

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO INTERDISCIPLINAR

JOSÉ ANTONIO PINHEIRO JUNIOR

**O MITO DA CAVERNA DE PLATÃO NO IMAGINÁRIO DOS PROFESSORES DE
FILOSOFIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO MARANHÃO**

São Luís
2014

JOSÉ ANTONIO PINHEIRO JUNIOR

**O MITO DA CAVERNA DE PLATÃO NO IMAGINÁRIO DOS PROFESSORES DE
FILOSOFIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Interdisciplinar Cultura e Sociedade, da Universidade Federal do Maranhão para a obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros

São Luís
2014

JOSÉ ANTONIO PINHEIRO JUNIOR

**O MITO DA CAVERNA DE PLATÃO NO IMAGINÁRIO DOS PROFESSORES DE
FILOSOFIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Interdisciplinar Cultura e Sociedade, da Universidade Federal do Maranhão para a obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Dr. João de Deus Vieira Barros (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão

Dr. Luciano da Silva Façanha
Universidade Federal do Maranhão

Dr. Ângelo Manuel dos Santos Cardita
Université Laval-Quebec/Canadá

A toda minha Família.

AGRADECIMENTOS

A Deus, todos os voduns, orixás e santos que sempre me acompanharam por esta vida de luta, persistência, resistência e sonhos;

À toda família Pinheiro e Rêgo pelo incentivo em toda esta caminhada de vida pelos maravilhosos momentos que me fez entender que a felicidade é uma conquista e o amor é tudo, pelos momentos de sorrisos, de luta, paz, sabedoria e persistência;

Ao tio Dr. José Ciríaco que sempre me incentivou a estudar acreditando que cada um de nós é capaz de transformar o mundo pelo conhecimento, gratuidade e amor;

Às tias Maria do Socorro, Maria de Lourdes e Maria Raimunda que sempre me acompanharam de forma cuidadosa com dedicação, carinho e amor;

Ao bairro do Monte Castelo por onde iniciei toda a caminhada de fazer amizades, trocar opiniões e ideias onde fiz grandes amigos, onde deixei brotar sonhos quando iniciei minha vida pela luta social, pela música e pelo movimento cultural;

Aos amigos de infância, Mauro, Pedro, Raimundo, Charles e Carlos Henrique que me fazem lembrar dos tempos de criança, de tantas brincadeiras de ruas, de tantos sonhos, gargalhadas, utopias, risadas, de como a infância e a adolescência devem ser vividas com criatividade, entrega e energia;

Às minhas filhas Gleice, Gabriela, Betânia e Luana que são os entes mais queridos do meu coração que lembro a cada amanhecer, a cada minuto, a cada instante e que todo dia agradeço a Deus por todas elas;

À Simei pelo incentivo, amor e compreensão, sei que as vezes é difícil manter o amor numa sociedade cada vez mais veloz e positivista. Mas saiba que te amo e agradeço pelo incentivo, por ter sempre acreditado em mim;

Ao prof. João de Deus por ter proporcionado este encontro rumo ao imaginário, pela sua forma brilhante como conduziu a orientação, dando-me espaço de reflexões, pela sua ousadia, pela sua luta do dia a dia, pela pessoa que ele é, e pelos seus devaneios que fazem brotar uma energia vital que sempre nos contagia;

Aos professores Dr. Acildo Leite da Silva e Dr. Luciano Façanha pela maneira como participaram de minha qualificação e orientam meu trabalho, sem dúvidas suas observações foram de grande importância para o desenvolvimento de nossa versão final de pesquisa;

Aos professores do IFMA, amigos, colegas, técnicos administrativos, prestadores de serviços, enfim a todos aqueles que no dia a dia vamos tendo contato no ambiente de trabalho e aprendendo a sorrir diante dos grandes obstáculos assim como buscando sempre mais comprometimentos com as grandes causas de transformação da sociedade pela educação;

Aos professores de filosofia dos campi do IFMA Monte Castelo, Centro-Histórico e Maracanã pela participação na pesquisa, pela atenção e pela dedicação ao ensino de filosofia e pela forma como acolheram esta pesquisa;

A todos os meus alunos que sempre me fazem reviver o mundo filosófico das ideias, que me fazem perguntas que me fazem crescer, que trazem a vontade de criar e recriar o mundo ao entrar em sala de aula, que me fazem lembrar que sem inspiração, poesia, dança, música, amor, sonhos, entrega de corpo e alma a missão educacional tornar-se enfadonha;

Aos professores e amigos Francisco Valdério, Antonio José, Lincoln, Marcos Muniz, Magno Cruz, pelos debates filosóficos, pelos momentos de encontros e troca de ideias que nos fazem querer sempre mudar algo, pensar e repensar o nosso caminho e o caminho da humanidade pelos sonhos e pela luta;

Aos amigos Marlon Botão, Marlon Henrique e Claudio Moraes, pelo incentivo e credibilidade.

A turma 2012 do PGCULT/UFMA que atravessou uma longa caminhada de leituras de texto, embates, debates, momentos de tensão acadêmica, mas que também soube sorrir e cultivar a humildade e a amizade;

À Equipe da Biblioteca Matilde Carvalho do IFMA Centro-Histórico: Denise Santana, Francisca de Carvalho e Vânia Serra da Silva, que sempre me receberam com a maior atenção me ajudando em tudo que precisei neste imenso mundo dos livros;

À bibliotecária da Biblioteca de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Stela Veloso, pela forma como rapidamente me recepcionou e encaminhou minha Ficha Catalográfica;

À Equipe de técnicas da Secretaria de Pós-Graduação do PGCULT/UFMA: Adriana Sales, Fabianne Gomes e Domingas Caldas.

Ao meu pai José Antonio (in memoriam) pelos grandes momentos de felicidade, pela sua simplicidade, nossas lembranças de momentos de risos e brincadeiras marcaram a nossa história de amor, amizade e cumplicidade;

A meu avô Antonio Izaias (in memoriam) que sempre foi um sonhador e lutou muito nesta vida sempre nos chamando atenção, sempre buscando indicar o melhor caminho, sempre nos aconselhando, foi uma grande guerreiro e eu ali sempre aprendendo um pouco de tudo que sou hoje, pela sua dedicação e pelo amor verdadeiro. Obrigado por tudo;

À minha avó Dona Maria de Lourdes (in memoriam) que nossa é tão difícil falar do vazio que ficou em nossas vidas pela tua ausência física, pelo teu sorriso, foi também uma grande sonhadora, uma mulher de luta, todos de nossa família agradecemos pelo o que você representou e representa em cada um de nós. Obrigado pela dedicação, pelos cuidados e pelo amor que me deste assim de forma tão gratuita que ate hoje me faz chorar, mas também sorrir, cantar e amar;

À minha mãe Dona Maria José que é também uma mulher de luta que sempre me ensinou a batalhar, quantas batalhas vencemos juntos, mulher também de fibra e de garra, obrigado pela sua serenidade, pela forma libertária como sempre me tratou, você também não sabe como é assim difícil falar tudo isso, mas é amor. Obrigado. Te amo Mãe;

A todos os meus irmãos, primos, sobrinhos, as vezes o cotidiano nos afasta e acabamos ficando distante das pessoas que amamos, mas sempre estaremos juntos, cantando, sorrindo e acreditando que viver é buscar a felicidade;

Aos amigos e professores Prof. Gerson Lindoso e Cristiane Mota que desde Zé Doca vem acompanhando juntos os problemas advindos do cotidiano que é a educação, mas também pelo incentivo, pela amizade e pelos momentos de lutas pela causa negra e popular;

À todas as crianças do Ponto de Cultura Arte Nossa que me fazem sorrir, sonhar e lembrar que a infância é a liberdade que brota aqui e acolá, sorrir, cantar, pular, nos faz reviver a criança que existe em nós;

A todos os componentes do Tambor de Crioula Arte Nossa pelos momentos em que os tambores nos fazem encantar, pela nossa alegria de fazer música quando saímos pelas ruas, vielas e becos da cidade cantando para São Benedito;

“Os devaneios cósmicos afastam-nos dos devaneios de projetos. Colocam-nos num mundo, e não numa sociedade. Uma espécie de estabilidade, de tranquilidade, pertence ao devaneio cósmico. Ele nos ajuda a escapar ao tempo. É um estado de alma... É toda a alma que se entrega com o universo poético do poeta.” (Bachelard)

RESUMO

Esta pesquisa nasceu do nosso interesse pelas relações que podemos estabelecer entre filosofia, mito e ensino de filosofia. Trata-se de um estudo que busca compreender como os professores de filosofia do Instituto Federal do Maranhão estão ensinando o mito da caverna aos seus alunos do ensino médio e de como podemos captar o imaginário que surge neste processo educativo, já que entendemos que a alegoria é uma espécie de metáfora do próprio ensino de filosofia porque é carregada de simbolismo, é repleta de símbolos, de imagens e metáforas, e que por isso, tem uma ligação direta com a prática educativa filosófica. Nesta direção optamos pelo uso do conceito de imaginário presente na *Poética do Devaneio* de Bachelard como também pela Teoria do Imaginário de Durand. Do primeiro trabalhamos com as noções de *imaginação criadora, arquétipos e devaneios*. Deste último trabalhamos com os conceitos de *imaginação simbólica e trajeto antropológico*. Diante da riqueza simbólica da alegoria da caverna de Platão fizemos algumas analogias entre seu simbolismo e aquele desenvolvido pelo imaginário tanto em Bachelard como em Durand. A metodologia adotada correspondeu leitura do imaginário a partir de heurísticas que buscaram mapear as imagens e lembranças que permanecem no imaginário dos professores diante do contato com o mito da caverna. No caso de Bachelard operamos com o par *repercussão/ressonância* a fim de saber se o mito da caverna causa ainda algum encantamento entre os professores. Pela perspectiva da teoria de Durand buscamos saber por qual regime de imagens aquelas advindas dos professores são influenciadas, se pelo regime diurno ou noturno. A análise dos dados por um lado mostrou que o mito da caverna vem sendo utilizado nas aulas de filosofia do IFMA assim como mostrou que ao relacionarem filosofia e mito os professores estabelecem a filosofia como uma atividade de combate, luminosidade e criticidade. Já a análise das imagens mostrou um imaginário regido pela hegemonia do regime diurno pelas presenças das imagens de luz, do fogo e do sol. Por isso, pelos resultados, vimos que o arquétipo ou mito do herói aparece na alegoria da caverna e se eufemiza na própria função do filósofo que deve ser de combate, resistência, sofrimento, dor e talvez até a morte ao retornar a caverna.

Palavras-chave: Imaginário. Mito. Devaneio. Heurísticas. Educação.

ABSTRACT

This research was born out of our interest in the relationship that we establish between philosophy, myth and philosophy teaching. This is a study that seeks to understand how teachers of philosophy at the Federal Institute of Maranhão are teaching the myth of the cave to its high school students and how we can capture the imagery that arises in this educational process, since we believe that the allegory is a kind of metaphor for the teaching of philosophy itself because it is loaded with symbolism, is full of symbols, images and metaphors, and therefore, has a direct link with the philosophical educational practice. In this direction we decided to use the concept of imagination present in the Poetics of Reverie Bachelard as also the Theory of Imaginary Durand. First worked with notions of creative imagination, archetypes and daydreams. Latter work with the concepts of symbolic imagination and anthropological path. Given the symbolic richness of the allegory of Plato's cave made some analogies between its symbolism and imagery that developed by both Bachelard as in Durand. The methodology adopted Reading corresponded imaginary from heuristics that sought to map the images and memories that remain in the minds of teachers long before the myth of the cave. Where Bachelard operate with the pair rebound / resonance in order to know if the myth of the cave still causes some enchantment among teachers. From the perspective of the theory of Durand seek to know which regimen images of teachers are those arising influences, whether by day or night regime. Data analysis showed that on one hand the myth of the cave has been used in philosophy classes as well as the IFMA showed that relate to the philosophy and myth teachers set philosophy as a combat activity, brightness and criticality. However, the analysis of the images showed an imaginary governed by the hegemony of the daytime by the presence of images of light, fire and the sun. Therefore, the results we have seen that the archetype or myth of the hero appears in allegory of the cave and euphemizes the individual functions of the philosopher who should be fighting, endurance, suffering, pain and perhaps even death to return to the cave.

Keywords: Imaginary. Myth. Daydream. Heuristics. Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	ALGUMAS LEITURAS DO MITO DA CAVERNA: a função educacional da filosofia na alegoria	19
3	ASPECTOS DA TRAJETÓRIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL	34
3.1	A caverna pedagógica dos jesuítas: a função religiosa do ensino de filosofia ..	35
3.2	A caverna pedagógica positivista dos militares: a exclusão do ensino de filosofia	37
3.3	A saída da caverna: a luta pelo retorno do ensino de filosofia ao ensino médio	43
4	A IMAGINAÇÃO CRIADORA, OS ARQUÉTIPOS E OS DEVANEIOS: fragmentos do imaginário em Bachelard	48
5	DA CRITICA AO POSITIVISMO AOS FUNDAMENTOS DO IMAGINÁRIO: a teoria interdisciplinar de Durand, conceitos, origem e influências	67
5.1	A imaginação simbólica em Durand	72
5.2	O trajeto antropológico do imaginário	75
5.3	Bases epistemológicas da mitologia de Durand	84
6	IMAGINÁRIO E PESQUISA EDUCACIONAL	90
7	HISTÓRICO DO SURGIMENTO DO IFMA	95
8	IMAGENS E IMAGINÁRIO: o uso do mito da caverna nas aulas de filosofia do IFMA	97
9	CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS	113
	REFERENCIAS	117
	APÊNDICE A – Comunicado de Pesquisa	123
	APÊNDICE B – Perfil dos professores de filosofia	124
	APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido	126
	ANEXO A – O mito da caverna de Platão	127

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa nasce do nosso interesse pelas possíveis relações entre Filosofia, mito e ensino de Filosofia que é um tema que sempre nos inquietou desde os estudos da adolescência, pois ainda no segundo grau quando cursávamos Eletrotécnica no então Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA) por volta de 1990 tivemos contato com o mito da caverna de Platão nas aulas do prof. Lincoln que acabou despertando a nossa atenção ao utilizar a alegoria como uma metáfora para o ensino de Filosofia.

O encantamento frente a maneira pela qual a alegoria narrativa de Platão pode ser direcionada a uma finalidade educativa à filosofia através do uso de símbolos, imagens e metáforas foi decisivo para a nossa escolha em abandonar o curso técnico fazendo a opção de cursar a partir de 1992 uma graduação em Filosofia na Universidade Federal do Maranhão. (UFMA)

Recentemente, no primeiro semestre de 2012 do Programa de Pós- Graduação em Cultura e Sociedade (PGCULT/UFMA) dessa mesma universidade cursamos a disciplina Arte, Educação e Ação Cultural ministrada pelo prof. Dr. João de Deus Vieira Barros em que pudemos ter contato com a teoria do imaginário e vislumbramos a partir dela realizar os estudos interdisciplinares que resultaram no texto que apresentaremos agora.

Iniciaremos nossa apresentação com uma crítica epistemológica ao Positivismo e ao Racionalismo, que o sustenta, a partir de Bachelard e Durand. Para tanto, começaremos tecendo considerações em torno do caráter interdisciplinar da teoria do imaginário conforme os autores escolhidos, indicando o contexto histórico em que a mesma origina-se como destacando suas principais influências teóricas.

Em seguida realizaremos uma reflexão sobre o ensino de Filosofia em pelo menos dois períodos da história da educação brasileira: o período jesuítico e o período da ditadura militar. Ainda em relação a este tópico ilustraremos a existência do movimento social de professores pelo retorno do ensino de Filosofia que culmina com a aprovação da lei 11.684/08.

Por fim, apresentaremos uma investigação preliminar de como os professores de Filosofia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) estão ensinando o mito da caverna de Platão aos seus alunos do ensino médio já que entendemos que a alegoria da caverna é uma espécie de metáfora do próprio ensino de Filosofia, porque é carregada de simbolismo, é repleta de símbolos, de imagens, de metáforas, e que por isso, tem

ligação direta com a prática educativa filosófica. Para tanto vamos nos valer de alguns autores como HANNA ARENDT (1993), SILVA (1993), dentre eles, BACHELARD (2009) e DURAND (2002).

Por tudo isso, decidimos apresentar o presente trabalho voltado para tal temática por entender que o mesmo é uma contribuição para os estudos interdisciplinares porque envolve a Filosofia, o mito e o ensino de Filosofia buscando estabelecer uma relação com a teoria do imaginário tanto de Bachelard como de Durand.

Uma hipótese central levantada neste trabalho se expressa na suposição de que diante da importância filosófica do mito da caverna de Platão que o mesmo é utilizado pelos professores em suas aulas de Filosofia no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão. Caberá investigar: Como se dá o uso do mito? Com quais objetivos? Os professores relacionam o mito com a realidade atual? Os alunos comentam algo sobre o mito? Quais imagens permanecem para os professores sobre o mito? Qual o imaginário dos professores de Filosofia frente ao mito da caverna?

Em resumo no mito da caverna expresso na obra *A República* no livro VII Platão pede para que imaginemos o interior de uma caverna, no seu interior o filósofo indica que existem vários homens acorrentados durante tempos, e que por detrás destes homens acima de um muro existe um fogo que através de sua luz reflete as imagens de objetos variados, como não podem se mexerem, estes homens olham fixamente para as sombras dos objetos refletidos pela luz do fogo acreditando serem as coisas reais. O filósofo prevê que um desses homens venha a se soltar das amarras que o prendem, e numa primeira direção começar a olhar para o fogo que projeta as imagens das coisas no interior da caverna. Curioso e, portanto, não mais satisfeito, o ex-prisioneiro agora caminhará para fora da caverna quando irá se deparar com a forte luz do sol que clarifica o mundo lá fora. Como estava acostumado com as trevas e a escuridão do interior da caverna terá que passar um determinado período de adaptação até que possa contemplar o sol em sua essência própria. Platão sugere que agora habitando o novo mundo, o ex-prisioneiro terá que voltar e contar as novidades àqueles que permanecem presos no interior da caverna mesmo que corra o risco de não ser entendido, e até ser morto. O filósofo dos diálogos conclui o mito afirmando que na verdade o interior da caverna é o nosso mundo e que assim como aqueles prisioneiros, vivemos acreditando em imagens que julgamos verdadeiras, mas que não passam de sombras do verdadeiro conhecimento. Os outros vários desdobramentos de algumas leituras acerca do mito trataremos no capítulo dois de nossa exposição.

Apresentaremos no capítulo dois algumas interpretações do mito da caverna tendo o objetivo de mostrar a existência de uma pluralidade interpretativa que o torna um texto que extrapolou os limites da própria Filosofia já tendo sido retomado, por exemplo em forma de gibi por Mauricio de Souza, inspirando o trabalho intelectual na área da Literatura do escritor José Saramago, no livro *A Caverna*, aparece na obra de Machado (1997) ao tratar da arqueologia do cinema e se faz presente no livro de Stella (2011) quando a autora fala da relação entre Filosofia e Teatro presente na alegoria.

Em nossa exposição, escolhemos ilustrar a existência de um conjunto de leituras possíveis que podem ser realizadas em torno do mito da caverna tais como aquelas desenvolvidas por ARENDT (1993), STELLA (2011), SILVA (1993), CHAUI (1999) GOTTLIEB (2007) e MACHADO (1997) para mostrar como a narrativa mítica expressa através da alegoria da caverna por Platão é capaz de suscitar até hoje várias imagens discursivas que associam essa alegoria a diversas temáticas.

No capítulo três apresentaremos brevemente dois períodos sócio históricos do ensino de Filosofia no Brasil, relacionando-os comparativamente ao mito da caverna de Platão. Indicaremos os dois momentos como fases em que o ensino de Filosofia permaneceu para nós sob obscuridade como que permanecendo dentro de “cavernas pedagógicas” alienantes tal como aquela caverna do mito platônico. Isso porque consideramos que o ensino de Filosofia no Brasil foi subjugado aos interesses ideológicos do projeto de ensino dos jesuítas e, posteriormente, dos militares. Neste capítulo faremos referência a autores como ROMANELLI (2010), SAVIANNI (2010), NEY (2008) e GERMANO (1994).

Para finalizar este capítulo, destacaremos o movimento social de professores de Filosofia pelo retorno da disciplina ao ensino médio que se iniciou na década de 70. Fazendo uma analogia com o mito da caverna de Platão, entenderemos o movimento dos professores como aquele momento em que a caverna é abandonada rumo a outro mundo.

Para nós, a saída da caverna foi alcançada quando os professores de Filosofia conseguiram através de um acúmulo histórico de lutas que desembocou na aprovação da lei 11.684/08 oficializar o retorno do ensino de Filosofia ao sistema escolar médio de educação. A aprovação da lei representou para nós uma possibilidade de tirar o ensino de Filosofia das duas “cavernas pedagógicas” que o aprisionaram historicamente, a religiosa, através dos jesuítas e a positivista via os militares.

No capítulo quatro faremos uma breve indicação de como se desenvolve a fenomenologia da imagem poética de Bachelard na *Poética do Devaneio* (2009), daremos

ênfase em mostrar como a tríade conceitual: *imaginação criadora*¹, *arquétipos*² e *devaneios*³ são de grande importância para a composição de sua teoria do imaginário.

Ainda em relação ao nosso referencial teórico para tratar da temática trabalharemos, no caso de Bachelard com o par conceitual *repercussão/ressonância*⁴ presente na *Poética do Devaneio* submetendo-o ao imaginário dos professores de Filosofia frente ao mito da caverna de Platão.

Neste momento ainda faremos uma analogia entre o ato de devanear em Bachelard e o ato de sair da caverna expresso na alegoria de Platão. Destacando ambos os movimentos como uma metáfora que orienta o indivíduo a romper radicalmente com o mundo em que vive libertando-se de corpo e alma⁵.

Pretendemos mostrar que o uso ou arranjo simbólico das imagens sublimadas pelos arquétipos (terra, água, fogo) tanto na alegoria de Platão como em Bachelard faz do primeiro o fundador da teoria dos arquétipos e deste último um de seus fiéis seguidores quando desenvolve o conceito de *imaginação criadora*.

Por fim, iremos utilizar a Fenomenologia da imagem poética aqui entendida como uma Fenomenologia do imaginário de Bachelard porque nela o filósofo inaugura no pensamento contemporâneo um paradigma filosófico que postula a subjetividade como elemento fundamental da condição e da vida humana que interfere significativamente na produção do conhecimento através da *imaginação criadora, dos arquétipos e dos devaneios*.

Subjetividade esta negada radicalmente pelas correntes positivistas da Filosofia como a de Augusto Comte⁶. Porém, sabemos que além de Bachelard, o pensamento contemporâneo é composto de várias correntes do conhecimento que se voltam essencialmente contra o Positivismo como a Fenomenologia de Husserl, o Existencialismo de Kierkegaard, de Sartre, a Hermenêutica de Paul Ricouer, a teoria da complexidade de Morin e a teoria do imaginário de Durand⁷.

¹ Vide páginas: 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 65.

² Vide páginas: 58,59,60,64,65,67,68,69.

³ Vide páginas: 62,63,64.

⁴ Vide páginas: 60,61.

⁵ Vide páginas: 55,71,79,80

⁶ O fundador do Positivismo foi Augusto Comte, é possível distinguir em seu pensamento três preocupações fundamentais: Apresentar uma Filosofia da história onde encontramos a célebre “lei dos três estados” que marcariam as fases da evolução do pensar humano; uma fundamentação e classificação das ciências e, por fim, a elaboração de uma disciplina para estudar os fatos sociais, a Sociologia, denominada por ele de física social. (TRIVINÓS, 1987, p.33)

⁷ Podemos ainda mencionar o Marxismo, o neo-marxismo da Escola de Frankfurt, a Fenomenologia de Heidegger e o pensamento sociológico de Young, Esland, Keddie e Mills. (TRIVINÓS, 1987, p.30). Também os trabalhos de Thompson, Hall, Giddens, Canclini, Boa Ventura, Babha, Goodson, entre tantos outros.

No contexto deste movimento de crítica ao paradigma racionalista científico positivista sabemos que a teoria do imaginário de Durand surge também como uma alternativa teórica porque nega que é somente pela que via da descrição dos fatos que o verdadeiro conhecimento humano pode ser obtido, pois vê nos símbolos, mitos também tal possibilidade. Nesta direção, Durand amplia e desenvolve o conceito de imaginário herdado de Bachelard, quando apresenta-o como um paradigma teórico epistêmico para as pesquisas sociais interdisciplinares sobre o imaginário, que tratam dos símbolos, mitos e imaginação simbólica.

Para Durand: “A mais evidente depreciação dos símbolos que a história de nossa civilização apresenta é certamente aquela que se manifesta no cientista saído do cartesianismo” (DURAND, 1998, p. 25).

Assim sendo, Durand expandiu e consolidou a sua teoria do imaginário fazendo a ratificação ontológica da imagem simbólica, promovendo uma reabilitação da dimensão simbólica dos arquétipos, e reconhecendo a presença dos mitos na construção simbólica do conhecimento e da cultura humana. As imagens, os arquétipos e os mitos são elementos essenciais para a construção de sua teoria do imaginário:

Entenderemos por mito um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e esquemas, sistema dinâmico que, sob o impulso de esquema, tende a compor-se em narrativa. O mito é já um esboço de racionalização, dado que utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em ideias (DURAND, 2002, p.63).

Sabemos que inversamente ao Positivismo, Durand sustenta o imaginário como a referência de toda a produção humana considerando o mito como a manifestação discursiva do imaginário, sustentando que o pensamento humano move-se segundo quadros míticos. (DURAND, 2001). Portanto, o imaginário para Durand em sua essência é fruto dos mitos que direcionam, guiam ou guiam o pensar humano. Para ele, em todas as épocas, em todas as sociedades, existem, subjacentes, mitos que orientam, que modulam o curso do homem, da sociedade, da história e da cultura humana.

Vale ainda ressaltar que esta nova orientação epistêmica, a teoria do imaginário, é holística porque se abriu a cultura em sua totalidade, tratando-a de forma interdisciplinar, contrariando assim o dualismo filosófico que contrapõe o Materialismo ao Subjetivismo.

Teixeira adverte: “À medida que o império absoluto da razão vem perdendo a sua força, o imaginário e o simbólico passam a ocupar lugar de destaque na cena social” (in Wunenburger & Araújo, 2006, p.7).

Para Melloni (1999):

[...] Para uma cultura que tomou apelo ao *logos* como constituidor de suas certezas e que elegeu o *mithos* e a poesia como divagação da mente humana, e não como

verdades, ainda é muito complicado aceitar narrativas mitológicas como expressão científica verdadeira. (MELLONI, 1999, p.46)

Também, atualmente somos sabedores de que no contexto da epistemologia contemporânea a mitologia de Durand é um convite para regressarmos a *imaginação simbólica*⁸, *aos arquétipos* e *aos mitos*⁹, elementos estes totalmente varridos da epistemologia positivista foi fruto do cartesianismo que pregava que a imaginação era a senhora dos erros. (DURAND, 1998).

Nesta direção, apresentaremos no capítulo quatro alguns aspectos do método epistêmico de análise mitológica denominada por Durand de mitologia que se compõe de uma mitocrítica assim como de uma mitanálise. Veremos que esta nova orientação epistemológica a mitologia ganhou notório espaço e atenção de vários estudiosos e pesquisadores de várias disciplinas porque se trata de uma abordagem científica que considera o elemento espiritual e coletivo na construção da realidade imediata, por isso, emerge como contraponto ao cânone da “ciência moderna ocidental” sedimentada no Racionalismo Cartesiano e no Positivismo comteano que foram durante décadas o paradigma de pesquisa das ciências humanas e sociais.

Dentro de algumas especificidades, traçaremos no capítulo quatro um panorama entre alguns aspectos dos elementos simbólicos presentes no mito da caverna de Platão e a teoria do imaginário de Durand tal como expressa na obra *Estruturas Antropológicas do Imaginário* (2002). De antemão devemos lembrar que os elementos simbólicos terra (caverna), fogo, água, e sol são essenciais em todo enredo de composição da alegoria platônica, e que por isso, os mesmos podem ser referenciados na teoria de Durand, já que também em sua teoria exercem uma função essencial no processo de simbolização da imaginação.

Pela especificidade de nosso estudo escolhemos alguns autores especialistas com a teoria do imaginário que dialogam com Bachelard e Durand como PAULA CARVALHO (1990), TEIXEIRA (1990), TEIXEIRA & ARAÚJO (2011), PORTO (1999), FETIZÓN (2010), WUNENBURGUER & ARAÚJO (2006), BADIA & PAULA CARVALHO (2010) os quais nos ajudarão a compreender a relação entre Filosofia, mito e ensino de Filosofia, não sendo nossa intenção neste trabalho fazer uma exaustiva exposição sobre a genealogia da teoria do imaginário por não se tratar de uma leitura historicista que retome todas as influências e críticas à teoria do imaginário.

⁸ Vide páginas: 73, 79, 80, 81

⁹ Vide páginas: 85, 92, 93, 94, 95, 97.

Neste caminho ressaltamos que a teoria do imaginário já se consolidou nas últimas décadas como campo de pesquisa interdisciplinar tanto na França, como em Portugal e no Brasil por conta de sua metodologia que opera com processos que envolvem o imaginário humano pela organização de suas práticas simbólicas.

Assim sendo, quando falarmos de imaginário invocamos um campo educacional ou um projeto pedagógico porque o imaginário por meio do processo de simbolização é quem define as competências simbólico-organizacionais dos indivíduos e dos grupos, organizando as experiências e as ações humanas (TEIXEIRA & ARAÚJO, 2011).

Para Teixeira e Araújo (2011,p.77), mesmo reconhecendo que Durand não tenha tratado da educação diretamente em sua obra, dela podemos extrair várias “lições pedagógicas” porque nos permite a compreensão, tanto da formação dos processos simbólicos no sujeito imaginante, como do papel da imaginação no desenvolvimento das culturas, das ciências e da educação (TEIXEIRA & ARAÚJO, 2011).

Neste sentido, devemos entender que as práticas simbólicas (como a criação artística, científica, filosófica, literária, poética) são necessariamente educativas porque organizadoras do real, sendo a educação a prática simbólica basal que realiza a sutura entre elas. (PAULA CARVALHO, 1990).

Por tudo isso, o imaginário enquanto referencial teórico educacional já aparece em várias investigações onde é tratado como fator de organização do real através da análise das práticas simbólicas dos grupos sócio-culturais. (TEIXEIRA & PORTO, 1999).

Nesta direção, por remeter aos elementos simbólicos arquetipais- a terra, o fogo, a água- assim como envolver os símbolos- a caverna, a árvore, o sol, a luz, as trevas, a escuridão – a alegoria da caverna de Platão deverá ser lida também juntamente à teoria do imaginário.

Por fim, o imaginário em Bachelard e Durand trabalha a forma como opera e processa-se a *imaginação criadora* e a *imaginação simbólica* na construção do conhecimento, ou seja, opera com os processos de simbolização da imaginação. Por isso, nos possibilitará captar o imaginário presente na prática educativa dos professores de filosofia pelo o uso do mito da caverna.

2 ALGUMAS LEITURAS DO MITO DA CAVERNA: a função educacional da Filosofia na alegoria

“Em nossas cavernas, quem nos ajudará a descer?”
(BACHELARD, 2009, p.143)

A alegoria da caverna ou o mito da caverna suscita inúmeras imagens como a caverna enquanto símbolo das trevas, o mundo real como o lugar das falsas imagens, o sol como símbolo da verdade. As várias metáforas, lições e opiniões que dela podemos extrair foram sendo interpretadas, reinterpretadas, lida e relidas ao longo do pensamento filosófico, literário, acadêmico, daí a sua importância e sobrevivência até hoje como uma metáfora viva que é narrada em aulas de Filosofia, fóruns, debates, seminários ou congressos diversos.

A imagem da caverna já foi associada pelo próprio Platão ao nosso mundo real onde reside o falso conhecimento, mas na Literatura a mesma já foi associada ao processo de alienação, ao processo de revolução, as ideologias, as utopias, etc. De uma maneira ou de outra a caverna parece essencialmente expressar o nosso mundo pela metáfora da prisão em analogia com um lugar que nos mantém presos as falsas imagens e, que por isso, deve ser abandonado, transfigurado ou transformado.

Enfim, a verdade é que estamos cada vez mais distantes de chegarmos a um consenso sobre qual a verdadeira ou mais importante imagem ou lição que podemos extrair da alegoria da caverna, o que é bom, porque só demonstra como a plasticidade da linguagem simbólica a faz sobreviver para além de séculos já que estamos lhe dando com algo escrito por Platão a mais ou menos 25 séculos atrás que sobrevive até hoje no imaginário do mundo ocidental.

No presente capítulo, passaremos a apresentar algumas outras imagens da alegoria da caverna platônica que formam um conjunto de leitura sobre o mito. Nosso percurso começa pelo reconhecimento já feito por Whitehead de que Platão inaugurou a Filosofia ocidental enquanto um sistema de ideias apresentando em sua Filosofia dos diálogos uma reflexão sobre inúmeros assuntos que reaparecem em toda Filosofia posterior ocidental.

Neste contexto, daremos uma breve ênfase no fato de que Durand também reconhece Platão como o primeiro filósofo sistemático, e mais do que isso, como fundador de uma teoria primeira do imaginário por ter se utilizado de mecanismo da imaginação simbólica, sendo fundador de uma Filosofia da imaginação ou simbólica.

Nosso percurso será também orientado no sentido de demarcar a existência de uma multiplicidade de leituras, metáforas e imagens acerca do mito da caverna: alguns

autores percebem na alegoria a atribuição de uma função educacional a Filosofia, outros uma função política, alguns uma função de fundamentação da teoria do conhecimento, outros mais uma função social e também uma função cinematográfica. Nesta direção optamos por trabalhar com a leitura da alegoria da caverna desenvolvida por ARENDT (1993), STELLA (2011), SILVA (1993), CHAÚÍ (1999), GOTTLIEB (2007) e MACHADO (1997).

Com a finalidade de atingir os objetivos deste trabalho daremos ênfase naqueles que nos ajudam a melhor compreender a alegoria e a sua relação com a função educativa da Filosofia, ou seja, com o seu ensino.

No entanto, também ilustraremos a existência dessas leituras de variadas vertentes para mostrar como a alegoria não finda nenhum assunto em si mesma, por conta de toda a sua riqueza simbólica porque nela também encontramos um conjunto de símbolos arquetipais universais que fazem parte de sua composição como a terra, o fogo, a água, o sol e a luz, e que poderão, por isso, ser sempre relidos porque compõem com o universos do imaginário humano.

Muitos especialistas no assunto, afirmam que Platão inventou a Filosofia tal como a conhecemos hoje no ocidente, porque teria sido o primeiro filósofo a escrever¹⁰ sobre todas as classes de questões filosóficas, refletiu sobre o conhecimento, a percepção, a política, a ética, a arte, a verdade, a linguagem, a alma, a morte, o amor, a imortalidade da alma, a natureza da mente, etc. (WILLIAMS, 2000)

Também sabemos atualmente que embora Platão seja considerado por muitos estudiosos como o fundador de um Racionalismo que se desenvolveu posteriormente na Filosofia ocidental moderna temos também a presença de narrativas míticas, metáforas, parábolas, alegorias expressos em sua Filosofia dos diálogos. “Muitos filósofos escreveram tratados, analisando problemas, arguindo outras posições e estabelecendo suas próprias soluções. Platão não: ele escreveu diálogos.” (WILLIAMS, 2000, p.8). E em seus diálogos o que podemos notar como uma de suas características centrais é o uso de mitos para a expressão do seu pensamento filosófico, o que o torna um precursor de toda Filosofia da imaginação ou simbólica.

¹⁰ Neste sentido, uma diferença radical entre Platão e Sócrates é que este último enquanto nada escreveu, o seu discípulo sobre tudo escreveu. Para Whitehead toda a tradição filosófica europeia consistiu de “uma série de notas de pé-de-página a Platão” (Whitehead apud Williams, 2000, p.7)

Na Filosofia dos diálogos¹¹ de Platão encontramos inúmeros mitos em formas de narrativas que tratam de diversos assuntos que compõem o seu pensamento filosófico. Ao analisarem os diálogos de Platão vários estudiosos identificaram a presença do mito do cocheiro, o mito do andrógino, o mito de prometeu, o mito de Er, etc. Para muitos pensadores isso mostra que de fato em sua obra filosófica Platão apela à narrativa mítica toda vez que chega a conclusão de que algumas verdades não podem ser demonstradas pela via do discurso dialético. Este é o caso de Durand.

Durand também notou essa característica em Platão não é à toa que quando justificou e apresentou os conceitos centrais de sua teoria do imaginário fez referência direta a Platão reconhecendo o filósofo dos diálogos como um dos fundadores de toda Filosofia simbólica, mítica e imaginária que foi negada pelo Positivismo moderno mas retomada pelo movimento interdisciplinar contemporâneo em torno do imaginário do qual Durand faz parte.

Para Durand (2001),

[...] ao contrário de Kant, e graças à linguagem imaginária do mito, Platão admite uma via de acesso para as verdades indemonstráveis: a existência da alma, o além, a morte, os mistérios do amor. Ali onde a dialética bloqueada não consegue penetrar, a imagem mítica fala diretamente à alma (DURAND, 2001, p.16-17).

O que nos resta neste trabalho é exatamente buscar captar as imagens das verdades indemonstráveis que Platão através da linguagem simbólica imaginária do mito da caverna está querendo falar diretamente as nossas almas. E neste caso, além do olhar bachalardeano e duraneano, vamos nos valer da ilustração do conjunto possível de interpretações sobre o mito da caverna que passamos agora a apresentar. Já o conjunto de imagens discursivas dos professores originadas do contato com a alegoria será discutida no penúltimo capítulo.

O mito da caverna é expresso na *República* no Livro VII, obra considerada por muitos como a primeira utopia social que se tem notícia na Filosofia ocidental que teria inspirado várias utopias sociais que reaparecem posteriormente no pensamento de Santo Agostinho, Tomas Morus, Saint-Simon entre outros. Alguns especialistas indicam que na *República* temas como justiça, hierarquia social, educação, política, tiveram toda a atenção do filósofo, além disso, a obra é tratada por muitos como fazendo parte da fase intermediária¹² da Filosofia de Platão.

¹¹ Uma complicação em tentar extrair a filosofia de Platão dos diálogos é que eles nem sempre apresentam a mesma filosofia, e suas visões e interesses, como já era de se esperar, mudam no decorrer do tempo. (WILLIAMS, 2000, p.15)

¹² Os estudos já chegaram a um grau razoável de acordo em relação a ordem cronológica dos diálogos. Os mais antigos pertencem são chamados de “socráticos” pelo papel desempenhado por Sócrates. Tem o *Górgias* e o

É comum observarmos dentre a multiplicidade de interpretações a cerca da alegoria da caverna certa inclinação entre os comentadores em atribuir o uso da mesma como uma forma de Platão indicar uma função educativa ou pedagógica à Filosofia, qual seja: nos libertar do falso conhecimento ou da ignorância. Restará saber em nossa pesquisa se esta função ou outra aparece na prática educativa dos professores de Filosofia do IFMA ao se utilizarem da alegoria. Assunto que retomaremos no capítulo em que apresentarmos os resultados de nossa pesquisa.

Entretanto, devemos destacar que no caso do mito da caverna difícil mesmo seria hoje afirmar que o referido mito pode ser associado apenas a determinado assunto diante da imensa riqueza expressa pela linguagem simbólica presente na narrativa alegórica. Neste caso, uma revisão dos assuntos de que trata o mito da caverna indica que outros assuntos estão ali implicitamente tratados na *República* por Platão.

Veremos a seguir que do mito da caverna podemos tirar lições de uma atitude política como sugeridas por ARENDT (1993). Também podemos associá-lo a uma apresentação dos fundamentos da teoria do conhecimento como indicado em STELLA (2011). Observar-se ainda uma leitura que a associa a alegoria a uma função social do filósofo como referenciada por SILVA (1993), CHAUI (1999) e GOTTLIEB (2007). Encontramos também associado uma função educacional da filosofia explanada por STELLA (2011) e também SILVA (1993), e por fim, uma relação entre filosofia e cinema como referenciada por MACHADO (1997). É a este conjunto de imagens discursivas, leituras interpretações que versam sobre o mito da caverna que nos debruçaremos daqui em diante no presente capítulo.

Não seria exagero afirmar que Francis Bacon foi o primeiro filósofo do renascimento a ter uma influência direta do mito da caverna de Platão no desenvolvimento de sua teoria do conhecimento moderna. Lembremos que Bacon fala da existência de três espécies de ídolos que para ele impedem a construção do conhecimento verdadeiro.

Em síntese, a teoria dos ídolos de Bacon situa-se no contexto do Renascimento no momento em que o filósofo entendia que a apresentação de uma teoria do conhecimento com pressupostos filosóficos e científicos que a tornassem segura e firme, deveria seguir o caminho de remover alguns obstáculos advindos da mente humana.

Ménon que marcam a passagem para a fase intermediária. O período intermediário é composto pelos diálogos considerados os mais famosos, *O Fédon*, *O Banquete* e *a República*. Os últimos diálogos incluem o *Teeteto*, *O Sofista*, *O Filebo* e as *Leis*. Mas tem ainda o *Timeu* que parece ser dessa última fase e o *Parmênides* que liga-se a fase intermediária. (WILLIAMS, 2000, p. 15-16)

Para Bacon uma vez livre desses obstáculos que provocavam erros, ilusões, e atrapalhavam o processo de construção de conhecimento é que poderíamos construir um conhecimento verdadeiro em bases sólidas. A estes obstáculos ele denominou de ídolos, que em sua teoria são quatro: ídolos da tribo, ídolos da caverna, ídolos do fórum e ídolos do teatro.

- a) Os ídolos da tribo: são equívocos causados pelas limitações da própria espécie humana, sendo-lhes, pois, inerentes, ou seja, trata-se de uma propensão natural ao erro, a qual a educação tanto pode combater e atenuar quanto perpetuar e ampliar, apesar de não ser a origem deles.
- b) Os ídolos da caverna: são erros provocados pelas próprias limitações intrínsecas do próprio indivíduo humano, o qual vive em uma caverna obscura e confusa.
- c) Os ídolos do fórum: como os homens são seres que interagem na vida social estes equívocos são originados dos contatos ou relações que os homens travam entre si.
- d) Os ídolos do teatro: são equívocos advindos das teorias filosóficas e científicas que geraram autoridade para si próprias e que por isso conduzem a submissão.

Sem dúvida alguma que quando Bacon apresenta o conceito de ídolos da caverna está fazendo uma alusão direta, e por isso, explicita ao mito da caverna de Platão. Só que em Bacon a caverna agora é individual, pertence a cada um, e precisa ser vencida assim como a caverna de Platão presente na alegoria precisa ser abandonada se quisermos vislumbrar o mundo verdadeiro.

No geral, Bacon acreditava que é a destruição de todos os ídolos que pode nos fornecer um caminho seguro para o conhecimento verdadeiro. E mais uma vez cabe a analogia com Platão que concebe o abandono da caverna como o momento de ruptura com as falsas imagens que são os paradigmas do mundo real e, que por isso, devem ser abandonadas. Assim sendo, então fica claro como fragmentos do mito da caverna aparecem na teoria do conhecimento do filósofo inglês Francis Bacon influenciando-o diretamente.

Neste sentido existe um conjunto de leituras que comungam a tese de que a imagem central da alegoria da caverna de Platão, ou seja, sua lição mais fundamental diz respeito em estabelecer um limite entre o conhecimento falso e conhecimento verdadeiro, por isso, a alegoria neste caso tem a função de fundar a teoria do conhecimento platônica, mas como veremos a seguir, outras lições podemos extrair como a sugerida por Hanna Arendt

(1993) que faz uma leitura do mito da caverna ligando o mesmo ao debate político presente na *República* de Platão.

Em Arendt (1993) a alegoria representa o momento em que Platão está descrevendo a relação entre filosofia e política em termos da atitude do filósofo para com a *polis* de sua época. Para a filósofa a parábola da caverna, como denomina o mito, representa o centro da Filosofia política da *República* e da Filosofia de Platão. (ARENDR, 1993, p.108)

Para Arendt (1993) pela alegoria da caverna Platão pretendia dar uma espécie de biografia condensada do filósofo que se desdobra em três estágios, cada um representando uma reviravolta ou transformação tanto em seus aspectos físicos como mentais quando se aventura a sair ou libertar-se da caverna, da escuridão ou das trevas.

A filósofa indica que a primeira transformação se inicia ainda no interior da caverna quando o futuro filósofo liberta-se dos grilhões que acorrentavam “as pernas e os pescoços” dos habitantes da caverna de modo que “eles só podem ver à sua frente”, os olhos fixos em uma superfície em que as sombras e as imagens das coisas são projetadas. Quando se vira pela primeira vez, o peregrino vê atrás de si um fogo artificial que ilumina as coisas da caverna como realmente são. (ARENDR, 1993)

Se queremos ir adiante em nossa análise da estória, podemos dizer que essa primeira peripetia é a do cientista, que, não contente com que as pessoas dizem sobre as coisas, “vira-se” para descobrir como as coisas são em si mesmas, sem levar em conta as opiniões sustentadas pela multidão. (ARENDR, 1993, p.108)

Dando prosseguimento em sua análise do mito da caverna Arendt (1993) agora prevê que o ponto mais crítico da biografia do filósofo está por vir e, ocorrerá quando esse aventureiro solitário não se satisfizer mais em olhar apenas para o fogo no interior da caverna e para as coisas que agora aparecem como são, agora dará o segundo passo adiante porque quer descobrir de onde vem esse fogo e quais são as causas das coisas.

A segunda transformação ocorre quando se vira novamente e descobre uma saída da caverna, uma escada que o leva ao céu aberto, a uma paisagem sem coisas ou homens. É o momento em que aparecem as idéias, as essências eternas das coisas percíveis e dos homens mortais, iluminadas pelo sol - a idéia das idéias - que possibilita ao observador ver e às idéias continuarem a brilhar. (ARENDR, 1993)

Este é sem dúvida o clímax na vida do filósofo, e é aí que tem início a tragédia. Sendo ainda um homem mortal, o filósofo não pertence a esse lugar, e nele não pode permanecer; precisa retornar à caverna, sua morada terrena, ainda que na caverna não possa mais sentir-se em casa. (ARENDR, 1993, p. 109)

Temos acima apontado por Arendt um momento de conflito entre os dois estágios anteriores, aquele que rompeu com a escuridão da caverna agora vivendo na luz adentrou um

novo mundo (o fora da caverna) e perdeu-se daquele antigo mundo (o interior da caverna) sendo que será agora considerado um estranho se decidir voltar, por outro lado, não pode o ex-prisioneiro permanecer no novo mundo já que a este não pertencia. O que fazer? Permanecer ou voltar: eis a questão.

Também a metáfora do conflito entre viver os dois estágios ou mundos diz respeito a um método pelo qual se estabelece o conhecimento filosófico, o que está implicado é que uma vez que tenhamos pela Filosofia contato com o conhecimento dele já não podemos mais abrir mão ainda que tenhamos de pagar o preço de não sermos compreendidos em nossa época, sociedade ou comunidade.

O retorno a caverna parece como sugere adiante Silva (1993, p. 16) está inscrito no próprio espírito filosófico que obriga o filósofo a voltar e mesmo que seja tratado como um estranho deve buscar dialogar com os demais, neste sentido aparece inscrito um espírito de coletividade no ato de filosofar porque aquele que saiu da caverna deve agora retornar e coletivizar a sua experiência, ainda que possa não ser compreendido ou até morto.

Retomando a análise de Arendt (1993) a filósofa alerta que cada uma daquelas reviravoltas em direção ao sair da caverna foram acompanhadas pela perda dos sentidos e da orientação do peregrino. Pois os seus olhos que estavam acostumados às aparências sombreadas no anteparo, ficam cegos pelo fogo no fundo da caverna. Acostumados à luz do fogo artificial, fica cego diante da luz plena do sol. Além disso, o ex-prisioneiro se sentirá mais confuso ainda porque se outrora já se acostumara fora da caverna à luz brilhante terá agora ao retornar a caverna que guiar-se pela escuridão. (ARENDR, 1993) No entender de Arendt:

Podemos compreender, nesta metáfora, por que os filósofos não sabem o que é bom para si mesmos e como são alienados das coisas dos homens: os filósofos não podem mais ver na escuridão da caverna, perderam o sentido de orientação, perderam o que poderíamos chamar de senso comum [...] O filósofo que retorna está em perigo, porque perdeu o senso comum necessário para orientar-se em um mundo comum a todos, e, além disso, porque o que acolhe em seu pensamento contradiz o senso comum do mundo. (ARENDR, 1993, p.109)

Sendo assim Arendt prepara-se também para concluir que uma das lições da alegoria com esta passagem metafórica é mostrar que os homens que se dedicam a praticar a Filosofia abandonam vários assuntos do domínio do senso comum porque ao romperem ou se transformarem pela Filosofia passam a perceber a realidade sob uma nova ótica.

Arendt (1993) conclui que os habitantes da caverna são descritos como homens comuns, mas também possuidores daquela qualidade partilhada com os filósofos: Platão representa-os como filósofos potenciais, ocupados, na escuridão e ignorância, com a única

coisa com que o filósofo se preocupa na claridade. A alegoria da caverna destina-se, assim, a mostrar não tanto o modo como a Filosofia vê do ponto de vista da política, mas como a política, o domínio dos assuntos humanos, é visto do ponto de vista da Filosofia. (ARENDDT, 1993)

Daí Arendt (1993) ao comentar sobre o interesse dos filósofos pela política no recente pensamento filosófico europeu ter acontecido tardiamente porque até então se seguia uma tradição praticar Filosofia afastando-se de alguns assuntos humanos tal como sugerido pela alegoria da caverna de Platão, mas também desde a condenação de Sócrates.

Para Arendt (1993):

O interesse pela política não é uma questão habitual para o filósofo. Nós, cientistas políticos, tendemos a não enxergar que muitas filosofias políticas têm origem em uma atitude negativa e por vezes hostil do filósofo em relação à *polis* e a todo domínio dos assuntos humanos. Historicamente, os séculos mais ricos em filosofias políticas foram os menos propícios para o ato de filosofar; e isso de tal forma que a autoproteção, assim como a defesa explícita dos interesses profissionais, tem mais frequentemente motivado o interesse do filósofo pela política. (ARENDDT, 1993, 73)

Stella (2011) vê no mito o esboço de uma imagem que apresenta um caminho alternativo entre o mundo das opiniões e o mundo da verdade. O primeiro deve ser abandonado para que se alcance o mundo da verdade o que para se realizar deve se trilhar etapas sucessivas tal como já indicou Arendt (1993) ou o próprio Platão ao afirmar na alegoria que existe um caminho, escada ou estrada que nos leva ou guia para fora da caverna.

Para Stella (2011) temos na imagem da caverna uma representação do ato educativo da Filosofia que teria como finalidade nos tirar do mundo da opinião nos colocando em contato com o mundo da verdade. Assim sendo Stella considera que aquela imagem de caminho a que se refere Platão é exatamente a Filosofia. Neste caso, a Filosofia aparece associada a imagem de libertação, ou caminho para o libertar-se.

Ou seja, Stella por um lado relaciona o mito da caverna a apresentação dos fundamentos da teoria do conhecimento e, por outro lado, também a apresentação de uma função educativa da Filosofia. Para Stella (2011):

É notório que a caverna platônica (514a-521d) é a imagem do caminho que conduz desde a opinião (*doxa*) até à verdade (*aletheia*) através de uma série de graus intermediários: noutras palavras, é uma representação da aprendizagem da filosofia e também uma alegoria gnosiológica que retrata imaginativamente o grande problema teórico dos fundamentos do conhecimento. (STELLA, 2011, p.33-34)

Talvez outra grande conclusão indicada por Stella (2011) nesta passagem acima e que interessa diretamente ao nosso debate é de fato a constatação de que Platão está também no mito da caverna usando de uma espécie de *Filosofia da imaginação* para tratar de

fundamentos gnosiológicos de grande importância para toda teoria do conhecimento como definido uma finalidade à Filosofia: nos libertar do falso conhecimento.

Lembremos que esta será uma das questões centrais da Filosofia que se ocupará em suas várias vertentes em apontar os fundamentos do conhecimento, e neste sentido, Platão foi pioneiro, porque se utilizou de bases da imaginação, do mito e de recursos simbólicos para alicerçar os fundamentos de sua teoria do conhecimento presente em sua alegoria da caverna.

Entretanto, Stella (2011) não se contenta com estas imagens e pergunta: o que mais poderia ser a caverna platônica, para além de constituir uma evidente metáfora filosófica? Stella responde a questão tomando a alegoria platônica: a caverna é um lugar onde um grupo de pessoas assiste a um espetáculo de sombras que agem e falam ou parecem agir ou falar. O que é isto? É o Teatro, o Teatro que se contempla, que olha para si. (STELLA, 2011, p. 34)

Sendo assim, Stella (2011) toma a imagem da alegoria de Platão para associar a filosofia e o Teatro. Para ela, de fato a caverna-teatro é também uma prisão. A prisão é uma metáfora básica do Teatro: assim como aquela da caverna das sombras, esta é uma imagem da duplicação especular do jogo teatral. (STELLA, 2011, p. 35)

Para Stella (2011) voltando a cena arquetípica da caverna platônica podemos perguntar: por que é que Platão assume o Teatro como pivô em torno do qual se desenrola a imagem da caverna? E responde: o Teatro é um fetiche polêmico da e na escrita platônica – coisa que todos nós sabemos. (STELLA, 2011, p. 37)

Silva (1993) ao tratar da Filosofia e seu ensino extraiu do mito da caverna algumas lições sobre a função social do filósofo que considera já implícita na própria função da Filosofia. O filósofo paulista apresenta em seu texto um estudo que visa discutir a relação entre Filosofia e sociedade. Optando por uma leitura sócio-histórica para tentar explicar a função social do filósofo Silva adverte:

Adotamos como primeiro critério de seleção do recorte histórico: a origem, isto é, vamos nos perguntar pela função social do filósofo na origem da filosofia, entendendo aqui origem, por mera questão de comodidade, como o primeiro conjunto de textos que podem resultar numa visão sistemática, integradora do problema: Platão. (SILVA, 1993, p. 12)

Levando adiante sua discussão Silva prepara-se para apontar o mito da caverna de Platão como aquele texto que a seu ver toca exatamente na questão que está perseguindo: afinal qual a função social do filósofo? E responde: “É sob o signo de universalidade que devemos entender a condição do filósofo em Platão.” (Silva, 1993, p.13)

Para Silva (1993):

E o mito da caverna ensina duas coisas igualmente importantes. É preciso fugir do mundo sensível, das sombras e dos fantasmas e encontrar fora da caverna o verdadeiro mundo dos objetos e o sol que os ilumina no seu verdadeiro e autêntico ser. Aquele que aprende a se voltar das sombras para a fonte da luz buscará esta fonte com a finalidade última do trajeto do pensamento. E a dialética, enquanto método, garante que esta busca não seja uma errância, mas algo que se dá numa direção bem determinada que é a de generalidade e imutabilidade, que caracterizam as essências, que caracteriza a idéia do Bem, fonte de valor e de realidade. Ensina-nos também que, uma vez contemplada esta fonte de verdade, o filósofo retorna à Caverna, onde sofrerá toda sorte de incompreensões por parte daqueles que têm as sombras como única realidade. Platão diz mesmo que a morte pode ser o prêmio desta *conversão da alma* que constitui a passagem da obscuridade à luz, se o filósofo retornar à sua antiga morada. E nem mesmo se entende muito bem, na verdade o porquê da volta daquele que atingiu a contemplação da luz. É voluntária ou forçada? Se pensarmos na desproporção entre a obscuridade e a luz, entre a realidade e as sombras, não veremos, no plano do Saber, nenhuma razão para aquele que se libertou da Caverna retorne a ela. (SILVA, 1993, p. 13-14)

Para Silva (1993) há algo de condutor, de guia, no espírito filosófico tal como o entende Platão. Pois aquele que se lançou às alturas da contemplação não deseja naturalmente retornar ao interior da caverna. É necessário que este retorno esteja de alguma forma incluído na própria tarefa da Filosofia enquanto contemplação da verdade (SILVA, 1993).

Neste contexto apontando por Silva (1993) a função social do filósofo seria em primeiro lugar libertar-se das amarras do mundo real ou visível, o que requer esforço, disciplina e vontade, e após sentir-se livre, ou ter vislumbrado a sensação de liberdade pelo conhecimento, deve então, mesmo que não possa ser entendido e até morto, voltar a caverna. O retorno a caverna está inscrito implicitamente no próprio ato de filosofar ou fazer Filosofia.

Marilena Chauí (1999) ao fazer uma leitura do mito da caverna apresenta de maneira bem didática algumas questões e possíveis respostas que podemos extrair da alegoria narrativa platônica. Para ela se perguntamos:

O que é a caverna? O mundo em que vivemos. Que são as sombras das estatuetas? As coisas materiais e sensorias que percebemos. Quem é o prisioneiro que se liberta e sai da caverna? O filósofo. O que é a luz exterior do sol? A luz da verdade; O que é o mundo exterior? O mundo das ideias verdadeiras ou da verdadeira realidade. Qual o instrumento que liberta o filósofo e com o qual ele desejaria libertar os outros prisioneiros? A dialética. O que é a visão de mundo real iluminado? A filosofia. Por que os prisioneiros zombam, espancam e matam o filósofo (Platão está se referindo à condenação de Sócrates à morte pela assembleia ateniense?). Porque imaginam que o mundo sensível é o mundo real e o único verdadeiro. (CHAUI, 1999, p.41)

Uma das novidades aqui presente na leitura de Chauí (1993) da alegoria da caverna é que a filósofa paulista estabelece uma ligação entre a morte que o filósofo pode sofrer quando retornar a caverna e a morte de Sócrates como a mesma se sucedeu conforme os relatos que chegamos até nós. Como que fazendo uma analogia a leitura de Chauí sugere então que o filósofo Sócrates teria sido morto por não ter sido compreendido pela sociedade

ateniense e que talvez este pudesse ser o fim de todo filósofo ao retornar a caverna ou ao mundo real depois de ter vislumbrado outro mundo.

Gottlieb (2007) concorda com Chauí ao fazer sua leitura do mito da caverna concluindo também que: “Sócrates tentou esclarecer os habitantes da caverna de Atenas e eles o mataram por isso”. (GOTTLIEB, 2007 p.238)

Para Gottlieb a imagem do indivíduo que regressa a caverna, com o objetivo de guiar seus companheiros que continuam presos às falsas imagens até a luz do dia e que poderá se defrontar com hostilidade e incompreensão por esta causa, é uma metáfora do profundo desprezo com que muitas vezes é recebido aquele que acaba de voltar de um encontro com o conhecimento. (GOTTLIEB, 2007)

Outro momento que chama a atenção da leitura de Chauí é quando faz a seguinte questão: qual o instrumento que liberta o filósofo e poderá libertar os demais? E responde: a dialética. A questão que fica é que se é somente a dialética que pode libertar o filósofo porque Platão está usando um recurso simbólico como a alegoria da caverna para este fim?

Na verdade Chauí em parte tem razão, sem dúvida que a dialética é instrumento discursivo por excelência utilizado por Platão em sua Filosofia dos diálogos, no entanto, também é razoável afirmar tendo a alegoria da caverna como referência que Platão se utiliza de recursos simbólicos como as narrativas, as metáforas, parábolas, alegorias, quando a dialética esgota-se como método para esclarecer algum assunto. Neste sentido, o filósofo já sabia que os recursos da imaginação simbólica guia nosso pensamento à verdades que a dialética não consegue expressar.

Dando prosseguimento a ilustração da existência desse conjunto de várias leituras sobre o mito da caverna, encontramos também na Literatura sobre o assunto um texto de Machado (1997) que para nossa surpresa relaciona a alegoria da caverna ao surgimento do cinema.

Logo em sua introdução ao apresentar um estudo sobre as origens arqueológicas-filosóficas do cinema, este autor aponta o mito da caverna de Platão de forma como tendo sido do ponto de vista simbólico a primeira projeção imaginária de todo cinema ocidental. Para Machado (1997):

A primeira sessão de cinema nos moldes em que a conhecemos hoje, ou seja, numa sala pública de projeções, aconteceu há mais de dois mil anos, muito antes que Louis Lumière mostrasse as paisagens animadas de La Ciotat no Grand Café Paris. Ela teve lugar na imaginação de Platão (que, por sua vez, a credita a Sócrates, num diálogo com o discípulo Glauco) e veio a ser conhecida posteriormente como a “alegoria da caverna” (MACHADO, 1997, p. 28).

Além disso, Machado (1997) aponta a imagem do mito da caverna como a fonte inaugural de toda Metafísica ocidental, na qual beberam e ainda bebem gerações infinitas de pensadores. Isso porque para ele ali no mito da caverna está presente um princípio fundado em uma distinção básica que Platão estabelece entre um “conhecimento sensível”, enganoso em sua materialidade fantasmática, e a visão fulgurante que nos redime das ilusões cotidianas (MACHADO 1997).

Para Machado (1997) os prisioneiros entregues às imagens fantasmagóricas, ao universo de simulações constituído de cópias de cópias ou duplos de duplos, como estão presos no interior da caverna não são capazes, jamais, de encarar a verdadeira realidade, simbolizada na alegoria pelo mundo exterior: as pessoas, a água dos rios, o sol e as estrelas que brilham lá fora (MACHADO, 1997).

Para ele, o fato de Platão abominar os simulacros (como indica Deleuze) não é porque os simulacros não se assemelham às coisas que representam, mas porque eles não se assemelham à ideia da coisa, pois só a ideia pode compreender a coisa nas relações constitutivas de sua essência interna (MACHADO, 1997).

Machado (1997) ainda alerta que a cena da caverna não está isenta de contradições e conflitos. Para ele, o fato de Platão ter utilizado uma alegoria, como forma ou recurso para que Glauco compreendesse o que queria dizer já indica uma adesão talvez contrariada à estratégia da imagem e à proliferação de “duplos” (MACHADO, 1997).

De fato, quando o discípulo Glauco já pode compreender o essencial da distinção entre luz e trevas, Platão desdiz o dito, inverte os valores, perverte a sua própria cena e, numa virada desconcertante, interpreta o subterrâneo onde jazem os prisioneiros como sendo o nosso mundo, o mundo em que seres humanos como nós se movem baseados em seus sentidos carnaís. Ou seja, na verdade, também o fora da caverna está dentro da caverna, o exterior está no interior, a gruta escura abrange agora aquilo no início da encenação aparecia como a luz da redenção. A verdade agora está além das estrelas, do Sol epistêmico, na Idéia que nos permite perceber as coisas como elas são na sua essência (MACHADO, 1997, p.30).

Nós observamos no texto da alegoria que este movimento de inversão da cena em que o que era caverna agora é o próprio mundo foi apenas uma estratégia de inversão do sentido simbólico de Platão que é permitida segundo Durand pela própria natureza dos símbolos que podem numa narrativa serem transformados simbolicamente ora para a convergência de significados e sentidos ou para a inversão dos mesmos.

Entretanto, discordamos que Platão tenha usado a imagem da caverna de maneira contrariada, pelo contrário, em sua obra o uso de imagens, metáforas, símbolos e mitos formam uma espécie de Filosofia da imaginação ou do imaginário criada para resolver as suas aporias inacessíveis por meio da dialética, ou seja, Platão já o filósofo da imaginação.

De fato, após esta breve explanação da existência desse conjunto de interpretações acerca do mito caverna de Platão fica a sensação de que nada há mais o que falar sobre a alegoria, assim como de fato comprova-se até que ponto o uso do recurso imaginativo, que será sempre um simbolismo aberto, é capaz de suscitar tantos debates que vão desde interpretações no campo da política, como da função da Filosofia e do filósofo, a dicotomia entre mundo sensível e inteligível, a teoria do conhecimento, etc.

O que mostra de fato que de uma maneira ou de outra totalmente consciente ou inconsciente Platão conseguiu pelo seu mito da caverna antecipar vários assuntos de sua época, assim como delimitou a direção de sua teoria do conhecimento filosófica e deixou em aberto a renovação do que podemos entender por um lado, sobre o que é caverna, gruta, alienação sombria, falsa imagem, como também o que entendemos por conhecimento verdadeiro.

Poderíamos até aqui nos sentir satisfeitos diante desse riquíssimo conjunto de leituras sobre a alegoria da caverna, também devemos afirmar que todas essas possibilidades de leituras interpretativas do mito da caverna só comprovam de fato que a narrativa mítica é fruto da *imaginação criadora* e da *imaginação simbólica* presente no pensamento de Platão que de certa forma reaparecerá no imaginário tanto de Bachelard como de Durand.

Em nossa concepção sempre tivemos a imagem de que o mito da caverna somente tratava de uma apresentação das teorias dos dois mundos de Platão quando o filósofo aponta para a existência da dicotomia ou para o dualismo entre os dois mundos: o sensível e o inteligível. Porém, também sempre nos chamou a atenção de todo o recurso simbólico usado por Platão que já começa a alegoria nos convidando a usar a imaginação, banida de toda Filosofia posterior positivista.

Após este contato com outras formas de interpretações acerca do mito da caverna chegamos a conclusão de que na verdade o título da alegoria poderia muito bem ser atualizado e passar a chamar-se de “a caverna caleidoscópica de Platão” porque são inúmeras as lições e assuntos ali presentes, o que de fato mostra a riqueza do uso do simbolismo imagético do filósofo dos diálogos e do seu poder frente ao discurso racional, porque pela a subjetividade imaginativa.

Podemos contemporaneizar o mito da caverna fazendo paralelos com saltos e recortes históricos afirmando que muitas cavernas após o mito de Platão se ergueram na história de nosso mundo ocidental, passando por cavernas que vão desde o Positivismo, o Fascismo, o autoritarismo, o machismo, a escravidão, a primeira e a segunda guerra mundiais,

etc. Todas estas cavernas tiveram em comum querer inserir o homem no obscurantismo, na ideologia dominante, no preconceito social e na ideologia dominante.

Seguindo adiante podemos aqui fazer uma breve analogia bastante ampla entre o ato de sair da caverna em Platão e vários movimentos filosóficos, estéticos, culturais, poéticos, contra-culturais de coletivos ou indivíduos que buscaram romper com as cavernas de seu tempo. Por isso devemos lembrar por exemplo: a Bahaus, Rimbaud, Baudelaire, Pessoa, Duchamp, Escher, Picasso, Rodin, Hoderlin, Rosseau, Henri Bosco, Salvador Dali, Chaplin, Bispo do Rosário, Tom Zé, Anita Malfati, Miró, Olga Benário, Hermeto Pascoal, Paulo Leminski, Itamar Assunção, Maria Aragão, Maria Firmina, entre tantos outros.

Também fazendo um breve paralelo com Durand devemos indicar a forte crítica que o filósofo faz as novas cavernas que podem inclusive surgir pelo uso ou explosão de imagens que não levam a reflexão ou a crítica e que levam o indivíduo a inércia como lá no interior da caverna de Platão.

Mesmo reconhecendo que o imaginário sofreu um esmagamento pela ciência iconoclasta Durand indica que a explosão de imagens pode alienar sendo um fator de perigo no mundo contemporâneo. De forma crítica chama à atenção para a formação do que poderíamos denominar de uma “caverna de produção de imagens” que pode nos aprisionar tanto que Durand propõe como remédio uma Pedagogia do imaginário que revalorize o ser humano em suas várias dimensões, tanto simbólica como mítica.

Já Bachelard nos alertou de nossas cavernas que nos prendem ao mundo real através de sua Fenomenologia dos devaneios que nos propõe uma ruptura total com a realidade do cotidiano presente pelas imagens do regime diurno. Pelo devaneio poético nos convida a imaginar, sonhar, criar e recriar o mundo, eis a forma de libertação da alma humana.

Se perguntássemos a Bachelard qual o caminho para a liberdade? Sem dúvida responderia que é pela libertação total do eu sonhador de todas as formas de opressão que o regime diurno (o mundo diurno e seu cotidiano) nos causa. Neste sentido, a libertação da alma é pelo caminho de produção de devaneios pelas imagens poéticas que só podem emergir da alma quando quebramos as amarras que nos prendem ao mundo real.

Neste contexto, toda a teoria do imaginário de Bachelard a Durand é uma tentativa ou uma denúncia de que frente ao Positivismo (enquanto caverna) existe um mundo lá fora repleto de imagens que precisam ser vividas e revividas, eis o campo do imaginário.

Por fim, do ponto de vista da teoria do imaginário restará saber como interpretar no mito da caverna de Platão a presença de elementos simbólicos como o fogo, a caverna, a

água, o sol, que se apresentam como compondo o simbolismo que expressam a riqueza do seu uso por Platão. Este assunto será discutido por nós no capítulo 4.

Por fim, refazendo o percurso do nosso trabalho até aqui, fizemos uma apresentação do conjunto de leituras (ou imagens) em torno da alegoria da caverna de Platão. Notamos que inúmeras imagens, lições e interpretações podem ser livremente associadas ao mito, como aquela que expressa uma função social ao filósofo, uma função política, uma função cinematográfica, uma função educativa, etc.

Insistimos a partir da ilustração da existência desse conjunto de leituras na tese de que o mito na verdade é uma espécie de imagem caleidoscópica porque é carregada de simbolismo e, por isso, estimula a produção de tantas imagens. Preferimos dar ênfase de certa forma à ligação da alegoria ao ato educativo da Filosofia como um caminho que nos liberta da ignorância.

Tudo isso suscitou a vontade de tratar do ensino de Filosofia e de como o mesmo pode ser relacionado a alegoria da caverna, ou seja, como o mesmo pode se desenvolver quando tem o mito da caverna como referência. Antes de mesmo de retornar a este assunto mais adiante, achamos interessante mostrar como se deu o ensino de Filosofia pelo menos em dois momentos da educação brasileira: o jesuítico e o militar. Sendo este o assunto do nosso próximo capítulo.

3 ASPECTOS DA TRAJETÓRIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

Como acabamos de ver no capítulo anterior, uma das lições que comumente podemos extrair do mito da caverna de Platão diz respeito à função educativa da Filosofia que tem na alegoria a função essencial de libertar o prisioneiro da caverna que simboliza o mundo real e guia-lo rumo a outra realidade: o mundo da verdade. Neste sentido, a alegoria envolve um processo de aprendizagem que busca inserir o homem no contexto do conhecimento verdadeiro e retirá-lo da obscuridade da ignorância.

Se levarmos em conta a premissa de que a função da Filosofia expressa no mito da caverna tem um caráter pedagógico, que serve para Platão ilustrar que somente a Filosofia pode retirar o indivíduo do fundo da caverna, ou seja, apenas ao trilhar os caminhos da Filosofia pode o indivíduo libertar-se das falsas imagens, então podemos afirmar que o ensino de Filosofia só teria sentido se tiver este fim e que de certa forma esta é a finalidade de toda Filosofia. Neste caminho acompanhamos Chauí (1994) quando faz a seguinte reflexão sobre a utilidade da filosofia:

Qual seria, então, a utilidade da Filosofia? Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum, for útil; se não se deixar guiar pela submissão às idéias dominantes e aos poderes estabelecidos, for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política, for útil; se dar a cada um de nós e à sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos, for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes (CHAUÍ, 1994, p.18).

Podemos agora aprofundar a questão e colocá-la de outra maneira: se Platão destacou uma função educativa a Filosofia, podemos nós agora perguntar: se a Filosofia tem uma função seu ensino também teria uma função? qual a função do ensino de Filosofia ? qual a função do ensino de Filosofia no Brasil? como tem se dado este ensino? qual tem sido a sua função?

Para respondermos a estas indagações levantadas acima faremos a seguir uma breve exposição de como se dá essa função do ensino de Filosofia fazendo algumas considerações levando em conta os seguintes períodos: jesuítico e militar. Partimos da premissa de que estes dois momentos da educação brasileira expressam um conjunto de imagens discursivas pedagógicas que compõem um projeto educacional que acaba definindo uma função ao ensino de Filosofia.

Sendo assim, iremos nos aventurar neste capítulo a traçar um paralelo entre ensino de Filosofia e o mito da caverna de Platão. Tentaremos brevemente fazendo um recorte sócio-histórico da trajetória do ensino de Filosofia no Brasil evidenciando que este ensino por está

ancorado num projeto político pedagógico ora religioso e ora autoritário foi muito mais prejudicial do que libertador, contrariando a função educacional libertadora dada a Filosofia por Platão no mito da caverna.

Pretendemos no presente capítulo mostrar que estes dois projetos educacionais no Brasil submeteram o ensino de Filosofia aos seus fins ideológicos e que assim sendo o ensino de Filosofia ao ser subjugado a determinados fins desses projetos permaneceu na obscuridade como que habitando o interior de uma caverna. No mito da caverna, Platão aponta o interior da caverna como o momento em que vivemos subjugados com o olhar preso as imagens falsas que julgamos verdadeiras.

Neste sentido, inspirados no mito da caverna falaremos do ensino de Filosofia relacionando-o a duas cavernas representadas em dois modelos pedagógicos de ensino que denominamos de maneira metafórica como: a caverna pedagógica dos jesuítas e a caverna positivista dos militares.

3.1 A caverna pedagógica dos jesuítas: a função religiosa do ensino de Filosofia

Inicialmente pontuamos que os jesuítas ao chegarem no Brasil já trouxeram de antemão um projeto educativo-pedagógico diretamente interligado a um projeto ético-político ambos ancorados no paradigma teocêntrico de mundo.

Chamaremos de “caverna pedagógica” a concepção jesuítica de ensino. Nos interessa tratar da maneira ou forma como a mesma acabou sendo utilizada para justificar uma função religiosa ao ensino de Filosofia no Brasil.

A “caverna pedagógica” dos jesuítas foi marcada profundamente por interesses políticos e religiosos, pois de um lado, esta educação era voltada para os filhos da elite agrária e por outro para a propagação da fé. “Assim sendo o zelo pelo Catolicismo marcava o ensino brasileiro, de forma que a ideologia católica estava fortemente relacionada à educação como um todo” (DUTRA & DEL PINO, 2010, p.86)

Ainda que no seu método os jesuítas propusessem uma formação integral dos estudantes baseado no método educacional humanístico antigo que valorizava a formação literária, filosófica e científica, tinham com fim último propagar a fé cristã e reafirmavam o pensamento teocêntrico que direciona o estudante para um só caminho, obedecer a ordem. (OLIVEIRA, 2013, p.15-16).

Neste sentido, contrariando o mito da caverna de Platão, que prevê a Filosofia como um caminho que liberte o indivíduo de falsas imagens, o ensino jesuítico ideologizou o

ensino de Filosofia, pois ao invés de apresentar caminhos libertários a Filosofia foi utilizada para a doutrinação religiosa:

A Filosofia servia para inculcar uma determinada doutrina, prevenir possíveis desvios em relação a ela, bem como, defende-la. Isto prova o papel militante e teológico da Filosofia na época. Destinava-se ao preparo da elite intelectual marcada pela maneira árida de pensar e de interpretar a realidade. (MAZAI & RIBAS, 2001, p.3)

Talvez o que chame mais atenção nesta passagem seja a denúncia de que “a Filosofia servia para inculcar uma determinada doutrina” uma vez que do ponto de vista filosófico várias correntes da Filosofia criticam qualquer viés que busque tratar a própria Filosofia como doutrina fechada em si mesma ou como alicerce de alguma ideologia doutrinária que busque a hegemonia de pensamento¹³. Mas os jesuítas não levaram esta característica da Filosofia em consideração, como seguiam a risca a lógica do pensamento medieval, então desenvolveram seu projeto educacional confessional, e neste caso, a Filosofia não teve como escapar aos fins últimos do projeto do grupo religioso.

Também devemos lembrar que a submissão do ensino de Filosofia ao projeto religioso colonial ocorreu porque o projeto educacional dos jesuítas se insere na materialização do próprio espírito da Contra-Reforma, que se caracterizou radicalmente como uma reação ao pensamento crítico, que começa a despontar na Europa renascentista, por um retorno a formas dogmáticas de pensar, pela retomada da escolástica, como método e como Filosofia, pela reafirmação da autoridade, quer da igreja, quer dos antigos, enfim, pela prática de exercícios intelectuais com a finalidade de robustecer a memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários de textos (ROMANELLI, 2010).

O método educacional colonial jesuítico foi extremamente danoso para o percurso existencial do ensino de Filosofia no Brasil, porque além de retardar a entrada intelectual de outras correntes filosóficas, quando os jesuítas leram as obras filosóficas objetivaram reafirmar filosoficamente o teocentrismo cristão. Neste sentido: “A inserção do Brasil no chamado mundo ocidental deu-se, assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese” (SAVIANI, 2010, p. 26).

A caverna pedagógica dos Jesuítas necessitava de um método que a balizasse e este método foi baseado na *Ratio Studiorum* criada e promulgada pela igreja em 1599. Era

¹³ Esta é uma questão que remete ao próprio interior da Filosofia. Não existe consenso do que seja a Filosofia, por exemplo em algumas correntes da filosofia a mesma aparece definida como uma atividade crítica da linguagem como em Wittgenstein nas *Investigações Filosóficas* (1999). Já para Deleuze e Guatarri (1992) a filosofia consiste na criação de conceitos como na obra *O que é filosofia?*

composta de uma proposta curricular que envolvia os estudos de Filosofia, Teologia e Humanismo. Os estudos se dividiam em dois graus: o inferior (que corresponde ao nosso atual ensino médio) e o superior. Para frequentar as aulas os critérios era ter o domínio das técnicas de leitura, escrita e cálculo.

No contexto brasileiro a *Ratio Studiorum* foi implementada através de quatro cursos: o curso elementar, o curso de humanidades, o curso de Artes e o curso de Teologia. O curso elementar ensinava as primeiras letras e a doutrina católica. No curso de Artes se estudava Lógica, Física, Matemática, Ética e Metafísica. O curso de Humanidades englobava o estudo de Gramática, Retórica e Humanidades. Por fim, o curso de Teologia que visava a formação dos alunos para a carreira religiosa.

A *Ratio Studiorum* foi a máxima expressão do esforço de sistematização do conhecimento, constitui-se na organização e no plano de estudos dos jesuítas. Subordinava o ensino superior à teologia e ao dogmatismo (filosofia da salvação), que se alicerçava, por sua vez, na procura de uma ortodoxia definida pelos próprios jesuítas e que levava a expurgar os textos de autores que se afastassem das idéias de Sto. Tomás de Aquino e Aristóteles (MAZAI & RIBAS, 2001, p. 3).

Baseado nos argumentos justapostos até aqui, podemos concluir que o ensino de Filosofia aos mais jovens no contexto do modelo de ensino dos jesuítas foi essencialmente submetido aos fins religiosos da igreja católica no Brasil já que os mesmos estavam imbuídos na propagação da fé e, por isso, não tinham interesse em questionar os métodos, apresentar propostas para um melhor ensino da Filosofia, assim como impediram ao máximo a entrada de pensamentos filosóficos como de Copérnico, Galileu, Morus, Maquiavel, e tantos outros que chegam tardiamente ao solo intelectual brasileiro.

Se voltarmos então aqui a fazer um paralelo com o mito da caverna de Platão, então podemos inferir que ao contrário do que prevê o mito, ou seja, a Filosofia como libertadora, o ensino de Filosofia desenvolvido pelos jesuítas buscou muito mais consolidar um aprisionamento ao sistema de suas idéias doutrinárias, já que de um lado impediu o contato dos estudantes com o pensamento filosófico renascentista, como por outro lado, também foi diretamente atrelado a propagação da fé e a manutenção da ordem.

3.2 A caverna pedagógica positivista dos militares: a exclusão do ensino de Filosofia

Se os jesuítas em nome de um projeto pedagógico teocêntrico subverteram o ensino de Filosofia, então dos militares já não deveríamos esperar uma direção em outro caminho. A diferença agora é que fazendo uma analogia com o mito da caverna, enquanto a caverna pedagógica dos jesuítas é mantida em nome do regime teocêntrico, os militares

forjaram uma caverna pedagógica baseada no autoritarismo violento que preparou o caminho para a fertilização do positivismo educacional no Brasil.

A “caverna pedagógica positivista” dos militares por entenderem que o ensino de Filosofia aos mais jovens poderia cumprir uma função de crítica e de pensamento libertador, excluiu tal ensino da rede média oficial.

Sabemos que o projeto militar de sociedade no Brasil ao assumir pelo golpe o governo interferiu diretamente na formulação das políticas educacionais, pois as reformas educacionais do regime foram realizadas sem a participação popular e excluindo vários pensadores de orientações críticas da educação. Em síntese, o período é marcado por um autoritarismo exacerbado que buscou a todo custo uma hegemonia de pensamento realizando diversas reformas institucionais em áreas estratégicas como a educação, saúde, infraestrutura, e tantas outras.

Se é verdade que por volta do golpe já germinavam no Brasil um ciclo de pensamentos educacionais críticos que nos arriscamos a dizer, teria saído da caverna como no mito de Platão, o golpe significou seu interrompimento, ou seja, aqueles que conseguiram sair da caverna a ela não puderam regressar para contar a boa nova aos demais. “Diversos educadores foram perseguidos em função dos seus pensamentos políticos e ideológicos; alguns calados para sempre, outros exilados e outros demitidos. Com isso, muitos trocavam de profissão.” (NEY, 2008, p.50)

Para consolidar a sua caverna pedagógica positivista os militares realizaram várias reformas educacionais autoritárias. Destacamos duas: em primeiro lugar a reforma do ensino superior em 1968 e depois a reforma do ensino primário e médio em 1971.

Para Germano o regime político autoritário priorizou as reformas educacionais como uma ferramenta de seu projeto de equalização social produzindo um discurso de valorização da educação valendo-se da política educacional como elemento norteador de uma busca pela hegemonia social que desembocasse no consenso. (GERMANO, 1994, p.104)

Neste sentido, tudo aquilo que levasse a uma crítica em torno do consenso da ideologia militar foi reprimido ou evitado, e isto aconteceu com a Filosofia, como também com várias correntes do pensamento crítico educacional da época.

Sem sobra de dúvida, o golpe dos militares representou um interrompimento num ciclo de tendências críticas que germinavam no pensamento educacional brasileiro que vinham sendo desenvolvidas por Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Darcy Ribeiro, Armando Hildebrand, Paschoal Lemme, Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lima, Dumerval Trigueiro, entre tantos outros (NEY, 2008).

Se retomarmos aqui o mito da caverna de Platão lá existe a possibilidade do indivíduo romper com o mundo das falsas imagens como que num ato de revolução ou transformação. Já aqui na caverna pedagógica dos militares esta possibilidade não existe uma vez que todos aqueles que tentaram um processo de ruptura com a realidade social imposta foram perseguidos e até mortos.

Além disso, Germano (1994) alerta que apesar da constante valorização da educação escolar no nível do discurso, o regime militar ao comandar o Estado brasileiro desenvolveu sua política educacional em torno dos seguintes eixos: a) controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis; b) estabelecimento de uma relação direta e imediata com a teoria do capital humano; c) incentivo a pesquisa vinculada a acumulação de capital; d) descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita¹⁴. (GERMANO, 1994, p.104)

A fim de consolidar o viés pedagógico de sua “caverna positivista” os militares foram buscar os fundamentos das teorias tradicionais do currículo nascidas no início do século XX nos E.U.A. A consolidação da “caverna positivista” deu-se através do convênio entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional. (USAID)

Vários autores da História da Educação Brasileira apontam que o convênio MEC/USAID assinado em 1965 foi um instrumento definitivo que demarcou profundamente as orientações de todo sistema educacional brasileiro sob a égide dos militares em conexão direta com as teorias educacionais da gestão administrativa escolar dos E.U.A. O acordo é comumente encontrado em quase toda literatura educacional brasileira como forma de mostrar o controle político e ideológico da educação escolar em todos os níveis pelos militares sob a orientação dos E.U.A.

Em síntese, o convênio MEC/USAID se baseava num acordo de cooperação técnica que previa assessoria técnica norte-americana para o planejamento do ensino brasileiro em todos os seus níveis prevendo inclusive o treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos. Por volta de 1966 o acordo MEC/CONTAP/USAID foi expandido objetivando:

¹⁴ O sistema público brasileiro de ensino sofre em sua história um grande problema em relação ao seu financiamento. Na verdade, a crise de financiamento é ideológica, uma vez que os donos de escolas particulares sempre tencionam e possuem força política nas decisões centrais em relação ao financiamento público procurando sempre fortalecer a rede particular de ensino.

- a) treinamento de técnicos rurais;
- b) aperfeiçoamento de professores do ensino médio;
- c) modernização administrativa das universidades;
- d) aperfeiçoamento do ensino primário; e
- e) criação de um centro de treinamento educacional em Pernambuco (NEY, 2008, p.50).

Em sua essência o acordo MEC/USAID visava a cooperação econômica-financeira para a organização e desenvolvimento do sistema educacional do Brasil. Isso se deu através de vários programas que foram implantados a revelia dos educadores brasileiros. Os programas se aprofundaram com a elaboração de propostas curriculares para todos os níveis do ensino brasileiro baseado no paradigma tecnicista. (GIOTTO, 2005)

“[...] É a partir desse novo modelo político e econômico de sustentação que o Brasil estabeleceu vínculos com os Estados Unidos e adotou ideias tecnicistas para a educação brasileira.” (OLIVEIRA, 2013, p.21).

Por ser composta de diversas correntes críticas do pensamento como o Ceticismo, o Criticismo, o Marxismo, a Fenomenologia, entre tantas outras, a Filosofia não teria serventia num modelo de educação nacional militar voltada essencialmente para a qualificação tecnicista de mão-de-obra e para a gestão administrativa escolar. Pois neste período toda política educacional militar foi propositadamente anexada à política do nacionalismo desenvolvimentista (NEY, 2008).

Como elencado por Germano, é de fato estabelecido pelo regime militar uma profunda relação entre a reforma educacional e a teoria do capital quando vemos que várias reformas educacionais dos militares dão seqüência a implementação de um modelo educacional economicista brasileiro como as leis 5.540/68 e mais tarde pela 5.692/71 em que toda a rede de ensino é reformada no sentido de garantir os objetivos do plano educacional dominado pela tecnocracia baseada na Teoria do Capital Humano (NEY, 2008).

É verdade, toda a reforma educacional militar esteve estritamente ligada ao projeto de desenvolvimento econômico, atrelando o projeto educacional brasileiro a uma concepção tecnicista, positivista e administrativa idealizadas nos modos das teorias curriculares de Bobbit, Tylor e Tyler que tinham se hegemonizado nos E.U. A no início do século XX e que foram para cá imediatamente importadas pelos militares na década de 60.

As teorias tradicionais do currículo¹⁵ nasceram nos E.U.A por volta do início do séc. XX num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais buscavam

¹⁵ As teorias tradicionais do currículo dão lugar mais tarde as teorias críticas inspiradas pela teoria marxista, e mais tarde estas últimas são criticadas pelas teorias pós-críticas orientadas pelo culturalismo (SILVA 2011,p.30-88).

estabelecer os objetivos e as formas da educação das massas de acordo com suas mais diversas e portanto, diferentes visões de mundo (SILVA, 2011, p.22).

O pensador chave de toda escola tradicional do currículo foi Bobbitt porque: “[...] propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial” (SILVA, 2011, p.23). Defendendo uma relação direta entre educação e empresa a teoria de Bobbit não demorou muito para tornar-se o paradigma educacional da teoria capitalista norte-americana.

O modelo curricular de Bobbit torna-se hegemônico porque sua proposta não previa nenhuma discussão acerca das finalidades últimas da educação já que previa que estas estavam dadas pela ocupação do indivíduo em sua vida adulta no mercado de trabalho. O que se precisava era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações funcionais dos indivíduos nas empresas. A partir de um mapa preciso dessas habilidades, era possível, então, organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem (SILVA, 2011, p.24).

As teses educacionais de Bobbitt tiveram a influência direta do pensamento administrativo de Tylor. E sua consolidação hegemônica na sociedade norte-americana se dá pelas mãos do pensamento curricular de Tyler que de fato estabelece os estudos sobre o currículo ligado as ideias administrativas de gestão que visavam a preparação dos indivíduos para o trabalho. Neste caso, a escola é vista apenas como um aparelho institucional que visa adequar o sujeito ao mercado de trabalho.

Em resumo, essa tríade teórica de pensadores estadunidense - Bobbit, Tylor e Tyler - fundou as teorias tradicionais de currículo como reflexo de um momento em que a escolarização das massas populares tem o papel último de servir a manutenção dos pilares da base social capitalista em suas mais diversas e disfarçadas formas de reprodução ideológica. Tratava-se da busca pela hegemonia social do capitalismo via escolarização.

Essencialmente a teoria curricular tradicional revela todo seu viés positivista capitalista porque trata a escola como uma fábrica, e vê o estudante como um produto final da mesma. Nesse sentido, a escola é uma fábrica de indivíduos treinados mentalmente para desenvolver funções pré-estabelecidas. O currículo neste caso serve apenas para garantir o êxito do programa, suas finalidades e objetivos.

Portanto, não deve restar dúvida de que o paradigma curricular de toda proposta educacional militar no Brasil foi diretamente influenciada pelas teorias tradicionais do currículo para cá importadas dos E.U.A via o acordo MEC/USAID como também pelas reformas educacionais pela lei 5.540/68 e mais tarde pela 5.692/71. Foi exatamente nesta

última lei de 1971 que a Filosofia foi de vez colocada na clandestinidade do seu ensino oficial na rede de ensino brasileira, mesmo já não sendo obrigatória desde a L.D.B 4.024/61.

No período Ditatorial, de 1964-1985, trata-se de uma “ausência definida” da Filosofia. Se até então a retirada da Filosofia do currículo se justificava por seu caráter conservador ao identificá-la com a ideologia do antigo regime, na ditadura militar pós- 1964 a retirada da filosofia é pensada e preparada devido à sua identificação com ideais contrárias ao regime, de cunho subversivo, revolucionário e crítico, ou seja, devido ao seu caráter progressista (ALVES, 2009, p.183).

Neste sentido, lembremos que no lugar do ensino da Filosofia foram incluídas pelos militares no currículo escolar brasileiro para os jovens as disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e também Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Estas disciplinas buscavam muito mais uma orientação de fortalecimento e valorização dos símbolos militares, pois ao invés de instigar o pensamento crítico foram utilizadas estrategicamente para incentivar um apreço à moral ideológica do Positivismo¹⁶ militar distorcendo os conceitos de cidadania e apregoando um nacionalismo exacerbado.

Em síntese a caverna pedagógica positivista dos militares se impôs da seguinte maneira: reformas educacionais autoritárias; exclusão do ensino de Filosofia aos mais jovens; acordo MEC/USAID que acelerou o Positivismo como concepção educacional em todos os níveis de ensino. No nosso caso o que interessa mais ressaltar de fato foi esta a exclusão da Filosofia que impediu que o ato de filosofar chegasse a várias sucessivas gerações de jovens brasileiros.

Neste caso, fazendo uma analogia com o mito da caverna os militares reconheciam que o ensino de Filosofia aos mais jovens poderia iluminar idéias de críticas, revolucionárias, utópicas e de ruptura, tanto que ergueram um muro (a exclusão do seu ensino) que levou décadas para ser derrubado e teve que contar um esforço coletivo de vários professores, pesquisadores, especialistas que em torno da bandeira da volta da Filosofia travaram vários embates até o ano de 2008 quando finalmente a disciplina voltou a rede de ensino.

Ainda assim, devemos reconhecer que paralelamente a este processo militar de marginalização da Filosofia que a banuiu do sistema educacional brasileiro, vimos se desenvolver a construção de muitas propostas estaduais para o seu ensino, lutas pela sua obrigatoriedade que se deu em vários fóruns regionais e nacionais realizados por professores de Filosofia, núcleos de pesquisas em Filosofia, departamentos de Filosofia, centros de

¹⁶ Como sabemos o Positivismo de Augusto Comte é uma das correntes filosóficas da modernidade que se hegemonizou como paradigma teórico. O mesmo chega ao Brasil como inspiração do regime militar e torna-se o paradigma central de todo projeto militar de educação e sociedade.

pesquisas de Filosofia, que discutiram várias dessas questões relacionadas ao ensino de Filosofia. Ou seja, desde sua retirada oficial do ensino escolar médio o que se observa é na História da Educação Brasileira uma intensa batalha pelo retorno da Filosofia enquanto disciplina. A todo este movimento chamaremos de tentativa de sair da caverna e trataremos a seguir no próximo sub-capítulo.

3.3 A saída da caverna: a luta pelo retorno do ensino de Filosofia ao ensino médio

Se o período do regime militar no Brasil foi marcado por reformas educacionais que intensificaram o modelo tecnicista de ensino, a queda do regime permitiu uma intensa luta dos movimentos educacionais na disputa por um modelo de educação menos positivista, ou seja, mais humanística e crítica. Neste sentido, no período do Brasil democrático aprofundaram-se tanto as lutas sociais como teóricas em prol do retorno da filosofia ao ensino médio.

Podemos aqui fazer um paralelo com o mito da caverna e considerar este momento tanto de luta social como teórica pelo retorno da Filosofia ao ensino médio como aquele momento em que o prisioneiro no mito da caverna resolve quebrar as amarras e instaurar um novo mundo. No caso do movimento de professores a luta foi coletiva.

Assim sendo, devemos reconhecer que se hoje a Filosofia voltou a ser uma disciplina obrigatória no ensino médio brasileiro isso se deve em primeiro lugar ao forte movimento social organizado por diversas associações de professores de Filosofia que instalaram vários fóruns pelo Brasil afora para lutarem em prol do retorno do ensino de Filosofia¹⁷.

No relatório UNESCO 2003 temos apresentado um panorama geral da existência de várias associações¹⁸, fóruns, núcleos de estudos, grupos de pesquisas que foram ao longo destes anos responsáveis pelo agrupamento de vários profissionais de Filosofia em torno da luta pelo retorno da disciplina ao ensino médio. Em síntese encontramos citados:

¹⁷ A história de luta pela volta da Filosofia ao ensino médio no Brasil já daria um capítulo a parte por conta do extenso assunto, por isso, resumidamente citamos alguns fóruns que consideramos fundamentais nesta construção como a criação da SEAF (Centro de Atividades Filosóficas) em 1975 no Rio de Janeiro que foi fundada com a presença de filósofos de vários Estados brasileiros e que tinha como objetivo central lutar pelo retorno da Filosofia como disciplina obrigatória do segundo grau.

¹⁸ Podemos ainda mencionar a existência da Associação dos Professores de Filosofia e filósofos do Estado de São Paulo –APROFESP desde 2011 . No caso do Maranhão temos notícia de um movimento de professores de Filosofia que culminou com a fundação do Instituto Logos e Humanidades por volta do ano 2003.

I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia- Piracicaba-SP- ano de 2000; Fóruns Sul e Centro-Oeste de Ensino de Filosofia; Fórum Sudeste de Ensino de Filosofia; Apoio ao Ensino de Filosofia. UFPR- fundada desde 1997; Associação de Professores de Filosofia do Alto Tietê (APROFAT)- fundada desde 2002; Associação dos Professores de Filosofia do Distrito Federal e Entorno (APROFILOS)- fundada desde 2000; Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC)- fundado desde 1985; Centro de Estudos em Filosofia Americana (CEFA); Centro de Filosofia- Educação para o Pensar- fundado desde 1988; Filosofia na Escola (UNB)- projeto fundado desde 1997; Núcleo de Estudos sobre o Ensino de Filosofia (NEFI); Núcleo de Estudos sobre o Ensino de Filosofia/UFPR (NESEF)- fundado desde 2000; Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficos (SEAF)- fundado desde 1970. (FÁVERO et al 2004)

Não resta nem muito que comentar sobre a importância desses fóruns, associações e núcleos de pesquisas em Filosofia para a manutenção e fortalecimento do debate sobre a volta da disciplina ao ensino médio assim como de sua justificativa educacional e social. Pois, sem dúvida que, a elaboração de projetos de capacitação de professores, a assistência as escolas que queriam implementar o ensino de Filosofia, o intercâmbio entre as experiências de sala de aula, o debate sobre as metodologias para o ensino de Filosofia para jovens, assim como tantas outras ações contribuíram em maior ou menor grau para o renascimento da Filosofia no ensino médio brasileiro.

Além do movimento social de luta pelo retorno do ensino de Filosofia através de fóruns observamos a existência de um movimento intelectual que se juntou à luta dos professores. Vários intelectuais da área de Filosofia mesmo reconhecendo as dificuldades e complexidades do que implica o ensino de Filosofia no ensino médio apresentaram justificativas ao seu favor somando-se a luta social dos professores pela volta da Filosofia.

Para Gallo (2007, p.18):

Quando tratamos do tema do ensino da filosofia na educação média, somos sempre chamados a justificar sua razão. Isso se deve ao fato de que, na história da educação média brasileira, o ensino da filosofia não apresenta uma constância, como nos mostram os estudos a respeito.

Para Maamari (2005, p. 415):

A disciplina de Filosofia nos currículos escolares da educação básica brasileira, é sem dúvida, algo de maior relevância. A pertinência da obrigatoriedade, sobretudo no ensino médio, é cada vez mais incontestável. O legado deixado pela tradição filosófica que ainda se faz viva e ativa no mundo e em nosso país, por si mesmo, já justificaria essa necessidade.

Podemos afirmar que uma grande parte do esforço intelectual de inúmeros profissionais de Filosofia: professores, especialistas e pesquisadores, etc. se orientou no sentido de justificar a necessidade do ensino de Filosofia pela própria natureza do conhecimento filosófico.

Em resumo, as orientações seguiram as seguintes teses sobre a importância da Filosofia no ensino médio brasileiro porque: a) é um conhecimento universal, portanto, todos devem ter acesso a ela; b) diante do Positivismo Tecnocrata instaurado pelos militares no Brasil seu ensino é urgente; c) sua criticidade atrelada ao ensino das outras ciências é de fundamental importância para uma educação libertadora; d) a Filosofia possui uma especificidade porque somente ela trata de algumas questões humanas, por isso, seu ensino recupera uma visão educacional humanística.

Para Patrício (1996, p. 4):

[...] A filosofia deve ser mantida (em todas as escolas públicas estaduais, onde já integra as grades curriculares e em muitas escolas da rede particular) ou incluída naquelas onde ainda não houve o reconhecimento pelo seu valor. Ela precisa estar ao lado das demais disciplinas, porque, como reflexão teórica e crítica por excelência, leva os estudantes a perscrutar a significação das mais diversas ciências, a encontrar sentido no conjunto de conhecimentos com os quais tem um contato direto e que serão definitórios na sua atuação como cidadão e profissional.

Para Giotto (2005, p. 318):

No contexto da sociedade atual, de tecnicismo e pragmatismo exacerbados, recuperar a dimensão humanística é pretensão da investigação filosófica presente em todos os níveis de escolaridade e em especial no Ensino Médio. Entende-se que a Filosofia presente nos currículos desse ensino, encontra seu próprio sentido no processo escolar de socialização, colaborando com as demais disciplinas do currículo na formação integral do jovem educando.

Já os argumentos contrários ao ensino de Filosofia também foram apresentados de variadas formas. Uma das teses vigentes na época foi de considerar que como Filosofia é um conhecimento aberto então como poderia a mesma submeter-se a uma rede de ensino com diretrizes de ensino pré-estabelecidas. Outro argumento era de que a falta de professores qualificados levaria o sistema de ensino a um caos já que a demanda não seria atendida por profissionais da área. Por fim, outro argumento é de que a instauração de mais uma disciplina elevaria os custos de toda rede de ensino. Todos estes argumentos não foram levados em consideração pelo movimento social de professores que continuou a luta pelo retorno da Filosofia ao sistema de ensino médio.

Houve uma tentativa de reestabelecer o ensino de Filosofia no Brasil no ensino médio através do projeto de lei 3.178/97 que foi aprovado pelo Congresso Nacional em 2001

como fruto do acúmulo de lutas dos vários fóruns de professores de Filosofia desde os anos 70 como mencionamos a pouco.

O desfecho político em torno desse projeto 3.178/97 acabou sendo frustrante para o movimento de professores de Filosofia porque, o então ministro da educação Paulo Renato de Souza induziu que o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso vetasse o ensino de Filosofia no ensino médio.

O veto presidencial aconteceu em outubro de 2001 baseado na argumentação de que por um lado a inserção de mais uma disciplina elevaria os custos orçamentários das redes estaduais de ensino e, por outro lado, na suposição de que não existiriam professores graduados o suficiente para atender a demanda da rede nacional de ensino médio. Ambos os argumentos foram considerados falaciosos pelo movimento de professores que não abriu mão de continuar a luta pela volta da Filosofia que se daria apenas em 2008.

Porém, o veto de Fernando Henrique teve imediatas consequências desastrosas, o ensino da Filosofia nas escolas do ensino médio e nas universidades passou a enfrentar uma nova crise. Alguns cursos universitários foram imediatamente fechados, outros passaram a ser deficitários especialmente aqueles de Instituições de Ensino particular.

Em relação ao Ensino Médio, após o veto, a obrigatoriedade ficou a critério dos Estados, alguns prontamente inseriram a Filosofia como disciplina obrigatória, outros a deixaram a cargo das escolas, e a filosofia novamente ficou à mercê da consciência e da responsabilidade dos gestores do sistema. (GIOTTO, 2005, p.317).

Por outro lado, o veto acabou fortalecendo ainda mais o movimento de professores de Filosofia que passou a intensificar a luta pelo retorno da Filosofia ao ensino médio brasileiro. Era uma questão de luta, mobilização, persistência e tempo. Logo, enfim, um projeto de lei tornaria o ensino de Filosofia obrigatório no ensino médio.

Foi necessário esperar o ano de 2008 para que finalmente a Filosofia através da lei 11.684/08 voltasse a ser uma disciplina obrigatória do ensino médio. Isso prova que a luta organizada dos profissionais, especialistas e professores de Filosofia, deu certo e demonstra que a sociedade civil organizada é capaz de pautar novas ações frente as políticas públicas educacionais do Estado brasileiro, muitas delas engessadas desde a época militar, como no caso da Filosofia e de seu ensino.

No fundo depois de termos, por um lado, várias ações mobilizadoras e, por outro lado, um extenso debate em torno da volta da Filosofia ao ensino médio que se inicia nos 70 e aprofunda-se no período democrático brasileiro, vimos se aprofundar um debate que levou em conta se perguntar pela sua função no ensino médio, uma reflexão sobre sua função social,

uma revisita da sua história. Enfim, depois de todo esse percurso todos aqueles favoráveis ao retorno da Filosofia puderam enfim comemorar:

Finalmente, o ensino de filosofia passa a ser obrigatório em todas as séries do Ensino Médio, como determina a lei 11.684 de 02 de junho de 2008. É uma grande vitória para os estudantes e as escolas de Ensino Médio, para as Universidades e os estudantes dos cursos de Licenciatura em Filosofia e, enfim, para a própria educação brasileira (COSTESKI, 2009, p.12).

Uma vez que o movimento dos professores de Filosofia pode e deve comemorar o retorno da Filosofia ao ensino médio, resta agora discutir as metodologias e propostas didáticas para o seu ensino monitorando como este ensino tem se dado na prática docente da Filosofia no Brasil.

Adiante retomaremos este assunto tratando de como se dá o ensino de Filosofia no IFMA pelo o uso do mito da caverna atentando para o uso de metodologias e de propostas didáticas para o seu ensino, além de recolher um conjunto de imagens, relações, lições, lembranças e imagens do contato dos professores com a alegoria da caverna de Platão.

Antes de prosseguirmos nesta direção, apresentaremos no próximo capítulo alguns aspectos centrais do imaginário de Bachelard e Durand, mostrando como em ambos podemos acessar no nível simbólico as metáforas, as imagens poéticas, o mito, tanto por meio da imaginação criadora do primeiro, como pela imaginação simbólica do segundo.

4 A IMAGINAÇÃO CRIADORA, OS ARQUÉTIPOS E OS DEVANEIOS: fragmentos do imaginário em Bachelard

Como em Bachelard, é preciso saber entender [...] No decurso de intermináveis pesquisas sobre a imaginação dos “quatro elementos”, sobre as matérias que o homem sempre imaginou para sustentar a unidade do mundo, meditamos frequentemente sobre a ação das imagens tradicionalmente cósmicas. Essas imagens, a princípio tomadas bem perto do homem, crescem por si mesmas até atingir o nível do universo. Sonha-se diante do fogo, e a imaginação descobre que o fogo é o motor de um mundo. Sonha-se diante de uma fonte, e a imaginação descobre que a água é o sangue da terra, que a terra tem uma profundidade viva. Temos sob os dedos uma pasta doce e perfumada, e nos pomos a malaxar a substância do mundo (BACHELARD, 2009, p. 169)

Na esteira de apresentarmos os aspectos centrais da Fenomenologia da imagem poética presente na *Poética do Devaneio* compusemos este momento de nossa exposição. O mesmo será marcado por um esboço do que é o conceito de imaginário em Bachelard mostrando que as noções de *imaginação criadora*, *arquétipos* e *devaneios* são de grande importância para a sua compreensão.

Quando tratarmos da *imaginação criadora* mostraremos que a mesma é uma espécie de “fio condutor” do conceito de imaginário presente na *Poética do Devaneio* porque a mesma faz um processo de interligação entre os *devaneios* e aos *arquétipos* servindo como uma espécie de elo mediador: porque é nela que tanto um como outro ao se encontrarem expressam a riqueza de toda linguagem simbólica poética, arquetipal e devaneadora.

Quanto aos arquétipos um dos objetivos é mostrar a sua importância no conceito de imaginário de Bachelard, buscando sua relação com a *imaginação criadora* e com os *devaneios*, colocando-os ao mesmo tempo como elementos simbólicos que universalizam a expressão do pensamento imaginário, seja metafórico ou mítico.

Quando falarmos dos *devaneios* expressos em imagens poéticas em Bachelard, veremos que se apresentam como uma forma do eu sonhador pela alma liberta-se de toda vigília do mundo regido pelas imagens diurnas. Os *devaneios* buscam a imaginar e sonhar um novo mundo pela expressão poética.

Por fim, faremos referência ao par conceitual *repercussão/ressonância* mostrando a sua importância para a compreensão da linguagem poética e do seu simbolismo presente no conceito de imaginário em Bachelard.

Em resumo, este capítulo se baseia na exposição da importância da tríade teórica- *imaginação criadora*, *arquétipos* e *devaneios*- para o desenvolvimento do conceito de imaginário expresso na *Poética do Devaneio* de Bachelard.

Entretanto, vamos iniciar nossa exposição mostrando como se dá o surgimento do conceito de imaginário em Bachelard, mostrando a pertinência do seu uso em nossa perspectiva de compreensão do mito da caverna de Platão, e que foi mostrado no capítulo dois, por si só, comporta um conjunto de imagens que fazem dele um simbolismo do qual podemos até hoje tirar várias lições, interpretações, metáforas e imagens.

Veremos também aqui que como o mito da caverna possui um conjunto de imagens metafóricas criadas por Platão, já se presencia em seu texto uma *imaginação criadora* pelo olhar bachalardeano, significativa e muito rica que faz do filósofo um dos precursores de toda História da Filosofia do Imaginário. Caberá durante a exposição mostrar como algumas dessas imagens comportam-se quando referenciadas juntamente a teoria do imaginário de Bachelard. Assim sendo, a outra ligação entre Platão e Bachelard que será aqui discutida é a dimensão simbólica dos arquétipos que o primeiro apresenta na alegoria da caverna e o segundo na *Poética do Devaneio*.

O uso do conceito de imaginário em Bachelard acompanha exatamente nossa perspectiva de interpretação da alegoria da caverna de Platão porque esta lida com a *imaginação criadora* que se expressa pelos *devaneios* em imagens poéticas. Tal conceito é de grande importância, pois o conhecimento contemporâneo reestabeleceu um estatuto ontológico às narrativas mitológicas reconhecendo que é pela criação de imagens que o sujeito liberta-se do mundo, podendo poetizar, criar devaneios e expressá-los por meio de sua imaginação. Sendo assim, o conceito de imaginário de Bachelard poderá nos fornecer um caminho pelo qual possamos captar ou compreender o imaginário do mito da caverna para os professores de Filosofia do IFMA em sua prática educativa.

Ao longo do seu pensamento Bachelard criou uma via de mão dupla para a leitura de sua obra, pois de um lado fundou uma nova epistemologia em resposta tanto ao radicalismo do Racionalismo e do Empirismo que lutavam entre si em busca de uma hegemonia como método para a teoria do conhecimento científico como do outro lado fundou uma Fenomenologia da imagem poética. Na verdade atualmente sabemos que com Bachelard a validade do conhecimento passou a ser mesma, seja ele adquirido pela experimentação científica ou pela poesia.

Para Pitta (1995):

Bachelard demonstrou através de sua obra, que a organização do mundo - ou seja, as relações existentes entre os homens, entre os homens e a terra, entre os homens e o universo - não é o resultado de uma série de raciocínios, mas a elaboração de uma função da mente (psíquica) que leva em conta afetos e emoções (PITTA, 1995, p.2).

Ou seja, se por um lado, Bachelard criou as condições de rupturas com a Epistemologia Moderna Clássica, por outro lado, também inaugura em sua obra as bases para a instauração de uma teoria do imaginário contemporânea em que as imagens poéticas e os devaneios são o viés de libertação da subjetividade humana, privada de exercício nas epistemologias positivas que se cunham no mundo objetivo dos fatos e se hegemonizaram durante séculos como paradigma das pesquisas sociais.

Para Wunenburger e Araújo (2006):

Com efeito para Bachelard, o psiquismo humano caracteriza-se pela preexistência de representações metafóricas, que estando fortemente carregadas de afectividade, vão imediatamente organizar a sua relação com o mundo exterior. A formação do eu pode então seguir duas vias opostas: na primeira direção, o sujeito adquire a pouco e pouco uma racionalidade abstrata ao inverter a corrente espontânea das imagens, ao purificá-las de qualquer sobrecarga simbólica; na segunda direção, deixa-se arrastar por elas, deforma-as, enriquece-as para fazer nascer uma vivência poética que atinge sua plenitude no devaneio (WUNENBURGUER & ARAÚJO, 2006, p. 23).

Em Bachelard de fato dois regimes de imagens pulsam como pertencendo ao mesmo ser, ao mesmo sujeito, desfaz-se desse jeito com o seu pensamento a cisão positivista racionalista moderna entre objetivo/subjetivo para trabalhar ambos conceitos não como polaridades antagônicas mas como pluralidade do mesmo ser, ou seja, do mesmo psiquismo.

Neste contexto, os estudiosos orientam uma leitura de sua obra numa divisão expositiva interna, e, portanto, apenas didática entre o regime *diurno* e o regime *noturno*. O Bachelard *diurno* corresponderia aquele em que aparece em sua obra uma dedicação em apresentar uma Epistemologia Crítica em resposta ao Racionalismo e ao Empirismo.

Para Brito (2007):

Ao contrário daquela tradição, que sempre aborda a imaginação no contexto de uma explicação sobre a origem e os níveis de conhecimento (relação imagem/idéia, possibilidade de um pensamento sem imagem etc), Bachelard a investiga a partir de textos (imagens literais/literárias) ou de obras de arte (imagens pintada, gravadas, esculpidas). Substitui o enfoque psicológico-gnosiológico, referente à gênese e a sucessão das etapas do conhecimento, pelo enfoque estético, segundo o qual a imagem é apreendida não como construção subjetiva sensório-intelectual, representação mental, fantasmática, mas como acontecimento objetivo, integrante de uma imagética, evento de linguagem. (BRITO, 2007, p.150)

É em suas obras do *noturno* que Bachelard apresenta a sua concepção de *imaginação criadora* dando um destaque para o estudo das imagens poéticas, dos devaneios e da arte na construção das várias facetas do imaginário humano. E é, a alguns aspectos dessa fase *noturna* que daremos ênfase em nossa exposição, destacando o lugar dela na *Poética do Devaneio*.

Na obra, Bachelard, acredita que o eu deve trilhar um caminho que permita um encontro com a *imaginação criadora*. Este encontro é que permite a instauração da liberdade plena do eu diante do mundo. O pensador estabelece então um método para a análise das imagens advindas da imaginação poética.

O método escolhido por Bachelard para uma análise das imagens poéticas foi o fenomenológico¹⁹. “E foi assim que escolhi a Fenomenologia na esperança de reexaminar com um olhar novo as imagens fielmente amadas, tão solidamente fixadas na minha memória que já não sei se estou a recordar ou a imaginar quando as reencontro em meus devaneios” (Bachelard, 2009, p.2). Para ele:

[...] De um modo mais geral, compreende-se também todo interesse que há, acreditamos nós, em determinar uma fenomenologia do imaginário onde a imaginação é colocada no seu lugar, no primeiro lugar, como princípio de excitação direta do devir psíquico. A imaginação tenta um futuro. A princípio ela é um fator de imprudência que nos afasta das pesadas estabilidades. Veremos que certos devaneios poéticos são hipóteses de vidas que alargam a nossa vida dado-nos confiança no universo (BACHELARD, 2009, p.8).

“A exigência fenomenológica com relação as imagens poéticas, aliás, é simples: resume-se em acentuar-lhes a virtude de origem, em apreender o próprio ser de sua originalidade e em beneficiar-se assim, da insigne produtividade psíquica que é a da imaginação” (BACHELARD, 2009, p. 2-3).

Sendo assim, a Fenomenologia presta-se como método de investigação de análise das imagens poéticas advindas dos devaneios, uma vez que estuda o fenômeno da imagem poética no momento em que ela emerge na consciência como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado na sua atualidade (BACHELARD, 2009).

Decorre daí uma proposta bachelardiana de descrição fenomenológica do percurso do imaginário poético que perpassa pelas *imagens noturnas* em direção aos devaneios expressos em imagens poéticas. Isso porque para Bachelard o devaneio poético emerge da *imaginação criadora* direto da alma²⁰. Neste sentido, é pelo devaneio poético que o homem se vê livre, liberta-se.

Com Bachelard, a imaginação humana recupera seu lugar de elemento fundador e motivador de toda vida psíquica, revelando melhor o homem para si mesmo, como

¹⁹ A fenomenologia tem suas origens na Filosofia de Husserl (1859-1938) mas talvez a sua origem filosófica esteja, principalmente, em Platão, Leibnitz e Brentano. Em suas diversas correntes contemporâneas reaparece na França em Sartre, Merleau-Ponty, e Paul Ricouer, na Alemanha em Pfänder, Ingarden, Heidegger e Scheler. (TRIVINÕS, 1987, p.42). Bachelard faz uma referência a fenomenologia de Minkowski.

²⁰ [...] Na poética de Bachelard, a alma está ligada ao imaginário e o espírito às idéias. Esses dois pólos estão relacionados à poesia e à ciência. A poesia nasce como um sopro vibrante que vem das profundezas de uma alma. (ALVAREZ FERREIRA, 2013, p.15)

espetáculo de si próprio, mais do que pode fazer toda a lógica ocidental e todo esforço explicativo. (MELLONI, 1999, P.45)

Pela sua Fenomenologia da imagem poética Bachelard vê a consciência imaginativa criativa como o caminho pelo qual a existência do eu pode liberta-se. O que está em jogo é uma leitura da imagem poética em seus primórdios, tendo a Fenomenologia da Imaginação Pura como método de análise, pois esta diferentemente da Psicologia Social²¹ e da Psicanálise encontra na poesia a sublimação do ser poético. Enquanto estas últimas se propõem a pesquisar a natureza humana dos poetas, a Fenomenologia foca o estudo das imagens, da imaginação, do simbolismo que daí emerge como fenômenos que transcendem a natureza humana.

[...] Para além do contra-senso em que se incorre com frequência, lembremos que a fenomenologia não é uma descrição empírica dos fenômenos. Descrever empiricamente seria uma subserviência ao objeto, ao erigir em lei a manutenção do sujeito em estado de passividade. A descrição dos psicólogos pode, sem dúvida, fornecer documentos, mas o fenomenólogo deve intervir para colocar esse documentos no eixo da intencionalidade. (BACHELARD, 2009, p.4)

Nesta obra frente a pluralidade imaginativa da consciência poética Bachelard abriu sua apresentação delimitando como vai direcionar o seu estudo fenomenológico, trata dos devaneios sobre devaneios, depois passa a tratar dos devaneios da infância, posteriormente do cogito do sonhador e por fim da relação entre o devaneador e o cosmo (mundo). Finaliza a obra tratando da forma tanto quanto a água como o fogo enquanto elementos simbólicos arquetipais interferem na produção de *devaneios* pela *imaginação criadora* quando são expressos simbolicamente pelo eu devaneador através de imagens cósmicas poéticas que libertam nossa alma²².

²¹ Devemos notar que Bachelard desde a obra Poética do Espaço vem em seu pensamento procurando mostrar aos seus leitores que o seu estudo fenomenológico das imagens poética que leva-o a tratar de uma concepção de imaginação, se diferencia radicalmente tanto da psicologia como da psicanálise pelo simples razão de não operar com o conceito de causalidade aplicado as imagens tal como fazem aquelas duas ciências. Para Bachelard: Pode-se, certamente determinar a personalidade de um poeta, pode-se encontrar assim uma medida para as pressões-sobretudo para a opressão- a que um poeta teve que se submeter no decorrer da vida, mas o ato poético, a imagem súbita, a chama do ser na imaginação escapam a tais indagações. (BACHELARD, 1978, p. 184)

²² Para Bachelard: A filosofia da língua francesa contemporânea- *a fortiori* a psicologia- quase não se serve da dualidade das palavras alma e espírito. São por isso, tanto uma quanto a outra, um pouco surdas no que se refere a temas, tão números na filosofia alemã, em que a distinção entre espírito e alma (*der Geist e die Seele*) é tão nítida. Mas já que uma filosofia da poesia deve receber todas as virtualidades do vocabulário, não deve simplificar nada, nada tornar rígido. Para tal filosofia, espírito e alma são sinônimos. Considerando-os em sinonímia, deixamos de traduzir textos preciosos, deformamos documentos postos a nosso alcance pela arqueologia das imagens. A palavra alma é uma palavra imortal. Em alguns poemas, é indelével. É uma palavra da emanção. A importância vocal de uma palavra deve, por si só, prender a atenção de um fenomenólogo da poesia. A palavra alma pode ser dita poeticamente com tal convicção que anima todo um poema. O registro poético que corresponde à alma deve, pois, ficar em aberto para as nossas pesquisas fenomenológicas. (BACHELARD, 1978, p. 185-186)

Toda a linha sucessória de análise fenomenológica das imagens realizada por Bachelard na *Poética do Devaneio* tem como fim último mostrar como a imaginação humana liberta-se pela produção de imagens poéticas que se originam na *imaginação criadora* a partir do uso do simbolismo arquetipal e, conseqüentemente, pela produção de *devaneios* poéticos.

Assim, em nosso modesto estudo das mais simples imagens, nossa ambição filosófica é grande: provar que o devaneio nos dá o mundo de uma alma, que uma imagem poética testemunha uma alma que descobre o seu mundo, o mundo onde ela gostaria de viver, onde ela é digna de viver. (BACHELARD, 2009, p.15).

Neste sentido, a *imaginação criadora* é em Bachelard o fio condutor da ligação entre o mundo psíquico e o mundo exterior. Sua expressão se dá pela via de manipulação de elementos simbólicos (arquetipos) que nos ligam diretamente ao mundo (cosmo) pela criação dos *devaneios*. Desta maneira, na referida obra a *imaginação criadora* se relaciona aos *devaneios* e aos *arquetipos* e, por isso, se distingue da *imaginação formal*.

A *imaginação formal* é aquela presente nos processos conscientes do indivíduo quando do seu contato com o mundo material ou real, o *mundo diurno*. Assim sendo, a *imaginação formal* é de fundamental importância na produção do saber científico ou do conhecimento científico.

Já a *imaginação criadora* surge em Bachelard como o conceito que permite que os *devaneios* se consolidem como o campo do imaginário onde o símbolo permite estabelecer o acordo entre o “eu” e o mundo. Ou seja, é da *imaginação criadora* que emergem o poético e o *devaneio*. Nela, a subjetividade pode se expressar a vontade sem o condicionamento do mundo real diurno produzindo um número infinito de imagens poéticas e *devaneios poéticos*.

Por isso, a *imaginação criadora* em Bachelard visa muito mais que a simples reprodução ou repetição infinita de imagens. Sendo assim, devemos ao falar dos vários aspectos que compõem o pensamento do imaginário de inspiração bachelardiana evitar as várias concepções positivistas e logocêntricas que desenvolvem uma concepção reducionista da imaginação.

No caso de Platão nos parece então que o uso do mito da caverna revela duas coisas quando submetido ao olhar bachelardiano. O primeiro é que pelo mito Platão liberta-se das limitações do discurso racional-lógico e dá vazão a toda a capacidade de sua *imaginação criadora* no sentido bachelardiano. O segundo é que ao se utilizar de imagens, metáforas e alegorias o filósofo deixa em aberto uma série de interpretações que extrapolam o contexto mesmo do texto, que embora apareça numa obra em que Platão esteja apresentando uma utopia social, do mito podemos tirar vários ensinamentos como apresentados no capítulo 2 do nosso texto.

Para Bachelard é do campo do pensamento *noturno* que surge a *imaginação criadora* que é aquela que se relaciona às imagens sublimadas pelos arquétipos (ar, água, fogo e terra)²³ que cumprem a função do irreal e coloca em movimento a articulação simbólica entre o mundo interior e exterior do indivíduo. Para ele, esses quatro elementos ou arquétipos são os “hormônios da imaginação criadora” porque é por meio deles que o eu pode ligar-se ao mundo (cosmo).

“Esta exigência, para uma imagem poética, de ser uma origem psíquica teria, contudo, uma dureza excessiva se não pudéssemos encontrar uma virtude de originalidade nas variações mesmas que atuam sobre os arquétipos mais fortemente arraigados” (BACHELARD, 2009, p.3)

Para mostrar a importância do conceito de arquétipos na formulação do que seja a *imaginação criadora* em Bachelard, devemos rapidamente sem aprofundar muito a temática por uma questão de objetivos lembrar que a noção de arquétipos aparece no pensamento de Jung que de certa forma influencia sob outras nuances tanto o pensamento de Bachelard como também de Durand como veremos adiante.

Para Melloni (1999) com Jung assistimos à assunção de uma busca interior; um mergulho às configurações profundas, ao mesmo tempo singulares e únicas enquanto pessoais, e universais enquanto propriedade arquetípica coletiva da humanidade. (MELLONI, 1999).

Também recorrendo ao próprio Bachelard encontramos na obra *Poética do Espaço* (1978) uma indicação de como tratará em seu pensamento das influências sofridas pelo conceito de arquétipo advindo da Psicanálise sem aderir aos objetivos dessa ciência. Porque no caso, como frisa, Bachelard o que está em jogo não é a procura por uma explicação causal²⁴ para a origem das imagens poéticas. Assim Bachelard (1978) adverte:

Quando, no decorrer das nossas observações, tivermos que mencionar a relação de uma imagem poética nova com um arquétipo adormecido no inconsciente, será necessário compreendermos que essa relação não propriamente *causai*. A imagem poética não está submetida a um impulso. Não é o eco de um passado. É antes o inverso: pela explosão de uma imagem, o passado longínquo ressoa em ecos e não vê mais em que profundidade esses ecos vão repercutir e cessar. Por sua novidade, por sua atividade, a imagem poética tem um ser próprio, um dinamismo próprio. Ela

²³ Pela especificidade do nosso trabalho, iremos nos deter mais demoradamente, nos elementos que tem uma presença mais forte na Poética do Devaneio, que são a água e o fogo, sem desconsiderar que tanto o elemento terra como o elemento ar aparecem de forma implícita no mito da caverna e de forma mais profunda em outras obras de Bachelard, saber: *Psicanálise do Fogo, A Água e os Sonhos, A terra e os devaneios do Repouso*.

²⁴ Mas causas alegadas pelo psicólogo e pelo psicanalista não podem jamais explicar bem o caráter realmente inesperado da imagem nova, como também não explicam a adesão que ela suscita numa alma estranha ao processo de sua criação. O poeta não me confia o passado de sua imagem e no entanto sua imagem se enraíza, de imediato, em mim. A comunicabilidade de uma imagem singular é um fato de grande significação ontológica. Mas as causas alegadas pelo psicólogo e pelo psicanalista. (BACHELARD, 1978, p. 184)

advém de *ontologia direta*. É com essa ontologia que desejamos trabalhar. (BACHELARD, 183)

Também na *Poética do Devaneio* Bachelard novamente trata de distanciar o seu estudo fenomenológico das imagens poéticas de qualquer comprometimento com os objetivos da Psicanálise assim como da Psicologia. Mesmo reconhecendo a influência que a teoria dos arquétipos de Jung exerce sobre Bachelard, outra grande e fundamental e, portanto, essencial diferença é que o primeiro trata o arquétipo como um signo motor que concentra energia psíquica, já para o segundo, o arquétipo é um signo motor que necessariamente movimentava a psique humana. É o vemos expresso por Bachelard (2009) da seguinte maneira:

[...] A imagem poética, aparecendo como um novo ser da linguagem, em nada se compara, segundo o modo de uma metáfora comum, a uma válvula que se abriria para libertar instintos recalcados. A imagem poética ilumina com tal luz a consciência, que é em vão procurar-lhe antecedentes inconscientes. Pelo menos a fenomenologia tem boas razões para tomar a imagem poética em seu próprio ser, em ruptura com um ser antecedente, como uma conquista positiva da palavra (BACHELARD, 2009, p.3).

Além dessa diferença, vejamos o que nos diz Alvarez Ferreira (2013) em seu dicionário ao falar das raízes históricas do significado teórico dos arquétipos:

Segundo Platão, filósofo grego nascido em 427 a.C., o mundo verdadeiro é o mundo das idéias eternas, dos arquétipos ou dos protótipos. No mundo em que se vive, nada é real, tudo é devir, as coisas aqui existentes são apenas cópias da realidade. O mito da caverna revela a inconsistência desse mundo.

No *Corpus Hermeticum*, de Hermes Trismegisto, já é mencionado um intelecto onde potencialmente estão contidos os arquétipos de todas as coisas.

O arquétipo junguiano vincula-se ao inconsciente coletivo. Não é uma idéia inata. Existe como uma potência, como um “arquétipo em si”, tornando-se visível, perceptível ao manifestar-se na consciência numa forma atualizada, como uma imagem.

Na poética bachelardiana, os arquétipos são “reservas de entusiasmo”, possibilidades de devir. Graças ao “onirismo dos arquétipos”, o sonhador cria imagens, cria um mundo. Por isso uma imagem poética não é uma reprodução do real, como também o arquétipo não o é (ALVAREZ FERREIRA, 2013, p.26).

Devido a sua importância teórica, o conceito de arquétipos participa dos fundamentos do conceito de imaginário de Bachelard, pois é pela articulação simbólica dos mesmos que a *imaginação criadora* pode entrar em contato com o universo cósmico estabelecendo a ligação entre micro-cosmo e macro-cosmo, entre o eu e o mundo. Mais adiante retomaremos novamente o conceito de arquétipos para ver a sua ligação com o ato de devanear estabelecido por Bachelard na *Poética do Devaneio*.

Fazendo um breve paralelo, no caso do mito da caverna de Platão devemos lembrar que pelo menos três elementos arquetipais que são para Bachelard os “harmônios da imaginação” aparecem explicitamente no texto narrativo platônico: a caverna aparece diretamente ligada a imagem da terra; o fogo aparece ligado a imagem da luz que clarifica as

ideias; mas aparece também um fogo menor dentro da caverna que é utilizado para projetar as imagens das estatuetas, animais, objetos; e também aparece o elemento ou imagem da água no momento do repouso daquele que conseguiu escapar do interior da caverna e adentrar outra realidade que não pode diretamente olhar para a luz do sol devendo, por isso, olhar para a água para e ir se acostumando até poder diretamente olhar para as coisas como elas são.

Para nós, a presença simbólica de arquétipos²⁵ no mito caverna na perspectiva da teoria do imaginário revela que Platão foi pioneiro na filosofia em utilizar-se de vários elementos simbólicos universais que de certa forma torna-o precursor de toda teoria dos arquétipos que será apresentada de diferentes maneiras tanto em Jung como em Bachelard e, posteriormente, por Durand.

Sendo assim quando partirmos do conceito de *imaginação criadora* de Bachelard como uma forma de olhar o mito da caverna vê-se revelado que lá em sua alegoria Platão quando se utiliza de símbolos arquetipais como a terra (a caverna), a água e o fogo, para dentre outras coisas, falar metaforicamente do processo de aquisição do conhecimento verdadeiro ou da função educativa da Filosofia neste processo está desenvolvendo uma espécie de *imaginação criadora* que desemboca em uma Filosofia da Imaginação ou do Imaginário.

Bachelard, em seu método fenomenológico de análise da imagem poética apresenta o conceito par *repercussão/ressonância*. Segundo este, o conceito opera quando o maravilhamento provocado por uma imagem poética qualquer potencializa no interior do nosso ser maravilhado uma vontade de falar sobre a sua própria experiência, gerando a *repercussão*. Já esse maravilhamento, indizível pela sua natureza, leva o devaneador a querer falar de sua experiência, o que gera a *ressonância*. “Ao maravilhamento acrescenta-se, em poesia, a alegria de falar. Essa alegria, cumpre apreendê-la em sua absoluta positividade” (BACHELARD, 2009, p.3).

A consciência, por si só, é um ato, o ato humano. É um ato vivo, um ato pleno. Mesmo que a ação que se segue, que deveria seguir-se, que deveria ter-se seguido permaneça em suspenso, o ato consciencial tem sua plena positividade. Esse ato, só o estudaremos, no presente ensaio, no campo da linguagem, mais precisamente na linguagem poética, quando a consciência imaginante cria e vive a imagem poética.

²⁵ Devemos reconhecer que embora a teoria dos arquétipos seja apresentada por Jung de forma inovadora, influenciando de certa maneira também o pensamento de Bachelard e Durand, entre outros, as origens filosóficas, pelo menos no que diz respeito aos quatros elementos (água, terra, fogo e ar), remetem aos pré-socráticos, pois Tales de Mileto, Anaxímenes e Heráclito preconizaram a teorias dos quatro elementos que surgem em Empédocles e desemboca numa tese naturalista, segundo qual, toda a vida no cosmo depende desses elementos. Além disso, Platão é herdeiro dessa tradição pois dialoga diretamente como ela, mas inaugura uma nova forma de tratar estes elementos pela via da expressão simbólica mítica presente nos vários mitos que compõem a sua filosofia dos diálogos.

Aumentar a linguagem, criar a linguagem, valorizar a linguagem, amar a linguagem-tudo isso são atividades em que aumenta a consciência de falar” (BACHELARD, 2009, p. 5).

O que está em jogo aqui segundo Bachelard é a nossa experiência diante daquelas imagens que nos faz sentirmos maravilhados que, por isso, podem causar em nós uma vontade de falar. É assim inclusive que se dá a circulação coletiva daquilo que nos causou um maravilhamento porque sentimos a necessidade, o prazer e o deleite de reviver o que sentimos ao contar ao outro por ainda estarmos de certa forma maravilhados. Tanto isso pode acontecer diante de uma imagem poética, ao decorrer de um espetáculo artístico, ao escrevermos um livro, ou quando lermos uma obra literária como filosófica ou poética.

Cabrá indagar aos professores de filosofia do IFMA se no caso do mito da caverna este par conceitual *repercussão/ressonância* se aplica? Iremos perguntar através de questionário: os professores sentem um maravilhamento ao falar do mito? Que tipo de ressonância podemos esperar quando o mito é narrado? Que tipo de maravilhamento? Estas questões serão retomadas adiante no capítulo cinco quando apresentarmos os resultados do nosso trabalho.

Passemos agora a tratar da produção de devaneios e sua relação com a *imaginação criadora* e com os *arquétipos* na *Poética do Devaneio*. Em Bachelard a produção de devaneios se dá no abandono do mundo real que poderão ser expressos em palavras cósmicas que nos fazem imaginar e adentrar num novo mundo cósmico através de imagens cósmicas que surgiram pela *imaginação criadora*. Para Bachelard: “As palavras, pelo devaneio, tornam-se imensas, abandonam sua pobre determinação primeira” (BACHELARD, 2009, p.181).

Assim, palavras cósmicas, imagens cósmicas tecem vínculos do homem com o mundo. Um ligeiro delírio faz o sonhador de devaneios cósmicos passar de um vocabulário do homem a um vocabulário das coisas. As duas tonalidades, humana e cósmica, se reforçam (BACHELARD, 2009, p.181).

Nesta passagem Bachelard mais uma vez evidencia que é pela criação imaginativa que o nosso eu pode se conectar ao mundo ou ao cosmo pelas imagens poéticas. Para ele, é pela manipulação simbólica de palavras que o nosso eu pode libertar-se em direção ao universo em toda a sua plenitude através dos *devaneios* expressos em imagens poéticas.

“Assim, como queremos tocar os poderes poéticos do psiquismo humano, o melhor é concentrar todas as nossas investigações no simples devaneio, procurando destacarlhe a especificidade” (BACHELARD, 2009, p.144).

Bachelard deixa claro em sua *Poética do Devaneio* que os estudos do sonho noturno devem ficar por um lado ao encargo do psicanalista como também por outro lado ao

encargo do antropólogo que fará uma comparação do mesmo com os mitos. (BACHELARD, 2009).

[...] “O devaneio que queremos estudar é o devaneio *poético*, um devaneio que a poesia coloca na boa inclinação, aquela que uma consciência em crescimento pode seguir. Esse devaneio é um devaneio que se escreve ou que, pelo menos, se promete escrever” (BACHELARD, 2009, p. 6).

“Por conseguinte, não é estudando o sonho noturno que poderemos revelar as tentativas de individualização que animam o homem desperto, o homem que as ideias acordam, o homem que a imaginação convida à sutileza” (BACHELARD, 2009, p.144).

Tal é, para nós, a diferença radical entre sonho noturno e devaneio, diferença essa que pertence ao âmbito da fenomenologia: ao passo que o sonhador de sonho noturno é uma sombra perdeu o próprio eu o sonhador de devaneio, se for um pouco filósofo, pode, no centro do seu eu sonhador, formular um *cogito*. Noutras palavras, o devaneio é uma atividade onírica na qual subsiste uma clareza de consciência. O sonhador de devaneio está presente no seu devaneio. Mesmo quando o devaneio dá a impressão de uma fuga para fora do real, para fora do tempo e do lugar, o sonhador do devaneio sabe que é ele que se ausenta- é ele, em carne e osso, que se torna um “espírito”, um fantasma do passado ou da viagem. (BACHELARD, 2009, p.144)

Neste contexto, Bachelard está distanciando seu estudo fenomenológico das imagens poéticas tanto da Psicologia como da Antropologia porque não está em busca de explicação causal para a origem dos *devaneios* poéticos. Para Rodrigues (2008):

Com Bachelard experimentamos o despertar de seu ser sonhador a ponto de espantarmo-nos com os seus espantos imaginários, como um processo de formação de um filósofo-sonhador formando-se no seu próprio espanto. Ainda nos mostra uma possibilidade de espanto imaginário que induz e desperta nossa atenção diante de nós mesmos, dos outros homens e do mundo no qual vivemos. É uma experiência que nos forma como filósofos-sonhadores, num processo de iniciação ao filosofar. O processo de formação filosófica pelo imaginário visa a integrar os elementos da experiência imaginária na existência humana, num processo consciente de devaneio desperto (RODRIGUES, 2008, p.74)

Passemos agora a fazer uma analogia entre a produção de devaneios na *Poética do Devaneio* e o ato de sair da caverna na alegoria de Platão. Lembremos aqui mais uma vez que o mito da caverna prevê que o interior da caverna deve ser abandonado para que a verdade seja vislumbrada. Neste sentido, Platão pela sua alegoria considera que o mundo real não é capaz de nos fornecer a verdade sobre as coisas. Devendo por isso ser abandonado.

Fazendo um paralelo entre Platão e Bachelard nos parece também que em relação à produção dos devaneios o mundo real do cotidiano deve ser abandonado porque se ficarmos presos a ele não seremos capazes de devaneiar frustrando a *imaginação criadora* de libertar-se. É o que aparece sugerido na seguinte passagem da *Poética do Devaneio*:

Quando um sonhador de devaneios afastou todas as “preocupações” que atravancavam a vida cotidiana, quando se apartou da inquietação que lhe advém da

inquietação alheia, quando é realmente o *autor da sua solidão*, quando, enfim, pode contemplar, sem contar as horas, um belo aspecto do universo, sente, esse sonhador, um ser que se abre nele (BACHELARD, 2009, p.165).

Bachelard com esta passagem de fato volta a denunciar que o regime diurno, ou seja, o mundo diurno com toda a sua carga de fazeres, sua cotidianidade, suas instituições, sua lógica própria, etc, interfere negativamente ou interrompe o processo de expressão dos devaneios, por isso, devemos do mundo diurno nos afastar se quisermos adentrar pelo sonho outro mundo agora expresso pelos devaneios. Para Bachelard:

[...] O devaneio é uma fuga para fora do real, nem sempre encontrando um mundo irreal consistente. Seguindo a “inclinação do devaneio”- uma inclinação que sempre desce-, a consciência se distende, se dispersa e, por conseguinte, *se obscure*. Assim, quando se devaneia, nunca é hora de se “fazer fenomenologia”. (BACHELARD, 2009, p.5).

Neste sentido, retornando ao mito da caverna de Platão, abandonar a realidade tal como ela se apresenta para nós é um ato de ruptura e de possibilidade de chegarmos a verdade, pois em comparação, abandonar a caverna é abandonar o nosso mundo. Já em Bachelard analogamente é preciso abandonar todas as amarras do cotidiano, todas as amarras alheias para que somente assim possamos expressar devaneios sobre o mundo através de imagens poéticas, seja na arte ou na Literatura.

Em ambos o caso, tanto em Bachelard com em Platão, seja para se chegar a verdade com este último prevê na alegoria, seja para produzirmos *devaneios* como quer o fenomenólogo da poética, é necessário abandonarmos a realidade do mundo. Eis uma das ligações fundamentais entre Bachelard e Platão.

Também nos parece que outra passagem da *Poética do Devaneio* pode ser comparada ao mito da caverna de Platão, mas agora não se trata do abandono do mundo, mas de um estágio de terapia mental que devemos passar ao chegar ao novo mundo após ter abandonado o velho mundo das ilusões ou das sombras da realidade. Vejamos a seguir.

No caso de Bachelard este novo mundo se apresenta nos *devaneios* acerca da água que acalma a alma nos ligando ao mundo em sua totalidade. “Vamos encontrar, acompanhando num poeta o devaneio diante de uma água dormente, novos argumentos para uma metafísica da adesão ao mundo” (BACHELARD, 2009, p. 188)

Os devaneios diante da água dormente trazem-nos também um grande repouso de alma. Mais suavemente, e por conseguinte mais seguramente que os devaneios diante das chamas demasiado vivas, esses devaneios da água abandonam as fantasias desordenadas da imaginação.

[...] Para um sonhador de palavras, as palavras água dormente tem uma suavidade hipnótica. Sonhando um pouco, vimos a saber que *toda tranqüilidade é água dormente*. Existe uma água dormente no fundo de toda memória. E no universo, a água dormente é uma massa de serenidade, uma massa de imobilidade. Na água

dormente o mundo encontra o seu repouso. Diante da água dormente, o sonhador adere ao repouso do mundo. (BACHELARD, 2009, p.188-189)

Retomamos estas passagens da obra para fazer uma analogia ao mito da caverna de Platão porque lá na alegoria da caverna está previsto um momento de repouso àquele que saiu da caverna e que logo chegando ao novo mundo terá que se habituar às novidades. Uma das formas previstas por Platão no próprio mito é que o mesmo siga em duas direções: primeiro que olhe para as águas e não diretamente para o sol; em segundo que na noite contemple os astros.

Isso mostra que o arquétipo da água enquanto símbolo da imaginação aparece no mito da caverna cumprindo uma espécie de função terapêutica, pois depois de todo seu esforço, perda de sentidos e contemplação do novo mundo, deve o ex-prisioneiro, e agora quase filósofo, acalmar-se diante das águas.

Ou seja, assim como em Bachelard também em Platão a água tem uma espécie de efeito terapêutico para a alma. Antes de vermos a passagem do mito da caverna que faz referência a água vejamos o que nos diz o dicionário de Alvarez Ferreira (2013) sobre o significado do termo, elemento, arquétipo ou a imagem da água.

Para Alvares Ferreira (2013):

[...] Ontologicamente a água em sua essência é pura. Simboliza a vida e a morte. Traz repouso e bem-estar ao sonhador de uma água tranquila. O ser humano, como as águas do rio, morre a cada instante. A transitoriedade da água é a mesma da entediante cotidianidade em que se vive. “É um destino essencial que metamorfoseia incessantemente a substância do ser”. A imagem literária da água ou de outro elemento, segundo Gaston Bachelard, “revela um determinismo imaginário”. (FERREIRA, 2013, p. 13).

De fato em Bachelard o elemento ou arquétipo da água é a fonte de produção na alma do sonhador cósmico de novas imagens que despertam a *imaginação criadora* para imaginar um novo mundo sonhado em toda a sua beleza esplêndida.

O lago, a lagoa, a água dormente, pela beleza de um mundo refletido, despertam com toda a naturalidade nossa imaginação cósmica. Um sonhador, junto deles, recebe uma lição bastante simples para imaginar o mundo, para duplicar o mundo real por outro mundo imaginado. O lago é um mestre em aquarelas naturais. As cores do mundo refletido são mais suaves, mais amenas, mais belamente artificiais que as cores pesadamente substanciais. Assim, essas cores trazidas pelos reflexos pertencem a um universo idealizado. Os reflexos convidam todo sonhador da água dormente à idealização. (BACHELARD, 2009, p. 190).

Fazendo agora uma comparação entre os efeitos da água em Bachelard e em Platão, vejamos agora a seguinte passagem do mito da caverna em que Platão fala sobre os efeitos da água sobre aquele que acabou de chegar ao novo mundo lá fora da caverna:

- Precisava de se habituar, julgo eu, se quisesse ver o mundo superior. Em primeiro lugar, olharia mais facilmente para as sombras, depois disso, para as imagens dos

homens e dos outros objectos, refletidas na água, e , por último para os próprios objectos. A partir de então, seria capaz de contemplar o que há no céu, e o próprio céu, durante a noite, olhando para a luz das estrelas e da Lua, mais facilmente do que fosse o Sol e seu brilho de dia (PLATÃO, 2001, 516b, p. 317).

Neste caminho, seguindo o que está previsto na alegoria platônica podemos indicar que após um processo terapêutico que perpassa pelo caminho de olhar para água e contemplar durante a noite o céu até se acostumar ao novo mundo, o novo habitante em seguida deve se preparar para o olhar diretamente para o sol, o astro máximo que tudo ilumina, que tudo cria, e que por isso, é o ser supremo de tudo.

Se invertermos a imagem e colocarmos no lugar da caverna o nosso mundo o que na verdade é sugerido por Platão ao final do mito da caverna é que para além do nosso mundo se alcançarmos o outro mundo devemos passar por um processo de adequação, vislumbrar a verdade de um outro mundo neste sentido pode nos causar um *pathos* ou espanto, e que por isso, precisaríamos como sugere Platão de um espaço de tempo para nos acostumar no outro mundo e o olhar para água aparece então neste espaço de tempo como uma forma ou caminho terapêutico.

Retornando a alegoria, lembremos que do percurso de quebrar as primeiras amarras no interior da caverna, depois romper com o próprio fogo interno da caverna e sair para forma da mesma requer do prisioneiro um caminho de esforço, dor, e perda dos sentidos. Neste sentido é que como chega atordoado de tudo no novo mundo é então que o ex-prisioneiro terá que passar por um processo de acostumar-se com o novo mundo e, neste caso, não poderá olhar diretamente para as coisas, mas inicialmente apenas para o reflexo delas na água. Sendo assim, de fato o símbolo da água no mito da caverna de Platão aparece como uma espécie de *pharmakon* ou de terapia aos sentidos.

Por fim, temos mais duas questões aí implicadas, primeiro a referência de Platão a água que modernamente vai ser chamado de elemento ou arquétipo universal, e em segundo a profunda influência de Tales de Mileto e de Heráclito no pensamento de Platão, já que para o primeiro a *arché* ou princípio do cosmos é a água e para o segundo o mundo é como a água já que está em eterna transformação ou fluidez.

Também queremos dessa mesma passagem citada a pouco chamar a atenção que em Platão no seu mito da caverna notamos a existência de mais elementos simbólicos arquetipais que podem ser comparados a elementos da teoria do imaginário de Bachelard.

Agora é o símbolo do sol que ganha destaca na narrativa alegórica de Platão. Mas para falarmos da simbologia do sol, também devemos falar da simbologia do fogo e da luz no mito da caverna, já que os elementos simbólicos fogo, sol e luz, foram usados por Platão. No

mito da caverna o elemento ou arquétipo fogo aparece como símbolo sinônimo de luz ou de sol quando Platão afirma que:

[...] Suponhamos uns homens numa habitação subterrânea, com uma entrada aberta para a luz, que se estende a todo comprimento dessa gruta... serve-lhes de iluminação um fogo que se queima ao longe, numa eminência por detrás dele; entre a fogueira e os prisioneiros há um caminho ascendente” (PLATÃO, 2001, 514 a-b, p. 315)

[...] pensas que, nestas condições, eles tenham visto, de si mesmo e dos outros, algo mais que as sombras projetadas pelo fogo na parede oposta da caverna? (PLATÃO, 2001, 515-b, p. 316)

[...] Logo que um alguém soltasse um deles, e o forçasse a endireitar-se de repente, a voltar o pescoço, a andar e olhar para a luz, ao fazer tudo isso, sentiria dor, e o deslumbramento impedi-lo-ia de fixar os objectos cuja sombra via outrora. (PLATÃO, 2001, 515-d, p. 316)

[...] Portanto, se alguém o forçasse a olhar para a própria luz, dor-lhe-iam os olhos (PLATÃO, 2001, 515 e, p. 317)

[...] E se o arrancassem dali à força e o fizessem subir o caminho rude e íngreme, e não o deixassem fugir antes de o arrastarem até a luz do Sol, não seria natural que ele se doesse e agastasse, por ser assim arrastado, e depois de chegar à luz, com os olhos deslumbrados, nem sequer pudesse ver nada daquilo que agora dizemos serem os verdadeiros objectos? (PLATÃO, 2001, 516a , p. 317)

[...] A partir de então, seria capaz de contemplar o que há no céu, e o próprio céu, durante a noite, olhando para a luz das estrelas e da Lua, mais facilmente do que fosse o Sol e o seu brilho de dia.

- Pois não!

- Finalmente, julgo eu, seria capaz de olhar para o Sol e de o contemplar, não já sua imagem na água ou qualquer sítio, mas a ele mesmo, no seu lugar. (PLATÃO, 2001, 516b, p. 317).

Enfim, estas passagens são suficientes para mostrar como Platão no mito da caverna estabelece uma sinonímia simbólica que envolve os símbolos do fogo, da luz e do sol a ponto de chegamos ao final do enredo da narrativa e nos perguntarmos: agora é ao sol? ou é a luz ? ou é ao fogo que ele está referindo-se?

Para nós, o mais importante a notar é que a presença dessa constelação de símbolos (o sol, a luz, o fogo) estabelece uma ligação direta da alegoria platônica com teoria contemporânea do imaginário, já que também nesta última os elementos simbólicos possuem uma função privilegiada como fundamental porque funcionam como imagens sublimadas dos arquétipos que influenciam na produção das imagens pela *imaginação criadora* de Bachelard ou pela *imaginação simbólica* de Durand.

Por exemplo, em Bachelard o elemento ou arquétipo do fogo na *Poética do Devaneio* aparece em sucessivas passagens da obra em que o filósofo do devaneio estabelece a relação dos arquétipos enquanto elementos simbólicos que impulsionam a *imaginação criadora* ao ato de devanear, ou seja, ao ato de produzir devaneios poéticos.

Neste caso o que veremos a seguir é o privilégio simbólico dado pelo filósofo ao elemento fogo e as imagens que o mesmo é capaz de produzir em nossa psique a ponto de Bachelard afirmar que: [...] Também a nós o fogo fez companhia. Conhecemos a amizade do

Fogo. (BACHELARD, 2009, p.187). O que mostra a possibilidade de intimidade entre o eu devaneador e as imagens sublimadas dos arquétipos.

[...] Ao contemplar esses fogos associados ao homem por milênios de fogo, perdemos o sentimento da fugacidade das coisas; o tempo mergulha na ausência; e as horas nos deixam sem abalar-nos. O que foi, o que é, o que será se convertem, fundindo-se, na presença mesma do ser; e nada mais, na alma encantada, se distingue dela própria, salvo talvez a sensação infinitamente pura da existência. (BACHELARD, 2009, p.184)

[...] O cosmos do sonhador nos instala num tempo imóvel, ajuda-nos a fundir-nos no mundo. O calor está em nós e nós somos o calor, um calor igual a nós mesmo. O calor traz ao fogo o apoio de sua doçura feminina. Uma metafísica brutal virá nos dizer que somos jogados no calor, jogados no mundo do fogo. (BACHELARD, 2009, p.185)

[...] Fora do tempo, fora do espaço, diante do fogo, nosso ser já não encateado a um *estar-presente*; nosso eu, para se convencer de sua existência, de uma existência que dura, já não é obrigado a afirmações fortes, a decisões que nos dão o futuro dos projetos enérgicos. O devaneio liso restitui-nos a uma existência lisa. Ah, doce influência do devaneio que nos ajuda a fluir no mundo, no bem-estar de um mundo! (BACHELARD, 2009, p. 185)

[...] Sentir bastante calor é, para o corpo, uma maneira de sonhar. E é assim que, nos dois movimentos do devaneio diante do fogo, o movimento que nos faz fluir num mundo feliz e o movimento que faz de nosso corpo uma esfera de bem-estar, Henri Bosco nos ensina a aquecer o corpo e a alma. (BACHELARD, 2009, p.186).

“[...] Todos esses devaneios diante do fogo trazem o grande signo da simplicidade. Para vivê-los em sua simplicidade, é preciso amar o repouso. Um grande repouso de alma é o benefício de tais devaneios”. (BACHELARD, 2009, p. 188)

Como vemos então o fogo aparece como um elemento simbólico fundamental tanto em Bachelard como em Platão porque é capaz de arrebatá-la nossa alma para um processo de ascensão rumo a outro mundo ou rumo aos devaneios. Seja no caso de Platão no mito da caverna como associado a uma fogueira, a luz do sol e ao próprio sol, a questão de fato é que o elemento fogo ganha um destaque simbólico na narrativa porque funciona como um catalizador de toda energia cósmica tanto que ao final da alegoria é associado ao sol, a verdade e ao Bem Supremo.

Já em Bachelard nem precisamos aprofundar mais ainda o tema que já foi objeto de seus *devaneios* sobre a matéria na obra *A Psicanálise do Fogo* onde é o elemento central. Por hora basta indicar pelas passagens supracitadas que o filósofo dos *devaneios* encerra a sua poética dando pistas de como o fogo é também um elemento simbólico que liberta toda nossa *imaginação criadora* e assim a nossa alma devaneadora.

Para enfatizarmos ainda mais o assunto vale a pena lembrar como o arquétipo do fogo aparece como um elemento simbólico fundamental não somente em Bachelard, mas de toda filosofia do imaginário. Alvares Ferreira (2013) expressa esta importância simbólica da seguinte maneira:

Para Heráclito, filósofo grego da antiguidade, o fogo é o princípio que explica o mundo. Na luta dos contrários está o devir para manter o fluxo do movimento, pois “tudo corre” como as águas do rio. O mundo é fogo e, como uma vela, “ora se acende, ora de apaga”.

O fogo é um elemento material que existe no micro e no macrocosmos. No ser humano, ele é uma fonte de calor e luz que comanda “suas crenças, paixões, seu ideal e a filosofia de sua existência”

O fogo é devir, transformando-se a cada instante como o ser humano, como a vida, como tudo.

Segundo Gaston Bachelard, “antes de ser filho da madeira, o fogo é filho do homem”, pois “o amor é a primeira hipótese científica para a reprodução objetiva do fogo”.

A poética marcada pelo fogo apresentará um determinismo caracterizado por esse elemento vivificante. (ALVAREZ FERREIRA, 2013, p. 83).

Enfim, em Bachelard tanto o arquétipo do fogo como da água cumpre uma função de colocar em ação todo o poder de criação da imaginação rumo aos *devaneios* que podem ser expressos em *imagens poéticas*. Por isso, ambos são tratados como “hormônios” da imaginação criativa.

Não é notável que, ao refletir sobre as imagens de elevada cosmicidade, como são as imagens do fogo, da água, do pássaro, tenhamos o testemunho, lendo os poetas, de uma atividade inteiramente nova da imaginação criadora? (BACHELARD, 2009, p. 183)

“[...] Sonhando diante do fogo, sonhando diante da água, conhecemos uma espécie de devaneio estável. O fogo, a água têm um poder de integração onírica. As imagens têm então uma raiz. Seguindo-as, aderimos ao mundo, enraizamo-nos no mundo”. (BACHELARD, 2009, p.188)

Até aqui nossa principal preocupação foi de mostrar como alguns aspectos do conceito de imaginário estão presentes na obra de Bachelard. Para tanto, trabalhamos com as noções de imaginação criadora, arquétipos e devaneios. Tivemos como objetivo central mostrar como os estudos realizados pelo filósofo na *Poética do Devaneio* nos levam a crer que sua Fenomenologia da Imagem poética desemboca num conceito de imaginário.

No decorrer do capítulo fizemos breves comentários entre a relação entre o mito da caverna de Platão e o ato de devanear ou produzir imagens poéticas em Bachelard. Buscamos ainda mostrar como o simbolismo das imagens sublimadas dos arquétipos é uma forma de ligarmos o pensamento de Bachelard ao de Platão na alegoria.

Porém, é verdade que se este último usa os recursos da imaginação ou do imaginário para nos indicar qual deve ser a função da Filosofia, entre outras coisas, o primeiro pela Fenomenologia das Imagens Poéticas nos convida a criar e recrear outros mundos possíveis, porque a imaginação pulsa em nós como existindo em potência que quando jorra liberta a nossa alma das amarras do mundo real.

Na verdade, o que vemos em Bachelard é uma Fenomenologia do Imaginário voltada essencialmente para tratar da maneira como na imaginação criadora, os arquétipos e os devaneios se interligam pela expressão das imagens poéticas, tudo isso para mostrar como pela imaginação que devaneia poeticamente abre-se a um encantamento ou reencantamento do mundo pelos sonhos, pela poesia e pelo devaneio. Este é o caminho para a libertação da alma. Neste caso o imaginário liberta a alma, e da fenomenologia do imaginário caímos numa fenomenologia da alma.

Na *Poética do Espaço* o filósofo enuncia o que entende por uma Fenomenologia da Alma. Diz ele: Para especificarmos bem o que possa ser uma Fenomenologia da Imagem, para frisarmos que a imagem existe antes do pensamento, seria necessário dizer que a poesia é antes uma Fenomenologia do Espírito, uma Fenomenologia da Alma. (BACHELARD, 1978, p. 185)

Assim, o imaginário em Bachelard põe a nossa alma diante do desafio de libertar-se da vigília racional advinda das amarras do cotidiano produzidas pelas imagens diurnas que possuem sua origem na imaginação formal. Aos nos convidar aos devaneios, Bachelard nos convida a sonhar, a pensar, a imaginar outros mundos, pela poesia, pelo encantamento e reencantamento de nossa alma diante do mundo.

Ou seja, o imaginário em Bachelard pelo devaneio nos convida a romper com um forte quietismo que é fruto de um mundo mecânico positivista que nos impedi ou limita nossa capacidade imaginativa porque se detém a análise da facticidade ou dos fatos. Portanto, Bachelard nos convida a querer falar, querer cantar, querer criar e recriar o mundo. Funda um imaginário do sonho, um imaginário onírico, um imaginário do encantamento, um imaginário do maravilhamento, um imaginário poético. Não é à toa que é já denominado como o fundador de uma Filosofia do Sonho, uma Filosofia Onírica, uma Filosofia do Imaginário, uma Filosofia Poética e uma Filosofia do Devaneio.

Bachelard na *Poética do Espaço* afirma: [...] Para esclarecer filosoficamente o problema da imagem poética é preciso voltar a uma Fenomenologia da Imaginação. Esta seria um estudo do fenômeno da imagem poética no momento em que ela emerge na consciência como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado na sua totalidade (BACHELARD, 1978, p. 184)

Voltando à Poética do Devaneio, uma das grandes lições que podemos extrair da é de como quão é maravilhoso é maravilhar-se pelo devaneio da imagem poética e poder quebrar as amarras do mundo cotidiano diurno, concreto, positivo. E assim neste paralelo, ainda que outros objetivos fosse o que Platão também nos convidou a fazer quando nos

conclama em forma de imperativo a sair da caverna para depois mergulhamos nela própria quando deixamos de ser o que éramos, porque já não somos mais quando não queremos mais ser.

Por fim, tentamos, ainda que brevemente, demonstrar que de certa forma, dependendo de como se opera com o conceito de teoria²⁶ podemos sim vislumbrar os alicerces fundantes de uma teoria do imaginário em Bachelard na sua *Poética do Devaneio*.

Devemos também aqui reconhecer que a solidificação de uma teoria científica do imaginário, terá como precursor no pensamento contemporâneo um dos principais discípulos de Bachelard que foi Durand. É exatamente na apresentação de alguns conceitos centrais de sua teoria do imaginário que nos deteremos no próximo capítulo, especificamente, tratando de como se origina sua teoria, de como ela se compõe do conceito de imaginação simbólica, trajeto antropológico e metodologia que são essenciais para a sua compreensão.

Desde já queremos indicar que a marca dessa nova teoria do imaginário em Durand se diferencia do conceito clássico positivista porque em sua essência é interdisciplinar que é uma das características herdadas do pensamento de Bachelard.

²⁶ O conceito de teoria científica está diretamente ligado à uma teoria do conhecimento ou a uma Epistemologia, no geral em núcleos mais positivistas da ciência o conceito de teoria é mais fechado. Já outras vertentes flexibilizam o conceito de teoria como Fereyband em *Contra o Método* (197) quando apresenta um anarquismo epistemológico, segundo o qual: tudo pode ser objeto da ciência porque tudo é ciência. Mas também várias correntes do pensamento como a própria Fenomenologia, o Culturalismo, a escola dos estudos culturais fundada na Inglaterra por Thompson também os estudos de Giroux, Goodson, Hall, Canclini, Babha, Boa Ventura, Morin, e tantos outros, apontam para a fundação de um novo olhar sobre a teorização científica ou método de pesquisa nas Ciências Sociais que se opõem ao modelo teórico clássico racional positivista de pesquisa e teorização sobre a realidade social.

5 DA CRÍTICA AO POSITIVISMO AOS FUNDAMENTOS DO IMAGINÁRIO: a teoria interdisciplinar de Durand, conceitos, origem e influências.

Abrimos esta quinta fase de nossa exposição fazendo um panorama geral do que será discutido por nós neste capítulo. A linha central de nossas argumentações será como nos propomos na introdução do presente trabalho enfatizar como a teoria do imaginário de Durand surge num contexto de crítica radical ao Positivismo enquanto método de pesquisa social, destacando assim o teor de sua crítica bem como as principais influências teóricas sofridas pelo autor.

Nesta direção faremos um breve comentário a respeito da crise de paradigmas que marcou o declínio do método racional clássico fazendo emergir novas formas de análise da realidade social como a teoria do imaginário que em sua essência é interdisciplinar e que por esta característica já se diferencia em sua essência do Positivismo.

Neste contexto, evidenciaremos alguns aspectos da influência teórica sofrida por Durand assim como apresentaremos de maneira panorâmica algumas especificidades de sua teoria do imaginário tecendo algumas considerações sobre o conceito de *imaginação simbólica* e depois do conceito de *trajeto antropológico* sempre tendo em mente levar o leitor a perceber como surge a teoria do imaginário de Durand, seu principal alvo de crítica e suas principais influências teóricas.

Por fim, de maneira ainda inicial faremos alguns paralelos entre aspectos da teoria do imaginário de Durand e o mito da caverna de Platão. O método analógico será utilizado para mostrar que alguns elementos simbólicos presente na alegoria de Platão podem ser referenciados juntamente a teoria do imaginário de Durand.

A finalidade última, neste caso, é sem dúvida mostrar que em Platão já encontramos o uso de elementos simbólicos universais que caracterizam ou podem nos levar a classificar a sua alegoria filosófica da caverna como uma alegoria do imaginário porque é carregada e, portanto repleta de simbolismo, metáforas e símbolos arquetipais como a água, o fogo, a terra e o sol.

Do ponto de vista teórico sabemos atualmente que o recente debate epistemológico contemporâneo sobre as possibilidades do conhecimento foi marcado essencialmente por dois grandes movimentos. Um que representa o paradigma do racionalismo clássico que veio de Aristóteles perpassou por Descartes chegou a Comte e influenciou até recentemente toda a metodologia das pesquisas das ciências humanas. O outro paradigma que surge desde a Filosofia contemporânea de Husserl, Kierkegaard, Sartre, Kuhn,

Wittgenstein, Bachelard, Foulcaut, Derrida, Deleuze, Morin, Durand, entre outros, como forma ruptura com o modelo clássico racional de análise da realidade ou da cultura humana.

A derrocada da lógica-clássica aristotélica, as descobertas científicas no campo da física quântica, o surgimento das lógicas não-clássicas, as descobertas no campo da química quântica, e tantos outros eventos, influenciaram todo o campo de conhecimento que vai desde a Filosofia Analítica, a Fenomenologia, o Existencialismo, a Hermenêutica até a Antropologia cultural de Boas, fazendo surgir assim novos paradigmas de análise da realidade como o do uso da linguagem em Wittgenstein, a teoria da complexidade de Morin, a teoria do imaginário de Durand, etc.

É neste contexto de crise de paradigma que surge a teoria do imaginário de Durand como uma proposta interdisciplinar de valorização ontológica da imagem, revalorização dos arquétipos e redenção da linguagem simbólica seja expressa através dos mitos, da literatura, da filosofia ou da arte.

O caráter interdisciplinar de sua teoria Durand debita ao reconhecimento de que suas investigações receberam em maior ou menor grau a influência de pensadores de vários ramos do conhecimento como Corbin, Bastide, Jung, Eliade, Lévi-Strauss, Lupasco, Dumézil, Thom, Cassirer, Morin e Chomsky. (TEIXEIRA & ARAÚJO, 2011)

Toda esta influência teórica levou Durand a caracterizar a sua teoria do imaginário como um novo paradigma de análise do conhecimento porque leva em conta a pluralidade de fatores do campo biológico, psicológico e sócio-cultural na formulação de sua metodologia. Em síntese a mesma se desenvolve ao redor dos conceitos de imaginação simbólica, trajeto antropológico do imaginário, arquétipos, processo de simbolização e mitos que são conceitos interdisciplinares que formam em conjunto um novo campo do saber.

Mesmo diante do caráter interdisciplinar de sua teoria, é comum observarmos no estilo de Durand sempre no início de suas obras que antes mesmo de apresentar os conceitos centrais de sua teoria do imaginário o pensador tratar de delimitar no seu discurso uma profunda crítica a todas aquelas correntes do pensamento seja filosófico, científico, epistemológico ou clássico que menosprezaram o valor ontológico das imagens.

Fica sempre cada vez mais evidente que Durand antes mesmo de apresentar os seus conceitos da teoria do imaginário faz questão de deixar claro ao leitor que é o paradigma racional clássico que está sendo criticado por ele.

Para Durand (2001):

É preciso frisar este paradoxo de uma civilização, a nossa, que, por um lado, propiciou ao mundo as técnicas, em constante desenvolvimento, de reprodução da comunicação das imagens, e por outro, do lado da filosofia fundamental,

demonstrou uma desconfiança iconoclasta (que destrói as imagens ou, pelo menos, suspeita delas) endêmica (DURAND, 2001 p.7).

Durand também apresenta uma crítica as posições teóricas como as associacionistas- porque reduzem a imaginação à percepção debilitada; bergsonianas- porque reduzem a imaginação à lembrança da memória; e sartreanas- porque reduzem a imaginação a um modo de consciência. Sua crítica se dirige no sentido de apontar que estas correntes do pensamento tenderam a um monismo mecanicista da consciência psicológica da qual o imaginário não passa de uma ilustração dialética. (TEIXEIRA & ARAÚJO, 2011).

Segundo Durand: “O pensamento ocidental e especialmente a Filosofia Francesa têm por constante tradição desvalorizar ontologicamente a imagem e psicologicamente a função da imaginação, “fomentadora de erros e falsidades.” (DURAND, 2002, p.21)

Sua crítica é radical porque na perspectiva de Durand ao longo do pensamento ocidental houve uma forte resistência a tese de que as imagens pudessem interferir de maneira positiva na construção do conhecimento racional, daí surgiu um conjunto de epistemologias que menosprezaram o status ontológico das imagens. Segundo ele,

[...] a imaginação é reduzida pelos clássicos àquela franja aquém do limiar da sensação que se chama imagem remanescente ou consecutiva. É sobre esta concepção de um imaginário desvalorizado que floresce o associacionismo, esforço certamente louvável para explicar as conexões imaginativas, mas que comete o erro de reduzir a imaginação a um puzzle estático e sem espessura e a imagem a um misto, muito equívoco, a meio caminho entre solidez da sensação e a pureza da idéia (DURAND, 2002, p.21-22).

Por outro lado, Durand também aponta a existência de um movimento intelectual que viu nas imagens a grande contribuição que as mesmas poderiam dar no processo de construção do conhecimento humano. É a esta tradição que valoriza o status ontológico da imagem que o pensador francês filia-se quando desenvolve as bases epistêmicas de sua teoria do imaginário.

Sendo assim identificamos na obra de Durand sua referência a existência de dois movimentos epistemológicos bem delimitados e antagônicos que tratam da relação conhecimento-imagem. Um primeiro que marginaliza por completo a capacidade da imagem em contribuir ao conhecimento científico, e o segundo, que a valoriza por completo reconhecendo a sua contribuição ao conhecimento.

Para Melloni (1999):

Se, no decorrer do tempo, gradualmente a imagem e a faculdade mental a que ela se remete, a imaginação, recupera seu valor como objeto valioso de estudo, é porque pôde ser reconhecida como força pulsional e como poder de expressão metafórica e simbólica- não estritamente nesta ou naquela área de estudos, mas na diversidade das ciências do homem (MELLONI, 1999, p. 49)

Do ponto de vista contemporâneo podemos assinalar que se desenvolve um forte movimento epistemológico que valoriza o debate sobre o imaginário analisando-o de diversas formas nas obras de Levi-Strauss, Jung, Jaques Lacan, Michael Foucault, Merleau-Ponty, Ernest Cassirer, Henri Bergson, Jean Paul Sartre, Bachelard, e o próprio Durand²⁷.

Neste sentido, o campo de estudos do imaginário - que busca ser uma descrição do imaginário humano (individual ou coletivo) - transpassa os resultados de diversas disciplinas do campo do conhecimento como a Filosofia, a Crítica Literária, a Psicanálise, a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia Cultural, as Ciências Humanas, etc. Daí o seu caráter interdisciplinar.

Para Wunenburger (2007):

Nos usos correntes do vocabulário das letras e das ciências humanas, o termo “imaginário”, como substantivo, remete a um conjunto bastante flexível de componentes. Fantasia, lembrança, devaneio, sonho, crença não-verificável, mito, romance, ficção são várias expressões do imaginário de um homem ou de uma cultura. É possível falar do imaginário de um indivíduo, mas também do de um povo, expresso no conjunto de suas obras e crenças. Fazem parte do imaginário as concepções pré-científicas, a ficção científica, as crenças religiosas, as produções artísticas que inventam outras realidades (pintura não-realista, romance, etc), as ficções políticas, os estereótipos e preconceitos sociais etc. (WUNENBURGUER, 2007, p.7).

Embora seja composto internamente de orientações epistemológicas que possuem diferenças radicais em suas respectivas abordagens o mais importante é que o movimento intelectual em torno do imaginário restituiu o lugar ontológico das imagens no escopo do conhecimento como sendo capazes de simbolizar as estruturas do pensar sociocultural humano. Neste contexto: “A obra de Durand situa-se numa configuração paradigmática, caracterizada pela transdisciplinaridade que embaralha e expande as fronteiras, antes rígidas dos saberes” (TEIXEIRA & ARAÚJO, 2011, p.14).

Assim sendo, o imaginário enquanto teoria interdisciplinar representa uma resposta à teoria positivista moderna de análise do conhecimento que nos fundamentos do método tinha como válido somente o que estivesse no nível do factível. Na verdade toda a teoria positivista do conhecimento se baseia na crença de que o conhecimento só é possível por via da descrição dos fatos. Portanto, o Positivismo é uma negação radical de todo imaginário, ou seja, de toda imaginação simbólica.

²⁷ Também devemos mencionar os trabalhos de Mircea Eliade, Joseph Campbell, Cornelius Castoriadis e Adolpho Crippa.

Segundo Pitta: “O raciocínio, a razão, outra função da mente, permite sem dúvida analisar os fatos, compreender a relação existente entre eles, mas não cria significado. Para que a criação ocorra é necessário imaginar” (PITTA, 1995, p.1).

E no caso de Platão, o que vemos em seus diálogos é que uma vez esgotada todas as possibilidades de expressão de uma temática pela dialética o mesmo recorre a alegorias, narrativas e mitos como uma forma de nos convidar a imaginar simbolicamente, ou seja, criar nossas próprias imagens e claro a seguir e interpretar algumas das suas como aquelas presentes na alegoria da caverna.

Para Durand a ciência positiva opera como um iconoclastismo ocidental contra a *imaginação simbólica* porque se desenvolve por uma semiologia das imagens baseada na ligação de longas sucessões de fatos. O seu modo de expressão, sua lógica e pensamento bani para fora de suas fronteiras conceituais toda a subjetividade que compõem a essência da *imaginação simbólica*.

Ao contrário do Positivismo, para Durand o imaginário é o conjunto das imagens e das relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens*. (DURAND, 2001). Ele, o imaginário é o fundamento onde se encaixam todos os procedimentos do pensar humano porque envolve ícones, signo, emblema, parábola, metáforas, imagens, símbolos, narrativas, mitos, figuras, alegorias, ficções, fábulas e imaginação (DURAND, 1998)

Nesta linha de análise podemos indicar que o imaginário em Platão corresponde a todos aquelas narrativas míticas textuais presente em seus diálogos. Como indicamos no capítulo dois de nossa pesquisa na Filosofia dos Diálogos de Platão encontramos, entre tantos outros, o mito de Er, o mito de prometeu, o mito de Eros, o mito do andrógono, o mito da caverna, o mito do cocheiro, etc. O que mostra de fato que Platão inaugurou em sua obra filosófica os alicerces fundamentais do que podemos classificar como a primeira Filosofia do Imaginário ou da Imaginação.

Retornando a Durand, em síntese, o seu conjunto de estudos que envolvem o Simbolismo - a Imaginação Simbólica, o Imaginário, as imagens diurnas e noturnas, o trajeto antropológico do imaginário, os arquétipos e sua relação com a imaginação - representam uma resposta interdisciplinar ao Positivismo Iconoclasta com a fundação da teoria do imaginário.

Por fim, o que se observa é que Durand ao apresentar a sua teoria do imaginário concebe o imaginário como uma espécie de “encontro das águas” que já não permite uma cisão disciplinar como queria o positivismo para tratar do conhecimento humano. “Ao colher a contribuição de outras disciplinas como a Antropologia, a Sociologia, a Etnologia, a

Psicanálise e a Psicologia social, sua obra evidencia uma postura epistemológica de reunificação do saber, que é uma de suas metas” (TEIXEIRA & ARAÚJO, 2011, p.14).

Vejamos no próximo subcapítulo como pelas noções de *imaginação simbólica* e “*trajeto antropológico*” Durand consolida a sua teoria do imaginário como o campo do estudo interdisciplinar das ciências humanas.

5.1 A imaginação simbólica em Durand

Ao entrarmos em contato com o pensamento de Durand inicialmente também pudemos notar que o pensador dirige sua atenção para explanar o seu conceito de *imaginação simbólica* buscando contextualizar as influências teóricas que reaparecem em seus estudos sobre o imaginário assim como diferenciá-lo tanto da Psicanálise como da Psicologia Social.

Mas se a psicanálise e a psicologia social redescobrem a importância das imagens, e por isso, rompem revolucionariamente com oito séculos de repressão e de coerção do imaginário, essas doutrinas só descobrem a imaginação simbólica para tentar integrá-la na sistemática intelectualista estabelecida, apenas para tentar *reduzir* a simbolização a um simbolizado sem mistério. (DURAND, 1988, p.41)

Entretanto, ainda que busque diferenciar o conceito de *imaginação simbólica* de outras correntes consagradas do pensamento, Durand não deixa de reconhecer a importância das investigações sobre o psiquismo realizadas por Freud, From, Jung e Lacan que de uma forma ou de outra contribuem para o desenvolvimento de todo o campo de conhecimento interdisciplinar que compõe a teoria do imaginário.

Para Melloni: “Se não foi possível evitar a intromissão do conteúdo imaginário-metafórico poético inspirado pelas emoções, na explicação científica, também não foi possível escamoteá-lo nem afastá-lo como tema central das preocupações humanas desde Freud”. (MELLONI, 1999, p.47)

Durand (1988) considera que a *imaginação simbólica* reside na capacidade da consciência humana em apreender a realidade segundo duas formas fundamentais, uma direta e outra indireta. Na forma direta a realidade apresenta-se a mente humana como uma percepção simples, ou seja, através de uma sensação captada pelos sentidos. Como exemplo de uma forma direta de representação podemos citar a representação de um objeto qualquer como uma casa ou uma árvore.

Na forma indireta, a representação da realidade não poder ser imediatamente apresentada à sensibilidade, por isso, é representada ou substituída por uma imagem. Por exemplo ao falar da casa de nossa infância só poderíamos ter um acesso indireto à mesma ou

uma representação indireta da mesma como realidade através da construção de uma imagem desta casa já que a mesma não existe mais enquanto realidade concreta. Portanto, o símbolo ou a natureza simbólica reside exatamente na representação indireta da realidade. (DURAND, 1998)

Podemos então fazer um breve paralelo com o mito da caverna de Platão e afirmar que o mesmo numa perspectiva da *imaginação simbólica* duraniana apresenta-se como uma representação indireta da realidade porque se compõe de imagens, metáforas e símbolos arquetipais universais. Platão utiliza o mito da caverna para falar de assuntos que não podia expressar por meio da dialética enquanto discurso mediador, daí o caráter simbólico do mito ou da alegoria. Não é à toa que encontramos na alegoria as imagens de caverna, fogo, luz, sol e água.

Voltando a Durand, as representações indiretas aparecem como o alicerce de toda *imaginação simbólica*, sendo que a mesma pode ser expressa através de alegorias, emblemas, narrativas alegóricas, mitos, parábolas, etc. “É o dinamismo das imagens, o “sentido” figurado que importa, portanto, antes de tudo para a decifração não só dos símbolos, como também de certos signos sobrecarregados de semantismo e do sentido próprio dos conceitos” (DURAND, 2002, p.135).

Durand esclarece que: [...] partimos de uma concepção simbólica da imaginação, quer dizer, de uma concepção que postula o semantismo das imagens, o fato de elas não serem signos, mas sim conterem materialmente, de algum modo, o seu sentido (DURAND, 2002, p.59).

Ao revelar pelas imagens aquilo que julgamos indizível o símbolo torna-se uma epifania, é quando se transforma numa aparição através do e pelo significante. Sendo assim, a imaginação simbólica tem sua predileção pelo indizível sob suas diversas formas seja como inconsciente, sobrenatural ou supra-real. E neste caso, por não poder ser confirmado pela realidade concreta daquilo que representa, o símbolo se auto-valida e nisto reside a sua autonomia simbólica (DURAND, 1998).

Como não pode figurar o in-figurável, a imagem simbólica é tida então como uma transfiguração de uma representação concreta (o significante) através de um sentido para sempre abstrato (o significado). Enfim, o símbolo (como signo transcendente) aparece então como uma representação que faz aparecer um sentido secreto, é a epifania de um mistério (DURAND, 1988).

Ainda em relação ao símbolo, signo e significante encontram-se infinitamente abertos, o que pode conduzir à sua própria antinomia, por exemplo, no simbolismo de fogo,

podemos ver a sua variação de um extremo ao outro, ora pode aparecer como fogo da paixão, como fogo purificador ou como fogo do inferno (DURAND, 1998).

Por exemplo, no mito da caverna de Platão o fogo aparece como símbolo de luz e também como símbolo de tudo que pode existir quando é associado ao sol. Vejamos as seguintes passagens em o arquétipo ou elemento fogo aparece na narrativa e vai aos poucos sendo associado à luz e ao sol:

[...] Suponhamos uns homens numa habitação subterrânea, com uma entrada aberta para a luz, que se estende a todo comprimento dessa gruta... serve-lhes de iluminação um fogo que se queima ao longe, numa eminência por detrás dele; entre a fogueira e os prisioneiros há um caminho ascendente” (PLATÃO, 2001, 514 a-b, p. 315)

[...] pensas que, nestas condições, eles tenham visto, de si mesmo e dos outros, algo mais que as sombras projetadas pelo fogo na parede oposta da caverna? (PLATÃO, 2001, 515-b, p. 316)

[...] Logo que um alguém soltasse um deles, e o forçasse a endireitar-se de repente, a voltar o pescoço, a andar e olhar para a luz, ao fazer tudo isso, sentiria dor, e o deslumbramento impedi-lo-ia de fixar os objectos cuja sombra via outrora. (PLATÃO, 2001, 515-d, p. 316)

[...] Portanto, se alguém o forçasse a olhar para a própria luz, dor-lhe-iam os olhos (PLATÃO, 2001, 515 e, p. 317)

[...] E se o arrancassem dali à força e o fizessem subir o caminho rude e íngreme, e não o deixassem fugir antes de o arrastarem até a luz do Sol, não seria natural que ele se doesse e agastasse, por ser assim arrastado, e depois de chegar à luz, com os olhos deslumbrados, nem sequer pudesse ver nada daquilo que agora dizemos serem os verdadeiros objectos? (PLATÃO, 2001, 516a, p. 317)

[...] A partir de então, seria capaz de contemplar o que há no céu, e o próprio céu, durante a noite, olhando para a luz das estrelas e da Lua, mais facilmente do que fosse o Sol e o seu brilho de dia.

- Pois não!

- Finalmente, julgo eu, seria capaz de olhar para o Sol e de o contemplar, não já sua imagem na água ou qualquer sítio, mas a ele mesmo, no seu lugar. (PLATÃO, 2001, 516b, p. 317)

Tomando o simbolismo de sol, fogo e luz tal como aparece no mito da caverna de Platão o que de fato vemos é uma sinonímia simbólica como também um processo de metamorfose simbólica. O processo de sinonímia revela-se pelo mesmo sentido que é atribuído por Platão ao símbolo do fogo, da luz e do sol como vemos nas passagens da alegoria citadas acima.

Já existe um momento de pura metamorfose simbólica bem no final do mito da caverna quando Platão associa a caverna ao mundo que vivemos invertendo o caminho de sua alegoria para dizer que na verdade a caverna é o próprio mundo que vivemos. Neste caso, a simbologia ou a imagem da caverna serviu de significante ou de uma representação indireta do nosso mundo para Platão expressar que assim como a caverna o mundo nos aprisiona, e por isso, assim como a caverna, necessita ser abandonado.

Na ótica da teoria do imaginário de Durand toda manipulação de símbolos que pode levar a um processo de metamorfose simbólica só se dá assim porque no próprio símbolo existe uma abertura infinita que permite tal possibilidade.

Neste contexto, todo o universo pode servir de significante, como algo concreto (um pássaro, uma árvore, uma pedra, um homem, uma mulher, etc), mas que remete ao não-representável para a imaginação simbólica, para fazer aparecer o indizível, o inominável, o inconcebível, o sagrado, o divino. (DURAND, 1998).

E no caso do mito da caverna de Platão o que aquele simbolismo presente seja pela sinonímia ou pela metamorfose simbólica quer expressar está até hoje em aberto, porque na verdade não existe um consenso sobre afinal qual assunto Platão está priorizando em sua alegoria. Como já vimos no início de nossa exposição são inúmeras as relações ou leituras advindas de uma mesma passagem do mito da caverna de Platão. Em outras palavras, o caráter simbólico de toda alegoria da caverna de Platão, sob uma perspectiva duraniana, faz aparecer o indizível, porque lida com símbolos, imagens, metáforas e arquétipos.

Até aqui fizemos em linhas gerais uma breve exposição dos aspectos centrais do conceito de imaginação simbólica que é um dos alicerces da teoria do imaginário de Durand. Dentro do possível estabelecemos algumas analogias entre a forma como Platão usa a imaginação no seu simbolismo da alegoria da caverna e de como a imaginação simbólica de Durand vê este simbolismo. Dando prosseguimento ao nosso trabalho, no subcapítulo que se segue apresentaremos o conceito de trajeto antropológico que é um dos alicerces conceituais da teoria do imaginário de Durand.

5.2 O trajeto antropológico do imaginário

Na obra *As Estruturas Antropológicas do Imaginário* (2002) Durand na apresentação de sua teoria do imaginário explicita as várias funções do imaginário e sua relação com a construção da cultura humana. Apresenta a relação entre o imaginário e razão e prepara-se para afirmar que o imaginário antecede, transcende, e organiza todas as atividades da consciência e do pensar humano. Daí seu caráter plural e interdisciplinar.

Em sua perspectiva o imaginário para Durand é o fundamento sobre o qual se formula as concepções de homem, sociedade, cultura e mundo. Seus fundamentos é que nos permitem compreender as relações indivíduo/sociedade, natureza/cultura. (DURAND, 2002)

Para Durand, as produções imaginárias presentes nas mais variadas formas de expressões da cultura como a linguagem, o mito, a religião, a magia, a arte, a ciência ou a

filosofia são manifestações e práticas simbólicas advindas da inter-relação bio-psico-sócio-cultural do homem. (DURAND, 2002)

Para Durand “o trajeto antropológico” se manifesta pela “[...] incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (DURAND, 2002, p.41). Para ele:

Afinal, o imaginário não é mais que esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito, e no qual, reciprocamente, como provou magistralmente Piaget, as representações subjetivas se explicam “pelas acomodações anteriores do sujeito” ao meio objetivo.

Mais adiante quando está aprofundando os conceitos pilares de sua apresentação sobre como se manifesta este “*trajeto antropológico*” do imaginário avisa que tem em mente: “[...] como hipótese de trabalho que existe uma estreita concomitância entre os gestos do corpo, os centros nervosos e as representações simbólicas” (DURAND, 2002, p.51). Eis um dos fundamentos essenciais do conceito de “*trajeto antropológico*”.

Ao expor o conceito de “*trajeto antropológico*” do imaginário Durand apresenta-o como um método pelo qual os símbolos são organizados em torno de quatro elementos básicos, a saber: esquema (schèmes), arquétipo, símbolo e mito.

O esquema²⁸ (schème) precede a imagem, corresponde a uma tendência geral dos gestos, leva em conta as emoções e as afeições. Cabe a ele fazer a junção entre os gestos inconscientes e as representações. “O esquema é uma generalização dinâmica e afetiva da imagem, constitui a factividade e a não-substantividade geral do imaginário (DURAND, 2002, p.60).

O arquétipo consiste na representação dos esquemas (schèmes). É a imagem primeira de caráter coletivo e inato; é o estado preliminar, zona onde nasce a ideia. Ele constitui o ponto de junção entre o imaginário e os processos racionais. Pois: “Os gestos diferenciados em esquemas vão determinar, em contato com o ambiente natural e social, os grandes arquétipos mais ou menos com Jung os definiu. Os arquétipos constituem as substantificações dos esquemas” (DURAND, 2002, p.60).

Para Melloni (1999), os arquétipos cumprem essa função essencial na teoria do imaginário porque Durand,

²⁸ Durand esclarece o seu conceito de “esquema” da seguinte maneira: “adotamos o termo genérico de “esquema” (schème) que fomos buscar em Sartre, Burloud e Revault d’Allones, tendo estes últimos ido busca-lo, de resto, na terminologia kantiana. O esquema é uma generalização dinâmica e afetiva da imagem, constitui a factividade e a não-substantividade geral do imaginário. O esquema aparenta-se ao que Piaget, na esteira de Silberer, chama “símbolo funcional” e ao que Bachelard chama “símbolo motor”. Faz a junção já não, como Kant pretendia, entre a imagem e o conceito, mas sim entre os gestos inconscientes da sensório-motricidade, entre as dominantes reflexas e as representações. São estes esquemas que formam o esqueleto dinâmico, o esboço funcional da imaginação. (DURAND, 2002, p.60)

[...] percebeu a riqueza e o valor do conceito do arquétipo psíquico como a energia vital dada por princípio; funda sua raiz nos *urbilder*, matrizes vitais biológicas; pode até ser configurações primeiras universais e eternas como possibilidade, mas só se realiza e se expressa em consonância com as virtualidades da cultura que a pessoa pertence (MELLONI, 1999, p.50).

O símbolo é todo signo concreto evocando, por uma relação natural, algo ausente ou impossível de ser percebido. Uma representação que faz “aparecer” um sentido secreto. Geralmente os símbolos são visíveis nos rituais, nos mitos, na Literatura, na Filosofia ou na Ciência.

O símbolo se dá como pensamento indireto da realidade, como presença figurada da transcendência que há nesta realidade, e deste modo, o símbolo é uma compreensão epifania deste indizível que há no mundo e no ser humano. (DURAND, 1998)

O mito é um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e esquemas (*schèmes*) que tende a se compor em relato, ou seja, que se apresenta sob forma de história. “No prolongamento dos esquemas, arquétipos e simples símbolos podemos considerar o mito” (DURAND, 2002, p.62).

O mito explicita um esquema ou um grupo de esquemas. Do mesmo modo que o arquétipo promovia a idéia e que o símbolo engendrava o nome, podemos dizer que o mito promove a doutrina religiosa, o sistema filosófico ou como bem viu Bréhier, a narrativa histórica e lendária. (DURAND, 2002, p.63)

Portanto, o mito como um conjunto de esquemas (*schèmes*), arquétipos, símbolos vai, a partir da sua organização, feita por uma determinada cultura, orientar o seu desenvolvimento. Devemos lembrar que para Durand o processo de formação simbólica das imagens é o mesmo quer se trate de um indivíduo, quer se trate de uma cultura, porque estão imbricados.

Ao tratar da pulsão individual entende que a mesma tem sempre um “leito” social no qual corre facilmente, ou pelo contrário, luta contra os obstáculos, de modo que o “sistema projetivo da libido” não é uma pura criação do indivíduo. Os “complexos de cultura” são formados nessa relação, podendo o “trajeto antropológico” partir indistintivamente da cultura ou do natural psicológico, uma vez que o essencial da representação e do símbolo está contido entre esses dois marcos reversíveis (DURAND, 2002).

Em síntese, num sentido amplo podemos considerar que para Durand a práxis do imaginário se expressa em sistemas simbólicos como o Mito, os Ritos, a Religião, a Ciência e a Filosofia. No fundo são formas de organização social ou práticas humanas que se organizam no sentido de vencer a angústia originada da consciência do tempo e da morte. “[...] figurar

um mal, representar um perigo, simbolizar uma angústia é já, através do assenhoreamento pelo *cogito*, dominá-los” (DURAND, 2002, p. 123).

Para Durand o homem ao tomar consciência das ameaças do tempo e da morte procura através da imaginação simbólica reduzir a sua angustia existencial, o que é feito através da representação simbólica das faces do tempo e da morte a fim de enfrentar as várias situações que podem representar. “Aos esquemas, arquétipos, símbolos valorizados negativamente e às faces imaginárias do tempo poder-se-ia opor, ponto por ponto, o simbolismo simétrico da fuga diante do tempo ou da vitória sobre o destino e a morte” (DURAND, 2002, p.123).

Entretanto, devido a impossibilidade de controle, isto é, de distinguir e encarar o desconhecido e controlar os perigos que pode representar, o imaginário cria imagens nefastas que representam as faces do tempo e da morte, expressas nos símbolos de animalidade agressiva (símbolos teriomórficos), das trevas terríficas (símbolos nictomórficos) e da queda assustadora (símbolos catamórficos).

Fazendo aqui um paralelo ao mito da caverna de Platão podemos observar que seu simbolismo apresenta um caráter teriomórfico e catarmófico quando o filósofo alerta que ao voltar ao interior da caverna o ex-prisioneiro e agora filósofo poderá ser morto. O caráter nictomórfico aparece em toda a narrativa em relação a caverna que é sempre vista por Platão como símbolo de trevas.

Retornando a Durand, para enfrentar o tempo e a morte, o imaginário humano desenvolve duas atitudes imaginativas padrões, que correspondem a dois regimes de imagens- diurno e noturno- e três dominantes reflexas: postural, digestiva e rítmica ou copulativa. Para Durand: “[...] é um acordo entre as pulsões reflexas do sujeito e o seu meio que enraíza de maneira tão imperativa as grandes imagens na representação e as carrega de uma felicidade suficiente para perpetuá-las” (DURAND, 2002, p.52)

A dominante reflexa postural (das matérias luminosas, visuais e ascensionais e técnicas de separação) corresponde ao imaginário de luta, combate, purificação, análise, desperta um simbolismo representado pela luz, cume, asa, espada, gládio, e cetro. (DURAND 2002)

Fazendo um novo paralelo com a alegoria da caverna de Platão podemos observar a presença de matérias (imagens) luminosas em quase todo enredo de composição da alegoria. Por exemplo os elementos ou símbolos fogo, fogueira, luz e sol, são praticamente a espinha central de toda narrativa funcionando como imagens simbólicas repetidas sucessivas vezes a fim de frisar um dos aspectos centrais de toda alegoria: relacionar filosofia e clarificação das

ideias, por isso vemos para isso o uso dos símbolos de fogo, fogueira, luz e sol. Neste caso, por este ponto de vista, e sem levar em consideração outros símbolos, imagens ou passagens fica evidente que a Filosofia tal como indica a alegoria pertence ao regime diurno da atividade humana.

O imaginário de luta se revela em dois momentos centrais na alegoria: o momento em que o prisioneiro precisa livrar-se das amarras e dos outros companheiros, ou seja, precisa necessariamente (se quer tornar-se filósofo) abandonar o interior da caverna. O outro momento é quando observamos que haverá uma luta interna que gera um conflito consigo mesmo quando uma vez que contemple o mundo lá fora se perguntará se deve voltar ou não para o interior da caverna.

Existe um processo de expressão do simbolismo de ascensão que aparece na alegoria quando o prisioneiro percorre três sucessivas etapas: quebra as amarras, olha para o fogo interno que ilumina a caverna e resolve sair da caverna. Em Platão todas essas etapas são indicadas como um momento de ascensão porque por elas abandonamos um estágio inferior (o interior da caverna) rumo a um estágio superior e assim sucessivamente até alcançar o mundo lá fora quando vislumbraremos a luz máxima que representa o conhecimento verdadeiro.

A dominante reflexa digestiva (das matérias das profundezas) faz referência ao imaginário de repouso, intimidade, união, aconchego, acomodação, refúgio, envolvimento, desperta simbolismos representados pela água, caverna, noite, mãe, morada, utensílios continentais e recipientes (taças, cofres, etc.). (DURAND, 2002)

No mito da caverna tal situação em que o imaginário do repouso se manifesta aparece em dois momentos distintos, um que representa a fase em que os prisioneiros da caverna estão desde a infância acomodados a uma situação de ver as imagens sem reagir a elas. Neste contexto, a caverna é vista como um perigo em Platão porque os homens não poderão passar a vida inteira acomodados tanto que logo em seguida o filósofo prevê um processo de ruptura quando um desses prisioneiros quebrar as amarras e liberta-se.

Entretanto, mesmo na narrativa devemos notar que antes do processo de ruptura Platão mostra a imagem da caverna como algo aconchegante que por isso gera acomodação fazendo com que gerações e gerações não ousem sair do interior da mesma. E mesmo quando alguém ousou sair da caverna terá que enfrentar aqueles que dela jamais saíram porque a caverna é aconchegante.

O outro momento em que vemos explicitamente a manifestação do imaginário do repouso na alegoria aparece quando Platão destaca que ao sair da caverna o agora ex-

prisioneiro terá que passar um tempo de repouso ou de acomodação até acostumar-se com o novo mundo. Platão prevê que para tanto o ex-prisioneiro observe primeiro a sombra dos objetos na água e contemple a noite para somente assim está preparado para olhar diretamente para a luz do sol como para o próprio sol.

A dominante reflexa copulativa (dos gestos rítmicos) remete ao imaginário da conciliação entre a luta e o aconchego, contendo imagens que expressam, ao mesmo tempo essa dualidade, despertando simbolismos representados pela roda, árvore, fogo, cruz, a lua, estações da natureza, ciclo vital, no progresso ou declínio. (DURAND, 2002)

Também fazendo referência a presença do imaginário da conciliação entre a luta e o aconchego no mito da caverna o mesmo se manifesta quando o ex-prisioneiro travará um combate interno consigo mesmo após ter escapado da caverna. E Platão adverte: ao voltar poderá até ser morto. Este é o momento em que a volta ao interior da caverna se torna temeroso ou tenebroso. Primeiro porque mesmo que não seja morto, poderá não ser compreendido, em segundo, porque perdeu a inocência ou senso comum a todos o que dificultará sua comunicação com os demais sobre vários assuntos, o que fará um solitário de si mesmo, em terceiro porque o mundo lá fora é diferente.

Uma vez que toda a fase ascensional de ruptura se deu com todo esforço, quebra das amarras, quase perda completa da visão para sair da caverna e uma vez que agora o ex-prisioneiro habita fora da caverna pois já se acostumou com o mundo lá fora vai vivenciar um conflito entre ficar ou voltar.

Retomando aqui o conceito de “*trajeto antropológico*” do imaginário proposto por Durand, para este toda a estrutura complexa de simbolização pela imaginação visa vencer o tempo e a morte. Isso pode se dar através de três caminhos: armar-se para vencer a morte, criar um universo harmonioso no qual a morte não possa entrar ou adotar uma visão cíclica do tempo no qual a morte significa renascimento. Segundo Durand, cada uma dessas soluções corresponde a uma estrutura do imaginário humano: a estrutura heróica, a mística e a sintética. (DURAND, 2002)

Ao regime diurno das imagens corresponde a estrutura heróica que significa uma vitória sobre o tempo e a morte, pelas armas, lutas e combates. Ao redor desta estrutura reinam três grandes constelações de imagens: os símbolos ascensionais, os símbolos espetaculares e os símbolos diaréticos. No regime diurno a ascensão é imaginada contra a queda e a luz contra as trevas. (DURAND, 2002)

O regime noturno voltar-se para harmonizar, fundir e integrar. Neste, a queda é transformada em descida, o abismo transfigurado em taça. Não é o desejo de ascensão ao

poder que determina a busca, mas a procura interior do conhecimento. Este regime contempla duas estruturas do imaginário: a mística e a sintética. (DURAND, 2002)

A estrutura mística significa uma busca pela construção da paz e harmonia. Nesta se afasta as polêmicas em busca do equilíbrio íntimo, de quietude e transcendência. Para tal, o sujeito utiliza-se do processo de eufemização e inversão dos significados dos símbolos. Sua dominante reflexa é a digestiva. (DURAND, 2002)

Por fim, na estrutura sintética observa-se que o tempo é expresso em sua forma cíclica. Assim sendo o tempo não tem nem início nem fim, não é linear, mas possui um eterno retorno. A noite apresenta-se como promessa do amanhã e a morte é vista como um recomeço. A roda é o seu símbolo por excelência. (DURAND, 2002)

Fazendo rapidamente aqui mais um breve paralelo o que pudemos em nosso estudo observar é que de certa forma podemos encontrar uma expressão simbólica de imagens na alegoria da caverna de Platão que remetem tanto as características do regime diurno como do regime noturno da teoria do imaginário de Durand.

De certa forma depois de leituras e releituras da alegoria podemos concluir que a mesma num sentido panorâmico é essencialmente pautada pelo regime diurno, isso porque de fato a imagem da alegoria nos remete a uma tensão entre escuridão e luz, trevas e clarificação, pois o interior da caverna é associado o tempo todo as trevas, as sombras e a ausência de luz enquanto lá fora toda a luz ou clarificação aguarda o ex-prisioneiro.

Entretanto, existem dois momentos de pura ambiguidade sobre a hegemonia do regime diurno na alegoria da caverna: primeiro Platão prevê que ao chegar fora da caverna o ex-prisioneiro (e agora filósofo) contemple a noite dando neste momento grande atenção e importância ao regime noturno. Depois indica que mesmo após ter contemplado o Sol, o filósofo deve voltar para o interior da caverna onde reina o regime noturno, ou seja, mesmo que tenha vislumbrado a totalidade da luz pelo regime diurno deve voltar ao interior da caverna onde reina o regime noturno.

Agora ao condenar o filósofo que saiu do regime noturno (interior da caverna) em direção ao regime diurno (fora da caverna) que deve agora voltar a viver no regime noturno (dentro da caverna) Platão acaba por desprestigiar o regime noturno (interior da caverna) já que considera que neste regime se hegemonizam as sombras, e por isso, o filósofo ao voltar encontrará dificuldades, será hostilizado e pode ser até morto. Por outro lado, ao condenar o filósofo a voltar ao regime noturno Platão volta a prestigiá-lo como que reconhecendo que não temos como viver plenamente no regime diurno.

Durand ao expressar sua impressão em relação a Platão deixa notar que o mesmo teve acesso direto a alegoria da caverna, sua lição tirada da mesma corrobora o que dissemos a pouco, pois Durand considera que mesmo que o regime diurno seja hegemônico na alegoria, Platão reconhece que devemos voltar ao interior da caverna dando a entender que não temos como permanecer imersos totalmente no regime diurno, pois para Durand:

A representação não pode, sob pena de alienação, permanecer constantemente com as armas prontas em estado de vigilância. O próprio Platão sabe que é necessário descer-se de novo à caverna, tomar em consideração o ato de nossa condição mortal e fazer, tanto quando pudermos, bom uso do tempo (DURAND, 2002, p. 193).

Durand observa que Platão também parece ao longo de sua obra ora ser orientado pelo regime diurno e ora pelo regime noturno, quando explana o seu conceito de mito expressa esta sua impressão da seguinte maneira: “É o que ensina de maneira brilhante a obra de Platão, na qual o pensamento racional parece constantemente emergir de um sonho mítico e algumas vezes ter saudade dele” (DURAND, 2002, p.63).

Retomando o seu conceito de “*trajeto antropológico*” notamos que o mesmo se resume numa concepção que expressa a maneira como o nível do simbólico da imaginação emerge tanto no contexto de padrões culturais como também poder ser o resultado tanto de aspectos biológicos e psicológicos da interação do homem como o seu meio social. Para Durand (2002):

Longe de ser uma censura ou um recalçamento que motiva a imagem e dá vigor ao símbolo, parece, pelo contrário, que é um acordo entre as pulsões reflexas do sujeito e o seu meio que enraíza de maneira tão imperativa as grandes imagens na representação e as carrega de uma felicidade suficiente para perpetuá-las (DURAND, 2002, p. 52).

De certa forma, Durand quando desenvolveu o conceito de “*trajeto antropológico*” desenvolveu uma espécie de Antropologia Comparativa ao fazer um inventário comparativo de inúmeras mitologias de diversos povos a fim de demonstrar a validade de sua teoria do imaginário.

Uma das grandes novidades da proposta de valorização ontológica das imagens de Durand pela sua teoria antropológica do imaginário foi ter operado com uma espécie de Antropologia Cultural e também com uma Antropologia Comparativa²⁹, além disso, realizou um estudo interdisciplinar que envolve Filosofia, Mitologia, Psicologia, Psicanálise, Literatura e a Arte.

²⁹ Nota-se em seu trabalho e pelo seu próprio conceito de “*trajeto antropológico*” que Durand teve contato direto com várias correntes da Antropologia Contemporânea e por elas foi influenciado, pelo menos no que diz respeito em sua análise ou acesso as imagens de diversas culturas, sendo bem provável do seu contato teórico com Boas, Frazer, etc.

Este trabalho interdisciplinar só tornou-se possível pela crítica de Durand ao Positivismo. Porque este último além de especificar ou especializar o conhecimento desvaloriza por completo os aspectos afetivos, emotivos e subjetivos da imaginação na composição do conhecimento humano.

Ao contrário do Positivismo, Durand desenvolve sua teoria da imaginação “[...] com a intenção de explicitar qual a função do imaginário nas histórias e nas vidas humanas, mostrando assim a existência de uma integração entre o imaginário e a razão, separados no pensamento clássico ocidental” (TEIXEIRA & ARAÚJO, 2011, p.17).

Para Pitta (1995, p.4):

O objetivo inicial da tese de Gilbert Durand era o de estabelecer uma relação de imagens colhidas em culturas diversas. Para tanto, o autor faz um levantamento de imagens em grande número de culturas, nas mitologias, nas artes, seja na literatura ou nas artes plásticas: é para organizar o material obtido, que o autor parte da idéia da existência de um “trajeto antropológico”, ou seja, uma maneira própria para cada cultura de estabelecer a relação existente entre a sua sensibilidade (pulsões subjetivas) e o meio em que vive (tanto o meio geográfico como histórico social)

Para Estrada (2003, p.67):

[...] A partir da análise das imagens provenientes de diversas culturas, expressas nas narrativas míticas, na literatura e nas mais diversas formas de expressão artística, isto é, em fatos culturalmente elaborados, Durand chegou à classificação das estruturas do imaginário- porém, em nível estritamente teórico.

Enfim, independente das várias e inúmeras interpretações que podemos extrair do legado das investigações de Durand sobre o imaginário, o importante é notar seu caráter interdisciplinar mostrando as várias formas de relacioná-lo a outros campos do saber. Como no nosso caso, o que nos interessa aqui é ilustrar como pela teoria do imaginário de Durand podemos compreender o conjunto de imagens que compõem o imaginário filosófico de Platão no mito da caverna.

Até aqui buscamos essencialmente apresentar os aspectos centrais do conceito de “*trajeto antropológico*” de Durand mostrando a sua importância para a composição de sua teoria do imaginário. Este é bastante rico, e entre coisas, implica um método pelo qual possamos compreender o processo de formação do imaginário, sua relação com a cultura e as pulsões do sujeito, revalorizando, o valor ontológico das imagens míticas. Para completar a sua análise científica do mito Durand apresenta uma metodologia que é o método que passaremos a tratar rapidamente como assunto do nosso próximo subcapítulo.

5.3 Bases epistemológicas da mitologia de Durand

O mito não é uma fantasia que se opõe ao real perceptivo e racional. É realmente alguma coisa que se pode manipular para o melhor e para o pior: entendo pelo melhor o desenvolvimento individual e coletivo, o desenvolvimento das virtudes do *homo sapiens*, porque o *homo sapiens* tem virtudes bem específicas, virtude de coordenação coletiva, virtudes de elevação mental; e pelo pior a arregimentação de aventuras tais como as que conhecemos na primeira metade deste século. (DURAND, 1982b, p. 35 apud Teixeira e Araújo, 2011, p.57).

Veremos brevemente que Durand propôs uma forma epistêmica de análise mitológica como que nos convidando a mergulhar no rico universo das narrativas míticas que são para o pensador fruto das várias operações da *imaginação simbólica* humana que podem emergir tanto de sua interação com o meio social como de suas pulsões reflexivas como acabamos de expor anteriormente.

A mitologia de Durand prevê vários passos sucessivos na análise para que possamos adentrar no rico universo de produção das imagens míticas ou do mito. Sua mitologia é essencialmente composta de dois conceitos centrais que se entrelaçam: a mitocrítica e a mitoanálise.

Em suma, mitocrítica e mitoanálise situam-se na mais recente corrente epistemológica: aquela que, centrada na produção do universo das imagens simbólicas, e do mito que é a forma dinâmico-cultural dessas configurações organizatórias da socialidade, suscita um novo e acrescido interesse antropológico pelas mitologias, negligenciadas pela perecida eras dos positivismos (DURAND, 1985, p.256).

A *mitologia* centra-se na tese de Durand de que o *imaginário* é a referência última de toda a produção humana através de sua manifestação discursiva, o mito. O autor sustenta a tese de que o pensamento humano move-se segundo quadros míticos (DURAND, 2001). Pois para ele: “O mito é já um esboço de racionalização, dado que utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em ideias” (DURAND, 2002, p.63)

Para Durand, em todas as épocas, em todas as sociedades existem, subjacentes, mitos que orientam, que modulam o curso do homem, da sociedade e da história. Portanto, a sua *mitologia* se propõe a desvelar os grandes mitos diretivos que são responsáveis pela dinâmica social ou pelas produções individuais representativas do *imaginário* cultural, localizado no tempo e no espaço. Ora, se o mito tem tanta importância sócio-cultural porque ficou tanto tempo relegado nas análises modernas das sociedades? Durand mesmo responde:

Até o início deste século, sob a pressão do positivismo, o mito fôra depreciado, seja como uma explicação provisória e incompleta (A.Comte, M. Müller) que, com vantagens, viria a ser substituída pela ciência, seja inversamente como o desgaste popular de um relato histórico positivo (noção de “evehemerismo”). Por muito

tempo o mito foi minimizado (A. Lalande) como um “relato fantasioso de origem popular e irrefletida (DURAND, 1985, p. 243).

Como uma forma de revalorização do mito, Durand apresenta a sua *mitodologia* como método de análise que é composta internamente de uma mitocrítica e uma mitoanálise. Pela mitocrítica podemos, entre outras coisas, identificar os mitos diretivos presentes na narrativa textual através do conceito de *mitemas*. Estes são temas obsessivos presentes na narrativa mitológica: os *mitemas* se repetem de forma recorrente, através da organização de vários símbolos.

A *mitocrítica* só pode se desenvolver tendo como base um “texto-cultural” (que pode ser oral ou escrito), devemos admitir que o mesmo possui no centro de si um “ser pregnant”, ou em outras palavras, “um fundamento que interessa”. É este núcleo do texto que pertence ao domínio mítico que interessa à *mitocrítica* (DURAND, 2001).

Esta deve levar em conta na análise dos textos a presença dos *mitemas* que são pontos fortes de toda narrativa mítica que são repetitivos e por isso permitem a análise sincrônica. Os *mitemas* na narrativa textual tendem sempre a se repetirem, se intensificarem, tornando-se cada vez mais significativos à medida que se repetem. Por isso, o *mitema* pode ser um motivo, um tema, um objeto, um cenário mítico, um emblema, uma situação dramática, etc (DURAND, 2001).

Cabe novamente a observação que é pela recorrência ou redundância significativa que poderemos apreender o sentido dos símbolos em Durand. Em síntese, é pela redundância significativa que o sentido dos símbolos deverá ser apreendido no texto ou contexto em que aparece, pois devemos ficar atentos a existência de coerência e *homologia* internas do sentido que lhes é inerente, sendo assim, é por este sentido ou redundância que podemos classificar os símbolos que apontam para um mesmo sentido. Ou seja, Durand considera que os símbolos se diferenciam dos signos, uma vez que jamais podem ser dados *a priori* e que por isso apontam para múltiplos e antagônicos sentidos possíveis.

Em resumo, podemos na acepção de Durand assegurar que a *mitocrítica* num primeiro sentido geral é um método de crítica do texto (literário, poético ou filosófico) de estilo de um conjunto textual de uma época ou de um determinado autor, que se propõe a desvelar um núcleo mítico, uma narrativa fundadora e o mito que atua por detrás dela. Em outras palavras, a *mitocrítica* busca desvelar o que está por detrás de uma leitura superficial do mito, por isso, representa um nível de compreensão maior dos grandes mitos clássicos.

Devemos brevemente notar que para a identificação dos *mitemas* e do mito diretivo do “texto cultural”, Durand estabeleceu três momentos centrais na *mitocrítica*:

- a) Fazer um levantamento dos “elementos” que se repetem de forma obsessiva e significativa na narrativa e que constituem as sincronias míticas da obra, ou seja, devemos identificar os *mitemas*;
- b) Fazer um exame detalhado do contexto em que aparecem, destacando a situação, da combinatória das situações, personagens, cenários, etc., ou seja, devemos relacionar os *mitemas*;
- c) Ficar atento a apreensão das diferentes lições do mito (diacronia) e das correlações de uma tal lição de um tal mito com as de outros mitos de uma época ou de um espaço cultural determinados.

Em síntese ao seguirmos o método da *mitocrítica* podemos dizer que o mito vai se definindo textualmente a partir da organização de símbolos em torno de um quórum mínimo de *mitemas*, pois o *mitema* seria como uma espécie de “átomo mítico” de natureza estrutural que em sua essência marca ou delinea o mito em sua extensão ou totalidade. Isto porque para Durand os *mitemas* podem se manifestarem atuando semanticamente de dois modos diferentes: de modo patente (quando é repetido de forma explícita e de conteúdo homólogo) e de modo latente (quando é repetido de forma implícita, pela intencionalidade) (DURAND, 2001).

Enfim, para Durand a *mitocrítica* “evidencia, num autor, na obra de uma época e dum meio dados, os mitos diretivos, regentes, e suas transformações significativas. Possibilita mostrar como tal traço de caráter pessoal do autor contribui para a transformação da mitologia epocal dominante ou, ao contrário, acentua tal e tal mito instituído. Serve também para mostrar que cada momento cultural tem certa densidade mítica onde se combinam e se embatem [...] mitos diferentes. Sendo assim, a *mitocrítica* possibilita que o texto em si ao ser estudado extrapole os seus limites ligando-se às preocupações sócio-históricas-culturais de uma época. É quando se inaugura uma *mitoanálise* (DURAND, 2001).

A *mitoanálise* designa um método de análise científica dos mitos, que “tenta apreender os grandes mitos que orientam (desorientam..) os momentos históricos, os tipos de grupos e de relações sociais”. Pela *mitoanálise* procede-se a um desvelamento dos movimentos míticos nas sociedades, pois ela desloca os métodos da *mitocrítica* para um campo social bem maior: o do aparelho, das instituições ou das práticas sociais; uma abordagem portanto que envolve todo o conteúdo antropológico de uma sociedade, ou seja, não se trata mais somente de um texto mas do contexto social que envolve igualmente um reagrupamento de núcleos semânticos.

Podemos encerrar esta breve exposição afirmando que a *mitoanálise* em Durand requer o exame de todo um aparato social (Filosofia, Arte, comportamento, produção institucional, etc), próprio de uma determinada cultura, delimitado por um largo período de tempo (em torno de um século), de onde é possível extrair os grandes esquemas míticos, responsáveis por ela. Cabe a *mitoanálise* descobrir “a alma de um grupo”, de uma época, por detrás dos acontecimentos etnológicos, numa coerência profunda.

Finalmente, ainda que exista uma diferença entre *mitocrítica* e *mitoanálise*, sendo que a primeira é direcionada ao estudo particular da narrativa textual do mito e que a segunda estuda a narrativa mítica em sua relação com a dinâmica social maior, ambas estão imbricadas e fazem parte de uma mesma metodologia de análise do mito (a *mitodologia*) como proposta por Durand.

Na verdade toda a *mitodologia* duraniana que comporta tanto uma *mitocrítica* como uma *mitoanálise* se fundam na crença do filósofo francês de que por detrás dos grandes movimentos históricos, houve e existe uma arrumação de símbolos e mitos constituintes que representam os desejos da humanidade. Ou seja, os mitos motivam e motivaram os fatos históricos. (DURAND, 2001)

No caso do mito da caverna pela especificidade do texto não temos como operar com uma mitocrítica ou mitoanálise, podemos é claro indicar que em sua totalidade o mito se relaciona com uma época como também transcende a ela pelo seu caráter de atemporalidade.

Também notamos que a presença de elementos simbólicos universais (terra, fogo, luz, sol, água) na Filosofia dos Diálogos demonstra que Platão está diretamente influenciado pelos grandes mitos de sua cultura assim como assimilou elementos simbólicos de outras culturas como por exemplo o símbolo do sol que acaba ao final da alegoria sendo associado ao Bem Supremo.

Este fenômeno ou uso de simbolismo arquetipal universal também acaba fazendo com que a Literatura Ocidental ao tomar contato com a alegoria da caverna veja-se nela sempre espelhada, pois já se passaram séculos e séculos e mesmo assim o mesmo continua a gerar um certo fascínio quando se tem contato com o mesmo, assunto que trataremos adiante quando falarmos do uso do mito da caverna nas aulas de Filosofia do IFMA.

Quanto à estrutura interna simbólica da alegoria da caverna se pudéssemos indicar a existência de uma espécie de *mitema* o mesmo existe no texto em função da insistência de Platão em opor escuridão e luz, saber e ignorância, trevas e luz, etc. Este é o tema que

sucessivamente se repete na alegoria onde de fato os símbolos que mais se repetem são os de fogo, luz e sol.

Apontamos para nossas futuras pesquisas as possibilidades de fazermos uma metodologia do pensamento de Platão que poderá desembocar numa espécie de mitopoética em que estudaremos os mitos presente em sua Filosofia dos Diálogos como o mito do andrógono, o mito de Er, o mito do concheiro, etc. Talvez um de nossos futuros estudos seja exatamente através de uma mitopoética da obra platônica esboçar o imaginário presente em sua obra como um todo já que o mesmo recorrentemente faz uso de mitos em sua Filosofia.

Feita essas considerações até aqui procuramos neste capítulo discorrer sobre aqueles aspectos que julgamos mais importante na teoria do imaginário de Durand que serviram como uma forma de interpretarmos as imagens advindas do simbolismo presente na alegoria da Caverna de Platão.

Mostramos como a teoria do imaginário de Durand se originou num momento de profunda crise do paradigma racional clássico ocidental, e de como a mesma surge num contexto de interdisciplinaridade porque é fruto das diversas descobertas, estudos e avanços realizados em várias áreas do conhecimento como na própria Filosofia, Psicologia, Antropologia, Literatura e Arte.

Também vimos que em sua essência o que liga Durand a um conjunto ou complexo bem maior de correntes do pensamento contemporâneo é a sua insistência na reedificação da subjetividade do sujeito expressa em sua teoria do imaginário, principalmente, por via da imaginação simbólica e do trajeto antropológico. Pela imaginação simbólica Durand buscou em sua teoria dar conta de vários aspectos do universo simbólico e de sua relação de representação da cultura humana em suas mais variadas formas de expressão seja através de alegorias, emblemas, narrativas, mito, parábolas, metáforas, etc. Já pelo conceito de trajeto antropológico ampliou em muito seus estudos e solidificou a sua teoria do imaginário fazendo um inventário de imagens presentes em várias culturas, nas mitologias, na Filosofia, na Psicanálise, na Literatura e nas Artes. Compreendeu o “trajeto antropológico” como a maneira singular que em cada cultura o indivíduo tem de estabelecer a relação existente entre suas pulsões subjetivas e a sociedade em que vive.

Em síntese, seja pela crítica ao Racionalismo Clássico Positivista, seja pela sua reedificação da subjetividade, seja pela Imaginação Simbólica ou pelo Trajeto Antropológico,

o que vemos na teoria do imaginário de Durand é a fundação dos estudos interdisciplinares no pensamento contemporâneo.

Por isso, a partir do próximo capítulo mostraremos que todas essas considerações suscitam um debate em torno do uso do imaginário também no campo da educação já que é esta organiza as mais variadas formas ou práticas simbólicas no seio de uma determinada sociedade. Portanto, passaremos a seguir a tratar da interdisciplinaridade implícita na relação entre imaginário e pesquisa educacional.

6 IMAGINÁRIO E PESQUISA EDUCACIONAL

Partindo do pressuposto de que o imaginário é um sistema organizador de imagens, cujo papel fundador é mediar a relação do homem com o mundo, levantar mitos, ideologias e utopias veiculadas pelo discurso pedagógico permite-nos compreender melhor as práticas educativas que neles se enraízam (TEIXEIRA, 1999, p. 101).

Diante do itinerário interdisciplinar que vem conduzindo a nossa pesquisa em que se discute a relação entre Mito, Filosofia e ensino de Filosofia decidimos a seguir a partir dos autores TEIXEIRA & ARAÚJO (2011), PAULA CARVALHO (1990), BADIA & PAULA CARVALHO (2010) fazer uma breve exposição de algumas contribuições da teoria do imaginário para a pesquisa educacional.

Imaginário e educação estão diretamente interligados uma vez que o discurso pedagógico que irá justificar uma determinada forma de organização educacional se pauta por algum conjunto de símbolos que irão determinar a nossa relação com o mundo, as nossas ações, etc.

Nesta direção, uma das grandes contribuições da teoria de Durand ao processo educacional foi o valor que atribuiu ao *homo symbolicus* e as formas de simbolização. Conforme mostra seu pensamento, o imaginário é um elemento constitutivo e instaurador do comportamento do *homo sapiens*. Já que é por meio do imaginário que nos reconhecemos como humanos, conhecemos uns aos outros e apreendemos a multiplicidade real do mundo. (TEIXEIRA & ARAÚJO, 2011)

Neste sentido, o processo educacional comporta o imaginário que, por via do processo de simbolização define as competências simbólico-organizacionais tanto dos indivíduos como dos grupos servindo como organizador das experiências e das ações humanas. (TEIXEIRA & ARAÚJO, 2011)

Ademais, a leitura da obra de Durand sugere que a pedagogia é de certa forma, uma de suas metáforas obsessivas, seja no sentido de uma pedagogia escolar, modeladora do social, seja no de uma Paidéia como formação integral do homem, como cultivo de sua humanidade. (TEIXEIRA & ARAÚJO, 2011, p.78)

Durand considera que a Pedagogia gira sempre em torno da dinâmica dos símbolos, constituindo-se como uma verdadeira psiquiatria que doa, com precisão, para uma determinada sociedade, as coleções e a estruturas de imagens que ela exige, em seu dinamismo evolutivo. (TEIXEIRA & ARAÚJO, 2011, p.78)

No Brasil, a proposta pioneira de aplicação do conceito de imaginário ao campo educacional foi desenvolvida por José Carlos de Paula Carvalho em Antropologia das

Organizações e Educação (1990). Este pesquisador orienta sua investigação pelo que denomina de paradigma holonômico que se alicerça tanto na teoria antropológica do imaginário de Durand como na teoria antropológica da complexidade de Morin. Mesmo considerando que as duas teorias possuem divergências internas, o autor, as considera próximas por tecerem uma crítica radical e de ruptura com o paradigma clássico racional consolidando o nascimento de uma “nova razão”.

Para nós interessa frisar que segundo Paula Carvalho (1990, p.20-29), o conceito de “trajeto antropológico” de Durand contribui para a instauração desta “nova razão” porque faz uma crítica epistemológica ao reducionismo positivista e historicista centrando-se em dois pontos: a função simbólica e a sutura epistemológica entre natureza/cultura (PAULA CARVALHO, 1990).

José Carlos de Paula Carvalho (1990) alicerçado pelo paradigma holonômico propõe uma reflexão antropológica sobre a prática teórica organizacional voltada para: a) evidenciar a dimensão simbólica do discurso e a ação organizacional; b) repensar a escola-organização no âmbito das práticas simbólicas e educativas articuladas como imaginário sócio-cultural e organizacional; c) possibilitar uma praxeologia socioanalítica. (PAULA CARVALHO, 1990)

Encontramos em Badia e Paula Carvalho (2010) uma descrição e exemplificação do percurso teórico-prático estabelecido no levantamento e sistematização de mediações simbólicas que desenha a paisagem cultural de grupos. Os autores apresentam ainda o estabelecimento das etapas e o instrumental analítico que permite conhecer as estruturas antropológicas do imaginário da cultura organizacional e as heurísticas da cultura emergente. (SILVA & VALDEMARIN, 2010)

Paula Carvalho elaborou a culturálise de grupos como metodologia de uma Antropologia das Organizações Educativas. Seu ponto de partida teve como alicerce a Filosofia da cultura do Círculo de Eranos (Ortiz-Oses, 1994) e a noção de função simbólica desenvolvida por Casirer. Paula Carvalho (1990, p.44) afirma que toda abordagem do real só pode ser feita pela mediação simbólica, ou seja, pelos sistemas e práticas simbólicas, e assim, esse universo das formas simbólicas organiza o real social como cultura.

Assim sendo, todo grupo sociocultural organiza o comportamento e educa por meio, especificamente, do sistema simbólico e da prática simbólica que ele veicula. Temos assim um conceito ampliado de educação sob o qual, entretanto, a educação em sentido estrito é a prática simbólica basal de sutura das demais práticas simbólicas (BADIA & PAULA CARVALHO, 2010)

Surge assim, na Escola de Grenoble (Badia 1999), a noção de imaginário como cultura. Em que o imaginário é a imagem plural e multifacetada que uma sociedade espelha de si mesma, em termos particulares, os conjuntos psicoculturais que funcionam como polissemias simbólicas. (BADIA & PAULA CARVALHO, 2010)

Fazendo referência a Escola da Cultura e Personalidade, inspirada em Freud, na cultura temos uma função manifesta, a cultura manifesta do grupo sócio cultural, e a função latente, que nos dá a cultura encoberta do grupo sociocultural. Sendo assim a noção de cultura como imaginário identifica três funcionamentos ou aspectos da cultura: a cultura patente, a cultura emergente e a cultura latente. A primeira, situa-se no campo daquilo que os teóricos da organização chamam de cultura organizacional, ao passo que a segunda refere-se aos dinamismos inconscientes de estruturação e funcionamento da cultura manifesta. Por fim, a terceira e última manifesta-se por meio dos ritos, mitos, ideologias e valores, ela permite captar tanto o aspecto patente- praxeológico da cultura de um grupo quanto os componentes afetivos- residuais da ação sociocultural nos grupos. (BADIA & PAULA CARVALHO, 2010)

Ao desenvolver esse aspecto é que a culturálise de grupos encampa a Escola Cultura, Organização e Inconsciente ou Antropopsicanálise Institucional afirmando que em todo grupo sociocultural, existem duas dimensões do trabalho e da ação: o polo técnico (tarefas que levam o grupo a se organizar) e o polo fantasmático (a vida afetiva dos grupos). Neste contexto, estudar ou mapear, tanto mapas da realidade quanto mapas de consciência do grupo é levantar a cultura patente no polo técnico do trabalho e a ação do grupo, assim como a cultura latente no polo fantasmático do trabalho e ação do grupo. A cultura emergente torna-se um viés estratégico porque capta ambos os polos, dando pistas de ambas as culturas. (BADIA & PAULA CARVALHO, 2010)

A partir de sua Tese de Titulação, seguindo-se de Projetos Integrados de Pesquisa e os inúmeros trabalhos de colaboradores, Paula Carvalho levantou o seguinte mapa das heurísticas que servem como base para a culturálise de grupos (BADIA & PAULA CARVALHO, 2010):

1. Mapemanto da cultura patente:
 - 1.1. heurísticas socioantropológicas (o esquema de P. Erny: fatores, agentes de socialização, instituições, atos pedagógicos, dinamismo e processos- trata-se do “perfil etnográfico”);
 - 1.2. heurísticas praxeológicas (a lógica da ação racional em Godelier e a *chart* de Malinowski);
 - 1.3. heurísticas diastemáticas (o estudo do espaço e suas configurações): a configuração da “paisagem mental” (modos de pensar, sentir e agir configurados como imagens e ideias) como *outillage mental* do grupo (suportes linguísticos, aparelho perceptual, aparelho conceitual, aparelho imagético-simbólico).

2. Mapeamento da cultura emergente:
 - 2.1. heurísticas héxicas (os resíduos e as derivações de Pareto; ideo-lógicas de M. Augé; mito-lógicas de Lévi-Strauss e axio-lógicas de Parsons-Kluckhohn e Gurwitsch; rito-lógicas de Th. Maertens; personalidade modais de Devereux e a cotidianidade oxiomorônica de P. Carvalho-Badia);
 - 2.2. heurísticas mitopeicas (as imagens-desejo de Bloch e as consciências dissimultâneas de Tacussel; as sensibilidades de Febvre; as metáforas obsessivas de Mauron; as imagens simbólicas e os complexos culturais da poética do devaneio de Bachelard e a imaginária hipárico-onírica de Frétigny e Virel);
 - 2.3. a configuração das estórias de vida pessoal e do grupo de base do diário de *rêveries*.
3. Mapeamento da cultura latente:
 - 3.1. heurísticas tesmiósicas (rito-lógica da corporeidade e socioanálise do protomental);
 - 3.2. heurísticas catéticas (a socianálise do protomental e a fantasmanálise de grupos de Bion, Ll. Mause, Anzieu e Kaes)
 - 3.3. heurísticas mitopoiéticas (a mitocrítica de discursos e a mitanálise institucional de G. Durand e P. Carvalho)
 - 3.4. heurísticas arquetipais (a arquetipologia das figurações mítico-imaginais, o AT.9 e o mitodrama);
 - 3.5. a configuração régia do banco dos sonhos individuais e grupais e o diário dos sonhos.
4. Complementações heurísticas: os devaneios, as conversas paralelas e, em contraponto, o ensimesmamento, as práticas intersticiais e as práticas da dejeção, o chiste, o sonho acordado, o ludismo transicional do espaço potencial, do liminoide, do ex-noide, do anoide a tipologia das consciências dissimultâneas, a fenomenologia dos complexos e a imaginação ativa, as encenações, cenarizações e teatralizações, o onirismo grupal e imaginal. (BADIA & PAULA CARVALHO, 2010, p)

A escolha das heurísticas cabe ao pesquisador, segundo sua formação prioritária e a situação de campo. (BADIA & PAULA CARVALHO, 2010). Pois é a situação de campo e, conseqüentemente da temática conforme o estudo interdisciplinar em questão que poderá balizar melhor a escolha das heurísticas.

Por exemplo, a pesquisa de Maria Cecilia Sanchez Teixeira aplica de forma inédita, inovadora e interessante as noções de mitocrítica e mitanálise de Durand para apreender instâncias míticas implícitas no discurso pedagógico de Paulo Freire (TEIXEIRA, 1999).

Partindo do pressuposto de que o imaginário é um sistema dinâmico organizador de imagens, cujo papel fundador é mediar a relação do homem com o mundo, levantar os mitos, ideologias e utopias veiculados pelo discurso pedagógico permite-nos compreender melhor as práticas educativas que neles se enraízam (TEIXEIRA, 1999, p. 101)

O objetivo principal de Teixeira (1999) foi de mostrar como através da mitocrítica e da mitanálise, podemos apreender as instâncias míticas que se escondem sob a racionalidade que caracteriza o discurso pedagógico ou educacional. (TEIXEIRA, 1999)

Como não temos como objetivo aqui de analisar profundamente os desfechos teóricos da pesquisa a pouco mencionada apenas o fizemos para demonstrar as possibilidades de aplicação da teoria do imaginário ao campo educacional, seja no âmbito da análise do discurso pedagógico, análise de narrativas, análise mítica, etc.

O reflexo desse campo de estudo se estende a vários estados do Brasil, dentre eles, o Maranhão, na UFMA existe desde 1996 o Grupo de Estudo sobre Arte, Cultura e Imaginário na Educação (G-Saci)³⁰ vinculado a linha de pesquisa Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas, do Mestrado em Educação. O grupo possui um caráter transdisciplinar e realiza estudos e pesquisas sobre Arte, Literatura, Cultura, Esportes, Educação e Imaginário, na busca de compreensão de uma realidade cada vez mais complexa e multifacetada. O seu principal idealizador e fundador é o prof. Dr. João de Deus Viera Barros³¹.

³⁰ O G-Saci já realizou vários encontros específicos na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), além de pesquisas de mestrado tanto no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) como no Programa de Pós Graduação em Cultura e Sociedade (PGCULT), das quais dentre estas podemos destacar: SILVA, E.A. TESSITURA DE LUZ E SOMBRA: um estudo sobre o sentido da docência no imaginário dos licenciados do curso de Letras da UFMA. 2012. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão. SOUZA, A.K.F.R de. Educação Linguística: caminhos para o ensino da língua materna. 2012. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão. RAULINO, E.N. FERREIRA GULLAR NUMA PERSPECTIVA FOULCALTIANA: uma leitura de EM alguma parte alguma. 2012. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade)- Universidade Federal do Maranhão. SERRA, M.de.O. Os museus da Cultura Popular de São Luís como Espaços Educativos: configurações e perspectivas para uma pedagogia do imaginário. 2012. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade)- Universidade Federal do Maranhão. NUNES, M.C. A Literatura Infantil e Juvenil e a Formação do Leitor na Obra de Ana Maria Machado à Luz da Teoria do Imaginário. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Maranhão. MARQUES, A.A.N. A ludicidade e o simbolismo na infância: um estudo hermenêutico em uma brinquedoteca escolar de São Luis- MA. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Maranhão. FONTELES, L.S. IMAGENS DA INFÂNCIA NA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO LUÍS/MA: o lugar da criança no imaginário de professores. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Maranhão.

³¹ O referido professor é especialista na Teoria do Imaginário já tendo publicado livros como: BARROS, J.D.V. Gilberto Freyre, Imaginário e Educação. São Luís: EDUFMA, 2010. BARROS, J.D.V. Imaginário e Educação: pesquisas e reflexões. São Luís: EDUFMA, 2008. BARROS, J.D.V. Imaginário da Brasilidade em Gilberto Freyre. São Paulo: Didática Paulista, 1996. BARROS, J.D.V. Mirar. São Paulo: João Scortecci Editor, 1987.

7 HISTÓRICO DO SURGIMENTO DO IFMA

Como nossa pesquisa discute as relações entre Filosofia, Mito e ensino de Filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA, caberá agora fazer um breve panorama sócio histórico de como surgiu o ensino técnico no Brasil.

Somos sabedores de que o processo de aceleração de implementação do ensino técnico no Brasil surgiu no contexto do projeto educacional positivista como indicamos no capítulo dois do presente texto.

As primeiras experiências de cursos profissionalizantes no Brasil se deram por volta de 1909 na Primeira República no então governo de Nilo Peçanha. Este projeto contou com a instalação de dezenove escolas de aprendizes e artificies por todo país.

No caso do Maranhão o ensino técnico começou a funcionar por volta de 1910 com a instalação no bairro do Diamante da Escola de Aprendizes e Artificies do Maranhão. Por volta de 1937 quando foi desvinculada do Ministério da Agricultura passou-se a chamar de Liceu Industrial do Maranhão. Foi somente a partir de 1942 com a criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial que surgiram as primeiras Escolas Técnicas no Brasil que tinham como finalidade oferecer e ministrar cursos técnicos, pedagógicos e industriais.

Posteriormente, a partir de 1960 através de portaria ministerial é que passou a ser denominada de Escola Técnica Federal do Maranhão. Entretanto, a inserção da Filosofia como disciplina na escola só se deu por volta de 1980 como assegura Leão (2011):

No cenário da Educação profissional técnica de nível médio, mais especificamente no Maranhão, a disciplina filosofia é inserida no currículo dos cursos da antiga Escola Técnica Federal do Maranhão, no início da década de 1980, sendo que o professor Leopoldo Vaz, na época diretor de ensino da instituição, hoje aposentado do IFMA, realiza a contratação dos professores Marcos Antônio Muniz e João Batista Botelho, para o cargo de professores de Filosofia (LEÃO, 2011, p. 58).

O status de Escola Técnica durou até o ano de 1989 quando foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET) porque passou a oferecer cursos de graduação tecnológica. No ano de 2006 o governo Federal apresentou uma política de expansão da rede de educação profissional fazendo surgir o Instituto Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (IFMA) que nasceu agregando 18 unidades espalhadas por todo Estado.

O IFMA, com sede em São Luís, criado pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, surgiu como fruto da integração administrativa do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras. O mesmo foi criado como uma autarquia com atuação no estado

do Maranhão, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Desde então, é uma instituição pública de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, com pólos em São Luís - Monte Castelo, Maracanã, e Centro Histórico -, Codó, Imperatriz, Zé Doca, Buriticupu, Açailândia, Santa Inês, Caxias, Timon, Barreirinhas, São Raimundo das Mangabeiras, Bacabal, Barra do Corda, São João dos Patos, Pinheiro e Alcântara. Sua principal função consiste na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos humanos, técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos da Lei.

O IFMA atualmente atende milhares de estudantes nestas unidades citadas espalhadas por todo o Estado. As concepções de cursos variam conforme a vocação do Campus sendo possível encontrar cursos técnicos como: Técnico em Química, Técnico em Alimentos, Técnico em Artes Visuais, Técnico em Cooperativismo, Técnico em Eventos, Técnico em Lazer, Técnico em Biocombustíveis, etc.

Podemos ainda destacar que os cursos técnicos são divididos nas seguintes modalidades: cursos integrados, cursos subsequentes e cursos concomitantes. Os cursos integrados são aqueles com duração de três anos que recebem os estudantes após concluírem o nono ano do ensino fundamental. Os cursos subsequentes são voltados para estudantes que já concluíram o ensino médio e procuram uma formação técnica. Já os cursos concomitantes são aqueles que os estudantes podem cursá-los paralelamente ao ensino médio em outra instituição. Todos os cursos podemos ser acessados através de seleção específica adotada anualmente pelo IFMA.

Atualmente a inserção da Filosofia no IFMA acontece conforme determina os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) em conjunto com a disciplina Sociologia como determina a lei 11.684/08. Ambas as disciplinas compõem o núcleo nacional comum de disciplinas, sendo geralmente ofertadas nos três anos do ensino médio técnico básico.

8 IMAGENS E IMAGINÁRIO: o uso do mito da caverna nas aulas de Filosofia do IFMA

O estudo da realidade é o estudo dos mapas de realidade e de consciência (*chart*) que a si se dão os grupos, de tal maneira que a realidade é a *chart* do grupo, ou ainda, seu *outillage mental* (Febvre) ou sua paisagem mental. (PAULA CARVALHO, 1999, p.40)

Começamos nosso penúltimo mergulho textual a fim de captar as imagens que na prática docente filosófica emergem do uso do mito da caverna de Platão nas aulas de Filosofia do IFMA. Iniciamos esta fase de nossa exposição apresentando alguns elementos que compuseram o processo de aplicação dos questionários da pesquisa. Em primeiro lugar, queremos deixar claro que não realizamos uma pesquisa de campo no sentido tradicional do termo por conta do tempo e dos imprevistos, no entanto, levantamos alguns elementos simbólicos importantes para a compreensão da atualidade da alegoria da caverna no meio educacional.

Optamos até aqui por uma leitura muito mais centrada numa revisão bibliográfica em que demos destaque para o referencial teórico do imaginário em Bachelard e Durand, enfatizando a sua origem, seus conceitos principais e suas influências tendo como fim ilustrar como podemos estabelecer uma relação do mesmo com a alegoria da caverna.

Prosseguimos agora tratando de apresentar um perfil dos professores de Filosofia do IFMA através de um questionário aplicado com questões abertas que buscaram identificar o grau de experiência docente como o nível de formação dos professores. Além disso, fizemos várias interrogações a respeito do mito da caverna, buscando essencialmente saber do seu uso nas aulas de filosofia, de como se dá esse uso, e com quais objetivos.

Demos prosseguimento às questões tentando identificar se a alegoria gera algum maravilhamento no sentido que Bachelard deu ao termo, ao ser narrada pelos professores em sala de aula, ainda neste caso, buscamos saber se a alegoria gera comentários ou ressonância entre os alunos. Por fim, buscamos captar o conjunto de imagens da alegoria que permanecem vivas mentalmente para os professores a fim de traçarmos respectivamente um imaginário geral acerca do mito da caverna.

Antes de prosseguirmos gostaríamos de informar que vários eventos acabaram atrasando a construção desse perfil dos professores de Filosofia do IFMA, pois o mês de Junho do corrente ano foi repleto de greves de várias categorias, inclusive da instituição para a qual direcionamos a nossa pesquisa, além disso, todo calendário nacional foi modificado em razão da copa do mundo, de certa forma, tudo isso nos trouxe prejuízos incomensuráveis, mas jamais deixamos de perseguir os nossos objetivos finais.

Quanto a aplicação dos questionários escolhemos submetê-los aos professores dos seguintes campi do IFMA, do Centro-Histórico, do Monte Castelo e Maracanã, além disso, aplicamos juntamente a um professor que acaba de aposentar-se mas que pela sua vasta experiência docente entendemos ser a sua participação de grande importância para a pesquisa. Diante da imensa dificuldade de reunir o grupo de professores pelos motivos explicados acima, fizemos a opção do uso de tecnologias avançadas de longa distância enviando e recebendo os questionários via email.

Num universo total de cerca de 9 professores recebemos respondidos 5 questionários de servidores efetivos que estão na ativa e 1 de um professor recém aposentado, o que representa cerca de 60 % do corpo docente de Filosofia dos três campi do IFMA, referidos acima.

Quanto ao esboço de um perfil profissional panorâmico dos professores de Filosofia do IFMA dos referidos campi citados acima pudemos observar que em sua totalidade todos os professores possuem o curso de Licenciatura em Filosofia, o que é de grande importância para o fortalecimento do ensino da disciplina.

Em termos de experiência docente notamos que em sua grande maioria os professores possuem mais de dez anos de prática educativa filosófica o que também é de grande valor porque mostra o grau de amadurecimento profissional dos professores envolvidos na pesquisa.

Quando perguntamos sobre se os professores usam o mito da caverna em sala de aula a resposta foi efetivamente que todos utilizam a alegoria. O que para nós só corrobora a hipótese levantada na introdução do nosso texto de que diante da importância filosófica do mito da caverna de Platão que o mesmo é utilizado pelos professores em suas aulas de Filosofia do IFMA. Ou seja, a pesquisa mostrou de fato que o mito da caverna vem sendo utilizado em sala de aula pelos professores de Filosofia da instituição supracitada.

Quando perguntamos como se dá a exposição didática do mito da caverna em sala de aula tivemos as seguintes respostas: **O professor A:** *Primeiro narro o mito, em seguida, suscito reflexões através de indagações;* **O professor B:** *Especialmente através de aulas expositivas;* **O professor C:** *Relacionando com temáticas filosóficas, teoria do conhecimento, Filosofia política e a figura do filósofo na sociedade;* **O professor D:** *Através de vídeos, slides e textos auxiliares;* **O professor E:** *Depende do conteúdo, uso de encenações, leitura narrativa do mito, uso de filmes;* **O professor F:** *através de narrativa, desenho, gibi, e relação com os degraus do conhecimento.*

O que pudemos notar conforme as respostas expostas acima é a existência de uma multiplicidade de formas didáticas de como os professores vem expondo o mito da caverna nas aulas de Filosofia do IFMA. Ficou por exemplo evidente que o uso didático da narrativa via expressão oral ganhou destaque por conta da própria composição da alegoria da caverna que é essencialmente narrativa, e por isso, permite a instauração de uma aula dialógica ou dialogada. Devemos ainda destacar a presença de elementos modernos dos meios de comunicação para fins didáticos de exposição do mito como o uso de vídeos, slides e filmes. Notamos ainda a presença do uso de desenhos que nos chamou a atenção porque a própria alegoria nos convidar a imaginar e como expressa elementos simbólicos nos chama a tarefa de desenhar aquilo que é fruto da imaginação.

Outra questão suscitada ao longo de nossa pesquisa foi de fazer um mapeamento de quais objetivos estariam por trás do uso do mito da caverna nas aulas de Filosofia do IFMA. Quantos aos objetivos do uso do mito da caverna obtivemos as seguintes repostas: **Professor A:** *despertar a consciência reflexiva e crítica, relacionando a dimensão humana, vida social e política;* **O professor B:** *instigar a postura crítica, mostrar a importância do pensar, do conhecimento autônomo, da compreensão do mundo, desnudar verdades aparentes;* **O professor C:** *Relacionar o texto ao contexto sócio histórico em que foi escrito, levantar os problemas da época e relacioná-los ao mundo atual;* **O professor D:** *para ilustrar a sua atemporalidade, relacioná-lo aos meios mediáticos de comunicação como formas de produção de sombras;* **O professor E:** *discutir os conceitos iniciais de Filosofia, o papel do filósofo e da Filosofia, o problema do conhecimento, discernimento entre senso comum e bom senso, aspectos da conduta Ética.* **Professor F:** *mostrar a teoria do conhecimento, mostrar as implicações políticas, evidenciar o engano dos nossos sentidos frente às aparências das coisas.*

Notamos que os professores A e B em suas imagens discursivas relacionam a alegoria da caverna às possibilidades de abertura para o desenvolvimento de uma visão crítica, reflexiva e autônoma do pensamento. Já os professores B, C e D buscam relacionar a alegoria à compreensão do mundo atual. Vemos com os professores B, E e F uma tendência em considerar a alegoria como uma espécie de modelo para teoria do conhecimento aparecendo como uma forma de ilustrar como se dá o conhecimento verdadeiro e de como distinguí-lo do falso, pela dualidade senso comum/bom senso, verdade/aparência, sombra/luz. Pudemos também observar com os professores A, E, F uma tendência em relacionar a alegoria com aspectos da política e da ética, da vida social, da função da Filosofia, dos conceitos filosóficos e da função do próprio filósofo.

Em resumo, como também não poderia ser diferente, pelo próprio formato da alegoria que é narrativa, simbólica e metafórica, os objetivos implicados na condução do uso do mito da caverna em sala de aula mostrou-se também variável. Alguns aspectos desses usos nos chamou à atenção como a relação estabelecida entre mito e pensamento crítico, a expressão de sua atemporalidade, a função ou papel do filósofo na sociedade e a função da Filosofia. Pudemos também observar a relação entre o mito e a teoria do conhecimento como um dos elementos significativos nas imagens discursivas dos professores. Enfim, por último, também pudemos ver associado a imagem da caverna ao poder que os meios de comunicação podem exercer sobre os indivíduos através da propagação de imagens.

No decorrer do nosso texto, principalmente, no capítulo dois em que apresentamos um conjunto de leituras a respeito do mito da caverna, ficou evidente que existe uma tendência em algumas leituras o estabelecimento da relação entre o mito da caverna e o ensino de Filosofia, sendo que o primeiro serve como uma espécie de metáfora que pode implicar várias interpretações ou lições por ser carregado de simbolismo, e que estas lições servem com imagens que instauram o ato do filosofar como por exemplo a imagem de quebrar as amarras e fugir do interior da caverna.

Por isso também um dos nossos objetivos foi de captar as imagens discursivas advindas da prática docente no IFMA quando os professores estabelecem a relação entre mito e ensino de Filosofia. Quando perguntamos sobre qual a relação que os professores estabelecem entre mito da caverna e o ensino de Filosofia obtivemos as seguintes respostas:

Professor A:

Que o aprendizado é uma ascense gradativa e cheia de contradições e desafios e também que esta busca não é totalmente clara e precisa de muito esforço e perseverança. Por outro lado, para conhecermos precisamos da ajuda de mestres que saibam conduzir e despertar a sabedoria que já existe, de um certo modo, em nós mesmos.

Professor B:

(...) apresenta uma boa ferramenta para a reflexão, que quando aplicada em sala de aula, tal alegoria, resulta uma boa oportunidade para aprofundamento da postura crítica; permitindo a elaboração de reflexões aplicadas às diversas situações do cotidiano, em que o mundo sensível (a caverna) é comparado às situações como o uso de drogas, manipulação dos meios de comunicação e do sistema

capitalista, desrespeito aos direitos humanos, à política, etc. É possível que se afirme que o Mito da Caverna é um convite permanente à reflexão; portanto à filosofia.

Professor C:

É possível caracterizar o ensino de Filosofia como possibilidade de luz ou de sombras, dependendo de como o professor apresenta sua proposta de ensino em sala de aula. Se ela for pautada no diálogo e na forma crítica, certamente indicará novas luzes para os estudantes; se pelo contrário, o enfoque metodológico girar em torno de memorização de informações e ausência de problematização dos conteúdos, então é possível afirmar que o ensino de Filosofia será uma completa alienação da realidade que nos cerca, como bem ilustra o texto do filósofo Platão.

Professor D:

Para ilustrar aos alunos que o mesmo é atemporal e depende do estudo/interpretação que é feito da linguagem do mesmo. Aproveito o ensejo para apresentar aos discentes, sobre como os veículos midiáticos nos deixam no mundo da sombra.

Professor E:

[...] Penso ser impossível não trabalhar essa alegoria quando se pensa no ensino de Filosofia, dos seus principais conceitos e sua essência (a busca da sabedoria), bem como colocá-la em relação ao mundo atual, à nossa responsabilidade, enquanto seres pensantes, de retirar os véus da ignorância; de nos permitir questionar o dado, o estabelecido, de ir além do que é colocado como limite e mais ainda, saber que buscar a sabedoria é extremamente doloroso.

Professor F:

Procuró esclarecer como Platão via o ensino da Filosofia e as consequências desse ensino seletivo e elitista para os dias atuais.

Os depoimentos dos professores estão carregados de novas e importantes informações, podemos aqui fazendo um breve panorama identificando algumas relações predominantes realizadas pelos professores entre a imagem da alegoria da caverna e o ensino de Filosofia.

Fica evidente por exemplo que na maioria dos discursos dos professores do IFMA a metáfora da caverna parece indicar que o ensino de Filosofia está diretamente ligado a demonstrar a existência de uma busca pela superação da dualidade antagônica sombra/luz; caverna/sol; ignorância/sabedoria e criticidade/senso comum. Podemos observar que existe uma tendência no estabelecimento da relação entre aprendizado, esforço e dor. Ainda notamos o caráter de criticidade atribuído ao uso da alegoria como uma imagem que quer nos libertar dos poderes alienantes como aqueles produzidos pelos meios de comunicação vigentes. Por fim, existe todo um esforço em relacionar a alegoria a problemas sociais que se instauram no mundo atual, o que de certa forma é muito positivo porque além de mostrar a atemporalidade da narrativa simbólica metafórica, serve para atualizá-la assim como para reinterpretá-la.

Mesmo antes de percebermos que na prática docente os professores relacionam a alegoria da caverna a problemas do mundo contemporâneo, levantamos esta questão hipoteticamente fazendo a seguinte questão aos professores: você estabelece alguma relação entre o mito da caverna e o mundo atual? E eles responderam:

Professor A:

Claro que sim. O Mito da Caverna é uma matriz eterna que serve de modelo para refletirmos em qualquer época. Podemos fazer relações éticas, políticas, valorativas, espirituais e pedagógicas.

Professor B:

[...] Um bom exemplo desta possível relação encontramos no filme Matrix, em que os seres também acreditam fielmente em uma realidade virtual, tal quais os prisioneiros da caverna, tal referência nos permite perceber que esse mito pode perfeitamente ser aplicado ao nosso atual e ao contexto social em que vivemos; bem como, até mesmo para um eventual vislumbre do futuro. Ressalvadas as devidas diferenças, a sociedade atual também é influenciada pelo que lhe é imposto. O mundo atual é o lugar que privilegia as relações dos homens e mulheres. Não obstante é o lugar dos choques culturais de manifestações políticas diversas; como no âmbito religioso, partidário, estudantil, econômico e familiar. Em um ambiente assim, onde existem grandes aglomerados humanos, as pessoas têm que enfrentar o inimigo local ou interior. A violência parte dos próprios seres que povoam esses espaços. Não existe mais o muro, cada pessoa vive aprisionada em seus medos e em suas casas que metaforicamente

podem ser identificadas com uma caverna. A liberdade não é exercida plenamente, pois os seres vivem em constância vigilância de si mesmos e das pessoas que as rodeiam. Muitas realidades são conflitantes por causa das misérias, preconceitos, exclusões e problemas econômicos.

Professor C:

Sim, como foi dito, é possível apontar no texto questões relacionadas à vida em sociedade, controlada pela mídia e pela ideologia que mascara a realidade, envolvendo a mente dos indivíduos em um mecanismo de controle sutil, ao mesmo tempo em que procura eliminar do mapa social aqueles que se colocarem contra esse processo de alienação, como ilustra o texto, quando da volta do filósofo à caverna.

Professor E:

[...] Sim, com os meios de comunicação/redes sociais; estereótipos; simulações e dissimulações da ideologia dominante; o conhecimento formal através da escola, a resistência que temos a mudança, à descoberta do novo, que geralmente nos deixa paralisados em nosso comodismo e que precisa ser vencida a partir do enfrentamento de novas “verdades”, de um novo momento. Coloco também que a distorção da verdade pode ser utilizada para escravizar o outro, e que é importante conquistar, nas diversas áreas do conhecimento o aprofundamento necessário para não ser manipulado e acabar sendo guiado pelas sombras, pelo falso. Além disso, a resistência das outras pessoas, que sempre vão considerar “loucos” aqueles que fogem dos estereótipos e assumem uma nova postura diante do mundo.

Fica cada vez mais evidente nos discursos dos professores a presença da relação entre a alegoria da caverna e o poder midiático dos meios de comunicação de massa como forma de alienação na sociedade atual. O que fica sintomático é que os professores parecem identificar que os meios de comunicação funcionam como uma espécie de “nova caverna” do mundo contemporâneo. Durand também chega a esta conclusão quando em seu pensamento chama a atenção para a possibilidade de instauração de uma sociedade de consumo de imagens alienantes.

[...] Verdade que a “civilização da imagem” permitiu a descoberta dos poderes da imagem há tanto tempo recalcados, aprofundou as definições, os mecanismos de formação, as deformações e as elipses da imagem. Por sua vez, a “explosão do vídeo”, fruto de um efeito perverso, está prenhe de outros “efeitos perversos” e perigosos que a ameaçam a humanidades do Sapiens.

Portanto, a imagem “enlatada” paralisa qualquer julgamento de valor por parte do consumidor passivo, já que o valor depende de uma escolha; o espectador então será orientado pelas atitudes coletivas da propaganda: é a temida “violentação das massas” (DURAND, 2001, p.118).

Para combater uma sociedade essencialmente do consumo de imagens alienantes, Durand propõe uma Pedagogia do Imaginário. Para Teixeira e Araújo (2011): [...] “face a um jejum de imagens poéticas, cósmicas e oníricas re-confortantes, urge uma pedagogia da preguiça, do devaneio, da libertação reprimida e dos lazeres se torne um imperativo categórico”. (TEIXEIRA e ARAÚJO, 2011, p. 86)

No decorrer do nosso texto apresentamos o par conceitual ressonância/repercussão de Bachelard. O mesmo diz respeito para o filósofo da Fenomenologia da Imagem Poética ao estado sentimental subjetivo que se instala no nosso ser quando temos contato com algo (um texto poético, narrativo, literário, etc.) que nos causa uma vontade de falar porque provoca em nós um êxtase ou um maravilhamento que nos leva a querer falar de nossa experiência.

Para Bachelard (2009):

Diante das imagens que os poetas nos oferecem, diante das imagens que nós mesmos nunca poderíamos imaginar, essa ingenuidade de maravilhamento é inteiramente natural. Mas ao viver passivamente esse maravilhamento, não participamos com suficiente profundidade da imaginação criante. A Fenomenologia da imagem exige que ativemos a participação na imaginação criante (BACHELARD, 2009, p.4).

Assim sendo, buscamos levantar um conjunto de imagens que expressam a ressonância ou maravilhamento que se manifesta entre os professores quando narram o mito em sala de aula. Também buscamos identificar que tipo de ressonância ou comentários o mito gera entre os alunos após entrarem em contato com a narrativa. Quando aplicamos o questionário aos professores de Filosofia do IFMA perguntamos: Ao falar do mito da caverna você sente algum maravilhamento ou encantamento? O mito gera comentários entre os alunos? Qual tipo de comentários? Lembra de algum? Você lembra de alguma fala de um aluno após a explanação do mito da caverna?

Para o professor A:

Sim, pois O Mito da Caverna instiga nossa capacidade de pensar e nos ensina o quanto devemos compreender o Bem em nós. Muitos comentários e perguntas. Os alunos além de fazerem muitas perguntas, elaboram exemplos de situação ilusórias que pareciam ser

verdadeiras e depois, com o tempo, descobrem os enganos e equívocos em suas opiniões durante a vida. Um aluno disse em sala de aula, uma vez, que o seu espanto, ou vislumbre, ocorreu após uma doença de seu pai. A experiência que teve sofrimento fez com que ele passasse a vê a vida de outro modo.

Para o professor B:

Há um grande encantamento no que diz respeito à necessidade de conhecimento. Perceber que tudo o que vemos está dentro do mundo das aparências, das ilusões criadas pelo meio em que vivemos e que nos são apresentadas como as grandes verdades de nossa vida. Saber que estamos vivendo sempre aprisionados em alguma “caverna” é aceitar o grande desafio da grande aventura da mudança, do crescimento e do desenvolvimento. E quem não maravilha com tais possibilidade? Sim. Nem sempre são os mais empolgados (ou aqueles que gostaríamos que fizessem), mas todos conseguem perceber a necessidade de desconfiarem de tudo o que acreditam ser “verdadeiro” para que possam crescer e descobrir novos horizontes. Há um muito especial de um aluno de último ano do curso de informática, com forte envolvimento religioso e influencia familiar de cunho dogmático, o qual após uma aula acerca do mito fez o seguinte comentário: “Nunca pensei que tudo o que penso ser verdade, pudesse representar apenas uma maneira de ver o mundo. Gostaria de ter a coragem de questionar todos os meus valores, de tomar novas medidas de conhecimento. Contudo, reconheço o quanto isso é difícil e o quanto será doloroso, pois romper com princípios arraigados desde a infância significa romper com a minha história”

Para o professor C:

No sentido de possibilitar o despertar do debate crítico em sala, em se tratando de um dos textos mais interessantes escritos em linguagem acessível para os que estão despertando para o processo de encantamento pelo processo filosófico no contexto social, político e econômico em que nos situamos como cidadãos. Sim, sobre o modo com o mecanismo de controle se utiliza de mídias para alienar os jovens, disfarçando o conceito de realidade a partir de uma linguagem

superficial e descaracterizada de seu conteúdo filosófico. Quando o nexos entre realidade e caverna é percebido, o debate se enriquece e várias contribuições são possíveis. O uso da política do cenário contemporâneo, a alienação midiática atual; a figura do filósofo como alguém que pode levar a uma descoberta sobre o sentido da existência humana no mundo; assim como o papel da educação nesse contexto. Vivemos numa Matrix e nem sabíamos. O texto é bastante atual. A filosofia é muito importante para contribuir na formação política das pessoas.

Para o Professor D:

Sim, sobretudo porque a maioria jamais teria feito esta leitura de mundo. Alusão a vida política no Brasil.

Para o professor E:

Sem dúvida é uma narrativa emocionante, pois nos coloca frente à frente com a essência da própria Filosofia: a busca da sabedoria, o amor incondicional ao saber, o processo de conhecer e ensinar ao outro o que aprendeu, e mais ainda, a liberdade conseguida através do conhecimento verdadeiro. Além das perguntas clássicas e até ingênuas e engraçadas, como: “Como eles foram parar lá? “Como eles comiam?”, “Como eles sabiam que eram sombras, se não conheciam as sombras?”, outras são bem interessantes e eles conseguem fazer uma relação quase imediata com a realidade, com as coisas falseadas que nos rodeiam, com as ideologias. É um dos momentos mais instigantes nas aulas iniciais.

Para o professor F:

Penso que não. Sim. Eles acham interessante. Alguns fazem relação da saída da caverna com a descoberta de Deus (em sentido evangélico). Lembro: Ele quis dizer que a verdade está em Deus, não é professora?

Num breve comentário a respeito de algumas imagens discursivas que acabamos de ver expressas acima podemos concluir que o mito causa um forte maravilhamento no

sentido bachelardeano, tanto aos professores quando narram o mito da caverna em sala de aula quanto aos alunos após sua narração pelos professores. Neste sentido, a alegoria da caverna conserva um tipo de simbolismo enigmático, que mesmo na sua simplicidade por lida com um simbolismo da imaginação nos causa até hoje um maravilhamento (Bachelard) que ressoa em nós uma vontade ou alegria de falar do mesmo seja através de filmes, gibis, leituras, cinema, etc. Daí também o caráter interdisciplinar da alegoria da caverna que extrapola os limites invisíveis da Filosofia sendo retomando também no Cinema, na Música, na Poesia, na Literatura e nas Artes.

Assim sendo, podemos pelo olhar de Bachelard compreender porque passado séculos de sua escrita o texto alegórico de Platão ainda em pleno século XXI gera tantos comentários. Para nós é porque se expressa pela imaginação criadora que nos convida a imaginar, porque impulsiona a criação de nossas próprias imagens e metáforas, assim como de tantas outras.

Passemos agora a mais um dos pontos cruciais de nossa pesquisa porque analisaremos as questões que dizem respeito às imagens que os professores guardam mentalmente em relação a alegoria da caverna de Platão. Pelo questionário perguntamos: Que imagem ou imagens você guarda do mito da caverna?

Professor A:

É a do espanto, pois ele é o enigma que surge ou é suscitado, mas não é de forma alguma entendido racionalmente. O espanto é um sintoma da visita do infinito em nós revelando sabedoria.

Professor B:

O mito da caverna sempre me aparece como a imagem do ser conformado, que não preocupa e nem consegue perceber a necessidade de mudanças e de novos avanços, que se contenta com aquilo que pensar ser o verdadeiro conhecimento. Em grande parte a imagem de nossa gente.

Professor C:

A imagem de uma metáfora que ainda hoje consegue transmitir com bastante nitidez a realidade ofuscada pelas sombras da alienação política e de como esse cenário continua a fazer parte do cotidiano da vida política do mundo moderno

Professor D:

Na leitura do mundo atual, estabeleço o elo entre o sistema capitalista, globalização, ética e industrial cultural.

Professor E:

Fico sempre imaginando o momento em que o prisioneiro chega à entrada da caverna e fica ofuscado pela luz do sol e só consegue olhar o reflexo na poça d'água. Esse processo doloroso, contínuo, de acesso à verdade demonstra o quanto é complicado atingir a sabedoria, mas que não é impossível se tivermos disposição de corpo, alma e entendimento. Gosto também de imaginar quando o prisioneiro decide voltar e compartilhar em seus companheiros a experiência vivida e é rejeitado pelos mesmos. Essa é uma experiência que requer serenidade, resiliência, amor ao próximo e a certeza de que somos melhores no coletivo e não somente com vitórias individuais.

Professor F:

Guardo a lembrança de terem me apresentado o mito da caverna como algo maravilhoso que resolveria todos os problemas políticos e educacionais se seguissemos seu exemplo. Todavia, ressalvo que eu não compartilho dessa visão.

Neste momento recorremos a Wunenburger (2007) quando afirma que umas das formas correntes pelo qual podemos traçar o imaginário de um grupo ou de uma pessoa é navegando pelo conjunto de suas lembranças, ou seja, por aquelas imagens mentais que ficaram guardadas.

Para Wunenburger (2007):

Nos usos correntes do vocabulário das letras e das Ciências Humanas, o termo “imaginário”, como substantivo, remete a um conjunto bastante flexível de componentes. Fantasia, lembrança, devaneio, sonho, crença não-verificável, mito, romance, ficção são várias expressões do imaginário de um homem ou de uma cultura. (WUNENBURGUER, 2007, p.7)

Neste sentido o que podemos observar é um imaginário repleto de imagens ou lembranças dos professores de Filosofia em relação ao mito da caverna que remetem a outras imagens. Em resumo, nos chamou à atenção a relação antagônica realizada entre espanto/razão assim como a relação de necessidade entre espanto/sabedoria que leva a imagem de que o espanto está para além da razão, mas é pelo espanto que alcançamos a sabedoria, mas o espanto é uma experiência do infinito, e de certa forma do indizível.

Também observamos a imagem de seres conformados em oposição, resistência e luta frente aos novos avanços. Também aparece a imagem da caverna como um convite ao imaginar, algo semelhante com o que Bachelard chamou de maravilhamento. Além disso, mais uma vez a aquisição do conhecimento apareceu associada a dor e sofrimento. Também apareceu uma imagem da alma que tem disposição para conhecer e por isso nada teme, mas por outro lado, aparece uma imagem de preocupação com o desprezo ou falta de reconhecimento social, por fim, apareceu uma imagem de coletividade que acredita que a vitória é mais saborosa quando é coletiva em vez de individual. Por fim, vimos ainda uma imagem do mito sendo apresentado como um ideal de um futuro melhor que nem sempre se cumpre.

Por fim, vamos tratar da linguagem simbólica através das imagens produzidas a partir dos símbolos arquetípicos presentes na alegoria da caverna. Após termos buscando extrair da mente dos professores quais aquelas imagens que mais subsistem na mente, ou seja, suas lembranças do mito da caverna agora tratamos de identificar quais dos elementos simbólicos marcam profundamente a memória dos professores.

O professor A: *a luz, é expressa como sinal de claridade quando tudo parece obscuro, é expressa como o convite para entendermos que as sombras são o distanciamento da claridade;* **O professor B:** *o sol, por representar a luz que nos permite enxergar e evidenciar a realidade. Por colocar a desnudo todas as realidades;* **O professor C:** *certamente o sol, o fogo e a luz, por estarem ligados ao conteúdo filosófico dado por Platão ao apresentar o filósofo com o educador por excelência, tendo como referência o seu mestre Sócrates.* **O professor D:** *a luz e a sombra. Pois isto representa duas situações extremamente ricas na linguagem filosófica;* **O professor E:** *o sol e a luz, porque nos remetem ao conhecimento, ao desvelamento, à verdade, ao oposto das trevas da ignorância, ao caminho liberto;* **O professor F:** *O que mais marca a minha memória é a própria caverna e dentro dela, o fogo.*

Enfim, o que podemos perceber desse conjunto de imagens ou lembranças (Wunenburger, 2007) é um imaginário dos professores de Filosofia onde prevalece as imagens da luz, do fogo, da claridade, e por fim do sol. Ao submetermos este conjunto de imagens ao imaginário de Durand percebemos que as imagens que remetem ao regime diurno são hegemônicas no imaginário dos professores de Filosofia do IFMA.

Neste sentido as imagens da caverna como esboçadas pelos professores parecem convergir para uma conceituação da Filosofia como atividade de eterno combate e luta. Sua tarefa no sentido de combate seria de: desnudar verdades aparentes; discernir entre senso

comum e bom senso; evidenciar o engano dos nossos sentidos frente às aparências das coisas, enfrentar novas verdades; já no sentido de luta deveria: denunciar as simulações e dissimulações da ideologia dominante; combater o uso manipulador dos meios de comunicação; criticar as ilusões criadas pelo meio em que vivemos; combater a alienação política.

Em resumo, tomando como referência as imagens que os professores de Filosofia do IFMA estabelecem entre a relação entre mito da caverna e o ensino de Filosofia, vemos uma hegemonia das imagens diurnas (Durand) que se ligam a estrutura heróica, de ruptura, combate, ascensão, elevação e iluminação como características fundamentais do filosofar. Sendo assim, essas imagens conduzem a eufemização do arquétipo de herói ao próprio ato de filosofar ou ao filósofo que ao combater as sombras (a partir da crítica, da reflexão, da negação) reinantes no mundo real busca sair da caverna (desse mundo).

Também fica evidente quando nos reportamos a alegoria da caverna a presença da imagem do filósofo associado ao arquétipo do herói, primeiro porque é o filósofo que consegue quebrar as amarras, perde os sentidos, tem coragem de seguir em frente, também porque tem curiosidade, e somente ele, poderá vislumbrar toda a verdade, mesmo sabendo que poderá ser morto deve retornar ao convívio dos outros e contar o que viu lá fora.

Antes de encerramos esta etapa das análises das imagens discursivas faremos brevemente um comentário sobre um desenho produzido sobre a alegoria da caverna para verificar se o mesmo destoa ou não dos resultados que acabamos de explicar em relação as imagens discursivas.



Imagem: O mito da caverna.

Fonte: Questionários aplicados aos professores

Sem dúvida o desenho está ligado ao regime diurno ao lidar com o esquema da ascensão, a escada aparece como símbolo da subida, da transcendência. No entanto, também vemos a imagem da alma, do interior que remete ao regime noturno, da intimidade. O desenho corresponde ao que o professor respondeu pelas imagens discursivas, senão vejamos novamente o que disse o professor:

Que o aprendizado é uma ascese gradativa e cheia de contradições e desafios e também que esta busca não é totalmente clara e precisa de muito esforço e perseverança. Por outro lado, para conhecermos precisamos da ajuda de mestres que saibam conduzir e despertar a sabedoria que já existe, de um certo modo, em nós mesmos. Sim, pois o Mito da Caverna instiga nossa capacidade de pensar e nos ensina o quanto devemos compreender o Bem em nós.

Portanto, tanto as imagens discursivas quanto as imagens que aparecem no desenho do professor levam a uma leitura da existência de uma tensão entre os dois regimes de imagens convivendo na alegoria, pois se de um lado isso se manifesta quando olhamos para a figura da escada, ou a expressão ascese, por outro lado, o professor aponta para o bem que existe em nós, fazendo referência ao regime noturno, do aconchego e da paz espiritual.

Comparando com o que vimos anteriormente a opinião desse professor difere da opinião dos demais que como notamos acabam sendo regidos muito mais pelas imagens do regime diurno porque acabam identificando, a partir da alegoria uma função de combate e luta a Filosofia. Por outro lado, em relação a influência do regime diurno tanto o desenho como a

fala do professor se relaciona ao conjunto dos demais professores que acabam sendo influenciados pelas imagens do regime diurno, sendo que este foi o único que nos enviou seu desenho do mito da caverna.

Entretanto, ainda que no imaginário dos professores as imagens diurnas prevaleçam em relação a alegoria da caverna, como acabamos de ver, o mesmo não se pode dizer em relação a Platão que admite que o filósofo deve voltar ao mundo das sombras e nele permanecer, ainda que possa morto ou jamais entendido.

Na verdade na alegoria o que percebemos é uma eterna tensão entre os regimes de imagens diurnas e noturnas. As imagens diurnas se expressam pelo ato heroico do filósofo de quebrar as amarras, lutar contra as sombras, denunciar as falsas imagens, instaurar o pensamento crítico, por outro lado, por não pode permanecer eternamente em estado de vigília, deve retornar ao mundo das sombras onde reina as imagens noturnas.

Agora se perguntamos como deve viver o filósofo que outrora vivenciou o mundo diurno e agora retorna ao mundo noturno? Está é uma questão complexa, mas que sugere algumas outras imagens: o filósofo ao voltar ao mundo noturno não tem como falar de tudo que viu no mundo diurno, por isso, instala-se certa mudez ou um caráter do indizível; ainda que por vezes o filósofo busque falar do mundo lá fora não será compreendido e mais uma vez o caráter de indizível se manifesta porque ainda que fale não será compreendido, por fim dependendo de como falar e do que falar poderá ser morto, o que indica de fato que o filósofo ou a Filosofia deve calar-se diante de alguns assuntos.

Enfim, chegamos até aqui com a sensação de termos cumprido os objetivos centrais do nosso trabalho, pois na medida do possível extraímos aspectos importantes do imaginários dos professores de Filosofia e mais do que isso, nos enriquecemos teoricamente quando nos comprometemos a fazer uma relação entre imaginário, a alegoria da caverna e seu uso em aulas de Filosofia do IFMA.

É verdade que o presente trabalho se pautou muito mais por uma exposição teórica do que como uma pesquisa de campo propriamente dita, no entanto, o uso de novas tecnologias proporcionou um caráter mais objetivo a aplicação das questões que acabaram nos surpreendendo porque os entrevistados puderam ficar mais a vontade o que nos trouxe um conjunto de respostas narrativas de muita qualidade, com um teor filosófico muito bem articulado e fundamentado. Neste sentido, o uso de novas tecnologias mostrou ser um grande aliado na pesquisa porque não interferiu na relação pesquisa/sujeito permitindo coletarmos respostas mais livres e, portanto, sinceras e não menos filosóficas.

9 CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

Nossa pesquisa percorreu a trajetória de buscar uma compreensão de como o mito da caverna de Platão reaparece no imaginário dos professores de Filosofia do IFMA. Mostramos que alegoria do filósofo dos diálogos é carregada de simbolismo, metáforas e imagens que nos permitiram estabelecer uma relação entre uma possível função da Filosofia expressa ali e seu ensino em sala aula, além de outras.

Para uma melhor compreensão do assunto, e por se tratar de um estudo interdisciplinar decidimos trilhar nosso caminho acompanhado pelos estudos interdisciplinares de Bachelard e Durand que juntos fundaram um novo paradigma para a pesquisa social que a teoria do imaginário.

Sentimos a necessidade de ilustrar a existência de um conjunto de leituras que abordam a alegoria da caverna sob diversas perspectivas a fim de mostrar como a mesma, por ser carregada de simbolismo imaginativo não esgota assunto algum, podendo ser relacionada a uma teoria do conhecimento, a uma função social, epistemológica, teatral, política, artística, teatral e educativa.

Prosseguimos fazendo uma breve consideração sobre como se deu o ensino de Filosofia em dois momentos da educação brasileira: o jesuítico e o militar. Momento em que fizemos uma relação metafórica com o mito da caverna, indicando ambos os momentos como uma espécie de cavernas pedagógicas que aprisionaram o ensino de Filosofia, seja pelo dogma religioso, seja pelo dogma positivista autoritário. Indicamos que a saída da caverna foi representada pelo forte movimento social dos professores de Filosofia que desde a década de 70 lutaram até vencerem quando a disciplina retornou ao sistema educativo no ano de 2008.

Adentramos na teoria do imaginário primeiro apresentado a Fenomenologia da Imagem Poética desenvolvida por Bachelard em sua *Poética do Devaneio*. Vimos a importância que tem as noções de *arquétipos* e *devaneios* para o desenvolvimento de seu conceito de *imaginação simbólica*.

Mostramos que o seu conceito de imaginário é marcado pela tensão entre o regime diurno das imagens e o regime noturno, quando apresenta a sua tese de que é pela via dos devaneios expressos em imagens poéticas que pode o homem libertar-se da vigília do mundo diurno, pois é no regime noturno, pelas imagens poéticas que a alma pode libertar-se.

Mostramos ainda que a Fenomenologia da Imagem Poética desemboca num conceito de Imaginário em Bachelard, e que todo seu imaginário nada mais é do que um convite para a libertação da alma humana, porque propõe uma espécie de imaginário do

sonho, poético, devaneador que desemboca em uma Filosofia do Sonho, uma Filosofia da alma.

Frisamos ainda que Bachelard faz todo um esforço através dos seus estudos filosóficos para nos fazer transcender o mundo por via dos devaneios e que o contato com a sua obra nos impulsiona a um querer falar, instaura uma vontade de falar do nosso maravilhamento, nos conclama a reinventar o mundo.

Neste momento fizemos dois tipos de analogias entre Bachelard e Platão. Buscamos identificar o ato de sair da caverna com o ato de devanear, mostrando que nos casos o que está em questão é um convite de transgressão, de transformação e ruptura coma realidade que nos cerca.

Seguimos adiante adentrando pela teoria do Imaginário de Durand, quando priorizamos mostrar como a mesma é de certa forma uma herança dos estudos de Bachelard como, por outro lado, também avança em outras direções pelo seu diálogo interdisciplinar como várias disciplinas ou ciências do campo do conhecimento. Enfatizamos como esta teoria surge num momento de crise de paradigma do pensamento clássico racional e de fato como Durand volta a sua crítica a todas as correntes do pensamento que menosprezam o valor ontológico das imagens negando a sua capacidade na produção da cultura humana.

No caso de Durand, centramos nossa exposição para apresentar os conceitos de Imaginação Simbólica e de Trajeto Antropológico. Vimos que a Imaginação Simbólica envolve um debate sobre uma representação direta e indireta da realidade. Pelo Trajeto Antropológico pudemos compreender que Durand estabelece um tipo de interacionismo simbólico porque acredita que o mesmo é fruto da incessante troca no nível do imaginário entre as pulsões subjetivas a as intimações objetivas que emanam do meio cósmico. Por fim observamos que Durand apresenta um método científico para a análise das imagens míticas expressas nos mitos. Sua mitodologia se pautava tanto por uma mitocrítica e uma mitanálise, pela primeira podemos identificar a existência de mitemas que são temas obsessivos presente na narrativa mitológica, pela segunda podemos evidenciar num autor ou numa obra os mitos diretivos de uma determinada época ou sociedade.

Enfatizamos que a teoria do imaginário de Durand como é fruto de um amplo estudo de diversas imagens advindas de inúmeras culturas expressas na Mitologia, nas Artes, na Literatura, que Durand acaba fundando um estudo interdisciplinar que dialoga diretamente com várias áreas do conhecimento como a Filosofia, a Antropologia, a Psicanálise, a Psicologia e a Arte. Assim sendo, buscamos estabelecer algumas relações entre o uso do

simbolismo da imaginação feita por Platão na alegoria da caverna e a teoria do imaginário de Durand.

Pelo caráter interdisciplinar da Teoria do Imaginário fomos levados a falar do seu uso como método nas pesquisas sociais mostrando que no caso do Brasil, e também no Maranhão através do Grupo de Estudo sobre Arte, Cultura e Imaginário na Educação-GSACI, que este método vem sendo amplamente aplicado no campo da educação, na análise do discurso literário, na cultura análise de grupos, etc.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve o ensino de Filosofia no IFMA, fizemos uma breve apresentação de como o Instituto Federal surgiu dentro de um contexto sócio-histórico de expansão da rede federal tecnológica de ensino fundada desde o século XX no Brasil.

Feito isto, passamos a análise dos questionários aplicados onde verificamos que do ponto de vista da experiência docente e da qualificação profissional os professores de Filosofia do IFMA estão num excelente nível. Pudemos constatar que na prática docente do ensino de Filosofia que o uso do mito da caverna é uma realidade no IFMA. Observamos ainda que isso tem se dado através de várias estratégias didáticas como o uso oral da própria narrativa, o uso de filmes, o uso de vídeos, etc. Também chegamos a conclusão de que a relação entre o mito da caverna e o ensino de Filosofia vem sendo feita no sentido de desmascarar ideologias, pelo incentivo a instauração de uma postura crítica, pela crítica aos meios de comunicação, etc.

Observamos que pelo olhar bachelardeano o mito causa um forte maravilhamento, uma ressonância e uma repercussão na comunidade escolar do IFMA, pelos relatos dos professores percebemos um encantamento diante da narrativa alegórica, e por parte dos alunos vimos ser estabelecidas uma séries de imagens da alegoria através de vários comentários.

Também como resultado da análise pudemos perceber que a alegoria da caverna instala no imaginário dos professores uma função da Filosofia como uma atividade de combate, crítica, luta e heroísmo.

Ainda em relação aos resultados observamos que do ponto de vista do imaginário de Durand os professores de Filosofia são influenciados pelo regime diurno das imagens presentes na alegoria da caverna, não é à toa que a Filosofia foi associada por eles como uma atividade ligada as imagens de iluminação, de ascendência, de luta e combate do falso conhecimento.

Numa perspectiva duraniana vimos o mito do herói se eufemizar com o filósofo que sai da caverna na alegoria, pois além de perder os sentidos, sentir desconforto ao sair da

caverna, poderá morrer ou jamais ser entendido quando do seu retorno à caverna. Entretanto, notamos que um dos professores através de suas imagens discursivas e de um desenho enviado para nós acabou sendo também regido pelas imagens noturnas quando fala de uma verdade interior que habita em nós.

Também evidenciamos que quando submetemos a própria caverna ao imaginário de Durand que lá existe uma tensão entre os dois regimes de imagens, porque se por um lado Platão sobrecarrega o mundo fora da caverna de imagens de símbolos espetaculares como o sol, condena o filósofo a voltar ao interior da caverna onde reina o regime noturno que é permeado pela busca da paz interior ou aconchego.

Fizemos também questão de deixar explícito que a nossa pesquisa se pautou muito mais por uma pesquisa de cunho teórico interdisciplinar do que pela pesquisa de campo no sentido clássico do termo, tanto que utilizamos tecnologias avançadas para o envio e recebimento dos questionários. O que para nós trouxe grande resultados porque não houve quase nenhuma interferência no processo de coleta dos dados já que os professores puderam ficar mais a vontade para emitir as suas opiniões.

Estamos satisfeitos com o nosso trabalho, acreditamos que aquilo que foi colocando como um horizonte de busca cumpriu-se, no entanto, entendemos também que o nosso futuro amadurecimento intelectual poderá nos fazer revisitar este itinerário com outros olhares e com a possibilidade de aplicação de outras ferramentas (heurísticas) para uma compreensão do imaginário e de sua relação com o ensino de Filosofia através do mito da caverna.

Vislumbramos para o futuro de nossas pesquisas estudar a obra de Platão pela metodologia de Durand buscando investigar na obra como um todo como este imaginário se comporta. A hipótese que levantamos é que pela presença de muitos mitos em sua Filosofia dos diálogos que Platão é fundador de uma primeira Filosofia do Imaginário ou da Imaginação. Neste sentido, buscaremos fazer uma espécie de mitopoética identificando pela mitanálise e pela mitocrítica quais os regimes de imagens que guiam o imaginário de Platão em seu pensamento filosófico. Mais isso já é assunto para um futuro doutorado.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ FERREIRA, A.E. **Dicionário de imagens, símbolos, mitos, termos e conceitos Bachelardianos** [livro eletrônico]. Londrina: Eduel, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/editora/portal/pages/livros-digitais-gratuitos.php>>. Acesso em: 05 jul. 2014.
- ALVES, D. J. Publ.UEPG.Sci.,Appl.Soc.Sci.,Linguistic.,Lett.Arts, Ponta Grossa, 17 (2): 177-187, dez.2009.
- ARANHA,M. L.A.; MARTINS, H.P.M. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna, 2005.
- ARANTES, P. E, Et all. **A filosofia e seu Ensino**. São Paulo: Educ, 1993.
- ARENDDT, H. **A dignidade da política: ensaios e conferências**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- ASPIS, R.P.L. **O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica**. Caderno Cedes: Campinas, vol.24,n.64, p.305-320, set/dez.2004.
- ASPIS, R.P.L.; GALLO, S. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- BACHELARD, G. **A filosofia do não. O novo espírito científico. A poética do Espaço**. Tradução: Joaquim José Moura Ramos et. al. (Coleção os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- BACHELARD, G. **A Poética do Devaneio**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins, 2009.
- _____. **A Água e os Sonhos**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BADIA,D.D; PAULA CARVALHO,J.C.de. A Escola de Grenoble e a Culturanálise de Grupos. In: SILVA.M.da;VALDEMARIN,V.T. **Pesquisa em educação: métodos e modos de fazer**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- BARROS, J.D.V. **Gilberto Freyre, Imaginário e Educação**. São Luís: EDUFMA, 2010.
- _____. **Imaginário e Educação: pesquisas e reflexões**. São Luís: EDUFMA, 2008.
- _____. **Imaginário da Brasilidade em Gilberto Freyre**. São Paulo: Didática Paulista, 1996.
- _____. **Mirar**. São Paulo: João Scortecci Editor, 1987.
- BAUMGARTEN. A.G. **Estética: A lógica da arte e do poema**. Tradução: Mirian Sutter Medeiros. Petrópolis: Vozes, 1993.

BHABA, H. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2001.

BRASIL. Lei 4.024/61. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de Dezembro de 1961.

_____. Lei 5.692/71. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 11 de Agosto de 1971.

_____. Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de Dezembro de 1996.

_____. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº3**. Junho de 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, DF: 2006.

_____. Lei Federal. Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 05 jul. 2014.

BRITO, M.H.de.O. A imaginação: Questões Preliminares. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v.17, n.1/2, p.145-154, jan./fev.2007.

CANCLINI, N. **Culturas Híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2003.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1999.

CHAVES, I.M.A. **Pesquisa narrativa**: uma forma de provocar imagens da vida de professores. In: TEIXEIRA, M.C.S.; PORTO, M.do.R.S. (Orgs). **Imagens da Cultura: um outro olhar**. São Paulo: Plêiade, 1999.

CORTELLA, M.S. **Filosofia e ensino Médio**: certos porquês, alguns senões, uma proposta. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

COSTESKI, E. Considerações sobre o ensino de filosofia no nível médio. In: COSTESKI, et al. **Epistemologias e Tecnologias para o Ensino das Ciências Humanas e Sociais: O ensino de Filosofia**. Fortaleza: Gráfica Editora R. Esteves Tipoprogresso, 2009.

DELEUZE, G & GUATARRI, F. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed.34,1992.

DURAND, G. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1998.

_____. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: Difel, 2001.

_____. Sobre a exploração do imaginário, seu vocabulário, métodos e aplicações transdisciplinares: mito, mitanálise e mitocritica. **Revista da FEUSP**, 11 (1/2), p. 243- 273, 1985.

DUTRA, J. da C.; DEL PINO, M. A. B. Resgate histórico do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras: do século XVI ao século XXI. **Intermeio**: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação, Campo Grande, v.16, n.31, p. 85-93, jan/jul. 2010.

ESTRADA, A.A. Imaginário e Cultura: um estudo sócio-antropológico. **EDUCERE**: Revista da Educação, vol.3, p.59-68, jan/jun. 2003.

EVA. L. Francis Bacon: ceticismo e doutrina dos ídolos. **Cad.Hist.Fil.Ci**, v.18, n.1, p. 47-84, jan/jun. 2008.

ESTRADA, A.A. A cultur análise de grupos: novas perspectivas em educação. **Akropolis**, 9 (2), abr./jun, 2001.

FEREYBEND, P. **Contra o Método**. Tradução: Octanny s. Mota e Leonidas Hesenberg. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

FÁVERO. A.A et al. O ensino da filosofia no Brasil: Um mapa das condições atuais. **Caderno Cedes**, Campinas, vol.24, n.64, p.257-284, set/dez.2004.

FÁVERO.A.A.; CASAGRANDA. E. A. O fazer filosófico e a aprendizagem metodológica. In: RIBAS, Maria Alice Coelho et al. **Filosofia e Ensino**: A Filosofia na Escola. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2005. p. 127-146.

FÉTIZON, B. Contemporaneidade e educação: desafios epistemológicos e educacionais na contemporaneidade. In: MONTEIRO, S.A.P.I. **Culturas contemporâneas, imaginário e educação**: reflexões e relatos de Pesquisas. São Carlos: Rima Editora, 2010.

HALL, S. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: EDUFMG, 2011.

GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, R.J.T.; GOTO,R (Org). **Filosofia no ensino médio**: Temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007, p. 15-33.

GALLO, S.; KOHAN, W. **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GERMANO, J.W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1994.

GHEDIN, E. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2009.

GIOTTO, J.M.M.A. Filosofia no Ensino Médio e as Interfaces da Legislação. In: RIBAS, Maria Alice Coelho *et al.* Filosofia e Ensino: A Filosofia na Escola. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2005. p. 317- 336.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GONTIJO, P.; VALADÃO, E.B. Ensino de Filosofia no ensino médio nas escolas públicas no Distrito Federal: história, práticas e sentidos em construção. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol.24, n.64, set/dez. 2004.

GOTTLIEB, A. **O sonho da razão: uma história da filosofia ocidental da Grécia ao Renascimento**. Tradução: Pedro Jorgesen Jr. Rio de Janeiro: Difel, 2007.

LEÃO, J.A.S. **Contribuições do Ensino de Filosofia para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no contexto do Instituto Federal de Educação Federal Ciência e Tecnologia do Maranhão**. 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

MAAMARI, A. M. A filosofia e o seu ensino na perspectiva da modernidade e da laicidade. In: RIBAS, Maria Alice Coelho *et al.* **Filosofia e Ensino: A Filosofia na Escola**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2005. p. 415-426.

MACHADO, A. **Pré-cinemas & pós-cinemas**. São Paulo: Papyrus, 1997.

MARQUES, M.P. (Org). **Teorias das imagens na Antiguidade**. São Paulo: Paulus, 2012.

MAZAI,R.;RIBAS, M.A.C. Trajetória do Ensino de Filosofia no Brasil. **Disciplinarum Scentia**. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, v.2, n1, p.1-13, 2001.

MELLO, G. B. R. de. Contribuições para o Estudo do Imaginário. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n 61, jan/mar.1994.

MELLONI, R.M. Psicanálise, Imagem e Imaginário. In: TEIXEIRA, M.C.S.; PORTO, M.do.R.S. (Org). **Imagens da Cultura: um outro olhar**. São Paulo: Plêiade, 1999.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOURA, M.R. O Simbólico em Cassirer. **Ideação**, Feira de Santana, n.5, p. 75-85, jan/jul. 2000.

NAVIA, R. O Ensino Médio de Filosofia nas presentes condições Culturais e Sociais de Nossos Países. In: RIBAS, Maria Alice Coelho *et al.* **Filosofia e Ensino: A Filosofia na Escola**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2005. p. 277-291

NEY,A. **Política educacional: organização e estrutura da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2008.

OLIVEIRA, C.A.de. **O ensino da filosofia como criação de conceitos**. 2013.93 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

PAIM, A. **História das idéias filosóficas no Brasil**. São Paulo: Grijaldo/USP,1967.

PATRICIO. E.M.B. A filosofia na formação dos jovens. **O Estado do Maranhão**, São Luís, 17 ago.1996. Opinião, p. 4.

PAULA CARVALHO, J.C.de. **Antropologia das Organizações e Educação**: Um ensaio holonômico. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

PITTA,D.P.R. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. Recife: UFPE, 1995.

PORTO, M do R.S. Cultura e Complexidade Social: Perspectivas Para a Gestão Escolar in: TEIXEIRA, M.C.S.; PORTO, M.do.R.S. (Orgs). **Imagens da Cultura**: um outro olhar. São Paulo: Plêiade, 1999.

PLATÃO. **A República**. Tradução: Maria Helena Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

RIBAS,M.A.C.et al. **Filosofia e Ensino**: A Filosofia na Escola. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2005.

ROCHA, R. P. da. Em favor da Didática. In: RIBAS, Maria Alice Coelho et al. **Filosofia e Ensino**: A Filosofia na Escola. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2005. p.163-178.

RODRIGUES, V.H.G. Filosofia Onírica de Gaston Bachelard em Mundos Desencantados e Tempos Sombrios. **Ambiente & Educação**: Revista da FURG, v.13, 2008. p. 67-82.

RODRÍGUEZ, R.V. **O Ensino de Filosofia nos Liceus**. Porto: Fundação Antonio de Almeida,1986.

ROMANELLI, O. de. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SABOIA, B. **A ditadura brasileira e o ensino de Filosofia**. São Luís: Editora da UFMA, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: Uma reflexão Sobre a Prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, F. M. Pessoa, Imaginário & Arte: Perspectivas Antropológicas em Pesquisa. In: TEIXEIRA, M.C.S.; PORTO, M.do.R.S. (Orgs). **Imagens da Cultura**: um outro olhar. São Paulo: Plêiade, 1999.

SAVIANNI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, F.L.e. Função Social do Filósofo. In: ARANTES, P. E, et all. **A filosofia e seu Ensino**, São Paulo, 1993.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA.M.da; VALDEMARIN, V.T.(Orgs). **Pesquisa em educação**: métodos e modos de fazer. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SILVEIRA,R.J.T. A Filosofia para crianças de Matthew Lipman: abordagem problematizadora. In: SILVEIRA, R.J.T. & GOTO,R.(Orgs). **Filosofia na escola**: diferentes abordagens. São Paulo: Loyola, 2008,p.57-83.

STELLA, M. A caverna platônica e o teatro da cidade. In: **Anais de Filosofia Clássica**, vol. 5, n. 10, 2011.

TEIXEIRA, M.C.S. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

TEIXEIRA,M.C.S.;ARAÚJO,A.F. **Gilbert Durand**: imaginário e educação. Niterói: Intertexto, 2011.

TEIXEIRA, M.C.S. Imaginário, mito e utopia no discurso pedagógico de Paulo Freire. In: TEIXEIRA, M.C.S.; PORTO, M.do.R.S. (Orgs). **Imagens da Cultura**: um outro olhar. São Paulo: Plêiade, 1999.

TEIXEIRA, M.C.S.; PORTO, M.do.R.S. (Orgs). **Imagens da Cultura**: um outro olhar. São Paulo: Plêiade, 1999.

TRIVINÕS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WILLIAMS, B. **Platão**: A Invenção da Filosofia. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

WITTGENSTEI, L. **As Investigações Filosóficas**. Tradução: Jose Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

WUNENBURGUER,J.J.;ARAÚJO,A.F. **Educação e Imaginário**: introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006.

WUNENBURGUER,J.J.**O imaginário**. Tradução: Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2007.

APÊNDICE A – Comunicado de Pesquisa.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CULTURA E SOCIEDADE - PGCULT
MESTRADO INTERDISCIPLINAR**

COMUNICADO DE PESQUISA

Para: Ilma. Sra. Diretora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão- IFMA/Campus_____

Prezada Senhora,

Em respeito ao que determina a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata da pesquisa envolvendo seres humanos, venho pelo presente comunicar que estarei coletando dados através de questionários de pesquisa que será aplicado aos professores de Filosofia desta instituição para compor a pesquisa de mestrado do PGCULT/UFMA intitulada: o mito da caverna de Platão no imaginário dos professores de Filosofia do IFMA.

Na certeza de sua compreensão.

Atenciosamente,

José Antonio Pinheiro Junior

Mestrando em Cultura e Sociedade

Tel (98) 88606819

Email: prof.juniorfilo@ifma.edu.br

Orientador: Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros

Professor do Mestrado em Cultura e Sociedade/UFMA

São Luís, 06 de Junho de 2013.

APÊNDICE B – Perfil dos professores de filosofia.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CULTURA E SOCIEDADE - PGCULT
MESTRADO INTERDISCIPLINAR**

PERFIL DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA/IFMA

Nome _____

Idade _____ Sexo _____ Profissão _____ Campus/IFMA _____

1) Qual a sua graduação?

2) Quanto tempo trabalha na área?

3) Você trabalha com o mito da caverna de Platão em sala de aula?

4) Como você trabalha em sala de aula com o mito da caverna ?

5) Com quais objetivos você utiliza o mito da caverna em sala de aula?

6) Qual a relação que você estabelece entre o mito da caverna e o ensino de filosofia?

7) Você estabelece alguma relação entre o mito da caverna e o mundo atual?

8) Qual imagem ou imagens você guarda do mito da caverna?

9) Ao falar do mito da caverna você sente algum maravilhamento ou encantamento?

10) O mito gera comentários entre os alunos?

11) Qual tipo de comentários? Lembra de algum?

12) Você lembra de alguma fala de um aluno após a explanação do mito da caverna?

12) Dos elementos imagéticos presentes no mito da caverna como a água, a luz, a terra, o fogo e sol, qual aquele que marca mais a sua memória? Porque?

13) Se possível faça um desenho que represente o mito da caverna, depois escaneie e mande via email para mim.

Obrigado !

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CULTURA E SOCIEDADE - PGCULT
MESTRADO INTERDISCIPLINAR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

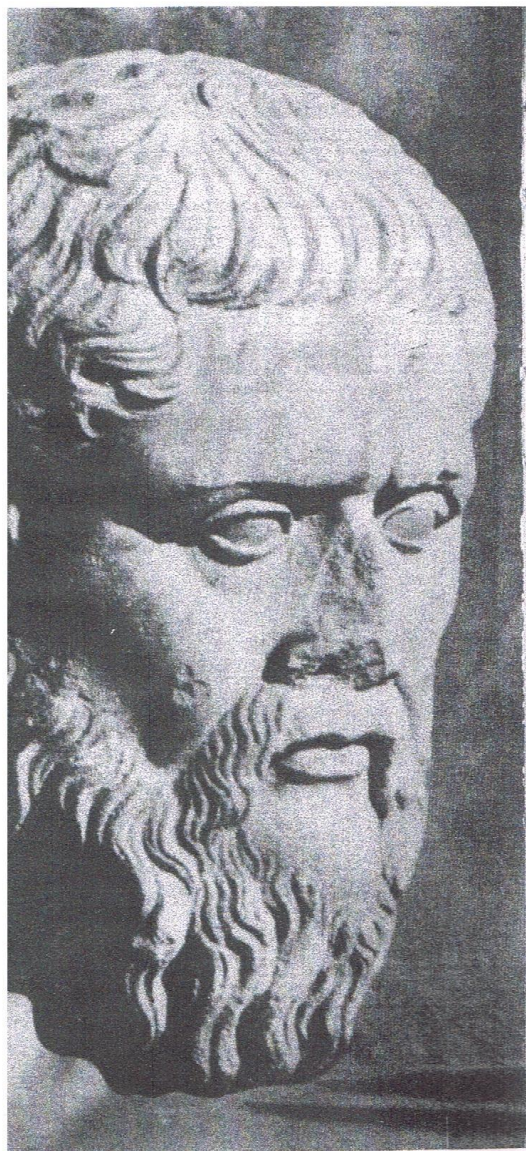
Eu, _____,
professor de _____ do IFMA/Campus _____
estou ciente de que alguns dos meus dados pessoais e profissionais, assim como referências as minhas ações educativas voltadas para o ensino de filosofia farão parte da pesquisa de mestrado do programa de pós-graduação em Cultura e Sociedade da UFMA intitulada: O mito da caverna no imaginário dos professores de filosofia do IFMA sob a orientação do Professor Dr. João de Deus Viera Barros e realizada pelo mestrando José Antonio Pinheiro Junior.

Nome: _____

Assinatura: _____

São Luís-Ma, _____, _____ 2014.

ANEXO A – O mito da caverna de Platão.



A REPÚBLICA

Platão

Introdução,
Tradução e notas
de
MARIA HELENA DA ROCHA PEREIRA

9.ª edição

200510 8538
101.9:929 PLA /rep 9.ed.



1361948

101.9:929

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN

LIVRO VII

— Depois disto — prossegui eu — imagina a nossa natureza, relativamente à educação ou à sua falta, de acordo com a seguinte experiência. Suponhamos uns homens numa habitação subterrânea em forma de caverna, com uma entrada aberta para a luz, que se estende a todo o comprimento dessa gruta. Estão lá dentro desde a infância, algemados de pernas e pescoços, de tal maneira que só lhes é dado permanecer no mesmo lugar e olhar em frente; são incapazes de voltar a cabeça, por causa dos grilhões; serve-lhes de iluminação um fogo que se queima ao longe, numa eminência, por detrás deles; entre a fogueira e os prisioneiros há um caminho ascendente, ao longo do qual se construiu um pequeno muro, no género dos tapumes que os homens dos «robertos» colocam diante do público, para mostrarem as suas habilidades por cima deles.

— Estou a ver — disse ele.

— Visiona também ao longo deste muro, homens que transportam toda a espécie de objectos, que o ultrapassam: estatuetas de homens e de animais, de pedra e de madeira, de toda a espécie de lavor; como é natural, dos que os transportam, uns falam, outros seguem calados.

— Estranho quadro e estranhos prisioneiros são esses de que tu falas — observou ele.

— Semelhantes a nós — continuei —. Em primeiro lugar, pensas que, nestas condições, eles tenham visto, de si mesmo e dos outros, algo mais que as sombras projectadas pelo fogo na parede oposta da caverna?

— Como não — respondeu ele —, se são forçados a manter a cabeça imóvel toda a vida?

— E os objectos transportados? Não se passa o mesmo com eles?

— Sem dúvida.

— Então, se eles fossem capazes de conversar uns com os outros, não te parece que eles julgariam estar a nomear objectos reais, quando designavam o que viam?

— É forçoso.

— E se a prisão tivesse também um eco na parede do fundo? Quando algum dos transeuntes falasse, não te parece que eles não julgariam outra coisa, senão que era a voz da sombra que passava?

— Por Zeus, que sim!

— De qualquer modo — afirmei — pessoas nessas condições não pensavam que a realidade fosse senão a sombra dos objectos.

— É absolutamente forçoso — disse ele.

— Considera pois — continuei — o que aconteceria se eles fossem soltos das cadeias e curados da sua ignorância, a ver se, regressados à sua natureza, as coisas se passavam deste modo. Logo que alguém soltasse um deles, e o forçasse a endireitar-se de repente, a voltar o pescoço, a andar e a olhar para a luz, ao fazer tudo isso, sentiria dor, e o deslumbramento impedi-lo-ia de fixar os objectos cujas sombras via outrora. Que julgas tu que ele diria, se alguém lhe afirmasse que até então ele só vira coisas vãs, ao passo que agora estava mais perto da realidade e via de verdade, voltado para

objectos mais reais? E se ainda, mostrando-lhe cada um dos objectos que passavam, o forçassem com perguntas a dizer o que era? Não te parece que ele se veria em dificuldades e suporia que os objectos vistos outrora eram mais reais do que os que agora lhe mostravam?

— Muito mais — afirmou.

— Portanto, se alguém o forçasse a olhar para a própria luz, doer-lhe-iam os olhos e voltar-se-ia, para buscar refúgio junto dos objectos para os quais podia olhar, e julgaria ainda que estes eram na verdade mais nítidos do que os que lhe mostravam?

— Seria assim — disse ele.

— E se o arrancassem dali à força e o fizessem subir caminho rude e íngreme, e não o deixassem fugir antes de arrastarem até à luz do Sol, não seria natural que ele doesse e agastasse, por ser assim arrastado, e, depois de chegar à luz, com os olhos deslumbrados, nem sequer pudesse ver nada daquilo que agora dizemos serem os verdadeiros objectos?

— Não poderia, de facto, pelo menos de repente.

— Precisava de se habituar, julgo eu, se quisesse ver o mundo superior. Em primeiro lugar, olharia mais facilmente para as sombras, depois disso, para as imagens dos homens e dos outros objectos, reflectidas na água, e, por último, para os próprios objectos. A partir de então, seria capaz de contemplar o que há no céu, e o próprio céu, durante a noite, olhando para a luz das estrelas e da Lua, mais facilmente do que se fosse o Sol e o seu brilho de dia.

— Pois não!

— Finalmente, julgo eu, seria capaz de olhar para o céu e de o contemplar, não já a sua imagem na água ou em qualquer sítio, mas a ele mesmo, no seu lugar.

— Necessariamente.

— Depois já compreenderia, acerca do Sol, que é ele que causa as estações e os anos e que tudo dirige no mundo visível, e que é o responsável por tudo aquilo de que eles viam um arremedo.

— É evidente que depois chegaria a essas conclusões.

— E então? Quando ele se lembrasse da sua primitiva habitação, e do saber que lá possuía, dos seus companheiros de prisão desse tempo, não crês que ele se regozijaria com a mudança e deploraria os outros?

— Com certeza.

— E as honras e elogios, se alguns tinham então entre si, ou prémios para o que distinguisse com mais agudeza os objectos que passavam, e se lembrasse melhor quais os que costumavam passar em primeiro lugar e quais em último, ou os que seguiam juntos, e àquele que dentre eles fosse mais hábil em predizer o que ia acontecer — parece-te que ele teria saudades ou inveja das honrarias e poder que havia entre eles, ou que experimentaria os mesmos sentimentos que em Homero, e seria seu intenso desejo «servir junto de um homem pobre, como servo da gleba»¹, e antes sofrer tudo do que regressar àquelas ilusões e viver daquele modo?

— Suponho que seria assim — respondeu — que ele sofreria tudo, de preferência a viver daquela maneira.

— Imagina ainda o seguinte — prossegui eu —. Se um homem nessas condições descesse de novo para o seu antigo posto, não teria os olhos cheios de trevas, ao regressar subitamente da luz do Sol?

¹ *Odisseia* XI. 489-490. Estes versos, já citados no princípio do Livro III (386c), pertencem ao lamento proferido pela sombra de Aquiles, quando Ulisses o felicita por continuar a ser rei no Hades.

— Com certeza.

— E se lhe fosse necessário julgar daquelas sombras competição com os que tinham estado sempre prisioneiros no período em que ainda estava ofuscado, antes de adaptar a vista — e o tempo de se habituar não seria pouco — não causaria o riso, e não diriam dele que, por ter subido ao mundo superior, estragara a vista, e que não valia a pena tentar a ascensão? E a quem tentasse soltá-los e conduzi-los até cima, se pudessem agarrá-lo e matá-lo, não o matariam?

— Matariam, sem dúvida — confirmou ele.

— Meu caro Gláucon, este quadro — prossegui e deve agora aplicar-se a tudo quanto dissemos anteriormente, comparando o mundo visível através dos olhos à vida da prisão, e a luz da fogueira que lá existia à força do conhecimento. Quanto à subida ao mundo superior e à visão do mundo inteligível, se a tomares como a ascensão da alma ao mundo inteligível, não iludirás a minha expectativa, já que é teu desejo conhecê-la. O Deus sabe se ela é verdadeira. Pois quando entendo, no limite do cognoscível é que se avista a verdade, a ideia do Bem; e, uma vez avistada, compreendo que ela é para todos a causa de quanto há de justo e belo que, no mundo visível, foi ela que criou a luz, da qual a natureza e a inteligência, e que é preciso vê-la para se ser sábio na vida particular e pública.

— Concordo também, até onde sou capaz de seguir tua imagem.

— Continuemos pois — disse eu —. Concordo também contigo, sem te admirares pelo facto de os que ascendem a esse ponto não quererem tratar dos assuntos dos honrados, antes se esforçarem sempre por manter a sua alma nas

ras. É natural que seja assim, de acordo com a imagem que delinçamos.

— É natural — confirmou ele.

— Ora pois! Entendes que será caso para admirar, se quem descer destas coisas divinas às humanas fizer gestos disparatados e parecer muito ridículo, porque está ofuscado e ainda não se habituou suficientemente às trevas ambientes, e foi forçado a contender, em tribunais ou noutros lugares, acerca das sombras do justo ou das imagens das sombras, e a disputar sobre o assunto, sobre o que supõe ser a própria justiça quem jamais a viu?

— Não é nada de admirar.

— Mas quem fosse inteligente — redargui — lembrar-se-ia de que as perturbações visuais são duplas, e por dupla causa, da passagem da luz à sombra, e da sombra à luz. Se compreendesse que o mesmo se passa com a alma, quando visse alguma perturbada e incapaz de ver, não riria sem razão, mas reparava se ela não estaria antes ofuscada por falta de hábito, por vir de uma vida mais luminosa, ou se, por vir de uma maior ignorância a uma luz mais brilhante, não estaria deslumbrada por reflexos demasiadamente refulgentes; à primeira, deveria felicitar pelas suas condições e pelo seu género de vida; da segunda, ter compaixão e, se quisesse troçar dela, seria menos risível essa zombaria do que se se applicasse àquela que descia do mundo luminoso.

— Falas com exactidão — afirmou.

— Temos então — continuei eu — de pensar o seguinte sobre esta matéria, se é verdade o que dissemos: a educação não é o que alguns apregoam que ela é. Dizem eles que introduzem a ciência numa alma em que ela não existe, como se introduzissem a vista em olhos cegos.

— Dizem, realmente.

— A presente discussão indica a existência dessa faculdade na alma e de um órgão pelo qual aprende; como olho que não fosse possível voltar das trevas para a luz, não juntamente com todo o corpo, do mesmo modo, esse órgão deve ser desviado, juntamente com a alma toda, coisas que se alteram, até ser capaz de suportar a contemção do Ser e da parte mais brilhante do Ser. A isso chamamos o bem. Ou não?

— Chamamos.

— A educação seria, por conseguinte, a arte desse diazo, a maneira mais fácil e mais eficaz de fazer dar a volta a esse órgão, não a de o fazer obter a visão, pois já a tem, uma vez que ele não está na posição correcta e não se volta para onde deve, dar-lhe os meios para isso.

— Acho que sim.

— Por conseguinte, as outras qualidades chamadas virtudes, se a alma podem muito bem aproximar-se das do corpo; e, se não existiram previamente, podem criar-se de novo pelo hábito e pela prática. Mas a faculdade de pensar é que parece, de um carácter mais divino, do que tudo o mais, e nunca perde a força e, conforme a volta que lhe der, pode tornar-se vantajosa e útil, ou inútil e prejudicial. Ainda não te apercebeste como a deplorável alma dos maldos perversos, mas que na verdade são espertos, tem um olhar penetrante e distingue claramente os objectos para os quais se volta, uma vez que não tem uma vista fraca, mas é forçado a estar ao serviço do mal, de maneira que, quando se volta para a sua visão, maior é o mal que pratica?

— Absolutamente.

— Contudo, se desde a infância se operasse logo a educação da alma com tal natureza, cortando essa espécie de peso de chumbo, que são da família do mutável e que, pela sua in-

nação para a comida e prazeres similares e gulodices, voltam a vista da alma para baixo; se, liberta desses pesos, se voltasse para a verdade, também ela a veria nesses mesmos homens, com a maior clareza, tal como agora vê aquilo para que está voltada.

— É natural.

— Ora pois! Não é natural, e não é forçoso, de acordo com o que anteriormente dissemos, que nem os que não receberam educação nem experiência da verdade jamais serão capazes de administrar satisfatoriamente a cidade, nem tão-pouco aqueles a quem se consentiu que passassem toda a vida a aprender — os primeiros, porque não têm nenhuma finalidade na sua vida, em vista da qual devam executar todos os seus actos, particulares e públicos; os segundos, porque não exercerão voluntariamente essa actividade, supondo-se trasladados, ainda em vida, para as Ilhas dos Bem-Aventurados²?

— É verdade.

— É nossa função, portanto, forçar os habitantes mais bem dotados a voltar-se para a ciência que anteriormente dissemos ser a maior, a ver o bem e a empreender aquela ascensão e, uma vez que a tenham realizado e contemplado

² As Ilhas dos Bem-Aventurados eram, para os Gregos, um lugar de delícias no além. A mais antiga descrição dessa utopia figura em Hesíodo, *Trabalhos e Dias* 166-173, que imagina essa felicidade em função da mentalidade do agricultor: ausência de cuidados, produção rica e espontânea da terra. Embora tal concepção se vá espiritualizando em outros autores, é em Platão, a partir do mito do *Górgias*, que ela aparece definitivamente dotada de um conteúdo ético, tornando-se o lugar de prémio dos que praticaram o bem. É de notar que neste trecho perpassa, numa leve ironia, a noção de que a vida de estudo é a suprema felicidade.

suficientemente o bem, não lhes autorizar o que agora é torizado.

— O quê?

— Permanecer lá e não querer descer novamente: junto daqueles prisioneiros nem partilhar dos trabalhos honorários que entre eles existem, quer sejam modestos, quer elevados.

— Quê? Vamos cometer contra eles a injustiça de ozer levar uma vida inferior, quando lhes era possível uma melhor?

— Esqueceste-te novamente, meu amigo, que à lei importa que uma classe qualquer da cidade passe excepcionalmente bem, mas procura que isso aconteça à totalidade dos cidadãos, harmonizando-os pela persuasão ou pela coacção, e fazendo com que partilhem uns com os outros do auxílio que cada um deles possa prestar à comunidade; aos homens destes na cidade, a lei não o faz para deixar cada um se volte para a actividade que lhe aprouver, para tirar partido dele para a união da cidade.

— É verdade, tinha-me esquecido, realmente.

— Repara ainda, ó Gláucon, que não causaremos prejuízo aos filósofos que tiverem aparecido entre nós, mas damos boas razões para lhes apresentar, por os forçarmos a cuidar dos outros e a guardá-los. Diremos, pois, que as almas da mesma espécie nascidas noutras cidades e não nos, que não tomem parte nas suas dificuldades; efectivamente fizeram-se por si mesmas, a despeito da respectiva constituição política; e tem razão, quem se formou por si e não se alimenta a ninguém, em não ter empenho em proporcionar sustento a quem quer que seja. Mas a vós, nós formamos-vos, para vosso bem e do resto da cidade, para serdes os chefes e os reis nos enxames de abelhas, depois d