



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

JOSÉ RAIMUNDO TRINDADE

O ENSINO DE FILOSOFIA E A CRIAÇÃO DE CONCEITO:

Uma proposta metodológica a partir das imagens do livro didático do ensino médio

São Luís – MA

2021

JOSÉ RAIMUNDO TRINDADE

O ENSINO DE FILOSOFIA E A CRIAÇÃO DE CONCEITO:

uma proposta metodológica a partir das imagens do livro didático do ensino médio.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PROF-FILO) Mestrado Profissional em Filosofia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. José Assunção Fernandes Leite

São Luís – MA

2021

JOSÉ RAIMUNDO TRINDADE

O ENSINO DE FILOSOFIA E A CRIAÇÃO DE CONCEITO:

uma proposta metodológica a partir das imagens do livro didático do ensino médio.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PROF-FILO) Mestrado Profissional em Filosofia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Nota: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Assunção Fernandes Leite (Orientador)

Departamento de Filosofia - UFMA

Prof.^a Dr.^a Rita de Cassia Oliveira (Examinadora externa)

Departamento de Filosofia - UFMA

Prof.^a Dr.^a Maria Olília Serra (Examinadora interna)

Departamento de Filosofia - UFMA

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Trindade, José Raimundo.

O Ensino de Filosofia e a Criação de Conceitos : Uma proposta metodológica a partir das imagens do livro didático do ensino médio / José Raimundo Trindade. - 2021. 139 f.

Orientador(a): José Assunção Fernandes Leite.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Mestrado Profissional em Filosofia/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

1. Ensino de filosofia. 2. Filosofia. 3. Imagem. 4. Metodologia de ensino. I. Leite, José Assunção Fernandes. II. Título.

Dedico esta dissertação a todos os meus familiares, amigos e alunos, que me inspiraram e me apoiaram na busca de um maior aperfeiçoamento profissional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por me acompanhar pelos caminhos da história, dando-me forças para seguir em frente, sem desanimar, diante das dificuldades da vida.

Aos meus pais, Lázaro Silva Batista e Rosa Trindade (*in memoriam*) pelo exemplo de vida e inspiração que sempre foram para mim e meus irmãos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO, na pessoa do coordenador prof. Dr. Alexandre Jordão, por contribuírem diretamente para a realização deste sonho.

A meu orientador, prof. Dr. José Assunção Fernandes Leite, pela compreensão, paciência, dedicação e incentivo, imprescindíveis para a realização deste trabalho.

Aos colegas de turma pela amizade, companheirismo e partilha das alegrias e angústias no decorrer da jornada acadêmica.

A todos os que formam o Centro de Ensino Mário Martins Meireles, na pessoa de seu gestor, prof. Jorge Paz pela colaboração indispensável para o desenvolvimento da parte empírica deste trabalho.

O homem aplica-se ao estudo por cinco motivos: para saber, para que o tenham por culto, para negociar com o que sabe, para dar exemplo, e para superar-se. O saber por saber é curiosidade; para que o reconheçam como culto, vaidade; para negociar com o que sabe, simonia; para dar exemplo, caridade, para superar-se, humildade.

São Bernardo de Claraval

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa acerca da importância do uso de imagens como recurso metodológico para o ensino de filosofia, no nível médio. É uma pesquisa qualitativa com elementos etnográficos, que utiliza como ferramentas de coleta de dados a observação participante e aplicação de questionários. Do ponto de vista teórico, tem sua fundamentação na concepção filosófica de Deleuze e Guattari (1992) segundo qual, a filosofia consiste em criar conceitos e no método de ensino de filosofia proposto por Gallo (2012), composto por quatro passos didáticos: sensibilização, problematização, investigação e conceituação. Do ponto de vista metodológico tem sua fundamentação em Ludke e André (1986), Ferrarotti (2010), Angrossino (2009), Lima (2006), Souza (2006^a, 2016b, 2008) dentre outros. O trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo é dedicado ao ensino de filosofia enquanto oficina de conceitos. O segundo é dedicado a investigação da imagem como ferramenta metodológica para o ensino de filosofia. O terceiro capítulo apresenta a parte prática da pesquisa e trata de como pode ensinar filosofia a partir das imagens do livro didático no Ensino Médio. Para isso, apresenta duas sequências didáticas que serão aplicadas junto aos alunos do segundo ano do Ensino Médio, do Centro de Ensino Mário Martins Meireles, em São Luís – Ma.

Palavras-chave: filosofia, ensino de filosofia, metodologia de ensino, imagem.

ABSTRACT

The present work is the result of a research about the importance of using pictures how a methodological resource for the teaching of philosophy, at the high school. It is a qualitative research with ethnographic elements, which uses participant observation and questionnaire application of data collection tools. From a theoretical point of view, it is based on the philosophical conception of Deleuze and Guattari (1992) according to which, philosophy consists of creating concepts and the method of teaching philosophy proposed by Gallo (2012), composed of four didactic steps: awareness, problematization, investigation and conceptualization. From the methodological point of view, it is based on Ludke and André (1986), Ferrarotti (2010), Angrossino (2009), Lima (2006), Souza (2006^a, 2016b, 2008) among others. The work is divided at three chapters. The first chapter is dedicated to teaching philosophy while concept workshop. The second is dedicated to the investigation of picture how methodological tool for the teaching of philosophy. The third chapter presents the practical part of the research and deals with how you can teach philosophy from the pictures of the textbook in high school. For this, it presents two didactic sequences that will be applied to the students of the second year of High School, at the Centro de Ensino Mário Martins Meireles, in São Luís - Ma.

Keywords: philosophy, philosophy teaching, teaching methodology, image.

LISTA DE INLUSTRAÇÕES

Figura 1 - A caminhada caindo folhas” (1889), Óleo sobre tela, 73 X 60 cm	83
Figura 2 - Sustentando dois mundos. Imagem digital. Hartwig Kopp-Delaney, 2015.....	84
Figura 3 - Newton, gravura à base de tinta watercolor. 46 cm x 60 cm, William Blake (1795)	85
Figura 4 - Homem do conhecimento	87
Figura 5 - Sacrifício de Isaac, (1634). Óleo sobre tela, 687 x 1000.	89
Figura 6 - Redação da Declaração de Independência dos Estados Unidos em	91
Figura 7 - O nascimento de Vênus, c.1484, 172,5 x 278,5 cm.....	92
Figura 8 - Mona Lisa (1503-1507), Óleo sobre madeira de álamo.	94
Figura 9 - Homem do conhecimento	108
Figura 10 - O nascimento de Vênus (c. 1484) – Sandro Botticelli.....	114
Figura 11 - Ciclo dos estudos de uma imagem.....	119

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. O ENSINO DE FILOSOFIA: DIFICULDADES DE ENSINAR E APRENDER.....	18
1.1 Histórico do ensino de filosofia	18
1.2 O ensino de filosofia e suas perspectivas metodológicas	22
1.3 O ensino de filosofia e a criação de conceitos	34
2. A IMAGEM COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA	45
2.1 O conceito de imagem e sua função pedagógica	45
2.2 A imagem como mediação para o ensino de filosofia;	55
2.3 A importância da leitura da imagem no ensino de filosofia	69
2. 4 A imagem no livro didático de Filosofia	76
3. O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO.....	95
3.1. Contextualização e <i>locus</i> de pesquisa.....	95
3.2. Procedimentos metodológicos da Pesquisa	100
3.3. Sequência didática como proposta metodológica para o ensino de filosofia	105
SEQUÊNCIA DIDÁTICA I	106
SEQUÊNCIA DIDÁTICA II.....	112
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICES	131
Apêndice A: Questionário socioeconômico a ser aplicado aos sujeitos da pesquisa	132
Apêndice B: Questionário a ser aplicado antes da aplicação da sequência didática.	133
Apêndice C: Questionário a ser aplicado depois da aplicação da sequência didática.	134
ANEXOS.....	135
Anexo A.....	136
Anexo B	137
Anexo C	138
Anexo D.....	139

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto de investigação o ensino de filosofia através das imagens do livro didático e surge da inquietação da sala de aula, onde exerço a função de professor de filosofia na rede estadual de ensino desde o ano de 2010. Em 2017, quando comecei a lecionar a disciplina de filosofia no Centro de Ensino Professor Mário Martins Meireles, escola situada na zona rural da cidade de São Luís do Maranhão, constatei a dificuldade que os alunos apresentavam para pensar filosoficamente através de conceitos e identifiquei que a forma de ensinar a partir de categorias conceituais levava os alunos a considerar as aulas de filosofia como algo abstrato, sem criatividade, sem motivação e sem utilidade prática. Os alunos não interagiam nas aulas e nem ao menos manifestavam interesse em participar das discussões provocadas pelo professor. A preocupação que eles manifestavam era no sentido de anotar os conteúdos que iriam cair nas provas. A essa passividade dos alunos na sala de aula, juntava-se a uma outra questão, que era a dificuldade de abstração, ao nosso vê é indispensável para quem estuda filosofia.

Enquanto professor, tais constatações provocavam-me uma certa angústia e levaram-me a perceber a necessidade de buscar novas estratégias metodológicas que fossem capazes de tornar o ensino de filosofia mais atraente, mais prazeroso, mais prático e até mais útil e, que ao mesmo tempo, ajudassem a desenvolver o pensamento crítico e criativo dos nossos alunos. As dificuldades apresentadas no dia-a-dia da sala de aula levaram-me a pensar que o desinteresse dos alunos pelas aulas de filosofia poderia estar relacionado com a forma e os procedimentos didáticos adotados pelo professor. Daí veio a ideia da possibilidade de pensar o ensino de filosofia, através de conceitos, por meio das imagens contidas no próprio livro didático, uma vez que as imagens são objetos sensíveis que poderiam ser perfeitamente usadas como ferramentas didáticas capazes de ajudar o aluno na construção do conceito filosófico.

Sabemos que no campo da filosofia é difícil para os estudantes conquistarem a capacidade de pensar ou seja, a autonomia intelectual, por si mesmo, apenas através de conteúdos filosófico. Eles de ferramentas que lhes ajudem a ascender a esse campo do conhecimento que é mais intelectual. Aqui, as imagens enquanto ferramentas didáticas, podem desenvolver um papel mediador entre o conceito que é abstrato e o mundo concreto, uma vez que os estudantes não conseguem por conta própria, fazer essa mediação. A nossa opção pelas imagens do livro didático se dá pelo fato que na maioria das nossas escolas públicas o livro didático é o único recurso à disposição tanto do professor como dos alunos e também pelo fato de que os livros didáticos atuais apresentarem um acervo amplo de imagens no seu conjunto

mesmo que, muitas das vezes, sejam entendidas apenas como ilustração ou como extensão do texto escrito e mesmo assim, ainda pouco exploradas, devido a prática docente dá muito peso à escrita.

A partir desses pressupostos levantamos as seguintes questões que compõem o problema central desta pesquisa: é possível ensinar filosofia a partir de imagens? Se sim, como ensinar filosofia a partir de imagens? Como se pode observar, tal problema se coloca no âmbito do ensino de filosofia, mais especificamente diz respeito a metodologia de ensino de filosofia. Nossa intenção não é criar um método de ensino, mesmo porque há vários estudos que abordam a questão, como: Cerletti (2008), Rodrigo (2014), Gallo (2016) e Barbosa (2017). Nos propomos apenas a apresentar uma estratégia de ensino de filosofia tendo as imagens do livro didático como recurso didático.

O ensino de filosofia, como nos diz Cerletti (2009), antes de ser um problema pedagógico é um problema filosófico. Por detrás da prática pedagógica de cada professor de filosofia existe uma concepção de filosofia que norteia e fundamenta tal prática. Por isso, aqui se faz necessário deixar claro que a concepção filosófica que serve de fundamentação teórica para a nossa proposta metodológica de ensino de filosofia a partir das imagens do livro didático, é a concepção dos franceses Deleuze e Guattari, contida na obra *O que é filosofia?* (1992), na qual os autores afirmam que “a filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos [...]. Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 13).

Para dialogar com Deleuze, no tocante ao ensino de filosofia, traremos Gallo (2016), com sua obra “Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino de filosofia”, na qual apresenta uma metodologia de ensino de filosofia que tem como premissa o conceito de filosofia, enquanto a arte de formar, de inventar e criar conceitos, cunhado em Deleuze e Guattari. Na sua obra, Gallo transita pelas diferentes compreensões de filosofia e de suas relações com o ensino; defende a filosofia como atividade de criação de conceitos; problematiza as noções de problema e de conceito, com vista no ensino de filosofia; propõe a aula de filosofia como uma pedagogia do conceito, além de discutir questões relativas ao professor de filosofia e, enuncia alguns desafios para o ensino da filosofia no Brasil.

Os desafios para nossa pesquisa são grandes, porém, não intransponíveis. Se por um lado, existe vários estudos sobre o ensino de filosofia no ensino médio, o mesmo não se pode dizer sobre o ensino de filosofia através das imagens e muitos menos, sobre as imagens contidas

no livro didático de filosofia. Na busca realizada na Capes, poucos autores que já trabalharam o tema do ensino da filosofia através das imagens.

Sousa; Rego; Gouvêa (2010) no artigo intitulado “A imagem em artigos publicados no período 1998-2007 na área de educação em ciências” analisam um conjunto significativo de artigos sobre imagens no campo da educação em ciências, publicados no período entre 1998 e 2007, com o objetivo de obter pistas sobre o status do corpo de conhecimento sobre o tema construído até o momento. Os temas estão classificados nas seguintes categorias: papel da imagem; natureza da imagem; abordagem; campo de estudo de referência; natureza do estudo; cenário dos estudos empíricos etc. Como resultado da pesquisa foi verificado uma predominância dos campos de estudos da semiótica e da cognição, dos trabalhos empíricos sobre os teóricos e uma preferência em abordar a imagem como objeto central de estudo e os aspectos de sua produção.

Belmiro (1999) em seu artigo “A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português” trata da importância do estudo da imagem e de sua utilização no âmbito escolar. O autor procura compreender de modo particular, os diferentes modos de visualidade da imagem em livros didáticos de Português do ensino fundamental, nas décadas de 60, 70 e 90. Trabalha o tema a partir de três abordagens: funcional, semiótico e cognitivo. Já Alves (2018) em seu artigo “Imagens filosóficas como estratégias didáticas para o ensino de filosofia”, amplia as discussões em torno das questões metodológicas para o ensino da filosofia e trabalha a noção de “imagens filosóficas” extraída de Platão, que consiste num conjunto de representações estéticas que permeia o universo do imaginário no contexto social e cultural de Platão. Nessa perspectiva as imagens assumem uma função pedagógica, contribuindo para a formação sensível do filósofo-governante. O texto destaca ainda, a contribuição das “imagens filosóficas” para o ensino de filosofia e se justifica pelo seu caráter intermediador entre o conceito abstrato e o cotidiano dos estudantes.

Costa (2017) apresenta um trabalho bastante interessante para o estudo da imagem. É um “Relatório Final de Estágio,” apresentado ao Departamento de Filosofia, Comunicação e informação da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, em Portugal, intitulado “A imagem no ensino da filosofia: dispositivos teóricos e práticos”. Nele, a autora trabalha o tema da imagem, desde a origem, passando pela obra a República de Platão e faz uma análise do uso da imagem no contexto ensino-aprendizagem da filosofia, destacando as suas funções didáticas na introdução do texto filosófico.

Nos estudos realizados até o presente, não foi encontrado nenhum trabalho sobre o Ensino de filosofia como criação de conceito através das imagens do livro didático de filosofia, objeto desta pesquisa. Isso caracteriza-se como um grande desafio para nós, mas, ao mesmo tempo, é o grande diferencial desta pesquisa, haja visto que ela se coloca no campo do ensino de filosofia, com suas práticas e suas metodologias e a criação de conceitos na perspectiva deleuziana, a partir das imagens contidas no livro didático. Em outras palavras, ela se coloca entre os dois campos: ensino de filosofia e a criação de conceitos, através das imagens. Então, são as imagens o ponto de intercessão entre o ensino de filosofia a criação de conceitos. A questão central desta pesquisa foca na pertinência da utilização das imagens do livro didático como ferramenta metodológica para o ensino de filosofia, no ensino médio.

Do ponto de vista metodológico esta é uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico que tem sua fundamentação teórica em Ludke e André (1986), Ferrarotti (2010), Angrossino (2009), Lima (2006), Souza (2006^a, 2016b, 2008) dentre outros. A pesquisa será aplicada junto aos alunos do segundo ano do ensino médio do turno matutino, do Centro de Ensino Médio, Professor Mário Martins Meireles, situada na Zona Rural de São Luís - Ma. As técnicas de coleta de dados utilizadas são a observação participante e o questionário. A observação participante é realizada através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado afim de obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seu próprio contexto, (OLIVEIRA, 2016, p.73). O questionário tem como foco principal, descrever as características de uma pessoa ou grupo, não há um número padrão de perguntas, pode varia, mas o importante é que ele abranja a coletada de dados precisos e objetivos, não tomando muito o tempo do pesquisador por mais de trinta minutos. Em relação a aplicação, é preciso ter sensibilidade para conquistar o pesquisado (a), para que ele fique à vontade e motivado para responder o questionário (OLIVEIRA, 2016). No decorrer da pesquisa serão aplicados três questionários: o primeiro (Apêndice A) é para o levantamento de dados socioeconômico dos alunos; o segundo (Apêndice B) será aplicado antes da sequência didática, servirá de base para se fazer uma apuração do conhecimento prévio que os alunos têm de filosofia; o terceiro (Apêndice C) será uma para saber dos alunos como eles avaliam a sequência didática aplicada.

A relevância prática deste trabalho é propor uma estratégia de ensino da filosofia através da imagem do livro didático de filosofia, Fundamentos de filosofia (COTRIM E FERNANDES, 2017), visto que até o presente momento não foi possível identificar nenhum trabalho nessa área. Além dessa relevância prática, tem a relevância social que é justamente, oferecer aos professores e aos alunos de filosofia do ensino médio, uma nova estratégia

metodológica de ensino que possibilite um novo caminho para o pensar filosófico. Como já dito a cima, o objeto de estudo desta pesquisa é o ensino de filosofia e a criação de conceito a partir das imagens do livro didático. O objetivo geral é apresentar uma proposta metodológica de ensino de filosofia a partir das imagens do livro didático do ensino médio. Já os objetivos específicos são: compreender a filosofia e seu ensino como criação de conceitos; compreender a imagem como recurso metodológico para o ensino de filosofia; elaborar duas sequências didáticas com o uso das imagens do livro didático; aplicar a sequências didática junto aos alunos do ensino médio, seguindo os quatro passos didáticos proposto por Silvio Gallo; analisar os conceitos (re)criados pelos alunos, mediante o uso de imagens.

O primeiro capítulo trata do ensino de filosofia no ensino médio. Parte da convicção de que, por detrás da prática de cada docente de filosofia existe uma concepção de filosofia que fundamenta sua ação educativa. Isto quer dizer que, antes se falar do ensino de filosofia através de imagem, objeto de estudo deste trabalho, se faz necessário saber o que se entende por filosofia e por ensino de filosofia. A concepção filosófica que fundamenta este trabalho é a concepção deleuziana de filosofia, segunda a qual filosofia é a arte de criar conceito e, conseqüentemente, o ensino de filosofia consiste em uma “oficina de conceitos”, como veremos mais adiante. Apresenta um histórico do ensino de filosofia destacando sua ausência e presença no currículo escolar; apresenta as perspectivas metodológicas do ensino de filosofia; trata do ensino da filosofia enquanto criação de conceitos, a partir da concepção de Silvio Gallo, que, por sua vez, se fundamenta na concepção filosófica de Deleuze. Assim, se tenta responder as seguintes perguntas: o que é filosofia? O que é o ensino de filosofia?

O segundo capítulo trata da imagem enquanto ferramenta metodológica para o ensino da filosofia, enquanto oficina de conceitos. Inicialmente aborda o conceito de imagem e suas funções, dando destaque para função pedagógica; em seguida aborda a importância da imagem para o ensino de filosofia, destacando o seu papel mediador entre os dois campos do conhecimento, o sensível e o abstrato; depois apresenta a leitura da imagem como um aspecto importante para ensino de filosofia a partir do uso de imagens, por fim, trata da imagem no livro didático de filosofia usado na escola, local da pesquisa. O capítulo tenta responder a duas questões: o que é uma imagem? É possível ensinar filosofia usando as imagens como recurso metodológico que possibilita ao aluno fazer a passagem do conhecimento sensível, para o conhecimento abstrato?

O terceiro capítulo tenta responder à questão central da pesquisa que é como ensinar filosofia a partir das imagens do livro didático no Ensino Médio. Para isso, apresenta duas

sequências didáticas compostas de duas aulas de cinquenta minutos cada uma, que deverão ser aplicadas na sala de aula, juntos aos alunos do segundo ano do Ensino Médio, do Centro de Ensino Mário Martins Meireles. Tais sequências didáticas vêm precedidas do contexto e local onde seria desenvolvida a pesquisa, e dos procedimentos metodológicos que utilizados na referida pesquisa, destacando a pesquisa qualitativa de caráter etnográfico e os instrumentos de coleta de dados como a observação participante e o questionário.

Por fim, apresentamos as considerações finais do nosso trabalho. Ressaltamos de antemão que devido a situação de pandemia pela qual passamos, o que não só dificultou, mas, mudou completamente o plano e cronograma de trabalho, não foi possível fazer a aplicação prática de nossa pesquisa e, portanto, a coleta e análise dos dados que serviriam de base para a conclusão da referida pesquisa empírica não foram realizados. Diante de tal lacuna e de comum acordo do colegiado do Prof – filo, apresentamos o referido trabalho como proposta de ensino de filosofia a partir das imagens do livro didático, podendo aos professores que poderão aplicar tal proposta na sala de aula posteriormente, se assim convier.

1. O ENSINO DE FILOSOFIA: DIFICULDADES DE ENSINAR E APRENDER

O processo de ensino e aprendizagem é um processo lento e gradual que exige a convergência de vários fatores. Aprender e ensinar são processos distintos, porém, indissociáveis, concomitantes e interdependentes e a ação docente é concebida como mediadora na efetivação da aprendizagem do aluno. Os atributos da aprendizagem dos alunos estão diretamente vinculados ao tipo de método utilizado no processo de ensino. Enquanto os conteúdos referem-se a “o que” aprender, o método nos remete ao “como” aprender, sendo que o mesmo se aplica ao ensinar.

O presente capítulo trata do ensino de filosofia no ensino médio tendo a imagem como recurso metodológico ou mediador do processo ensino aprendizagem. Para tanto, parte da convicção de que, por detrás da prática de cada docente de filosofia existe uma concepção de filosofia que fundamenta sua ação educativa. Isto quer dizer que, antes de falar do ensino de filosofia através de imagem, objeto de estudo deste trabalho, se faz necessário saber o que se entende por filosofia e por ensino de filosofia. A concepção filosófica que fundamenta este trabalho é a concepção deleuziana de filosofia, segundo a qual filosofia é a arte de criar conceito e, conseqüentemente, o ensino de filosofia consiste em uma “oficina de conceitos”, como veremos mais adiante.

O capítulo vem assim distribuído: inicialmente apresenta um histórico do ensino de filosofia destacando a ausência/presença da disciplina no currículo escolar; no segundo momento apresenta as perspectivas metodológicas do ensino de filosofia; no terceiro momento, trata do ensino da filosofia enquanto criação de conceitos, a partir da concepção de Silvio Gallo, que, por sua vez, se fundamenta na concepção filosófica de Deleuze. Assim, se tenta responder as seguintes perguntas: o que é filosofia? O que é o ensino de filosofia?

1.1 Histórico do ensino de filosofia

Em 02 de junho de 2008 foi sancionada a Lei 11.684, que altera o inciso IV do artigo 36 da Lei 9.394/1996, de diretrizes e bases da educação nacional, passando a incluir a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. O ato da lavra do então Vice-Presidente da República José Alencar Gomes da Silva, em exercício do cargo de Presidente pôs fim a trinta e sete anos de ostracismo do ensino de filosofia e sociologia na rede escolar de ensino médio pública e privada no Brasil.

A Lei 5.692/71 colocou a filosofia na condição de disciplina opcional, desestimulando e escasseando a sua inserção no currículo do ensino médio. No decurso do ano de 1977 foi implantando-se o modelo de ensino tecnicista e de profissionalização compulsória, em cumprimento aos preceitos dos acordos MEC/USAID,¹ do governo militar do Brasil com a Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional que, entre outras atividades, exercia também a tarefa de controle cultural na América Latina (FRANZON, 2015). Os acordos bilaterais acima, formalizados no contexto da guerra fria, sob os auspícios da Aliança para o Progresso,² ao longo da década de 70 haviam precarizado a tal ponto o ensino de filosofia no nível médio que, em 1977, a reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência recebeu e consignou a seguinte denuncia, [...] “Dos duzentos e cinquenta colégios estaduais de São Paulo, apenas dezessete conservaram Filosofia na qualidade de optativa; nos demais colégios, desapareceu.” (CHAUÍ, 1978)

Naquele momento apenas 6,8% das escolas de São Paulo, a mais pujante cidade brasileira e berço cultural originário do pensamento crítico e científico, em razão da presença de destacadas universidades, cujo irradiação excede o país, alcançando todo o cone sul, resistiam à terrível pressão do governo militar em constranger e, mesmo, banir da sala de aula, a presença de disciplinas que excitam o pensamento crítico e a análise política objetiva, como a história, a sociologia e a filosofia. Mas tudo tenderia a piorar quando, em dezembro daquele mesmo ano de 1977, o governo federal, invocando razões de segurança nacional³ e a necessidade de dar consequência efetiva à série de acordos com a agência americana supramencionada, eliminou definitivamente a filosofia da grande curricular do ensino médio.

A partir dos anos 80, não foram poucos os esforços coletivos de professores, grêmios estudantis e instituições da sociedade civil ligadas à filosofia, como a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas – SEAF no sentido de resgatar a filosofia no colegial. Somente a partir de então, tais esforços em defesa do retorno da filosofia à escola encontram na fragilização do

¹ Acordos “MEC/USAID (Ministério da Educação e Cultura/United States Agency for International Development). [...] Nove acordos educacionais foram assinados entre o MEC e a agência governamental dos Estados Unidos, abrangendo os três níveis de ensino.

² No contexto da guerra fria, a Aliança para o Progresso decorre do temor da possível influência socialista na América Latina. Em 1960, o Conselho da OEA reunido em Bogotá, firmou a noção de que desenvolvimento econômico e progresso social estão ligados, e que, somente poderão ser alcançados em ambiente de liberdade que permita aos países sul-americanos preservar e fortalecer suas instituições democráticas. A Conferência de 1961, em Punta del Este atribui ao Brasil a liderança do cone sul, orienta as forças econômicas e políticas da região e compromete o BID a participar como agente financeiro estratégico. (ROCHA, 2005, pp. 3-4).

³ DECRETO-LEI Nº 898/1969 (Lei de Segurança Nacional).

regime político instituído pelos militares o ambiente capaz de produzir alguns êxitos, ainda que parciais e isolados.

As justificativas do alívio da filosofia do ensino médio brasileiro, mostram as vinculações entre a fala política e ideológica e as crenças expressas tanto nas leis quanto nas ações dos governos militares. O ensino de filosofia, foi atacado pelas ações da tecnoburocracia, por sua condição de disciplina de caráter crítico (CARMINATI, 2007). Segundo Bosi, a filosofia,

[...] desapareceu abruptamente dos cursos médios. Esta disciplina, cuja propriedade é a da reflexão crítica sobre a teoria e a prática, capaz de perscrutar a significação das ciências da natureza, das ciências do homem, o andamento da cultura e suas implicações ideológicas, é alijada no período crucial de formação do adolescente e, por motivos análogos, praticamente desaparece dos currículos superiores. [...] Aqui, o golpe do poder tecnoburocrático foi mais estrondoso e ostensivo do que em qualquer outro setor da educação superior brasileira. (BOSI, 1983, p. 135)

Os diálogos sobre a importância da filosofia nos currículos de ensino médio, levaram Pegoraro a deliberar os agentes que induziram o regime militar a se ausentarem da escola. Percebe-se que não a insegurança em sua dura sentença: “Sem dúvida, a filosofia foi retirada por razões ideológicas e estratégicas inspiradas na segurança nacional [...] A disciplina era considerada perigosa, pois poderia desviar a juventude do pensamento oficial” (PEGORARO, 1986, p. 15).

Outro aspecto relevante para o governo dos militares, além de “purificar” a escola dos riscos do pensamento crítico era a instituição do modelo tecnicista de educação, fundado na concepção liberal capitalista, originária, inicialmente do empirismo inglês do século XVII, cuja concepção filosófica está fundada na crença segundo a qual a ascendência do conhecimento está na experiência sensível, derivada das percepções sensoriais (LOCKE, 1999); na influência do positivismo de Augusto Comte (século XIX) no Brasil, cujas ideias, apresentadas em seu Curso de Filosofia Positiva afirma que “Todos os bons espíritos repetem, desde Bacon, que somente são reais os conhecimentos que repousam sobre fatos observados.” (COMTE, 1978, p. 39).

Tudo somado, estava em curso um processo de preparação do jovem tão somente para o mercado de trabalho, especialmente na indústria de transformação. Na tendência tecnicista o desempenho do aluno é a garantia do seu sucesso e seu fracasso escolar determina o seu fracasso profissional, pois “[...] Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo” (SAVIANI, 2018, p. 24). A escola tecnicista recusa-se a ensinar

a pensar, conferindo destacada importância em treinar o jovem para as tarefas repetitivas, próprias da linha de produção, pelo que dela dirá:

Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. [...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (SAVIANI, 2018, p. 24)

A pedagogia tecnicista valorizou o recurso dos meios e a exaustiva repetição de exercícios. Aos professores, cabe desenvolver atividades com base nos programas e manuais didáticos elaborados alhures, pois não participam das decisões curriculares. Os programas e os manuais didáticos destinados aos professores incluem modelos de provas, planos de aula e material de apoio para as atividades em sala de aula (SAVIANI, 2007). A ênfase assentava-se sobre a organização do processo.

A reforma educacional de 1971 determinou ainda a obrigatoriedade do ensino profissional, extensivo a todos os jovens brasileiros.⁴ Suas principais mudanças foram a extensão da obrigatoriedade escolar para oito anos, a fusão dos antigos cursos primário e ginásial e a extinção da análise de admissão, a iniciação do ensino profissionalizante através da direção para o trabalho e a implantação da profissionalização compulsória. Na escola um currículo por áreas de estudo, com destaque no desenvolvimento de aptidões, atitudes e conhecimentos necessários à integração no processo produtivo foi introduzido (DA SILVA, 2016).

Por um lado, “a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação” (SAVIANI, 2018). Dessa forma, a antiga escola pública eficiente, *locus* de elevado padrão cultural, não mais existia. Os professores de destaque, por perseguição do governo, prisão ou fuga, haviam desaparecido. Do elevado padrão de qualidade do passado a escola pública chegaria à década de 80 em condição de aviltamento. Instituída como inovadora e moderna, “a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de

⁴ Lei nº 5.692/1971 Art. 4 - ...

§ 1º - A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.

descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2018, p. 16).

Por fim, nos anos em que a filosofia ficou parcial ou totalmente fora da sala de aula a escola pública experimentou outras grandes transformações. A partir do fim dos anos 70 a escola pública sofreria severo processo de massificação, por meio do qual ampliou exponencialmente o seu alcance, incluindo novas demandas urbanas e recebendo as camadas populares, antes excluídas da escolarização continuada. Impossível disfarçar que a “expansão quantitativa foi acompanhada de um rebaixamento na qualidade do ensino, talvez sem precedentes na história educacional do país”. A esse fenômeno seguiu-se um debate no qual “muitos atribuíram a queda da qualidade ao ingresso das classes populares, como se houvesse inevitável contradição entre quantidade e qualidade e o preço a pagar pela expansão quantitativa fosse o rebaixamento da qualidade do ensino” (RODRIGO, 2009, p. 9).

Hoje a escola pública segue massificada, o fenômeno do rebaixamento na qualidade do ensino segue desafiando Estado, profissionais da educação e sociedade. A credibilidade do ensino é questionada e a autoestima de professores e estudantes está em baixa. Foi neste ambiente que retornaram à grade curricular do ensino médio a filosofia e sociologia. O desafio dos professores das disciplinas alcançadas pela Lei 11.684/2008, entre outros, é “[...] assumir uma postura política comprometida com um projeto de democratização do acesso ao saber,” (RODRIGO, 2009, p. 9) na certeza de que tomará para si uma tarefa desafiadora que dele exigirá recursos pedagógicos especiais, cabedal cultural satisfatório para ensino médio e valores éticos e políticos profundamente democráticos e includentes.

Entretanto, o saudosismo daquela escola pública do passado não a trará de volta ao tempo presente. Embora o Estado e a sociedade civil mantenham-se inertes quanto a sorte da escola pública, ao professor compete reagir vigorosa e prontamente começando por empreender uma busca incessante por haver-se e instrumentar-se mais e mais do saber, da cultura e das artes, inclusive da arte de ensinar, pois, conforme o mestre da alfabetização,

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-la sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (FREIRE, 2001).

1.2 O ensino de filosofia e suas perspectivas metodológicas

O processo de ensino/aprendizagem é complexo e exige a convergência de vários fatores. Assim também é o ensino de filosofia. Quando se trata do ensino de filosofia, diversas

questões vêm à tona, como por exemplo: O que ensinar? Como ensinar? Porque ensinar? Para que ensinar? Estas questões devem ser abordadas tanto do ponto de vista pedagógico como do ponto de vista filosófico. Por isso, antes de decidir como ensinar filosofia, temos que investigar os pressupostos filosóficos das propostas pedagógicas que se deve adotar explicitando seus objetivos, conteúdos e estratégias que estão em jogo. Isto acontece porque a filosofia tem uma especificidade que implica uma determinada concepção de ensino. Hoje em dia tem ganhado bastante relevância a concepção de que o ensino de filosofia antes de ser um problema pedagógico, é um problema filosófico. Esta abordagem do ensino de filosofia vem explicitada por Cerletti na obra *O ensino de filosofia como problema filosófico* (2009), na qual ele afirma,

Na atualidade, começou-se a interpretar o ensino de filosofia como um campo complexo de problematização filosófica, com teorias e questões singulares estabelecidas com base na prática concreta de ensinar filosofia e da reflexão que a própria filosofia faz sobre o sentido e as condições de sua transmissão. Essa mudança de perspectiva serviu não somente para redefinir e enriquecer o espaço da “didática especial em filosofia”, mas também possibilitou que a relação entre o ensino de filosofia e as diferentes disciplinas do campo da educação tivesse deixado de ser uma simples aplicação das segundas à primeira para converter-se em um importante âmbito de diálogo interdisciplinar (CERLETTI, 2009, p. 90).

Uma outra questão que se impõe no processo de ensino/aprendizagem como um todo e, em particular, em filosofia é com relação ao papel do professor, pois, dependendo da perspectiva teórico-metodológica adotada, o papel do professor pode variar entre dois extremos, que vai desde o absoluto detentor e transmissor do conhecimento até o de simples facilitador do processo do filosofar (COTRIM; FERNANDES, 2017, p. 408). Tratando dos enfoques pedagógicos, estes mesmos autores sugerem que há basicamente três enfoques pedagógicos na prática do ensino a filosofia: o enfoque tradicional, o enfoque renovado e o enfoque “síntese”, que é a combinação dos dois anteriores.

No enfoque tradicional o ensino de filosofia tem por objetivo a transmissão e a assimilação de certos conhecimentos da tradição filosófica ocidental, ou seja, se ensina e se aprende a história da filosofia enquanto saber acumulado. E o professor é o centro do ato pedagógico, cuja missão principal consiste em transmitir os conteúdos - as teorias ou problemas clássicos da tradição filosófica ocidental - e os conceitos forjados em resposta a esses problemas pelos principais pensadores. O critério utilizado para a seleção dos conteúdos é a sua importância para a formação do caráter do estudante e do cidadão. Estes são abordados de forma histórico-cronológica, partindo dos pré-socráticos até os filósofos contemporâneos através das áreas temáticas. Dessa mesma forma são estruturados a maioria dos livros didáticos. As aulas tendem a ser expositivas e centradas no professor e os estudantes tomam nota. A relação professor e aluno é vertical, uma vez que o professor detentor do saber é a autoridade

que dirige o processo de aprendizagem como modelo a ser seguido. A avaliação tende a ser por meio de provas escritas ou orais, com o objetivo de medir a assimilação dos conteúdos dados. (COTRIM; FERNANDES, 2017, p. 405-406).

No enfoque renovado o objetivo de ensino da filosofia deve ser o de aprender a pensar filosoficamente. Nele o mais importante é a ação, o processo e não o produto (as teorias, os conceitos). O que se busca é o filosofar e não a filosofia, uma vez que esta deve surgir naturalmente, de modo que o aluno descubra o conceito em seu próprio processo e, assim, compreendê-lo e não apenas assimilá-lo ou memorizá-lo. Neste contexto ensina-se filosofia ensinando-se a filosofar. O programa é centrado no processo do filosofar e não no conteúdo a fim de levar o aluno a desenvolver a atitude filosófica. Os temas podem passar pela tradição filosófica, mas devem ser priorizados os mais significativos ou próximos da realidade dos alunos. A abordagem é temática por oferecer a possibilidade de conexão com as vivências dos estudantes, permitindo que a reflexão seja disparada a partir das preocupações neles já operantes. O método usado é o dialógico, que parte de uma situação problema concreta que seja capaz de motivar os alunos e de suscitar neles o interesse pelos mais diversos pontos de vista e possíveis aprofundamentos. Desse modo, o centro do ato pedagógico deve ser o aluno e não o professor. Este tem a função de facilitar e estimular o processo de pensar, o filosofar dos alunos. Avaliação baseia-se na atitude e nas habilidades desenvolvidas e na participação do aluno nos debates tanto em termos qualitativos como quantitativos. (COTRIM; FERNANDES, 2017, p. 406-407).

O enfoque pedagógico é chamado de ‘enfoque síntese’ porque combina os dois anteriores aproveitando o que cada um tem de melhor, tanto pela filosofia como pelo filosofar, tanto pela compreensão e reconstrução de conceitos clássicos como ensinar/aprender a pensar de maneira reflexiva, crítica e aberta à pluralidade da perspectiva. Nele, o programa deve ser estruturado em termo do conteúdo e conceitos com o propósito de ajudar os alunos a compreenderem os principais problemas da tradição filosófica, especialmente os mais significativos para sua faixa etária ou mais relevantes para sua formação como cidadão. A abordagem do conteúdo deve ser estruturada de forma temática ou problemática, indo-se dos problemas aos conceitos ou diretamente aos autores, que forjam tais conceitos ou teorias, aprofundando-se então na história da filosofia. Os conteúdos procedimentais, são aqueles voltados para o desenvolvimento das competências e habilidades englobadas no conceito de pensamento crítico ou filosófico, são abordados por meio de atividades que promovam a compreensão crítica do texto; comparação de conceitos ou teses filosóficas ou não e, adoção de

uma posição fundamentada diante das teses propostas. Os conteúdos atitudinais são aqueles pertencentes ao universo socioafetivo, de promoção de uma atitude mais aberta a distintos pontos de vista e de gosto pelo debate racional e democrático das ideias filosóficas (COTRIM; FERNANDES, 2017, p.407).

Atualmente há certo consenso em torno da ideia de que o ensino de filosofia deve ser uma combinação de modelo tradicional e o renovado. Sendo assim, o papel do professor também expressa essa síntese, pois, sabemos que a tarefa educacional compreende o entrelaçamento dos processos de ensinar e aprender, uma vez que ao ensinar, transmitimos ao outro o nosso conhecer, o nosso ser e o nosso fazer e ao mesmo tempo, do aprender, nós extraímos e desenvolvemos, recebemos e reagimos ao que vem dos outros e de nós mesmos. Esses processos de ensinar e aprender são complementares e indissociáveis. Isso implica dizer que tão importante quanto a transmissão de conhecimentos e experiências transmitidas pelo professor, é o desenvolvimento das competências e habilidades desejadas e potencializadas pelo próprio aluno. No ensino de filosofia, esse duplo processo de ensinar e aprender se expressa pelo diálogo, mediado pelo professor, enquanto filósofo-educador (COTRIM; FERNANDES, 2017, p.407).

Em artigo intitulado *“Crítica a alguns lugares-comuns ao se pensar filosofia no ensino médio*, GALLO; KOHAN (2000), apresentam três paradigmas principais para o ensino de filosofia no Brasil: um baseado na história da filosofia, outro baseado nos problemas filosóficos e outro ainda baseado nas habilidades cognitivas (GALLO; KOHAN, 2000, p. 178). O paradigma histórico consiste em ensinar a filosofia a partir da história. É também chamado de Enciclopédico, visto que não tem uma relação direta com o cotidiano dos alunos. Esse ensino pode se dar duas maneiras: tendo a história da filosofia como centro, seguindo cronologicamente os períodos filosóficos da Antiguidade até hoje, destacando os filósofos relevantes de cada período e seus sistemas de pensamento e, tendo a história como referencial onde a filosofia é apresentada através de temas próprios da filosofia tais como liberdade, verdade, justiça, seguindo uma ordem cronológica.

O paradigma que se baseia em problemas filosóficos, é também chamado de problemático. Nele os conteúdos não necessariamente seguem uma ordem cronológica ou histórica, mas trata de questões que inquietam a filosofia e o próprio aluno e por isso, podem ser repensados e tratados filosoficamente pelo estudante. Aqui “temos um ensino menos enciclopédico e mais ativo, uma vez que o referencial de trabalho deixa de ser o conteúdo

histórico para abarcar problemas a serem repensados, retrabalhados pelos alunos” (GALLO; KOHAN, 2000, p. 179).

O paradigma que se baseia em habilidades cognitivas e/ou atitudes filosóficas, acentua mais o processo do filosofar do que o conteúdo.

Segundo os partidários mais cautelosos desta perspectiva, ensinar filosofia a um aluno consiste em que ele conheça e compreenda quais são essas habilidades de pensamento que conformam o ato de filosofar. Segundo os mais ousados nesta postura, ensinar filosofia se concretiza quando os alunos de fato praticam essas habilidades em sala de aula, e não apenas as conhecem (GALLO; KOHAN, 2000, p. 179).

Sem descartar a importância dos outros paradigmas, Gallo considera que o paradigma problemático é o mais adequado à realidade do ensino de filosofia no ensino médio, por permitir ao estudante desenvolver sua capacidade de produção conceitual e não ser apenas um receptor e reproduzidor de conhecimentos acumulados. Ele justifica sua predileção assim,

Em minha visão, essa abordagem abarca as duas anteriores, na medida em que permite tanto o acesso aos temas filosóficos mais relevantes quanto à história da filosofia. Mas também avança para além delas, pois toma a filosofia como uma ação, uma atividade, posto que se organiza em torno daquilo que motiva e impulsiona o filosofar, isto é, o problema. [...] O eixo problemático, por sua vez, é aquele que pode nos colocar mais próximos da lógica da aprendizagem (GALLO, 2012, p. 122).

Entende-se pertinente abordar também, o problema do ensino de filosofia e a busca de métodos adequados para tornar atraente aos alunos, este gênero de saber, refletindo, se há algo de específico em ensinar filosofia, conforme propôs o professor Gallo. A formulação de uma didática específica da filosofia para o ensino médio é tarefa recente em nosso país e com a qual poucos teóricos têm se ocupado. Desse modo, somos de saída, advertidos da escassez de produção literária neste que tem se revelado um dos ramos do saber instrumental de ontológica importância para o ensino do saber filosófico. Pois, assim como a lógica é indispensável à reta operação do pensamento, da linguagem descritiva do pensamento, das leis da argumentação e do raciocínio, dos princípios que regem o pensamento humano e da relação de consequência vigente entre a premissa e a conclusão do argumento, igualmente, a didática é imprescindível à construção de uma proposta de ensino, necessariamente particularizada por área do saber.

A título de aproximação, apresentamos a didática enquanto “[...] parte da Pedagogia que utiliza estratégias de ensino destinadas a colocar em prática as diretrizes da teoria pedagógica, do ensino e da aprendizagem” (TAVARES, 2011, p. 13); ou, ao tratar esta disciplina como principal objeto da Pedagogia, “[...] ela investiga os fundamentos, as condições

e os modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos” (LIBÂNEO, 1992, p. 25); ou, se nos conformamos à assertiva de Santos, para quem “ao se apresentar a Didática como responsável pela investigação dos fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino, a mesma passa a ter caráter de “ciência da educação e assume o lugar da própria Pedagogia” (SANTOS, 2003, p. 29).

Esta ferramenta constitui-se, pois, em instrumental indispensável da arte de transmitir saberes de uma à outra geração.⁵ A didática filosófica – aquela voltada para a prática concreta da construção do debate filosófico sobre problemas realmente filosóficos, como a educação (geradora de uma minoria pensante), a política (geradora de uma elite mandante), a economia (geradora de uma minoria privilegiada), a ética (difusora da moral dominante) e, a estética (responsável pela universalização do padrão de beleza e do gosto individual) – deverá fazer da sala de aula o lugar onde a ciência, mas também a técnica e a arte não são instrumentais de somenos destaque, pois,

As áreas tradicionais de saberes e atividades que integram o currículo escolar não se originam de caprichos burocráticos. Cada uma delas representa uma faceta da curiosidade humana, com características e nuances especiais que fazem com que a transmissão das realizações do espírito humano exija procedimentos e estratégias peculiares a cada uma. Esse é o campo da didática: a arte de transpor e transcriar o saber-fazer humano. A didática tem um lado ciência, pois implica o contato com a psicologia, e tem um lado técnica, pois em parte ela é um instrumento. Mas seu coração está do lado da arte, pois implica o domínio de regras aplicadas em casos particulares. A didática deve ser entendida também como uma práxis, pois trata-se de uma ação humana que se dirige ao outro visando-o em sua autonomia (ROCHA, 2013, p. 40).

Ora, parece evidenciar-se que há um elemento realmente específico no ensino de filosofia, algo intrínseco só e somente só à transmissão do saber filosófico, que reside para além do “amor à sabedoria,”⁶ conforme entendimento consagrado no classicismo grego. Utilizamos aqui a definição (e porque não dizer, o conceito de filosofia) em Deleuze, para quem “a filosofia

⁵ “A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, que requerem dela, tanto a sociedade política em seu conjunto, quanto o meio especial ao qual ela é mais particularmente destinada” (DURKHEIM, 1978, p. 41).

⁶ No *Banquete*, a filosofia de Pausânias é relação amorosa: “Contudo, nos passos mais [...] platônicos, o uso do termo é dotado de uma carga doutrinária específica, em clara oposição a *sophia*, insinuando a diferença abissal entre saber humano e saber transcendente, a que se reporta o dito socrático “só sei que nada sei”. Não se trata, [...] do mero conhecimento factual [...]; neste paradoxo famoso, o que está em causa é a fronteira radical imposta ao homem pelo saber transcendente, não já objeto de posse e sim de desejo (*epithymia*), pois “quem é sábio, homem ou deus, não sente o desejo da sabedoria” (Lísis, 213a). Como não pode também senti-lo o ignorante em estado “puro”, ou seja, aquele que é incapaz de consciencializar a sua própria ignorância.” (In. AZEVEDO, s/d., p. 44).

é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 8), perspectiva segundo a qual a especificidade mesma da filosofia “[...] está no ato de criação de conceitos” (GALLO, 2012, p. 20). Gallo ainda diz, se o ato de criação de conceitos é, essencialmente, filosófico, então, “[...] se desejamos um ensino de filosofia “filosófico” precisamos desenvolvê-lo mediante o trato com os conceitos”.

O professor de filosofia não deve incorrer na tentação comum de atribuir a seus alunos o mesmo grau de interesse e admiração que tem ele pela filosofia, como adverte a professora Rodrigo. Segundo ela, “[...] ao iniciar o trabalho na disciplina, o professor não pode, obviamente, contar com nenhum interesse prévio do aluno pela filosofia” (RODRIGO, 2009, p. 35). Da mesma forma, deve o professor evitar a crença idealística segundo a qual o “aluno sinta alguma necessidade do conhecimento filosófico” (RODRIGO, 2009, p. 35). Recomenda-se ainda não esquecer que não somente o aluno do ensino médio não tem, em geral, pretensões de cursar filosofia como poderá facilmente ser seduzido a uma profissionalização de natureza técnica, uma opção interessante àqueles que não pretendem seguir os estudos na universidade. O curso profissionalizante também descarta a filosofia, pois ela não prepara para o mundo do trabalho. Ora, por muito tempo, nem mesmo o ingresso na universidade exigiu dos vestibulandos alguma proficiência nos domínios da filosofia e só muito recentemente passou a constar como exigência nos exames de admissão à universidade.⁷ Dessa forma, é inevitável que, por “utilitarismo”⁸ natural o aluno tenha grande dificuldade em “atribuir significação à filosofia” (RODRIGO, 2009, p. 36).

Apesar de aparentemente as causas do desinteresse dos alunos pelas aulas de filosofia serem muitas, segundo a professora Lídia Maria Rodrigo, elas se resumem na alta de compreensão dos conteúdos apresentados e no fato de que muitas vezes o estudante não consegue encontrar significação nesses conhecimentos (RODRIGO, 2009, p. 37). Diante do exposto, compete ao professor a tarefa de motivar seus alunos por meio de planos de aulas bem

⁷ “[...] A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) foi pioneira, ao introduzir filosofia na primeira e segunda fase de seu vestibular para todos os candidatos, desde 1996. A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) indicou a leitura de três obras filosóficas para os candidatos aos cursos de direito e incluiu filosofia no vestibular de 2007. [...] A Universidade Federal do Paraná [...], a Estadual de Londrina (UEL) e a PUC-PR também inseriram filosofia em seus vestibulares. [...] Com a volta da filosofia ao ensino médio, esse quadro tende a mudar, visto que os vestibulares se propõem a avaliar todos os conteúdos do nível médio.” (*Idem*, 2009, p. 36).

⁸ Utilitarismo: “Reconhecimento do caráter supra individual ou intersubjetivo do prazer como móvel, de tal modo que o fim de qualquer atividade humana é “a maior felicidade possível, compartilhada pelo maior número possível de pessoas”: fórmula enunciada primeiramente por Cesare Beccaria (*Dei diritti e delle pene*, 1764, § 3) e aceita por Bentham e por todos os utilitaristas ingleses. A aceitação dessa fórmula supõe a coincidência entre utilidade individual e utilidade pública, que foi admitida por todo o liberalismo moderno.” (ABBAGNANO, 2007, p. 986).

elaborados, seleção de temática atraente apresentada de maneira envolvente, facilitando a imediata conexão com a vida concreta do estudante e o tempo presente.

Ainda no tema da didática procedimental, sem perder de vista certa maneira de idealizar a filosofia, poder-se-ia adotar aquilo que vai sugerido na obra de Savater (2009) que não existe a filosofia, mas as filosofias e o filosofar; o que torna interessante a filosofia não são os nomes de destaque a ela ligados mas, o fato de terem discutido de maneira racional temas sempre atuais e de interesse de toda a humanidade; que filósofos também erram, pois quem se arrisca a pensar fora da caixa está mais sujeito a equívocos; e que em determinadas questões aprender a perguntar bem também é aprender a desconfiar dos dogmatismos taxativos e ainda reagir bem ao fato de que sempre carregamos em nossa bagagem um naco de incertezas (SAVATER, 2001, p. 213).

Em meio ao vasto acervo de experiências pedagógicas pouco ou muito exitosas, recolhidos ao longo de sua vivência escolar, a professora Lídia Maria Rodrigo não olvidou-se em brindar o leitor com a opção do antididatismo, adotado por alguns professores de filosofia, especialmente aqueles mais sintomaticamente convencidos de que são portadores de todo o saber filosófico. Vistos, com razão, como excêntricos no magistério, eles costumam justificar suas certezas peculiares, alegando que

Sócrates não teve de vestir as roupas do pedagogo em filosofia; é pedagogo porque é enquanto é filósofo, quer dizer, maiêutico. Logo não há necessidade da didática para ensinar filosofia. Basta fazer filosofia; a melhor formação pedagógica de um professor de filosofia é sua formação filosófica. [...] Na prática, a didática é um truque profissional, útil a quem não domina suficientemente a filosofia. (TOZZI, et al., (s/d). In: RODRIGO, 2009, p. 31)

É sabidamente vã a crença de que os desafios didáticos se resolvem por si mesmos, sem a pronta e qualificada intervenção do mestre. Mas, não é incomum ver-se professores, inclusive de razoável formação acadêmica, envoltos em dificuldades e, mesmo, engolfados no fracasso, não obstante as tentativas de empreender um processo de ensino-aprendizagem satisfatório, porém, desprovidos do instrumental do planejamento e da orientação didático-pedagógica. Aqui faz-se necessário convidar os filósofos seguidores da prática do antididatismo em sala de aula a uma reflexão para a qual acudimo-nos da professora Rodrigo, que leciona:

Parece fazer muito sentido, portanto, uma didática específica ou didática de disciplina, [...] na qual o que está em jogo é a intersecção dos conhecimentos de determinada especificidade com a sistemática de sua transmissão, na qual a conversão do saber científico em conhecimento escolar deve processar-se pelo ângulo da especificidade de determinado conteúdo (RODRIGO, 2009, p. 31-32).

A defesa de uma didática específica para a filosofia realça a necessidade de uma didática voltada para o aluno que, no dizer de Kant, ainda se encontra em estado de “menoridade,”⁹ aquele aluno que ainda não tem a autonomia para guiar-se sozinho em busca do saber. Assim, a pedagogia caracteriza-se como uma forma de articular a relação entre o saber próprio de uma disciplina – a filosofia – e o aluno, mediada pelo professor. Apresenta a dimensão didático-pedagógica da filosofia contida nos temas e nos textos filosóficos, invólucros, da tradição filosófica, não apenas ministradas em aulas expositivas, não raro enfadonhas, mas, também através de atividades dirigidas, nas quais o aluno ponha-se a braços com o fazer e o pensar filosófico, com o objetivo de adquirir o *hábitus*,¹⁰ incutindo-o nos anos do colegial, facilitando a consolidação da concepção bourdieusiana de “interiorizar a exterioridade” da filosofia.

Ao tratar a filosofia como “um exercício de e na solidão” (GALLO, 2012, p. 19), apresenta um fragmento da obra *Ecce Homo*, na qual Nietzsche, em seu monólogo inicial, afirma: “filosofia, tal como até agora a entendi e vivi, é a vida voluntária no gelo e nos cumes – a busca de tudo o que é estranho e questionável no existir, de tudo o que a moral até agora banuiu”. Partindo do excerto do mestre alemão da ironia, da metáfora e do aforismo, Gallo (2007a) levanta alguns problemas: “a filosofia é ensinável? É aprendível? [...] Ou não se transmite, não se ensina, não se aprende?” (GALLO, 2007a. p. 19)). Aos presentes questionamentos, o autor associa, ainda, outros problemas visivelmente inquietantes:

Podem os jovens, ou adolescentes, inclusive crianças, entender claramente algo que em sua idade deve parecer obscuro? Não se limitarão, na melhor das hipóteses, a memorizar algumas fórmulas pedantes que depois repetirão como papagaios? Talvez a filosofia interesse a alguns poucos, aos que têm vocação filosófica, se é que isso ainda existe, mas esses, de qualquer modo, terão tempo de descobri-la mais adiante. Então para que impô-la a todos no secundário? Não é uma perda de tempo infundada e reacionária, em vista da sobrecarga dos atuais programas de ensino médio? (SAVATER, 2001, p.3)

Na sequência, mas ainda perquirindo a obra de Savater, Gallo (2007b) menciona a informação, o conhecimento e a sabedoria como os três níveis possíveis de compreensão,

⁹ Em resposta à questão: o que é esclarecimento [Aufklärung], Kant afirma: “é a saída do homem de sua menoridade, [...] incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem” (KANT, 1985, p. 100).

¹⁰ *Hábitus*, em Bourdieu é o capital cultural incorporado. São “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins [...], sem ser o produto da ação organizadora de um regente” (BOURDIEU, apud ORTIZ, 1994, p. 61).

aludindo que a ciência move-se entre a informação e o conhecimento, enquanto a filosofia flutua na fresta que separa conhecimento e sabedoria, concedendo que não há informação propriamente filosófica, mas pode haver conhecimento filosófico e termina por se perguntar se é possível conseguir tal coisa e, sobretudo, se é possível ensinar tal coisa (SAVATER, 2001, p. 6). Gallo, no entanto, não deixa dúvidas quanto ao caráter da ensinabilidade da filosofia, apresentando-a não apenas como um conjunto de conhecimentos já produzidos, senão ainda como atividade e processo humanizador, tão pertinentes hoje, quanto o foram na Grécia antiga, concluindo por conceder que “[...] A questão que se coloca então passa a ser: como ensinar os jovens a filosofar?” (Gallo, 2012, p. 41).

Frente ao enorme desinteresse pela filosofia no ensino médio, revela-se de grande importância ao professor esclarecer-se e convencer o aluno quanto ao sentido e aos objetivos da filosofia nesta etapa da vida escolar dos estudantes. Tomando-se a reflexão crítica sobre Deus, o mundo e o homem enquanto característica fundamental da filosofia, deve o professor, antes de frequentar os prováveis conteúdos, a serem levados à sala de aula, considerar o disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o ensino desta disciplina.

Necessário se faz, de plano, compreender que os objetivos da filosofia no ensino médio são limitados na essência, porquanto, “não pretende ir além de uma introdução a alguns aspectos do pensamento filosófico” (RODRIGO, 2009, p. 25), mas, ao mesmo tempo, são ambiciosos, à medida que vislumbram garantir ao aluno romper a barreira da menoridade intelectual, avançando, ainda que timidamente, rumo à autonomia do pensamento crítico e de pequenas formulações filosóficas, a partir dos textos dos filósofos e da história da filosofia, seja na abordagem dos problemas concretos da historicidade, da política, da economia, da ética e da estética presentes em sua vida e no meio em que vive.

Por suposto, a autonomia intelectual não é adquirida sem esforços, não é uma dádiva auferida sem esforços, mas é produto de enfadonho e repetitivo exercício do pensar, realizado de modo metódico, é fruto de uma construção lenta, árdua e gradual. Nessa perspectiva, vale recorrer à professora Lídia Maria Rodrigo, quando leciona:

No campo da filosofia, a autonomia ou capacidade de pensar por si mesmo dificilmente pode ser conquistada com a mera aquisição de conteúdos filosóficos. [...] esta deve estar aliada à apropriação de um método de acesso a esse conhecimento, de modo que o estudante conquiste progressivamente uma autonomia intelectual que o capacite a apropriar-se de outros conteúdos por conta própria” (RODRIGO, 2009, p. 25)

A garantia de cessar a um método de superação da menoridade intelectual é o sentido e a tarefa da didática instrumental específica no ensino de filosofia nessa fase transitória na qual

se dá a passagem da vida adolescente para a juvenil. O ensino de filosofia terá alcançado sentido na vida do aluno quando, contribuindo com o crescimento e aprendizagem do aluno em todas as demais disciplinas do ensino médio, for capaz de “criar mediações pedagógicas que facilitem o processo de aprendizagem” e, obrigatória e indissociavelmente, também for capaz de “promover a transição para a construção da capacidade de pensar por conta própria, de modo que o estudante consiga gradativamente dispensar mediações heterônomas, construindo, ele próprio, suas mediações com a filosofia” (RODRIGO, 2009, p. 26). Assim procedendo, estaríamos nos aproximando do sentido apontado por Savater¹¹ par o caráter do ensino de filosofia.

Deve o professor estar sempre atento e cioso da condição transitória de sua mediação. Ela é limitada no tempo, sob pena de se incorrer em superproteção, cujos efeitos na autonomização do aluno, são, igualmente, perversos, pelos vícios e dependência que invariavelmente produzem. Dessa forma, “a didática, enquanto instrumento facilitador da aprendizagem deve ser exercitada na perspectiva de sua própria superação” (RODRIGO, 2009, p. 26).

Mas, é imperativo evitar-se o perigo de restringir o ensino de filosofia apenas à aquisição de habilidades lógico-cognitivas, tarefa que pode ser deixada aos cuidados da matemática, o professor não deverá jamais abrir mão, na construção e execução do programa de filosofia, de um percurso eminentemente filosófico, vinculado aos os textos filosóficos e a imagem capazes de reportar o aluno ao ambiente filosófico. O professor deve estar permanentemente vigilante no sentido de que a garantia da implementação das metas que planejou se concretizará respeitando rigorosamente o caráter filosófico do saber com o qual está lidando em sala de aula, assegurando, quanto ao conteúdo e forma, segundo a mestra supramencionada:

[...] conferir centralidade ao texto filosófico. A leitura de alguns trechos ou excertos de textos filosóficos deve ocupar um lugar central no ensino, visto que somente esse convívio propicia, para além de mera informação, um efetivo exercício da reflexão filosófica, mediante o contato direto com o pensamento de determinado autor, conhecendo o interesse que o move em direção à pesquisa, suas indagações, bem

¹¹ “[...] os avanços científicos têm como objetivo melhorar nosso conhecimento coletivo da realidade, ao passo que filosofar ajuda a transformar e ampliar a visão pessoal do mundo de quem se dedica a essa tarefa. Uma pessoa pode investigar cientificamente por outra, mas não pode pensar filosoficamente por outra... embora os grandes filósofos tanto tenham ajudado todos nós a pensar. [...] as descobertas da ciência facilitam a tarefa dos cientistas posteriores, ao passo que as contribuições dos filósofos tornam cada vez mais complexo (embora também mais rico) o empenho daqueles que se põem a pensar depois deles. Por isso, provavelmente, Kant observou que não se pode ensinar filosofia, mas apenas a filosofar: pois não se trata de transmitir um saber já concluído por outros que qualquer um pode aprender como quem aprende as capitais da Europa. (SAVATER, 2001, pp.10-11).

como os argumentos que fundamentam e justificam suas teses; (e, ao mesmo tempo,) o método de acesso aos conteúdos deve comportar a aquisição de competências lógico-discursivas que sejam específicas e inerentes à natureza do saber filosófico, tais como problematizar, conceituar, argumentar. Tal especificidade só estará efetivamente assegurada se a aquisição dessas competências for exercitada sobre conteúdos de história da filosofia (RODRIGO, 2007, p.48).

Apoiando-se em Savater, Gallo menciona o ensino do processo de filosofar por meio dos grandes temas da filosofia (a morte, a liberdade, o tempo, a beleza, a paz, a justiça, o bem...) como um caminho seguro. Ao problematizar os grandes temas da filosofia em sala de aula, coligindo-os com os textos dos grandes filósofos e, se possível, com imagens filosóficas poderemos, então, avançar em direção a uma questão da qual adiante nos ocuparemos: a construção de conceitos (GALLO, 2012, p. 42).

Por agora, nos ocuparemos ainda da ensinabilidade da filosofia no ensino médio. E o faremos partindo de três premissas básicas, norteadoras do esforço pedagógico em apresentar os conteúdos temáticos em sala de aula, destacando a importância da cooperação do aluno, especialmente na tarefa fundamental e intransferível de problematizar o tema, o texto ou aspectos dele, o pensamento do autor a respeito do problema colocado em discussão, das razões porque se pensou daquele modo em determinado tempo e de modo diverso nos dias atuais, pois:

A atitude de “pedir razões” [...] isto é, de perguntar, de problematizar, é atitude filosófica por excelência. [...] Colocar em questão, [...] problematizar cada opinião apresentada no curso de uma discussão, como fazia Sócrates, equivale a reconhecer que cada momento que constitui a experiência, quer dizer, a vida humana, a própria história da humanidade, é em si mesmo relativo, instável, precário, carente de explicações, ou seja, problemático. E colocar em questão a experiência na sua totalidade, perguntando pelo seu princípio ou explicação última, como faziam Platão e Aristóteles, equivale a reconhecer que a própria totalidade da experiência é problemática, quer dizer, que a experiência é pura problematicidade (BERTI, Enrico 1993 apud RODRIGO, 2009, p. 56-57).

Por segundo ponto, não podemos esquecer Deleuze quando afirma que “a filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 11). Conceituar as noções presentes no pensamento filosófico como forma de apreender e tomar posse do sentido e significados filosóficos das grandes questões, pois,

Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. [...] Eles devem ser inventados, fabricados, ou antes criados. [...] “Os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, cria-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 11-12).

E, por fim, argumentar, elaborando perspectivas, inclusive linguísticas, por meio das quais a se realizam a defesa ou confrontação de ideias. É sabido que desde o nascimento da filosofia, na antiga Grécia, ela é concebida como expressão do *logos*, discurso que faz uso da razão para apresentar argumentos capazes de justificar aquilo que se afirma ou se nega. No

discurso filosófico, ao contrário do discurso mitológico, que o antecedeu, cada tese apresentada é, necessariamente, seguida de sua respectiva justificação. Porque afirma, em vez de negar ou nega quando podia afirmar? Porque é deste modo e não de outro? Assim,

Do ponto de vista didático, trata-se de criar condições para que o aluno desenvolva sua capacidade de argumentação com base em atividades e exercícios voltados para esse objetivo. Um dos instrumentos mais adequados para esse trabalho é o estudo do texto filosófico, ou de alguns recortes, que possam ser tomados como unidades de leitura, visto ser ele um texto essencialmente argumentativo, quer dizer, estruturado de modo que se justifique e se fundamente com razões as afirmações que se faz. (RODRIGO, 2009, p. 65)

1.3 O ensino de filosofia e a criação de conceitos

Sabemos que por trás da prática pedagógica de cada professor de filosofia tem uma concepção de filosofia que norteia e fundamenta tal prática. A fundamentação teórica que dá suporte para a nossa proposta metodológica de ensino de filosofia a partir das imagens do livro didático se encontra na concepção filosófica de Gilles Deleuze e Guattari, na obra *O que é filosofia?* (1992), no panorama do pós-estruturalismo francês e da filosofia da diferença em uma clara oposição ao estruturalismo da época. A obra coloca o problema, *o que é filosofia?*, e nela o autor encaminha a resposta afirmando que “filosofia é conhecimento por puros conceitos.”¹² E, ao interrogar-se acerca do sentido da sua própria vida, Deleuze parece responder que a dedicou inteira à filosofia e o faz por meio de mais uma interrogação: “mas o que é isso que fiz durante toda a minha vida?”¹³ Para Deleuze e Guattari, “a filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos [...]. Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 13).

Entendendo a filosofia como a arte de criar conceitos, e conceitos novos, se faz necessário esclarecer duas questões básicas: o que é o conceito? Como se cria um conceito? Dito de outra forma, o que Deleuze e Guattari entendem por conceito e como esses conceitos são criados? Segundo o Dicionário de filosofia, o conceito é,

Em geral, todo processo que torne possível a descrição, a classificação e a previsão dos objetos cognoscíveis. Assim entendido, esse termo tem significado generalíssimo e pode incluir qualquer espécie de sinal ou procedimento semântico, seja qual for o objeto a que se refere, abstrato ou concreto, próximo ou distante, universal ou individual, etc. (ABBAGNANO, 1998, p. 164).

¹² DELEUZE; GUATTARI. 2010, p. 13.

¹³ *Id.* 2010, 0. 7.

De acordo com esta definição presente no dicionário de filosofia, o conceito são formulações e prescrições embasados em definições estruturais que buscam uma determinada correspondência entre o objeto e o seu significado correspondente. Sendo assim, conceituar é dizer o que esse objeto é, isto é, conferir, corresponder significações que lhe sejam pertinentes segundo os conhecimentos da humanidade. Seria esse o sentido de conceito para Deleuze e Guattari? Mesmo sabendo que não é tarefa fácil dá uma definição única para o conceito, podemos dizer que o conceito para Deleuze e Guattari não se inscreve nestas determinações. Eles se referem ao conceito desta forma:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos (...). Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam. Nietzsche determinou a tarefa da filosofia quando escreveu: os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 11)

Aqui se faz necessário tecer algumas considerações sobre o conceito que é tomado por definição da filosofia deleuzo-guattariana. A primeira é que os conceitos não são formas e por isso não podem ser tomados como isso ou aquilo; a segunda, que não são achados ou produtos feitos; a terceira, que eles são criados e levam a assinatura de seu criador. Sendo assim, o “conceito é o ato da criação” e como tal, só pode ser compreendido dentro do liame de conceitos criados por Deleuze e Guattari e da compreensão preliminar de que a filosofia é criação de conceitos. Aqui tem mais um detalhe, os conceitos não são criados do nada, eles são criados a partir dos problemas quotidianos: “mesmo na filosofia, não se cria conceitos, a não ser em função dos problemas [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 17). Assim sendo, os problemas e os conceitos criados a partir destes, são planos constitutivos da filosofia deleuziana, porém “um conceito não exige somente um problema sob o qual remaneja ou substitui conceitos precedentes, mas uma encruzilhada de problemas em que se alia a outros conceitos coexistentes.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 19). Um outro elemento característico da filosofia deleuziana ligado aos conceitos são os personagens conceituais definidos: “os personagens conceituais são pensadores, unicamente pensadores, e seus traços personalísticos se juntam estreitamente aos traços diagramáticos do pensamento e aos traços intensivos dos conceitos.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 20).

Podemos sintetizar dizendo que a criação de conceito se constitui pela multiplicidade de seus componentes que traduzem o resultado de conceitos anteriores, saturados ou mal

resolvidos e reformulados de forma diferenciada; pelo plano de imanência que é a imagem do próprio pensamento que produz o movimento infinito que representa o ato de criar e se caracteriza como lugar a partir de onde se processa a criação de conceitos, todavia, por sua vez não cria conceitos e pelo personagem conceitual que é o que auxilia na criação de conceitos e ao mesmo tempo traça o plano de imanência, portanto “opera os movimentos que descrevem o plano de imanência do autor, e intervém na própria criação de seus conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, 85).

A pedagogia do conceito encontra na filosofia de Deleuze e Guattari uma abordagem criativa sobre o ensino de filosofia aplicável aos estudantes do ensino médio. Recusando o modelo de ensino tradicional, aquele cujo foco repousa sobre a exposição dos conteúdos, a obra *O que é a filosofia?* propõe uma pedagogia do conceito, que almeja a própria atividade filosófica, é capaz de levar os jovens, em sala de aula, à realização do fazer filosófico, animando-os a pensar o novo, a criar, pois, “Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 11). E a esse respeito eles afirmam:

Os filósofos não devem jamais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a usá-los. [...] Platão dizia que é necessário contemplar as Ideias, mas tinha sido necessário, antes, que ele criasse o conceito de Ideia. (p. 11-12)

Deleuze e Guattari recomendam ao professor apropriar-se da noção a respeito do que a filosofia não é. De saída, fica dito que ela “não é contemplação, pois as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos.” De igual modo, a filosofia ‘não é reflexão, pois ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja, [...] pois, os matemáticos não esperaram jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música.” Por fim, “a filosofia não encontra nenhum refúgio último na comunicação, que não trabalha em potência a não ser de opiniões, para criar o “consenso” e não o conceito,” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 12-13)

Ora, se a filosofia não contempla, não reflete e não comunica, então, o que ela é, afinal: “[a filosofia é] conhecimento por puros conceitos.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 13). Assim, a Filosofia deleuzo-guattariana inicia um movimento que possibilita a investigação e problematização do processo de criação de conceitos, característica exclusivamente filosófica, à medida que é o conceito que distingue a filosofia dos demais campos do saber, como a ciência, sobre a qual se afirma que “é inútil atribuir conceitos [à ciência] mesmo quando ela se ocupa dos mesmos "objetos", não é sob o aspecto do conceito, não é criando conceitos.” (DELEUZE;

GUATTARI , 2010, p. 42). Ou seja, por mais que a ciência aborde conceitos, não é tarefa própria dela criar conceitos.

Para uma pedagogia do conceito capaz de afastar o professor do modelo de ensino escolástico e enciclopédico, (de pensar o já pensado), a proposta deleuzo-guattariana convida o aluno a buscar nos textos filosóficos os problemas filosóficos que deram causa aos conceitos, assumindo-os como seus problemas, como coisa vivida na existência concreta do jovem. A esse movimento, Deleuze e Guattari chamaram de “acontecimento”, ou seja, os problemas da filosofia ganham ares de acontecimentos reais e vividos por cada aluno. Bem distante daquela abstração com ares de elevada cultura, da qual os alunos fugiam às pressas, a pedagogia do conceito propõe uma filosofia de imanências vivas com as quais o aluno lida e se defronta diariamente. Dessa forma:

A grandeza de uma Filosofia avalia-se pela natureza dos acontecimentos aos quais seus conceitos nos convocam, ou que ela nos torna capazes de depurar em conceitos. Portanto, é necessário experimentar em seus mínimos detalhes o vínculo único, exclusivo, dos conceitos com a Filosofia como disciplina criadora. O conceito pertence a Filosofia e só a ela pertence. (DELEUZE; GUATTARI , 2010, p. 47)

O ensino de filosofia pautado na pedagogia do conceito realiza e promove movimentos a partir de acontecimentos imanentes, fatos e textos eminentemente filosóficos, tais como aqueles que são encontrados na História da Filosofia. Essa disciplina, entretanto, ainda que filosófica e repositório da filosofia, não é ela a própria filosofia, pois, “não se pode reduzir a filosofia a sua própria história, pois, “a filosofia não cessa de se arrancar dessa história para criar novos conceitos, que recaem na história, mas não provem dela.” (DELEUZE; GUATTARI , 2010, p. 42) Reduzir a aula de filosofia a longas e enfadonhas exposições escolásticas e enciclopédicas ou constranger os jovens do ensino médio a longos textos filosóficos, para além de reduzir a filosofia à sua própria história não contribui para a formação da autonomia intelectual, não problematiza a imanência vivida, sem mencionar que tal postura pedagógica nega a filosofia.

Somente a criação de conceitos e a resignificação dos conceitos hauridos dos textos filosófico opera, em classe, uma aprendizagem e um pensar filosófico. Porém, deve o professor estar ciente de que “a exclusividade da criação de conceitos assegura à filosofia uma função, mas não lhe dá nenhuma proeminência, nenhum privilégio, pois há outras maneiras de pensar e criar, outros modos de ideação que não têm que passar por conceitos, como o pensamento científico.” (DELEUZE; GUATTARI , 2010, p. 12). Dito de outro modo, apenas exercício do criar, refletir, comunicar e contemplar não são, necessariamente, filosóficos. Mas, “a filosofia

é o ponto singular onde o conceito e a criação se remetem um ao outro.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 18).

E o que dizer quando os conceitos de determinado filósofo já não respondem aos problemas que se nos deparam? Os autores em tela indicam que, muito provavelmente aconteceu que a mudança dos tempos impôs novos desafios que já não podem ser respondidos pelos conceitos colocados por Platão ou Kant, mas ainda assim, pode o professor ou o aluno continuar a seguir os ideais daqueles filósofos, pois, “a melhor maneira de seguir os grandes filósofos [não] é repetir o que eles disseram, mas fazer o que eles fizeram, isto é, criar conceitos para problemas que mudam necessariamente.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 37).

Deleuze e Guattari denunciam que os filósofos, em geral, não se ocuparam bastante com a natureza do conceito enquanto realidade filosófica, preferindo, por outro lado, considerá-lo como um conhecimento dado (não buscado), que se explica por abstrações generalizantes e, por outro lado, um conhecimento utilizado, um juízo. Nada menos verdadeiro, porquanto, “o conceito não é dado, é criado, está por criar.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 18). Somente os pós-kantianos, notadamente Schelling e Hegel, deram atenção ao conceito enquanto realidade filosófica, equivocando-se tão somente ao colocá-lo enquanto subjetividade. No sistema hegeliano a pedagogia do conceito reduz-se, antes de tudo, a uma "enciclopédia do conceito" inscrevendo os casos de criação do conceito em uma lógica filosófica fechada em si mesma, que anula as singularidades e outras possibilidade de criação. A formação profissional, por sua vez, promove o emburrecimento generalizado e é causada pela mídia e pela comunicação, que busca a uniformização do pensamento e sua integração ao mercado.

Deleuze e Guattari demonstram mesmo que

Os pós-kantianos giravam em torno de uma enciclopédia universal do conceito, que remeteria sua criação a uma pura subjetividade, em lugar de propor uma tarefa mais modesta, uma pedagogia do conceito, que deveria analisar as condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 18-19)

Deleuze e Guattari justificam sua pedagogia do conceito explicitando que, da mesma forma que “o problema” é o móbil do fazer filosófico, o conceito é a resposta ao problema e sem ele não se faz filosofia, de modo tal que, “Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução.”(DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 24)

Essa concepção filosofia e de ensino de filosofia como criação de conceito, inspirado no pensamento de Deleuze e Guattari foi desenvolvida aqui no Brasil, por Silvio Gallo, na sua

obra *“Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio* (2012), na qual defende uma aula de filosofia como uma prática ativa e criativa e apresenta uma proposta pedagógica a qual chamou de pedagogia do conceito, direcionada ao ensino médio. Gallo (2012) indica dois caminhos possíveis para o ensino de filosofia no ensino médio aos quais chamou de pensamento conceitual. O primeiro, trata de pensar e construir uma prática pedagógica diferente da transmissão direta de conteúdo, ou conhecimento enciclopédico da filosofia, adotando outra prática capaz de fazer da aula uma oficina de conceitos. O autor pensa a oficina de conceitos como uma transposição para a prática pedagógica da concepção da filosofia como criação de conceitos.

Silvio Gallo condena, no ensino de filosofia, a adoção do método tradicional de exposição dos conteúdos, denominando-o de “reconhecimento”, à medida que, por ele, o aluno é levado a pensar o já pensado (GALLO, 2012, p. 69) Segundo o autor, a lógica da explicação, que parte de uma solução já dada é “antifilosófica” e “enciclopédica”. Recorrendo a Nietzsche, Gallo afirma que nesse sistema tradicional os alunos até podem decorar, em razão de provas e avaliações, uma série de sistemas filosóficos, os princípios doutrinários de cada uma delas, os filósofos que as edificaram e como refutá-las, mas depois esquecem tudo. E a isso chamou de “desprezo pela filosofia:” pois o aluno decora para passar no exame e esquecer em seguida (GALLO, 2012, p. 121).

Gallo propõe que a filosofia seja, na escola, o lugar da experimentação do sentimento de ignorância, que se coloca na contramão da lógica explicadora. E como o problema é o motor da experiência filosófica de pensamento, o autor sugere quatro momentos didáticos para a organização das aulas para o ensino médio: sensibilização, problematização, investigação e conceituação, em cujos momentos os estudantes fariam suas próprias experiências do pensamento e poderiam criar e recriar conceitos filosóficos. No segundo caminho, Gallo apresenta um “método regressivo” para o ensino de filosofia pela busca do problema que engendrou o conceito de um determinado filósofo (GALLO, 2012, p. 111).

O autor lembra que mesmo uma didática geral, uma “arte de ensinar tudo a todos”, conforme a denominou Comenius, não pode dar conta do ensinar filosofia, do aprender filosofia, pois a filosofia está para além de qualquer método geral. O ensino de filosofia não pode ser abarcado por uma didática geral porque há algo de específico na filosofia. Alguma coisa faz com que a filosofia seja somente filosofia e não ciência, religião ou senso comum e isto faz com que ela careça também de um tratamento filosófico, de uma didática específica (GALLO, 2012, p. 53).

Recorrendo a Deleuze e Guattari (2012), Gallo recupera dos franceses o elemento segundo o qual a filosofia se distingue dos demais saberes porque apenas ela produz e cria conceitos. Enquanto a arte cria *afectos e perceptos* (por meio dos quais excita os sentidos para a dimensão estética), a ciência cria funções para exprimir o real numa perspectiva empírico-racional. Mas, enquanto exprime o real a partir de uma perspectiva somente sua, a filosofia “cria conceitos.” São três as características exclusivas da filosofia: a) ela é sempre o produto de um pensamento e, como tal, trata-se de um pensamento conceitual; b) não se caracteriza como um saber fechado em si mesmo, uma verdade dogmática, apresentando um caráter dialógico, confrontando-se consigo mesma e com os outros em diálogo aberto com outros saberes; c) conduz a uma postura crítica e radical, a uma atitude filosófica de não-conformação, de questionamento constante e de busca da raiz das coisas (GALLO, 2012, p. 53-54).

Mas o que vem a ser exatamente, o conceito? Gallo remonta aos primeiros filósofos da Magna Grécia para deliberar que o conceito é sempre criado a partir de um problema ou de um conjunto deles. O conceito é uma forma racional de equacionar o problema, exprimindo uma visão coerente do vivido. Não é abstrato nem transcendente, mas imanente, uma vez que se baseia necessariamente em problemas experimentados. O conceito nunca é dado de antemão, mas sempre criado. Igualmente, o fato do conceito brotar de problemas, de buscar equacioná-los, é que faz da filosofia uma obra aberta, pois os conceitos nunca são conclusivos, carregando sempre em si mesmos os problemas que lhe deram origem, além de contribuírem para o surgimento de novos problemas (GALLO, 2012, p. 55).

Na sua proposta metodológica como oficina de conceitos, Silvio Gallo inicia pela proposição segundo a qual, se aderimos ao fato de que a identidade da filosofia repousa no ato da criação de conceitos, e que estes, por sua vez, referem-se a problemas, a prática do ensino deverá, necessariamente, passar pelo conceito e pelo problema. Porquanto, se o professor de filosofia é filósofo (exercita a filosofia), deve agora fazer-se não-filósofo e, no contato com os alunos, (re)descobrir o ato filosófico à medida em que os alunos o descobrem. Deve o professor apresentar-se não como “aquele que sabe”, mas como aquele que está aberto a descobrir para facilitar o jogo do aprendizado. Buscar a linguagem dos alunos, sentir e pensar com eles, para que o ato filosófico se aconteça. Fazer-se estrangeiro de si mesmo para que a aventura da filosofia seja uma possibilidade viva e o renascer da filosofia seja constante. É nessa perspectiva que a aula de filosofia será vista como uma “oficina de conceitos.” (GALLO, 2012, p. 57).

A proposta metodológica de Gallo – pedagogia do conceito - se articula em quatro passos didáticos, como apresentados anteriormente, a saber: sensibilização, problematização,

investigação e conceituação. Esses passos não se constituem como um sistema fechado, mas, como o próprio autor ressalta, é “uma espécie de bússola, que o professor utilizará para orientar-se em seu contexto específico e para traçar seu próprio percurso, escolhendo seus caminhos, suas rotas, seus companheiros de viagem” (GALLO, 2012, p.90).

O primeiro passo é a *Sensibilização*, ou seja, o momento de “[...] fazer com que os estudantes vivam, ‘sintam na pele’, um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico” (GALLO, 2012, p.96). Este é o momento em que o professor deve chamar a atenção dos alunos acerca do tema a ser trabalhado em sala de aula, criando assim uma atmosfera de recepção, ou seja, desenvolvendo uma relação afetiva ou empática dos alunos com o que vai ser discutido. Para isso, o professor deve lançar mãos de um recurso não filosófico, como vídeos, filmes, poesias, músicas ou imagens, como é o nosso caso. Esses recursos têm a função de chamar a atenção, atrair e envolver o aluno com o tema. É importante destacar, que o tema tem que evidenciar um problema vivido pelos alunos (GALLO, 2016). Pois, para que possam fazer o movimento do conceito é preciso que o problema seja vivido como um problema para o aluno, pois este tem direito a seus próprios problemas.

O segundo passo é a *problematização*, ou seja, o momento de transformar o tema em problema filosófico fazendo com que ele suscite em cada aluno o desejo de buscar soluções. É importante destacar aqui que o pensamento conceitual característico do filosofar inicia-se a partir de um problema concreto, vivido pelo filósofo, sendo assim, o conceito surge, como tentativa de equacionar esse problema, de tornar inteligível uma situação caótica vivida pelo filósofo. Isso significa dizer que os alunos devem estar suficientemente envolvidos com o tema proposto, caso contrário, eles não porão o pensamento em movimento, ou seja, não experimentam o processo do filosofar. Este é o momento de perceber o espírito crítico e problematizador da filosofia, estimulando o aluno a questionar e interrogar evitando, porém, o perigo da certeza taxativa e cristalizada. Tudo, até mesmo as possíveis “certezas” deve ser questionado, pois quanto mais completa for a problematização mais intensa será a busca por conceitos que possam dar conta do problema. Neste sentido Gallo orienta que

Podemos promover discussões em torno do tema em pauta, propondo situações em que ele possa ser visto por diferentes ângulos e problematizado em seus diversos aspectos. Nesta etapa, estimulamos o sentido crítico e problematizador da filosofia, exercitamos seu caráter de pergunta, de questionamento, de interrogação. Desenvolvemos também a desconfiança em relação às informações muito taxativas, em relação às certezas prontas e às opiniões cristalizadas (GALLO, 2012, p.97).

O terceiro passo é a *investigação*: Com o aluno já envolvido com o tema e disposto a buscar respostas ao problema filosófico que agora também é seu problema, o professor avança

um passo. É hora de recorrer a história da filosofia e dialogar com os filósofos buscar as soluções apresentadas por eles, que possam servir de ferramentas para pensar o problema. “Revisitamos a história da filosofia [...] não como o centro do currículo, mas como recurso necessário para pensar o nosso próprio tempo, nossos próprios problemas” (GALLO, 2012, p. 97). Então o professor entra com os textos de filósofos que suscitam para o tema abordagens diversificadas e levantam problemas variados. O aluno poderá se perguntar, por exemplo: terá Platão se deparado com esse problema? Como ele o pensou? Produziu ele algum conceito que tenha dado conta do problema? O conceito de Platão ainda é válido hoje? E o que dizem outros filósofos de outros tempos? Depois de algumas aulas e consultas, o aluno poderá tomar gosto pelos textos filosóficos e incorporar uma visão particular da história da filosofia, sem a qual muito dificilmente se faz filosofia ou se pensa filosoficamente.

O quarto passo é a *conceituação*, ou seja, a etapa filosófica propriamente dita, na qual se busca o exercício de criação, ou recriação dos conceitos. Aqui o diálogo é filosófico, e acontece com o mundo exterior (os colegas e história da filosofia) e mundo interior (GALLO, 2016). Trata-se de recriar os conceitos encontrados nos grandes filósofos que possam responder ao problema suscitado, ou mesmo criar novos conceitos. O autor lembra Nietzsche e Deleuze e Guattari, afirmando que há parentesco entre conceitos e que o mero deslocamento de conceito do contexto em que foi criado, para o contexto do aluno é uma recriação de conceito, pois ele já não é o mesmo. Se encontramos conceitos significativos na história da filosofia, os deslocamos para o nosso contexto; se não encontramos conceitos que deem conta do problema, certamente encontraremos elementos que nos permitam criar um conceito próprio.

O segundo caminho metodológico proposto por Gallo para o ensino de filosofia é o “método regressivo” que consiste na busca do problema que engendrou o conceito de um determinado filósofo. Ora, o filósofo cria conceitos quando escreve. Porém, os textos filosóficos não revelam, de saída, os seus problemas, mas os conceitos criados para enfrentá-los. Por essa razão, quando leem os textos filosóficos os jovens não compreendem o que o filósofo quer dizer. Que é isso de “dúvida cartesiana?” Que viagem é essa de Platão, ao falar de “mundo das Ideias?” A filosofia parece muito abstrata quando não sabemos de onde saíram os conceitos e que movimento fez o filósofo para criá-los. Revelar o processo do filosofar realizado pelos filósofos poderia transformar a filosofia em algo vivo e pulsante aos olhos dos estudantes. Corresponde à “tirar das sombras” os problemas, lançar luz sobre aquilo que os textos filosóficos escondem (GALLO, 2012, p. 11).

Dessa forma, quando o aluno lê o *Discurso do Método*, de Descartes, deverá tentar compreender o conceito de “dúvida metódica”. O processo pode ser facilitado se o aluno se perguntar o que motivou o filósofo a criar esse conceito e o que o levou a esse movimento de pensamento. Citando *O abecedário*, no verbete H, sobre história da filosofia, Gallo recupera um passo de Deleuze quando este menciona que é o conhecimento dessa história que nos faz ver a filosofia como algo vivo e não abstrato. Tomando como exemplo o conceito de Ideia, de Platão, o francês afirma que não há nada mais abstrato na filosofia, mas este conceito responde a um problema muito concreto, o problema dos pretendentes. Muitos são aqueles que pretendem ser o melhor no campo da política (eu sou o melhor pastor dos homens). O problema de Platão consiste, pois, em selecionar entre os muitos pretendentes, qual deles é o bom. E somente a Ideia em estado puro poderá contribuir para selecionar aquele, dentre os pretendentes, que mais se aproxima do ideal de justiça pretendido (GALLO, 2012, p. 112). O mesmo procedimento pode ser aplicado aos demais filósofos.

Seguem aqui, quatro pistas para a aplicação de um “método regressivo” no ensino de filosofia: a) escolher um texto de um filósofo; b) ler o texto com os alunos; c) evidenciar o conceito proposto pelo filósofo; d) investigar o problema que moveu o filósofo a criar o conceito (GALLO, 2012, p. 114).

No “método regressivo” o contato com o texto filosófico, a leitura do texto, a busca pelo conceito presente no texto e a investigação em torno do campo problemático são imprescindíveis. Este método, que parte do conceito criado, para evidenciar o problema que o motivou tem o potencial de evidenciar aos estudantes o processo do filosofar, de mostrar a concretude da filosofia e o movimento de pensamento do filósofo (GALLO, 2012, p. 114-115).

Resumidamente, um ensino de filosofia que regrida do conceito ao problema é uma forma de exercitar aquilo que Gallo chama de “transmissão do sentimento de ignorância”. O filósofo pensa, não porque sabe, mas porque ignora. A experiência do problema mobiliza no filósofo o sentimento de ignorância, que o leva a investigar, a buscar e a criar os conceitos. Finalmente, ensinar filosofia, assim, de modo ativo, convidando o aluno ao aprendizado é mais do que transmitir a sabedoria filosófica, é transmitir o sentimento de ignorância e a vivência dos problemas como mobilizadores do pensamento (GALLO, 2012, p. 115).

Neste capítulo procuramos descrever o percurso histórico do ensino da filosofia, marcado pela ausência e presença da filosofia no currículo escolar brasileiro; a concepção de filosofia em Deleuze e Guattari que fundamenta teoricamente a proposta metodológica de ensino de filosofia de Silvo Gallo, na qual ele propõe dois caminhos para o ensino de filosofia:

um que considera a aula de filosofia como oficina de conceito e outro que ele chama de método regressivo. Nesta pesquisa seguimos o primeiro caminho, ou seja, o do ensino de filosofia enquanto oficina de conceitos, tendo como ferramenta metodológica as imagens do Livro didático de filosofia usado na escola onde foi desenvolvida a pesquisa. Esse tema é assunto do capítulo seguinte, por enquanto ficamos por aqui.

2. A IMAGEM COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Não obstante passados quase cinquenta anos, a afirmação de Herbert Marshal McLuhan, com destacada autoridade em teoria da comunicação, asseverando que “a civilização atual, caracteriza-se como a civilização da imagem”¹⁴ e pode ser subscrita tanto na inteireza do seu diagnóstico quanto no que contém de atualidade e reserva crítica. Desde então, o uso e a difusão da imagem têm se popularizado de maneira exponencial por todos os meios de comunicação, especialmente a rede mundial de computadores, com suas quase infinitas possibilidades. O advento das novas tecnologias de informação e a globalização revolucionou o modo de viver das pessoas. Hoje as pessoas usam as tecnologias da informação a seu favor e através delas disseminam suas ideias.

No campo educacional os avanços tecnológicos provocaram mudanças radicais na escola e no comportamento tanto do professor como dos alunos. O professor foi perdendo o seu papel como o único detentor do conhecimento e a imagem começou a ser considerada como um recurso didático. Agora o professor pode procurar ferramentas mais atrativas de lecionar suas aulas, melhorando assim, a metodologia de ensino, sem esquecer a capacitação dos profissionais que ainda se veem impossibilitados de utilizar as novas tecnologias.

Neste capítulo trataremos da imagem enquanto ferramenta para o ensino da filosofia, entendido como uma oficina de conceitos. Trataremos inicialmente do conceito de imagem e suas funções, dando destaque para função pedagógica; em seguida abordaremos a importância da imagem para o ensino de filosofia, destacando o seu papel mediador entre os dois campos do conhecimento, o sensível e o abstrato; depois apresentamos a leitura da imagem como um passo importante para se compreender uma imagem e, por fim trataremos da imagem no livro didático de filosofia usado na escola, local de nossa pesquisa.

2.1 O conceito de imagem e sua função pedagógica

A definição de imagem tem sido um esforço filosófico milenar. O termo grego eidos, empregado pela filosofia em mais de uma acepção também significa imagem e Platão faz uso dele para designar “forma” ou “ideia”. Em Platão, as formas ou ideias são categorias imutáveis, imateriais e não podem ser percebidas pelos sentidos, mas expressam a realidade última, das quais as coisas são apenas uma pálida sombra. O latim consagrou o termo imago para designar imagem com o sentido de máscara mortuária. Esse termo remete ao fato de que

¹⁴ Cf. MCLUHAN, 1975, pp. 8-23.

em antigas civilizações indo-europeias as imagens funcionavam como uma representação da pessoa que havia falecida e o caráter simbólico dessas máscaras consistiam, essencialmente, em manter viva a memória da pessoa falecida.

Em Platão a imagem é: “em primeiro lugar as sombras; em seguida, os reflexos nas águas ou à superfície dos corpos opacos, polidos e brilhantes e todas as representações deste gênero.” (Cf. PLATÃO, 2000, p. 306). Já na pré-história alguns homens dentre os caçadores destacavam por seus dotes artísticos, aproveitando momentos de vagar entre um e outro abate para gravar sobre superfícies de pedras, madeira ou barro imagens dos animais que caçariam. Talvez nunca saberemos de certo, mas é possível que o ato de eternizar sobre a pedra a representação do animal a ser caçado ou que acabara de ser abatido remetesse a um ritual de agradecimento aos deuses pelo bom augúrio ou êxito naquela atividade tão capital para a sobrevivência do bando.

Ao gravar a imagem de animais em cavernas, para além de eternizar sobre a pedra o objeto da sobrevivência do bando (a caça), o homem sem que o soubesse ou fosse movido de intencionalidade, tenha edificado a um só tempo arte e testemunho de sua saga e, portanto, história. Abbagnano refere a imagem como “semelhança ou sinal das coisas, que pode conservar-se independentemente das coisas.” Os estoicos, por sua vez, faziam distinção da imagem apresentando-a como se fora duas diferentes categorias, a saber: “*pavtao*, a imagem que o pensamento forma por sua conta, como acontece nos sonhos; e *cpavtaoía*, a marca que a coisa deixa na alma, marca que é uma mudança da própria alma.” (Cf. ABBAGNANO, 2007, p. 537)

De acordo com Areal (2012, p. 58) o conceito mais antigo de imagem, vem da percepção de Platão, que considera as imagens em primeiro lugar como sombras, em seguida como reflexos que vemos nas águas ou na superfície dos corpos opacos, polidos e brilhantes e todas as representações deste gênero. Para Platão, “nada tinha tanto valor como aquilo que não podia ter imagem” (AREAL, 2012, p. 56), no qual a imagem era dada como uma ocultação e é encarada por ele como uma representação deficiente, infiel, de uma realidade existente em si, contudo, atualmente, espera-se da imagem alguma verdade, por exemplo as fotografias que seria a representação de um referente (a coisa).

As imagens podem compreender, assim um vasto conjunto de representações figurativas e ou psicológicas, pictóricas, alegóricas, literárias e metafóricas que compõem o campo das artes e do imaginário individual ou social e ainda,

[...] compreende desde as formas mais comuns de representação do objeto, pela pintura ou pelas artes visuais de uma forma geral, até os reflexos especulares e as sombras projetadas pela luz [...]. Compreende, também, tudo o mais que se refira à percepção visual humana. Fora desse conjunto visual imediato e inseridas no campo da imagem estão as expressões ou manifestações de nível psicológico e cultural, tais como o imaginário e os conteúdos de memória coletiva. Além dessa amplitude referente aos tipos e elementos imagéticos, existe, ainda, uma infinidade de possíveis imbricações entre a imagem e seu meio cultural e religioso, além, é claro, das implicações dentro do campo político e educativo. (ALVES, 2018, p. 53)

A teoria da semiótica tem sido vastamente adotada como sendo aquela capaz de ultrapassar todas as categorias funcionais da imagem. E nesta perspectiva Joly afirma:

[...] que abordar ou estudar certos fenômenos sob o seu aspecto semiótico é considerar o seu modo de produção de sentido, por outras palavras, a maneira como eles suscitam significados, ou seja, interpretações. Efetivamente, um signo é um “signo” apenas quando “exprime ideias” e suscita no espírito daquele ou daqueles que o recebem uma atitude interpretativa (SANTOS, 2013, p. 9. *Apud* Joly, 2012, p. 30).

De todo modo, a imagem grafada ou mental é uma representação do real, é a representação que temos das coisas. Para alguns é representação mental de uma percepção anterior, para outros, é combinação de elementos de percepções passadas. Há ainda quem a defina como representação visual mnemônica consubstanciada a partir de estímulos visuais. Em certo sentido, os termos “imagem” e “representação” adquirem o mesmo significado. É tanto assim que,

Epicuro indica na sua carta a Heródoto que as imagens ultrapassam em finura e subtileza os corpos sólidos, e possuem também mais mobilidade e velocidade que eles, de tal modo que nada ou muito poucas coisas detêm a sua emissão. Não afetam apenas o sentido da vista, mas também os ouvidos e o olfato; as sensações experimentadas por estes são causadas deste modo por irradiações das imagens (SANTOS, 2013, p. 8).

Nas considerações preliminares de seu relatório de estágio pedagógico, Santos (2013), recorrendo à obra do linguista suíço, Ferdinand Saussure comenta que aquele filósofo imagina a semiologia como a ciência geral dos signos. Isolando unidades constitutivas da língua, tais como os sons, inicialmente desprovidos de sentidos e a seguir as unidades mínimas de significação (monemas), Saussure as descreve como “entidades desenvolvidas pela psique e dotadas de significantes (sons) e significados (conceitos).” (SANTOS, 2013, p. 10-11). É assim que a palavra “árvore” funciona como se fora um gatilho, a disparar na mente humana a imagem da árvore. Ao olhar para um objeto de quatro pernas, tampo e encosto nossa memória rebusca em seus arquivos a imagem correspondente ao que vemos e logo nos vem à mente a ideia de “cadeira.” (SANTOS, 2013, p. 10). De tal sorte e por consequente raciocínio, Joly assegura:

...é possível concluir que a linguagem não é o único sistema de signos que expressa ideias. A imagem é também um sistema de signos que expressa ideias, assim como o som, etc. Desta forma, a imagem poderá ser adaptada ao ensino, na medida de sistema

de signos que expressa ideias. (Pois), um signo possui uma materialidade da qual nos apercebemos com um ou vários dos nossos sentidos. Podemos vê-lo (um objeto, uma cor, um gesto), ouvi-lo (linguagem articulada, grito, música, ruído), cheirá-lo (diversos odores: perfume, fumo), tocá-lo ou ainda saboreá-lo (JOLY, 2012, p. 9)

Um passo à frente a reflexão elaborada por Santos menciona a capacidade da mente quanto à interpretação e associação dos afetos provenientes dos sentidos. Seu texto registra, pois, que, “A mente é tal forma atenta e precisa em matéria de interpretação de tudo o que é captado pelos sentidos que, um simples cheiro de fumaça dispara no corpo o alarme de possível incêndio, predispondo-nos à fuga do perigo.” (SANTOS, 2013, p. 11) Assim sendo,

A imagem é então uma característica fundamental de interpretação. A imagem expressa a ideia, e provem das ideias. Esta afirmação é central numa relação entre imagem e Filosofia. Com isto, conclui-se que existe efetivamente uma ligação entre imagem e filosofia. A imagem torna-se assim um pretexto para se conseguir alcançar uma ideia, através do pensamento. O pensamento é então fulcral nesta relação (JOLY, 2012, p. 11).

O imenso desafio que tem se abatido sobre a instituição escolar passa, em parte, pelo mundo novo de permanente espetacularização no qual estamos todos imersos. A juventude, hoje, graças aos prodígios da rede mundial de computadores é dotada dos meios de acesso, em qualquer tempo e lugar, da difusão permanente das mais variadas atividades, notícias e imagens instrutivas ou nem tanto. O professor sente já há algum tempo, dificuldades crescentes em prender a atenção das classes em todas as séries escolares, tanto mais se dispuser de pouco mais do que verbo e texto e nenhum recurso didático para explicar sentenças matemáticas ou ensinar como os europeus chegaram ao novo mundo, no contexto das grandes navegações dos séculos XV e XVI. O aluno, sem embargo, acessa recursos pedagógicos de imagens e vídeos arrebatadoramente atrativos e capazes de colocá-lo na caravela de Colombo, cruzando o Atlântico ao lado do navegador genovês. As tradicionais aulas expositivas, sempre enfadonhas a jovens cheios de hormônios, alcançam o nível do ridículo se o professor não for capaz de portar uma proposta didático-pedagógica envolvente, atrativa e geradora de possibilidades de descobertas e reflexões. Algo que para além de ensinar seja também agradavelmente instrutiva, com potencial de fazer o aluno aprender a aprender, conforme referido um passo atrás pela professora Rodrigo:

No campo da filosofia, a autonomia ou capacidade de pensar por si mesmo dificilmente pode ser conquistada com a mera aquisição de conteúdos filosóficos. [...] esta deve estar aliada à apropriação de um método de acesso a esse conhecimento, de modo que o estudante conquiste progressivamente uma autonomia intelectual que o capacite a apropriar-se de outros conteúdos por conta própria (RODRIGO, 2009, p. 25).

A consecução desse ideal deve mover o professor a lançar mão do uso da imagem o quanto antes, inclusive aproveitando-se das facilidades concedidas pelos modernos meios de

acesso a toda sorte de conteúdo. Sabe o professor do grande impacto da imagem no seio da juventude. Ao contrário das longas e surradas exposições que tanto agastam e comprometem a fixação do jovem aos conteúdos “devemos então aproveitar isso [o poder da imagem] e utilizá-lo com um instrumento de sensibilização e motivação para poder desenvolver estratégias, com imagem, de maneira a que a reflexão filosófica seja exercida.” (COSTA, 2017, p. 29)

As razões acima não são as únicas, nem talvez as principais, mas, certamente, são razões a justificar o emprego da imagem como um de muitos instrumentais de que deve lançar mão a pedagogia do magistério em aulas de filosofia. A imagem transmite mensagens visuais e signos que a colocam em nível de linguagem, distinta da linguagem oral, sem, contudo, deixar de tornar-se ela própria uma poderosa ferramenta de comunicação. Consoante com Santos quanto à imagem, “Quer ela seja expressiva ou comunicativa, podemos admitir que uma imagem constitui sempre uma mensagem para o outro, mesmo quando este outro é o próprio autor da mensagem.” (SANTOS, 2013, p. 22. *Apud* JOLY, 2012, p. 30).

Deleuze tomava as imagens por seu valor intrínseco, pela autossuficiência e autonomia de que eram portadoras. Elas têm por característica principal apresentar sensações irreduzíveis a qualquer enunciado verbal ou narrativo, a qualquer modelo prévio que se procure representar. A força da pintura reside precisamente nessa capacidade de afetar diretamente o sistema nervoso sem passar pela mediação do cérebro, mediação inerente às imagens que ilustram ou contam o que a coisa é. Deleuze compreende as imagens da pintura como imagens sensação, tais como poderosas superfícies sensíveis que evitam “o desvio ou o tédio de uma história por contar.” (CARVAHO, 2007, p. 19). A arte de Bacon reside no modo como se subtrai ao desvio, à distância da representação, à mediação do inteligível e nos transmite toda a fulguração de puras presenças intensivas.

As modificações desencadeadas mundialmente pelo desenvolvimento das tecnologias da informação criaram necessidades que transformaram a ação e o pensamento humano. Atualmente, vive-se na era da comunicação universal, que nos possibilita superar distâncias, designando assim, uma nova sociedade, no qual o homem moderno dispõe de vários recursos que permitem o acesso ao conhecimento e informação, os quais são disponibilizadas através de meios multimídias, como canais de televisão, rádio, jornais, revistas, livros e, também, de uma forma muito rápida, pela internet.

Antes de adentrarmos sobre a temática em questão, é necessário conhecer o seu conceito. A imagem possui um conceito amplo, visto que vai além da comunicação visual e até mesmo da arte, pois engloba métodos como percepção, memória e pensamentos. Fabris (1998,

p. 1) cita que “a imagem deixa de ser o antigo objeto óptico do olhar para converter-se em *imagerie* (produção de imagens), que insere o sujeito numa situação de experimentação visual inédita”.

Braga e Nöth (1999) ressaltam ainda que a imagem possui dois domínios, sendo que o primeiro refere-se a representações do nosso ambiente visual, como pinturas, fotos, gravuras, imagens cinematográficas ou televisivas e infográficas e segunda trata-se do domínio imaterial, que engloba as visões, fantasias, imaginações, em geral, como representações mentais. Os autores supracitados afirmam que ambos domínios não existem separados, pois estão inextricavelmente associados já na sua gênese, isto é não existem imagens como representações visuais que não tenha se desenvolvido a partir da mente de alguém que produziu, da mesma forma que não existe imagem mental que não apresentem alguma origem no mundo concreto dos elementos visuais.

O professor Luís Augusto Damasceno Brasil em artigo publicado na *Revista Proteção*, em junho de 2009, intitulado “*O poder da imagem*” no processo de ensino e aprendizagem resgata um antigo provérbio hindu segundo o qual “*o homem é uma cidade que tem cinco portas*”, em referência aos cinco sentidos de que dispomos para interagir com o mundo e dele receber experiências que vão se acumulando e formando a base da cultura e do conhecimento humano. Nesse artigo, o professor faz referência a uma pesquisa realizada pela *Secondy Vacuum Oil Co.* sobre a retenção de aprendizagem a qual revela que “aprendemos 1% através do paladar, 1,5% através do tato, 3,5% através do olfato, 11% através da audição e 83% através da visão. A mesma pesquisa indica que somos capazes de reter 10% do que lemos, 20% do que escutamos, 30% do que vemos e 50% do que vemos e escutamos, 70% do que ouvimos e logo discutimos e 90% do que ouvimos e logo realizamos. (DAMASCENO BRASIL, 2009, p. 108).

Da pesquisa citada por Damasceno Brasil, se pode extrair muitas conclusões importantes para o processo pedagógico, com destaque para o fato de que os sentidos humanos não dispõem da mesma importância na aprendizagem; não há uma percepção pura e isoladas das demais com grande eficácia na aprendizagem. Desta conclusão podemos inferir o quanto é improdutiva uma aula expositiva a que os mestres da pedagogia tradicional tanto devotavam esforços. Resta demonstrado que os estímulos afetam a cada sentido de modo e intensidade diferentes e, por fim, restaria ainda um questionamento: qual a importância da imagem no processo de ensino-aprendizagem? Certamente a imagem deve ocupar um lugar de destaque na pedagogia escolar, de vez que “somos capazes de reter até 83% do que vemos” (DAMASCENO

BRASIL, 2009). Aliás, desde a antiguidade encontra-se posicionamentos bastante elucidativo da relação entre o nosso conhecimento e a visão, a saber:

Por natureza, todos os homens desejam conhecer. Prova disso é o prazer causado pelas sensações, pois, mesmo fora de toda utilidade, nos agradam por si mesmas e, acima de todas, as sensações visuais. Com efeito, não só para agir, mas ainda quando não nos propomos a nenhuma ação, preferimos a vista a todo o resto. A causa disto é que a vista é, de todos os nossos sentidos, aquela que nos faz adquirir mais conhecimentos e o que nos faz descobrir mais diferenças (ARISTÓTELES, 1979, p. 21)

O professor Damasceno Brasil vai encaminhando seus argumentos para a conclusão do artigo, mas não sem antes mencionar certa agonia dos professores tradicionais, enraizados a métodos rotineiros, antiquados e inflexíveis. Por outro lado, professores mais atualizados em suas atividades de ensino encontram-se em vantagem, podendo contabilizar maiores rendimentos e atenção dos seus alunos, pois, assim como a competência profissional do engenheiro se manifesta na escolha acertada dos materiais e métodos de construção a efetividade do trabalho do professor se manifesta na escolha de atividades de ensino adequadas aos objetivos educacionais e aos conteúdos disciplinares ministrados aos alunos. Do acima exposto, apura-se que os recursos audiovisuais quando bem utilizados proporcionam um bom aproveitamento em sala de aula; despertam interesse e concentram a atenção dos alunos, facilitam a compreensão de temas muito frequentemente complexos, encorajam a participação dos alunos, sintetizam conhecimentos e estimulam a imaginação e a curiosidade da classe (DAMASCENO BRASIL, 2009)

Diante do exposto, a partir dos conceitos apresentados, levantamos a seguintes questões: é possível ensinar com a imagem na sala de aula? A imagem tem uma função pedagógica? Antes de responder a essas perguntas é importante perceber que o público que hoje ocupa as salas de aula do Ensino Médio é um público fortemente afetado pelos meios audiovisuais, como a televisão e o computador, que utilizam as imagens para potencializar a comunicação e alcançar os objetivos desejados. Dessa forma, o uso de imagens no processo ensino aprendizagem tem se mostrado uma ferramenta bastante eficaz, que auxilia o professor no processo ensino aprendizagem (PUCCI, 2019).

O embasamento do ensino pela imagem é que, ao se desenvolver uma metodologia visual, permite o desenvolvimento ampliado das potencialidades educacionais. Nesse prisma, o ensino através de imagem trata-se de uma proposta sob a égide da criticidade, ou seja, o aluno deve saber como lê-la, vê-la e compreendê-la, uma vez que “as imagens são, na realidade, cognitivamente astuciosas, ardilosas, exigindo, portanto, percursos de aprendizagem que levem

em conta os esconderijos, às vezes recônditos, de sua aparente abertura expositiva” (SANTAELLA, 2015, p. 17).

Deleuze (2005, p. 20), afirma que “a imagem visual mostra a estrutura de uma sociedade, a sua situação, os seus lugares e funções, as atitudes e papéis, as ações e reações dos indivíduos, em suma, a forma e os conteúdos”. Em seu livro “A imagem-movimento”, Deleuze (1983) afirma que a imagem visual possui uma função legível, para além de seu emprego concreto, contudo, quando lermos poucos elementos numa imagem é porque não sabemos compreendê-la bem, avaliamos mal tanto a sua rarefação quanto a sua saturação.

Nesse sentido, segundo Zatta e Aguiar (2009) o uso da imagem é vista como método facilitador do desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem, no qual o professor é o mediador de tal processo. Como mediador desse processo, o professor deve incitar o aluno a desenvolver a sua competência estética, cultivando o universo ilimitado das imagens; a penetrar o mundo da visualidade e utilizar a gramática visual dessa imagem.

Usar a imagem como uma solução didática é uma estratégia seguida para completar tanto o ensino como a aprendizagem. Todavia, nem sempre a imagem foi usada e bem vista como uma didática favorável, visto que sua utilização é algo bem atual, pois a escrita sempre foi vista como o método mais eficaz para fixar os conteúdos e as ideias. Isto porque, segundo Kenski (2005, p. 131):

O conhecimento centralizado na pessoa do professor era considerado como um “capital” profissional. Esse capital de saberes era um investimento que, na função docente, deveria ser transmitido, ser “socializado” às gerações mais novas e, consequentemente, mais ignorantes. A fruição do saber do mestre aos seus discípulos dava-se um processo de comunicação unidirecional, ou seja, o velho máster dixit – professor fala e os alunos escutam. A transmissão era basicamente oral e o que interessava era a reprodução fiel do texto – através da fala, da escrita, dos comportamentos explicitados socialmente [...]. Neste contexto, a aprendizagem através da imagem era secundária ou inexistente. O audiovisual limitava-se ao som da voz do professor e ao texto escrito na lousa ou no livro.

A imagem representa uma das principais ligações entre os meios de comunicação e o livro didático, constituindo-se assim, um conector que pode direcionar o processo de formação dos indivíduos. Isso se dá pelo fato de a imagem proporcionar a compreensão de determinados processos ou situações e pela leveza gráfica que trazem para os materiais em que está inserida. Mas, é bom lembrar que a relevância da imagem para o processo ensino e aprendizagem está vinculada ao seu papel de recurso facilitador desse método, servindo tanto de acompanhamento de um algum conteúdo, ou até mesmo, corroborando algo por si própria. No entanto, a imagem, quando não acompanhada de textos, pode causar interpretações distintas, deixando o leitor livre para analisar a mensagem, o que dependendo da finalidade que o autor quer passar, pode

prejudicar o receptor do conteúdo. Nesse sentido, “uma imagem pode dar margens a várias interpretações, dependendo de quem olha e lhe atribui significado. Assim essa potencialidade da imagem deve ser amplamente explorada e valorizada na escola” (ZATTA; AGUIAR, 2009 p.10).

Quando se fala da imagem como recurso metodológico no contexto ensino-aprendizagem, não podemos esquecer que a imagem é sempre uma mensagem para o outro, mesmo que o outro seja o próprio autor da mensagem. Ao analisarmos uma imagem podemos aumentar nossos conhecimentos e ao mesmo tempo, sentir prazer, e este vem pela compreensão. Mas para que a mensagem da imagem, possa ser compreendida é necessário trabalho e tempo. Costa (2017), tratando das funções didáticas da imagem, ressalta que uso da imagem só tem utilidade no processo ensino-aprendizagem, se ela for orientada para objetivos didáticos. Se ela for utilizada corretamente pode-se tirar proveito das diversas funções que ele possui: motivação, sensibilização, informação, expressão e conhecimento. Já abordando o impacto da imagem sobre os alunos, ele afirma que:

O espetáculo da imagem tem um grande impacto nos jovens, devemos então aproveitar isso e utilizá-lo como um instrumento de sensibilização e motivação para poder desenvolver estratégias, com imagem, de maneira que a reflexão filosófica seja exercida. Também se torna importante para que os alunos percebam que o espetáculo da imagem é um meio para estimular o pensamento. Assim, é possível tornar o caráter negativo de uma imagem numa estratégia didática útil (COSTA, 2017, p. 28).

Ainda segundo Costa (2017), as imagens são formas importantes de comunicação e informação e estão presentes no cotidiano humano, contudo, para qualquer tipo de atividade é indispensável, como já foi relatado anteriormente, compreendê-las. Ferrés (1995), ressalta que é difícil que a instituição escolar possa competir com as mídias audiovisuais e não remanejar o seu discurso, logo deve se adaptar e inserir em seu currículo escolar, esse sistema comunicativo, “pois, nos meios audiovisuais se parte do concreto para chegar ao abstrato. Se parte do sensível para chegar à racionalidade” (FERRÉS, 1995, p. 32).

Portanto, a inclusão da imagem na escola nos métodos pedagógicos ocasionaria diversas implicações, sendo que primeira seria que a escola passaria a admitir, concretamente, a possibilidade de aumentar o seu potencial comunicativo dos indivíduos, além de contribuir para o desenvolvimento de uma ação pedagógica coerentes com o método educativo e da organização social no qual é inserida; para uma prática interdisciplinar e para o desenvolvimento de uma percepção crítica dos livros didáticos e outros textos usados no

cotidiano escolar. Por fim, acarretaria captações para que a escola adotasse uma posição pedagógica que induzisse a uma aprendizagem efetiva através dos elementos midiáticos.

Recorrendo à noção de educação propedêutica pelas imagens apresentadas por Platão o professor estará perseguido a função atribuída ou delegada à representação sensível com vistas à antecipação dos elementos filosóficos a serem impregnados na alma dos jovens. Ao professor cabe estar permanentemente atento à compreensão do sentido conferido por Platão à imagem; constitui ela um tipo de instrução, no campo do sensível, uma propedêutica filosófica. Dito de outro modo, a imagem funciona como suporte à iniciação filosófica ao espírito do jovem estudante, sem, no entanto, substituir jamais a sempre imprescindível grandeza dos textos filosóficos. A imagem, tal como o tempero dos mitos e das teogonias, prepara e precede, assim, como se fora uma via pedagógica, o espírito do jovem para alçar voos elevados no nível do abstrato, do filosófico propriamente.

A *República* de Platão prodigaliza o “uso da poesia na instrução dos jovens”¹⁵ na esperança de que sejam fortalecidas as bases morais da alma dos futuros guerreiros da cidade, por meio do uso de exemplos e narrativas heroicas. A prática adotada por Platão parece usual entre os legisladores gregos do seu tempo, que costumavam estabelecer uma necessária relação entre conhecimento (*episteme*) e moral (*aretê*), cujo recurso de trazer aos jovens a lavra dos antigos poetas teria, de alguma forma, o condão de ilustrar e fortalecer a relação entre o bom e o belo.

O professor deve tomar as imagens e seu uso enquanto ponto de partida para a obtenção, a fixação e a adição de novos saberes acerca do mundo que rodeia o aluno. A imagem deve, assim, estar no ponto de partida e no percurso de toda aprendizagem. A percepção ultrapassa o ato de ver e se individualiza no microuniverso de cada pessoa, de tal forma que não há um universo único para toda a humanidade, mas há sim, um universo próprio, individual e especial para cada pessoa humana que vê o mundo com os olhos da sua história, da sua cultura, das experiências vivenciadas somente por ele e ressignificadas por ele apenas.

Nesta pesquisa o que se deseja é tornar cognoscível o conceito de imagem como ilustração, aplicando por meio da filosofia deleuziana, dando importância para imagem como uma fonte de dados que levar o conhecimento para o homem. Pode-se ver à luz do filósofo que o pensamento não é limitado pela filosofia, pois ele abrange outros campos do conhecimento,

¹⁵ Céfalos, em idade avançada, apresenta a Sócrates os prazeres da velhice, citando Píndaro: Marcha-lhe ao lado a Esperança, guardiã da velhice, embalando-lhe o Coração. Ela é que a alma dos homens, sempre volúvel, dirige. PLATÃO, 2000, p. 54, v. 331, Livro I.

seja das ciências exatas, humanas ou sociais, tudo está envolvido pelo pensamento e pelos sentidos. Gibin (2013) afirma que:

O termo imagem apresenta inúmeros significados e estes dependem da área do conhecimento e o contexto em que o termo é empregado. A imagem pode ser estudada em várias áreas do conhecimento como, por exemplo: arte, psicologia, comunicação, filosofia, ciências e educação.

Não queremos fazer uma mistura do conceito de imagem do pensamento, abordado por Deleuze com o conceito de imagem ilustrativa, o primeiro está em função do sujeito, dependendo de seus sentidos, o segundo está em função do objeto. Este é o foco, levar ao aluno informações por meio de imagens ilustrativas. O foco na imagem ilustrativa firma seu valor na produção do conhecimento e formação dos alunos, fazendo por meio dela a descrição e abordagens de conceitos, explorando os aspectos filosóficos. Então busca-se evidênciação por meio da ilustração informações, na qual, mesmo sendo apresentado como imagem, o conceito não perde a sua validade (MESSA, 2005). Deixamos claro que, nesta pesquisa, trabalhamos com o conceito de imagem ilustrativa, mesmo reconhecendo a importância da imagem do pensamento trabalhada por Deleuze e, entendendo que pela imagem ilustrativa se pode chegar à imagem do pensamento, ou seja, a partir do conhecimento sensível (imagem ilustrativa) se pode chegar ao conhecimento inteligível (imagem do pensamento).

2.2 A imagem como mediação para o ensino de filosofia;

Frente ao enorme desinteresse pela filosofia no ensino médio, revela-se de grande importância ao professor esclarecer-se e convencer o aluno quanto ao sentido e aos objetivos da filosofia nesta etapa da vida escolar dos estudantes. Mas antes, do professor possibilitar ao aluno uma reflexão crítica sobre o meio no qual está inserido, o mesmo deve trabalhar com os prováveis conteúdos disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2010) sobre o ensino desta disciplina.

As discussões acerca das dificuldades por que passa o ensino médio brasileiro, alcançaram todas as áreas, não poderia deixar de ser diferente nos ensinamentos filosóficos. As causas de tais discussões variam desde infraestrutura obsoleta, recursos financeiros mal direcionados, a problemas que encontram suas raízes em metodologias arcaicas, que em nada se adequam ao ensino pretendido.

Nesse contexto, para Cerletti (2009), ensinar não seria somente transmitir a filosofia, visto que isso é manipulável, logo, é necessário redefinir o que significa ensiná-la, já que cada caracterização julgaria a possibilidade de sua transmissão. Logo, abre a possibilidade para se pensar o ensino de filosofia, através da imagem, visto que é um processo construído a

partir de um objeto sensível, e que pode ser usada como uma ferramenta que vai conduzir o aluno para a construção do conceito filosófico. A partir desses pressupostos levantamos as seguintes questões que compõem o problema central deste estudo: É possível ensinar filosofia a partir de uma imagem? E se sim, como ensinar filosofia a partir de imagens?

A utilização de imagens na aula de filosofia seria um meio didático para filosofar na escola, visando colaborar para desvelar imagens icônico-visuais e figuras de linguagem, ou seja, a forma do sujeito imaginar as coisas que almeja através de conjunto de aspectos e ilustrações figurativas, alegóricas, literárias, metafóricas e um conjunto de componentes visuais, associados com a experiência do homem analisar os objetos, cenas, a natureza e procurar alguma resposta, conhecimento ou informação.

Alves (2018) referindo-se ao universo das imagens dentro do pensamento de Platão, enfatiza que é muito vasto, visto que

compreende desde as formas mais comuns de representação do objeto, pela pintura ou pelas artes visuais de uma forma geral, até os reflexos especulares e as sombras projetadas pela luz, por exemplo. Compreende, também, tudo mais que se refira à percepção visual humana. Fora desse conjunto visual imediato e inseridas no campo da imagem estão as expressões ou manifestações de nível psicológico e cultural, tais como o imaginário social e os conteúdos da memória coletiva. Além dessa amplitude referente aos tipos e elementos imagéticos, existe, ainda, uma infinidade de possíveis imbricações entre a imagem e seu meio cultural e religioso, além, é claro, das implicações dentro do campo político e educativo. (ALVES, 2018, p. 53).

As imagens despertam julgamentos estéticos e críticas filosóficas, sempre proferidos com as culturas dos que as produzem e de seus leitores, seja no método histórico que distinguiu o tempo de seu desenvolvimento e circulação, seja quando as imagens se apresentam como fontes e documentos para os estudos. As formas pelos quais elas circulam redefinem sua utilização, colocações e definições (MAUAD; LOPES, 2014). Seja como for, a utilização das imagens é sempre eventual e histórica.

Tem, de tal modo, uma colocação pedagógica da imagem, visando preparar o aluno para a filosofia através de canais da sensibilidade (estéticos) e não da racionalidade. Tagliavini (2004), menciona que Platão como um dos precursores da utilização da imagem na educação, visto que o mesmo advertia que as “funções que vão além da produção da beleza. Além da estética, são funções que importam ao ensino da filosofia” (TAGLIAVINI, 2004, p. 150).

O uso de imagens possibilita a partilha de conhecimentos e de ideias, além de construir pensamentos coletivos, que podem por sua vez ocasionar a interpretação coletiva, sendo mais rica que as individuais, logo a utilização da imagem da aula de filosofia é benéfica. Alves (2018) afirma ainda que a imagem é uma autêntica *metaxy*, eixo, ponte de ligação, conectivo e

componente relacional que expressam sentido e provavelmente, irá contribuir para os desafios metodológicos do ensino a filosofia atualmente. O mesmo autor ressalta que ao utilizar a imagem como ferramenta pedagógica, preparar o aluno para entender a filosofia através de um propósito educativo, por base do viés platônico, essa preparação ocorre por canais de sensibilidade (estéticos) e na racionalidade.

Nesse sentido, Tagliavini (2004), a partir de uma abordagem semiótica pierciana, demonstra as possibilidades pedagógicas das imagens, como a fotografia e a pintura no ensino-aprendizagem de filosofia, no sentido de promover, incentivar e instigar interpretações. Para ele, “o estudo de filosofia, provocado pela arte da pintura ou da fotografia, pode repatriar o indivíduo para dentro de si mesmo, desalienando-o” (TAGLIAVINI, 2004, p. 159).

Já Rondon (2004) refletindo sobre a dimensão estética do pensamento e suas possibilidades educacionais, na perspectiva de Marcuse, sugere que é possível ao educador uma reeducação própria, para a realização de uma educação mais racional com ambientes criativos e de experiências estética. Ele centraliza suas reflexões sobre o combate ao pensamento e à sociedade unidimensional, destacando as contribuições que a estética proporciona para formação integral do indivíduo. Portanto, é relevante pensar filosoficamente o desenvolvimento cultural (*Bildung*) dos educadores, e fundamentalmente o de filosofia, para promover uma ação filosófica, tanto na disciplina contida no currículo como no ambiente de discussão, reflexão e problematização da atividade, juntamente com a comunidade escolar, na visão da racionalidade comunicativa. Os professores necessitam provocar perguntas que façam o aluno “olhar”, não basicamente para desenvolver de imediato um plano de ação, mas com a finalidade fundamental de construir uma perspectiva para “olhar”, necessário para qualquer mudança.

Nesse prisma, Gallo (2014), apresenta uma sugestão de pensar filosoficamente o ensino da disciplina, tendo como premissa o conceito de filosofia, enquanto “a arte de formar, de inventar e criar conceitos”. O autor sugere a aula de filosofia como sendo uma “pedagogia do conceito”. Ele transita pelas diferentes compreensões de filosofia e de suas relações com o ensino; defende a filosofia como atividade de criação de conceitos; problematiza as noções de problema e de conceito, com vista no ensino de filosofia; apresenta duas possibilidades didáticas para se trabalhar em sala de aula; discute questões relativas ao professor de filosofia e ao uso de recursos didáticos e, enuncia alguns desafios para o ensino da filosofia no Brasil. Na sua visão, aluno em sala de aula pode agir como um filósofo, reinventando ou desenvolvendo conceitos (GALLO, 2014, p. 95).

A aula, portanto, seria um laboratório, oficina, ambiente de conveniência com a ação filosófica, no qual seriam desenvolvidos o conceito filosófico, como um artesão e sua obra. O autor adotou uma perspectiva deleuziana (a singularidade da filosofia como área de criação dos conceitos), no qual pensa a escola, ou ainda a ação pedagógica, na qualidade da criação do conceito. Logo, pode enfatizar essa metodologia de ensino seria um desafio para o aluno, onde “fazer com que os estudantes vivam, ‘sintam na pele’, um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico [etapa de sensibilização]” (GALLO, 2014, p. 96).

Rodrigo (2009) propõe uma didática prática para o conhecimento filosófico, que consiste na compreensão de estratégias que procurem exceder essa dicotomia entre a deficiência educacional e cultural dos educandos e as cobranças teórico-epistemológicas do pensamento filosófico. Para ela, a aprendizagem filosófica voltada para a aquisição de uma cultura especificamente filosófica, requer metodologias e táticas próprias, corriqueiros à natureza do seu saber filosófico. Logo, a autora aconselha um planejamento das aulas enfocando três aspectos definidores da prática do ensino de filosofia: 1º problematizar (indagar, pedir as razões ou colocar em questão); 2º conceituar (representação mental e objeto do pensamento) e 3º argumentar (saber se o que se diz é verdadeiro).

Autora afirma que é necessário a reelaborar, rediscutir, revisitar algumas estratégias didáticas e metodologias, com a finalidade de promover uma função intermediadora das imagens, visando “instaurar uma postura indagadora, introduzindo o aluno a um conhecimento filosófico” (RODRIGO, 2009, p. 57), sem que seja banalizado a filosofia ou corromper sua identidade. Existe uma emergência de apresentar a filosofia aos estudantes, prepará-la num currículo escolar; contudo, isso não ocorrer sem o desenvolvimento de critérios que garantam qualidade e rigor filosófico.

Sob esse prisma, Rodrigo ressalta que um dos grandes desafios da docência é “encontrar formas de explicar para o aluno a relação entre o conceito abstrato e o mundo concreto, uma vez que ele não consegue, por conta própria, estabelecer essas mediações” (RODRIGO, 2009, P 60). Por isso, se deve “promover uma primeira aproximação, ainda pré-filosófica, empregando recursos e materiais que sejam familiares e de interesse do estudante” (RODRIGO, 2009, p. 57).

Na obra *Proust e os signos*, uma reflexão sobre o grande romance *Em busca do tempo perdido* (*À la recherche du temps perdu*) de Marcel Proust, Gilles Deleuze apresenta e discute a ideia de “Imagem do Pensamento”. De acordo com Marantes, “o conceito de imagem do pensamento envolve toda a filosofia deleuziana, pois para o filósofo o pensamento não é uma

prerrogativa da filosofia, já que em qualquer esfera do conhecimento, das ciências às artes, há pensadores.” (MARANTES, 2011, p. 107).

Deleuze resgata Nietzsche, atribuindo ao alemão a autoria da tarefa de “desconsertar a imagem do pensamento dogmático”¹⁶ estabelecido e questionar os princípios do conceito de verdade, que desempenham a função de aproximar a noção de Verdadeiro à noção de Bem, pressupondo, pois, que a noção de verdade arrasta consigo o caráter moral a ela atribuído pelos clássicos gregos. Para Deleuze, o pensamento nietzschiano constrói uma efetiva filosofia, à medida que serve para contrariar, entristecer e denunciar as mistificações ao mesmo tempo em que contraria as verdades supostas por antecipação. Na obra *Mil Platôs* Deleuze e Guattari criam o conceito de “imagem do pensamento,” guardando certa proximidade com um *organon*,¹⁷ mas, associada a uma forma do Estado. Esta relação com a exterioridade subjaz na noção de que “o pensamento é como um vampiro, não tem imagem, nem para criar modelo, nem para fazer cópia”. O conceito de imagem do pensamento, então, ganhará contornos mais definidos na obra *O que é a Filosofia?* onde “o plano de imanência não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento [...]” (DELEUZE; GUATTARI. 1997, p. 47).

A noção de plano de imanência, em Deleuze e Guattari, pressupõe uma dimensão especial, capaz de acolher e comportar os problemas (gerais e, talvez, ainda não filosóficos). Por evidente, esta noção não coincide com os princípios transcendentais kantianos, mas ganham a dimensão de plano imanente pré-filosófico, que “já não opera com conceitos, ele implica uma espécie de experimentação tateante [...] são meios da ordem do sonho, dos processos patológicos, [...] da embriaguez ou do excesso.” (DELEUZE; GUATTARI. 1997, p. 48). Ao consultar *O Sofista*, *Crátilo* e *Teeteto*, em *Lógica dos Sentidos*, Deleuze desenvolve um texto especial, a que denominou *Platão e o simulacro* e nele atribui à tradição platônica um pilar do

¹⁶ A filosofia crítica de Kant refuta o dogmatismo e o ceticismo tomados exclusivamente, mediante do critério do autoconhecimento da razão. O dogmatismo não pode simplesmente ser superado. A conversão da postura dogmática para a crítica não exclui o que há de necessário no procedimento dogmático [...]. O mesmo vale para o ceticismo. [...] como o procedimento dogmático e o método cético são necessários para o conhecimento, eles não podem ser superados, mas devem ganhar uma nova versão crítica. Pode-se afirmar que a coexistência em certa medida de ceticismo e dogmatismo em um único sistema filosófico caracteriza o pensamento moderno. [...] para Kant, contrapor o método cético ao procedimento dogmático é um modo de manter a saúde da razão e o vigor do pensamento [...]. Esse fragmento encontra-se em: SKVIRSKY, 2008, p. 6.

¹⁷ *Organon* reflete uma controvérsia [...] sobre se a lógica é uma parte da filosofia (como sustentaram os estoicos) ou meramente uma ferramenta usada pela filosofia (como pensaram os peripatéticos tardios); chamar as obras lógicas de “O Instrumento” é uma maneira de tomar parte nessa disputa. Disponível em SMITH, 2012.

pensamento representacional. Pois é pela representação que se consolidam as noções ontológicas de modelo (ainda que inatingível) e cópia (supostamente imperfeita), que conduzem o pensamento na busca da representação ou cópia do modelo. *Platão e o simulacro* trata das imagens herdadas da filosofia platônica, que povoam o pensamento ocidental, propondo a reversão do platonismo e do legado deixado por tal linha filosófica, cuja proposta seria, posteriormente, detalhada com mais vagar em *Diferença e Repetição*. Desta obra Lapoujade destaca:

O primeiro capítulo de *Diferença e Repetição* mostra como, desde Platão, o pensamento povoou o mundo de representações. A representação propagou-se em toda parte, se estendeu sobre o mundo até conquistar o infinito. O mundo inteiro se transpôs para a representação; e todos os seres que o povoam são pensados de acordo com as exigências da representação (LAPOUJADE, 2015, p. 47).

O pensamento deleuziano, necessariamente, dialoga com o platonismo e dele pouco destoa no substancial (o mundo das representações). O francês absorve os conceitos gregos de dialética, cópia e simulacro, exercitando algum esforço em descartar o componente moral de Platão, sem olvidar, porém, que a crítica de Deleuze à filosofia platônica passa, necessariamente, por sua leitura de Nietzsche. Relativamente à dialética exercida por Platão, por exemplo, Deleuze dirá que ela não é “da contradição nem da contrariedade, mas uma dialética da rivalidade (*amphisbetesis*), uma dialética dos rivais ou dos pretendentes.” (REZINO; SOUZA, 2018, p. 4. *Apud* DELEUZE, 1974, p. 260). De fato, é Hegel quem desenvolve a dialética dos contrários (do confronto entre tese e síntese resultará o novo, a síntese); em Platão, todavia, a dialética expressa a rivalidade existente entre a verdadeira filosofia que, tendo contemplado o Bem e a Justiça, deles reproduz cópias, contra o simulacro, que não objetiva a verdade, representado pela obra dos sofistas. Platão tratará de cercar a falácia, a cópia da cópia e o simulacro da sofística, estabelecendo como critério de segregação a moralidade de que estava imbuído, a partir da qual atribuía valorações de essência e semelhança opondo-as ao que considerava degradante ao pensamento filosófico, tais como o falso e a simulação. Será, portanto, por vislumbrar essa dualidade que a dialética platônica caracteriza-se como “a dialética da rivalidade, da competitividade, da seleção de linhagens hierárquicas que distinguem as ideias que aproximam o pensamento da essência daquelas que subvertem o caminho deixando-o mais próximo das cópias simuladas.” (REZINO; SOUZA, 2018, p. 5)

No diálogo *O Sofista*, o percurso da conversação busca realizar uma ácida crítica filosófica ao sofista, aquele modelo de hábil orador tão presente na vida política da Grécia dos tempos de Platão. Nele, Teeteto e o Estrangeiro de Eleia marcam o percurso. O que os

personagens perseguem outra coisa não é senão delimitar o sofista, capturá-lo numa rede de definições alcançáveis por intermédio do método *dierético*.¹⁸ Pela que fica definido, “O sofista é um caçador de jovens ricos, um mercador de coisas concernentes à alma, um revendedor de noções, é também um verdadeiro mestre da erística...” (REZINO; SOUZA, 2018 *apud Sofista*, 221c-231c)> E quando Teeteto e o Estrangeiro esgotam as possibilidades de conceitos, então, o sofista é definido como “um imitador das coisas com palavras segundo *aparência*.” Deste ponto em diante os personagens de Platão começam a encontrar dificuldades tanto de ordem aporética quanto de ordem ontológica, porquanto “imitar é fazer imagens, e as imagens são a um só tempo similares ao modelo imitado, porém diferentes deles.” (REZINO; SOUZA, 2018, p. 6). Do fragmento abaixo há que se destacar o caráter aporético em que se encontra mergulhada a sua metafísica, pois,

Para Platão, [...] toda imagem, sendo imagem *de* algo, carrega dentro de si um misto de ser e não-ser. A imagem é, mas ela não pode ser aquilo ao qual ela é semelhante, sendo outro que seu modelo. Um primeiro impasse é, pois, conseguir explicar essa mistura entre ser e não-ser (REZINO; SOUZA, 2018, p. 7).

Um passo adiante, Platão orienta seus debatedores a cuidarem de esgrimir o sofista, seu rival, que não constrói imagens quaisquer, senão que trata de fabricar imagens, pelo uso do discurso eloquente, segundo a aparência. A partir dessa fase do diálogo, Platão ocupar-se-á de dividir a arte da criação (*poiesis*) de imagens em duas partes ou categorias: a primeira dedicada à criação de cópias ou semelhanças, a que denominou *eikones* e a segunda, ocupada com a criação de aparências ou simulacros, denominada *phantasmata*. Nesse sentido, sentencia candidamente o Estrangeiro: “ora, estas são as duas espécies da arte de produzir imagens das quais eu falava: aquela que produz cópias [semelhanças, figurações], e aquela que produz aparências [simulacros].”¹⁹ Mas, o evidente engodo não passaria despercebido pelos atentos debatedores escalados para o diálogo do Sofista. Eles imediatamente denunciam a existência de uma grande diferença entre essas duas artes, pois, enquanto na primeira a imagem produzida (cópia) é uma réplica fiel do modelo a ser imitado, na segunda, a imagem final (simulacro) é feita com o *ánimus* de ludibriar os seus contempladores e para isso, o escultor recorre a artifícios tais como o embelezamento e a falsificação de proporções (REZINO; SOUZA, 2018 *apud* DE PINOTTI, 2006a, p. 82).

¹⁸ O termo “*dierético*” deriva de “*diérese*”, [...] e que significa, *grosso modo*, “divisão”. Tal o método de Platão n’*O Sofista* e mesmo em outros diálogos: partir de definições amplas para, por meio de *divisões* sucessivas, chegar a definições mais concretas.

¹⁹ “Ebbene, queste sono le due specie di cui parlavo dell’arte di produrre immagini: quella che produce raffigurazioni, e quella que produce apparenze”. REZINO; SOUZA, 2018, p. 7. *Apud* SOFISTA, 236C:

O imperativo moral que move o diálogo platônico obriga a Teeteto e ao Estrangeiro a declararem a falsidade do produto de sua arte. Então a cópia da imagem se declara cópia e pretende assumir o lugar do modelo a que ela tenta imitar. Porém, no caso do simulacro, ele carrega em si o intuito de trapacear e, por meio da falsificação, da impostura e do embelezamento, pretendo assumir a função de modelo. Mas o diálogo esclarece que

A “falsidade”, no sentido de carência de realidade, é própria de todas as imagens, mas a imagem fiel (*eikon*) mostra o seu estatuto de imagem, à medida em que não esconde a diferença ontológica que a distancia do modelo, portanto declara o seu próprio não-ser. Dito em uma palavra, o *eikon* é falso e não o esconde. A imagem enganadora (*phantasma*), ao contrário, oculta o seu ser-imagem, e, portanto, o seu não-ser, e se impõe não apenas como real, mas esconde a sua falsidade por trás da aparência (REZINO; SOUZA, 2018 apud BOTTER, 2016, p. 133).

Reconhecendo os riscos da sofística, de seus *fantasmas* e fabulações, da falsificação da verdade e dos esforços empreendidos por ela no sentido de conferir ao não-ser a aparência de ser, Platão passará então, a mover-se para “salvar” (grifos do autor) a própria filosofia dos ardis do engano e do erro. Desenvolve uma verdadeira ontologia do ser e construirá um dualismo universal, fortemente presente na *República*, com a intenção de resgatar a filosofia de uma possível queda nesse labirinto traiçoeiro, enredado por enganadoras e enfeitiçantes artífices do inimigo a ser combatido, (o sofista), que não se cansam de produzir simulacros com o fito de iludir a juventude. De certo modo, pode-se dizer que salvar a filosofia (conferindo a ela o estatuto de busca da verdade), representa, por outro lado, salvar também a imagem, pois tomando-se

[...] as reflexões de Sócrates no *Crátilo*, sabemos que as palavras não são as coisas a que se referem, mas sim imagens suas (que lhes são mais ou menos fiéis, a depender do caso). Ora, não se filosofa senão com palavras, portanto se filosofa sempre com imagens. Há de haver a possibilidade da existência de boas imitações, boas imagens que, apesar do seu menor grau de realidade em comparação com os modelos que imitam, possam nos levar ao conhecimento desses modelos (REZINO; SOUZA, 2018, p. 10 [218]).

Também Deleuze realizará a crítica platônica da cópia e do simulacro, colocando em discussão a arte da mimética e dos simulacros presente no texto clássico, bem como as imagens que emergem dessas artes, além de perscrutar a dialética que se interpõe entre os personagens platônicos e os sofistas. Atento ao esforço de Deleuze, Lapoujade comenta:

(...) para Deleuze, Platão [...] é o primeiro a instaurar um fundamento para julgar pretensões e a transformar a filosofia em um grande tribunal. Com Platão, os fenômenos deixam de aparecer, sempre comparecem diante de uma Ideia que se confunde com a pura identidade de si de uma qualidade (o Bem em si, o Justo em si...). É a Ideia que desempenha o papel de fundamento por possuir, em primeiro lugar e de modo flagrante, uma qualidade que cada fenômeno só pode pretender possuir em segundo lugar, em terceiro etc., tendo em vista uma semelhança com ela. Assim, o “Mesmo” da ideia permite julgar os fenômenos, isto é, reparti-los numa escala eletiva,

em proporção à sua semelhança ou conformidade interna com a Ideia concebida como modelo. O fundamento estabelece uma hierarquia entre os pretendentes a partir do modo como cada um representa a ideia. “Cada imagem ou pretensão bem fundada chama-se representação (ícone), pois a primeira em sua ordem é ainda a segunda em si, em relação ao fundamento. É neste sentido que a Ideia inaugura ou funda o mundo da representação.” (REZINO; SOUZA, 2018 *apud* LAPOUJADE, 2015, p. 48)

A teoria dialética, presente na dualidade dos mundos de Platão (o inteligível e o sensível). A partir da divisão de mundos Platão compreende que tudo o que percebemos enquanto fenômeno do mundo sensível não passa de projeção proveniente do mundo das ideias. O mundo sensível é vislumbrado como uma imitação do que já existe no mundo inteligível. Mas tudo aqui é imperfeito se comparado ao estado original da essência que reside apenas no mundo inteligível. Ou ainda, os objetos físicos do mundo sensível existem como cópias imperfeitas dos arquétipos absolutos que se encontram somente no mundo das ideias. Mas essa problemática não ocupou os esforços de Deleuze, que dedicaria boa parte de sua obra à “distinção entre *modelo* e *cópia* e entre *cópia* e *simulacro* em detrimento da dualidade entre sensível e inteligível.” (REZINO; SOUZA, 2018, p. 13).

Nota-se, sem desmerece-lo, que o discurso estético de Platão considera que a arte estaria localizada a distantes três graus da imagem absoluta e, portanto do mundo da ideias, uma vez que a arte seria a cópia da cópia da essência Deleuze dirá que “o que deve ser fundado é sempre uma pretensão, pois é o fundamento do modelo que delibera sobre a essência da imagem com o intuito de julgá-la como original ou cópia.” (REZINO; SOUZA, 2018, p. 13). Sobre a dualidade presente nas imagens (cópias-ícones ou simulacros-fantasmas), Deleuze parece não muito convencido desse caminho, como se pode notar no fragmento abaixo:

Partiríamos de uma primeira determinação do motivo platônico: distinguir a essência e a aparência, o inteligível e o sensível, a ideia e a imagem, o original e a cópia, o modelo e o simulacro. Mas já vemos que estas expressões não são equivalentes. A distinção se desloca entre duas espécies de imagens. As *cópias* são possuidoras em segundo lugar, pretendentes bem fundados, garantidos pela semelhança; os *simulacros* são como os falsos pretendentes, construídos a partir de uma dissimilitude, implicando uma perversão, um desvio essencial. É neste sentido que Platão divide em dois o domínio das imagens-ídolos: de um lado, as *cópias-ícones*, de outro os *simulacros-fantasmas*. Podemos então definir melhor o conjunto de motivação platônica: trata-se de selecionar os pretendentes, distinguindo as boas e a más cópias ou antes as cópias sempre bem fundadas e os simulacros sempre submersos na dessemelhança. Trata-se de assegurar o triunfo das cópias sobre os simulacros, de recalcar os simulacros, de mantê-los encadeados no fundo, de impedi-los de subir à superfície e de se “insinuar” por toda parte (DELEUZE, 1974, p. 262).

Deleuze parece não ver problemas em considerar a arte como cópia, uma vez que a cópia pode ser chamada de imitação, porquanto reproduz o modelo; entretanto, se na cópia simulada há um defeito de origem enquanto representação. O simulacro simula a cópia-ícone, provocando um distanciamento maior da essência do modelo em relação à imagem simulada

do que há na arte da imitação. Como dito, o simulacro é considerado a cópia da cópia e estaria a três graus da verdade, porém, na arte simulada “não existe mais nem mesmo opinião justa, mas uma espécie de refrega irônica que faz às vezes de modo de conhecimento, uma arte de refrega exterior ao saber e à opinião.” (DELEUZE, 1988, p. 264). Portanto, quando Deleuze investiga um sistema capaz de comportar as imagens que não se assemelham ao modelo clássico, revela, assim, a sua decisão de abrir outro sistema de investigação que comporte as imagens simuladas, assim como as cópias das imagens. E assim conclui Deleuze: “A pretensão do simulacro não é fundada, por isso recobre qualquer desequilíbrio e dessemelhança sem que com isso deixe de ser imagem.” (DELEUZE, 1974, p. 264).

Segundo Lencastre e Chaves (2003, p. 1) “todos os professores, qualquer que seja a área de ensino, reconhecem as potencialidades do ensino pela imagem.” (DELEUZE, 1988, p. 264). Os estudiosos em tela, em artigo publicado na Revista Galego-Portuguesa de *Psicología e Educación*, desenvolvem argumentos assegurando que ainda é comum observar excessiva limitação de recurso ao suporte visual na sala de aula, assim como uma demasiada insistência em estratégias de ensino/aprendizagem quase tão somente expositivas e assentes exclusiva ou essencialmente, na palavra. Ambos compreendem que este modo pedagógico do professor se conduzir pode ser explicado pela falta de confiança no poder da imagem.

O docente prefere ensinar com palavras e não com imagens, valora a palavra em detrimento da imagem, assenta todo o seu esforço didático sobre o discurso em prejuízo da imagem, pois que, acredita, desde a sua formação (e talvez por causa dela), que a proliferação de imagens constitui-se em ameaça à sua autoridade pedagógica e à sua cultura geral. Ignoram, tais mestres, que cada vez mais os alunos têm um maior conhecimento das mensagens visuais e maior familiaridade concernente a elas, uma vez que as novas gerações nasceram num universo invadido pela imagem; universo que muitos professores não experimentaram. Dessa forma, quando se defrontam com o problema de ter que usar a imagem para ensinar encontram-se um tanto inseguros e perdidos. Assim é que, no mais das vezes, tentam resolver o problema utilizando a imagem como mera motivação ou ilustração (LENCASTRE; CHAVES, 2003, p. 1).

Entretanto, alguns autores dão voz a outra pedagogia, concedendo que “o uso de imagens unicamente como motivadoras ou ilustrativas é um uso redutor das potencialidades que elas concentram no processo de ensino/aprendizagem” (LENCASTRE; CHAVES, 2003 *apud* MODERNO, 1992); e assim é que a imagem “deve ser instrumento de comunicação, de informação, de conhecimento, fator de motivação, de discurso, de ensinamento, meio de

ilustração da aula, utensílio de memorização e de observação do real.”(LENCASTRE; CHAVES, 2003, p. 2 *apud* MODERNO, 1992 e DOBROGEL, 1992). De modo tal que Ibáñez é chamado para asseverar que

O ensino pela imagem é importante porque marca o reconhecimento da imagem já não apenas como um auxiliar que pode servir outras linguagens, mas enquanto linguagem específica, com valor próprio. É objetivo do ensino pela imagem facilitar os alunos recursos e mecanismos de representação que têm as imagens, para descobrir as suas possibilidades expressivas, significativas e comunicativas (Ibáñez, 1986), é, pois, obter a maior quantidade de informação acerca da imagem analisada (LENCASTRE; CHAVES, 2003, p. 1).

O processo acima consiste objetivamente em “ler” a imagem, tarefa esta que constitui-se um desafio aos alunos e, não raro, também aos mestres. Neste diapasão a tese da professora Costa chama a atenção para o fato de que “poder-se-á não compreender a mensagem da imagem e reconhecer este ou aquele motivo.” (COSTA, 2017, p. 24). A autora faz aqui uso de um ilustrativo exemplo recuperando a ideia das gravuras nas paredes das cavernas, lá no distante paleolítico, para lembrar que embora possamos reconhecer certos animais, não sabemos, entretanto, que significado tem tais animais para quem as desenhou. Da mesma forma, a tarefa da análise da imagem, embora não sendo, de modo algum, tão somente a expressão oral da subjetividade do apreciador, também não obriga o analista a adentrar a psicologia do que vai na alma de quem produziu a imagem. E assim é que

Acerca do que o autor quis dizer, ninguém sabe nada; o próprio autor não domina toda a significação da mensagem que produziu; não é também o outro, não viveu na mesma época, nem no mesmo país, não tem as mesmas expectativas... Interpretar e analisar uma mensagem, não consiste certamente em tentar encontrar uma mensagem pré-existente, mas em compreender que significações determinada mensagem, em determinadas circunstâncias, provoca aqui e agora, sempre tentando destrinçar o que é pessoal do que é coletivo (JOLY, 2012. *In*: COSTA, 2017, p. 24)

Para além de adicionar conhecimentos múltiplos a análise da imagem pode ainda levar o observador a sentir prazer no ato de contemplação. Porém, para que a mensagem comportada pela imagem possa ser compreendida necessário faz-se necessário algum trabalho e tempo, bem como um método de abordagem. De fato, o ato da contemplação do belo contido na imagem e a compreensão que podemos alcançar acerca do significado dela tem o condão de conferir ao observador um prazer ainda maior. O deleite decorrente desses sentimentos torna o aprendizado uma atividade inebriante, da qual o aluno não mais querará apartar-se. É por isto, que uma das funções essenciais da imagem é, sem dúvidas, a função pedagógica.

Martine Joly, em sua *Introdução à análise da imagem*, chama a atenção para um aspecto fundamental do aprendizado com imagens, que diz respeito à maior eficácia e rapidez

na apreensão e retenção dos conteúdos embutidos no universo imagético, mencionando que “As imagens são recebidas mais rapidamente que os textos, e a sua informação permanece por um período de tempo mais longo no nosso cérebro.” (SANTAELLA, 2012, p. 109) No entanto, a imagem necessita sempre de um texto que indique a direção do seu significado. Como afirma Martin Joly, “palavra e imagem, é como cadeira e mesa: para estar à mesa necessitamos das duas.” (JOLY, 2012 *apud* GODARD Jean-Luc, 1993). Ademais, explicita Costa que o uso da imagem não prescinde do uso do bom texto filosófico, mas antes, ambos, imagem e texto devem dialogar em benefício da consecução do mesmo fim, a construção de conceitos e o consequente filosofar. Na mesma toada a autora indica:

Aquilo que falta à imagem pode ser completado através do texto, e desta forma completam-se um ao outro, trazendo assim mais força e atividade à informação. A igualdade entre o texto e a imagem ocorre quando estes conseguem transmitir a mesma mensagem. Deste modo, o uso do texto nunca será substituído pelo uso de imagens e vice-versa (COSTA, 2017, p. 25)

O professor deve compreender a imagem como instrumental de grande utilidade na aprendizagem. Mas este instrumental deve sempre ser orientada para objetivos didáticos. Aquilo que pode ser classificado como “espetáculo da imagem” (COSTA, 2017, p. 25) exerce um grande impacto na juventude. Os mestres devem, sem temor, aproveitar o poder quase mágico de que dispõe a imagem e utilizá-lo como instrumento de sensibilização e motivação e com ele desenvolver variadas estratégias didático-pedagógicas com a imagem em sala de aula, de maneira a que a reflexão filosófica possa ser, por fim, exercitada. A autora menciona ainda que “é importante que os alunos percebam que o espetáculo da imagem é um meio para estimular o pensamento. Assim, é possível tornar o caráter negativo de uma imagem numa estratégia didaticamente útil.” (COSTA, 2017, p. 29).

Na árida tarefa do ensino de filosofia as imagens não devem ser empregadas com o objetivo de entretenimento e a animação, pois que desse modo perderiam a sua utilidade. De modo algum, se está afirmando a depreciação do entretenimento e da animação. Entretanto, a função da imagem no ensino de filosofia é outra que não a da arte circense, mesmo porque, também esta tem muito a dizer pelo muito que contribui com o aperfeiçoamento da pessoa humana, porquanto desperta-nos o riso e a sensibilidade, afastando-nos, ainda que momentaneamente, dos rigores e cruezas da vida. Ferrés dirá mesmo que [...] “se parte do concreto para chegar ao abstrato. Se parte do sensível para chegar ao intelectual. Se parte da emoção para chegar à racionalidade.” (COSTA, 2017, p. 29 *apud* FERRÉS, 1995, p. 41).

Não há que negar o poder e fascínio da imagem, inclusive enquanto instrumento didático. Costa refere que quando “a imagem é corretamente utilizada o professor pode tirar proveito das diversas funções que ela possui, tais como a motivação, a sensibilização, a informação a expressão e o conhecimento.” (COSTA, 2017, p. 29). A presença da imagem em sala de aula, inegavelmente, favorece a imaginação, estimula a aprendizagem de um modo geral, especialmente, os conteúdos filosóficos. Mas é indispensável que o professor faça criteriosa seleção das imagens a serem utilizadas nas atividades didáticas, privilegiando especialmente aquelas que possuem maiores potencialidades e descartando outras. Os mestres devem, como refere Zamudio, “procurar uma formação que nos capacite para aproveitar e interpretar a imagem fixa e as imagens de pouca qualidade daquelas artísticas e criativas, e utilizar estas últimas como uma ferramenta para a realização de objetivos de aprendizagem.” (COSTA, 2017, p. 29 *apud* ZAMUDIO J. 998, p.34)

A escola tem o dever de acompanhar o processo de rápidas mudanças de padrões tecnológicos porque passa a sociedade. Instituição de tão destacado papel na construção dos ideais de um povo, a escola deve facilitar a alunos professores, o acesso permanente às modernas tecnologias, seja adquirindo e disponibilizando o uso regular de novas formas mídias que facilitam e agilizam a comunicação instantânea, seja estimulando o seu público-alvo a servirem-se desses instrumentais. Novas estratégias pedagógicas devem ser discutidas e implementadas no ambiente escolar. A escola deve arejar-se lançando mão de meios que possibilitem o desenvolvimento de conteúdos através de novas metodologias de ensino, tais como o apoio de recursos tecnológicos, pois estes estimulam a construção do conhecimento e o desenvolvimento das capacidades que são necessárias para o desenvolvimento intelectual. Neste percurso, as imagens, bem como a diversidade de recursos pedagógicos, como filmes, fotografias, pinturas, teatro, música e dança são poderosas formas de comunicação e informação que, quando utilizados adequadamente, podem produzir novas possibilidades de construção do conhecimento. Deleuze dirá mesmo que “a imagem visual mostra a estrutura de uma sociedade, a sua situação, os seus lugares e funções, as atitudes e papéis, as ações e reações dos indivíduos, em suma, a forma e os conteúdos.” (COSTA, 2017, p. 30 *apud* DELEUZE, 2005, p. 268).

A pedagogia do ensino pela imagem, para além das inúmeras potencialidades de desenvolvimento cognitivo, iniciação do aluno no universo estético, despertando-lhe a sensibilidade, entre outras, deve ser adotada ainda por razão linguística, pois que ela “marca o reconhecimento da imagem já não apenas como um auxiliar que pode servir outras linguagens, mas enquanto linguagem específica, com valor próprio.” (LENCASTRE e CHAVES, 2003, p.

2). Ensinar pela imagem é, conforme já dito, ensinar a ler a imagem. Mas alerta-se para o risco de se incorrer em uma leitura parcial, pois, ‘ler uma imagem não é fácil pois a nossa visão seleciona só o que nos chama a atenção.’ (LENCASTRE e CHAVES 2003, p. 2. *apud* VILLAFANE & MÍNGUEZ, 1996.)

Quando do uso da imagem em sala de aula, os autores em questão recomendam a adoção de duas regras importantes no ensino pela imagem, destacando que se deve sempre exibir ao menos duas vezes a imagem. Na primeira apresentação, deixa-se os alunos observarem sem interferência do professor, antes de dar início ao processo de leitura, discussão e participação da classe. Desse modo,

“primeiramente o aluno vê de forma espontânea[...], o que permite fruir sem mediação do professor [...] de seguida [...] é solicitado aos alunos que façam um inventário da imagem, entrando o professor em diálogo com eles na sua exploração [...] descrevendo verbalmente a imagem [...] aproveitando o professor as reações à observação para focar a atenção dos alunos no que é importante, obtendo assim uma análise mais científica. Deve igualmente o docente, quando oportuno, utilizar esquemas complementares para clarificar o conteúdo da imagem, nomeadamente focalizar os detalhes, levando a que o aluno observe melhor (LENCASTRE e CHAVES, 2003, p. 2).

Por fim, coloca-se em realce que a função do professor consiste em estabelecer uma ligação entre os alunos e as imagens, devendo o mestre, através de comentários, facilitar a comunicação com os alunos. Eis que “A comunicação verbal é, assim, importante, pois a imagem não prescinde da palavra.” (LENCASTRE e CHAVES, 2003, p. 2). Em expressa oposição ao temor de muitos docentes, a imagem não substitui o professor, antes, “a imagem é um prolongamento das capacidades de comunicação do professor e implica-o muito diretamente no ensino/aprendizagem.” (LENCASTRE e CHAVES, 2003, p. 2 *apud* BULLAUDE, 1969).

Diante do exposto, os autores supracitados ressaltam a necessidade de uma estratégia reconstruída no ensino de Filosofia, visto que as aulas dessa disciplina ainda são bastante focadas em palavras, sabe-se que as palavras são importantes e necessárias, mas elas são apenas um tipo de manifestação de inteligência. A utilização da imagem como método educacional de análise, permite a ação da reconstrução do saber, reconstruindo métodos de ensinar e aprender.

O que foi explanado reforça a ideia de que o “olhar” para estratégias e métodos que envolvem imagem, desperta uma nova ação pedagógica, cabe ao educador entender os educandos como sujeitos que constroem compreensão da realidade através da linguagem, no qual tem a imagem como um componente sócio-interativos na apropriação/reconstrução do conhecimento. E aliado com os conteúdos de Filosofia, contribui para construir formas

cambiantes de currículo, desenvolvendo novas relações entre textualidade e subjetividade e novas concretizações da racionalidade e da cognição.

2.3 A importância da leitura da imagem no ensino de filosofia

Essa discussão poderia começar por um questionamento aparentemente banal: qual o liame existente entre o desenho infantil de uma árvore, um bisão pintado na parede da caverna, a fotografia amarelada pelo tempo de nossos trisavôs ou a *selfie* de um amigo em frente à Torre de Pisa? O que há de comum entre essas diferentes imagens é o fato de que todas elas comunicam, todas emitem uma mensagem, todas, de algum modo, afetam a nossa sensibilidade estética e todas elas recebem de nossa parte, maior ou menor contemplação. Dessa constatação infere-se que o elo comum a todas as imagens é o fato de que elas existem para serem vistas, existem para afetar a nossa sensibilidade estética, existem para serem contempladas.

Antes de tudo se faz necessário deixar claro que a imagem revela o mundo por meio de sua expressão e para compreender o significado expresso por ela, é preciso aprender a ler e reler tal imagem. Por (re)leitura de imagem, Buoro, entende,

A tradução da significação do objeto como fundamento para uma nova construção, buscando, nessa ação, a ressignificação do mesmo objeto: reler para aprofundar significados. Assim, considera-se que toda nova produção, oriunda de uma imagem referente, é construção de um novo texto, no qual o sujeito produtor elabora uma interpretação, recriando a imagem lida (BUORO, 2002. p. 23)

Alguns autores consagrados destacam, entretanto, que o aluno tem a necessidade de aprender a ler imagens tanto quanto necessita aprender a decodificar letras, sílabas, palavras, ou seja, precisa-se “alfabetizar” (grifos nossos) a criança na arte da decodificação de imagens. Lencastre e Chaves, no texto *Ensinar pela imagem* afirmam mesmo que o professor “deve ser capaz de assegurar essa gramática [da imagem] sob pena de não ser capaz de usar uma das linguagens com que os alunos mais se defrontam no seu dia a dia fora da escola e assim não conseguir atingir os seus objetivos pedagógicos.” (LENCASTRE e CHAVES, 2003, p. 3). Dito de outro modo, o que o professor carece, antes de tudo, é de um método de leitura da imagem e de um método de ensino através da imagem.

Aprender a ler imagens, permite ao sujeito analisar os aspectos e os traços constitutivos, verificar e analisar o que se produz no interior da própria imagem, sem desviar-se para outros pensamentos que não condiz a sua mensagem, ou seja, significa adquirir os conhecimentos adequados e desenvolver a sensibilidade imperativa para saber como as imagens se exibem, como demonstram o que querem demonstrar, qual é o seu argumento de referência, qual é o seu significado, quais são os seus reflexos, seus modos particulares de simular,

visualizar, mostrar a realidade e, no limite, exhibir a si mesmas libertas de quaisquer conexões externos, sendo que essa liberdade, a música e a poesia, possuem total conhecimento (SANTAELLA, 2015).

Segundo a professora Costa, a alfabetização visual “deve ir no sentido de permitir ao aluno dominar uma linguagem e que ela sirva como elemento de comunicação.” (LENCASTRE e CHAVES, 2003, p. 3). Partilha do mesmo entendimento quem afirma que “a alfabetização com as imagens leva os alunos a aprender o seu conteúdo e ser capaz de traduzi-lo em linguagem verbal; codificá-las, isto é, ser capaz de expressar-se visualmente para comunicar com os demais.” (LENCASTRE e CHAVES, 2003, p. 3 apud RODRIGUÉZ-DIÉGUEZ & BARRIO, 1995). Parece intrigante e, certamente um tanto incomum defrontar-se com referências como “alfabetização com imagens” e “alfabetização visual” (grifos nossos). Mas trata-se mesmo de um treinamento do olhar humano, do exercício repetitivo de uma tarefa aparentemente banal, cuja função própria do olho é inata à imensa maioria dos seres do reino animal. E assim, tal como a colimação das lentes primária e secundária torna mais perfeita, distinta, nítida e clara as imagens de astros e constelações captadas pelo telescópio, do mesmo modo, parece que nos humanos, o referido treinamento faz-se necessário para conferir ao olhar a acuidade e a perspicácia de que por si mesmo ele seria incapaz de alcançar. E nessa perspectiva

A alfabetização visual tenta desenvolver as capacidades perceptivo-visuais mediante actividades como a leitura analítica de imagens. O alfabeto visual constitui uma ferramenta básica da educação perceptiva desde dois pontos: educar para analisar criticamente as mensagens visuais, educar para compor mensagens icónicas ou combiná-las com outras linguagens (LENCASTRE e CHAVES, 2003, p. 3 apud ORTEGA; CARRILLO, 1997).

Os professores devem acatar, sem mais demora, a existência de inequívoca correlação entre o ato de ler, escrever e falar com o ato de ver, observar e contemplar. A esta tarefa deve o professor dedicar esforços resignados, sem olvidar, ademais, que autores como Lencastre e Chaves, dentre outros, alertam para o fato de que “se aprender a ler, a escrever ou a falar leva vários anos, é lógico que aprender a «ver» leve, também, vários anos. É preciso aprender a «ver» como se aprende a ler, escrever ou falar. Assim, alfabetizar visualmente não é tarefa que se construa rapidamente.” (LENCASTRE e CHAVES, 2003, p. 3). Ainda na mesma direção, Gaydeczka realiza uma crítica descritiva da obra *Leitura de imagem*, de Santaella, em texto intitulado *A importância da leitura de imagens no ensino*, mencionando que

Para ler imagens ou alfabetizar-se visualmente, é preciso desenvolver a observação de aspectos e de traços constitutivos presentes no interior da imagem, sem extrapolar

para pensamentos que nada têm a ver com ela. Assim como um texto, uma imagem pode produzir várias leituras, mas não qualquer leitura (GAYDECZKA, 2013, p. 2)

O trabalho de Gaydeczka importa tanto pela desenvoltura, acuidade e zelo com que trata a problemática da leitura de imagem no ensino, como pelo vulto pedagógico da obra cotejada (Santaella), cujo objeto constitui-se em uma instigante proposta de ensino da leitura de elementos não verbais, com destaque para as imagens visuais bidimensionais e fixas, especialmente aquelas que podem ser representadas em superfícies planas e impressas em materiais variados, tais como as imagens mais frequentemente presentes na arte, na fotografia, nos livros ilustrados, na publicidade e no *design*. (GAYDECZKA, 2013, p. 1).

Tratando do quão poderosa é a palavra na história da humanidade, na vida em comunidade, na família, na religião, na política, na atividade comercial, enfim, em toda atividade humana, Santaella confronta-a com o também gigantesco poderio da imagem, concluindo não tratar-se de um embate entre titãs, mas de reinos distintos (palavra e imagem); modos de representar e significar a realidade próprios e específicos de cada um, de maneira tal que eles muito mais se complementam (sem competição) e um não pode substituir inteiramente o outro e,

[...] portanto, a alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade (SANTAELLA, 2012, p. 10).

A autora observa que toda imagem implica uma moldura e um campo e a fronteira existente entre a imagem e o mundo representa a moldura, cujo significado pode se expressar em dois aspectos: moldura-objeto (de madeira, metal, etc. e cumpre a função de delimitar e proteger as bordas da imagem) e a moldura-limite (uma abstração que marca o contorno da superfície da imagem, separando do que não é imagem e definindo o seu domínio estrito. (SANTAELLA, 2012, p. 10-11). Ao tratar do domínio da imagem, a autora realiza uma descrição de tais domínios apresentando-os, grosso modo, em cinco áreas, a saber:

1. O domínio das imagens mentais, imaginadas e oníricas. Estas brotam do poder de nossas mentes para configurar imagens. Elas não precisam ter necessariamente vínculos com imagens já percebidas. A mente é livre para projetar formas e configurações não necessariamente existentes no mundo físico;
2. O domínio das imagens diretamente perceptíveis. Essas são as imagens que apreendemos do mundo visível, aquelas que vemos diretamente da realidade em que nos movemos e vivemos;

3. O domínio das imagens como representações visuais. Elas correspondem a desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, imagens cinematográficas, televisivas, holográficas e infográficas (também chamadas de “imagens computacionais”).

4. O domínio das imagens verbais, construídas por meios linguísticos, tais como as metáforas, descrições;

5. O domínio das imagens ópticas, tais como espelhos e projeções. (SANTAELLA, 2012, p. 13-14).

A percepção recorre às experiências do indivíduo antes de perceber, para então, perceber de modo distinto e único a cada imagem, a cada signo, a cada coisa no mundo. Neste ponto, o mestre da Beira adianta-se a interrogar:

Se assim é, então, não poderá a escola influenciar de forma positiva a nossa percepção das coisas? Não será a escola, a instituição ideal para ajudar a interpretar a visão? Não serão também as imagens, um recurso de excelência, que proporciona uma adaptação e possível correção das nossas percepções das coisas, e até mesmo do mundo? (SANTOS, 2013, p. 54).

A experiência do jovem contemporâneo não pode ser compreendida fora das suas relações com a imagem e a cultura de consumo que constroem suas subjetividades, identidades. A cultura imagética cria novas relações do jovem com o desejo, com o conhecimento, enfim, com sua existência mesma. Atualmente, “a arte, a educação, as práticas sociais, enfim toda a cultura da época atual começa a ser absorvida pelas representações visuais, favorecendo um estilo fragmentado e experiências fugazes.” (PEREIRA, 2000, p. 2) A professora afirma que “esta fragmentação e imediatismo inerentes aos “novos tempos” junto ao bombardeio visual propiciado pela cultura imagética [...] desencadearam modificações no próprio sistema sensorial do ser humano.” (PEREIRA, 2000, p. 3). Esta mudança fisiológica nos sentidos ocorre devido ao saturamento pelas imagens e signos, ocasionando um torpor, uma distorção da realidade. Esta tensão entre imaginário e real na pós-modernidade leva ao efeito da hiperestimulação, que leva o sujeito à incapacidade de articular signos e imagens em sequências narrativas.

Tal perda do senso de realidade se dá pela vivência crescente da imediatez, da fragmentação e da intensidade das experiências fugazes que constituem o dia-a-dia do homem contemporâneo, principalmente daquele que vive nas grandes metrópoles, o qual dificilmente tem como escapar dos efeitos produzidos, no seu aparelho sensorial, pela comunicação de massas (PEREIRA, 2000, p. 3).

Referindo-se à imagem, Gadeczka explicita que “deveríamos ser capazes de desmembrá-la parte por parte, como se fosse um escrito, de lê-la em voz alta, de decodificá-la, do mesmo modo que traduzimos textos de uma língua para outra.” (GAYDECZKA, 2013, p. 335). Ela avança seus comentários à obra de Santaella mencionado que a leitura de imagens ou, dito de outro modo, “a alfabetização visual carece do desenvolvimento de observações de aspectos e traços presentes no interior da imagem, tal como se deve fazer com um texto, de vez

que a imagem pode produzir várias leituras, mas não qualquer leitura.” (GAYDECZKA, 2013, p. 336-337). E destaca passos fundamentais que funcionam como chaves para a iniciação à leitura da imagem, a saber:

Como as imagens se apresentam? Como indicam o que querem indicar? Qual é o seu contexto de referência? Como e por que as imagens significam? Como as imagens são produzidas? Como elas pensam? Quais são os modos específicos de representar a realidade que está fora dela? De que modo os elementos estéticos, postos a serviço da intensificação do efeito de sentido, provocam significados para o observador? (GAYDECZKA, 2013, p. 337)

Evandro Ghedin (2008), propõe uma reflexão sobre o uso da imagem como mediação didática no ensino de filosofia no ensino médio, visto que, a imagem não só oferece uma possibilidade de fazer-nos pensar, mas, também revela uma maneira de pensar e representar o mundo. Segundo ele, para que seja possível o uso da imagem como mediação no processo ensino de filosofia se faz necessário aprender a interpretar o que dizem as imagens e educar o olhar para captar o que elas dizem (GHEDIN, 2008, p.191).

Sobre a interpretação da imagem no ensino de filosofia, Ghedin afirma que “só é possível interpretar aquilo que possui mais de um sentido. É a variedade deles que possibilita uma interpretação e uma significação das atribuições de sentido às coisas” (GHEDIN, 2008, p.192). Por sua vez, o sentido e sua interpretação nos remetem para a compreensão e a explicação, uma vez que estas não podem ser concebidas como processos separados, mas, como dois polos complementares que se articulam dialeticamente para possibilitarem a interpretação dos fatos humanos. Segundo o autor, compreender significa explicar o sentido das significações atribuídas à realidade das coisas e do mundo” (GHEDIN, 2008, p. 193). Para compreendermos o sentido dos atos humanos, é preciso passar pela explicação. Nesse sentido, a compreensão é o resultado, inacabado, do processo de explicação.

No caso da interpretação das imagens como instrumento de reflexão, é necessário um distanciamento da imagem para que o seu sentido possa ser captado no contexto em que ela se insere (GHEDIN, 2008, p. 194). Esse distanciamento, não é um produto metodológico, mas constitutivo do fenômeno e, ao mesmo tempo é condição para que possa haver interpretação (Ricoeur, 1990, p.54). Isto quer dizer que uma coisa é a realidade e outra é o contexto do autor que produz a imagem. Há uma cumplicidade entre a realidade, o autor e a obra produzida, como resultado de um processo de investigação da realidade. Numa perspectiva hermenêutica, podemos dizer que a imagem é um discurso sobre a realidade e, muitas das vezes, a subverte e distorce em favor de determinados interesses. Assim, interpretar é explicar o tipo de ser no mundo manifestado pela imagem. Só há interpretação verdadeira quando é possível estabelecer

um certo distanciamento entre o autor e a imagem. Esse distanciamento é a condição de possibilidade e toda e qualquer compreensão e interpretação autêntica. Nessa perspectiva, a imagem pode ser usada no ensino de filosofia, como pretexto para provocar o pensamento e desenvolver a reflexão crítica, pois, mediante a interpretação da imagem, o pensamento reflexivo pode ampliar o modo de compreender o mundo (CHEDIN, 2008, p. 199).

O outro elemento citado por Chein, como necessário para o uso da imagem como mediação no processo ensino de filosofia é educar o olhar para captar o que elas dizem. Isto porque, o olhar atiza o desejo de ler aquilo que não está explícito, como diz o próprio autor,

(...) o olhar está buscando muito mais o que as sombras escondem por trás dos vazios luminosos do que aquilo revelado imediatamente pela visão. Situado no visível, ele quer ver o invisível. Mirando o objeto visto, quer ver o que não pode ser visto imediatamente. Talvez não seja descabido dizer que esse desejo de ver o invisível, perpassado pelo questionamento e pela reflexão, é que desperta o pensamento. Vê-se com os olhos, mas só se sabe o que as coisas são por meio do pensamento (CHEDIN, 2008, p. 200).

Diante disso, o autor vai mais adiante e afirma que “ver não é apenas perceber o objeto, mas, fundamentalmente, interpretá-lo” (CHEDIN, 2008, p. 200). Com isso ele quer dizer que é justamente, a dialética entre perceber e interpretar que potencializa o pensamento e o lança em direção do conhecimento, permitindo-nos permanecer no conhecido, como forma de iluminação daquilo que antes não podia ser visto. O Esse movimento da percepção à compreensão exige o movimento do objeto ao pensamento e, nesse movimento, o objeto atinge o pensamento na mesma medida que o pensamento condiciona a leitura do objeto. Mais interessante ainda, é que esse movimento da percepção do objeto à sua compreensão é mediado pelo conceito, que representa a imagem do que vemos e do que as coisas são em si mesmas e em nós (CHEDIN, 2008, p. 200).

Sem desmerecer aquelas pessoas que não enxergam e reconhecendo que existe para elas, outras formas de perceber o mundo, podemos dizer que o olhar é de fundamental importância para as pessoas que enxergam pois, pelo olhar observamos o mundo nas suas expressões e particularidades, diferenças e consistências, e também, discernimos as coisas. Ora, a passagem da imagem, captada pela visão, ao pensamento se dá pela fusão do olhar com a linguagem, pois esta possibilita a ampliação tanto da visão como do pensamento, tornando o olhar mais atento e o pensamento mais refinado. É olhar que instigue a ação do pensar que, por sua vez, abstrai do real sua imagem sintetizada em pensamento e a transforma em conhecimento. Segundo Chedin é,

A linguagem, que faz a mediação entre a experiência do olhar e a do pensamento, possibilita a reflexão, ampliada à medida que o olhar se detém no objeto e vai

percebendo as minúcias que se intercalam e se relacionam pela percepção também ampliada na reflexão. Assim, a reflexão é possível porque o mundo e o ser humano são feitos do mesmo estofo (CHEDIN, 2008, p. 202).

Diante disso, é imprescindível no ensino de filosofia, educar o olhar para que por meio dele, os alunos possam aprender a pensar melhor e não se deixar enganar pela imagem do mundo, construída para iludir o pensamento e alienar o espírito humano. O que se propõe aqui é o ensino de filosofia que tenha como mediação pedagógica, o uso da imagem como potencializadora do processo reflexivo na sala de aula, uma vez que vivemos numa época profundamente marcada pela presença das imagens.

Diante do exposto, podemos afirmar que a imagem tem uma função pedagógica da imagem a ser explorada na escola. O professor não deve prescindir jamais de preparar o aluno para escalar os picos da filosofia por meio dos canais da sensibilidade estética, antes do esforço racional, sob o risco de incorrer em severas dificuldades ou até mesmo sucumbir em retumbantes fracassos. Platão foi, talvez, um dos precursores do uso da imagem enquanto elemento capaz de realizar a aproximação do neófito aos rarefeitos ares da filosofia. A arte participa ativamente e desempenha um papel destacado neste mister. Ela dispõe de “funções que vão além da produção da beleza [...] e importam ao ensino da filosofia.” (TAGLIAVINI, 2004, p. 150). Outras abordagens são possíveis, tais como a semiótica, as teorias psicológicas e o imaginário. A conceituação do termo “imagem filosófica” não se restringe à discussão platônica sobre o caráter sensível e moralizador das imagens, embora encontre-se no mestre da Academia fundamentação primordial para elaborar e delimitar tal conceito.

Neste ponto retomamos o capítulo anterior, onde propõe a “organização da aula de filosofia enquanto uma oficina de conceitos” (GALLO, 2014, p. 91). Em sala de aula, o aluno deveria atuar como um filósofo, reinventando ou criando conceitos. A aula seria torna-se um laboratório, local ou oportunidade para a realização de experimentos filosóficos. Trabalhar o conceito filosófico tal como um artífice. Assumindo a perspectiva deleuziana (a singularidade da filosofia como área de criação dos conceitos), Gallo pensa o exercício pedagógico como “propedêutica ao conceito, uma antessala do pensamento abstrato.” (GALLO, 2014, p. 95). Na mesma trilha, a professora Rodrigo propõe uma “didática prática para o conhecimento filosófico” (RODRIGO, 2009, p. 2-3) fundada na concepção de estratégias de superação da dicotomia entre a deficiência educacional e cultural dos alunos e as exigências teórico-epistemológicas do pensamento filosófico. A aprendizagem filosófica, orientada para a aquisição de uma cultura filosófica requer métodos e estratégias específicas, comuns à natureza do seu saber filosófico. A autora recomenda um planejamento das aulas sob três aspectos

formais ou processos de pensamento, definidores da prática do ensino de filosofia: “problematizar; conceituar e argumentar.” (RODRIGO, 2009, p. 55). A intersecção entre os dois métodos e as “imagens filosóficas” consiste na preocupação e necessidade de se introduzir a filosofia no universo dos alunos. Torná-la acessível, sem incorrer em caracterização demasiada abstrata e inalcançável, pois “existe uma tradição filosófica, sobre a qual o estudante com quem se vai trabalhar ignora praticamente tudo.” (RODRIGO, 2009, p. 37).

O campo do ensino de filosofia do nosso interesse recai justamente sobre os grandes desafios da atividade docente: “encontrar formas de explicar para o aluno a relação entre o conceito abstrato e o mundo concreto, uma vez que ele não consegue, por conta própria e estabelecer essas mediações” (RODRIGO, 2009, p. 60). E mais, “promover uma primeira aproximação, ainda pré-filosófica, empregando recursos e materiais que sejam familiares e de interesse do estudante” ((RODRIGO, 2009, p. 57). Igualmente, Gallo destaca o desafio de “fazer com que os estudantes vivam, ‘sintam na pele’, um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico” (GALLO, 2014, p. 96). Então, aquilo que designamos por “imagens filosóficas” poderia contribuir nesse jogo mediador entre o conceito abstrato e o mundo concreto, sentir o problema filosófico a partir do não filosófico. Essa função poderia ser suprida pelo recurso ao imagético, imaginário, ilustrativo, metafórico e sensitivo; “uma espécie de ‘corrimão epistemológico’ para que o aluno se aproxime gradualmente dos conceitos filosóficos” (RODRIGO, 2009, p. 61).

Contudo, a considerar razoável a opinião do professor Alves, a imagem mesma já é, ela própria, filosófica, à medida que realiza a tarefa de antecipar o conteúdo ou narrativa filosófica, deitando conexões entre extremos epistemológicos tais como o irracional com o racional, a ignorância com o conhecimento, a *doxa* com a *episteme*. Destarte, manifesta seu caráter intermediador ou de *metaxy*, para ficar na acepção platônica. O conceito de “imagem filosófica” do professor Alves traz por sustentáculo a noção de imagem do mestre da Academia, por cujo conceito a imagem assume uma função pedagógica e ostenta um propósito educativo (bALVES, 2018, p. 225), pois, ela tem o condão de preparar e predispor o aluno para a abstração filosófica e, tal como já afirmado por Tagliavini, [...] “Há, sim, uma função pedagógica da imagem, um intento de preparar o discípulo para a filosofia por canais da sensibilidade (estéticos) e não da racionalidade.” (TAGLIAVINI, 2004, p. 150).

2. 4 A imagem no livro didático de Filosofia

As escolas têm cada vez mais lançado mãos nos mais variados recursos didáticos no processo do ensino-aprendizado dos alunos. Dentre esses recursos, o livro didático vem se

destacando como referencial pedagógico para professores e alunos, exercendo dupla função: a de transmitir um dado conteúdo e de permitir uma prática de ensino. Contudo, por melhor que seja a obra, ela não substitui o trabalho vivo entre o professor e os alunos na sala de aula. O livro didático pode servir de apoio para a realização de tarefas, para a leitura em casa, para a realização de tarefas por parte dos alunos assim também, como um recurso complementar utilizado na sala de aula em momento de interlocução entre o professor e os alunos. Mas, além do livro didático, há vários outros recursos pedagógicos que podem ajudar o professor na sua prática escolar, bem como no desenvolvimento das habilidades e competências recomendadas para cada disciplina, como no caso do ensino de filosofia, propomos o uso das imagens, como recurso mediador do processo ensino aprendizagem.

O livro didático de filosofia adotado na escola Mário Martins Meireles, é *Fundamentos da Filosofia*, de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes, 4ª. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2017. Para uma melhor compreensão da obra se faz necessário uma breve análise da mesma, mesma que de forma bastante resumida. Primeiramente é importante dizer que os autores da obra entendem que a finalidade fundamental do ensino-aprendizagem de filosofia no ensino médio consiste em,

Colaborar, com outras disciplinas, em despertar no jovem estudante uma consciência crítica e emancipadora. É construir para suas descobertas, especialmente no que tange ao caráter problemático da realidade, sempre vivida e interpretada através dos filtros cognitivos, culturais, etários, ideológicos de que dispomos. É ajudá-los em boa medida em pressupostos ou crenças construídos socialmente, os quais devem ser explicitados para que nossas percepções e escolhas sejam menos limitadas e condicionadas por forças invisíveis. É enfim, inicia-lo em uma prática constante e progressiva que lhe poderá ser útil, como uma fiel companheira, em diversos momentos de sua existência, seja como indivíduo, seja como membro de uma coletividade ou cidadão do mundo (COTRIM; FERNANDES, 2017, p. 215).

Segundo o Plano Nacional do Livro Didático, a obra *Fundamentos da Filosofia*, reúne-se por uma abordagem Temática e Histórico-Cronológica e se preocupa em introduzir os alunos nas questões centrais da tradição filosófica. Apresenta uma linguagem clara e acessível ao público ao qual se destina, apresenta textos de diferentes registros, como imagens de obras de arte, charges e fotografias jornalísticas. Apresenta os textos dos filósofos, por meio de pequenos fragmentos que assumem um lugar de estima em seu arranjo. Ao término de cada capítulo, a obra oferece uma diversidade de atividades para os alunos com o objetivo de desenvolver as habilidades específicas, tais como:

“análise e entendimento do tema apresentado e dos fragmentos de textos filosóficos; organização de grupos de trabalho para o debate, a pesquisa e o estabelecimento de conexões com questões da atualidade; interpretação e reflexão sobre as questões próprias de cada filósofo, a partir de pequenas citações”. (BRASIL, 2017, p. 40).

A obra é apresentada em duas versões: livro do aluno e manual do professor. O livro do aluno está estruturado em 04 unidades e 21 capítulos. A primeira e segunda unidades têm um caráter introdutório aos temas propriamente filosóficos apresentados nas unidades seguintes. A terceira unidade apresenta a Filosofia na História, com seus contextos e questões fundamentais, em uma perspectiva cronológica. A quarta unidade é denominada Grandes áreas do filosofar, a saber: Ética, Política, Ciência e Estética. Em todo seu desenvolvimento faz uso de textos de diferentes tipos, cujo objetivo sensibilizar os estudantes para o envolvimento com os temas filosóficos propostos, procurando atender às normas educacionais e específicas da Filosofia.

Ao final de cada tópico desenvolvido nos capítulos, há atividades que buscam desenvolver as habilidades filosóficas requeridas, a saber: “análise e entendimento” acerca do tema e fragmentos filosóficos apresentados; “conversa filosófica” que remete a atividades em grupo tais como debate, pesquisa ou apresentação da problemática investigada; e, por fim, a seção “para pensar” que, a partir de fragmentos de textos de filósofos, solicita ao estudante a resolução de questões de forma analítica e interpretativa. Nos capítulos constam ainda as seguintes seções complementares: “Propostas finais, composta por questões indicadas em vestibular; De olho na universidade; e Sessão de Cinema, que apresenta uma pequena lista de filmes relacionados como ao tema”. Proporciona ainda uma Bibliografia no término da versão do aluno e um “Índice de Conceitos e Nomes” que remetem para os capítulos (BRASIL, 2017, p. 41).

Quanto a divisão temática a obra é estruturada a partir de quatro unidades fundamentais destinadas a dar conta dos grandes temas da filosofia, a periodização da história da filosofia e as grandes áreas do saber filosófico. O arcabouço estrutural, bem como o dinamismo pedagógico com que os temas se apresentam parece satisfatório para os objetivos a que se propõe, apresentar a filosofia enquanto saber especialíssimo, distinto da ciência, do senso, comum e do saber religioso, proporcionando aos estudantes do nível médio um instrumental interessante, ainda que incompleto e um tanto raso, quanto ao nível de abordagem.

A unidade 1: *Filosofar é viver* é dedicada ao sentido da existência humana no mundo e organiza-se em cinco capítulos: A felicidade, A dúvida, O diálogo, A consciência e O argumento, e tem um caráter introdutório. Nesta unidade, há um quadro sinótico com as áreas principais da Filosofia. A unidade 2: *Nós e o mundo*, é dedicada à discussão acerca das questões da metafísica e compõe-se de cinco capítulos: O mundo, O ser humano, A linguagem, O trabalho e O conhecimento. A unidade 3: *A Filosofia na História*, aborda a periodização histórica da Filosofia, dos pré-socráticos à contemporaneidade e compõe-se de sete capítulos:

Pensamento Pré-Socrático; Pensamento clássico e helenístico; Pensamento cristão; Nova ciência e racionalismo; Empirismo e iluminismo; Pensamento do século XIX; e Pensamento do século XX. A unidade 4: *Grandes áreas do filosofar*, dedica-se a discutir as questões referentes aos valores, ao bem comum, aos modernos ramos do saber e problemas relacionados ao belo e ao gosto artístico, enquanto categoria filosófica e compõe-se de quatro capítulos, a saber: A ética, A política, A ciência e A estética.

Cada capítulo comporta seções que auxiliam a leitura, indicando os conceitos-chave e as questões filosóficas envolvidas, como também exercícios e atividades, sugestões de filmes, iconografia e textos que complementam e problematizam o conteúdo analisado. Cada capítulo segue o mesmo modelo: começa por uma imagem significativa que remete ao tema a ser abordado; o lado esquerdo da imagem vem gravado por um ou mais questionamentos acerca do significado da imagem e dos afetos que ela desperta no aluno; o lado direito da imagem vem acompanhado de uma mensagem do tipo epigráfica acerca de uma possível decodificação de seus significados; ao centro da página aparece um texto contendo uma resenha temática; o canto inferior esquerdo oferece uma lista de questionamentos sobre o tema do capítulo; no canto inferior direito apresenta o significado de algumas palavras e conceitos filosóficos;

A segunda página do capítulo é iniciada por um quadro chamado “situação filosófica”, em geral composto de um diálogo temático bastante humorado; a página é concluída por uma imagem temática, em geral bastante significativa; a terceira página de cada capítulo começa por uma subseção intitulada “Analisando a situação”, utilíssima por apresentar indicação de problemas filosóficos temáticos; segue-se um campo destinado a apresentação do sentido de algumas palavras que aparecem no texto que se seguirá; a quarta página traz um quadro destinado a realizar conexões do texto com outras situações filosóficas; segue-se uma subseção chamada “Análise e entendimento” na qual é repassado brevemente o conteúdo e solicita do aluno uma reflexão escrita na forma de texto; uma subseção chamada “Conversa filosófica” debate questões polêmicas e solicita uma troca de entendimentos entre alunos da classe; uma subseção denominada “Explorando os argumentos” e se conclui por uma imagem temática significativa.

A quinta página do capítulo inicia por um quadro chamado “Propostas finais”, no qual o aluno é convidado a responder uma questão de vestibular das universidades brasileiras e é finalizada por uma “Sessão cinema”, contendo uma lista sugestiva de filmes a respeito do tema debatido. Por fim, a sexta página vem com uma só subseção denominada “Para pensar”, contendo um texto complementar que aprofunda o debate temático e apresenta uma lista de

perguntas destinadas a favorecer a análise, a interpretação, a síntese e a problematização do tema.

O Manual do Professor, por sua vez, possui a mesma estrutura do livro do aluno. A diferença entre ambos fica por conta de um apêndice, intitulado “manual do professor, que se propõe a abordar as concepções educacionais e didáticas utilizadas para sustentar a proposta da obra, fazendo referência à interdisciplinaridade, à contextualização e à experimentação. A perspectiva assumida na obra apresenta-se como uma combinação dos dois tipos tradicionais de abordagem e de organização dos conteúdos: a temática e a histórico-cronológica. Nele é exposto um Programa do Curso, no qual são indicados possíveis usos do livro didático nas aulas e considerados os objetivos do professor e o número de aulas de Filosofia na escola. Destaca a importância do trabalho com iconografia e com filmes na sala de aula, assim como com literatura ficcional. A referência às atividades interdisciplinares é realizada, de forma breve, em cada capítulo da obra, considerando os temas a serem tratados e diferentes possibilidades do professor. Ao final, consta ainda uma seção que orienta o professor na utilização da obra a cada capítulo, seus objetivos, explicações sobre as imagens utilizadas, algumas recomendações, sugestões de livros e páginas da internet.

O Manual do Professor contém 111 páginas e é dividido em nove tópicos. O tópico 1, *A filosofia na “nova educação”*, apresenta uma análise acerca do ensino da Filosofia no contexto do Ensino Médio, dando destaque para a interdisciplinaridade, contextualização e experimentação. O tópico 2, *O problema de ensinar filosofia*, aborda o ensino de filosofia como problema filosófico e destaca os principais enfoques pedagógicos que orientam a prática de ensino de filosofia no Brasil, (o tradicional, o renovado, e o chamado enfoque síntese, que combina os dois anteriores), o papel do professor de filosofia, as metodologias utilizadas (destaque para Guillermo Obiols e Silvio Gallo), outras estratégias e ferramentas didáticas (destaque para as que trabalham os cinco sentidos), desenvolvimento de competências e habilidades, papel do livro didático e a avaliação pedagógica.

Seguindo, o tópico 3, *Nossa proposta*, apresenta a proposta da obra com destaque para seus objetivos e características, organização geral da obra, estrutura dos capítulos. O tópico 4, *Uso do livro: orientações gerais*, apresenta em linhas gerais, as orientações para o uso da obra, como: programa do curso, abordagem dos capítulos, trabalho com iconografia, trabalho com filmes, trabalho com ficção, trabalho interdisciplinar e de experimentação. O tópico 5, *Uso do livro: orientações específicas*, apresenta os principais aspectos didático-pedagógicos que nortearam a concepção de cada unidade da obra, sua justificativa, objetivos e estratégias.

Encontram-se ainda, sugestões de textos de aprofundamento (tópico 6), atividades complementares (tópico 7), indicações bibliográficas para o professor (tópico 8) e referências bibliográficas (tópico 9).

No que diz respeito às fontes iconográficas, a obra apresenta um rico e variado acervo de imagens. São cerca de 300 imagens entre fotografias, obra de arte, ilustrações e gráficos, distribuídas ao longo dos 21 capítulos que compõem a obra, e que buscam agregar informação ao conteúdo do texto principal pela via visual, sensibilizar os estudantes e estimulá-los à problematização e à reflexão da temática abordada. Possivelmente as imagens são pouco exploradas didaticamente e algumas delas pouco dialogam com a temática em que estão inseridas. Com relação a seção análise das imagens tem-se a opção de analisar exaustivamente. Entretanto, é quase certo que o produto de um esforço dessa grandeza resultaria em outra obra de grande monta, certamente bem maior do que aquilo a que se propõe a presente produção.

As imagens constituem-se, como recursos didáticos que devem ser valorizados pelo professor, pois as imagens podem constituir-se como situações problema da prática filosófica, pois, “as imagens buscam não apenas dialogar com o texto principal, agregando-lhe informação visual, mas também sensibilizar o estudante e estimulá-lo à reflexão” (COTRIM; FERNANDES, 2017, p. 425). Os autores do livro propõem o trabalho com as imagens, mas deixam evidente que o professor pode trabalhar com outras representações visuais, especialmente aquelas ligadas ao cotidiano dos estudantes. Cotrim e Fernandes (2017), indicam o trabalho de leitura filosófica da imagem a partir de quatro passos básicos; observação e análise, contexto e finalidade, interpretação e problematização:

observação e análise – etapa de contato com os diversos elementos ou aspectos iconográficos que constituem a obra em questão – mídia, cores, formas, texturas, cenário, personagens, vestuário, expressões corporais, gestos, emoções retratadas, símbolos etc. – e sua identificação;

contexto e finalidade – sempre que possível e desde que pertinente, é desejável que se reconstitua o contexto em que a obra foi produzida e sua finalidade, procurando identificar as intenções do artista ou daquele que o contratou para sua realização;

interpretação – momento em que se expressa a destreza interpretativa, de reunião dos diversos elementos explícitos e implícitos da obra, buscando identificar a intenção do autor, sua visão, sua mensagem e conferir um sentido a essa imagem. Dependendo da obra, esse sentido pode ser consensual, porém há sempre margem para leituras particulares, derivadas das experiências e percepções de cada um ou relacionadas com a habilidade para chegar às camadas mais profundas de uma imagem e seu simbolismo;

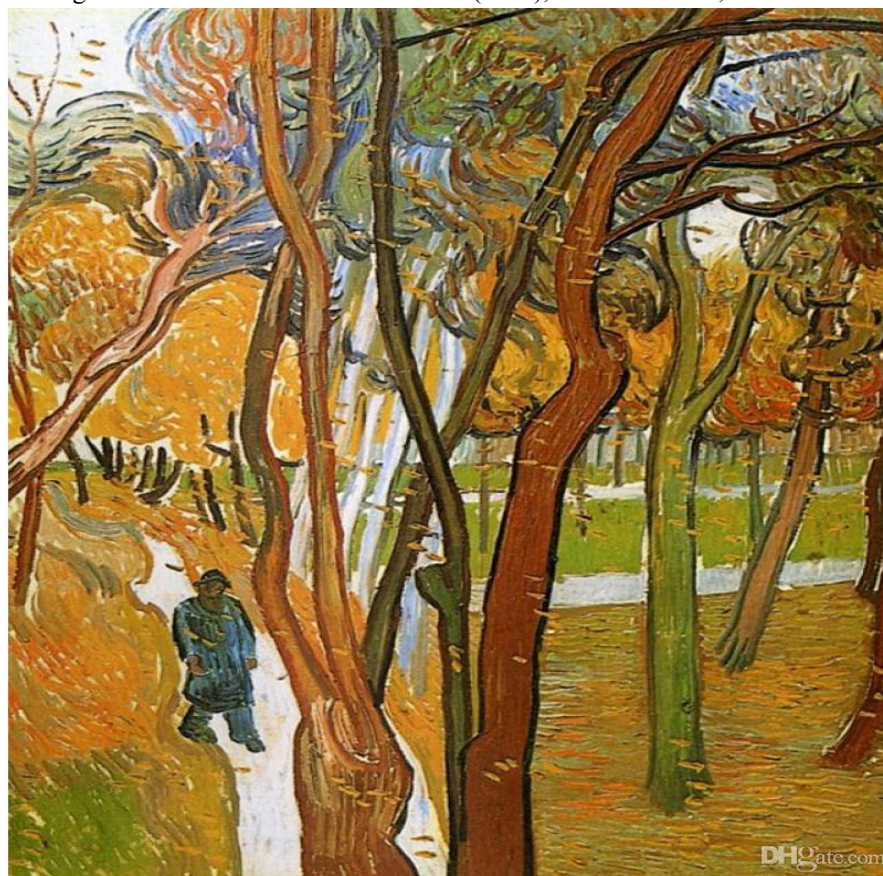
problematização – etapa que constitui a leitura filosófica propriamente dita, pois procura reconstruir criticamente a interpretação alcançada da imagem, seus pressupostos e os problemas (COTRIM; FERNANDES, 2017, p. 425)

Conscientes de que a leitura de imagens constitui um momento importante no processo de ensino da filosofia, Cotrim e Fernandes (2017), iniciam cada capítulo do livro didático com uma imagem e propõem a leitura da imagem como atividade de sensibilização e experimentação do tema proposto no capítulo.

Por essa razão, realizar-se-á a recortes quantitativos e qualitativos, limitando a análise às principais imagens encontradas na Unidade 2, intitulada “Nós e o mundo”, dedicada às questões da metafísica e na Unidade 4, denominada “Grandes áreas do filosofar” e dedicada a discutir as questões referentes aos valores, ao bem comum, à ciência e à estética.

A Unidade 2, inicia na página 116, pela tela “*A caminhada caindo folhas*” (1889), Óleo sobre tela, 73 X 60 cm, de Vincent van Gogh (1853-1890). Van Gogh nasceu na Holanda, viajou por diversos países da Europa, mas estabeleceu-se na França para pintar. O pintor faz uso de várias características do impressionismo, mas busca e alcança uma subjetividade particularíssima. Por essa razão seu trabalho, realizado ao final do século XIX, marca o fim do movimento impressionista e passa a ser chamado “pós-impressionista.” A obra de van Gogh caracteriza-se pelo uso de cores vivas, pinceladas soltas retratando aspectos do cotidiano, da vida real, transmitindo a emoção e a subjetividade do artista, como era próprio do pós-impressionismo, que se recusava a reproduzir a fidelidade da natureza. Vincent van Gogh acreditava que, rendendo-se às suas impressões visuais e explorando apenas as qualidades ópticas da luz e da cor, a arte corria o perigo de perder intensidade e paixão. O pintor queria expressar sentimentos. Quais características do impressionismo estão presentes nesta obra? O que faz dela uma produção pós-impressionista? O autor lança mão de que recursos da pintura para traduzir emoções? Que sentimentos se pode experimentar diante desta tela? De que modo a obra excita os nossos afetos?

Figura 1 - A caminhada caindo folhas” (1889), Óleo sobre tela, 73 X 60 cm



Fonte: dhgate.com

À pagina 118, Cotrim apresenta uma imagem fotográfica de rara beleza e capaz de produzir intensa emotividade. A fotografia “*Sustentando dois mundos*, de Hartwig Kopp-Delaney é muito sugestiva. O autor é um artista e fotógrafo digital alemão que explora temas místicos. Sua obra expressa dualidade e unicidade. Hartwig parece querer dividir e separar esferas opostas na mesma mente. Mas sua fotografia apresenta saídas para os conflitos propostos. O fotógrafo explora imagens de caminhos, como que buscando encontrar o interior da alma humana; apresenta ainda experiências humanas inevitáveis: sofrimento, tragédia e ilusão. Tudo a partir de uma perspectiva mística. Seus principais temas são o budismo, a psicologia, a espiritualidade, o simbolismo, a alquimia e o santo graal. Que mundos a imagem de Hartwig quer retratar? É possível estabelecer relação entre a dualidade presente nesta fotografia e a proposta dualista de Platão, presente no mito da caverna? Em que medida se pode relacionar a fotografia do autor com a obra *Cidade de Deus, Cidade dos Homens*, de Santo Agostinho de Hipona? Como surgiu o universo? Qual é o lugar do ser humano no universo? De onde viemos? Para onde vamos? Se as coisas do mundo sensível mudam permanentemente (tudo flui), o que permanece? O que é o ser?

Figura 2 - Sustentando dois mundos. Imagem digital. Hartwig Kopp-Delaney, 2015



Fonte: Hartwig Kopp-Delaney

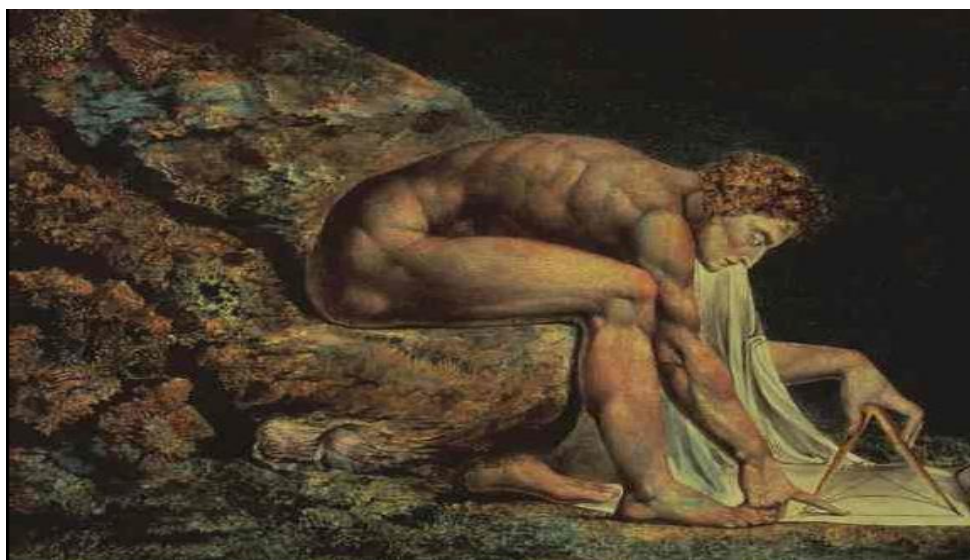
A gravura *Newton* (1795), tem 46 cm x 60 cm, *tinta watercolor*, à página 129 apresenta o trabalho de William Blake (1757-18270). Este pintor, poeta e tipógrafo nasceu em Londres, Inglaterra. Blake foi viveu um período significativo da história da Europa, marcado pelo iluminismo e pela Revolução Industrial inglesa. Enquanto a Europa parecia um paraíso para o conformismo das elites capitalistas, Blake abraçou o romantismo, apontando o dedo para a realidade social marcada pela pobreza, exploração do trabalho humano, injustiça social e abuso de poder da Igreja Anglicana.

A gravura demonstra a oposição de Blake ao materialismo científico, pois que o poeta e pintor era um cristão místico, embora dedicado às letras e às artes. O matemático e astrônomo Isaac Newton, retratado por Blake é representado como um geômetra divino. Olhos fixos no compasso, Newton parece não esquecer jamais o passo de Provérbios, 8:27, que diz: “*Quando ele preparava os céus e compassava ao redor a face do abismo, aí estava eu. Quem pensava que a Terra era achatada? Os filhos de Javé sempre souberam que a Terra é redonda.*” Na obra de Blake, Newton realiza anotações em um rolo de papiro que emana de si mesmo.

Newton aparece sentado nu sobre um afloramento rochoso recoberto de algas. O ambiente aparenta ser o fundo do mar, como se fora Newton um verdadeiro Poseidon. A atenção do astrônomo está concentrada nos diagramas que desenha com a ajuda de uma bússola e um compasso. Embora mantivesse respeito pelo gênio do cientista que homenageou, Blake anotou a respeito da obra: “*A arte é a árvore da vida. A ciência é a árvore da morte.*” A teoria óptica de Newton havia sido ofensiva para Blake, que fazia clara distinção entre o “olho vegetativo” e o “olho espiritual.” A visão de um Deus criador distante, que não se interessava pelos assuntos do cotidiano humano, cultivada por Newton, era um anátema para Blake, que ainda caracterizou como “estéril” o conceito de “religião natural” do astrônomo. Por fim, Blake incorpora Newton, à “trindade infernal,” juntamente com Francis Bacon e John Locke.

O que buscavam com a *arché* do mundo os filósofos Tales de Mileto, Parmênides e Demócrito? E Newton, que *arché* buscava? O que pretendia Blake ao representar Newton como um deus da mitologia grega? O que significam para a ciência moderna, as leis fundamentais da gravitação universal, de Newton? O que pretende a gravura com este modo de representar o astrônomo inglês?

Figura 3 - Newton, gravura à base de tinta watercolor. 46 cm x 60 cm, William Blake (1795)



Fonte: Tate Gallery, Londres, Reino Unido

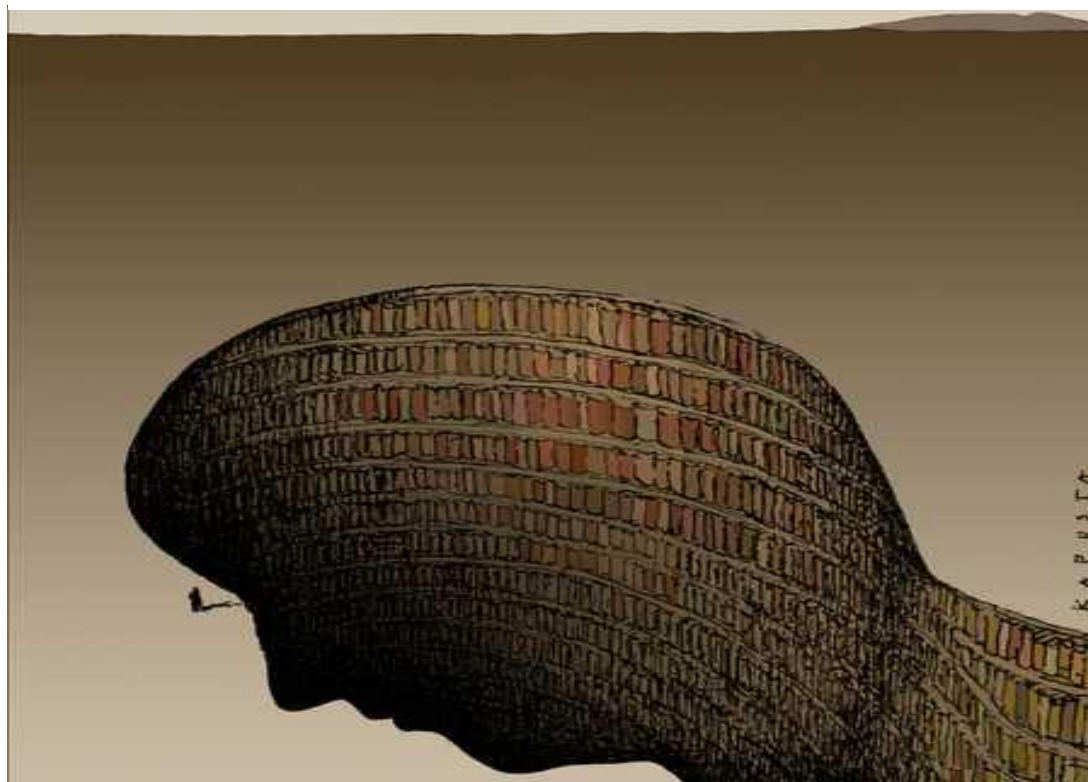
O capítulo 10, “O conhecimento”, inicia na página 191 da Unidade 2 com uma imagem, *Homem do conhecimento* (1857) de Janusz Kapusta, um pintor e ilustrador Japonês, que na maioria das suas obras aborda questões filosóficas, esta por exemplo, retrata sobre o conhecimento, nela pode-se ver uma pessoa bem pequena em frente a uma grande cabeça humana, ilustrada por meio de livros colocados em uma gigantesca estante.

Pode-se dizer que o conhecimento (a grande cabeça) é retratado como a informação acumulada por algum grande erudito (o “homem do conhecimento” do título) ou pela humanidade. Mostra que o conhecimento pode transformar a mente humana, levar o homem a crescer e ser maior. Podemos nos questionar se o que temos como conhecimento é verdadeiro, ou se tudo não passa de uma formação do pensamento. Mas a figura não remete a uma ilusão do conhecer, mas ao efeito que o acúmulo de conhecimento gera.

Há um pequeno indivíduo na obra, será se ele sentiria oprimido ou estimulado diante desta imagem? A imagem é opressiva, é para gerar um choque de realidade. Mas precisa-se levar em conta que só esta imagem não retrata a problematização do conhecimento em si e o realismo do senso comum. É possível ver também na imagem uma metáfora do processo de conhecer a partir de uma perspectiva idealista de Kant: o indivíduo-sujeito entra em contato com o mundo-objeto e constrói deste um conhecimento ou conjunto de conhecimentos (a estante gigante) que está limitado pela forma humana (a cabeça gigante), ou seja, por suas próprias estruturas e filtros.

Janusz Kapusta nasceu em Zalesie, Polônia, em 1951. Ele se formou na escola secundária de Belas Artes em Poznan. Posteriormente, ele se formou no Departamento de Arquitetura da Politécnica de Varsóvia. Ele estudou História da Filosofia na Academia de Teologia Católica de Varsóvia. Kapusta é uma artista interessada em Matemática e Filosofia. Seu trabalho abrange desde pequenas formas gráficas, pôsteres, ilustrações de revistas, design gráfico, ilustrações de livros, até cenários e pinturas. Possui trabalhos publicados no “The New York Times”, “The Wall Street Journal”, “The Washington Post” e outros. Ele teve muitas exposições individuais e participou de várias exposições coletivas. Em 2000, o artista descobriu princípios novos e desconhecidos da proporção áurea e os apresentou em conferências de matemática em universidades americanas. Seus artigos foram publicados em periódicos de matemática nos Estados Unidos e no Japão. Em maio de 2004, a Kapusta ganhou um Grande Prêmio em uma competição internacional em Ancara em comemoração ao 80º aniversário da República Turca.

Figura 4 - Homem do conhecimento



Fonte: Illustration Source - Janusz Kapusta

A página 326 da obra de Cotrim dá início às discussões da Unidade 4, com o tema “Grandes áreas do filosofar” e consagrado à ética, política e estética (questões referentes aos valores, ao bem comum, à ciência e à estética), com a tela *Abraão e Isaac* (1634), do pintor holandês Rembrandt (1606-1669).

Rembrandt foi o maior expoente do barroco europeu. A tela retrata a passagem de Gên. 22, 9-13: “*Quando chegaram ao lugar que Deus lhe havia indicado, Abraão construiu um altar e sobre ele arrumou a lenha. Amarrou o filho Isaque e o colocou no altar, sobre a lenha. Então estendeu a mão e pegou a faca para sacrificar seu filho. Mas o Anjo do Senhor o chamou do céu: ‘Abraão! Abraão!’ Eis-me aqui, respondeu ele. ‘Não toque no rapaz’, disse o Anjo. ‘Não lhe faça nada. Agora sei que você teme a Deus, porque não me negou seu filho, o seu único filho.’ Abraão ergueu os olhos e viu um carneiro preso pelos chifres num arbusto. Foi lá, pegou-o e sacrificou-o como holocausto em lugar de seu filho.*”

Rembrandt foi quem melhor expressou, na pintura, o estilo barroco, que influenciou as artes nos séculos XVI a XVIII. O movimento irradiou desde Florença para todos os países

católicos, inclusive para o Brasil, que teve em Gregório de Matos Guerra e Pe. Antônio Vieira seus mais destacados vultos. Uma das características marcantes do barroco, especialmente na pintura, consistia em pintar o momento exato do ato, como se a cena estivesse se desenrolando diante dos olhos do apreciador da obra. A tela *Abraão e Isaac*, de Rembrandt carrega essa marca evidente.

Na cena, é visível que o anjo não puxa o braço de Abraão, mas apenas o segura suavemente, enquanto a faca cai da mão que a empunhava. Também fica explicitado o contraste existente entre a virilidade da mão de Abraão que subjuga o jovem e indefeso filho, com o leve toque com que o anjo freia o movimento do braço direito do patriarca, que desferiria o golpe fatal. O olhar atônito do patriarca, ante a intervenção do anjo, parece questionar o que poderia estar errado em cumprir a vontade de Deus. O susto também contrasta com a suavidade da ação angelical. Todo o gestual da cena é perfeitamente integrado e harmônico.

Ora, toda ação humana livre é também um ato moral. É moral à medida que a pessoa humana tem a faculdade de escolher, podendo fazer ou deixar de fazer; podendo, diante da ação concreta, ‘agir de forma tal que, caso seu ato venha a se tornar lei universal, o mundo ficará melhor,’ conforme o imperativo ético kantiano. Nessa perspectiva, pergunta-se: O que Abraão estava prestes a consumir era um ato livre? Caso tivesse consumado o sacrifício do filho Isaac, Abraão teria agredido a lei moral “Não matarás”? Poderia Abraão ter solicitado a Deus uma opção que não fosse o sacrifício do filho Isaac? Abraão é o patriarca maior do judaísmo e do cristianismo e tem influência até no islamismo; como teria ficado o decálogo de Moisés se o sacrifício tivesse se consumado? Pode-se matar em nome de Deus? E se tivesse se negado a sacrificar o filho, a aliança de Deus com o povo eleito, tão cara à tradição judaico-cristã, teria sido possível? Em que sentido a cena pintada por Rembrandt é atual? A humanidade ainda necessita da intervenção dos céus (anjos) para renunciar a atos atentatórios à lei moral?

Figura 5 - Sacrifício de Isaac, (1634). Óleo sobre tela, 687 x 1000.



Fonte: Museu Hermitage

A página 357, em seção dedicada à Política, traz a tela *Redação da Declaração de Independência dos Estados Unidos em 1776*, obra pintada no ano de 1900, por Jean Leon Gerome Ferris. A Declaração de Independência dos EUA, foi o documento por meio do qual as Treze colônias inglesas na América do Norte declararam sua independência da Grã-Bretanha e justifica a decisão política dos colonos.

O documento, redigido pelos intelectuais iluministas Benjamim Franklin, John Adams e Thomas Jefferson foi ratificado pelo II Congresso Continental da Filadélfia, no dia 4 de julho de 1776, considerado, desde então, como o dia da independência dos Estados Unidos e tornou-se uma das mais belas páginas do iluminismo, movimento cultural e político surgido na França que defendia a autonomia do indivíduo, o primado da razão humana e o fim dos privilégios da nobreza.

A tela de Jean Leon Gerome Ferris (1863-1930), ilustra a cena em que Benjamin Franklin (de óculos), Thomas Jefferson (de pé) e John Adams estão reunidos na sala da casa de

Jefferson, na esquina das ruas Seventh e High, na cidade da Filadélfia, local onde realizam a revisão e redação final da Declaração de Independência dos Estados Unidos da América. Ferris especializou-se em temas da história dos Estados Unidos, tornando-se muito famoso em seu tempo. Conhecia em detalhe os estilos de vestes de cada época, o mobiliário e a arquitetura colonial americana especialmente da região norte (Rhode Island, Massachusetts, New Hampshire, Nova York, Nova Jersey, Pensilvânia e Virginia).

Na tela *Escrevendo a Declaração de Independência de 1776*, vê-se, pelo modo solene com que os intelectuais se vestiam, que eles pertencem à elite econômica colonial. A sala onde estão reunidos, embora quase totalmente despida de mobiliário, apresenta uma arquitetura imponente com janelas amplas em vitrais e traços de elementos do barroco. Reunidos em torno de uma mesa simples, Benjamin Franklin (de óculos), lê o texto iluminista enquanto Thomas Jefferson (de pé), tem na mão esquerda outra versão do texto e com a mão direita empunha uma pena. Jefferson parece pronto a fazer apontamentos e comentários e ambos são observados atentamente por John Adams. O piso repleto de papéis e livros indica a faina e a peleja próprias do ato de produzir ciência.

Os três intelectuais estão, em verdade, fundando uma nação. O trabalho deles dá concretude ao contrato social de Hobbes, Locke e Rousseau, por meio do qual, homens dispersos se reúnem para fundar a sociedade civil e erigir sobre ela um ente superior, o Estado, que a todos regula e ordena. O Estado liberal de Locke foi uma de suas principais fontes de inspiração, o que contribuiu para a maior característica desse país até hoje: o liberalismo político e econômico. O que é o Estado? Por que o homem cria estados e prefere viver sob a tutela deles? Qual a função do Estado? O Estado é capaz de promover o bem comum? Existe relação entre o exercício do poder do Estado e a ética?

Figura 6 - Redação da Declaração de Independência dos Estados Unidos em



Fonte: The Bridgeman Library/Grupo Keystone

O último capítulo da unidade IV, abre com a tela do pintor italiano Sandro Botticelli (1445-1510), *O nascimento de Vênus* (c. 1484), Antes de criar essa tela, Sandro Botticelli costumava pintar cenas bíblicas. Só depois de uma viagem à Roma, onde esteve exposto à muitas obras da cultura greco-romana que, no retorno à casa, iluminado pelo que presenciou, iniciou uma linha de pintura com cenas baseadas na mitologia. O título induz o leitor logo a pensar que a obra foi feita para representar o nascimento de Vênus, mas na verdade ela foi feita para dá continuidade ao mito, no momento em que a deusa foi impulsionada sobre uma concha com a ajuda dos ventos para alcançar a ilha de Chipre. A imagem na tela expressa uma noção de movimento, e pode ser observada por alguns fatos, a saber, basta observar o movimento nos cabelos, nas pregas dos vestidos, no manto florido e nas rosas que caem a partir do sopro. Já no segundo plano, pode-se ver uma riqueza nos detalhes, Botticelli introduz: o mar apresenta escamas, o chão verde presente na costa parece um tapete de relva e as folhas das árvores têm não usuais detalhes dourados.

Esse mito tão falado, tem a deusa como símbolo da beleza e o amor, a ideia de que o amor cria, ao contrário do ódio, que destrói. A tela tem quatro principais elementos, Vênus, os deuses do vento, a deusa primavera e a concha. O primeiro, Vênus aparece nua, no centro da tela, ela faz um gesto pudico para esconder a sua condição despida. Enquanto a mão direita tenta esconder os seios, a mão esquerda está escondendo as partes íntimas. O segundo, os deuses do vento, na esquerda da tela estão unidos, o deus do vento Zephyrus e uma ninfa, que ajudam a protagonista Vênus assoprando em direção à terra, enquanto eles assopram, assistimos ao cair das rosas. As rosas, segundo a mitologia, nasceram quando Vênus pôs o pé em terra firme e fazem referência ao sentimento do amor. Terceiro, a deusa da Primavera, do lado direito do quadro, à espera de Vênus para cobri-la e protegê-la com um manto florido. Ela representa a renovação e tudo aquilo que floresce durante a primavera. E por fim o quarto, a concha, presente na obra simboliza a fertilidade e o prazer. Ela costuma ser considerada também o símbolo do batismo.

Fonte: Galleria degli Uffizzi em Florença

Figura 7 - O nascimento de Vênus, c.1484, 172,5 x 278,5 cm



À página 384 do capítulo consagrado à estética encontra-se também a tela *Mona Lisa* (1503-1507), do maior gênio do Renascimento italiano, Leonardo da Vinci. Os historiadores de arte acreditam que Da Vinci utilizou como modelo a esposa de um cavaleiro, político e rico comerciante florentino, Francesco del Giocondo, razão porque a tela também é conhecida pelo nome de *Gioconda*. Acredita-se que Giocondo era vizinho do pintor. No fim da vida Leonardo da Vinci teria feito comentários a respeito de um retrato de determinada senhora florentina, dotada de grande beleza e pintado por ele a pedido do esposo ou, talvez, do mecenas de

Florença, Giuliano de Médici. Vasari também descreve o retrato como sendo de Mona Lisa, esposa de Francesco del Giocondo.

Para melhor compreensão do título importa saber que Mona é a contração de “Madona”, o equivalente italiano de “Senhora” ou “Madame”; portanto, o título *Mona Lisa* é uma referência à “Senhora” Lisa di Antonio Maria Gherardini, a Senhora Lisa, a Senhora Gioconda. Na *Mona Lisa*, Leonardo da Vinci se supera no uso da técnica do *sfumato*, do italiano “*sfumare*”, que significa “tom baixo”, ou a tonalidade “que evapora como fumaça”. A técnica pode ser alcançada por meio da fricção de grafite, pastel seco ou carvão com o dedo ou com o “esfuminho”, um tipo de pincel com ponta de algodão. Leonardo da Vinci descrevia a técnica como a arte de pintar “sem linhas”, sem fronteiras, como se fosse fumaça. A técnica dificulta a percepção de pinceladas e quase não se nota a variação de tons na passagem da luz para a sombra. O recurso também contribui para “amenizar” a expressão humana.

Ao fundo da tela se pode ver duas paisagens distintas. À direita, o horizonte é mais alto e não teria como se articular com o cenário da esquerda, que oferece um ponto de vista mais baixo. O ponto de encontro de ambas as paisagens fica oculto atrás da cabeça da Madona. Os cachos de cabelos caindo suavemente sobre os ombros da Mona Lisa se fundem com as rochas ao lado. Igualmente as dobras diáfanas do xale da Madona estendem-se como prosseguimento de um aqueduto distante. O contorno suave da Madona parece mesclar-se com o ambiente de fundo, criando um clima de ambiguidade e ilusão de movimento e conferindo à Madona uma misteriosa sensação de vitalidade.

Mona Lisa parece expressar um enigmático sorriso. O efeito, afirmam os críticos de arte, deve ter sido alcançado por meio do artifício das duas paisagens; a da esquerda atrai o olho esquerdo para baixo enquanto a da direita atrai o olho direito para cima. O genial artifício de Da Vinci faria com que o olho do espectador veja, ou tenha a ilusão de ver, um ligeiro tremor nos cantos da boca da Madona. É isto que dá a impressão de que *Gioconda* esteja prestes a irromper num sorriso aberto. O pintor alcança um quase inatingível efeito de relaxamento, com especial destaque para as mãos da Madona. Este efeito confere à senhora grande e serena majestade. Finalmente, as mãos, o regaço e a face são intensamente iluminados, em contraste com uma paisagem mais sóbria. O conjunto é de impressionante efeito estético. A tela é considerada uma das mais belas obras produzidas pela mão humana, certamente, o apogeu da capacidade humana no campo da arte.

O que é o belo? Porque a humanidade aprecia o belo? Para além do gosto individual, há um belo universal? Em que medida a beleza, enquanto categoria filosófica, é importante para a humanidade? Se Deus é Bem Supremo e a Suprema Beleza, então, o sentimento do belo é bom? Pela arte se pode acessar o belo? Em que medida a tela *Mona Lisa*, de Da Vinci, afeta a percepção do belo?

Figura 8 - Mona Lisa (1503-1507), Óleo sobre madeira de álamo.



Fonte: Leonardo Da Vinci/Musée Du Louvre, Paris, France

Neste trabalho, no qual propomos a imagem como ferramenta didática para o ensino da filosofia, destacamos apenas duas imagens servirão de base para a elaboração das sequências didáticas que nos propomos desenvolver no próximo capítulo. As referidas imagens se encontram no livro didático de filosofia **Fundamentos de filosofia: manual do professor**, de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes, no capítulo 10, da unidade II, que tem como tema o conhecimento e a no capítulo 21, da unidade IV, com o tema da Estética.

3. O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO

Tudo o que apresentamos até aqui, teve como propósito afirmar que é possível o ensino de filosofia a partir de imagens, como recurso didático que possibilita ao aluno fazer a passagem do conhecimento sensível para o conhecimento abstrato. Neste terceiro capítulo, considerado o coração da pesquisa, nos propomos responder ao problema fundamental desta pesquisa que é: como ensinar filosofia a partir das imagens do livro didático de filosofia no Ensino Médio? Para isso, propomos duas sequências didáticas que deverão ser aplicadas na sala de aula, juntos aos alunos do segundo ano do Ensino Médio, do Centro de Ensino Mário Martins Meireles. Cada sequência pode ser dividida em quatro aulas seguindo os quatro passos metodológicos propostos por Silvio Gallo, apresentado anteriormente, porém, fica ao critério do professor dependendo do tempo disponível para cada aula e da capacidade dos alunos em assimilar o processo.

Este capítulo está dividido em três itens: o primeiro trata do local onde será desenvolvida a pesquisa, destacando o seu contexto externo no qual a escola está inserida, uma vez que tal contexto interfere diretamente no ambiente interno da instituição e consequentemente, nos alunos que são os sujeitos da pesquisa; o segundo trata dos procedimentos metodológicos que serão utilizados na pesquisa, destacando a pesquisa qualitativa de caráter etnográfico, assim também como os instrumentos de coleta de dados como a observação participante e o questionário, ressaltando que, devido ao isolamento provocado pela pandemia do covid – 19, e de comum acordo com o colegiado do mestrado profissional em filosofia, não será possível a coleta e a análise de dados que servem de base para a conclusão de toda e qualquer pesquisa empírica; no terceiro item apresentamos duas sequências didáticas como propostas metodológicas para o ensino de filosofia no ensino médio. Agora vejamos com mais profundidade cada um desses itens separadamente.

3.1. Contextualização e *locus* de pesquisa

A pesquisa foi realizada no *Centro de Ensino Professor Mário Martins Meireles*, situado à Avenida 06, S/N, BR 135, KM 15, Mangue Seco – Pedrinhas, CEP: 65.092- 698 - São Luís do Maranhão. A escola integra a rede estadual de ensino e é reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação - CEE, através da resolução nº 095/2006 e inscrita no INEP sob o número 21261563. A escola foi inaugurada em 2004 como resultado da parceria entre o Governo do Estado do Maranhão e a ALUMAR. Da sua parte, a ALUMAR assumiu a responsabilidade de doar o terreno, construir, mobiliar e equipar a escola. A manutenção da estrutura e todos os

recursos humanos ficaram sob a responsabilidade do Estado. Atualmente essa parceria tem se concentrado em questões pontuais seja pela retração da própria empresa, seja pelo interesse da comunidade escolar.

Segundo o Plano Político Pedagógico (PPP) um dos objetivos gerais da escola Mário Martins Meireles é

Oferecer à comunidade da Zona Rural de São Luís, educação escolar de qualidade em nível médio, visando o aprofundamento dos estudos realizados no Ensino Fundamental e desenvolver a compreensão, o senso crítico e o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos, na perspectiva de oportunizar aos alunos, preparação básica para o trabalho e continuidade da vida acadêmica, face às demandas da produção moderna, do Estado e da sustentabilidade ambiental. (MARANHÃO, 2019, p.17)

A Escola atende uma demanda proveniente dos seguintes bairros: Pedrinhas, Estiva, Coqueiro, Vila Samara, Juçara, Igarauá, Inhaúma, Vila Maranhão, Colier, Ananandiba, Vila Nova República, Rio Grande, Itapera, Quebra Pote, Maracanã, Vila Itamar, Vila Nova República, Vila Sarney, Tibiri, Vila Esperança. Situados na Zona Rural de São Luís, estes bairros são basicamente formados por famílias constituídas, em sua maioria, de trabalhadores rurais, pequenos comerciantes, vendedores de comércio informal, assalariados que prestam serviços as empresas do Distrito Industrial e das proximidades da escola, empregadas domésticas, artesãos, pescadores, feirantes e funcionários públicos com cargos administrativos e operacionais do Município e do Estado. Parte significativa dos pais e mães de família são desempregados, dependentes de uma única renda, oriunda de aposentadorias de avós e alunos cadastrados em programas federais como bolsa família (MARANHÃO, 2019, p.17).

A escola iniciou suas atividades em 2004, com 845 alunos. Nos anos seguintes, esse número aumentou para 1.318 alunos distribuídos em três turnos. No matutino, vespertino, funcionava o Ensino Médio Regular e no noturno, a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nos últimos anos a escola vem registrando uma paulatina diminuição do número de alunos matriculados. Em 2019, existia cerca de 438 alunos matriculados, sendo 157 no primeiro ano; 150 no segundo anos e 131 no terceiro ano. Tal situação pode estar associada a fatores como o aumento da violência e os constantes deslocamentos das famílias em busca de oportunidades de emprego e renda em outras unidades da federação, fora a redução do número de componentes da família.

A escola apresenta uma boa estrutura física, sendo constituída de 10 salas de aula; biblioteca, secretaria, laboratórios, cozinha, sala de leitura, quadra de esportes, sala para a diretoria, sala de professores, sanitários internos e externos, acessíveis aos portadores de

deficiências. A escola conta com uma estrutura organizacional, como mostra o organograma abaixo.

Tabela 01 - Organograma da Estrutura Organizacional



Fonte: Própria do autor

A Equipe Gestora é formada pelo diretor geral, vice-diretor, supervisor pedagógico, apoio pedagógico, funcionário administrativo, pela equipe de apoio administrativo que atua na secretaria da escola e o Colegiado Escolar. O trabalho dessa equipe aponta para práticas de cooperação e colaboração, baseadas numa concepção democrática de gestão escolar, onde todos os envolvidos buscam um objetivo em comum, incluindo a participação dos pais e da comunidade local.

O Colegiado Escolar é uma associação de direito privado com personalidade jurídica, sem fins lucrativos que credencia a escola a receber e a administrar recursos destinados ao suprimento de suas necessidades básicas. Esse colegiado é formado por representantes de pais, professores e demais servidores. É ele que tem a função de receber e controlar a aplicação de recursos repassados à escola pela Secretaria de Estado da Educação e outras fontes públicas ou privadas.

A Equipe Docente, por sua vez, é formada por professores que atendem aos critérios de qualificação exigidos por lei, com formação em nível superior. Os professores, são os mediadores na implementação da proposta pedagógica, e têm como função prioritária favorecer a construção do conhecimento, considerando as experiências do cotidiano dos alunos, articulando-as com as novas aprendizagens. São eles os mediadores do desenvolvimento das habilidades e competência dos alunos, bem como da formação e do resgate de valores e princípios éticos e do exercício da cidadania dos estudantes.

O Conselho de Classe é formado por representantes de turmas, professores, direção e orientadores pedagógicos e tem como objetivos: fazer diagnósticos, aconselhamento, prognóstico para levantamento de soluções alternativas, elaboração de programas de recuperação, apoio, incentivo, reformulação de objetivos, preocupações e envolvimento de todo corpo pedagógico no processo de ensino-aprendizagem garantindo maior e melhor atuação de todos. O Conselho de Professores por sua vez, tem como objetivo, deliberar sobre o procedimento de ensino-aprendizagem que venha resolver problemas e elevar qualitativamente os resultados de aprendizagem conforme a legislação em vigor.

O Corpo Discente compreende todos os alunos tanto do Ensino Médio Regular e como da EJA. Este segmento constitui a parte fundamental da escola, dando-lhe sentido à sua existência. O seu acompanhamento é garantido através dos serviços de Coordenação Pedagógica (COOP), Gestores, Secretaria e Serviços de Apoio Administrativo. Ele tem como suporte para suas ações de LDBEN Nº 9394/96, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e o Regimento Interno Escolar.

O Grêmio Estudantil por sua vez, é a representação da classe estudantil, conforme Regimento Interno, os alunos têm o direito de se organizarem, com prévia autorização da gestão, em associações esportivas, clubes literários ou científicos, centros cívicos, que venham enriquecer suas experiências acadêmicas e garantir apoio no exercício de seus direitos e deveres como alunos do estabelecimento de ensino.

A organização curricular da escola leva em conta as áreas de conhecimento a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemáticas e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias, como mostra a tabela que segue.

Tabela 01 – Desenho curricular modalidade Ensino Médio Regular**Demonstrativo da Carga Horária Anual**

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES			1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		TOTAL
				CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
ÁREA DE LINGUAGEM	BASE COMUM	LP	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160	600
			Produção textual e Leitura	1	40	1	40	1	40	
		Educação Física		2	80	2	80	2	80	240
		Arte		2	80	2	80	2	80	240
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Inglesa / Espanhola		2	80	2	80	2	80	240
	SUB -TOTAL			11	440	11	440	11	440	1.320
	ÁREA DE MATEMÁTICA	BASE COMUM	Matemática		4	160	4	160	4	160
SUB -TOTAL			4	160	4	160	4	160	480	
ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	BASE COMUM	Biologia		2	80	2	80	3	120	280
		Química		2	80	3	120	3	120	320
		Física		2	80	2	80	3	120	280
	SUB -TOTAL			6	240	7	280	9	360	880
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS	BASE COMUM	História		3	120	2	80	2	80	280
		Geografia		2	80	2	80	2	80	240
		Sociologia		2	80	2	80	1	40	200
		Filosofia		2	80	2	80	1	40	200
	SUB-TOTAL			9	360	8	320	6	240	920
	Total Geral de CHA do Curso			30	1.200	30	1.200	30	1.200	3.600

Fonte: Projeto Político Pedagógico (MARANHÃO, 2019)

Indicadores:

01 – Dias letivos – 200

02 – Dias letivos semanais – 05

03 - Semanas anuais – 40

04 – Horas/aula – 45

05 – Recreio por aula – 15

Como se pode observar, a filosofia faz parte da área de Ciências Humanas e suas tecnologias e possui uma carga horária semanal correspondente a 2 horas/aulas o que equivale a uma carga horária anual de 80 horas/aulas no 1º e 2º ano. Já no 3º ano, a filosofia possui uma

carga horária semanal de apenas 1 hora/aula o que equivale a 40 horas/aulas anual. A disciplina de filosofia é lecionada por mim em uma carga horária de duas aulas semanais o que corresponde a 20 horas bimestrais.

A pesquisa será realizada com os alunos do 2º ano do Ensino Médio do turno matutino, mais especificamente, aos alunos da turma, designada com o número 201. Desta forma, não participarão os demais alunos da referida escola, já que por motivo de tempo e de metodologia, se torna inviável trabalhar com todo o universo escolar. A turma 201 é formada por 33 alunos, sendo 18 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, todos na faixa etária entre 17 e 19 anos.

Dentro deste universo escolar fizemos um corte, no qual selecionamos uma amostra para participar da pesquisa por meio da aplicação da sequência didática. Para ser uma amostra significativa, selecionamos o 2º ano do ensino médio, pois os alunos do 1º ano estão ainda adentrando nos conceitos básicos de filosofia. Já os alunos do 3º ano possuem uma carga horária que é metade da estabelecida para o 2º ano.

Dentro do conceito de amostra não probabilística apresentado por Oliveira (2014), a saber são: amostra acidental, nesta a gama de participantes de delimitada com o decorrer da aplicação dos questionários; amostra por cota, é quando é feito uma análise de todo o universo, mais selecionando representantes de cada setor, como por exemplo, elaborar a pesquisa em todas as turmas da escola, mais usar apenas 5 alunos de cada turma; amostra intencional, este tipo de amostra é quando o pesquisador decide analisar um fenômeno específico, se ter uma preocupação de fazer uma generalização em relação ao universo da pesquisa.

Para alcançar de forma mais objetiva os resultados desta pesquisa, escolhemos como método de aplicação a amostra intencional, cujo motivo já foi exposto acima quando se retratou sobre a escolha do 2º ano do ensino médio. Mediante esta escolha a pesquisa segue-se com os demais processos que seguem ao decorrer do capítulo, em que vamos tratar das demais etapas do projeto, desde a apresentação na escola até a finalização com seus respectivos resultados.

3.2. Procedimentos metodológicos da Pesquisa

Do ponto de vista metodológico fizemos uma pesquisa qualitativa de tipo etnográfico. A pesquisa etnográfica surgiu com o antropólogo polonês Bronisław Kasper Malinowski, em 1922, voltada para a área da antropologia como tentativa de compreender o homem e seu contexto sociocultural. Segundo Leininger (1985, p.35) a etnologia é “um processo sistemático de observar, detalhar, descrever, documentar e analisar o estilo de vida ou padrões específicos de uma cultura ou subcultura, para apreender o seu modo de viver no seu ambiente natural”.

O uso da etnografia na educação começou na década de 1970, e hoje ela vem se desenvolvendo bastante nessa área. Isto porque, ela permite que se compreenda a partir de dentro os processos educacionais ao explicar a realidade com base na percepção, pertença de significado e conceito dos “atores”, das pessoas que nela participam (ESTEBAN, 2010). Logicamente que quando se trata de pesquisa na área educacional, o foco da pesquisa etnográfica muda. OLIVEIRA (2014, p. 73-74), ferindo-se à pesquisa etnográfica na educação afirma que:

Em se tratando de pesquisa na área educacional, o foco da pesquisa etnográfica está relacionado ao processo educacional, o que necessariamente não implica em se fazer etnografia de grupos sociais, mas, significa adaptar a etnografia à educação. Nesse caso, a utilização das técnicas para pesquisa de campo deve ser adequada ao objeto de estudo, seja através da utilização de questionários, entrevistas, observação participante. A pesquisa etnográfica exige uma efetiva participação do pesquisador no processo em termos de observação e intervenção com os atores sociais, cuja ênfase deve ser o processo educacional e não simplesmente o resultado final da pesquisa.

Ludke e André (1986) chamam atenção para o fato de que o termo “etnografia” deve ser usado com cautela visto que no procedimento de transplante da área da antropologia para a área da educação, ele sofreu uma série de ajustes afastando-se do seu sentido original. Se na antropologia o foco de interesse era a descrição da cultura de um grupo social, na educação o foco é processo educativo. Com isso, certos requisitos etnográficos não necessariamente devem ser cumpridos na pesquisa educacional, como por exemplo, a longa permanência do pesquisador no campo e o contato com outras culturas (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 14).

A pesquisa etnográfica no cotidiano escolar utiliza técnicas abordadas pela etnografia, como por exemplo a observação participante e a entrevista não estruturada, porém, enquanto a etnografia se preocupa com a descrição da “cultura” de grupo e sociedade primitivas ou complexas, a pesquisa do tipo etnográfico, se volta para as experiências e vivências dos indivíduos e grupos que participam e constroem o cotidiano escolar (FAZENDA, 1991, p. 37).

A Pesquisa de tipo etnográfico se caracteriza basicamente pelo contato direto do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupos selecionados para a pesquisa; a obtenção de grande quantidade de dados descritivos, como descrições de locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões, que o pesquisador vai acumulando através principalmente da observação, o que lhe ajuda na análise e interpretação da realidade estudada; a existência de um esquema aberto e artesanal de trabalho que permite um transitar constante entre observação e análise, entre teoria e prática; a utilização de diferentes técnicas de coleta e de fontes variadas de dados, o que lhe permite uma descrição densa da realidade estudada (FAZENDA, 1991, p. 38).

A nova conduta da pesquisa etnográfica vai adotando posições sempre mais flexíveis no curso do tempo, adotando, hoje, em sua produção, o emprego de diversas metodologias. A pesquisa etnográfica compreendeu que os métodos de coleta de dados de campo são aspectos de importância secundária, concentrando-se no que entende por fundamental, qual seja, o uso de estratégias adequadas em campo, a interpretação dos dados, o estilo de redação e a autoridade na representação dos resultados. Mas, verdadeiramente, Malinowski serviu-se do método funcionalista, que é, a rigor, mais um modo de interpretação do que de investigação. O funcionalismo, pois, considera que a sociedade é formada por partes menores, distintas entre si, porém, inter-relacionadas por conexões permanentes, cumprindo cada fração, uma função na dinâmica social, cujas partes, são melhor compreendidas por meio da observação e percepção exata das funções que desempenham no todo (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 92).

Deriva do caráter funcionalista da etnografia a razão por que adotamos no *faber* pedagógico da nossa prática de ensino de filosofia, alguns aspectos da técnica e do método empregado por Malinowski, para compreender e descrever o modo de pensar, a visão ontológica de mundo, de valores, de teleologia que cada aluno individualmente alimenta, seja enquanto indivíduo, seja mesmo enquanto grupo ou comunidade e a função que desempenham em seu universo social. Os estudantes do “Centro de Ensino Médio Professor Mário Martins Meireles” são jovens pertencentes a um mundo complexo (a um só tempo rural e urbano), porém indeclinavelmente dependente e exótico. Jovens que pertencem a um mundo geográfico, cultural, político e econômico situado dramaticamente na periferia de uma cidade periférica de um Brasil periférico em relação aos grandes centros de produção dos bens da cultura universal. Jovens excluídos, porém, afetados por desejos de consumo, cujo padrão econômico o núcleo familiar a que pertencem não consegue atender.

Enquanto no passado o jovem refugiava-se na espiritualidade buscando a felicidade no romantismo da formação escolar clássica, nas artes (literatura, cinema, dança e música), na igreja e no trabalho, hoje, por outro lado, diante do apelo publicitário irresistível, a juventude rendeu-se aos desejos de consumo, buscando a felicidade no acesso e posse de uma variedade de produtos que funcionam como símbolos de ascensão social, especialmente os derivados da eletrônica fina, da alta tecnologia, roupas e calçados. Entretanto, o padrão financeiro das famílias não é suficiente para fazer face a tais rubricas, do que decorre a frustração e a infelicidade juvenil. Os jovens de Mangue Seco não escapam a essa dramática realidade e chegam à escola já marcados por conflitos pessoais e familiares, cujo potencial, compromete a qualidade e o desempenho do aprendizado.

Compreendido o homem, conforme Geertz, como “um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”²⁰ pretende-se compreender as teias de significados tecidas pelos jovens secundaristas do “Centro de Ensino Médio Professor Mário Martins Meireles,” e residentes na distante comunidade de Mangue Seco, subárea do bairro Pedrinhas, às margens da rodovia federal BR 135, na área rural de São Luís. Dever-se-ia, a partir da vivência compartilhada com os jovens secundaristas, lançar luzes sobre os condicionantes históricos, econômicos e sociais da modernidade e de modo e em que intensidade eles frustram de maneira tão marcante a juventude da comunidade de Mangue Seco, comprometendo sua presença e desempenho na escola, mas um trabalho dessa monta escaparia ao objeto do presente esforço. Limita-se a presente edificação, ao menos em parte, a ...

O objetivo da ação pedagógica da filosofia desenvolvida na escola em questão é também suscitar interrogações sobre móbil que leva os jovens de tão adversa realidade social a estudar, realizar atividades esportivas e de lazer, interagir com a família, a escola, os professores, a igreja. Deve o professor interrogar-se constantemente a respeito do modo como alunos transformam significados existenciais marcados por carências sociais e frustrações de consumo inalcançadas em significantes concretos vividos no cotidiano de suas relações com Deus, com o mundo, com o trabalho e com a comunidade a que pertencem. E ainda, de que modo o pensar filosófico pode ajudar a juventude a atribuir significado a si mesma e ao mundo que a cerca.

Compete ao professor, por fim, indagar-se acerca da pedagogia ideal a ser empregada dentro e fora da sala de aula, mas sempre nos limites da moldura do magistério, sem comprometer o método funcionalista e a técnica de observação participante da etnografia, ao ponto de construir com eles, relações pedagógicas eivadas de estreita confiança e cumplicidade. Para isso, lhes será oferecida uma proposta de ensino de filosofia a partir do uso diversificado de imagens contidas no livro didático. Deles se espera receber um nível de comprometimento capaz de levá-los, progressivamente, a transformar textos e imagens filosóficas em construção de conceitos, elaboração de textos filosóficos ou, ao menos, pré filosóficos, favorecendo-os a compreensão de que eles próprios são também filósofos, porquanto, capazes de compreender e discutir, a partir dos limites e filtros históricos próprios de cada indivíduo, as mesmas questões – Deus, justiça, verdade, lealdade, amor, vida, morte, amizade, natureza, mundo, felicidade,

²⁰ Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação. (Organização: Regina Maria Marteleto e Ricardo Medeiros Pimenta). 01. ed. - Rio de Janeiro: Garamond, 2017. MENEZES, Vinicius Sousa de; Maria Néida González de GÓMEZ. p.151 *apud* Clifford Geertz.

tragédia, paz, liberdade, povo, território, nação, estado etc. – que outros filósofos orgânicos e acadêmicos compreenderam e discutiram.

Consciente de que os instrumentos de pesquisa são fundamentais para que o pesquisador levante os dados iniciais e avalie o alcance das ações de intervenção realizadas, usamos como instrumentos de coleta de dados, a técnica da observação participante e o questionário. A observação participante consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele e interagindo com os sujeitos e partilhando do seu cotidiano para entender o que significa estar naquela situação. Ela permite recuperar e registrar o aspecto exterior das ações, mas não sua intensidade, por isso, é importante que ela seja complementada por uma entrevista ou questionário.

Sendo que a observação participante é realizada através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado afim de obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seu próprio contexto, cabe ao observador interagir, com o contexto pesquisado estabelecendo uma relação direta com os grupos ou pessoas, acompanhando-os em situações formais ou informais e interrogando-os sobre os atos e seus significados por meio de constante diálogo. A observação participante pode ocorrer de forma natural ou artificial. Natural quando o observador é parte integrante do grupo. Artificial quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de fazer a pesquisa.

Segundo Kluckhohn, (1946, p 18), as vantagens da observação participante estão no fato de que ela facilita o rápido acesso aos dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos; possibilita o acesso aos dados que a comunidade considera de domínio privado e, possibilita captar as palavras de esclarecimentos que acompanham o comportamento do observador. Por outro lado, uma desvantagem é o fato de que a participação do pesquisador na vida da comunidade é bastante restrita.

O questionário, por sua vez, é um dos instrumentos mais utilizados para se obter informações sobre um determinado tema ou grupo, sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre tudo e qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo. Segundo Gil (2008, p. 126) “a construção do questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”. Ele tem como foco principal, descrever as características de uma pessoa ou grupo, não há um número padrão de perguntas, pode variar, mas o importante é que ele abranja a coletada de dados precisos e objetivos, não tomando muito o tempo do pesquisador por mais de trinta

minutos. Em relação a aplicação, é preciso ter sensibilidade para conquistar o pesquisado, para que ele fique à vontade e motivado para responder o questionário (OLIVEIRA, 2014. P. 83).

No decorrer da pesquisa fizemos uso de três questionários; o primeiro (Apêndice A) teve como objetivo o levantamento de dados socioeconômicos dos alunos para compor o quadro diagnóstico dos mesmos e por isso, foi aplicado logo no primeiro dia da pesquisa; o segundo (Apêndice B) aplicado antes da aplicação sequência didática, teve como objetivo a apuração do grau de conhecimento prévio que os alunos têm de filosofia; o terceiro (Apêndice C) aplicado após a aplicação da sequência didática serviu para avaliar o resultado da aplicação da sequência didática e consequentemente o resultado final de nossa pesquisa.

3.3. Sequência didática como proposta metodológica para o ensino de filosofia

Para uma melhor compreensão do termo, é importante dizer que entendemos por sequência didática “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 2010, p 18). Proveniente dos programas de ensino de línguas na França, a sequência didática entrou no Brasil, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), descritos como “projetos” e “atividades sequenciadas” e agora abrange os mais diversos conteúdos dos elementos curriculares da escola básica. E tem se destacado como um dos caminhos mais indicados para a construção do conhecimento e o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula.

Oliveira (2013, p.39) define sequência didática como “um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino aprendizagem.” Essa mesma autora apresenta seis passos básicos de uma sequência didática a saber: Escolha do tema a ser trabalhado; questionamentos para problematização do assunto a ser trabalhado; planejamento dos conteúdos; objetivos a serem atingidos no processo de ensino-aprendizagem; delimitação da sequência de atividades e avaliação dos resultados (OLIVEIRA, 2013, p.40).

Para Dolz & Schneuwly (2004), a sequência procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação. Eles ainda afirmam, que as sequências didáticas precisam ser compreendidas como um conjunto de atividades planejadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Além do mais, uma sequência didática pode ser dinamizada, pois havendo a necessidade, o

professor pode criar diferentes atividades. Essa flexibilidade carece considerar que o aluno pode apresentar dificuldades e que a sequência não pode ser de difícil compreensão. Para diminuir ocasiões assim é que pode ser deixado um espaço para as atividades menos exigentes em termos de tempo (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 53).

Neste trabalho propomos aos alunos, como intervenção prática, uma série de duas sequências didáticas, de duas aulas cada, com o objetivo de promover o ensino de filosofia como uma “oficina de conceitos” seguindo os passos propostos por Gallo (2012) a saber: sensibilização, problematização, investigação e conceituação. Cada sequência didática parte de tema filosófico tirado do livro didático usado na escola Mario Martins Meireles, *“Fundamentos de filosofia. Manual do professor”* (2017), de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes. A primeira sequência didática trabalha o tema do ‘conhecimento humano’ e a segunda trabalha o tema da ‘estética’ humano’. Cada uma delas foi proposta para ser desenvolvida em quatro aulas, seguindo os quatro passos citados acima. Elas se propõem apresentar a imagem como ferramenta metodológica para o ensino de filosofia, por isso, devem responder à pergunta: *como ensinar filosofia a partir das imagens do livro didático de filosofia?*

Seguindo os passos propostos por Oliveira (2013) como sendo: escolha do tema a ser trabalhado; questionamentos para problematização do assunto a ser trabalhado; planejamento dos conteúdos; objetivos a serem atingidos no processo de ensino-aprendizagem; delimitação da sequência de atividades e avaliação dos resultados, apresentamos a seguir, cada uma das sequências didáticas.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA I

Série: 2º Ano do Ensino Médio

Número de aulas: 02

TEMA: O CONHECIMENTO HUMANO

COMPETÊNCIAS:

- Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

- Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

HABILIDADES:

- (EM13CHS106) Utilizar a linguagem iconográfica, e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas.
- (EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressa por meio da oficina de conceitos, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos e culturais.
- (EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar fontes e narrativas por meio da imagem, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, e culturais.

OBJETIVOS:

- Conceituar o que é o conhecimento e perceber quais os elementos que o constituem.
- Investigar quais fontes do conhecimento humano
- Investigar a possibilidade de se conhecer a verdade.
- (Re) criar o conceito de conhecimento humano.

CONTEÚDOS:

O conhecimento humano e os elementos que o constituem.

- As fontes do conhecimento: Racionalismo e Empirismo.
- O conhecimento da verdade.

RECURSOS DIDÁTICOS: Imagem “o homem do conhecimento”; livro didático, diário de bordo, notebook.

DESENVOLVIMENTO

PASSO 01: SENSIBILIZAÇÃO – 20 MINUTOS

- Este é o momento introdutório, de apresentação do tema a ser trabalhado. O professor organiza a turma em círculo e propõe uma roda de conversa e apresenta em um Data

show, a imagem do “homem do conhecimento”, tirada do livro didático, na página 191, como vemos abaixo.

- Em seguida, o professor propõe a leitura da imagem pelos alunos, a partir de algumas perguntas como: o que você vê na imagem? O que levou a essa identificação? Como a imagem está composta? Como você conseguiu identificar cada parte da imagem? Em que condição se encontra a imagem?
- O professor pode pedir que os alunos anotem as suas impressões e as dos companheiros sobre o tema proposto a partir da imagem, pois mais tarde eles devem retomar seus apontamentos para a atividade final.
- O professor deve observar e anotar todas as impressões dos alunos no diário de bordo, sobre a imagem proposta e como eles relacionam a imagem com tema da aula.

Figura 9 - Homem do conhecimento



Fonte: Illustration Source - Janusz Kapusta

PASSO 02: PROBLEMATIZAÇÃO – 30 MINUTOS

- É o momento de transformar o tema em problema e suscitar no aluno o desejo de ir em busca de soluções. Não esquecer que “o problema é aquele incômodo que perturba o filósofo, que não lhe permite descansar, que faz aventurar-se no pensamento e fabricar os conceitos” (GALLO, 2012, p. 80). Momento de promover a discussão em torno do problema suscitado. Não Quanto mais completa for a problematização, maior será a busca por soluções. Com relação a essa questão, Gallo afirma que “é necessário maior

investimento na problematização, na colocação dos problemas, do que nas soluções. O Produto do pensamento (conceito) é importante; mas ele será mais significativo se nascido da vivência do problema” (GALLO, 2012, p. 83).

- O professor organiza a turma para uma roda de conversa e projeta no *slide* a imagem do “homem do conhecimento” e em seguida, propõe aos alunos que enumerem os problemas filosóficos que o tema do conhecimento traz à tona.
- Caso os alunos não consigam elencar os problemas, o professor pode fazer os seguintes questionamentos: O que é conhecimento humano? Onde se origina o conhecimento? Será que nós podemos conhecer de verdade?
- É importante que tanto o professor como os alunos anotem tudo o que for emergindo das intervenções dos alunos.

PASSO 03: INVESTIGAÇÃO -- 25 MINUTOS

- Neste passo, fazer junto com o aluno uma leitura filosófica, explorando os conceitos abordados na temática.
- É o momento da investigação filosófica, da busca de elementos que permitam a solução do problema. De responder as principais questões filosóficas que giram em torno do problema filosófico com: o que é conhecer? É possível se conhecer as coisas? Quais são as fontes do conhecimento? Quais os elementos básicos do processo de conhecer?
- É o momento de recorrer à história da filosofia para ver o que dizem os filósofos sobre o conhecimento, pois,

Desde a antiguidade grega, grande parte dos pensadores voltou-se para o problema do conhecimento e das questões básicas que o envolvem, dando origem a diversas gnosiologias ou teorias do conhecimento. Nesse sentido, podemos dizer que existem tantas teorias do conhecimento quantos foram os filósofos que se preocuparam com o problema, pois é impossível constatar total coincidência de concepções mesmo entre filósofos que habitualmente são classificados em uma mesma escola ou corrente. (COTRIM, 2016, p. 192).

Segundo o filósofo Richard Rorty na concepção de grande parte dos filósofos, “conhecer é representar cuidadosamente o que é exterior à mente”, ou seja, uma representação, uma imagem mental da coisa conhecida. Exemplo: Quando olhamos um pássaro, formamos uma representação, uma imagem dele em nossa mente.

- No processo de conhecimento, existe uma relação entre dois elementos básicos:
 - Um sujeito que conhece (nossa consciência, nossa mente)
 - Um objeto conhecido (a realidade, o mundo, os fenômenos).

Continua-se a investigação, reservar 10 minutos para fazer uma retrospectiva com os alunos do que foi estudado na aula anterior.

Segue com o estudo agora explorando os seguintes conteúdos:

- Fontes primeiras: Razão ou sensação?
- Racionalismo
- Empirismo
- Sensação e Reflexão

(Para explicar de forma mais concreta sobre sensação e reflexão, usar a imagem do livro didático na página 195. Fundamente-se em Locke, pois ele enfatiza que a experiência fundamenta o conhecimento por meio da o sensação e reflexão.

- ❖ Dependendo da importância que se atribui a cada um desses elementos, temos duas correntes filosóficas:
 - **Realismo** (o objeto é determinante no processo do conhecimento)
 - **Idealismo** (o sujeito é determinante no processo do conhecimento).
- ❖ Com relação as **fontes do conhecimento**, de onde se originam as ideias, os conceitos, as representações? De acordo com as respostas dadas a esse problema, destacam-se basicamente, três correntes filosóficas:
 - **Racionalismo:** é a doutrina que atribui exclusiva confiança na razão humana como instrumento capaz de conhecer a verdade. Os racionalistas afirmam que a experiência sensorial é uma fonte permanente de erros e confusões. Somente a razão humana, trabalhando com os princípios lógicos pode atingir o conhecimento verdadeiro, capaz de ser universalmente aceito. Esses princípios lógicos fundamentais seriam inatos, isto é, eles já estão na mente do ser humano desde o seu nascimento.
 - **Empirismo:** corrente que defende que todas as nossas ideias são provenientes de nossas percepções sensoriais (visão, audição, tato, paladar, olfato. John Locke, empirista inglês diz que “nada vem à mente sem ter passado pelos sentidos”. Segundo ele, ao nascermos, nossa mente é como uma folha de papel em branco, desprovida de ideias. E de onde provem, as nossas ideias? Da experiência, dirá Lock.
- ❖ Com relação às possibilidades do conhecimento surge a seguinte questão: **somos capazes de conhecer a verdade?** As repostas dadas a essas questões levaram ao surgimento de duas correntes:

- **Ceticismo:** é impossível conhecermos a verdade.
- **Dogmatismo:** é possível sim, conhecermos a verdade.

PASSO 4: CONCEITUAÇÃO: – 25 MINUTOS

- É o momento de criação ou recriação de novos conceitos; é a etapa filosófica propriamente dita. Mas, atenção: a criação de um conceito não é fundamental para que o ensino de filosofia seja considerado efetivo, embora essa possibilidade não esteja descartada, pois, “se o estudante for capaz de aplicar o conceito de um determinado filósofo ao pensar o problema em questão, isso significa que ele está conceituando. Ele não precisa criar um novo conceito. Basta apropriar-se de conceitos já criados”. (GALLO, 2012, p. 104).
- O professor pode iniciar fazendo um breve resumo do que foi visto e em seguida divide a turma em equipes de 5 alunos para uma conversa filosófica sobre o conceito do conhecimento; depois, peça aos alunos que apresentem em forma de imagem criada pelo grupo ou recortada de algum lugar, o conceito de conhecimento.
- Em seguida, cada equipe apresenta para toda turma, organizada em círculo, as imagens sínteses do tema estudado. Após a apresentação de todas as equipes, o professor pode fazer uma síntese sobre os principais pontos que apareceram na apresentação das equipes. É bom que o professor ajude os alunos, caso os mesmos não conseguirem expor com clareza o que foi proposto.
- Com as imagens -conceitos apresentadas pelas equipes, seja feito um grande mural na própria sala de aula.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA II

Série: 2º Ano do Ensino Médio

Número de aulas: 02

TEMA: ESTÉTICA

COMPETÊNCIAS:

- Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
- Ser capaz de fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos. É esperado, igualmente, que percebam que tais critérios mudam em diferentes contextos, culturas e épocas.

HABILIDADES:

- (EM13CHS106) Utilizar a linguagem iconográfica, e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas.
- (EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.
- (EM13LP14) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens, das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.

OBJETIVOS

- Compreender as origens da estética e circunscrever seu objeto de estudo.
- Investigar o problema a respeito do belo, sua fonte ou origem e função, destacando as respostas idealista e empirista, bem como algumas concepções de Kant e Hegel.

CONTEÚDOS

- Conceito de Beleza

RECURSOS UTILIZADOS

Notebook, livro didático, imagem “*O nascimento de Vênus*”

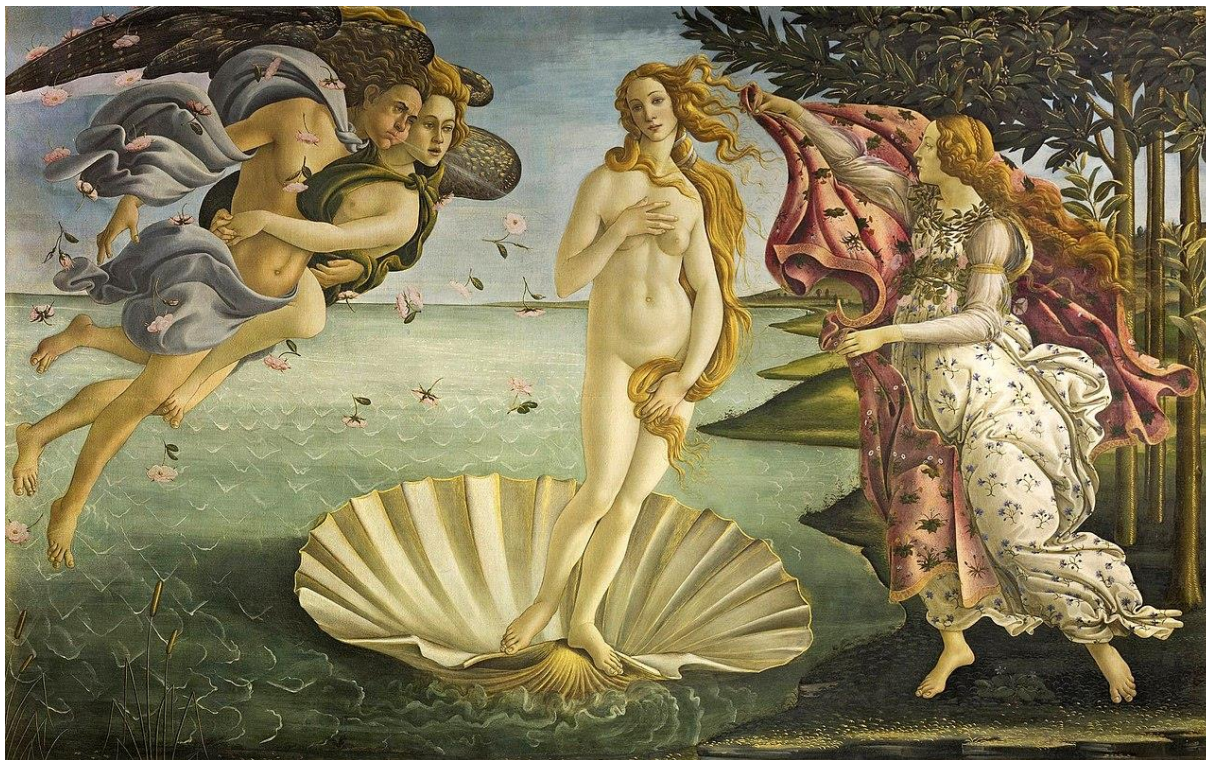
DESENVOLVIMENTO**PASSO 01: SENSIBILIZAÇÃO: (50 MINUTOS)**

Neste momento introdutório, segue-se os passos de Silva Gallo (2016) com as seguintes perguntas: o que você vê na imagem? O que levou a essa identificação? Como a imagem está composta? Como você conseguiu identificar cada parte da imagem? Em que condição se encontra a imagem?

Refleta com os alunos se eles já se perguntaram por que a arte e o belo sensibilizam, seduzem, atraem tanto as pessoas?

- Qual visão sentimental e artística o quadro de Sandro Botticelli 1484, apresentado no livro didático, remete?
- Que ideias transmite?
- Você diria que ele é belo?

Figura 10 - O nascimento de Vênus (c. 1484) – Sandro Botticelli
Fonte: Livro didático



PASSO 02: PROBLEMATIZAÇÃO: (20 MINUTOS)

Lembre-se que este é o momento de transformar o tema em problema e suscitar no aluno o desejo de ir em busca de soluções. Ocasão para promover o debate em sobre do problema suscitado. Quanto mais completa for a problematização, maior será a busca por soluções.

- O que é estética?
- O que é o belo?
- O que é arte?

PASSO 03: INVESTIGAÇÃO: (25 MINUTOS)

Abordar o conteúdo sobre:

- Visões idealista e empirista

Para os filósofos idealistas – cuja tradição começa na Antiguidade com o filósofo grego Platão –, a beleza é algo que existe em si, é objetiva. De acordo com a teoria

platônica, a beleza seria uma forma ideal que subsistiria por si mesma, como um modelo, no mundo das ideias.

Para os materialistas-empiristas, como o filósofo escocês David Hume (1711-1776), a beleza não está propriamente nos objetos (não é algo puramente objetivo), mas depende do gosto individual, da maneira como cada pessoa vê e valoriza o objeto – ou seja, o juízo do que é ou não belo é subjetivo.

- Visão de Immanuel Kant

Embora o juízo estético sobre as coisas seja uma capacidade subjetiva, pessoal, há aspectos universais na percepção estética dos indivíduos. ou seja, nossa estrutura sensível (os órgãos dos sentidos) e nossa imaginação são as condições que tornam possível a percepção estética. Um objeto é belo, pretendemos que esse juízo esteja afirmando algo realmente pertencente ao objeto, ou seja, não dizemos “isto é belo para mim”, mas sim “isto é belo”, esperando que os demais concordem com esse julgamento. Portanto, esse juízo pretende ser voz universal, pois contém uma expectativa de que aquilo que julgamos belo seja, de fato, belo.

- Visão de Georg W. Friedrich Hegel

Hegel trabalhou a questão da beleza em uma perspectiva histórica. Para ele, o relativo consenso acerca de quais são as coisas belas mostra apenas que o entendimento do que é belo depende do momento histórico e do desenvolvimento cultural. Na visão dele, a beleza artística não diz respeito apenas à sensação de prazer que uma obra pode proporcionar, mas à capacidade que ela tem de sintetizar o conteúdo cultural de determinado momento histórico, pois ela tem, sobretudo, o papel de mostrar de modo sensível a evolução espiritual dos seres humanos ao longo da história. Portanto, para Hegel, tanto a definição do que é beleza quanto a capacidade individual de percebê-la são construções histórico-sociais.

- Arte

A expressão criativa da sensibilidade;

Em algum momento de nossas vidas, já sentimos o efeito agradável de uma obra de arte: uma música, um romance, uma pintura, uma dança, um poema. Mas não é fácil

explicar exatamente o que nos encanta ou entender os motivos pelos quais milhões de seres humanos, ao longo da história, são atraídos pela arte.

- O que é arte?

A arte pode ser entendida como a prática de criar formas perceptíveis expressivas do sentimento humano. Analisemos, então, o conteúdo essencial dos termos dessa definição:

- prática de criar – a arte é produto do fazer humano. deve combinar a habilidade desenvolvida no trabalho (prática) e a imaginação.
- formas perceptíveis – a arte concretiza-se em formas capazes de ser percebidas por nossa mente. essas formas podem ser estáticas. A palavra perceptível não se refere às formas captadas apenas pelos sentidos exteriores, mas também pela imaginação.
- expressão do sentimento humano – a arte é sempre a manifestação (expressão) dos sentimentos humanos. esses sentimentos podem revelar emoção diante daquilo que amamos ou revolta em face dos problemas que atingem uma sociedade – sentimentos de alegria, esperança, agonia ou decepção diante da vida.

PASSO 04: CONCEITUAÇÃO: (25 MINUTOS)

Neste momento retome com os alunos o uso da imagem utilizada na primeira aula, *O nascimento de Vênus*, com os mesmos grupos criados na Sequência Didática I, e inspirados sobre que foi dialogado em relação a obra, os alunos irão fazer uma apresentação de uma pintura elaborada pela equipe, ou uma imagem que encontraram e que expresse o conceito do belo, da arte, qual pensamento filosófico a arte apresentada apresenta e que eles a relacionem com a sociedade.

No final o professor poderá fazer um apanhado do que foi apresentado e fazer uma pequena reflexão sobre a filosofia existente na arte e no que foi apresentado, ajudando os alunos a ter uma reflexão filosófica mais profunda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho busca apresentar uma proposta metodológica de ensino de filosofia a partir das imagens do livro didático de filosofia para o ensino médio, que fosse capaz de tornar as aulas mais criativa e que ajudasse os alunos a desenvolver o pensamento criativo e autônomo que o próprio processo do filosofar exige. Não era nossa preocupação criar uma metodologia nova de ensino de filosofia, mas, propor uma forma diferenciada e quem sabe, inovadora aproveitando aquilo que os livros didáticos apresentam como recursos didáticos e que, ao nosso ver, são pouco utilizados, no caso, as imagens.

Este trabalho se constitui como uma pesquisa de caráter qualitativo que deveria ser realizado em três momentos distintos a saber: a pesquisa bibliográfica dos referenciais teóricos; a intervenção prática constituída pela aplicação de duas sequências didáticas na turma do segundo ano do ensino médio do Centro de Ensino professor Mário Martins Meireles; a análise dos dados colhidos na intervenção prática, ou seja, a análise das experiências da sala de aulas. Entretanto, devido as consequências da pandemia da covid-19, que assola a humanidade e impacta diretamente a nossa realidade em todos os aspectos, não foi possível a intervenção prática na sala de aula, como era nosso propósito. Com a pandemia, as escolas tiveram as aulas suspensas ou tiveram que adotar o sistema de ensino virtual ou híbrido. Mesmo as escolas tendo que se reinventarem adaptando-se a essa nova realidade, muitos problemas foram aparecendo neste tempo de pandemia como por exemplos, a falta de internet por parte dos alunos ou até mesmo por parte dos professores; falta de familiaridade de alguns professores e mesmo de alunos com as tecnologias digitais; ausências de alunos nas aulas via redes sociais por falta de telefone, computadores ou internet. Tudo isso, para dizer que ficou impossível aplicar em sala de aula as sequências didáticas sugeridas como aplicação prática de nossa pesquisa.

Em diálogo com nossos orientadores e com a aprovação do Colegiado do Prof-filo, nos foi permitido apresentar o presente trabalho sem a aplicação das sequências didáticas e, conseqüentemente, sem a apresentação e análises dos dados que validam uma pesquisa de intervenção prática. Assim sendo, podemos já salientar que essa é a grande lacuna de nosso trabalho, porém, a carência da parte prática, alheia à nossa vontade e

propósito, não o invalida uma vez que tal intervenção poderá ser realizada posteriormente em uma outra oportunidade, seguindo assim como uma proposta metodológica aos professores que estão na árdua missão de ensinar filosofia e que buscam estratégias novas para tornar suas aulas mais criativas e atraentes.

Para apresentar uma proposta metodológica para o ensino de filosofia a partir das imagens do livro didático percorremos um longo percurso. Primeiramente procuramos deixar claro de que ensino estamos falando, uma vez que existem variadas maneiras de se ensinar filosofia e, cada maneira ou forma de ensinar a filosofia uma concepção filosófica que lhe fundamenta. Assim sendo, dentre as várias concepções filosóficas que existem, recorreremos àquela desenvolvida por Deleuze e Guattari que defende a especificidade da filosofia como a criação de conceitos, ou seja, filosofar é criar conceitos. Seguindo essa concepção filosófica de Deleuze e Guattari, Silvio Gallo, concebe a filosofia é como uma caixa de ferramentas na qual os conceitos são as ferramentas usadas para se pensar os problemas. Por sua vez, o ensino de filosofia consiste em ensinar aos estudantes o manuseio dessas ferramentas, possibilitando a eles entrar em contato com os conceitos e fazer a experiência da produção conceitual. Nesta perspectiva se aprende filosofia, fazendo a experiência do filosofar. Se na concepção de Gallo o objetivo das aulas de filosofia é a criação conceitual é fundamental que elas garantam aos estudantes o contato com o instrumental conceitual fazendo a experiência de lidar com a filosofia. Eis porque as aulas devem ser como um laboratório, um lugar de experimentação, o que ele chama de oficina de conceitos.

Ao transpor essa concepção filosófica Deleuze-Guattariana como criação de conceitos, para a prática pedagógica para o ensino médio, Silvio Gallo desenvolveu uma proposta metodológica formada por quatro passos didáticos: sensibilização, problematização, fundamentação e conceituação. Estes quatro passos não são fechados em si mesmos, pois, o próprio Gallo ressalta tal proposta é “uma espécie de bússola, que o professor utilizará para orientar-se em seu contexto específico e para traçar seu próprio percurso, escolhendo seus caminhos, suas rotas, seus companheiros de viagem” (GALLO, 2012, p.90). Nós nos baseamos nesses quatro passos didáticos da proposta de Gallo para fundamentar nosso trabalho, mas com uma adaptação. Na proposta de Gallo, a imagem teria apenas a função de sensibilizar os alunos para os passos seguintes. Na nossa

compreensão, a imagem tem uma função didática que vai muito além da sensibilização como nos propõe Silvio Gallo. A imagem perpassa os quatro passos do processo didático uma vez que ela é o “chão”, ou “território” sobre o qual pode trabalhar o fazer filosófico. Compreendemos que esses quatro passos interligados em torno da imagem como ferramenta didática possibilitam aos estudantes a experiência da criação de conceitos como experiência filosófica, como bem representa a figura 11, abaixo.

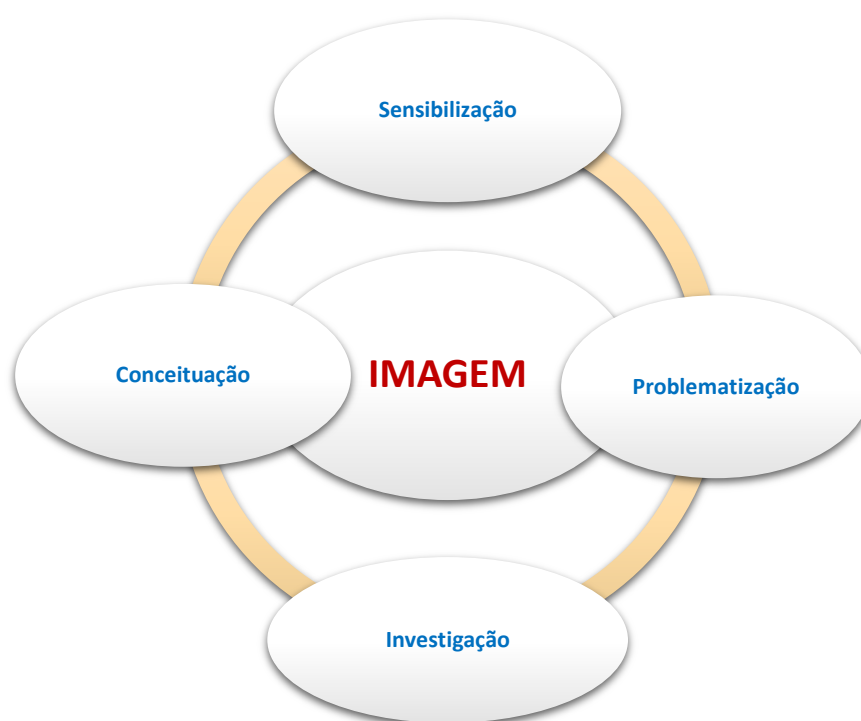


Figura 11 - Ciclo dos estudos de uma imagem

Fonte: Própria do autor

Propomos a imagem como ferramenta metodológica para o ensino de filosofia no ensino médio porque acreditamos que existe uma relação efetiva entre imagem e filosofia. Comungamos com a ideia de que “a imagem expressa ideia e provem das ideias” (JOLY 2012, p. 11). A imagem tem a função pedagógica de nos permite fazer a passagem do conhecimento sensível para o conhecimento intelectual, tornando-se assim, um recurso mediador do processo ensino aprendizagem. A imagem se constitui como uma *metaxy*, isto é, um eixo, uma ponte de ligação entre o conhecimento sensível e o filosófico. O uso da imagem como recurso didático nos ajuda a resolver um dos grandes desafios do ensino

de filosofia que é explicar aos estudantes a relação que existe entre o conceito abstrato e o mundo concreto, uma vez que ela consegue fazer a mediação entre esses dois mundos.

Por outro lado, vivemos na civilização da imagem. Os nossos estudantes vivem mergulhados no mundo virtual e o professor não pode prescindir dessa ferramenta didática na sua árdua tarefa de ensinar filosofia. É verdade que muitos professores ainda preferem ensinar com palavras e não com as imagens, valorizam a palavra em detrimento da imagem, assenta todo esforço didático sobre o discurso em prejuízo da imagem, ignorando o fato que cada vez mais que os alunos que frequentam as salas de aulas nasceram num universo invadido pela imagem e, quando estes professores se defrontam com a necessidade de ter que lançar mãos dessa ferramenta como recurso didático, sentem-se inseguros e perdidos ou muitas das vezes, tentam resolver o problema utilizando a imagem como mera motivação ou ilustração. O próprio livro didático apesar de apresentar uma infinidade de imagens no seu interior, as trazem apenas com esse objetivo de ilustrativo. Isso reduz as potencialidades que as imagens concentram no processo de ensino e aprendizagem. Defendemos que a imagem tem um potencial que vai além da mera ilustração de um texto escrito, ela é um recurso importante para a construção do conhecimento. Não podemos esquecer que a imagem é um texto! Texto visual. A imagem tem um sentido, um significado, uma linguagem própria. Isso não quer dizer que a imagem prescinde do uso do texto escrito, mas, ambos imagem (texto visual) e texto (escrito) podem e devem dialogar em prol da construção do conceito filosófico. Ambos são complementares, um não deve substituir o outro.

É importante destacar que o uso adequado da imagem como recurso didático no ensino de filosofia requer uma criteriosa seleção das imagens a serem utilizadas nas atividades didáticas, mas, principalmente requer aprender a ler as imagens - atividade que não é fácil, pois a nossa visão só seleciona o que nos chama a atenção – para compreender o significado expresso por elas, uma vez que elas revelam o mundo por meio de sua expressão. Para se aprender a ler uma imagem é necessário conhecimento e sensibilidade “[...] para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade. (SANTAELLA, 2012, P.10). Chedin (2008) apresenta dois elementos necessários para leitura da imagem. Um é a

interpretação da imagem como instrumento de reflexão, que por sua vez, exige o distanciamento da própria imagem para que o seu sentido seja captado no contexto em que ela está inserida. O outro elemento é a educação do olhar para captar o que a imagem diz, pois, o olhar atiza o desejo de ler aquilo que não está explícito na própria imagem. Neste sentido, “ver não é apenas perceber o objeto, mas, fundamentalmente, interpretar”. (CHEDIN, 2008, p, 200).

Após defendermos a tese de que é possível ensinar filosofia tendo as imagens como recurso didático que possibilitam aos estudantes fazerem a passagem do conhecimento sensível para o conhecimento abstrato, ou filosófico; após defendermos que a imagem tem uma função não somente secundária, de sensibilização, mas, uma função essencial de mediação entre os vários saberes ao mesmo tempo, desempenha um lugar, “território” sobre o qual se pode exercitar o saber filosófico, nos propomos responder ao problema principal da pesquisa que é o “como”. Como ensinar filosofia a partir das imagens do livro didático do Ensino Médio? Para responder tal problema nos propomos realizar uma pesquisa qualitativa de tipo etnográfico a ser desenvolvida junto aos alunos do 2º ano do Centro de Ensino Médio Mario Martins Meireles, situado na zona rural de São Luís. Tal pesquisa apresentava como instrumentos de coletas de dados a observação participante e o questionário.

Essa intervenção prática consistia na aplicação de uma série de duas sequências didáticas de duas aulas de 50 minutos cada uma delas. Cada sequência tratava de um tema filosófico tirado do livro didático de filosofia usado na escola, “*Fundamentos de filosofia. Manual do professor*”, de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes. Na primeira sequência didática propomos o tema do *conhecimento humano* e a imagem do “*homem do conhecimento*”, de Janusz Kapusta, como recurso didático e ser trabalhado na sala de aula. Na segunda sequência didática propomos o tema da *Estética* e a imagem “*o nascimento de Vênus*” de Sandro Botticelli, como recurso didático. Seguimos os quatro passos da proposta metodológica de Silvio Gallo - sensibilização, problematização, investigação e a conceituação - na qual o ensino de filosofia vem proposto como uma “oficina de conceito” tendo sempre a imagem como protagonista e não apenas como ferramenta secundária para a construção do conceito filosófico.

Como já mencionado anteriormente, após tudo pronto para a aplicação do projeto fomos surpreendidos pelo início da pandemia do coronavírus, que provocou o fechamento das escolas e a paralisação das atividades. Depois de um longo período de paralização, as aulas voltaram, mas, de forma remota, limitando assim, a participação dos alunos nas ‘aulas virtuais’. Em síntese, o ensino presencial foi substituído pelo ensino remoto! Acontece que para funcionar ensino remoto algumas condições primárias precisariam ser preenchidas tais como equipamentos adequados, como tablets, computadores, celulares etc.; acesso à internet de qualidade, além formação técnica dos docentes e alunos para o uso pedagógico de ferramentas virtuais. É verdade que muitas ferramentas foram sugeridas e até disponibilizadas pelo sistema de educação do Estado para facilitar o ensino remoto como o *Google Meet*®, o *Google Classroom*®, e *Zomm*®, ou até mesmos aplicativos de mensagens como *WhatsApp*®, e *Telegram*®. Mas, o problema do ensino remoto não são apenas as ferramentas digitais e sim o uso dessas ferramentas tanto por parte dos professores como dos alunos.

O que adianta ter ferramentas se não se sabe usar ou não se tem os recursos necessários para acessar tais ferramentas? É o que está acontecendo com o ensino remoto! Boa parte dos alunos da rede pública não possuem acesso às ferramentas digitais, como um computador, tablet ou celular ou se têm, não possuem internet e quando possuem, a internet apresenta limitações para baixar o *download* ou abrir alguns arquivos e, da parte dos professores, muitos têm dificuldade de trabalhar com as ferramentas digitais, pois, lhes falta o preparo técnico para bem usá-las. E, diga-se de passagem, que na maioria das vezes, os professores acabam arcando com os custos dessas ferramentas necessárias para o ensino remoto. Além do mais, se percebe que o ensino remoto está sobrecarregando tanto os alunos como os professores. Os alunos estão sobrecarregados com a quantidade de leituras, atividades, vídeos, podcasts, webinários. Os professores, por sua vez, estão abarrotados de atividades e provas para corrigir, aulas para preparar, além de mensagens de e-mails e mensagens de Whats App para responder. O que tudo indica, o ensino remoto, que foi criado como uma solução emergencial para o período de pandemia, está sendo usado de forma generalizada como substituição ao ensino à distância, tanto a nível estadual como federal, como se fosse equivalente ao ensino presencial. Tudo isso, movido por interesses econômicos e políticos.

Depois dessas considerações, concluímos dizendo que mesmo não sendo possível realizar a parte prática de nossa pesquisa, o que constitui uma lacuna no nosso trabalho, acreditamos que atingimos o nosso objetivo principal que é de apresentar uma proposta metodológica de ensino de filosofia, enquanto criação de conceito, a partir das imagens do livro didático do ensino médio, o que se pode ver através das sequências didáticas propostas, que mesmo que não tenha sido aplicada na sala de aula neste momento, não perde a sua validade e poderá ser aplicada em uma outra oportunidade. Segue a sugestão aos professores que estão empenhados na nobre missão de ensinar filosofia de forma cada vez mais criativa e atraente. Reafirmamos ainda a sua relevância para o ensino de filosofia e suas metodologias, uma vez que até o presente momento não foi encontrado nenhum trabalho sobre o ensino de filosofia, na concepção Deleuziana, que tenha as imagens do livro didático como ferramenta didática, fazendo a intercessão entre o conhecimento sensível e o conhecimento abstrato.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALVES, Daniel Figueiras. Imagens filosóficas como estratégias didáticas para o ensino de filosofia. **Problemata: Revista Internacional de Filosofia**, v. 9, n. 3, p. 222-229, 2018.
- AREAL, Leonor. **O que é uma imagem?** Cadernos PAR. N.º 5. 2012, p. 59-80. Disponível em: < <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/566> > Acesso em: 30 jan. 2020.
- ARISTÓTELES. Metafísica. **Coleção Os pensadores**, São Paulo: Nova Cultural, 1979.
- ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Cadernos Cedes**, v.24, n.64, p.305-320, 2004.
- _____. **Ensinar filosofia: um livro para os professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- BACON, F. **Novum Organum ou Verdadeiras Indicações acerca da Interpretação da Natureza**; Nova Atlântida. São Paulo: Nova Cultural, 1997.
- BRAGA, Maria Lúcia Santaella; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. Editora Iluminuras Ltda, 1999.

BELMIRO, Celia Abicalil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Educação & sociedade**, v.21, n.72, p: 11-31, 2000.

BOSI, A. Cultura Brasileira. In: MENDES, D. T. (Coord.). **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. Decreto-Lei 898, de 29 de setembro de 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/De10898.htm Consulta realizada em 29 de outubro de 2019.

_____. Casa Civil da Presidência da República. Lei 11.684, de 02 de junho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Consulta realizada em 11 de novembro de 2019.

_____. Casa Civil da Presidência da República. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Consulta realizada em 11 de novembro de 2019.

_____. **Parâmetros Curricular Nacional do Ensino Médio**. 2010. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf> > Acesso em: 08 fev.2020.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica (2010). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Parte IV. Ciências humanas e suas tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Consulta realizada em 11 de novembro de 2019.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUORO, A. B. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Educ/FAPESP/Cortez, 2002.

CARVAHO, Nuno Miguel Santos Gomes de. **A Imagem-Sensação**: Deleuze e a Pintura. (Mestrado em Filosofia, especialização em Estética e Filosofia da Arte), Departamento de Filosofia, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa: 2007.

CARMINATI, Celso João. (Des) Razões da retirada da Filosofia do Ensino Médio no Brasil The Non-Reasons for the removal of Philosophy from Brazilian High Schools. **Revista Linhas**, 2007, 5.2.

CERLETTI, Alejandro. **O Ensino de Filosofia**: como problema filosófico. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

COMTE, Augusto. **Curso de Filosofia Positiva**. (Coleção Os Pensadores), Trad. José Arthur Giannotti e Miguel Lemos, São Paulo: Abril Cultural, 1978.

COSTA, Ana Sofia Teixeira da. **A imagem no ensino de Filosofia**. Dispositivos teóricos e práticos. 2017. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras. Universidade de Coimbra. 140p.

COTRIM, Gilberto e FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de Filosofia. Manual do professor**. 4ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

CURRICULARES, DIRETRIZES. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. SEEDUC. 3º. ed. São Luís, 2014.

DA SILVA, Andréa Villela Mafra. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR**, 2016, 16.70: 197-209.

DAMASCENO BRASIL, Luiz A. **A Força da Imagem. Proteção** (Novo Hamburgo), Novo Hamburgo-RS, p. 76 - 77, 05 jun. 2009. Disponível em: <http://www.fundacentro.gov.br/proeduc/publicacoesartigosvideos>. Acesso em 27 abr. 2020.

DEBRAY, Régis. **Vida e morte da imagem**: uma história do olhar no ocidente, (Trad. Guilherme Teixeira), Petrópolis, Vozes, 1992.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Graal, Rio de Janeiro, 2006.

_____. (1969). **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. **Platão e o Simulacro**. In: (Lógica do Sentido). Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. 2. ed. São Paulo: Perspectivas, 1974.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs** (vol. 5). Trad. Peter Pál Pelbart. Editora 34, São Paulo, 1997.

_____. **O que é filosofia?** 3. ed. (Trad. De Bento Prado Jr. Alberto Alonso Muñoz). São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. **A imagem-tempo**: cinema 2. Brasiliense, 2005.

_____. **Imagem-movimento**: cinema 1. Tradução: Stella Senra . Les Editions de Minuit, 1983. Disponível em: < <https://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/DELEUZE-Gilles.-Cinema-a-imagem-movimento1.pdf>> Acesso em: 08 fev. 2020.

DE PINOTI, G. E. M. (2006a). **Algunos aspectos de la crítica platónica al arte imitativo**. *Hypnos*, 11 (16), pp. 74-88.

DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY. **Sequências didáticas para o oral e para o escrito**: apresentação de um procedimento. 2004

DURKHEIM, Émile. **Definição de educação**. In : _____. Educação e sociologia. 3. ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FABRIS, Annateresa. Redefinindo o conceito de imagem. **Revista Brasileira de História**, 1998, 18.35: 217-224.

FERRÉS, Joan. **Vídeo e Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas Sul Ltda, 1995.

FRANZON, Sadi. **OS ACORDOS MEC-USAID E A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968**: As garras da Águia na legislação de ensino brasileira. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR: 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21202_9057.pdf Acesso em 14 de novembro de 2019.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, 2001, 5: 147-152.

GALLO, Sílvio. Deleuze e a Educação: parte um–Deleuze e a filosofia. **Belo Horizonte: Autêntica**. 2007a. Disponível em: < http://www.ufjf.br/grupar/files/2014/09/deleuze_e_a_educacao_parte_um.pdf > Acesso em: 08 fev. 2020.

_____. **Metodologia do ensino de filosofia**: Uma didática para o ensino médio. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **A filosofia e seu ensino**: conceito e transversalidade. IN: SILVEIRA, René J.T.; GOTO, Roberto. Filosofia no Ensino Médio. São Paulo: Ed. Loyola, 2007b.

GAYDECZKA, Beatriz. **A importância da leitura de imagens no ensino**. (Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 29, n. 03), Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2013.

GIBIN, Gustavo Bizarria; FERREIRA, Luiz Henrique. Avaliação dos estudantes sobre o uso de imagens como recurso auxiliar no ensino de conceitos químicos. **Química Nova na Escola**, v. 35, n. 1, p. 19-26, 2013.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas SA, 2008.

IBGE. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019 / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento**. ID: 10179. Rio de Janeiro. 2021. 12 p.: il., color. Aceso em 18 abr. 2021. Disponível em: biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Edições 70, Lisboa, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. Gestão e uso das mídias em projetos de educação a distância. **Revista e-curriculum**, n.1, v.1, 2005.

KLUCKHOHN, Florence R. O método da observação participante no estudo das pequenas comunidades. São Paulo: Sociologia. 1946.

LAPOUJADE, D. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. Tradução: Laymet Garcia dos Santos. São Paulo: n-1 edições, 2015.

LENCASTRE, José Alberto; CHAVES, José Henrique. Ensinar pela imagem. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, Nº 8, (vol. 10), Ano 7, 2003. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/55626436.pdf>. Acesso em 04 jun. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LINS, Heloísa Andreia de Matos. Cultura visual e pedagogia da imagem: recuos e avanços nas práticas escolares. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 245-260, Mar. 2014.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. (Trad. Anuar Aiex) São Paulo: Nova Cultural, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. **Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso**. São Paulo: EPU, 1986, 11-24.

MARANHÃO, Ana Carolina Kalume; GARROSSINI, Daniela Favaro. **A Mediologia de Régis Debray: limites e contribuições ao campo comunicacional**; Revista Em Questão, Porto Alegre, v. 16, n. 02, jun-dez de 2010.

MARANTES, Bernardete Oliveira. Notas sobre o conceito de imagem do pensamento de Deleuze em Proust e os signos. **Kínesis**, Vol. III, nº 06, dezembro, UNESP, São Paulo, 2011.

MAUAD, Ana Maria; LOPES, Marcos Felipe de Brum. Imagem, história e ciência. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciênc. hum.**, Belém, v. 9, n. 2, p. 283-286, agosto, 2014.

MCLUHAN, Herbert Marshal. “*L’univers des images*”, in: **Théorie de l’image, Éditions Gramond**, Lausanne, 1975.

MESSA, Éric Eroi. A imagem sensível. **FACOM–Revista da Faculdade de Comunicação da FAAP**, n. 15, p. 20-29, 2005.

MODERNO, António. **A Comunicação Audiovisual no Processo Didático**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1992.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2014.

_____. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ORTEGA CARRILHO, José. **Comunicación visual y tecnología educativa**. Granada: Grupo editorial Universitario, 1997.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange Jobim. **O uso da imagem na pesquisa em educação: desafios contemporâneos.** In: ANAIS – Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000.

PLATÃO. **A República.** Trad. De Carlos Alberto Nunes. 3ª ed. Belém, EDUFPA, 2000.

PEGORARO, O. **Filosofia: A ressurreição depois do banimento.** In: _____. A Política da Filosofia no II grau. SEAF, 1986.

PUCCI, Bruno. Novos problemas e temas em Filosofia da Educação à luz da Teoria Crítica da Sociedade. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 5, n. 9, p. 139-152, 2019.

REZINO, Larissa; SOUZA, Pedro. Em diálogo Gilles Deleuze e Platão: do Simulacro à Reversão do Platonismo. **Ideias**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 209-232, jul/dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/download/8655424/2077>. Acesso em: 04 jun. 2020.

ROCHA, Dário do Carmo. **A CARTA DE PUNTA DEL ESTE: As ideias positivas nas reformas educacionais e no plano de segurança nacional orquestradas na década de 60.** UNIOESTE, Cascavel-PR: 2005. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/educacao/medu01.pdf> > Acesso em 14 de novembro de 2019.

ROCHA, Ronai Pires da. **A didática na disciplina de filosofia.** In: CARVALHO, Marcelo e CORNELLI, Gabriele (Organizadores). *Ensinar Filosofia*. Vários autores. Cuiabá, MT: Central do Texto, 2013.

_____. Sobre o espaço da filosofia no currículo escolar. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 2, n. 3, p. 65-82, 2016.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio.** (Coleção formação de professores). Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio. In: SILVEIRA, René José Trentin; Goto, Roberto (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio: temas, problemas e propostas.** São Paulo: Loyola, 2007.

RODRIGUÉZ-DIÉGUEZ, José & BARRIO, Oscar. **Tecnologia educativa: nuevas tecnologías aplicadas a la educación.** Aloy: Marfil. 1995

RONDON, R. O belo como enfrentamento: introdução à reflexão sobre a dimensão estética no pensamento de Marcuse e suas possibilidades educacionais. In: GALLO, Silvio; DANELON, Marcio; CORNELLI, Gabrielle (Org.). **Ensino de Filosofia: teoria e prática:** 2004, p. 205-215

_____. Uma imagem é uma imagem, é uma imagem, é uma imagem. **Tríade: comunicação, cultura e mídia**, v.3, n.5, p. 10-19, 2015.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. (Coleção Como eu ensino), São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SANTOS, Fabrício R. **A grande árvore genealógica humana**. Departamento de Biologia Geral, Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2014. Disponível em: https://www.ufmg.br/revistaufmg/downloads/21/05_pag88a113_fabriciosantos_agrande_arvore.pdf. Acesso em: 22 abr. 2020.

SANTOS, João Tiago Costa. **A imagem: história, análise e aplicação ao ensino da Filosofia**. (Relatório de Estágio Pedagógico); Mestrado em Filosofia da Universidade da Beira Interior; Covilhã, 2013.

SAVATER, Fernando. **As perguntas da vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2001, pp. 209-210.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, vol. V), 43ª ed. Capinas – SP: Autores Associados, 2018.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; SCHWENGBER, Ivan Luís. Sobre a ensinabilidade e a aprendizibilidade da filosofia: reflexões acerca da especificidade do exercício filosófico. **Filosofia E Educação**, v. 10, n. 2, p. 331-349, 2018.

SMITH, Robin. A Lógica de Aristóteles. Tradutor: Elton Luiz Rasch. **Investigação Filosófica**: vol. 3, n. 2. Artigo digital 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/investigacaofilosofica/article/download/4867/2193>. Acesso em 26 abr. 2020.

SKVIRSKY, Alexandre A. Pereira. **Dogmatismo e Ceticismo na Filosofia Crítica de Kant**. Dissertação de Mestrado. PUC, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/12386/12386_1.PDF. Acesso em: 26 abr. 2020.

TAGLIAVINI, João Virgílio. Imagens que Provocam o Filosofar–arte e ensino de Filosofia. In: GALLO, Silvio; DANELON, Marcio; CORNELLI, Gabrielle (Org.). **Ensino de Filosofia: Teoria e Prática**. Ijuí: UNIJUI, 2004.

TAVARES, Rosilene Horta. **Didática Geral**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

VILLAFANE, Justo & MÍNGUEZ, Norberto. **Principios de Teoría General de la Imagen**. Madrid: Ediciones Pirámide, 1996.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. 1ª ed. reimp. Porto Alegre: Artmed, 2010. 224 p. trad. de Ernani F. da F. Rosa.

ZAMUDIO J. *“Imagn y pedagogia”, didatica de los medios de comunicación.* PRONAP, México, 1998.

ZATTA, Celia Inez; AGUIAR, Waldiney Gomes de. **O uso de imagens como recurso metodológico para estudar Geografia.** PDE/SEED-PR: Maringá, 2009.

APÊNDICES

Apêndice A: Questionário socioeconômico a ser aplicado aos sujeitos da pesquisa

Caro aluno, este questionário constitui um instrumento importante para compor o perfil socioeconômico dos sujeitos de nossa pesquisa. Sua contribuição é extremamente importante para o êxito de nosso trabalho, por isso, lhe pedimos que responda as questões com sinceridade.

1. Qual é o seu sexo?
 - a. ☐ masculino
 - b. ☐ feminino
 - c. ☐ prefiro não informar
2. Qual o seu estado civil?
 - a. ☐ solteiro(a)
 - b. ☐ casado(a)
 - c. ☐ Viúvo(a)
 - d. ☐ separado(a)/divorciado(a)
3. Qual é a sua cor ou raça?
 - a. ☐ branca
 - b. ☐ preta
 - c. ☐ parda
 - d. ☐ amarela
 - e. ☐ indígena
 - f. ☐ outra
4. Onde você cursou o ensino fundamental?
 - a. ☐ em escola pública
 - b. ☐ em escola privada
 - c. ☐ em escola pública e privada.
5. Onde você mora atualmente?
 - a. ☐ em residência própria
 - b. ☐ em residência alugada
 - c. ☐ em residência cedida
 - d. ☐ outros.
6. Com quem você mora atualmente?
 - a. ☐ sozinho(a)
 - b. ☐ com seus pais
 - c. ☐ com os avós
 - d. ☐ com outros parentes
 - e. ☐ outros
7. Qual o grau de escolaridade de sua mãe?
 - a. ☐ analfabeta
 - b. ☐ ensino fundamental incompleto
 - c. ☐ ensino fundamental completo
 - d. ☐ ensino médio incompleto
 - e. ☐ ensino médio completo
 - f. ☐ ensino superior incompleto
 - g. ☐ ensino superior completo
8. Qual o grau de escolaridade de seu pai?
 - a. ☐ analfabeto
 - b. ☐ ensino fundamental incompleto
 - c. ☐ ensino fundamental completo
 - d. ☐ ensino médio incompleto
 - e. ☐ ensino médio completo
 - f. ☐ ensino superior incompleto
 - g. ☐ ensino superior completo
9. Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?
 - a. ☐ menos de 1 salário mínimo
 - b. ☐ entre 1 e 2 salários mínimos
 - c. ☐ entre 2 e 3 salários mínimos
 - d. ☐ entre 3 e 4 salários mínimos
 - e. ☐ mais de 4 salários mínimos.
10. Qual a sua participação na vida econômica de sua família?
 - a. ☐ não trabalho, sou sustentado por minha família.
 - b. ☐ Trabalho, mas, sou sustentado parcialmente por minha família.
 - c. ☐ Trabalho e me sustendo, sem ajuda da minha família.
 - d. ☐ Trabalho e sustento parcialmente a minha família.
 - e. ☐ trabalho e sustento totalmente a minha família

Apêndice B: Questionário a ser aplicado antes da aplicação da sequência didática.

1. Você teve aulas de filosofia no ensino fundamental?

- a. ☐ sim
- b. ☐ não

2. Como você achava as aulas de filosofia no fundamental?

- a. ☐ ótimas
- b. ☐ boas
- c. ☐ chatas
- d. ☐ horríveis
- e. Não tive

3. Como o professor (a) ministrava as aulas de filosofia no fundamental?

- a. ☐ dialogando com os alunos
- b. ☐ escrevendo o assunto no quadro
- c. ☐ escrevendo no quadro e dialogando com os alunos
- d. ☐ lendo o que estava escrito no livro.

4. O que mais lhe atraía nas aulas de filosofia no 1º ano do Ensino Médio?

- a. ☐ o conteúdo estudado nas aulas
- b. ☐ a forma como o conteúdo era apresentado pelo professor
- c. ☐ a discussão do tema na sala de aula
- d. ☐ nada lhe atraía nas aulas de filosofia

5. Você acha que a filosofia tem um papel importante na formação dos alunos?

- a. ☐ sim
- b. ☐ não
- c. ☐ talvez

6. O professor(a) costumava estimular os alunos no início das suas aulas de filosofia?

- a. ☐ sim
- b. ☐ não
- c. ☐ às vezes

7. quais das técnicas de ensino abaixo eram utilizadas pelo(a) professor(a) nas aulas de Filosofia? (pode marcar mais de uma alternativa).

- a. ☐ Leitura de texto do livro didático e exercícios.
- b. ☐ Trabalho em grupo.
- c. ☐ Aula expositiva do(a) professor(a).
- d. ☐ Conteúdo passado no quadro.
- e. ☐ Pesquisa na internet, em jornais ou em outros livros que não o didático.
- f. ☐ Produção de texto.
- g. ☐ Uso de recursos audiovisuais (filmes, retroprojektor, multimídia).

8. O professor costumava fazer uso de imagens do livro didático nas aulas de filosofia?

- a. ☐ Sim
- b. ☐ Não
- c. ☐ Às vezes

9 – O professor utilizava o livro didático de Filosofia:

- a. ☐ em todas as aulas.
- b. ☐ de vez em quando, somente para complementar as aulas.
- c. ☐ somente para pesquisar em casa.

☐ o livro didático não era utilizado pelo professor.

Apêndice C: Questionário a ser aplicado depois da aplicação da sequência didática.

1. Como você avalia a metodologia usada nas sequências didáticas de ensino de filosofia?
 - a. ☐ ótima
 - b. ☐ boa
 - c. ☐ regular
 - d. ☐ fraca/insuficiente
2. Você acha que o uso das imagens do livro didático facilita o seu processo de aprendizagem em filosofia?
 - a. ☐ sim
 - b. ☐ não
 - c. ☐ talvez
3. Você acha que o uso das imagens torna as aulas de filosofia mais atraentes e dinâmicas?
 - a. ☐ sim
 - b. ☐ não
 - c. ☐ às vezes
4. Você acha que o uso das imagens como recurso didático fez você participar melhor das aulas de filosofia?
 - a. ☐ sim
 - b. ☐ não
 - c. ☐ talvez
5. Você acha que o uso de imagens como recurso didático é uma ferramenta válida para se ensinar e aprender filosofia?
 - a. ☐ sim
 - b. ☐ não
 - c. ☐ mais ou menos

ANEXOS

Anexo A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO –
UFMA CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
DE FILOSOFIA**



PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL

(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)

OF. Nº 04/19 – PROF-FILO

São Luís, 19 de dezembro de 2019

ILMO. SR. FELIPE COSTA CAMARÃO
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO ESTADUAL DO MARANHÃO

Solicitamos à Vossa Senhoria que seja concedido a(o) aluna(o) **José Raimundo Trindade** residente e domiciliado em São Luís – MA, mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), portadora do RG: 06631593-0 SSP-MA e do CPF: 268 385 323 87 e matrícula UFMA nº 2018104180, autorização para aplicação de instrumentos de coletas de dados: Observação participante natural, questionários socioeconômico e étnico-cultural, entrevista semiestruturada e também a realização de uma intervenção metodológica com as ferramentas da lógica aplicada à atividade dialógica junto a alunos do grupo de estudos que a referida mestrandia coordena na escola supracitada, assim como, com fundamento na Constituição Federal no seu artigo 5º, inciso XIV (“é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional”), inciso XXXIII (“todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral”) e no caput do artigo 37 (“a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência”), autorização para analisar o Projeto Político Pedagógico e o espaço físico e estrutural da escola supracitada, com vistas a realizar uma pesquisa acadêmica do projeto de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) intitulado **O ENSINO DE FILOSOFIA E A CRIAÇÃO DE CONCEITOS: UMA PROPOSTA METODOLOGICA A PARTIR DAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO**, que é desenvolvido sob a orientação do Prof. Dr. José Assunção Fernandes, docente permanente do Programa de Pós-Graduação supracitado.

Na certeza de sua colaboração, permaneço a vossa disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Alexandre Jordão

Coordenador do PROF-FILO - Núcleo UFMA

Centro de Ciências Humanas - Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Filosofia Centro de Ciências Humanas – CCH, Bloco 05, 2º andar. Cidade Universitária. Av. dos
Portugueses, 1966, CEP 65080-805, São Luís-MA.
Telefone: 098-32728307 E-mail: pro-filo@ufma.br

Anexo B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL
 (Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo que _____ participe, como voluntário(a), do estudo que tem como responsável o estudante de pós-graduação José Raimundo Trindade, aluno regularmente matriculado no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que pode ser contatado(a) pelo e-mail: pttrino@hotmail.com e pelos telefones (98) 988604527 e (98) 984881438. Esta pesquisa encontra-se sob orientação do Prof. Dr. **José Assunção Fernandes Leite**, que poderá ser contatado(a) pelo e-mail jfakenaton@uol.com.br

Tenho ciência de que a pesquisa tem como propósito realizar investigações qualitativas e/ou quantitativas (do tipo enquetes, entrevistas, grupos focais, observação participante etc.) com alunos(as), professores(as), dirigentes e comunidade escolar vinculados à Escola (nome da escola), visando, por parte do(a) referido(a) aluno(a) a realização de um trabalho de conclusão de curso intitulado “O ENSINO DE FILOSOFIA E A CRIAÇÃO DE CONCEITO: uma proposta metodológica a partir das imagens do livro didático do ensino médio no Centro de Ensino Mário Martins Meireles”.

A participação de meu(minha) filho(a) consistirá em conceder uma entrevista (descrever outra forma de participação, se aplicável) que será gravada e transcrita. Entendo que essa pesquisa possui finalidade de investigação acadêmica, que os dados obtidos poderão ser divulgados em meios científicos, preservando o anonimato dos(as) participantes e assegurando assim sua privacidade. Além disso, sei que posso interromper a participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa quando quiser e que ele(ela) não receberá nenhum pagamento por esta participação.

 Assinatura do Responsável

São Luís, _____ / _____ / 2020

Anexo C



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL
 (Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TALE)

Concordo em participar, como voluntário(a), da pesquisa que tem como responsável o(a) estudante de pós-graduação **José Raimundo Trindade**, aluno regularmente matriculado no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que pode ser contatado pelo e-mail pttrino@hotmail.com e pelos telefones (98) 988604527 e (98) 984881438. Esta pesquisa encontra-se sob orientação do Prof. Dr. **José Assunção Fernandes Leite**, que poderá ser contatado pelo e-mail jfakenaton@uol.com.br

Tenho ciência de que a pesquisa tem como propósito realizar investigações qualitativas e/ou quantitativas (do tipo enquetes, entrevistas, grupos focais, observação participante etc.) com alunos(as), professores(as), dirigentes e comunidade escolar vinculados à Escola (nome da escola), visando, por parte do(a) referido(a) aluno(a) a realização de um trabalho de conclusão de curso intitulado “O ENSINO DE FILOSOFIA E A CRIAÇÃO DE CONCEITO: uma proposta metodológica a partir das imagens do livro didático do ensino médio no Centro de Ensino Mário Martins Meireles”.

Minha participação consistirá em conceder uma entrevista (descrever outra forma de participação, se aplicável) que será gravada e transcrita. Entendo que essa pesquisa possui finalidade de investigação acadêmica, que os dados obtidos poderão ser divulgados em meios científicos, preservando o anonimato dos participantes e assegurando assim minha privacidade. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Assinatura do(a) Voluntário(a)

São Luís, _____ / _____ / 2020

Anexo D



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA CENTRO
DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
FILOSOFIA
PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL**



(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)

OF. Nº 14/19 – PROF-FILO

São Luís, 12 de dezembro de 2019

ILMO. SR. JORGE DAS CHAGAS PAZ
DIRETOR DO CENTRO DE ENSINO PROFESSOR MÁRIO MARTINS
MEIRELES, RECONHECIDA PELO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - CEE

Solicitamos à Vossa Senhoria que seja concedido a(o) aluna(o) José Raimundo Trindade, residente e domiciliado em São Luís – MA, mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), portadora do RG: 06631593-0 SSP-MA e do CPF: 268385323-87 e matrícula UFMA nº 2018104180, autorização para aplicação de instrumentos de coletas de dados: questionários, entrevistas e roda de conversa junto a alunos da escola supracitada, assim como, com fundamento na Constituição Federal no seu artigo 5º, inciso XIV (“é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional”), inciso XXXIII (“todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral”) e no caput do artigo 37 (“a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência”), autorização para analisar o Projeto Político Pedagógico e o espaço físico e estrutural da escola supracitada, com vistas a realizar uma pesquisa acadêmica do projeto de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) intitulado O ENSINO DE FILOSOFIA E A CRIAÇÃO DE CONCEITOS: UMA PROPOSTA METODOLOGICA A PARTIR DAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DO que é desenvolvido sob a orientação do Prof. Dr. José Assunção Fernandes, docente do Programa de Pós-Graduação supracitado.

Na certeza de sua colaboração, permaneço a vossa disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Alexandre Jordão
Coordenador do PROF-FILO - Núcleo UFMA
Centro de Ciências Humanas - Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Filosofia Centro de Ciências Humanas – CCH, Bloco 05, 2º andar. Cidade Universitária. Av. dos
Portugueses, 1966, CEP 65080-805, São Luís-MA.
Telefone: 098-32728307 E-mail: pro-filo@ufma.br

20
09/10/2020
Jorge Paz
ACB