

A IMAGÉITÉ E SEUS INTERSTÍCIOS NUM LIVRO DE FILOSOFIA

Fernando Rogério da Cruz

Paulo Freire demonstra o vigor da dialogicidade como alternativa verdadeira na construção de novos mundos, de novas realidades sociais e políticas para os sujeitos, encarando o diálogo como fenômeno humano que nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. E, não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (FREIRE, 1987).

É relevante a aposta no diálogo como utensílio metodológico para o ensino de filosofia. Com ele o filosofar é possível, sem ele esta atividade será comprometida, alijada, as aulas permanecerão um falatório e no máximo apresentar-se-á a história da filosofia. Sem, contudo, filosofar.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Helder B. A.; CABRAL, Carmen L. de O. (Coord.). *Relatório Final: ensino de filosofia nas escolas públicas e privadas da zona urbana de Teresina (PI): um diagnóstico exploratório dos níveis médio e fundamental*. Teresina: NEFI-UFPI/Base de Pesquisa-CCHL, 2000.

FILOSOFIA. Vários autores. Curitiba: SEED-PR, 2006. 336 p. (Livro Didático Público)

_____. A incapacidade para o diálogo. In: ALMEIDA, Custódio L. S. de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica*. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADAMER, Hans Georg. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. *Verdade e método II*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LEOPOLDO E SILVA, F. Por que a Filosofia no segundo grau? *Revista Estudos Avançados*, v.6, n. 14, 1992.

LOPES & MACEDO (Orgs.) A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

MONDIN, Batista. *O homem que é ele?* Elementos de antropologia filosófica. 12. ed. São Paulo: Paulus, 1980.

MÜHL, Eldon H. Hermenêutica e educação: desafios da hermenêutica na formação dialógica do docente. In: MÜHL, Eldon H. (Org.); ESQUINSANI, Valdecir (Org.). *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*. Passo Fundo: UPF, 2004. p. 38-51.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo*: dos Jesuítas aos anos de 1980. Campinas, SP; Autores Associados; Brasília, DF: Plano, 2004.

Foucault respira e se ajeita na frente do quadro. Pensar o PNLD é convidar o leitor para bosquejar uma pintura... Foucault é pintor. Ele não apenas descreve o quadro de Velázquez, mas, junto com o pintor espanhol, cria uma pintura pincelada com palavras. O estranho está em sua construção, pois as próprias palavras criam disjunções entre o que é visto e o que não é visto. Suas palavras constroem um quadro do quadro. O pintor-filósofo mira a sua obra para o indizível campo da invisibilidade. Ele vai ao museu, por horas, fica parado procurando detalhes. Por um momento, pensa que o pintor espanhol o encara e quer usá-lo como modelo. Vai a bibliotecas e lê tratados de estética. Entre um cigarro e outro, produz mais de vinte páginas de um livro para criar a imagem da imagem, que não está no quadro *As meninas*. Ele pinta junto, mas desprende-se da pintura original e cria algo entre as pinceladas e as palavras filosóficas. Sorri e reflete sobre Velázquez, o que o pintor fez com a imagem, ele fez com as palavras. Não só a poesia, mas a filosofia é como pintura. Entretanto, antes do pensador percorrer a pintura, suas palavras se uniram a um trecho da literatura do escritor argentino Jorge Luis Borges, uma passagem que versa sobre uma sequência impossível de pensar tal qual ela está posta. É uma divisão taxonômica de animais. A separação é baseada em uma sequência que desafia o entendimento, perturbando certa noção que diz que as palavras definem as coisas. As coisas perturbam as palavras. Ambas são estranhas umas às outras. O mesmo acontece com o quadro de Magritte ao jungir-se às palavras do filósofo francês, pois desse encontro cria-se uma outra imagem, distante e, ao mesmo tempo, próxima.

Distante, porque não é mais o mesmo quadro descrito fielmente; próxima, porque ainda é o mesmo quadro, pintado em páginas. O cachimbo não é mais o cachimbo, e ainda o é. A frase que nega a existência do cachimbo – a única frase do quadro – é desdobrada em várias questões e conectada a outros quadros do pintor. As palavras foucaultianas inserem-se nesse interstício. Magritte escreve-lhe uma carta. Eles se encontram e caminham lentamente por uma praia; ao fundo, eles veem um amontoado de pedras que formam a palavra “TRÊVE”, se entreolham e olham de novo, agora está escrito “CRÊVE” e, num átimo, a palavra transforma-se em “RÊVE”. E, no interstício deste interstício, surge a primeira frase d’*A Imaginação*: “Olho esta folha branca posta sobre minha mesa; percebo sua forma, sua cor, sua posição” (SARTRE, 1987, p.36). A partir da visão de uma folha, Sartre reflete sobre a ontologia da imagem. O pensador francês se apressa, coloca o casaco, acende um cigarro, desce para a porta de sua casa, espera um táxi, logo irá debater com Foucault se existe uma tal arqueologia do saber. Mais ao centro desses entremeios, reflexões sobre a essência da imagem são formuladas, indiretamente, por outro pensador. Michel Serres desenha suas imagens e elas são baseadas na noção *filosofia mestiça* que, dentre vários elementos, se refere à passagem do rio, um devir entre o abandono de uma margem e o ainda aportar-se ao outro lado. Existe um momento misturado, exatamente no meio dessa travessia, ali reside parte da mestiçagem. Quem se encontra nessa zona de interstício não é o lado que se foi nem o que ainda irá ser, ele é ambos e ainda não o é. Sua filosofia interpela outras filosofias a partir dessa imagem. Nela, o filosofar é sujo, misturado, aceita-se uma heterogênesse de elementos para compor pensamentos. Num corredor vazio de alguma universidade francesa, Foucault encontra Serres e, por causa de desafetos anteriores, não se dão as mãos. Inserindo-se mais ainda em novos interstícios. Embora o conceito e a imagem se juntem, eles não se misturam totalmente na imagem do rizoma deleuziano. Rizoma reporta-se aos caules que são acentrados e, portanto, qualquer parte de um pode conectar-se a outras partes de si ou a outros rizomas. Conectar-se para fortalecer a própria singularidade e emergir novos singulares em conexões ainda por fazer. Serres respira, pensa: mas meu mestiço se mestiçará, sempre! Mestiçar inclusive com rizomas. Surge um ponto em comum entre essas duas filosofias: o entendimento de que as conexões são importantes, pois elas criam zonas de equivalências, não possuem regras preestabelecidas e constroem o pensamento filosófico, ou seja, a filosofia também seria a arte do conectar-se paritariamente

com qualquer elemento alhures ou do seu campo de investigação. Assim, formam-se novas possibilidades para o filosofar. Rancière lê essa página e pensa: “Hum... rizoma? Travessia do rio? Tudo isso é a frase-imagem, a parataxe contida na minha *imagéite*”. Ele sai de casa, num dia de inverno, lentamente, caminha rumo à Paris VIII.

Existem muitas vias de acesso à reflexão sobre a imagem. Aqui, começou-se por alguns filósofos franceses que construíram suas imagens direta ou indiretamente. *O cachimbo, As meninas*, o caule e o mestiço foram cosidos, neste trabalho, para apresentar de forma resumida algumas problemáticas relacionadas ao projeto de doutorado *Filosofia em imagens, um possível?*, o qual envolve campos díspares e de possibilidades ainda por se constituir. A ideia do trabalho é promover o encontro entre filosofia, imagem e campo educacional. Para ser mais preciso, a tentativa é pesquisar a possibilidade de a imagem ser um conceito filosófico, ou seja, a questão não é produzir uma filosofia da imagem e, sim, tentar produzir imagens filosóficas, uma filosofia em imagens, de modo a agrupar o pensamento crítico sobre a imagem, o filosofar e a educação. Este campo de pesquisa possui problemáticas próprias, as quais carecem de respostas definitivas e de contornos bem delineados. O que há são convites ou encontros esparsos de diversas áreas para sua composição. Muitos indicativos e leituras já existem sobre o filosofar e o universo imagético, desde a era pré-socrática, como as imagens da água, terra, do fogo e ar consideradas o princípio de tudo pelos fisiólogos: o rio no qual se entra e sai, pelo olhar do dialético, ou, em épocas mais recentes, as três fases da humanidade: camelo, criança e leão, o monstro leviatã, o unicórnio do empirista; enfim, a imagem participa do universo da filosofia como metáfora, exemplo ou contraexemplo, alusão e ilustração. Mas essa participação é questionável, pois, em alguns casos, o lugar dela parece ser de submissão, algo secundário, numa ideia implícita ou explícita, cujas imagens não são conceitos, estes se constroem com, por, e, apenas, através das palavras. Seja um aforismo, noção, tratado, tese, monólogo, diálogos etc. Cria-se, assim, uma dicotomia entre o universo conceitual e o imagético. Ambos são distantes e somente se aproximam quando a relação é dissimétrica. O filosofar pensa a imagem, a recíproca não é verdadeira. Ela auxilia o pensamento, mas ela, por si mesma, anula o pensar. Uma imagem não pensa uma imagem. O mais recorrente raciocínio: uma cena de filme, uma foto, uma escultura, um poema ou uma pintura servem para auxiliar a compreensão do pensamento filosófico, para ilustrá-lo.

Mas as construções dos pensadores franceses, no início deste trabalho, poderiam se apresentar como uma solução para a querela entre filosofar, educar e a imagem, ou, ainda, poderiam ser um balizador para produzir uma filosofia em imagens ou servirem como referência para a construção de tal conceito. Na sintética apresentação deste trabalho, em que se explicou resumidamente os propósitos dessa pesquisa de doutorado, talvez não tenha ficado claro o quanto a filosofia e as imagens não estão em consonância. Elas criam movimentos por estranhamentos e entrechoques. O cachimbo não é um cachimbo, mais do que uma negação, essa frase é um multiplicador de questionamentos. As palavras sobre *As meninas* constroem certa invisibilidade do visível e cria zonas vazias e indiscerníveis. Desestabiliza qualquer um que tente entender de maneira simples a localização do quadro descrito por Foucault. A travessia do mestiço, o rizoma são metáforizações de ideias, mas construídas de tal forma que impedem uma mera cópia, tentam desprender-se de seus referenciais para tentar construir outras possibilidades, assim como *As meninas*, criadas por Foucault, extrapolam e desdobram-se em diversas áreas, não para responder ou pacificar, mas para problematizar, justamente por constituírem-se problemáticamente. Onde elas se inserirem produzirão questionamentos. Elas interpelarão e não ficarão hermeticamente trancafiadas em si. A filosofia questiona, produz um questionar que reverbera no questionador. Nessa desarmonia, a imagem é ressignificada, mas, também, ressignifica o ressignificador. Ela não é algo inerte. A filosofia defronta-se consigo mesma ao defrontar-se com a imagem. A Educação, nesse ínterim, também segue a mesma lógica. Ela não entra para estabilizar os dois elementos anteriores em questão, pois uma pedagogia da imagem, direta ou indiretamente, produz problemáticas para si e para o filosofar se defrontar. Como instruir, ensinar ou aprender por imagens? Isso seria possível numa disciplina como a filosofia? O fluxo imagético em sala de aula, na disciplina de filosofia, constrói o quê? Qual a imagem da imagem no filosofar? Não que a filosofia esteja plenamente desenvolvida enquanto disciplina do ensino médio, pois, no âmbito didático, os problemas dela já são inúmeros, sua constituição está longe de ser harmônica. Então, o foco seria pensar essas desarmonias junto às questões desarmônicas do campo da imagem.

Nesse sentindo, uma possibilidade – entre inúmeras – é experimentar as ideias do pensador Jaques Rancière. Ele constrói diversas reflexões sobre os encontros possíveis do universo imagético com outros campos de saberes.

Difícil selecionar em um resumo quais seriam os melhores exemplos. Como não mencionar, por exemplo, a *imagéitté*, palavra que em algumas traduções para o português – principalmente as traduções brasileiras – é mantida, tal qual neste trabalho, incólume; em outras traduções, como aquelas oriundas de Portugal, tal vocábulo é traduzido como imageidade ou imagético. Nesse entremeio repleto de dificuldades, essa palavra, mais do que significar, constrói um evento singular, um acontecimento relacional, pois uma possível tradução dela seria: as pensatividades das problemáticas da relação e articulação entre o visível e o invisível, do dito e do não dito, da funcionalidade que reforça semelhanças ou as desfaz, do jogo que constrói visibilidades a partir de invisíveis ou de operações de dessemelhanças. Dessemelhar significa desconstruir a ideia cuja imagem é algo simples, uma elementar cópia de outro objeto. A noção de *imagéitté* é importante para o entendimento de outros dispositivos rancièrianos, tais quais aqueles conhecidos como regime ético das imagens, regime representativo das imagens e regime estético das artes. Regimes de identificação e questionamento do universo imagético.

O regime ético das imagens está ligado às questões platônicas sobre a destinação e a origem das imagens, ou seja, elas possuem funções, princípios reguladores e valorações. O princípio elementar mimético tem que ser respeitado no platonismo, ou seja, a imagem é uma cópia fiel do seu referencial. Basta reportar-se à condenação dos poemas homéricos que deturpavam a imagem dos deuses. Eram imitações grosseiras dos seres divinos dignas de serem banidas da sociedade. Neste caso, a imagem tem uma finalidade: ela serve para instruir os cidadãos da *Pólis*, mas, mesmo quando ela era uma cópia fiel do objeto referenciado, ainda assim, havia valorações e hierarquias: a pintura de uma cama ou a própria cama eram simulacros, eram algo menor em relação a sua *eidós*, a qual se encontrava no mundo intelectual. Basta reportar-se ao *Mito da Caverna* para entender o sumo desse regime: um mundo dividido entre imagens falsas e verdadeiras. O filósofo era o maior postulante a contemplar as essências imutáveis para desvencilhar-se dos grilhões ilusórios de tal divisão.

Já o regime representativo das artes está baseando na contraposição que Aristóteles elabora sobre o pensamento platônico. Para o estagirita, imitar é natural do ser humano, a imagem possui funções educativas e catárticas. A representação de um animal morto pode ser agradável e mais suportável do que o seu referencial exato. A cópia ou a imagem é importante para o aprendizado

e não um mero simulacro que deve ser proscrito. Aristóteles utiliza as representações das tragédias para pensar o caráter educativo das imagens. Embora ele se contraponha ao platonismo, hierarquias também são compostas no regime representativo das artes. Neste, os sentimentos dos escravos são taxados como inferiores e o dos nobres como superiores. Há regras para compor uma representação poética, ou seja, a arte tem que possuir em seu enredo começo, meio e fim. Há, ainda, esquematizações compostas por prefixação de situações: o personagem deveria passar da felicidade para a infelicidade ou vice-versa, dependendo da trama. As peças são construídas já com a expectativa de qual será sua plateia, de quais sentimentos elas suscitarão nos espectadores, um exemplo dessa esquematização antecipatória está na ideia dos sentimentos de terror e de piedade que as tragédias deveriam despertar no público. Há um primado das palavras sobre as imagens, estas são produzidas por aquelas, as ações decorrem a partir das narrações. O ato narrativo segue regras fixas, hierárquicas, e possui uma preeminência sobre a descrição, narrar é mais importante do que descrever. Uma imagem só existe depois que as palavras da narração lhe dão vida. Aristóteles também produz demarcações valorativas acerca da história e da poesia. Para ele, as narrativas históricas, por terem que retratar fidedignamente os fatos, compõem construções caóticas, enquanto que a poesia, pelo princípio da verossimilhança, se baseia em lógicas reguladoras com sequências lineares: começo, meio e fim, o que seria intelectivamente melhor. A poesia, em termos narrativos, é melhor do que a história. Esta é caótica, aquela é organizada. Desdobra-se uma divisão exata entre o ficcional e o real, entre o singular e o universal, esta é melhor do que aquela para produzir conhecimentos.

Rancière aponta que cada regime entra em analogia global com o modelo de organização social que o originou. As imagens das tragédias gregas pensadas pelo regime representativo eram categorizadas, hierarquizadas, e o mesmo acontecia com a sociedade daquela época. Mulheres eram diferenciadas dos homens em direitos, os sentimentos dos escravos não tinham importância. No regime ético, um sapateiro sempre será um sapateiro. Um simulacro, sempre um simulacro. A educação de um guerreiro diferia da educação de um artesão, eles “consumirão” imagens diferentes. Existem aptos e inaptos para criar as imagens. A *imagéité* traz à baila a questão sobre quais visibilidades são possíveis ou o que pode ser dito e não dito no âmbito social; basta refletir: um sapateiro, na sociedade platônica, jamais poderá contemplar o mundo intelectual e um escravo nunca terá o direito

de equiparar seus sentimentos aos dos seus senhores na contemplação de uma tragédia. Imagens e plano social constroem uma superfície de equivalência na qual emergem visibilidades.

Ainda a respeito do visível, o regime estético das artes, neste trabalho, será apresentado de outra forma, como experimentação. Na realidade, ele já está lá, presente no início, ao ler as primeiras linhas, na junção das imagens dos filósofos franceses, nas constatações sobre as relações entre o filosofar e a imagem, na *imagéité*, que surge ao pintar, fotografar, esculpir letras, acelerar ou desacelerar possibilidades. As visibilidades dos princípios dos dois outros regimes contrapõem-se a todas as singularidades do regime estético. Não é fácil defini-lo. É mais fácil operá-lo. Experimentá-lo. O que se pode afirmar: o regime estético já está aqui. E continuará até o fim. Pensar uma possível filosofia transmutada em imagem é relevar silêncios, indeterminações, zonas invisíveis, multiplicadores. É soerguer uma citação e, nela, cada vez que se ler a palavra imagem, pode-se mantê-la ou substituí-la pelas palavras “conceito filosófico” ou, em tom “imagéitético”, ir alternando-as ao mesmo tempo, embaralhar tudo:

A imagem não é uma exclusividade do visível. Há um visível que não produz imagem, há imagens que estão todas em palavras. Mas o regime mais comum da imagem é aquele que põe em cena uma relação do dizível como visível, uma relação que joga ao mesmo tempo com sua analogia e sua dessemelhança. Essa relação não exige de forma alguma que os dois termos estejam materialmente presentes. O visível se deixa dispor em tropos significativos, a palavra exibe uma visibilidade que pode cegar (RANCIÈRE, 2013, p 15-16).

Criar conexões. Laborar de modo estético imagem, filosofia e campo educacional, tornar visível uma frase dita em sala de aula por um discente: “a Filosofia faz ver ideias!”. Poderia ser um átomo insignificante se tais palavras não revelassem visibilidades carregadas de preocupações para quem deseja pensar um filosofar em imagens. Pois, neste caso, o aluno construiu uma imagem sobre imagens, mas essa construção não possuía um equivalente óbvio, era um singular constituindo-se no ato educativo. O discente estava se referindo a duas imagens: em uma delas, podia-se observar dois garotos no chão (somente o rosto de um deles era visto), aparentemente, possuíam entre cinco ou sete anos, foram assassinados e estavam encobertos com sacos plásticos. Via-se, ainda, um adulto, talvez, o pai de um deles, ou dos dois, com as mãos na cabeça, provavelmente, chorando ante aos cadáveres. A legenda que acompanha essa cena diz o seguinte:

Beslan, na Rússia, no dia 4 de setembro de 2004, um homem chora próximo aos corpos de adolescentes assassinados no atentado a uma escola que deixou mais de

200 mortos e cerca de 600 feridos. Não raras vezes somos tomados pelo horror diante da violência (CHAUÍ, 2012, p.262).

A outra imagem é uma tela pintada em vermelho, branco e tons de marrom. As cores formavam uma espécie de movimento centrífugo, as tonalidades eram concentradas, as tintas pareciam discerníveis, embora não houvesse uma figuração definível. O vermelho, mais ao centro, rasgava os outros tons, ou o contrário, contorciam-se em algo que ora era uma luta greco-romana ora a coreografia de um tango argentino, talvez fosse um daqueles discos que criam uma única cor, prestes a girar e transformar o quadro inteiro num azul com borras verdes. A legenda que acompanha o quadro (CHAUÍ, 2012, p.263) é a seguinte: *A dança do bem com o mal* (2004), óleo sobre tela, do pintor Curtius Verdun. O aluno comparou uma imagem à outra: “vi o mal, mas ele não está dançando, professor, a morte do menino não é uma dança”; e ainda completou: “a morte é parada, o mal aqui tá parado!”. Ele refez a leitura das imagens que estão nas páginas 262 e 263 do livro *Iniciação à filosofia* (CHAUÍ, 2012), cujo capítulo é sobre ética. Ele vê nas imagens e nas legendas a representação da ideia do mal e este se apresenta inerte. O aluno, a partir das duas imagens do livro, construiu, em frases, a sua própria. A ideia de um discente ser produtor de imagens, certamente, é importante para refletir o porquê do complexo universo imagético inserir-se numa obra didática. Mas, e se esse mesmo aluno visse na foto um ato justo dos rebeldes? E se ele se reportasse a ideia de que numa guerra, possivelmente, é factível morrerem inocentes para que um mal maior não prevaleça? A imagem, nesse caso, teria funcionado como instrumento pedagógico ou teria reforçado pensamentos que ela procurava evitar ou contrapor-se? Pois, ao que parece, ela não atingiria o seu fim. Seria a sua finalidade propor leituras antagônicas para um possível debate? Os meninos assassinados teriam suas histórias respeitadas ali ou eles se tornariam um mero exemplo didático? Exemplos do que seria o Mal na “prática”. Aquela pintura equivaleria ao atentado terrorista? Isso não reduziria o potencial dela enquanto produção artística ou, de modo contrário, ampliaria tal potencial? Deveria conceber o direito ao aluno de construir essa referida leitura daquelas duas imagens ou quaisquer outras? Teriam aqueles que inseriram essas imagens no livro didático tais preocupações ou teriam outras? Quais? Os critérios para inserção de fotos, pinturas, cenas de filmes ou mesmo imagens em palavras, possivelmente, seguem princípios estéticos, éticos, pedagógicos e filosóficos? Estes últimos, por se tratar, principalmente, de

um livro de filosofia. Há nesse movimento entrechoques? Como, por exemplo, a filosofia questionando a estética e ambas em pugna com a pedagogia e todas divergindo sobre princípios éticos? Senta a autora e, num laivo reflexivo, escreve um texto sobre crianças assassinadas, entra na internet, reescreve o texto, chora ou fica indignada; depois, procura um quadro que represente a ideia de um ato cruel. Aparecem vários, chama amigos, pede opiniões, explica o porquê. Um, sugere o 11 de Setembro e as torres. Outro, a foto de Kevin Carter agraciado com o Pulitzer. Ainda não! Existem os direitos autorais! Lembra do Edital. Liga para o profissional de iconografia da editora. Mais horas e horas de pesquisa frente ao computador. Finalmente, escolhe todos os elementos e reflete: deles se construirão disparadores de reflexões que auxiliarão professores em sala de aula a pensar a concepção e debate sobre o que seria o mal. Talvez, seja isso que antecedeu o processo. Talvez, Foucault tenha encontrado problemas similares ou piores para compor *As meninas*. Ainda sobre o livro de Chauí, o que existe nas páginas 262 e 263 seria o suficiente para produzir um projeto pedagógico a respeito de um encontro entre filosofia e imagem? Pensa-se em quem é o aluno ou o público a quem se destina a produção? Debatem-se as possíveis leituras que dali surgirão? Devaneia-se sobre quais reflexos para a filosofia possui um livro de filosofia do ensino médio? A imagem é perturbadora ou é perturbada quando entra nesse movimento de inserção no livro? Torná-la um objeto pedagógico, algo que, de repente, ela não era ou não foi pensada com esse propósito a torna o quê? Uma coisa filosófica? Retirá-la de um contexto e inseri-la em outro poderia ser uma violação da imagem? Visto que as imagens que suscitaram a leitura do aluno estão em uma produção didática especialmente elaborada para o ensino médio e, mais ainda, tal produção pertence a uma lógica: a dos livros distribuídos em todos os estados da federação, visto que ele foi selecionado pelo Edital do PNLD (Programa do Livro Didático 2012-10214).

Três livros foram escolhidos para o primeiro triênio desse programa: *Iniciação à Filosofia* (2012), *Filosofando*– Introdução à Filosofia (2009) e *Fundamentos da Filosofia* (2010). Na edição subsequente (2015-2017), os mesmos títulos acabaram sendo selecionados novamente (junto a outros dois). Neles, sem exceção, há capítulos dedicados ao ramo de investigação filosófica conhecido como Ética. Fotos, sugestões de filmes, charges, fotografias, tiras e pinturas juntam-se aos textos elaborados com intuito de serem materiais didáticos de ensino de filosofia, além, claro, das leis, pareceres e regras que são princípios

reguladores dos livros postulantes a participar do PNLD. Uma imagem numa página, qualquer que seja, necessariamente, tem que estar em consonância com os elementos norteadores dos critérios desse amplo programa de distribuição de livros. Ou seja, antes da inserção de uma foto ou uma pintura, todo um aparato pedagógico deve nortear as escolhas. Uma pedagogia da imagem que se une às leis, debates e pareceres. Além disso, elas se inserem em possíveis debates do campo da filosofia. A complexidade se adensa ao refletir que as duas imagens analisadas pelo aluno não foram pensadas para figurarem nesse amálgama institucional. Independente das intenções dos autores, o embate entre todas as exigências do programa oficial e as possíveis problemáticas filosóficas, agora, são parte delas.

Qualquer página dos três livros é padronizada por princípios do edital, como tamanho da fonte, formato do papel, disposição das letras, entre outros elementos organizadores. Antes de uma imagem ser inserida, deve-se observar o artigo 35 da LDB e seus incisos. O inciso II observa a proposta de fortalecimento da preparação do estudante para a cidadania e trabalho, enquanto o III reforça a ideia da construção de um conhecimento ético e autônomo para formar o cidadão. Visa-se, assim, construir uma imagem preestabelecida do que se deseja tanto do material a ser produzido quanto o que se espera enquanto formação dos discentes. Um dentre diversos exemplos é o tópico 2.1 do material e seus subitens, os quais trazem critérios de eliminação geral de todas as disciplinas no edital. Nele, estará excluída do processo uma obra que não se atentar à “observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social” (PNLD – ENSINO MÉDIO, 2012, p.19). Visa-se, assim, impedir a circulação de imagens contrárias a supostos valores democráticos da República Federativa do Brasil. Outros princípios são observados em relação às ilustrações, as quais devem ser construídas com clareza e com adequação à finalidade a que elas se propõem. A imagem do filósofo é debatida nos documentos oficiais; nos PCNs⁺ reporta-se ao Mito da Caverna para ilustrar a importância daquele que contemplou a verdade - ou a imagem dela - e volta para libertar os demais prisioneiros. A função do filósofo-educador - como é chamado o docente neste documento - seja qual for a escola filosófica a que ele pertença é, pois, ensinar competências gerais e/ou específicas, como: construir para os discentes uma leitura de textos filosóficos, de modo tal que seja significativo para a formação cidadã deles. Assim, desenhasse o ideal de filosofia e filósofo do Programa.

O edital PNLD 2015 repete a maioria das prerrogativas descritas acima.

Uma das diferenças seria a tentativa de caracterizar as necessidades dos jovens. De tal intento, surge a noção sociológica conhecida como condição juvenil. Nessa condição, os jovens ainda são alvos de possíveis manipulações dos discursos publicitários, são, também, uma parcela considerável e importante da população brasileira, além de serem considerados, potencialmente, o futuro do país e, por isso, é necessário priorizar a formação deles.

Via Edital, o sistema educacional republicano e democrático constrói as leis, a ideia de professor, de aluno e de filosofia almejados. Todos esses elementos são o antecedente, pois ainda estão virtualmente construindo o material ideal que será utilizado em sala de aula. Ainda há outras sequências, como a “sabatinação”, no processo de seleção das obras. Depois de selecionados os livros que irão compor o PNLD, os docentes escolhem, a partir de um leque de possibilidades, aquele que irão utilizar em sala de aula. Há, ainda, advinda dessa seleção, um Guia, o qual tem a finalidade de auxiliar o docente, com o parecer oficial que justifica os critérios de exclusão ou inclusão dos livros.

Os três livros de filosofia selecionados possuem resenhas nas duas edições dos guias, o que se pode salientar é que, em termos de reflexão com e sobre a imagem, o de 2012 tenta aprofundar-se mais; e, mesmo assim, esse “mais” são poucas linhas com ideias gerais sobre como circula o universo imagético nessas obras. Certamente, a recorrência está na observância do cumprimento das leis, parâmetros e pareceres que se encontram no Edital, mais do que no como ou porquê de tal ou qual imagem estar situada em determinado espaço de um dos livros. A imagem existe, mas não para ser vista, sua existência, ao que parece, se fundamenta para confirmar alguns princípios contratuais. Disso, desprendem-se concepções sobre a ideia de *imagité*, as quais constam nos documentos oficiais.

Para melhor construir este trabalho, optou-se por intensificar e ater-se a alguns elementos que constituíram o processo do PNLD e da inserção do *Iniciação à Filosofia*, visto que partiu de suas páginas a construção imagética do aluno. Seria uma violência afirmar que esse texto abarca o amplo desse processo, pois sequer foi ou serão discutidas as imagens nos outros dois livros. Há muito mais imagens do que apenas uma pintura e uma foto no *Iniciação à Filosofia*, e elas não aparecerão. Ainda sobre a questão do não visível, os três livros também não se resumem a somente um campo de investigação filosófico, existem capítulos de outras áreas do filosofar, como a Estética, tema que não será abordado aqui. A intenção é estabelecer conexões de um ponto aqui e outro

acolá, produzir visibilidades de partes do processo e não dele como um todo, criar análises sem transformá-las numa regra geral ou numa constante, de modo que dessas análises surjam outras perspectivas e que novos debates se misturem às duas imagens, a alguns trechos de documentos oficiais e à procura por uma filosofia em imagens. Devem ser criadas mais experimentações, mais “*imagétês*” e, assim, sucessivamente.

Cada livro possui um Manual do Professor cujo autor instrui os professores sobre as possibilidades de utilização de sua obra. Um, dentre vários problemas desses manuais, e isso foi relevado pelo próprio Guia 2015, é o fato dos autores os utilizarem mais para reafirmar o quanto eles seguiram os critérios exigidos pelo edital do que para explicar aos professores seus pontos de vista. Marilena Chauí escreve o seguinte em seu manual:

Além disso, ao longo dos capítulos, dois recursos completam a estrutura do livro: a iconografia e o glossário. As imagens selecionadas – fotografias, reprodução de obras de arte e de manuscritos, etc. – não são meramente ilustrativas, mas constituem fonte de conhecimento e reflexão que interage com o texto. Em especial, a imagem de abertura do capítulo oferece possibilidades diversas de debate (CHAUI, 2012, p.8).

A pensadora brasileira deixa claro que o uso das imagens possui uma função pedagógica que está em harmonia, não somente com os itens exigidos no edital, como, também, com a composição interna da sua obra. Desta forma, ela afirma que o encontro entre filosofia, didática e imagens compõe uma criação importante e proveitosa para os seus virtuais docentes e alunos. Ao que parece, texto e imagens produzem debates, auxiliam o desenvolvimento de competências e habilidades, as quais incentivam a construção de uma consciência crítica e cidadã. Dificilmente, essa funcionalidade não receberia o aval de vários critérios de escolha do PNLD. Já no Guia 2012, o parecer é este:

Os conteúdos gráficos (fotografias jornalísticas e artísticas, reproduções de quadros clássicos da pintura, tiras de quadrinhos e esquemas) obedecem em geral às funções de ilustrar um conceito ou fato referido no texto-base, de contribuir para a contextualização de certo conteúdo filosófico e de servir ao enunciado de alguma questão ou proposta de tarefa. Muitas vezes as legendas das ilustrações trazem consigo um breve comentário, que sugere uma associação fecunda entre a imagem apresentada e o conteúdo conceitual a ser explicado (PNLD 2012, 2011, p.30).

A filósofa nega que as imagens em seu livro são meramente ilustrativas. Já os pareceristas ressaltam como fator positivo justamente a importância delas

serem, no geral, ilustrações dos conceitos. Eles aparentemente se contradizem, mas ambos reafirmam a ideia de que uma obra cumpre sua função didático-pedagógica ao inserir imagens que ilustram os conceitos ou discussões filosóficas. A discordância, possivelmente, esteja na intensidade do caráter ilustrativo. Já no Guia-2015, talvez, por acreditarem os pareceristas que as palavras de 2012 eram suficientes, os dizeres oficiais ficaram mais escassos:

A obra não esconde a densidade da Filosofia, mas sua linguagem clara, fluida e objetiva, assim como a qualidade e **pertinência dos recursos visuais selecionados torna sua leitura acessível e proveitosa** (PNLD 2015, 2014, p.35, grifo nosso).

E pronto. Essa é a análise mais articulada em relação à questão das imagens que o discurso oficial realiza sobre a versão atualizada do livro *Iniciação à Filosofia* (uma outra menção curta refere-se ao Manual do Professor). Desdobra-se certa noção de como é a importância do universo imagético dessa análise. Mesmo sendo menor ainda – duas linhas incompletas - está similar à versão anterior, ou seja, poucas linhas para empobrecer a complexidade do objeto analisado. O interstício de três anos aumentou a elisão da importância de refletir sobre a circulação dos recursos visuais nas obras.

Chocar questões sobre uma possível filosofia em imagens com tais pareceres, com os itens do Edital, Manual do Professor e os próprios livros, produz visibilidades sobre a carência, o empobrecimento e a dissociação entre o filosofar e o universo imagético e educacional. Os livros não “pensam” as imagens que estão neles, apenas seguem orientações de algo que lhe é exterior. Exterioridade aqui se refere a como o universo imagético passivamente é construído para se tornar um objeto estranho dentro de um processo. Tanto a foto quanto a pintura - lidas pelo aluno - eram de outros âmbitos e foram cooptadas unilateralmente para circundarem dentro do processo pedagógico. Dificilmente, uma filosofia em imagens será concebida a partir e em consonância com itens de um Edital. Isto não quer dizer que não haja necessidade de regulamentações, mas a questão está em como elas são feitas, pois a imagem, nessa maquinaria de ordenação do processo do PNLD, é inserida como um elemento estranho a si mesmo, despotencializada. Despotencializar significa nesse contexto instrumentalizá-la em objetivos presumivelmente pedagógicos e que, na leitura deste trabalho, repotencializa os regimes éticos da imagem e representativo das artes. O PNLD reúne imagem, política, arte, filosofia e educação num único objeto, o livro.

Entretanto, essa reunião gera lacunas e problematizações. No que diz respeito ao regime ético das imagens, tem-se a aglutinação das fotos, pinturas, esculturas etc., instrumentalizadas para uma destinação: formar o jovem. Se, antes, era para politeia grega, atualmente, o é para cidadania republicana, que, nessa maquinaria, elide discussões sobre disputas de grupos e jogos de manutenção do poder político. Imagens são proscritas, principalmente, as que não coadunam com os princípios do Edital. Há imagens falsas e verdadeiras, assim como é apontado no parecer CNE/CEB 15/2000 que se refere ao uso da publicidade em livros ou mesmo o exemplo usado sobre o *Mito da Caverna* nos PCNs⁺. Cabe, ainda, ao filósofo-educador sair da caverna para deslindar tais “simulacros modernos”. No que tange ao regime representativo das artes, na maquinaria do PNLD, percebe-se que há, de antemão, a imagem do jovem estudante com tais ou quais enquadramentos, conflitos e anseios; está consumado, também, o que se espera que ele aprenda: competências e habilidades e há as esquematizações (capítulos, letras, capas etc.) a partir das quais todos os livros devem ser regidos. Em ambas as repotencializações dos regimes, tem-se a concepção de que especialistas são qualificados para criar imagens e diferenciar as verdadeiras das falsas e os alunos precisam ser instruídos para partilhar essa pedagogia dissimétrica da imagem. Desta forma, as imagens possuem leituras direcionadas univocamente e seguem protocolos de como devem ser apreciadas. Elas são diminuídas em seu potencial de singularização de si e de quem as aprecia. O primeiro parecer do livro da Marilena Chauí enaltece aquilo que, justamente, é um dos pilares do regime representativo: a imagem como ilustração, a sua existência, apenas, como referencial de outra coisa que não ela, ou seja, a imagem é um complemento do texto. Sua alteridade é diluída para servir a uma das principais diretrizes do regime ético: ser instrumento de instrução. A imagem com propósitos delineados não apenas serve a um mundo com suas hierarquias, categorizações, ordenações e estratificações como também serve para equivaler-se a certo discurso oficial ratificado pelos princípios do Edital.

Refletir o PNLD a partir da ótica dos regimes, junto com a inserção da *imagéitté* no âmbito pedagógico e no como construir uma possível filosofia em imagens, convida o olhar filosófico a entrar em pugna consigo mesmo, a estranhar o porquê o filosofar cega quando produz certas imagens. Tal cegueira leva a crer que os elementos constitutivos de uma imagem filosófica, se é que eles existem, ainda estão por vir. O instigante do processo pode justamente ser

esse algo a ser preenchido. Esse algo que falta e cria espaços vazios, interstícios dissensuais na conturbada relação entre o universo imagético, pedagógico e educacional. Interstícios que podem se conectar a outras visibilidades, como as que propõem Rancière:

Tento efetivamente privilegiar modos de escrever a história, modos de apresentar situações, de agenciar os enunciados, modos de construir as relações de causa e efeito, ou entre antecedente e consequente, que perturbem as referências tradicionais, os modos de apresentação dos objetos, de indução das significações e dos esquemas causais que constroem a inteligibilidade standard da história. Um discurso teórico é sempre uma forma estética, uma reconfiguração sensível dos dados sobre os quais ele argumenta. Reivindicar o carácter poético de qualquer enunciado teórico também é contestar as fronteiras e hierarquias entre os níveis de discurso [...] (RANCIÈRE, 2010, p. 81).

Embaralhar funções, estetizar saberes em experimentações, produzir estranhamentos e reconfigurar dados teóricos são, por enquanto, possibilidades para tentar elaborar uma filosofia em imagens. Criar imagens, talvez, como Rancière cria a sua escrita. Isso seria possível em sala de aula? Criar leituras imagéticas como o aluno fez ou de suas leituras criar novas leituras?... O aluno que leu as imagens do *Iniciação à Filosofia* é uma imagem criada para construir este trabalho, ou seja, não é só o Foucault que é pintor.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando*: introdução à filosofia. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.
- ARISTÓTELES. *Poética*. In: Tópicos, Dos Argumentos Sofísticos, Ética a Nicômaco e Poética, Metafísica - Livros I e II. São Paulo: Abril S/ACultural e Industrial, 1973. Poética, 437-512.
- BRASIL-MEC/CNE/CEB. *Parecer CNE/CEB 15/2000*. Aprovado em 4/07/2000. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13252:parecer-ceb-2000. Acesso em: 30/05/2015.
- BRASIL-MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30/05/2015.
- BRASIL-MEC/SEB. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias* (vol. 3). Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2008.
- BRASIL-MEC/SEB/FNDE. *Guia de Livros didáticos*. PNLD 2012: Filosofia. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2011.
- BRASIL-MEC/SEB/FNDE. *Guia de Livros didáticos*. PNLD 2015: Filosofia: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2014.

O LUGAR DA TRADIÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO DE FILOSOFIA

Thaline Luize Ribeiro Fontenele

BRASIL-MEC/SEB/FNDE. Edital de Convocação 01/2013 CGPLI. Edital de Convocação Para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD, 2015. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/4032-pnld-2015>. Acesso em 30/05/2015.

BRASIL-MEC/SEB/FNDE. Edital de Convocação Para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD, 2012 –Ensino Médio. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6c1a1LgLMZAJ:www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais%3Fdownload%3D4835:pnld-2012-edital-consolidado+%cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=BR>. Acesso em 30/05/2015.

BRASIL-MEC/SEMT. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias* (vol. 3). Brasília: Ministério da Educação/Secretária de Educação Média e Tecnológica, 1999.

_____. PCN+ - *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretária de Educação Média e Tecnológica, 2002.

CHAUÍ, Marilena. *Iniciação à Filosofia: ensino médio* (volume único). São Paulo: Ática, 2012.

_____. *Iniciação à Filosofia: ensino médio* (volume único). 2. ed. São Paulo: Ática, 2014.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. *Fundamentos de Filosofia*. São Paulo: Saraiva, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo. Editora 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. *Isto não é um cachimbo*. Trad. Jorgi Coli. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PLATÃO. *A República*. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultura, 1997.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Trad. Mônica Costa Netto. 2. ed. São Paulo: ÉXO experimental org. Editora 34, 2009.

_____. *Estética e Política. A partilha do sensível*. Trad. Vanessa Brito. Porto: Dafne, 2010.

_____. *O destino das imagens*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

_____. *O destino das imagens*. Lisboa: Orfeu Negro, 2011.

_____. *O mestre ignorante*. Trad. Lílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. *O espectador emancipado*. 1. ed. São Paulo: WMF Martins fontes, 2012.

SARTRE, Jean-Paul. O existencialismo é um humanismo; A imaginação; Questão de método. *Seleção de textos* de José Américo Motta Pessanha. Trad. Rita Correia Guedes, Luiz Roberto Salinas Forte, Bento Prado Júnior. 3. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1987.

SERRES, Michael. *Filosofia mestiça*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

O propósito deste trabalho é discutir a importância da tradição filosófica no âmbito do ensino de filosofia nas escolas de nível médio. Antes, porém, comporta dizer de onde partiu essa preocupação, ou como construí um percurso de reflexões acerca do ensino de filosofia como disciplina escolar. Retrocedo aos debates, às aulas e às simulações de aula realizados durante a disciplina de Prática de Ensino I, assim como ao estágio na disciplina de Prática de Ensino II, em escolas públicas e privadas, em Teresina, no ano de 2008. Naquela ocasião, já havia sistematizado um texto inicial, como trabalho de conclusão da disciplina, apresentado para debate no Fórum de Ensino de Filosofia. Ingressando na vida profissional, como professora de filosofia em escolas estaduais e institutos federais, continuei a refletir sobre minha própria prática pedagógica e sobre como os alunos reagem ao ensino de filosofia.

O presente trabalho busca inicialmente fazer uma análise, mesmo breve, do contexto atual, seja da educação ou da sociedade, para, assim, realçar que somente um ensino de filosofia pautado na sua própria tradição poderia oferecer condições de ir além da esfera liberal, marcada por valores que têm priorizado apenas as tecnologias e a produção em detrimento das próprias relações humanas. De uma forma mais resumida, o que venho percebendo é a necessidade de uma preocupação com a prática filosófica como um todo, já que a disciplina tem se mostrado entediante para os estudantes e frustrante para os professores. Além disso, é possível perceber que a filosofia ministrada no Ensino Médio não está