



**INSTITUTO
FEDERAL**
Sertão Pernambucano

**MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA - PROF-FILO
INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCO
CAMPUS PETROLINA ZONA RURAL**

ANA PATRÍCIA GADELHA DA COSTA SILVA

**OS ESTUDOS DO ENSINO DE FILOSOFIA E O IMAGINÁRIO A PARTIR DOS
“MUNDOS DE SOFIA” DE JOSTEIN GAARDER**

PETROLINA - PE

2024

**MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA - PROF-FILO
INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCO
CAMPUS PETROLINA ZONA RURAL**

ANA PATRÍCIA GADELHA DA COSTA SILVA

**OS ESTUDOS DO ENSINO DE FILOSOFIA E O IMAGINÁRIO A PARTIR DOS
“MUNDOS DE SOFIA” DE JOSTEIN GAARDER**

Trabalho para obtenção do título de Mestre no PROF-FILO, Mestrado Profissional em Filosofia sob a Orientação do Prof. Dr. Gabriel Kafure da Rocha. Área de Concentração: Ensino em Filosofia. Na linha de Pesquisa: Práticas de Ensino de Filosofia. E no Projeto de Pesquisa: Artes e Ensino de Filosofia.

PETROLINA - PE

2024

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANA PATRÍCIA GADELHA DA COSTA SILVA

**OS ESTUDOS DO ENSINO DE FILOSOFIA E O IMAGINÁRIO A PARTIR DOS
“MUNDOS DE SOFIA” DE JOSTEIN GAARDER**

Trabalho para obtenção do título de
Mestre em Filosofia no PROF-FILO,
Mestrado Área de Concentração:
Ensino em Filosofia.

Aprovado em: 24/04/ 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gabriel Kafure da Rocha (Orientador)
IFSertãoPE

Prof. Dr. Williard Scorpion Fragoso (Co-Orientador - Examinador Interno)
IFPB

Prof. Dr. Oscar Federico Bauchwitz (Examinador Externo)
UFPR

Prof. Dr. Eduardo Barra Sales de Oliveira (Examinador Externo)
UFPR

G124 Gadelha da Costa Silva, Ana Patrícia.

Os estudos do ensino de filosofia e o imaginário a partir dos "mundos de Sofia" de Jostein Gaarder / Ana Patrícia Gadelha da Costa Silva. - Petrolina, 2025.
85 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) -Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Petrolina Zona Rural, 2025.
Orientação: Prof. Gabriel Kafure da Rocha.
Coorientação: Williard Scorpion Pessoa Fragoso.

1. Filosofia. 2. Imaginário. 3. Imagem. 4. Literatura. I. Título.

CDD 100

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo desenvolver um produto didático-pedagógico por meio da análise da convergência entre Filosofia e Literatura no contexto do ensino de Filosofia no Ensino Médio, utilizando três obras do autor e educador norueguês Jostein Gaarder: "O Mundo de Sofia", "O Livro das Religiões" e "Vita Brevis". No plano teórico, a inter-relação entre Filosofia e Literatura será explorada com base nos conceitos de imaginário e imaginação, conforme o pensamento do antropólogo francês Gilbert Durand, além de abordagens interpretativas fundamentadas no filósofo Mircea Eliade, no que se refere a mitos, símbolos e imagens, e outros teóricos do imaginário. Sob a perspectiva prática e empírica, as obras mencionadas e suas representações multimídias têm sido integradas ao ambiente de sala de aula por meio da elaboração de resenhas, cartas e mapas conceituais. O propósito desta prática experimental e teórica é observar, avaliar, mapear e compreender a recepção e o desenvolvimento da abordagem filosófico-literária nas dinâmicas de ensino-aprendizagem, utilizando o imaginário e a criatividade dos alunos como "matéria-prima". Metodologicamente, a pesquisa adota uma diversidade de procedimentos conforme necessário, empregando abordagens teórico-analíticas, empírico-experimentais-descritivas e quantitativas, além de qualitativas, com base nos dados gerados pelo trabalho com alunos de uma turma da primeira série do Ensino Médio.

Palavras-chaves: Filosofia; Imaginário; Imagem; Literatura.

ABSTRACT

This work aims to develop a didactic-pedagogical product through the analysis of the convergence between Philosophy and Literature in the context of teaching Philosophy in High School, using three works by the Norwegian author and educator Jostein Gaarder: "Sophie's World", "The Book of Religions" and "Vita Brevis". At the theoretical level, the interrelationship between Philosophy and Literature will be explored based on the concepts of imaginary and imagination, according to the thinking of the French anthropologist Gilbert Durand, in addition to interpretative approaches based on the philosopher Mircea Eliade, with regard to myths, symbols and images, and other theorists of the imaginary. From a practical and empirical perspective, the mentioned works and their multimedia representations have been integrated into the classroom environment through the preparation of reviews, letters and conceptual maps. The purpose of this experimental and theoretical practice is to observe, evaluate, map and understand the reception and development of the philosophical-literary approach in teaching-learning dynamics, using the students' imagination and creativity as "raw material". Methodologically, the research adopts a diversity of procedures as necessary, employing theoretical-analytical, empirical-experimental-descriptive and quantitative approaches, as well as qualitative ones, based on data generated by working with students in a first-year high school class.

Keywords: Philosophy; Imaginary; Image; Literature.

AGRADECIMENTOS

À Mainha, pelo amor imutável, que me apresentou aos livros, além de ler alguns trechos para mim, por conta das minhas limitações infantis.

Ao meu pai, luz na minha vida que hoje brilha na eternidade. Saudades, painho!

Às minhas irmãs, “Fofoletes”, pilares de força e afeto sempre.

Aos meus sobrinhos e minha sobrinha, aventureirinhos e “tapequinhas” que coloremeu mundo.

Ao meu cunhado, o irmão que a vida me presenteou, mesmo sem eu pedir.

Ao meu amigo especial, Farol na névoa, confidente e que me ajuda a aquietar a alma.

Aos meus professores, mentores e guias, em especial ao Prof. Dr. Gabriel Kafure da Rocha e ao Prof. o Dr. André Ricardo Dias Santos, que não me deixaram “fugir”.

Aos meus colegas do mestrado, hoje amigos, que nunca soltaram a mão de ninguém. Rita, Germano, Poliana, Eliane - meus debochados preferidos - e Chagas.



O mundo de Sofia em quadrinhos (vol. 1): Uma história da filosofia — De Sócrates a Galileu - 21 novembro 2023 por Jostein Gaarder (Autor), Julia da Rosa Simões (Tradutor).

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1. Convite para o Dia Mundial da Filosofia.	p. 52
Imagem 2. Atividade de correlações e inferência, em Filosofia. Dia Mundial da Filosofia 2018.	p. 53
Imagem 3. Pinturas de filósofos, encontradas no EREM Humberto Soares de 2022.	p. 54
Imagem 4. Questões objetivas do Quiz sobre o livro <i>O Mundo de Sofia</i> .	p. 56
Imagem 5. Anúncio do Quiz Filosófico.	p. 57
Imagem 6. Ficha de Avaliação dos Coordenadores Protagonistas das atividades do Dia Mundial de Filosofia.	p. 58
Imagem 7. Ficha de Avaliação dos professores no Dia Mundial de Filosofia.	p. 59
Imagem 8. Livro <i>O Mundo de Sofia em quadrinhos</i> .	p. 60
Imagem 9. Apresentação convite para Gincana Filosófica.	p. 63
Imagem 10. Foto da premiação da I Gincana Filosófica do IFSertãoPE.	p. 64
Imagem 11. Vencedoras da I Gincana Filosófica.	p. 65
Imagem 12. Orientadores e orientandos - entre o Mestrado e o Ensino Médio.	p. 66

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 AS CONCEPÇÕES DE IMAGINÁRIO.....	17
2.1 Explorando o Imaginário Religioso: perspectivas do ensino de Filosofia para a Diversidade Cultural	20
2.2 Imaginário e Mentalidade Cultural	21
3 INSTRUMENTOS DIDÁTICOS E CONCEITUAIS: O ENSINO DE FILOSOFIA E O IMAGINÁRIO	31
3.1 Filosofia no Ensino Médio: problemáticas e conceitos	32
3.2 Possibilidades instrumentais do imaginário pedagógico	37
3.3 O imaginário escolarizado	43
3.4 O imaginário mercadológico.....	46
4. INTERVENÇÃO METODOLÓGICA	49
4.1 Cotidianos Escolares	49
4.2 Relatos de experiências.....	51
4.3 A Filosofia sai da Sala e Aula - I Gincana Filosófica	62
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS.....	74
ANEXO I.....	79

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo realizar uma investigação acerca da aproximação entre a Filosofia e a Literatura no ensino de filosofia, para isso, alguns livros de Jostein Gaarder foram analisados e aplicados em sala de aula, por meio de filmes, resenhas, cartas, mapas conceituais. A ideia do projeto iniciou, justamente, por meio de uma análise que percebe como as cartas filosóficas são importantes instrumentos de incentivo à escrita. Esse instrumento também tem oportunizado os estudantes a questionar filósofos e filosofias estudadas em salas de aulas. Essa é justamente uma característica do livro *O mundo de Sofia* (publicado originalmente em 1991), um romance filosófico mediado por cartas. *O mundo de Sofia* se evidencia como um instrumento pedagógico para evoluções da capacidade de pensar criticamente o conceito de imaginário em seus contextos e conjunturas. Com essa obra, adquirimos um suporte de análise inicial do conceito de imaginário, abrindo, posteriormente, novas possibilidades didáticas e metodológicas.

Por ser um livro muito extenso, o filme, adaptado como série televisiva dirigida por Erik Gustavson (foi ao ar em 1999) representa, de certa forma, uma nova versão do livro. Esta acabou se tornando, inicialmente, um recurso mais acessível para o ensino de filosofia, ainda que problemático. Visto que a velocidade das informações acaba por inibir um maior aprofundamento para o conteúdo das aulas de filosofia. Deste modo, a série desperte mais imediatamente a curiosidade do aluno, é justamente por ela que iniciamos essa jornada ao mundo do imaginário da filosofia. Apesar de, acreditamos que seja a sala de aula um fértil terreno para abordarmos a questão propriamente chamada "do mito¹ à filosofia". Neste sentido, contamos na estrutura da dissertação com outra obra de Jostein Gaarder, a obra "O livro das religiões" (publicado originalmente em 1999) nos traz, inicialmente, um importante guia da relação que as sabedorias de que diversas culturas podem se aproximar da própria

¹ Em Gaarder *et al.* (2005), o mito configura um elemento elucidativo dos fatos do passado que busca explicar fenômenos gerais da existência.

filosofia². Ademais, segundo Durkheim (2003), um debruçar-se sobre uma infinidade de crenças, ritos e suas características profundamente religiosas, possibilitará uma melhor compreensão das bases e causas iniciais das vidas religiosas contemporâneas.

Esse parece ser o caminho de Sofia, que desde o início do livro ainda está muito apegada às suas concepções místicas e esotéricas, não é à toa que a série retrata diversas práticas, como tentar falar com espíritos por meio da “brincadeira do copo” e outras passagens sutis, nas quais a personagem vai percebendo que a filosofia é uma maneira diferente de pensar e ver o mundo. Alberto Knox, personagem que representa o professor imaginário de Sofia, a leva a questionar a sua própria existência por meio das cartas trocadas entre o Major e sua filha Hilde. Eis aí o mistério do livro.

O que parece então ser duas histórias paralelas no livro, acaba por unir-se, mais à frente, pela revelação de que tudo aquilo não passa de uma manifestação do imaginário daqueles que participam do livro. No tocante ao imaginário, o pensamento caracteriza um modo representativo. Durand (2004) entende que o pensamento humano configura uma forma de representação, passando por articulações simbólicas, enquanto o imaginário constitui o conector obrigatório pelo qual se formam representações do pensamento humano.

É relevante destacar a dimensão do imaginário, presente em “O mundo de Sofia”, porém não tão explícito, que, de certa forma, auxilia-nos em alguns aspectos colaborativos com intervenções como *storytelling*, feiras de filosofia, que, muitas vezes, aplicadas incentivam os estudantes a criar um vínculo afetivo e efetivo com o pensar filosófico.

Assim, as primeiras investigações que propomos nesta dissertação são referentes às aproximações entre a Filosofia e a Literatura, no ensino de Filosofia, norteadas por perspectivas teóricas e por alguns livros de Jostein Gaarder (2005, 2009, 2012). que foram analisados e utilizados em salas de aulas, por diferentes meios didáticos e metodológicos. Ressaltamos,

² Segal (2020) compreende duas vias simultâneas para a filosofia: a da autonomia, como campo de conhecimento, e a via de diálogos com outros campos de saberes, como as Artes, a História, a Geografia, a Matemática, a Música, dentre outros campos. Trata-se de uma concepção descolonizadora, com reflexões múltiplas em várias direções, sobre nós mesmos e sobre os quadros sociais, o mundo, os símbolos e seus significados linguísticos.

essencialmente, que os trabalhos foram realizados junto aos alunos com resenhas, cartas, mapas conceituais e filmes.

Viabilizamos formas de compreensões e de interpretações, a partir das narrativas dos estudantes, no tocante aos processos de desenvolvimento do ensino-aprendizagem, baseando-se, em partes, pela obra “O Mundo de Sofia”, de Gaarder (2012), e em outras perspectivas, conduzidas por teorias que consideramos relevantes para a pesquisa. Desse modo, procuramos demonstrar possibilidades de construções do conhecimento por meio da imaginação e da criatividade dos estudantes. Sendo assim, essa pesquisa, de caráter descritiva e qualitativa, guiou-se por revisões críticas, bibliográficas, agregando dados complementares, produzidos e reproduzidos pelos estudantes. Utilizamos, portanto, métodos interpretativos que possibilitaram instigar novas buscas e auxiliar nas compreensões e nas explicitações, nas quais procuramos, dentro das limitações circunstanciais, expandir três etapas: 1- Do mito à Filosofia, 2 – da Filosofia ao Imaginário, 3 – Intervenção e produto.

No primeiro capítulo, *As concepções do imaginário*, fizemos uma contextualização de aspectos peculiares ao conceito de “imaginário”. Para isso, utilizamos fragmentos selecionados da obra “O livro das religiões”, de Gaarder *et al.* (2005), que abordam a multiplicidade religiosa, em contraponto aos trechos de “Vita brevis”, de Gaarder (2009), que tratam dos quadros mentais. Essas análises aprofundaram a compreensão sobre diferentes perspectivas e experiências que contribuem para a formação do imaginário enquanto conceito.

Apresentamos relevâncias e benefícios do conhecimento aprofundado e articulado, inerentes aos diferentes contextos e culturas. Contextualizamos a obra *O livro das religiões*, contrastando a pluralidade religiosa, com a obra “*Vita brevis*”, na qual o autor trata da relação entre teologia e filosofia. Mostramos que, em Cittadino (1999), a obra “*Vita Brevis*”, não somente desperta uma revitalização dos interesses pela língua latina, pela cultura clássica, como também, busca construir um “universo feminino”, a partir da carta de Flória Emília, na qual o autor pode estabelecer uma autoafirmação na personagem feminina no imaginário do leitor em meio a um contexto patriarcal hegemônico.

Procuramos contextualizar alguns aspectos peculiares o conceito de imaginário e a filosofia, tomando como ponto de partida, investigativo, alguns

fragmentos textuais, associados à ideia de “pluralidade religiosa”, encontrada na obra “O livro das religiões”, de Gaarder *et al.* (2005) na qual, o conceito de imaginário, empregado por ele, expressou “sistemas de símbolos” culturais e religiosos e políticos. Esse simbolismo, segundo Pitta (2017), irá expressar o imaginário fundado na “nova antropologia do imaginário e nas “estruturas antropológicas do imaginário de Durand (2012). Nessa perspectiva, o imaginário se compõe da totalidade do cosmo humano e das relações humanas com esse cosmo e com o próprio ambiente de vida.

A partir dos excertos textuais sublinhados, esclarecemos algumas distinções relacionadas às concepções de quadros mentais, constatadas na obra “*Vita brevis*”, de Gaarder (2009), e na obra “O livro das religiões”, de Gaarder *et al.* (2005). Por um lado, do “*Vita Brevis*”, destacamos o imaginário, do homem religioso, que assume posturas singulares e idiosincrasias específicas, de tal modo, que fez com que Eliade (2010) mencionasse um “modelo trans-humano”, transcendente, que só se reconhece como um ser que imita os deuses, pretendendo se diferenciar da “existência profana”. E, por outro lado, do “O livro das religiões”, destacamos os aspectos diversos de diferentes culturas, crenças e mitos, historicizados e relativizados nas explicações filosóficas, históricas, antropológicas e sociológicas, dentre outras formas de explicitação dos fenômenos plurissignificantes – vários significados implícitos nas sociedades, que são determinados pelos diferentes subsistemas sociais, culturais e políticos, de acordo com Ansart (1978).

A parte da revisão literária, baseia-se em alguns fragmentos das duas obras – “O livro das religiões” Gaarder *et al.* (2005) e “*Vita brevis*”, de Gaarder (2009). Essas obras foram usadas como concepções iniciadoras e organizadoras da própria metodologia utilizada. Com isso, notamos que as diferentes épocas, conjunturas e contextos, apresentam, mediante comportamentos, mentalidades e características singulares, mas que são, muitas vezes, simultaneamente, conflitantes, antagônicas, mas que demonstram, em vários aspectos, continuidades e vinculações constitutivas. Ademais, analisamos a obra “O Mundo de Sofia”, de Gaarder (2012), que a compreendemos como um admissível instrumento pedagógico para o desenvolvimento conveniente no ensino e na aprendizagem. A sua representatividade didática implica num conjunto de mecanismos traçados em

caminhos, repletos de enigmas, sinais e signos que esboçam modos para construir o conhecimento filosófico de maneira articulada, fugindo dos isolamentos gerados pelas linguagens inacessíveis. Esse texto, de Gaarder (2012), pode oferecer aberturas da capacidade de pensarmos criticamente os imaginários de nosso próprio universo temporal, social e mental. Seja ele um “imaginário místico”, um “imaginário religioso”, um “imaginário da ciência”, um “imaginário educacional idealizado”, um “imaginário literário”, dentre tantos outros imaginários de realidades múltiplas. Com efeito, consideramos e enfatizamos determinadas concepções imaginárias ou, ao menos, procuramos, dentro das nossas limitações e possibilidades, apresentarmos uma ideia da amplitude e da pluralidade de concepções que formam, de acordo com Durand (2004), as “ciências do imaginário” e que funcionam como uma espécie de “libertação” do que ele chamou de “monoteísmo cientista”.

No segundo capítulo, *Instrumentos didáticos e conceituais: o ensino de filosofia e o imaginário*, abordamos a análise da obra *O Mundo de Sofia*, que compreendemos como um instrumento pedagógico, plausível no desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente, a partir do conceito de imaginário. Investigamos as estratégias utilizadas para estimular a reflexão filosófica e a criatividade, bem como os impactos dessas práticas no processo de aprendizagem. Então, foi fundamental destacar que Cortina (2006) concebeu o “Mundo Sofia”, como um tipo de obra que possui um caráter pedagógico, em sua proposta de tentar esboçar um tipo de panorama epistemológico da filosofia. E esse “panorama” propõe aberturas e diálogos, que se assemelham a “epistemologia aberta”, desenvolvida por Morin (2001). Nessa abertura seria possível interagir, com diálogos entre as disciplinas e os campos de saberes, confrontando as incertezas, corrigindo-as umas às outras e ultrapassando os “fossos epistemológicos”, quase que intransponíveis, superando as ignorâncias e progredindo na construção do conhecimento e no próprio ato do conhecimento, que se funda, segundo Husserl (1988), na percepção, mediante a nossa vivência. Então, essas propostas de análises que trazemos, nesse capítulo, envolvem que, sobretudo, as riquezas das imagens, elaboradas e avaliadas pelos estudantes e professores de filosofia, agregadas ao polissêmico, amplo e aberto, conceito de “imaginário”, fazem emergir subjetividades, muitas vezes, silenciadas, sufocadas ou reprimidas por diversos problemas circunstanciais.

Quanto às imagens, ela nos interessa, como objetos de nossa pesquisa, sobretudo, por externar “olhares coletivos do oblíquo”, e por se mostrarem reveladoras do que podemos e não podemos vislumbrar, assim como bem afirmou Vovelle (1997). Para ele, os “silêncios” das iconografias são tão significativos quanto às ênfases e os temas mais privilegiados que delas podem brotar.

Quanto ao imaginário, como a “encruzilhada antropológica”, descrita por Durand (2012), disponibilizou um vasto campo de possibilidades, para nossas análises, diante dos imaginários: dionisíacos e apolíneos, positivistas, romancistas, dos domínios mitológicos, semiológicos, religiosos, poéticos, educacionais, dentre outras concepções imaginárias, esboçadas por Durand (2004). Essas “encruzilhadas”, também correspondem, segundo Pitta (2017), aos entrelaçamentos das diversas ciências, que buscam, nos diálogos contributivos e complementares, a edificação de um denso e sólido conhecimento.

As inúmeras relações entre os conjuntos de imagens, símbolos, signos elaborados pelos indivíduos e por grupos sociais, ao longo da história, compõem um rico capital de imaginação e criação. Tais relações formulam e reformulam quadros de valores pertinentes às elaborações culturais, imaginativas, que esboçamos neste capítulo.

Demonstramos algumas diferenciações entre as duas instâncias psíquicas: as das “imagens percebidas” e das “imagens criadas”, tendo por referencial, o dualismo de Bachelard (2019a). Sendo as funções da criação e da reprodução totalmente distintas. Assim, por essa ótica bachelardiana, as “imagens criadas” correspondem às “sublimações dos arquétipos”, que são processos psíquicos fundamentais, ao passo que as “as imagens percebidas”, determinam os processos das imaginações. Então, apresentamos os pólos de desenvolvimentos das imagens colocadas em destaques na pesquisa. Destacamos, também, algumas oposições dialéticas do sujeito e do objeto, do universal e do individual, da “sedução do universo” e das “certezas individuais”, da extroversão e da introversão.

No terceiro capítulo, *Intervenção Metodológica*, destacamos o cotidiano escolar, o processo interventivo, o relato de experiência do Dia Mundial da

Filosofia e a I Gincana Filosófica, baseando-se no livro *O Mundo de Sofia*. Nesse contexto, destacamos o processo interventivo, que envolve desde a identificação das necessidades e desafios do dia a dia escolar até a elaboração de estratégias que promovam a participação ativa dos estudantes em atividades filosóficas. A iniciativa da experiência vivenciada, durante o Dia Mundial da Filosofia, proporcionou um espaço de reflexão coletiva, valorizando o diálogo e a construção conjunta do conhecimento filosófico. Essa iniciativa foi fundamental para estimular o interesse dos alunos pela filosofia, aproximando-os dos grandes temas e pensadores da área e mobilizou toda a escola. Já a descrição da I Gincana Filosófica foi concebida como uma proposta lúdica e interdisciplinar, na qual os estudantes puderam explorar conceitos filosóficos por meio de desafios, jogos e dinâmicas baseadas na narrativa do livro.

Organizamos e procuramos sintetizar algumas benesses das intervenções filosóficas, a partir das relações entre a Filosofia e a Literatura, tendo por bases as análises dos trabalhos de textos, dos mapas mentais e de cartas produzidas pelos estudantes que contribuíram para a pesquisa. Procuramos demonstrar, nesses trabalhos, parte do que Bachelard (2019a) classificou como “imaginação inventiva” ou “criadora”. Desse modo, essa “curiosidade inspetora”, que costuma se aliar à imaginação, prevê, sempre que possível, uma perspectiva do oculto, do inteligível, no “interior” das coisas, sejam elas, textos, imagens, ideias, quadros, mapas.

Enfatizamos que as produções, dos alunos e professores de filosofia, promoveram novos aprendizados e, concomitantemente, propiciam impulsos significativos, através dos textos elaborados, das cartas produzidas, dos mapas mentais e das imagens criadas e/ou imaginadas na própria construção do conhecimento. Podemos observar que através das cartas argumentativas, produzidas pelos estudantes, são estabelecidas diversas formas de diálogos pelos quais os alunos se utilizam de argumentos próprios que indagam filósofos e suas perspectivas conceituais, teóricas e metodológicas estudadas nos anos letivos.

Viabilizamos, com essas produções e com os processos construtivos, novas margens e inovadoras de possibilidades de imaginações, de criações, somadas a uma “semântica do imaginário”, como pensou Durand (2012), na qual

o pensamento racionalizado e o trajeto semiológico se desenvolvem plenamente.

O desenvolvimento pleno acontece mediante as nossas capacidades de imaginar, inventar, decidir e criar, reelaborar, de formas organizadas, quer seja, em salas de aulas e fora delas. A “decisão” e a “criação” constituem, para Gurvitch (1962), relevantes etapas da liberdade humana, dos seis graus de liberdades – “liberdade segundo as preferências subjetivas”, “liberdade de renovação inovadora”, “liberdade de escolha”, “liberdade de invenção”, “liberdade de decisão” e “liberdade de criação”. Esses graus de liberdades são fundamentais para reflexões e elucidações das possibilidades de autonomias dos docentes e dos alunos. Dentre esses graus de liberdade, sublinhamos, essencialmente, a “liberdade de decisão” e a “liberdade de ação”, que também se mostram importantíssimas nesta pesquisa, e que propõem revirar, demolir, quebrar, desconstruir, eliminar obstáculos e dificuldades encontradas no processo construtivo do aprendizado, assim como também, na evolução substancial da pesquisa. Então, ao propormos a liberdade de decidir, por meio de criações de produtos como mapas mentais, cartas, textos, artigos, desenhos, pinturas, fotografias, estamos buscando o ponto culminante da liberdade humana, que segundo Gurvitch (1962), presta-se o esclarecimento da reciprocidade entre a liberdade coletiva e liberdade individual.

Por fim, dedicamos a síntese e a organização dos resultados das intervenções filosóficas, evidenciando às relações entre a filosofia e literatura, a partir das análises dos trabalhos produzidos pelos estudantes. Dessa forma, o trabalho procura contribuir para o entendimento do papel da imaginação e da criatividade no ensino de filosofia, valorizando a interdisciplinaridade e o protagonismo dos alunos.

Como a própria filosofia busca empreender uma existência de instigação, exigindo não somente uma capacidade de conjecturar, mas também de observar qualidades intrínsecas, redes de significados e significantes e construir formas pluralizadas de conhecimentos, formulamos a pergunta norteadora desta pesquisa: como os estudantes do ensino de Filosofia articulam o seu “imaginário” a partir da obra “O Mundo de Sofia”?

2 AS CONCEPÇÕES DE IMAGINÁRIO

Para contextualização do ensino associadas ao conceito de imaginário³, delineado, sobretudo, por Durand (2012), levamos em consideração, por um lado, mitos e imagens, e por outro lado, sublinhamos o reconhecimento das pluralidades e pontos de vistas das religiosidades que os próprios estudantes têm, que são também didaticamente traçadas por Gaarder *et al.* (2005). Os autores oferecem um recorte sucinto e, ao mesmo tempo, muito amplo, dos complexos quadros filosóficos, históricos, espaciais e temporais, que envolvem algumas religiões: 1 – “As religiões primas ou primitivas”, presentes nas culturas ágrafas da África, da Ásia, das Américas e da Polinésia; 2 – As “religiões nacionais, históricas, politeístas”, egípcias, gregas, assírio-babilônicas e germânicas; 3 – As “religiões mundiais”, geralmente monoteístas, que pretendem alcançar uma validade universal.

Percebe-se, nesse recorte, que o conceito de imaginário permeia culturas, crenças, ritos, mitos, símbolos, imagens, em tempos, conjunturas e contextos completamente distintos. Com efeito, em conformidade com as exigências teóricas e metodológicas, as investigações de pesquisas carecem de observações mais precisas e mais pontuais, de certa forma mais modestas. Por essa razão, tomamos como pontos investigados nesta parte da pesquisa, além de “O mundo de Sofia” (2012), principalmente outras duas obras – “O livro das religiões”, de Gaarder *et al.* (2005), e a obra “*Vita Brevis*”, de Gaarder (2009).

Em alguns aspectos, referentes às religiões, às mitologias e simbologias, observamos abordagens mais densas, notáveis em Eliade (2010), que privilegia uma “sacralidade cósmica”, que engloba toda natureza, com suas árvores e suas pedras. Tal que, entre povos autóctones, é possível mesmo dizer que quando deixam de ser simplesmente pedras, na cosmovisão religiosa, passam a ser o “sagrado”. Sendo assim, o autor descreve uma “estrutura cósmica”, com três grandes dimensões: o céu, a terra e as regiões inferiores, que são comunicantes, por imagens e significações, como “espaços sagrados”. Esses espaços, sendo assimilados como sagrados, permeiam as “camadas culturais” da história, muito bem observadas também por Durand (2012), como sendo dimensões

³ Estamos tomando por bases teóricas, centrais, Durand (2012), Bachelard (2019), Eliade (2010) e Morin (2001).

competências do imaginário. Aqui, as suas preocupações se voltam para a origem das sensibilidades da consciência humana, para os simbolismos, para os signos, bem como para as representações no âmbito da imaginação. Nesse caso, a imaginação religiosa, de certa forma, modifica-se pelas motivações dos cultos, dos ritos e das contemplações.

Notadamente, Durand (2012), tendo por base, Jean Przyluski (1885 – 1944), estudioso das religiões, afirma que a mentalidade religiosa progrediu no esboço de Deus-Mãe, indo se realizar, totalmente, no Deus-Pai. Esse movimento pode ser observado em diversas culturas nas quais, primitivamente, o culto das deusas é depois sobreposto ao culto dos “deuses” demonstrando uma sobreposição do imaginário masculino sobre o feminino.

Nosso interesse pelo conceito de imaginário, parte das observações teóricas, citadas anteriormente, norteando-se pelos autores supracitados. Assim, como também, afirmamos nossos interesses pelos símbolos e pelas complexidades dos simbolismos. Eis que segundo Pitta (2017), são maneiras de expressar o imaginário. Com efeito, os principais elementos colocados em relevos são: 1 – O mito; 2 – O símbolo; 3 – O arquétipo; e o 4 – *Schéme* – esquema⁴, junção entre representações e gestos inconscientes.

O mito, como um “relato fundante das culturas”, assim descrito, num primeiro momento, por Pitta (2017), aparece com um elemento estabelecedor das relações entre as partes do universo e o homem, e nas próprias relações humanas. Aqui, ele representa uma espécie de sistema dinâmico dos símbolos, dos arquétipos e dos *schémes* que compõem a história mitológica. Além disso, os mitos oferecem os modelos comportamentais individuais e coletivos. Podemos observar algumas peculiaridades do mito, junto à música e ao onírico, na citação seguinte:

A música, da mesma forma que o mito e o onírico, repousa sobre as inversões simétricas dos “temas” desenvolvidos ou “variados”, um sentido que somente pode ser conquistado na redundância (o refrão, a sonata, a fuga, o Leitmotiv etc.) persuasiva de um tema. (Durand, 2004, p. 87).

⁴ Helder Godinho, ao traduzir a obra de Durand (2012), traduz *schéme*, para o português, como sendo um “esquema”.

Gaarder *et al.* (2005) afirmam, a respeito dos mitos e das práticas a eles relacionadas, que existe nas experiências míticas, uma uniformidade de perspectivas, muito embora, devemos considerar os estabelecimentos das fronteiras religiosas, sociais, culturais, além das diferenças cronológicas, filosóficas, históricas e geográficas. Sendo assim, entende-se que há uma dimensão mística, em diversas religiões, e que esta é, por sua vez, a manifestação de um imaginário coletivo.

Com efeito, admitimos, em face dessas observações, referentes às religiões e aos mitos, sobretudo, condizente com as perspectivas que traçamos em nossos primeiros planejamentos, dos “objetivos específicos”, adentramos num “imaginário religioso” e “imaginário miticográfico” teorizados por Durand (2004), que, em suas perspectivas teóricas, procurou uma libertação do “monoteísmo científico”, ligado ao “imaginário da ciência”, propondo por sua vez um pluralismo conceitual equilibrado entre as faces da ânima e do ânimus⁵. Noutras palavras, a busca por uma pluralidade de perspectivas não deve ignorar elementos e dados intrínsecos de consciência imaginante, da semântica imaginária, das potencialidades dos símbolos, dos signos e das representações e representatividades.

Durand (2012) procura, incessantemente, em perspectivas simbólicas, estudar os arquétipos fundantes da imaginação humana. Para ele, a “imaginação” é o *défoulement* – a origem de uma libertação. Por essa razão, ele se interessa pelas motivações dos símbolos, tentando, assim, oferecer uma classificação estrutural para eles. Os símbolos, para Durand (2012), são produtos dos imperativos biopsíquicos pelas intimações do meio social.

Procuramos, nas duas obras, *O livro das religiões*, de Gaarder *et al.* (2005) e em *Vita brevis*, de Gaarder (2009), levar em consideração o “trajeto antropológico⁶”, que salienta um quadro psicológico religioso e um quadro das culturas, como dois principais pontos relevantes e reversíveis, no pensamento de Durand (2012). Esse “trajeto antropológico” é formado pelos símbolos e

⁵ Também interpretado por Bachelard (2019b) como “o dia e a noite”, essa dualidade entre o conceito e a imagem, em equilíbrio, promove uma visão mais holística dos fenômenos.

⁶ Pitta (2017) afirma que o “trajeto antropológico” poderá partir tanto do culturalmente construído como do natural psicológico. “Assim vai se estruturando o trajeto antropológico, no intercâmbio do imaginário e das estruturas subjetivas que emanam do cosmo e da sociedade.” (Rocha & Santos, 2023, p. 21).

imagens, configurando incessantes trocas que existem no nível imaginário, entre as pulsões subjetivas assimiladoras e as intuições objetivas que emanam do meio social e do meio cósmico.

Então, de certa forma, procuramos, no primeiro momento da pesquisa, utilizar duas relevantes perspectivas, destacadas por Pitta (2017): a “mitocrítica”, que se trata de uma metodologia que visa trabalhar com textos literários. No nosso caso, o texto do romance “*Vita Brevis*”, que colocamos em análise descritiva e comparativa por meio da “mitoanálise”, que busca trabalhar os domínios filosóficos, históricos e sociológicos. Procurando, dentro do possível, especificar suas peculiaridades filosóficas, de imaginários distintos e distantes na história.

Desse modo, consideramos alguns aspectos peculiares ao conceito de imaginário e mentalidades sociais, tomando por bases, alguns fragmentos pontuais, referentes à pluralidade religiosa, encontrados na obra “O livro das religiões”, de Gaarder *et al.* (2005), como contrapontos a alguns fragmentos, referentes aos quadros mentais, presentes na obra “*Vita brevis*”, de Gaarder (2009). Em síntese, também procuramos englobar imagens míticas e literárias que compõem as sensibilidades, imaginários diferentes e mentalidades peculiares, modos de pensar e de agir em determinadas culturas, em certas épocas e lugares específicos.

2.1 Explorando o Imaginário Religioso: perspectivas do ensino de Filosofia para a Diversidade Cultural

Ao esboçarmos um quadro de análise que envolve as obras “O livro das religiões”, de Gaarder *et al.* (2005), e a obra “*Vita Brevis*”, de Gaarder (2009), reconhecemos, *a priori*, a necessidade de enfatizarmos o conceito de imaginário. Um conceito que pode ser trabalhado, agregando valores e empregando outras concepções, favoráveis, para novos campos de análises, no ensino de Filosofia, do Ensino Médio. Necessitamos, preliminarmente, ressaltar algumas observações cautelosas, no que diz respeito ao polissêmico conceito de imaginário. Essas observações do conhecimento conceitual, da consciência da

pluralidade das diversas culturas, da razão semântica e semiológica, em seus devidos tempos sociais, culturais e históricos, auxiliam nas análises das duas obras supracitadas, que se mostram, em certos pontos, dialeticamente distintas.

Durand (2004) entende que, para falar com aptidão do imaginário necessitamos de um repertório exaustivo do “imaginário normal” e “patológico”, em várias camadas culturais da história, que as mitologias, a etnologia, a linguística e as literaturas nos propõem. Em Durand (2004), dentre os dados intrínsecos da consciência imaginante estão às angústias humanas que se enquadram no “imaginário patológico”. Então, as designações, de Durand (2004), estabelecem pontos que consideramos cruciais para algumas considerações sobre as obras “O livro das religiões”, de Gaarder *et al.* (2005), e o livro “*Vita Brevis*”, de Gaarder (2009). Reforçaremos algumas das indicações iniciais de Durand (2004), para uma imersão no conhecimento conceitual de imaginário, devemos considerar as “camadas culturais da história” e as “mitologias”.

2.2 Imaginário e Mentalidade Cultural

De início, é fundamental destacarmos que o imaginário, em Durand (2012), engloba um conjunto de imagens e relações de imagens que formam um capital pensado pelo *homo sapiens*. É, portanto, no imaginário que se concentram as ações do pensamento humano. Durand (2004) concluiu que o pensamento humano configura um modo de representação, passando por articulações simbólicas, enquanto, o imaginário constitui o conector obrigatório pelo qual se forma qualquer representação do pensamento humano: “O pensamento é parte de um corpo que está circunstanciado no mundo. O pensamento, enquanto parte do mundo, molda-se enquanto molda o mundo no qual vive, do qual é parte e do qual depende.” (Fragoso, 2017, p. 47)

Vovelle (1997) ressaltou as possibilidades de criação de um imaginário dentro de uma continuidade dos derivados pluricelulares. Ele se esforçou, registrando mudanças de mentalidades na longa duração, numa perspectiva histórica das evoluções pluricelulares, constatadas nas iconografias da morte e do pós-morte. Esses fenômenos da longa duração, segundo Vovelle (1997), configuram “representações coletivas”, exprimidas em configurações religiosas,

místicas que anulam a fronteira entre o sagrado e o profano. Todavia, Eliade (2010) descreveu um limiar: “lugar paradoxal” de comunicação entre os dois mundos – o sagrado e o profano. Ele compreendeu que o homem que opta pela vida considerada profana não conseguirá abolir completamente o comportamento religioso. Segundo Eliade (2010), até a existência mais dessacralizada, ainda conserva traços de uma valorização religiosa do mundo.

Na perspectiva de Vovelle (1997), as experiências humanas, diante da morte, evidenciam etapas de evoluções significadas que permeiam e constituem um imaginário e um corpo de simbologias, com símbolos e imagens que ultrapassam a consciência coletiva e individual, transpondo as perceptíveis configurações arquitetônicas dos cemitérios. Segundo Jung (2020), “símbolos” caracterizam linguagens e “pessoas do inconsciente”, e são meios de comunicações entre os sonhos e esse mundo. As palavras, assim como as imagens são “símbolos” que, quando implicam coisas, vão além do seu significado manifestado imediatamente. Levando em consideração, esse entendimento teórico, por um lado, ressaltamos o alcance imensurável da linguagem, enquanto palavra escrita ou falada. Implica dizer que a linguagem pode ir muito além do que está expressivamente escrito ou do que foi falado. Por outro lado, destacamos a linguagem, enquanto símbolo, a exemplo dos desenhos, das gravuras e das pinturas. Essa linguagem poderá atingir uma característica complementar ou um status documental iconográfico, testemunhável, sendo, portanto, um objeto com variações e alterações assimiláveis em várias perspectivas conceituais e epistemológicas.

Em Vovelle (1997), as “imagens”, por si mesmas, relatam, testemunham e contribuem para construir acontecimentos em toda a sua espessura política, sociocultural. Reconhecemos, com essas abordagens citadas, o caráter pluridimensional, polissêmico e complexo do conceito imaginário. Aqui, a “complexidade⁷” caracteriza uma imprecisão conceitual e de fenômenos, elaborada por Morin (2001). Ademais, um conceito, por si só, por mais complexo que se mostre, provavelmente, será insuficiente para traduzir ou descrever os quadros dinâmicos da vida prática e especulativa. Então, o caráter indeterminado de um conceito, com as suas aplicações e relações, impõem uma

⁷ Em Morin (2021), a complexidade carece de múltiplas concepções teóricas e epistemológicas, uma vez que a sintetização e a simplificação não permitem alcançar o grau dessa complexidade.

trajetória que ultrapassa sistemas conceituais complexos, organizados, abarcando, por fim, conceitos ainda mais complexos, tal como foi proposto por Morin (2001), com o “conceito problemático – ponto de partida”.

Levando em conta as “camadas culturais da história” e as “mitologias”, de acordo com Durand (2012), avançamos em universos entrelaçados que não devem ser ignorados nas análises referentes a um imaginário específico, tal como o “imaginário religioso”, presente na obra *“Vita Brevis”*. Adentrando num contexto, distinto, de resignação humana, por parte de Santo Agostinho (354 – 430), no qual Cittadino (2009) nomeia como “reelaboração do estoicismo”, com formas comportamentais, cristianizadas, de culpabilidade. Assim, por um lado, o conceito agostiniano de “continência” possibilitaria uma “libertação” do “aprisionamento” dos desejos e das sensações da carne. Por outro lado, o desejo a ser reprimido, seria a “concupiscência”, que remete a uma cobiça, sobretudo, direcionada aos prazeres sexuais.

Erasmus de Rotterdam (1466 – 1536), por exemplo, classificou a “concupiscência” e a “cólera” como os dois impetuosíssimos tiranos que, segundo ele, estendiam seus impérios entre os jovens e os adultos. Em meios as “camadas culturais da história”, percebemos que as religiões definem e redefinem, em partes, os modos de vidas, por meio dos dogmas, princípios, crenças, regras e normas. Com relação às camadas culturais, Certeau (1995) entende as culturas com suas flexibilidades: as culturas se apresentam num campo de luta multiforme entre o “rígido” e o “flexível”. Os âmbitos culturais são, portanto, campos indefinidos de tensões e enfermidades que se manifestam.

Em relação às “Mitologias”, elas não se esgotam nas redefinições, nos desenvolvimentos e nas modificações dos mitos ao longo do tempo. Passaram-se, gradativamente, a se considerar os mitos tradicionais como objetos legítimos de exames racionais. Com efeito, conforme Copleston (1996), as narrativas míticas foram, pouco a pouco, submetidas aos rigorosos métodos de “exegeses aleatórias” e de reflexões críticas. Ademais, é pertinente destacar as observações de Gaarder *et al.* (2005), no que diz respeito a densidade e a complexidade dos mitos religiosos que, para eles, sobrepujam as lendas e contos folclóricos.

Ainda sobre as explanações dos recursos mitológicos, Copleston (1996) assegura que nos primórdios, o conhecimento positivo foi escasso e a

mentalidade humana foi forçada a utilizar recursos de explicações míticas, todavia, no mundo moderno o *positive knowledge* – o “conhecimento positivo” tem crescido, de tal modo que, as explicações científicas, de certa forma, tomaram o lugar das explicações mitológicas.

Rycroft (1975) compreendeu que a “imaginação” configura um processo ou facilidade de conceber representações de objetos e de acontecimentos. Esse “processo” produz “resultados imaginários” – irreais ou fictícios; ou atingirá “resultados imaginativos” – que proporcionam soluções para problemas, nas artes ou fora dela, até então não resolvidos. Aqui, a atividade imaginativa e criadora abrange uma “fantasia inconsciente”, não verbal. Vale ressaltar que o “reino da imaginação”, em Bachelard (2019b), também suscita devaneios dinâmicos que despertam uma forma de resistência adormecida nas profundezas da matéria. Ressaltamos que, o imaginário, em Durand (2012) configura um “trajeto antropológico”, no qual as representações do objeto se deixam assimilar e modelar pelos imperativos pulsantes dos sujeitos. Ademais, Jung (2020) compreendeu que os símbolos apontam diferentes direções daquelas que notamos com a mentalidade consciente. Eles se relacionam com coisas inconscientes ou apenas, em partes, com coisas conscientes.

Destacamos, agora, formas de relações e ações do imaginário religioso, tais como as que encontramos nos dilemas existenciais, resignantes, na obra que analisamos. No romance “*Vita Brevis*”, de Gaarder (2005), a carta de Flória Emília para Aurélio Agostinho, bispo de Hipona, expõem delicados dilemas sobre as resignações de um religioso em face dos instintos e dos desejos humanos, considerados nocivos, na concepção religiosa e catolicizada da época. Emília, inclusive, entende que a sua principal rival não era uma mulher, mas sim, a “continência” – um conceito agostiniano, pautado na moral cristianizada, sobrepujante na Idade Média, segundo Cittadino (2009). Segundo Emília, a “deusa continência” teria sido escolhida, por Agostinho, como objeto de adoração e devoção, em detrimento dela, enquanto mulher que se interessava pelo religioso.

As angústias agostinianas, de certo modo, talvez se enquadrem no que Delumeau (2009) chamou de “medo teológico”, que gera a “culpabilização pastoral do medo”, que leva o cristão às penitências, mediante a imposição de uma “pedagogia religiosa” ou “pastoral”. Segundo Delumeau (2009), o “medo

teológico” é gerado pelos discursos eclesiásticos e é capaz de gerar angústias coletivas. As instruções religiosas, massivas, do cotidiano medieval, inculcaram, em muitos sujeitos, “temores viscerais” e ficções teológicas, segundo o historiador. Desse modo, o universo mental, assim como também, o imaginário medieval, nesse caso, parece ser composto por credulidades públicas, por diversas visões e crenças populares e popularizadas que geram consensos e convicções individuais e coletivas.

Em relação ao comportamento de Agostinho, que parece recusar o sexo e a sexualidade, em busca de uma “salvação”, encontramos em Morin (1997), um esclarecimento bastante pertinente a esse comportamento. O filósofo afirma que toda uma tendência anti-sexual se expandiu com o cristianismo, pregando a abstinência e o celibato. Sendo assim, através da assexualidade haveria um merecimento da “imortalidade”. Desse modo, a anti-sexualidade cristã responderia a uma questão difusa, angustiante e latente, segundo Morin (2001), sempre presente, no complexo de Édipo e na angústia da morte. Na sua visão, a “culpabilidade” não pode ser separada do complexo de Édipo – dos dogmas originários da consciência infantil, que são determinados pelas relações com os pais. A “culpabilidade edipiana” evolui com a evolução da família.

Em face das nossas experiências de ensino na disciplina de Filosofia, diante de problemáticas essenciais como essas da sexualidade e da religiosidade, apreciamos percepções dos alunos, referentes a essas temáticas que não se restringem a uma única disciplina, a exemplo da sexualidade e da religiosidade. A filosofia e as nossas abordagens carecem de contribuições de outros campos de estudos: mesmo se aplicássemos vários métodos investigativos, seria necessário a utilização de outras perspectivas epistemológicas que incorporassem abordagens psicológicas, históricas, sociológicas, dentre tantas outras.

A “continência”, citada na obra *“Vita Brevis”*, de Gaarder (2009), mostra-se, de certa forma, dominadora dos instintos e desejos, demonstrando que pode se encontrar muito próxima do conceito de “tabu”, esboçado de forma sucinta, por Gaarder *et al.* (2005), na obra *“O livro das religiões”*. Talvez o “tabu” seja um princípio coercitivo que contribui, junto a outros fatores, para a “continência”, uma vez que ele implica numa proibição severa, com restrições e exclusões, aos comportamentos que passam a ser considerados “perigosos” ou “impuros”.

Uma breve ideia da “pluralidade religiosa”, exposta na obra “O livro das religiões”, poderá ser compreendida e discutida, em vários momentos do texto. Um exemplo consistente é o “rito de passagem”, associado às grandes mudanças nas condições de vida humana. Assim, as fases da vida humana, com o nascimento, com o advento da vida adulta, com a maturidade e, por fim, com a morte, em diversas culturas distintas, configuram condições que caracterizam, em algumas perspectivas, “ritos de iniciação”, quer sejam de nascimentos ou de morte, “adentrando numa nova fase” – do “além-túmulo”, em algumas culturas. O “além-túmulo” foi a expressão utilizada por Morin (1997), para designar crenças míticas nos lugares do “além”, após as multiplicidades das mortes.

Para Gaarder *et al.* (2005), todas as culturas possuem seus “ritos de passagens”, mesmo aquelas em que a religião não configura o expoente determinante na vida pública. Todavia, podemos encontrar outros caminhos de quadros teóricos, distintos, sobre os “ritos” e crenças na “imortalidade da alma”. Sobre as festas iniciáticas, Morin (2001) menciona diversas formas reivindicativas para “obtenções de imortalidade”, por meio de “ressurreições”, mediante ritos. Então, a “alma” e a “salvação” são elementos que, segundo o autor, surgiram propriamente no culto antigo de Dionísio, que é, entre interpretações, o deus do eterno retorno.

A crença na imortalidade, muito presente na obra “*Vita brevis*”, denota as relações entre a Teologia e a Filosofia. O pensamento, por exemplo, do filósofo Schopenhauer (1788 – 1860), de que, sem a morte não seria possível filosofar, ratifica essas relações. Além disso, a sua visão esboça um sentimento interiorizado da morte e, ao mesmo tempo, o desejo humano de se perpetuar. Esse pensamento de Schopenhauer, citado por Morin (1997), demonstra bem as inquietudes e os mistérios cognoscíveis que permeiam a vida e o seu fim.

Ariès (2012) mostrou que, na longa duração temporal, grandes oscilações arrastaram as mentalidades diante da morte. Ao estabelecer uma série de divergências temporais, ele apresenta as mudanças nos longos períodos de imobilidade estrutural. Então, nas relações entre a Teologia e a Filosofia, precisamos buscar distinções entre o que pode ser caracterizado como um problema filosófico ou o que pode ser entendido como um problema teológico, como observou Murcho (2008), ao reivindicar uma identidade própria dos problemas filosóficos, mas sem ignorar ou preterir a transdisciplinaridade.

A incredulidade de Emília Flória, num Deus que exige um grande sacrifício, que arruína a sua vida em benefício da “salvação” de Agostinho, expõe formas de reflexões de uma mulher que contesta, filosoficamente, um modelo de “Deus cristão”, colocado em pauta na obra. Gaarder *et al.* (2005) elencam “Deus e deuses” entre os três tipos de conceitos religiosos, junto dos conceitos: “mundo” e “homem”. Aqui, encontramos um quadro circunstancial do questionamento, que junto ao necessário aprofundamento investigativo dimensionam rupturas dos nossos cotidianos, para indagações minuciosas sobre os nossos próprios lugares e sobre as nossas próprias crenças. Essas experiências filosóficas principiam rupturas das “normalidades” e desembocam em questionamentos “externos” e “internos”. Nesse caso, os autores mostram que a “felicidade” compreende a um tipo de “enfoque externo”, enquanto, o fato de sabermos se somos felizes, designa um “enfoque interno”. Em síntese, a experiência do ato de filosofar pode ocorrer a partir de experiências como essas.

O “Deus de punição” e de “ira”, de Santo Agostinho, será refutado pela descrença de Emília Flória. Ela entende que a crítica e a ojeriza agostinianas pelos deuses antigos são incoerentes, na medida em que ele acreditava num “Deus vingativo”. Além disso, para ela, a vida parecia muito breve e que, certamente, poderia não haver outra vida, além daquela, constatável e tangível. Então ela afirma: “não podemos ter certeza de que exista alguma eternidade para nossas almas frágeis. Talvez essa seja a única vida”.

Então, de certa forma, é possível perceber, nesse fragmento destacado, o que Gaarder *et al.* (2005) chamaram de “abismo entre Deus e o homem”. De tal modo, a superação desse abismo é buscada pelo mítico, nas orações e nos sacrifícios. Também, numa espécie de superação, Brugger (1987), ao explicar a “teologia dialética”, mostra que entre Deus e o mundo, medeia um abismo que não permite conhecermos Deus, partindo do mundo. Esse abismo é apenas transposto por Deus, quando se dirige aos homens, mediante “revelações”. As dificuldades de idealizar uma personalidade, divina, mostram uma imensa distância entre o sujeito mortal e a divindade, entre espiritualidade e a materialidade. Com o “místico”, o “Deus se perde”, “desaparece” ou é “absorvido”, segundo os Gaarder *et al.* (2005), “O místico deve percorrer o caminho de purificação e iluminação até seu encontro com Deus” (p, 37).

Nas obras, “O livro das religiões”, de Gaarder *et al.* (2005), e “*Vita Brevis*”, de Gaarder (2009), reconhecemos conceitos e perspectivas complexas, que qualquer natureza investigativa teológica ou filosófica, sendo única ou indo numa única direção, certamente, iria se mostrar insatisfatória e empobrecida. Por problemas como esse, Murcho (2008) propõe, para a Filosofia, uma natureza investigativa “aberta” e, com isso, uma agregação das abordagens – historicistas e enciclopedistas, na qual será possível extinguir os defeitos e melhor aproveitar as benesses das duas ou mais perspectivas. Sendo assim, a inexistência de resultados consensuais, substanciais, na Filosofia, caracteriza um caráter “aberto”, muito embora, essa “abertura” implica querer resultados consensuais, substanciais, mesmo sabendo das escassas possibilidades.

Brugger (1987) salienta que todo este contexto tem a ver com a antiga expressão *ancilla theologiae* – donzela ou dama da Teologia, em relação à Filosofia. Nessa perspectiva, a Teologia servia-se da Filosofia para realizar suas tarefas, sem impedir que a Filosofia prosseguisse no cumprimento dos seus objetivos. Todavia, para Morin (2001), a “*démarche* da razão” interditou a ideia de “imortalidade”. A Filosofia passou a exprimir uma síntese dos conhecimentos racionais, rejeitando as “imortalidades” imaginárias, mas ao mesmo tempo, ela ressuscitou de certa forma as imortalidades em verdades humanas por meio do cristianismo.

O ensino da disciplina de Filosofia, no Ensino Médio, oferece inúmeros desafios nos quais, muitos deles exigem contínuas reflexões, contatos diretos e indiretos com as mais distintas condições de vida, de contextos, de tempos, de conjunturas, religiões e de culturas. Os textos que destacamos até aqui traduzem um pouco dessas diversidades culturais, constitutivas e proeminentes nas análises do conceito de imaginário, que não devem ser negligenciadas ou rechaçadas pelos componentes curriculares, pelos estudantes e pelos professores de Filosofia, do nível Médio.

Alguns fragmentos que colocamos em destaque, referentes à “pluralidade religiosa”, encontrados na obra “O livro das religiões”, de Gaarder *et al.* (2005), simbolizam possibilidades contemporâneas de compreensões das múltiplas diversidades religiosas. Além disso, à imaginação dos leitores, a partir deste texto, poderá revelar outras formas de pluralidades e contatos que mostram o quão frágeis são as barreiras imaginárias, estabelecidas a partir das pré-noções

culturais. Noutras palavras, não devemos ignorar os aspectos sincréticos, mais sutis e mais evidentes, que existem entre as culturas das religiões, filosofias, línguas, literaturas, culinárias, músicas, arquiteturas e políticas, dentre outros tantos outros aspectos de nosso prisma interpretativo do ensino. Burke (2016) destacou importantes interações culturais, sincretismos, hibridismos e práticas híbridas, em religiões, nas suas imagens, e uma série de outros fatores dignos de observações, entre eles, o imaginário. Nesse caso, também vale ressaltar as “manifestações típicas” do imaginário e algumas de suas características, segundo Durand:

[...] o imaginário, nas suas manifestações mais típicas (o sonho, o onírico, o rito, o mito, a narrativa da imaginação etc.) e em relação a lógica ocidental desde Aristóteles, quando a partir de Aristóteles, é alógico. A identidade não-localizável, o tempo não- assimétrico e a redundância e metonímia “halográfica” definem uma lógica “inteiramente outra” em relação àquela, por exemplo, o silogismo ou da descrição eventualista, mas muito próxima, por alguns dados, daquela da música. (Durand, 2004, p. 87).

O imaginário religioso e medieval, presente na obra “*Vita Brevis*”, surge, ora permeado por temores, ora, segmentados de esperanças. Distintas e distantes, no tempo histórico, estão as referências pertinentes ao imaginário e aos quadros mentais, apresentadas no “Livro das religiões”, de Gaarder *et al.* (2005). Percebemos, a partir da narrativa Emília, uma postura temerosa, resignada e penitencial de Agostinho. Percebe-se que predomina uma forte tradição medieval, eclesiástica, homogênea, constitutiva dos quadros mentais daquela época. Então, as delicadas interpretações dos discursos teológicos do passado, muitas vezes, suscitam uma razão que busque compreender o Agostinho do seu tempo filosófico e histórico. Evidenciando, assim, as diferenças e reciprocidades de cada época, procuramos evitar, dentro do possível, usar influências de concepções modernas para descrever elementos e fatos do passado. Tentamos, assim, nos esquivar dos anacronismos, muito embora, ao apresentarmos algumas distinções de épocas e campos de ideais diferentes, mostramos que o passado não se encontra isolado e esquecido, mas sim, que ele é responsável por fatores determinantes no desenvolvimento do pensamento contemporâneo, como esse pensamento de aceitação do universo da pluralidade, muito presente no “Livro das Religiões”, bem como na influência que

o cristianismo tem como contraposição da ideia do que é a imagem da filosofia ou do filósofo.

O tempo ordenado por Agostinho na ideia do *saeculum* engendra uma ética cristã, que se mantém através da relação da criação com o Criador. Esta relação, como vimos, não é puramente um fenômeno cristão. A história das religiões fornece diversos aspectos desta relação. [Por exemplo] O fato do cristão, imbuído de fé, se projetar na história, e de pensá-la a partir da contemplação do criador [...] (Bauchwitz, 1995, p. 148)

Reconhecemos, essencialmente, a necessidade objetiva de se buscar compreender um texto, com concepções filosóficas, ou mentais, nos seus devidos tempos históricos, e não fora dele. Mesmo com os ininterruptos contatos do passado com a contemporaneidade, entendemos que os contextos históricos distintos, tal como a mentalidade medieval e o imaginário social, devem ser analisados, levando em conta o seu período. Posteriormente, sendo possível, deve-se procurar apresentar e relacionar algumas transformações ocorridas ao longo do tempo, mostrando, se possível, continuidades, rupturas e dinâmicas dos fatos.

Entendemos que as diferentes épocas, conjunturas e contextos, apresentam, mediante certos comportamentos e mentalidades, características singulares, mas que são, muitas vezes, simultaneamente conflitantes, antagônicas, e que demonstram, em vários aspectos, continuidades e vínculos constitutivos.

Então, em síntese, o livro “Vita Brevis” apresenta concepções e mentalidades de um passado que não deve ser interpretado com a mesma visão contemporânea, mas sim, buscando elucidações no seu devido tempo. Por outro lado, de modo distinto, o “Livro das Religiões” trouxe, de forma sintetizada e didática, algumas concepções e perspectivas modernas, sobre várias religiões e suas características peculiares. Contudo, as duas obras são pertinentes para se superar o uso de um único horizonte de visão (monoteísta), e para se iniciar um aprofundamento de estudos nessas temáticas e em conceitos ligados às relações simbólicas, culturais, semânticas, sociais que compõem o imaginário de um jovem estudante. Este, notadamente com relações dinamicamente desafiadoras e profícuas para a reflexão e, também, como método para criar condições para a reflexão filosófica e sua natureza dialética como tal.

3 INSTRUMENTOS DIDÁTICOS E CONCEITUAIS: O ENSINO DE FILOSOFIA E O IMAGINÁRIO

Procuramos destacar instrumentos didáticos, com aportes teóricos, para o desenvolvimento das capacidades de compreender sumariamente os conceitos de imaginários e, após essas compreensões, criar estratégias metodológicas didáticas para cursos de formação de docentes e para o ensino de filosofia. Na metodologia expomos e correlacionamos algumas possibilidades didático-instrumentais que consideramos plausíveis e contributivas, sobretudo, em razão das nossas experiências docentes. Como resultados, concluímos que algumas aberturas epistemológicas e conceituais, cabíveis ao ensino de filosofia, assim como nos cursos de formações, enriquecem os conhecimentos críticos e analíticos sobre os fenômenos sociais e os quadros mentais, concomitantemente, coletivos e individuais que fazem parte dos imaginários.

Ao relacionarmos algumas ideias, sejam elas, semelhantes, distintas ou opostas, ampliamos as possibilidades e articulações e de especulações de conteúdos e perspectivas que, indubitavelmente, podem evitar conclusões precipitadas, seja pela ideia de relação causal ou não. Com relação ao papel da filosofia, nesse sentido, contemplemos a seguinte conclusão:

O fato é que de uma coisa suceder a outra no tempo não implica necessariamente uma relação causal. Advertir as pessoas do perigo de tirar conclusões precipitadas é uma das tarefas primordiais da filosofia. De fato, esse tipo de conclusão é a causa de muitas formas de superstição (Gaarder, 2012, p. 300).

Com as práticas de ampliações articuladas, consequentemente, conheceremos novas visões, novas conjunturas e outros contextos que fornecerão materiais enriquecedores para as nossas práticas de ensino. Com os exames incessantes de possibilidades instrumentais, teóricas e didáticas de trabalhos, para pesquisas e ensinos, é possível rompermos com perspectivas disciplinares, fechadas e incomunicáveis com outros campos de estudos.

Talvez tenha sido esta uma das principais as preocupações com as visões unilaterais, reducionistas, empobrecidas e empobrecedoras dos horizontes educacionais que instigaram Pitta (2017) a valorizar o imaginário como uma “encruzilhada das diversas ciências”. Com efeito, pelas aberturas de diálogos, favorecemos aos esclarecimentos dos conteúdos mais visivelmente tradutores

das enriquecidas realidades sociais educacionais. Nesse caso, o conceito de imaginário tem por base principal, o trabalho de Durand (2012). Contudo, vale destacar que as realidades podem se conectar com fantasias, tal como podemos observar nas colocações da perspectiva filosófica de Hume, em *O mundo de Sofia* referente ao conceito de anjo.

Segundo Hume, um anjo é um conceito complexo. Ele consiste em duas experiências que estão ligadas na realidade, mas que assim se conectam na fantasia humana. Em outras palavras, é uma noção falsa e deve imediatamente ser jogada fora. É isso que devemos fazer com as ideias e pensamentos, uma faxina. (Gaarder, 2012, p. 290).

Independentemente da visão teórica e das metodologias, ressaltamos o caráter imprescindível das variações. Feyerabend (2007), dentre tantos estudiosos⁸, também defendeu não somente as variações de metodologias, em detrimento de uma particularidade metodológica, como também, assegurou as necessidades de proliferações teóricas, em detrimento da uniformidade e da padronização. Então, as apropriações dessas proposições teóricas também viabilizam revisar, incessantemente, os níveis teóricos e práticos, as nossas metodologias de ensino e as suas limitações.

Nessa pesquisa, procuramos destacar instrumentos didático-metodológicos, com aportes teóricos, para a construção de conhecimentos que auxiliam na capacidade de pensar criticamente os imaginários. Também procuramos expor e correlacionar possibilidades instrumentais, teóricas, para o ensino de filosofia e para os cursos de formação de professores.

3.1 Filosofia no Ensino Médio: problemáticas e conceitos

Os estudantes do Ensino Médio da Escola de Referência Professor Humberto Soares, encararam, em seus cotidianos, as práticas docentes que se mostram, muitas vezes, conservadoras dos modelos mais “tradicionais” de ensino e aprendizagens. Em outras palavras, as tradicionais formas de ensino, centralizadas na leitura, na escrita e nas respostas de questionários fechados ou

⁸ Temos como exemplos, os antigos polímatas, além dos estudiosos ressaltados Feyerabend (2007): E. Cartwright (1743-1823), Michel Polanyi (1891-1976), Imre Lakatos (1922-1974), o historiador e sociólogo Andrew Pickering, Van Fraassen, dentre outros.

semiabertos são, de certa forma, limitações dos modelos de ensino e aprendizagem.

Em razão desse conservadorismo, que muitas vezes mantém uniformidades no ensino, e em face das complexidades das realidades dos cotidianos de ensino, compreendemos as viabilidades dos empregos de outros métodos, de outras didáticas que venham agregar valores ao ensino de Filosofia, no Ensino Médio. A investigação conceitual, iniciada pelo professor, configura apenas uma dentre tantas alternativas que podemos utilizar. Santos (2019), ao reportar ao ambiente de sala de aula, no ensino de Filosofia, destacou “quatro pilares estruturadores” da docência: a sensibilidade, a problematização, a investigação e a conceitualização. Para o autor, a “sensibilidade” diz respeito às motivações, pelas quais somos responsáveis por essas notificações de interesses. Enquanto a “problematização” sempre se volta, como a temática central, que abordamos em salas de aulas. Com efeito, nas “investigações”, de acordo com Santos (2019), o pensamento filosófico auxiliará na compreensão das temáticas. E, por último, a “conceitualização”, irá conferir uma certa autonomia para os alunos, a partir de suas próprias revisões e reelaborações filosóficas. Em síntese, esses “pilares estruturadores” do ensino de Filosofia também demonstram que o nosso interesse, em revisar o conceito de imaginário, partindo das perspectivas de Durand (2012), configura apenas pontos de partidas, tanto para o ensino de filosofia, quanto para os aprendizados dirigidos e organizados por produções, como por exemplo, desenhos, estudos de símbolos, signos, simbologias, imagens, pinturas, dentre tantas outras possibilidades de diálogos e novas aberturas.

O ensino de Filosofia, assim como também algumas pesquisas que se voltam para as concepções do imaginário se relacionam, em certas medidas, com imagens, símbolos e signos, que são, segundo Durand (2004), objetos do imaginário. Inúmeras vezes o exercício da docência nos conduz aos imaginários dos domínios religiosos, tal como demonstramos, ao destacar obras peculiares ao universo religioso. Em outras ocasiões nos reportamos ao mundo helênico, com suas concepções míticas, seus universos políticos, suas peculiaridades que também agregam os imaginários apolíneos e dionisíacos, colocados em destaques pelo próprio Durand (2004).

O professor de filosofia, muitas vezes, trabalha com diversos aspectos e elementos dos imaginários dos períodos Renascentistas, do Barroco, dos medievais, do classicismo, do Romantismo, do Positivismo, dentre outros que nos envolvemos de formas perceptíveis ou sutis. Em certa medida, trabalham-se trajetos históricos, com períodos, com representações de objetos e de fatos assimilados pelos indivíduos e pelos grupos socioculturais, que constituem, na visão de Durand (2012), os imaginários. Nessa concepção no imaginário, enquanto “trajeto antropológico”, ocorrem representações de objetos que são assimilados e modelados pelos “imperativos pulsionais dos sujeitos”, segundo Pitta (2017).

Notamos, assim, o quanto se mostram determinantes, para estudos dos imaginários, as representações, as compreensões, as apropriações, as aquisições de conhecimento e as integralidades que fogem das limitações e circunscrições que pouco dizem sobre as complexidades da vida e dos fenômenos socioculturais. [...] “O esforço classificatório de Gilbert Durand é realmente globalizante no sentido de que ele faz nascer o imaginário na confluência do sujeito e do objetivo do mundo pessoal e do meio cósmico ambiente” (Pitta, 2017, p. 82). Muito embora inúmeras análises dessas aproximações das pessoas com seus ambientes, assim como também, do subjetivo com o objeto, que foram elencados e associados ao imaginário, já tenham sido densamente discutidos ao longo do tempo, por diversos teóricos, as dinâmicas e as indagações científicas, contemporâneas, do ensino de filosofia e das pesquisas mostram o caráter inesgotável desses conjuntos de problemas.

As dinâmicas da vida social e dos cotidianos interessam aos estudos das sociedades e das culturas, assim como os dinamismos da educação interessam, de forma direta, aos professores e aos estudiosos dos diversos processos educativos. Aqui, torna-se pertinente destacar a própria inquietude e a insatisfação da personagem Sofia, de Jostein Gaarder (2012), com relação a uma filosofia que deixa lacunas nas discussões e nas análises da vida social. Podemos observar o fragmento seguinte que demonstra tal insatisfação de Sofia, com relação à filosofia.

Primeiramente, todos os filósofos que você me falou eram homens. E homens vivem num mundo bem específico, só deles. Eu me interesso mais pelo mundo real. De flores, de animais, de crianças, que nascem

e crescem. Os seus filósofos costumam falar de “homens”, e de quando em quando surge uma obra sobre a “natureza humana”. Mas quase como se esses “homens” estivessem sempre na meia-idade. A vida começa, apesar de tudo, com a gravidez e o nascimento. Eu vi poucas fraldas e choro de bebê até aqui. E talvez também haja um pouco de amor e amizade (Gaarder, 2012, p. 289).

De imediato, a indicação da filosofia de David Hume (1711-1776) surge como uma alternativa viável para considerações dos cotidianos sociais. Cotidiano que envolvem muitas figuras ignoradas, sobretudo, a figura feminina, também colocada às margens e muitas vezes, ignorada pelas observações filosóficas. Além disso, pode haver exclusão e isolamento, quando se volta exclusivamente para os conceitos e linguagens mais rebuscadas, de pouco ou nenhum sentido. “Como empirista, Hume percebeu que era tarefa sua livrar-se de todos os conceitos e pensamentos rebuscados que os homens haviam chegado” (Gaarder, 2012, p. 289). Além disso, a citação seguinte afirma que Sofia tem razão de demonstrar suas insatisfações com relação à filosofia, nesse sentido.

Você obviamente está coberta de razão. Mas talvez o próprio Hume seja o filósofo que pensa um pouco diferente. Mais que qualquer outro filósofo, para ele o ponto de partida é o mundo cotidiano. Eu creio também que Hume tem uma preocupação muito forte com o modo como as crianças, que são novos habitantes do mundo, experimentam a existência (Gaarder, 2012, p. 289).

Da mesma maneira, colocando a filosofia entre a infância e a idade média, referente aos interesses dos fenômenos sociais e culturais, Eliade (2016) indica a necessidade de reconhecermos nas formas de condutas humanas, sobretudo no que diz respeito aos mitos (que simboliza, de certa forma, a infância da humanidade). Para o autor, as substâncias místicas são conservadas nas sociedades contemporâneas e, além disso, a compreensão dos antecedentes míticos é indispensável, em meio às narrativas recontadas, modificadas, articuladas por poetas e mitógrafos, nas manipulações dos mitos para controle social. Sendo assim, o ensino disciplinar da filosofia, que se debruça sobre o conceito de imaginário, levando em conta a concepção de Durand (2012), depara-se com dinâmicas e realidades culturais que são inerentemente constitutivas e essenciais para se refletir tal processo - o desabrochar intelectual enquanto superação de uma infantilidade, sem perder o que há de mais rico na criatividade da criança. Então, os contatos com as realidades também podem

viabilizar raciocínios para novas ideias e novas impressões. Podemos obter uma breve noção, nesse sentido, na qual Hume está sendo referenciado na citação abaixo:

Hume começa dizendo que os homens têm dois tipos de raciocínio, que são as “impressões” e as “ideias”. Por “impressões” ele entende a percepção imediata da realidade exterior. Por “ideia” ele entende a lembrança que temos dessa impressão. (Gaarder, 2012, p. 290).

As ideias também sugeridas por Freitas e Maquine (2018), referentes aos conceitos, demonstram-se como uma estrutura da racionalidade mais amadurecida, voltam-se para as gêneses e para a intenção de esclarecimento. Para os estudantes de Ensino Médio, os múltiplos e variados conceitos existentes na filosofia, por meio dos autores estudados, fazem questão de mostrar, por um lado, o caráter aberto dos conceitos, que não são prontos, acabados e fechados. E, por outro lado, o professor não deve ter por objetivo a intenção de fazer com que os alunos decorem tais conceitos, mas sim as oportunidades de problematizar os conceitos.

Com relação do ato de utilizar de um conceito, problematizando-o, no ensino de Filosofia, podemos citar as ideias de Mendes (2014), que propõe uma “atitude problematizadora”, que na sua ótica, configura um modo no qual os alunos se posicionam com um conhecimento essencial na formação do seu senso crítico. Nessa atitude, a aceitação da própria filosofia poderá auxiliar nos questionamentos das coisas abstratas e concretas dos cotidianos de ensino.

Para Mendes (2014), e de certo modo para Sofia, o cotidiano escolar é formado a partir de um conjunto de atividades heterogêneas, caracterizadas pelas ações ligadas aos conteúdos de ensino, seus significados, suas importâncias, frente aos estudantes. Os significados dos conteúdos de ensino caracterizam utilidades das quais Santos (2019) fez questão de frisar: no que se refere a importância da leitura, associada à vida do estudante, a autora defende as ultrapassagens dos conteúdos apresentados pela escola, incluindo os diferentes gêneros textuais e as diversas finalidades. Sofia partiu das cartas filosóficas, é válido conceber uma associação dos conteúdos escolares ou extra escolares com os modos de vida dos estudantes, talvez como instigadores para os passos determinantes na construção do conhecimento.

Além disso, as participações *affectivus* - afetivas dos grupos sociais – que exprimem sensibilidades e desejos, dentro e fora da escola, os usos de tecnologias e os intercâmbios, com suas hierarquias, não rígidas, formam essas heterogeneidades, na concepção dos autores supracitados.

Frisamos, ainda, a chamada “pressão pedagógica” e a “pressão ocorrência das ideologias”, destacados por Falcão (2020), baseando-se nas ideias de Gilbert Durand. Enquanto a primeira, corresponde às forças ideológicas que pressionam os indivíduos em determinados instantes da civilização, àquela diz respeito às motivações que colocam em dinâmicas certas noções míticas que caracterizam um período histórico específico. Devemos, assim, levar em consideração os níveis de educação, que segundo Falcão (2020), eles se sobrepõem na constituição do imaginário, nessa perspectiva de Gilbert Durand. Além disso, a autora evidencia o ambiente geográfico, incluindo as questões climáticas, as relações simbólicas da educação, bem como os aspectos lúdicos e os níveis de aprendizados sistêmicos e os símbolos convencionais encontrados no corpo social para uma aprendizagem significativa.

3.2 Possibilidades instrumentais do imaginário pedagógico

Os instrumentos didáticos que auxiliam nas aulas, nos estudos e para os desenvolvimentos das formas de pensamentos, mais aprofundados e articulados, são fundamentais para a construção do conhecimento. As convergências de vários instrumentos didáticos, como textos, imagens, documentos, mapas, dicionários, fichas, cadernetas, canetas, blocos de notas, lápis, são indispensáveis para todos os estudos críticos que levam em conta o ensino de filosofia e suas várias circunstâncias e contextos específicos.

Com o conceito de imaginário, os alargamentos e as aberturas dos domínios investigativos serão fundamentais, sendo que só serão viabilizadas pelas contribuições de teorias e de metodologias utilizadas e reutilizadas na filosofia. O próprio conceito de imaginário, aproximado das delimitações e das orientações que encontramos em Bachelard (2019b) e em Durand (2012), mostra que a filosofia oferece aberturas para a antropologia, para história, para sociologia, para geografia, para a teologia, para a semiologia e para outras

disciplinas, nos campos de diálogos, que se entrelaçam nos cotidianos da vida real, assim como também nos campos análises mais holísticos.

As aberturas epistemológicas que contribuem para estudos de conceitos e de fenômenos sociais poderão enriquecer as perspectivas colocadas em pautas. Estudar esse conceito de imaginário requer, de certa forma, considerar as origens e os desenvolvimentos dos processos que formam os quadros mentais coletivos e individuais. As dinâmicas, as inquietações, as rupturas e as continuidades dos acontecimentos culturais, políticas, econômicas e históricas, assim como os desenvolvimentos das perspectivas filosóficas, que exercem diversas influências nos imaginários, mostram-se essenciais e indispensáveis para essas investigações.

Wunenburger (1990) também reorienta remontar estilos especulativos e tradições de escolas para externar os instrumentos conceituais mais apurados, pelos quais as problemáticas atuais, em suas complexidades, podem se mostrar reorientadas e mais esclarecidas. Com essas racionalidades pluralizadas, podemos nos esquivar de atrofiamentos da estrutura do real, explorando extrações de esquemas morfológicos. Então, nota-se que Wunenburger (1990) insiste em afirmar que não se deve subestimar ou atrofiar as diferenças, uma vez que, numa “razão pluralizada” só poderia abordar um ordenamento pluridimensional do mundo se permitir em fazer saltar a divisão dos saberes, em depurar as línguas dialéticas das disciplinas, com o reexame dos referenciais.

As aprendizagens não estão restritas apenas ao ambiente escolar, mas se expandem por meio de inúmeras experiências vivenciadas na família, comunidade, museus, organizações governamentais e não governamentais. (Souza; Rocha; Santos, 2024, p. 730)

As buscas por um entendimento mais completo dos problemas exigirão muito mais do que as imprescindíveis visitas de campos em espaços não formais da educação (Souza; Rocha; Santos, 2024), bibliotecas, em museus, em cemitérios e em arquivos. As simbologias e os signos sociais que regulam a vida social, de certo modo, agregados a uma infinidade de elementos diferentes formam conjuntos complexos, que fazem parte dos imaginários. Sendo assim o ensino e a formação, tal como determinadas pesquisas reivindicam essas flexibilidades interativas.

“A escola deve então se transformar e ampliar, até as dimensões de um micro-Museu imaginário, as coleções de objetos, narrativas e de imagens com base nas quais, dia após dia, alimenta e forma o psiquismo imaginante.” (Duborgel, 1992, p. 300)

Em algumas visitas de campo de nosso diário de bordo, no cemitério, por exemplo, podemos constatar com alunos do Ensino Médio, configurações simbólicas, estéticas e de arquiteturas de túmulos que trouxeram traços e elementos do cristianismo. Além disso, notamos aspectos e configurações de sepulturas e valas comuns catolicizadas e de características peculiares de quadros demográficos, sociais e políticos que também reivindicam estudos do imaginário e de outras naturezas.

O imaginário também é constituído de conceitos, palavras, ideias e imagens individuais e coletivas, que são construídas e reconstruídas. É possível confirmar uma parte dessa constituição conceitual do imaginário, em Menezes (2021), ao destacar algumas iconografias populares, em forma de pinturas que retratavam uma memória sinestésica capaz de restabelecer contatos entre as reminiscências pessoais e as cores das pinturas, presentes no inconsciente, por uma memória panorâmica que se mantém avivada no imaginário coletivo e individual.

E nessas instâncias do sujeito e do coletivo, entrelaçados, encontramos compreensões de imaginários específicos, mentalidades coletivas e formas de socializações. Sendo assim, dentro das nossas limitações, também buscamos, como proposta pedagógica, uma relativa consideração das dimensões filosóficas, históricas, sociológicas, específicas, dentre outras dimensões, que compõem os modos de pensar e de agir.

Cortina (2006), ao compreender a obra “O mundo de Sofia”, de Jostein Gaarder (2012), como uma “proposta pedagógica”, também acabou colocando em pauta a forma da narrativa empregada para a construção do conhecimento, em função de um imaginário específico, nesse caso, o imaginário de uma adolescente, frente às complexidades da filosofia. Tivemos, com relação ao *O mundo de Sofia*, as oportunidades de realizar alguns sorteios nos quais alguns alunos foram contemplados com o livro. Sempre que possível vivenciamos essas experiências de poder sortear e contemplar estudantes, com obras específicas

de filosofia, visando aguçar a curiosidade para novos horizontes de leituras complementares.

Assim, os ajustes dos métodos, e das formas de ensinos, visam o alcance pleno dos objetivos que foram traçados cuidadosamente. E esses ajustes, quase sempre, pleitearão novas metodologias e novas relações simétricas, referentes aos estudantes e aos professores. Muitas vezes, necessitamos abrir mão de certas formas de abordagens e de certos modelos de ensinos.

Em alguns casos, necessitamos empreender orientações individuais e coletivas, inserir imagens inusitadas⁹ conceitos, metodologias e valores de outras disciplinas. Em outras circunstâncias, devemos fazer visitas de campo, fazer agregações ou rupturas contínuas, dentre tantas outras ações educadoras que serão contributivas. Seguindo um caminho similar, Murcho (2008), ao destacar as possibilidades teóricas, sublinhou uma “finalidade de resolução de problemas”. Para ele, as teorias - perspectivas, teses e filosofias - precisam resolver problemas reais ou ilusórios, pois as teorias não são meras literaturas. Com efeito, em face dessas possibilidades reais, podemos delimitar várias vias para o ensino de filosofia. Percebe-se que esses cuidados delimitativos e semânticos também aparecem nas indicações relacionadas ao estudo do imaginário.

Não devemos jamais perder de vista a prudência limitativa quanto à escolha de amostragens. Depois destas preocupações examinaremos com precisão as fases da bacia semântica. A primeira denominamos escoamentos. Em qualquer conjunto imaginário delimitado sob os movimentos gerais oficiais institucionalizados transparece uma eflorescência de pequenas correntes coordenadas, disparatadas e frequentemente antagonistas. Elas ressurgem do setor “marginalizado” da nossa tópica e testemunham a usura de um imaginário localizado, cada vez mais mobilizado em códigos, regras e convenções (Durand, 2004, p. 104).

Destacamos, essencialmente, três vias essenciais e fundamentais, para o que propomos neste trabalho: “Instrumentos pedagógicos”, “Ensino e formação de professores”; “O conceito de imaginário”. Sugerimos, dentre os “instrumentos pedagógicos”, alguns que consideramos imprescindíveis, tanto para o ensino de filosofia, quanto para os cursos de formações: a) Livros didáticos e não didáticos;

⁹ Fazemos referências às “imagens percebidas” e as “imagens criadas” que, em Bachelard (2019), caracterizam duas instâncias psíquicas demasiadamente diferentes. A imaginação criadora terá funções distintas da imaginação reprodutora.

b) Fichas pautadas; c) Cadernos, cadernetas e agendas para anotações de conceitos e ênfases em termos específicos; d) Dicionários de filosofia e de outras áreas; e) Visitas para o conhecimento e reconhecimento de campos de estudos, essenciais ao ensino de Filosofia – museus, bibliotecas, cemitérios, teatros, instituições, templos religiosos etc.

Referente ao “Ensino e formação de professores”, destacamos dois aspectos suscetíveis de vários enfoques analíticos: a) O professor condicionado ao Estado; b) o professor detentor do poder e do controle em sala de aula. Podemos constatar algumas observações referentes a esses dois aspectos. Cordeiro (2017) demonstrou dois lados desses aspectos, com “imagens conflitantes” da figura do professor. Por outro lado, o professor que tem sido apresentado como mais um assalariado, submetido às condições semelhantes às dos operários, sendo que, no seu caso, está subjugado pelo poder do Estado capitalista. E, por outro lado, tem o professor que tem sido apresentado como uma figura despótica que detém o controle da situação, mediante as hierarquias, em sala de aula. Pela complexidade que perpassa esse dualismo, que não deve ser simplificado, da figura do docente, devemos analisar, de forma mais pontual, cada situação. Vale lembrar que os professores, de certa forma, estão separados por categorias, por faixas salariais, por áreas de ensinos, por titulações, por setores públicos e privados. Além disso, devemos observar as mudanças e o desenvolvimento históricos ocorridos nos sistemas de ensino. Sendo assim, a simplificação ou uniformidade de uma figura do docente, construída, acabará ignorando uma infinidade de fatores circunstanciais e de contextos distintos¹⁰.

Com relação às condições dos docentes condicionados, de certa forma, ao Estado, elas geraram muitos trabalhos rigorosamente críticos, ao longo do tempo. O educador suíço, Henri Roorda (1870-1925) manteve, por muito tempo, um desencanto total, com relação aos pedagogos franceses, que na sua visão, eram meros “serviçais do Estado”. Para ele, o povo não devia esperar muita coisa desses pedagogos.

O sociólogo Pierre Bourdieu (1930-2002), ao avaliar as contradições dos sistemas de valores escolares, na França, demonstrou que os valores das

¹⁰ Cordeiro (2017) mencionou as etapas em que foram instaurados os “grupos escolares”, os “sistemas de escolas isoladas”, os “sistemas de escolas estatais, seriadas”, sob os controles de inspetores, dentre outras formas do chamado “ensino tradicional” e do “ensino simultâneo”.

classes dominantes eram reconhecidos e muito valorizados pelos sistemas escolares, que atendiam as expectativas das classes abastadas, totalmente exaltadores da facilidade e das abundâncias¹¹.

Quanto ao “professor detentor do poder e do controle em sala de aula”, podemos destacar, por um lado, uma perspectiva mais específica, referente ao poder. Um exemplo preciso está na concepção de Michel Foucault (1926-1984), que entendeu que o poder está presente, muitas vezes de maneira sutil e imperceptível, em várias partes da sociedade, inclusive, nos campos educacionais e na própria detenção do saber, por parte dos eruditos e dos letrados. Além disso, ainda podemos sublinhar as hierarquias ou sobrepujanças consolidadas, inclusive, entre as disciplinas, nas quais, algumas tendem a sobrepujarem as cargas horárias de outras. Então, a partir desses contrapontos que salientamos, ficam evidenciadas algumas visões contrastantes que refutam direta e indiretamente, um consenso teórico universal, uma teoria ou metodologia única, exclusiva ou excludente. Além disso, tais perspectivas filosóficas acabam exigindo entendimentos mais amplos e completos dos problemas, considerando, dentro do possível, os quadros histórico-filosóficos, seus aspectos políticos, culturais e econômicos, assim como propõem o “trajeto do imaginário”, em Durand (2012).

Sugerimos algumas observações, referentes ao conceito de imaginário, pautadas em dois horizontes específicos: 1 – O “imaginário escolarizado”, enfatizando os cotidianos escolares; 2 – O “imaginário mercadológico”, destacando o campo de trabalho, como objetivo.

Com relação a um universo educacional e mental, no qual se elaboram e se compartilham ideias, concepções teóricas, metodologias e instrumentos didáticos, talvez seja possível falar de um “imaginário escolar” ou “imaginário escolarizado”. Notamos padronizações e uma despadronização de medidas e posturas, assumidas por professores e estudantes. As ligações mais estreitas entre as pessoas nos cotidianos escolares, também sugerem flexibilidades e aberturas, que, muitas vezes, apelam para as multiplicidades e para os diálogos frutíferos entre as disciplinas e os saberes.

¹¹ Cf. “As contradições do sistema de contradições dos valores escolares”, em Bourdieu (2007) mostrou que o “culto escolar da precocidade” deixou visíveis as afinidades que harmonizam os valores das classes dominantes aos valores escolares.

3.3 O imaginário escolarizado

O conceito de imaginário, baseando-se em Durand (2012), fornece um gama de possibilidades conceituais e teóricas, que utilizamos, tanto nessa pesquisa quanto nos cotidianos escolares. Imaginários que traduzem universos mentais de sujeitos em diferentes contextos sociais e históricos. A citação seguinte acrescenta um pouco mais dessas possibilidades:

Flutuante e diversificado em termos de métodos e meios, muito diferentemente aplicado (quando é) na prática escolar, o ensino da imagem permanece muito difícil de identificar. No entanto, as recomendações dirigidas ao educador [...] convergem no sentido seguinte: mais do que uma primeira abordagem de algumas técnica de produção de imagens, permitir à criança uma primeira abordagem de procedimentos (linguagens especializadas, técnicas específicas de análise) de leitura de imagens. A este nível trata-se de pôr em marcha uma espécie de pré-propedêutica num ensino de imagem de tipo tecnológico ou semiológico. (Duborgel, 1992, p. 188)

As possibilidades de se trabalhar com múltiplos instrumentos didáticos, no ensino de filosofia e nas formações de professores, serão favorecidas pelo pensamento conceitual e simbólico. Os trabalhos em sala de aula ou nas formações de docentes decorrem dos sentidos conceituais e, ao mesmo tempo, das formas de representações por ideias, imagens¹² e signos¹³, gerados pelas relações entre os “significados” – conceitos e ideias e o “significante” – as palavras escritas ou faladas.

Então adotamos e consideramos as relações entre imaginários, símbolos e imagens que, de acordo com Pitta (2017), configuram “encruzilhadas das diversas ciências”, desenvolvendo teorias a partir do pensamento de Gaston Bachelard (1884-1962), de Henry Corbin (1903-1978), de Mircea Eliade (1907-1986) e Edgar Morin (1921-).

Na visão bachelardiana, em razão do imaginário, a imaginação se amplia, massivamente, e esse conceito também corresponderá à imaginação na qual, pelos atos simbólicos, damos significados aos fatos e as coisas, adentrando em

¹² Para Bachelard (2019a, 2019b), pelas imagens diagnosticamos precisamente vários temperamentos humanos, entre eles a vontade e o repouso.

¹³ Aqui, também fazemos referências aos signos, como descreveu Blikstein (1995), como uma unidade formada por letras, imagens, sons e gestos e etc.

planos simbólicos. Sendo assim, partindo das perceptivas bachelardiana e das concepções de Durand (2012), nas quais o imaginário é composto de uma totalidade do universo humano e de suas relações com o ambiente social, procuramos expor e analisar alguns quadros possíveis de imaginários.

Ao observar Ivan Illich (1926-2002), Thune e Prestes (2020) acreditam que a escolarização¹⁴ ou mentalidade escolarizada está fortemente presente na vida cotidiana social e ela é caracterizada pela impossibilidade de distinguir diplomação com competência, processos com substâncias – processos burocráticos, com substancialidades. Nessa mesma perspectiva, tanto a “mentalidade escolarizada”, quanto à “escolarização” acabaram sendo demasiadamente citadas pelo estudioso Ivan Illich, na década de 1968. Naquele momento histórico, ele resolveu questionar as essências e as bases, estabelecidas e legitimadas, de modelos e de algumas formas da educação que, muitas vezes, pareciam inquestionáveis. “O processo de escolarização produz muitas certezas. Uma delas, por exemplo, é a de que a frequência à escola é indispensável para que o indivíduo se torne útil à sociedade, e tanto mais útil será quanto mais tempo frequentar a escola” (Thune e Prestes, 2020, p. 1861.) Notamos, com o decorrer dos tempos, que os equívocos de uma suposta certeza insustentável mostram-se, tantas vezes, impeditivos e contrários aos compromissos instrutivos, peculiares da construção do conhecimento e do ensino escolar.

Assumimos algumas reflexões nas quais podemos admitir que o desenvolvimento histórico dos nossos cotidianos escolares não deve ser ignorado pelos educadores e pelos estudantes. A busca por esse reconhecimento mais vasto e integrativo não somente ampliará os horizontes intelectuais do conhecimento, como também favorece ao desenvolvimento cognitivo. O ensino mais amplo, segundo Mella (2019), ocorre do reconhecimento do desenvolvimento mental e histórico, abraçando sucessivas ideias, sem as quais o conhecimento será ineficaz e incompleto. No entanto, não devemos ignorar uma infinidade de problemas derivados das heranças recebidas.

¹⁴ Haddad (2022) chamou à atenção para a “escolarização” como uma das exigências do Estado, na qual a filosofia, enquanto disciplina também se encontra atrelada a essas exigências.

Perrenoud (2001), ao destacar as heranças rentáveis e as heranças não rentáveis do campo escolar, indaga se a cultura escolar seria ou não uma cultura elitista. Ele mostra que, por um lado, alguns estudantes que crescem entre os livros e ambientes de conversas intelectuais, quando ingressam na escola, só não estão familiarizados com particularidades dos trabalhos escolares e as relações pedagógicas. Mas, por outro lado, os estudantes que crescem próximos a estádios, terrenos baldios e diante das telas, terão que percorrer distâncias infinitamente maiores, pois na escola, quase nada terá sentido; nem os objetos e nem as atividades.

No século XIX, o filósofo Alemão Max Stirner (1806-1856) desenvolveu várias críticas às formas de educação escolar alemã, na qual condenava também o professor prussiano, com uma disciplina brutal e autoritarismo aplicados nas escolas. A escola, na sua visão, não poderia ser o túmulo da personalidade original. Sua obra, “O falso princípio da educação”, de 1842, segundo Ferrer (2016), ainda continua muito atual. Mesmo após alguns progressos que foram alcançados, o pensamento de Max Stirner permanece penetrante em vários aspectos e apropriado para diversos enfoques de análises, sobretudo, do imaginário escolarizado e da cultura escolar.

Sublinhamos o exemplo de uma cultura escolar especializada que negligencia as culturas gerais, afastando-se delas e dos estudos dos numerosos problemas que a vida nos impõe. “A escola, diz-se, deve conciliar-nos efetivamente com a vida, e preocupar-se bastante com ela para que os assuntos que um dia nos interessarão não nos sejam totalmente estranhos, nem impossíveis de compreender” (Stirner, 2016, p. 66). Para Stirner (2016), a escola não consegue fabricar homens verdadeiros, uma vez que, pelo humanismo, ela estaria formando apenas eruditos, enquanto que “o realismo formou apenas cidadãos utilizáveis, e nos dois casos, homens servis” (Stirner, 2016, p. 22). Em sua visão, os produtos do humanismo, certamente, cheios de espíritos e de culturas, seriam apenas mestres de escravos e eles próprios não passavam de escravos. Os produtos do realismo são bem vinculados à vida prática, mas não concebem a atividade prática do homem – a práxis, senão num sentido vulgar. “A verdadeira práxis não consiste, em absoluto, no êxito ou nas frutuosas carreiras, ela é aquela pelo qual um homem livre manifesta-se; o saber que sabe morrer é a liberdade que gera vida.” (Stirner, 2016, p. 22).

Então, como podemos observar, nesses registros de obras distintas, há impugnações aos modelos escolares, em épocas e lugares diferentes. Entendemos que esses trabalhos, abertos a outras perspectivas agregadoras, serão fundamentais para se reconstituir, de modo introdutório, um pequeno esboço de um imaginário do universo escolarizado.

3.4 O imaginário mercadológico

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1996, art. 22). Mercados que são preenchidos por muitos indivíduos egressos das escolas e disciplinas, com a própria filosofia, que também se norteiam, dentre outras bases, nas diretrizes do artigo 22 da LDB – “Lei de Diretrizes e Bases da Educação”, na EPT – Educação Profissional e Tecnológica, com finalidade para exercícios profissionais.

A filosofia no seio da escola cumpre uma função muito bem definida pelo texto da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que coloca o papel do ensino de Filosofia como um instrumento que visa capacitar o aluno para o exercício pleno da cidadania, dando-lhe condições de participação política, consciente dos seus direitos e deveres. (Horn, 2017, p. 82).

Nesse sentido, é fundamental destacar algumas ocorrências de críticas à escola (republicana, cantonal, clerical, autoritária) encontradas em diversos autores e educadores, desde o século XIX. Leonir (2017) traçou vários paralelos das críticas à escola, desde o filósofo Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), na obra, “Da capacidade política das classes operárias”, que refutava a ideia de crianças, enviadas às escolas, na quais elas seriam futuros jovens, adestrados à servidão, para interesses das classes superiores. A reivindicação dessa perspectiva filosófica era que a escola transformasse os estudantes em trabalhadores livres e civilizados.

Posteriormente, o educador, libertário, Sébastien Faure (1858-1942), repudia a escola cristã, organizada pela igreja. Segundo Lenoir (2017), ele teria exigido uma escola laica, como a escola do tempo presente, preterindo os modelos de escolas religiosas. Suas ideias também influenciaram o educador

suíço Henri Roorda (1870-1925), dentre outros. Lenoir (2017) afirma que a escola, na visão de Henri Roorda, é um freio à curiosidade e a criatividade, por isso sua crítica se baseava também no pensamento de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que reivindicava da escola a construção de homens, e não de cidadãos que não resistem à ordem estabelecida.

Foi Rousseau quem estabeleceu a máxima: “Devemos nos voltar à natureza”. Pois a natureza é boa, assim como as pessoas são, “de natureza”, boas. É na sociedade que reside o mal. Rousseau dizia também que as crianças devem viver tanto quanto possível na sua “inocência” natural. (Gaarder, 2012, p. 165).

Fazemos referência a um imaginário natural que se entrelaça com os imaginários comuns ao mercados de trabalhos. Ainda que esse entrelaçamento cause rupturas com a natureza humana, moldada pelas exigências mercadológicas, é neste contexto que os homens possuem classificações, como “formais” e “informais”. Essas classificações de formalidades e informalidades também se passam no universo literário do *Mundo de Sofia*, uma vez que seu trajeto de leitura filosófica e de aprendizado se encontra muito mais próximo do que é chamado de informalidade. “Sofia havia prestado atenção no jardim, enquanto lia sobre Demócrito.” (Gaarder, 2012, p.61)

As “Escolas Ferrer” ou as “Escolas Modernas”, estabelecidas após a execução de Francisco Ferrer (1870-1925), em Barcelona, na Espanha, também merecem destaques numa análise de discurso da escola e do imaginário mercadológico – um imaginário no qual as determinações de ordem e interesses econômicos sobrepujam outras determinações. Enckell (2017) sublinhou mais de uma década de atuação da escola Ferrer, na Espanha, garantindo a educação dos alunos. E após a condenação de Francisco Ferrer, acusado por instigar os operários, a comoção foi praticamente a nível mundial, fazendo florescer as “Escolas Modernas” ou “Escolas Ferrer”.

Com relação às escolas contemporâneas, sobretudo, no Brasil, após a obrigatoriedade da escola pública, gratuita e obrigatória, a partir do século XIX, Galuch (2005), baseando-se na “cultura escolar”, do pesquisador André Chervel, ressalta as lentas e gradativas mudanças dos métodos e das próprias disciplinas escolares, visando alcançar seus objetivos e suas finalidades de acordo com o tempo e os lugares.

No tocante às finalidades escolares contemporâneas, Haddad (2022) entende que o Estado não estando sob os domínios autoritários, a escola seria plenamente capaz de favorecer construções de conhecimentos emancipadores e críticos, com a conscientização de suas próprias posturas. A conscientização dependerá, em certa medida, da nossa organização do pensamento proveniente, sobretudo das leituras, tal como ocorreu com a personagem da obra literária “O Mundo de Sofia”.

“Sofia estava sentada no esconderijo, espiando pelas brechas em meio à folhagem. Ela tentava organizar os pensamentos sobre o que acabara de ler.” (Gaarder, 2012, p.53) Mas, caso contrário, a escola estaria condenada às concepções produtivistas, conservadoras, nacionalistas e liberais. Nessas circunstâncias, as contradições apresentadas pelo autor se restringem aos resultados propiciados por um possível controle despótico do Estado, mas os próprios aparatos históricos, políticos, culturais, jurídicos, sociais e filosóficos, associados ao Estado não foram submetidos a nenhuma análise crítica.

Oliveira (2005), afirma que a educação, nos setores privados, transformou-se num objeto de interesse de grande capital, resultado nas comercializações nesses setores. Para ele, a educação, no âmbito privado, teria se transformado numa mercadoria. O caráter nato e a transformação das atividades educacionais em atividades mercantis incluem, sobretudo, empresas educacionais no mercado financeiro.

Alves e Gonçalves (2019) apresentam um processo no qual o mercado se apoderou dos ambientes universitários, visando lucros e produtividades, deixando, gradativamente, de ser um bem público, que visava democratizar o saber, de modo a emancipar as pessoas. As autoras, também defendem a ideia da transição do ensino superior, de um direito adquirido, para uma mercadoria do universo mercadológico e financeiro.

Ressaltamos que a intervenção metodológica é parte indispensável de um processo analítico sobre a educação que vivencia ou não tais circunstâncias.

4. INTERVENÇÃO METODOLÓGICA

Delimitamos a pesquisa entre os vinte e cinco alunos da primeira série C da Escola de Referência em Ensino Médio Professor Humberto Soares. Os estudantes contribuíram por meio de modalidades de trabalhos - resenhas, cartas, mapas conceituais, produzidos a partir dos norteamentos projetados, antecipadamente, e trabalhados em salas de aulas. O tipo da pesquisa foi descritiva, de caráter qualitativo, com revisões bibliográficas, agregando dados produzidos e reproduzidos pelos alunos.

A pesquisa preserva totalmente a identidade e a imagem dos estudantes. Em hipótese alguma, não foram e nem serão expostos conteúdos que não tenham sido autorizados por meio de termos, previamente, concordados e assinados. Os produtos da pesquisa, sobretudo, toda produção textual ou trabalhos derivados da pesquisa serão totalmente e gratuitamente acessíveis aos colaboradores e ao público em geral, em qualquer época.

Nenhuma informação ou dados pessoais foram ou serão divulgados e nenhuma atividade de coleta foi ou será realizada sem a permissão dos colaboradores. Além disso, se houver qualquer incômodo, poderemos interromper as atividades a qualquer fase da pesquisa. Caso optem, os estudantes que desistiram foram respeitadas as suas vontades. Tomamos os devidos cuidados éticos e de responsabilidades com a utilização e a manutenção das privacidades e das subjetividades. Assumimos um compromisso com todos os colaboradores da pesquisa, sobretudo, com os usos apenas de siglas e/ou do sobrenome, impossibilitando, assim, qualquer identificação dos estudantes.

4.1 Cotidianos Escolares

Os conceitos e os rigores analíticos são imprescindíveis para filosofia, para a instituição escolar, assim como também, para os professores e estudantes que constroem o conhecimento. Através desses conceitos e de uma rigorosidade é possível fugir das superficialidades e das falas ineficientes, desprovidas de um caráter prático, ou presas a uma proporção teórica, tal como está explícito no fragmento a seguir:

Num primeiro momento, a inquietação pode emergir de uma circunstância bem cotidiana na pesquisa requerida para o mestrado profissional: a necessidade de se estabelecer um diálogo entre exemplares dessa prática pedagógica e uma determinada teoria filosófica. Aqui a prática depara-se com um limite e precisa transpô-lo, sem, no entanto, poder anulá-lo, visto que, para nós, para usar uma velha fórmula inaugurada por Kant (1987, p. 75) — “pensamentos sem conteúdo são vazios; intuições sem conceitos são cegas” —, diríamos que a prática sem teoria é cega e, ao contrário, a teoria sem a prática é vazia. (Barra & Barreira, 2021, p. 142).

Aos cotidianos escolares interessam dimensões teóricas e práticas, preceitos e normas educacionais delineadas, ou não, pelos diversos e dinâmicos segmentos educacionais. As experiências coletivas e individuais também compõem esses cotidianos e, ao mesmo tempo, serão capazes de provocar, nos professores de filosofia, instigações que carecem de aprofundamentos conceituais e de perspectivas. Gottschalk (2017) mostra que, em relação aos conceitos de ensino e aprendizagem, atribuímos diferentes e variados sentidos, a depender dos contextos utilizados. Então, o fato de não haver, por trás dos conceitos, uma base imutável reivindicando visibilidade, segundo a autora, isso indica possibilidades de questionar regras que geralmente são cumpridas, sem nenhuma reflexão crítica.

As experiências e, sobretudo, as dimensões teóricas e práticas nos provocam e nos obrigam a transpor concepções que provocam o filósofo a se interessar profundamente pelos conceitos e pelos problemas cotidianos. Podemos observar outros exemplos nas supostas perguntas “elaboradas por Platão” à personagem Sofia, da obra *O Mundo de Sofia*, de Gaarder (2012). Às indagações foram: “Por que todos os cavalos são iguais?” e “como assar cinquenta pães, todos iguais”? Então, tais indagações obrigavam o filósofo a um aprofundamento intenso nas investigações dos problemas filosóficos. Em Platão, o cavalo observado é uma mera aparência e uma imitação rudimentar, enquanto o verdadeiro cavalo só vai realmente existir no mundo das ideias. Como observou Châtelet (1994), a essência do cavalo ou da cavalidade está, nesse caso, no mundo das aparências, assim como também observou Sofia, que a essência, as formas dos pães ou biscoitos conservavam uma semelhança entre todos os pães e todos os biscoitos, apesar das pequenas discrepâncias entre eles. “A essência é uma realidade sensível qualquer, aquilo que é permanente,

que não muda; que subsiste, qualquer que sejam os acidentes.” (Châtelet, 1994, p.45). Os questionamentos da filosofia, tanto numa perspectiva platônica, quanto no imaginário adolescente de Sofia, incentivado pelo pensamento platônico, justificam e norteiam as nossas perguntas da atualidade, sobretudo, as perguntas dos cotidianos escolares, que visam reconhecer e aprofundar nos conhecimentos adquiridos.

4.2 Relatos de experiências

As inquietações iniciais acerca do processo de realização dessas intervenções, quando surgem, geralmente vinculam-se às circunstâncias limítrofes em que toda essa clareza inicial se dissipa diante de desafios inesperados. (Barra & Barreira, 2021, p. 142).

O processo interventivo de educação no ensino de filosofia, no nível médio, mostrou-se significativo a partir da efetivação do evento realizado no Dia Mundial da Filosofia, em 20 de novembro de 2024. Os grupos de estudantes que participaram do evento, trabalharam em conjunto, com auxílio dos docentes, estabelecendo interfaces que promoveram novas experiências e aprendizagem significativas. Vale ressaltar que, oportunidades como essa, num processo educacional interventivo, são momentos especiais sobretudo para se refletir os modos de pensar nossas práticas filosóficas e pedagógicas, e, planejar novos passos no decorrer do ensino de filosofia.

Podemos observar, a seguir, o convite que elaboramos para o Dia Mundial da Filosofia, no EREM Professor Humberto Soares, em novembro de 2024. No convite enfatizamos a “filosofia como ponte entre as diferenças”, na qual uma das propostas foi a de aguçar a curiosidade e ampliar os horizontes epistemológicos, saindo do isolamento disciplinar, teórico ou metodológico. Noutras palavras, buscamos novos diálogos com as demais disciplinas, com outras teorias e outras metodologias, com novos saberes que vão além do saber científico ou do saber disciplinar isolado.



Imagem 1. Convite para o Dia Mundial da Filosofia. Fonte: arquivo pessoal da autora.

As metodologias descritivas e expositivas utilizadas no nosso cotidiano de ensino de filosofia, no nível médio, também foram extremamente reforçadas e valorizadas no processo interventivo de educação no dia Mundial da Filosofia. Desse modo, correlacionar, descrever e expor temáticas distintas também são enfoques complementares e alternativas para se levantar questionamentos e alcançar respostas durante a construção do conhecimento, em várias perspectivas.

Um exemplo de correlação de temáticas e de perspectiva filosófica pode ser visto na atividade a seguir ainda em uma experiência prévia ao mestrado em 2018. Na atividade foi possível observarmos tentativas preliminares de correlação e interação que favorecem a construção criativa, envolvendo a filosofia e a música. Essa, por sua vez, auxiliou para interfaces com princípios ou perspectivas filosóficas específicas, tal como podemos verificar na imagem seguinte.

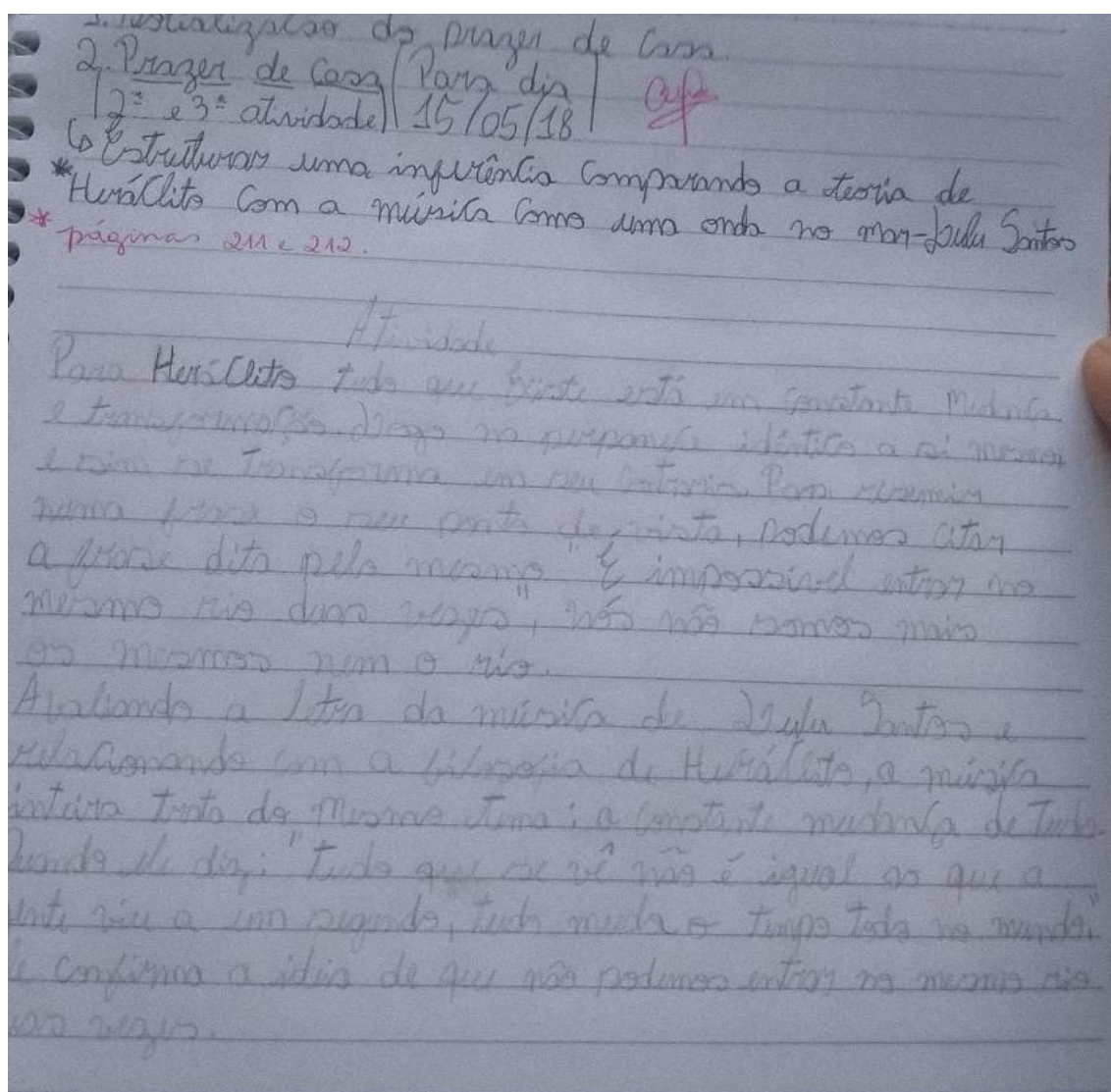


Imagem 2. Atividade de correlações e inferência em Filosofia. Dia Mundial da Filosofia, 2018.

Fonte: arquivo pessoal da autora.

O ensino de filosofia, de forma conjunta, quer seja com várias ferramentas teóricas e metodológicas, ou com outras disciplinas, como por exemplo, a educação artística ou a própria arte, tende a evoluir para modos de trabalhos não isolados inclusivos, integrativos, dinâmicos, ao deparar-se com complexidades da vida e das conexões dos nossos cotidianos, mas sim, deparando-se com as complexidades da vida e das interconexões dos nossos cotidianos. Por meio de sua interpretação de Arthur Schopenhauer (1788-1860), Durant (2021) sublinhou que o objetivo da arte seria expressar o belo através do

particular que contém o universal, portanto, diferindo do objetivo da ciência cuja o objetivo seria o inverso; que o universal que contivesse o particular. Podemos notar, com clareza, a visão do autor, no que se refere ao trabalho artístico.

Um trabalho artístico é bem-sucedido, portanto, na proporção em que sugere a Ideia Platônica ou Universal, do grupo ao qual o objeto representado pertence. O retrato de um homem deve visar, por conseguinte, não a uma fidelidade fotográfica, mas a expor ao máximo, por meio de uma imagem, algumas qualidades, essenciais ou universais do homem (Durant, 2021, p.99).

Desse modo, para o autor, a retratação artística de um filósofo eleva-se à grandeza, sem modificar outros elementos, na medida em que o filósofo retratado, nitidamente, pode representar também um tipo universal, como nos exemplos das imagens de Sócrates e Platão, observadas na Escola Humberto Soares. As gravuras dos filósofos Sócrates, Platão e Aristóteles foram feitas em 2022 pela turma do 1oA e enfatizam alguns personagens filosóficos que foram trabalhados naquele período do ano que, de certa forma mostra não apenas a espontaneidade ativa das turmas, mas sobretudo, uma externalização das naturezas relacionais entre alunos e professores. “Agora, vamos conhecer três novos filósofos da Antiguidade. Eles são Sócrates, Platão e Aristóteles. Cada um ao seu modo, esses filósofos deixaram sua marca na civilização ocidental.” (Gaarder, 2012, p.76):

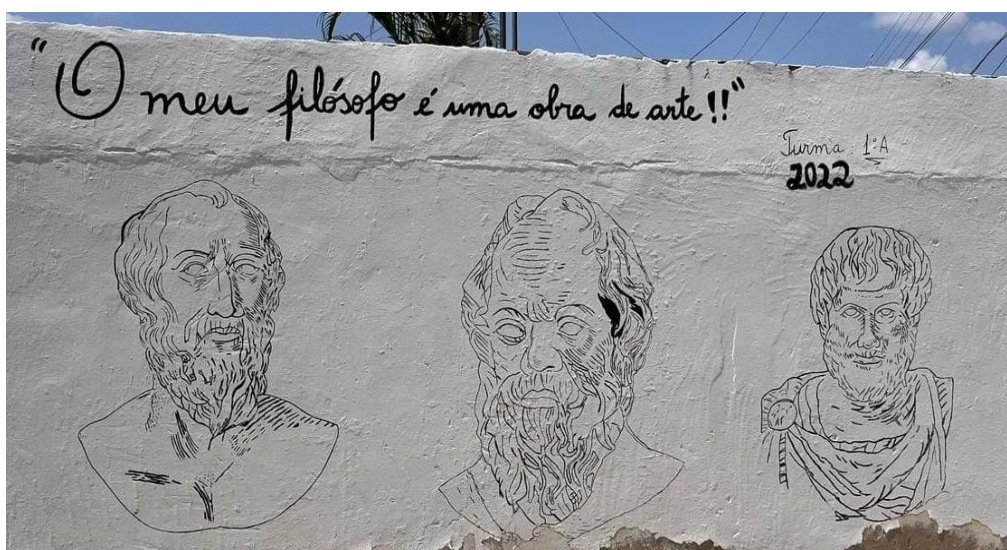


Imagem 3. Pinturas de filósofos encontradas na EREM Professor Humberto Soares de 2022.

Fonte: arquivo pessoal da autora.

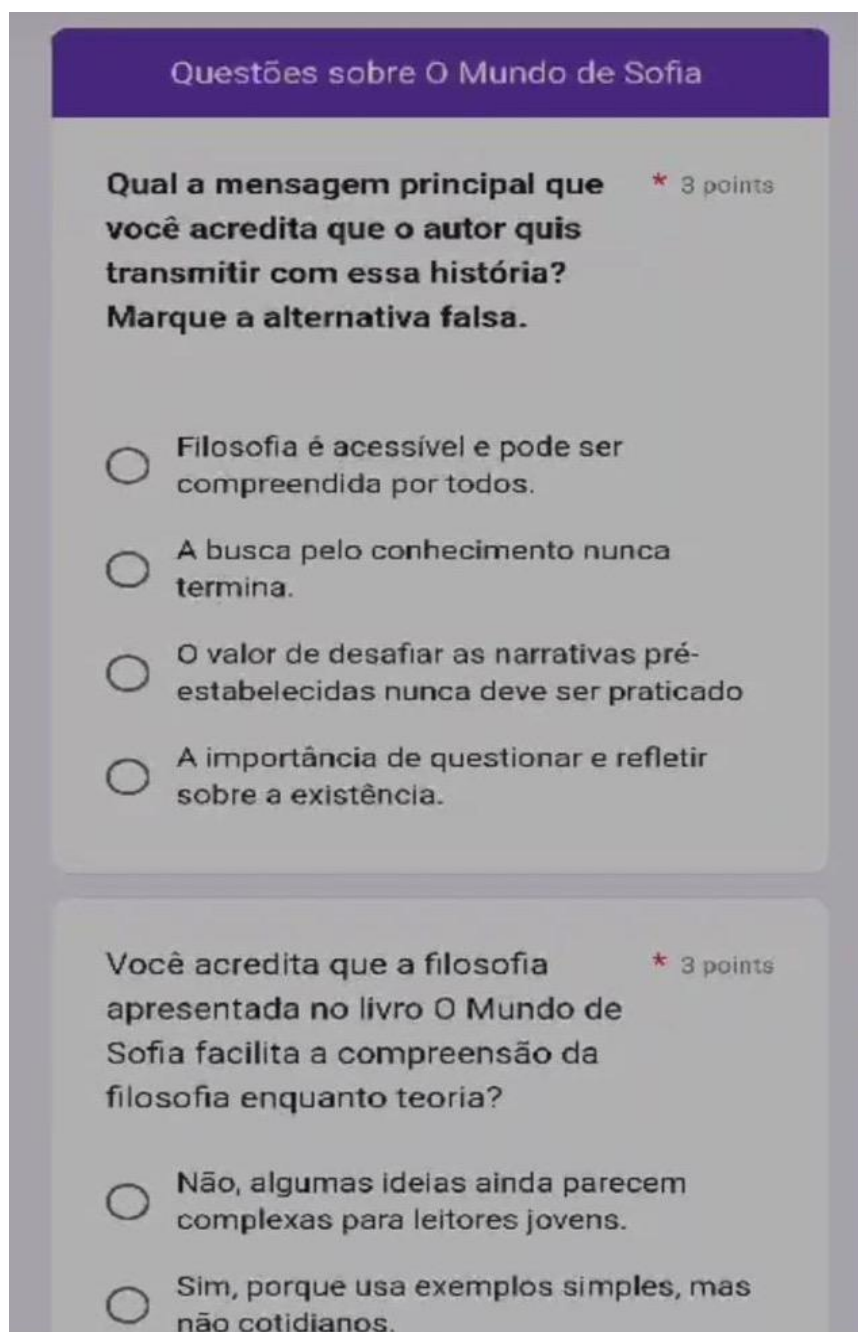
Os aforismos filosóficos, encontrados no muro da biblioteca da EREM Professor Humberto Soares, parecem apresentar manifestações que exigem bem mais do que prováveis observações superficiais da atualidade. As poucas palavras do filósofo Sócrates parecem ter trazido impactos para os alunos. Eles acabaram por escolhê-la por ela, em seu aspecto paradoxal, denota o estado de desconhecimento humano frente ao universo vasto do conhecimento constatado a cada dia e a cada novo aprendizado.



Imagem 4. Pinturas de frases de Descartes, Aristóteles e Sócrates na EREM Humberto Soares, 2024. Fonte: arquivo pessoal da autora.

As tarefas específicas voltadas para o livro “O Mundo de Sofia”, acabaram por compor parte do total metodológico, diversificado, que compreendemos como parte do processo de conhecer e refletir sobre as perspectivas filosóficas e, conseqüentemente, diagnosticar problemas e dificuldades ligadas aos trabalhos planejados e colocados em práticas. Fazemos referências aos problemas e dificuldades, sobretudo, no que diz respeito às nossas compreensões particulares e universais, individuais e, ao mesmo tempo,

coletivas. A seguir, podemos constatar um exemplo de tarefas específicas, objetivas.



Questões sobre O Mundo de Sofia

Qual a mensagem principal que você acredita que o autor quis transmitir com essa história? Marque a alternativa falsa. * 3 points

- ☐ Filosofia é acessível e pode ser compreendida por todos.
- ☐ A busca pelo conhecimento nunca termina.
- ☐ O valor de desafiar as narrativas pré-estabelecidas nunca deve ser praticado
- ☐ A importância de questionar e refletir sobre a existência.

Você acredita que a filosofia apresentada no livro O Mundo de Sofia facilita a compreensão da filosofia enquanto teoria? * 3 points

- ☐ Não, algumas ideias ainda parecem complexas para leitores jovens.
- ☐ Sim, porque usa exemplos simples, mas não cotidianos.

Imagem 5. Questões objetivas do Quiz sobre o livro *O Mundo de Sofia*. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Avaliamos potencialidades e aparatos técnicos do aplicativo *Quiz Filosófico*, que são utilizados em *smartphones*. Percebemos, no entanto, que o aplicativo acaba limitando a capacidade de aprofundamentos conceituais,

sobretudo devido aos elementos e maneiras de abordagens que deveriam gerar motivações para perspectivas filosóficas.



Imagem 5. Anúncio do Quiz Filosófico. Fonte: arquivo pessoal da autora.

No que se refere aos processos avaliativos, elaboramos duas fichas de avaliação: a ficha de avaliação para os coordenadores das atividades do Dia Mundial da Filosofia, na EREM Professor Humberto Soares e a segunda ficha de avaliação - que indicava escalas para apresentação dos conteúdos - para a criatividade, para a adequação didática dos temas, para os recursos, as atitudes, as recepções e, por fim, às delimitações dos objetivos.



EREM Professor Humberto Soares

Ficha de Avaliação para os Coordenadores das atividades – Dia Mundial da Filosofia

22/11/24

Caríssimo (a) coordenador (a) protagonista.

Quero agradecer o seu empenho na coordenação da atividade para o Dia Mundial da Filosofia. Sem você eu não teria conseguido organizar sozinha. Meu muito obrigada! Abaixo coloque os nomes dos integrantes dessa atividade, analise os indicadores e preencha a escala de avaliação. Conto com sua sinceridade, bom senso e imparcialidade.

Nome da Atividade: _____

Indicadores						
✓ Participou das reuniões/ ensaios? Comportou-se bem durante as reuniões/ensaios? Demonstrou interesse na atividade?						
✓ Colaborou com tudo quando foi solicitado? Comprometeu-se com a sua parte da atividade?						
Alunos	Escala				Série	Turma
	Ruim	Regular	Bom	Ótimo		
01.						
02.						
03.						
04.						
05.						
06.						
07.						
08.						
09.						
10.						

Imagem 6. Ficha de Avaliação dos Coordenadores Protagonistas das atividades do Dia Mundial de Filosofia. Fonte: arquivo pessoal da autora.



EREM Professor Humberto Soares

Ficha de Avaliação – Dia Mundial da Filosofia –
22/11/24

Prezado(a) colega, saudações!

Gostaria de agradecer a atenção dada aos nossos estudantes na realização das atividades para o Dia Mundial da Filosofia, permitindo que os mesmos saíssem das salas em alguns momentos para ensaios, reuniões e organização. Essa atividade é de suma importância para os nossos alunos. Ela culmina as aprendizagens consolidadas durante o ano letivo da disciplina de Filosofia de uma forma leve e lúdica. Tudo que for apresentado foi estudado nas aulas. E para completar este processo, gostaria de contar com a sua colaboração no preenchimento da ficha de avaliação das atividades.

Atenciosamente,

Nome da Atividade - _____

Professor Avaliador: _____

INDICADORES	ESCALA			
	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
• Apresentação do conteúdo				
• Criatividade na organização da Sala				
• Adequação didática do tema à faixa etária dos colegas				
• Conteúdo estava de acordo com a proposta				
• Os recursos foram usados adequadamente				
• Atitude da turma (comportamento ao receber os colegas)				
• Recepcionou bem os colegas				
• Alcançou os objetivos propostos				

Nota final: _____

Imagem 7. Ficha de Avaliação dos professores no Dia Mundial de Filosofia. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Para além dos aspectos avaliativos registrados, é importante ressaltar que o tempo todo as imagens trouxeram novas possibilidades, viabilidades e variações, para além das complementaridades ou de um caráter meramente ilustrativo da apreensão do conteúdo proposto. Foram subsídios que, muitas vezes, os textos não conseguem externar ou descrever, quer seja devido às limitações linguísticas ou devido às insuficiências de perspectivas. Desse modo, por essas e outras razões, também sugerimos em sala de aula o *Mundo de Sofia em quadrinhos*, de Nicoly e Vicent Zabús (2025).



Imagem 8. Livro *O Mundo de Sofia em quadrinhos*. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Esse breve relato, referente aos trabalhos do Dia Mundial da Filosofia, sintetiza parte de uma reflexão incessante do nosso pensamento, referente ao ensino de filosofia, para o nível Médio. As propostas de construção de conhecimento individual e, ao mesmo tempo coletiva, utilizando-se de uma filosofia em constante revisão e autoanálise, propõem fugir de possíveis estagnações e circunscrições geradas pelas nossas rotinas de trabalhos disciplinares que, muitas vezes, inviabilizam as saídas para novas experiências.

4.3 A Filosofia sai da Sala e Aula - I Gincana Filosófica

Após a realização do Dia Mundial da Filosofia, outra proposta de intervenção, agora em contato não só com a EREM Humberto Soares, mas também com discentes dos IFs e de escolas particulares da região, foi primeira Gincana Filosófica baseada no “O Mundo de Sofia”, realizada no Sertão Pernambucano, no IF Sertão Pernambucano – Zona Rural em Petrolina - PE entre os dias 5-6 de dezembro de 2024 concomitante ao VII Sertão Filosófico, na UPE Campus Petrolina. O evento envolveu as turmas de 2023 e 2024 do PROF-FILO bem como integrou os alunos do PROF FILO aos discentes das esferas municipais e estaduais, com os estudantes de escolas particulares e dos IFs da região. A Gincana teve por base o livro “O Mundo de Sofia”, de Jostein Gaarder (2012). Tal obra literária deu unidade aos nossos métodos de trabalhos e aos nossos propósitos iniciais, tratando-se, sobretudo, desse primeiro encontro que teve como formato uma Gincana filosófica.

A experiência vivenciada no evento de promoção à filosofia trouxe resultados que transcenderam as expectativas iniciais, demonstrando a eficácia de práticas pedagógicas diferenciadas no ensino dessa disciplina. Ao propor uma dinâmica lúdica que fugisse à rotina escolar tradicional, foi possível não apenas estimular o interesse dos alunos pela filosofia, mas também promover um momento de integração entre diferentes perspectivas pedagógicas e olhares interpretativos sobre os conteúdos apresentados em formato de curta metragem. Essa abordagem refletiu diretamente na motivação dos participantes, que não apenas se engajaram na atividade, mas também começaram a planejar a continuidade de sua participação em eventos futuros, como a Olimpíada Nacional e a Olimpíada Internacional de Filosofia. (Silva, 2024, p. 11)¹⁵

Os Professores e os alunos tiveram oportunidades de veicular novas ideias, repertoriadas por eles próprios. A imagem a seguir ilustra um pouco do que foi a Gincana filosófica.

¹⁵ A ideia da Gincana é promover tanto um estímulo numa espécie de literacia Olímpico-filosófico, como também, uma crítica ao modelo atual da Olimpíada Nacional e Internacional de filosofia. Semelhantes ações podem ser verificadas em iniciativas como a Olimpíada de Filosofia do Rio de Janeiro, organizada principalmente pela professora Lara Sayão Ferraz (2010).



Imagem 9. Apresentação convite para Gincana Filosófica. Fonte: arquivo pessoal da autora.

O exercício filosófico que nos instiga para um desejo e a curiosidade de conhecer é uma proposta que também esteve presente na intervenção da Gincana filosófica. Propomos, portanto, perguntar a respeito de questões filosóficas do livro “O Mundo de Sofia”, pois reafirmamos o pensamento de Durant (1996), no qual saber o que perguntar, já significa saber a metade.



Imagem 10. Foto da premiação da I Gincana Filosófica do IFSertãoPE. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Algumas escolhas que fazemos, referentes aos trabalhos, as obras, os textos, modelam e remodelam nossas metodologias. A escolha de um texto, assim como o próprio ambiente, segundo Durant (1996), é capaz de modificar e moldar o indivíduo, suas formas de pensar e de agir.

A receptividade dos estudantes no que diz respeito às novas leituras sustenta novas posições metodológicas e teorias trabalhadas na própria gincana. Desse modo, elas, as leituras, mobilizaram a curiosidade a cada passo caminhado, com a fundamentação da leitura. A fotografia ilustra bem o que consideramos imprescindível no tocante à leitura: ela instrui, oferece respostas e suscita questões, evidencia e testemunha fatos. Assim, todos os que chegaram à final da gincana, foram presenteados com livros diversos.



Imagem 11. Vencedoras da I Gincana Filosófica. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Trabalhamos, de certa forma, a intelectualidade a partir de iniciativas de natureza filosófica, tal como a referida gincana. O objetivo maior e central não é a obra, nem o autor, necessariamente, mas sim o crescimento individual e coletivo, buscado pelas ações da gincana e sobretudo, o prazer intelectual. "Esse prazer intelectual é a mais alta forma de prazer que um homem pode alcançar". (Durant, 1996, p.89). O nosso prazer também nasce desse impulso de organizar eventos que incentivam novos modos de se trabalhar o ensino de filosofia e as práticas de se construir conhecimento individual e coletivo. Mais do que trazer um ganhador ou perdedor, a gincana produziu jovens pensadores que criaram imagens e conceitos por meio da linguagem audiovisual.¹⁶

¹⁶ Os vídeos podem ser acessados no canal de youtube do Sertão Filosófico, eis os três primeiros colocados:
<https://youtu.be/J2BrMGkB8i8?si=ewEQy8-crUHVrUXD> ;
https://youtu.be/p2NmjX2_WPo?si=03-fZ7fQGQVpdXFM ;
<https://youtu.be/dM6ux8zSP98?si=1ANTptnR1CER-pLx>



Imagem 12. Orientadores e orientandos - entre o Mestrado e o Ensino Médio. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Entendemos que a pesquisa não levou a escassez das possibilidades de interpretação e reflexão sobre *O Mundo de Sofia* e as obras de Gaarder. Assumimos que a falta de materiais de apoio (artigos ou mesmo livros sobre a temática) limitaram o nosso aprofundamento, mas procuramos ao máximo tornar os mundos de Sofia desdobramentos de uma realidade prática dos estudantes, seja por meio da gincana, seja por meio do dia mundial da filosofia. Assim, podemos afirmar que a I Gincana Filosófica apresentou mais possibilidades de construção do conhecimento tendo como ponto de partida a obra já citada, que foi sublinhada como formas de representações de indagações filosóficas para os estudantes e para os professores. O livro físico, o livro em PDF, a minissérie em quatro capítulos, as HQ's (histórias em quadrinhos), a obra resumida em *slides*, formam partes das nossas metodologias mais concretas e colocadas em prática. A I Gincana Filosófica mostrou-se um rica em possibilidades metodológicas e teóricas, assume como também, muito pertinente para instigar a nossa curiosidade, enquanto pesquisador, estudante e intelectual. Consideramos a

curiosidade do estudante algo imprescindível e fundamental para os primeiros passos da caminhada constitutiva do conhecimento filosófico.

É fundamental destacar que a I Gincana Filosófica do IF Sertão - PE provocou curiosidade, inclusive em estudantes que não estavam fazendo parte desse trabalho interventivo. Tal como Sofia, que foi movida de certa forma, pela curiosidade intelectual, alguns indivíduos se mostram conectados com curiosidades capazes de conduzi-los a novas dimensões imagináveis e inimagináveis. Noutras palavras, o que está perto do estudante é, de certo modo, acessível e poderá levá-lo a algo que está mais distante ou inacessível, através das simples indagações nas quais as respostas mostram elos entre os objetos e fatos. Sendo assim, a história de Sofia, em certos aspectos, encontra-se em nossas perguntas e respostas e em nossas curiosidades cotidianas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *As concepções do Imaginário*, consideramos vários aspectos, associados ao conceito de imaginário, que possuem fragmentos pontuais, referentes à pluralidade religiosa, encontrada no livro “O livro das religiões”, de Gaarder. Consideramos que esses fragmentos sobre a pluralidade religiosa se contrapõem aos quadros mentais que destacamos na obra “*Vita brevis*”, também de Gaarder. Então, concluímos que esse englobar de imagens míticas e literárias antagonizam sensibilidades e diferentes imaginários, com mentalidades específicas, com modos de pensar e de agir em diferentes contextos culturais.

Os enigmas presentes nas diferentes indagações, levantados durante a vida humana, contribuem significativamente para um estilo filosófico de ser. Com as posturas inquiridoras nos distanciamos, gradativamente, de um modo de apatia corriqueira. Na medida em que levantamos uma série de indagações, estamos nos aproximando dos comportamentos inquietantes dos filósofos. Esse trajeto da pesquisa mostra que o próprio cotidiano propicia ligações com densas questões das existências, não somente humanas.

Algumas atividades que envolvem diferentes imagens, com ou sem gêneros textuais, que foram desenvolvidas pelos estudantes da disciplina de Filosofia, de certa forma, interagem num vasto universo pluralizado das imagens e dos quadros mentais, coletivos e individuais. Os trabalhos em formas de textos, cartas, mapas mentais e diários reflexivos, permitiram aflorar uma infinidade de indagações, próprias do campo epistemológico da Filosofia, além de propiciar o surgimento das múltiplas formas contemplativas, viabilizadas pelas imagens. Nesse sentido, demonstramos teoricamente uma infinita abertura para descrições do imaginário e com isso inúmeras interpretações possíveis dessa jornada de Sofia e o seu mundo filosófico, oferecidas pelas próprias imagens, como também, um imensurável campo de contemplação do sujeito em relação às imagens.

A ampliação do campo de visão, em alguns casos, remete-nos a um ato libertador de uma perspectiva dogmática, exclusivista e monopolizante. Assemelha-se, guardada as devidas proporções, à teoria evolucionista,

darwiniana, que buscou se livrar das explicações mitológicas e das concepções religiosas, referente ao criacionismo que, segundo Gaarder (2012), harmonizam-se de certa forma com as ideias de Platão e de Aristóteles. Então, as perguntas incessantes dos estudantes a respeito do criacionismo e a filosofia configuraram um quadro holístico e complexo que abarcou as pequenas mudanças observadas por eles em por meio dos seus desenvolvimentos intelectuais.

Os pontos de partida e chegada investigativos, indispensáveis, foram as próprias indagações dos estudantes sobre vários fenômenos, fatos, eventos, conceitos, coisas e, inclusive, questionamentos sobre si mesmos. A indagação sobre si mesmo, tal como fez Sofia Amundsen¹⁷, foi capaz de provocar formas de introspecções inquietantes que se iniciaram com perguntas sobre o próprio indivíduo e sobre o mundo e o universo. Evidentemente, as perguntas iniciais sempre geram outras questões interligadas que perpassam o carácter enigmático das indagações. Geralmente, esse encadeamento de perguntas, fornece uma visão mais holística e pertinente, não somente na filosofia, mas em outros campos de saberes nos quais se investigam possíveis ligações tangíveis - ou intangíveis - para que não sejam negligenciadas.

Muitas vezes - ou não raras vezes -, as investigações surgiram a partir das indagações humanas de diversas ordens. As chamadas “questões existenciais¹⁸”, explicitadas nas obras *O mundo de Sofia*, bem como no *O Livro das Religiões*, contrapostas as bases religiosas, tal qual em *Vita Brevis*, denotam traços de culturas distintas, constitutivos das mentalidades e de imaginários. As cargas de convicções de ordens religiosas, encontradas nos nossos cotidianos, sobretudo escolares, mostram as necessidades de refletirmos sobre os quadros históricos e filosóficos que constituem as mentalidades sociais.

As propostas que visam, a princípio, instigações de estudantes, por meio de teorias e métodos que exploraram o pluralismo das imagens e do imaginário, envolvem uma forma específica de se educar e de construir conhecimentos. Durand (2004) mencionou um longo processo, próximo nesse sentido: uma forma de educação inerente aos sistemas de símbolos, que ocorre de maneira

¹⁷ Personagem principal do livro “O Mundo de Sofia” de Jostein Gaarder (2012).

¹⁸ Gaarder *et al.* (2005) entendem que essas “questões existenciais” surgem, historicamente, em todas as culturas, todavia, com variações entre as perspectivas humanas e as perspectivas transcendentais.

lenta, configurando, gradativamente, uma maturidade humana, designada como “neotenia lenta”.

Referente aos *Instrumentos Didáticos e conceituais: o ensino de filosofia e o imaginário*, concluímos que há um universo educacional e mental, e nele elaboramos e compartilhamos ideias filosóficas, concepções teóricas, aportes metodológicos e instrumentos didáticos. Trata-se, de certa forma, de um “imaginário escolar” ou “imaginário escolarizado”. Demonstramos, portanto, padronizações e despadronizações de medidas e posturas, assumidas por professores e estudantes, em suas possibilidades e limitações. Assim, concluímos que nas relações mais estreitas, entre indivíduos dos cotidianos escolares, demandam flexibilidades e aberturas, que, muitas vezes, apelam para as multiplicidades e para os diálogos entre as disciplinas e os saberes.

A complexidade e a amplitude do conceito de “imagem” esclarecem interações com várias formas e linguagens em vários campos de conhecimento. Podemos exemplificar isso com os entrelaçamentos da escrita com a oralidade, com as diversas formas de signos que se relacionam com outras coisas. Em Jung (2020), tanto as palavras quanto às imagens são “símbolos” quando implicam coisas além do seu significado manifestado imediatamente. Para ele, a “palavra” e a “imagem” possuem “aspectos inconscientes”. “Imagens” e “palavras”, por essa razão, nunca serão esgotadas e, precisamente, explicadas e não definidas. As “palavras” e as “imagens”, nessa concepção, são ricas e não se esgotam. Com isso, confirma-se que os estudantes de filosofia serão capazes de explorar as palavras e os aspectos simbólicos e mitológicos, em concepções que, inclusive, fogem do alcance da razão, a exemplo dos mitos. Noutras palavras, os textos, as cartas, os mapas mentais e os diários reflexivos construídos em salas de aulas não configuram simples imagens icônicas, ilustrativas, para aulas de Filosofia. Não se trata de meras demonstrações circunscritas ou simples representações sintéticas de conteúdo.

Segundo Mitchell (2017), as “imagens” reivindicam suas individualidades complexas, ocupando lugares de sujeitos de identidades múltiplas, com direitos iguais aos conferidos à linguagem escrita. As “imagens” não pleiteiam, simplesmente, as suas transformações em “linguagens”, nem a elevação ao nível de história da arte. Mas, as “imagens” exigem, em última instância, serem indagadas para que em suas singularidades possam nos instruir sobre os

fenômenos gerais. Mondzain (2017) entende que, na genealogia do humano, a “imagem” é parte integrante, colocando-se como operadora histórica das mediações e das produções de respostas por meio das “operações imaginantes”. As “imagens” carregam, intrinsecamente, as marcas da historicidade. Bachelard (2019) compreendeu que as “imagens” lançam os seus espíritos em várias direções e agrupam diversos elementos inconscientes, sendo também capazes de realizar renovações dos arquétipos inconscientes.

Alguns contrastes entre os conceitos e os fenômenos, entre os objetos conceituados e suas relações com os espaços e o tempo, as distinções e os esclarecimentos demonstrados, merecem classificações, organizações, com ou sem novas proposições conceituais e linguísticas. Em síntese, os problemas filosóficos dos campos educacionais, encontrados, desde as formações de professores até as salas de aula, devem reunir orientações indagativas distintas, semelhantes, parecidas ou adaptadas. Entendemos as relevâncias dessas orientações filosóficas indagativas, tanto as que são empregadas previamente, quantos as que ocorrem concomitantemente à construção do conhecimento, por leituras, escritas e pesquisas, como também as indagações posteriores que, muitas vezes, originam novas pesquisas de continuidades, de rupturas e de refutações. E dentre algumas das exigências prévias dessas orientações indagativas estão as considerações analíticas referentes ao conceito de imaginário e a sua possibilidade de concatenação entre filosofia, literatura, cinema, etc., porque todas essas linguagens reúnem potencialmente diversas teorias, com aceitações e exposições de múltiplas perspectivas, recorrendo às variadas metodologias cabíveis que nos ajudam nas construções de trabalhos mais integrativos e interativos, desde os cursos de formação de docentes até as atividades dos cotidianos de salas de aulas.

Na *intervenção Metodológica*, tivemos a participação dos estudantes, de modo que, trabalhamos em conjunto, sobretudo na Gincana Filosófica. Estabelecemos, assim, interfaces geradoras de novas experiências e de aprendizagem. Desse modo, o processo educacional interventivo metodológico caracterizou momentos especiais, sobretudo, na reflexão sobre as maneiras de pensar sobre nossas práticas filosóficas e pedagógicas, revisando planejamentos e novos passos para o ensino e a aprendizagem.

Os docentes e pesquisadores, ao se debruçarem sobre os métodos e pedagogias, complementares e contributivas, instigam e motivam, na medida em que elas são acatadas e discutidas de formas contundentes e substanciais. Com relação a obra *O Mundo de Sofia*, Cortina (2006), concebe-a como um tipo de obra que possui um caráter pedagógico, em sua proposta de tentar esboçar um tipo de panorama da Filosofia Ocidental, no qual a narrativa busca uma identificação com o “imaginário da adolescente”. Enquanto, por outro aspecto, Carillo (2003) acredita num ambiente que seja possível obter um “equilíbrio emotivo”, elaborador de perguntas adequadas e no qual se adquira a confiança necessária para se prosseguir levantando outras questões. Assim, o autor enfatiza, a partir de *O Mundo de Sofia*, recursos metodológicos que os professores podem utilizar, visando aguçar a curiosidade e a motivação dos estudantes.

Baseando-se nos trabalhos dessa pesquisa e na intervenção educativa, concluímos que a provocação adequada para a construção do conhecimento, também pode ser orientada pela obra *O Mundo de Sofia*. Ela se mostrou capaz de promover pontos de partidas e ambiências filosóficas e literárias propícias para reflexões e o estabelecimento de um pensamento crítico nos alunos. Apresentamos o livro em seus diversos formatos - livro físico, livro digital em PDF, HQ's, mini série, resumo em slides entre outros - possibilitando assim o conhecimento da obra na sua plenitude, favorecendo a inclusão também daqueles que apresentavam alguma inabilidade intelectual e/ou orgânica, como um instrumento pedagógico para o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente de quaisquer ser humano independente de tal condição, a partir do conceito de imaginário. Em poucas palavras podemos dizer que a beleza da aprendizagem reside em sua natureza universal, florescendo em cada indivíduo, independentemente de suas singularidades. Ela se faz um direito social inerente, um caminho aberto a todos e para todos. Percebemos, assim, suas estratégias para se estimular uma reflexão filosófica e a criatividade do estudante, bem como os impactos dessas práticas no processo de aprendizagem. Ademais, com essa obra, obtemos suportes para se trabalhar conceitos determinantes, sobretudo o

conceito de imaginário, por fim, abrimos novas possibilidades didáticas e metodológicas.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História da morte no Ocidente**. Trad. Priscila Viana de Siqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

ALVES, E, M.; GONÇALVES, R.M. de P. **Educação como mercadoria**: desafios da educação superior em meio ao capitalismo em crise: Ver. Inter. Educação Superior. Campinas, São Paulo, p. 02-26. 2019.

BACHELARD, G. **A Terra e os Devaneios do repouso**: ensaio sobre as imagens na intimidade. 3ª ed. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2019a.

BACHELARD, G. **A Terra e os Devaneios da Vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. Trad. Maria E. A. P. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2019b.

BARRA, E. S. de O.; BARREIRA, M. M.. A Intervenção como prática constitutiva do PROF-FILO. **Kalágitos**, v. 18, n. 2, p. 140–156, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/7194>. Acesso em: 04 Jan. 2025.

BAUCHWITZ, O. F. A Questão da Secularização. **Princípios**: Revista de Filosofia (UFRN), v. 2, n. 02, p. 143–157, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/743>. Acesso em: 17 Mar. 2025.

BLIKSTEIN, I. **Técnicas de comunicação escrita**. 13ª ed. São Paulo: ática, 1995.

BOURDIEU, P. **A Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRUGGER, W. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. 4ª ed. São Paulo: EPU, 1987.

BURKE, P. **Hibridismo cultural**. Trad. Leila Souza Mendes. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2016.

CERTEAU, M. de. **A cultura no plural**. 3ª ed. Papirus: Campinas. São Paulo, 1995.

CHÂTELET, F. **Uma história da Razão**: entrevistas com Émile Noël. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

CITTADINO, M. **“Vita Brevis”**: uma visão feminina do pensamento agostiniano. 2009. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11255/6370>. Acesso em 02 de jun. 2023.

COPLESTON, F. C. **A History of Philosophy. Modern Philosophy: From the French Elighenment to Kant.** Vol. 7, Image, 1996.

CORDEIRO, J. **Didática.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

CORTINA, A. **Leitor contemporâneo: os livros mais vendidos do Brasil, de 1996 a 2004.** Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2006.

DELUMEAU, J. **História do medo no Ocidente, 1.300 – 1.800: uma cidade situada.** Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DUBORGEL, Bruno. **Imaginário e pedagogia.** Trad. Maria João Batalha Reis. Lisboa: Ed. Piaget, 1992.

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário.** Trad. Helder Godinho: São Paulo: Martins Fontes, 2012.

DURANT, W. **A história da filosofia.** Trad. Leonardo Costilhane, São Paulo, Faro, 2021.

ENCKELL, M. **Zebra Humorística: Henri Roorda, pedagogo libertário, cronista facecioso.** In: ROORDA, H. O pedagogo não ama as crianças e outros ensaios. Trad. Plínio. A. Coelho, São Paulo; Intermezzo, 2017.

ELIADE, M. **O Sagrado e o profano: a essência das religiões.** 3ª ed. Trad. Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ESCÓSSIA, L. de.; KASTRUP, V. **O Conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo e sociedade.** Art. Psicologia em Estado, Maringá, V.10, p. 295-304. 2005.

FALCÃO, L. **A caminho de uma filosofia do imaginário.**

FEYERABEND, P. K. **Contra o método.** Trad. Cezar Augusto Mortari. São Paulo: UNESP, 2007.

FERRAZ, Lara Sayão L. de A. **Olimpíadas de filosofia do Rio de Janeiro: o pensamento na roda.** 1 ed – Rio de Janeiro: NEFI, 2020. Disponível em: <https://filoeduc.org/nefiedicoes/colecoes.php#:~:text=%E2%87%A9-.Download,-Olimp%C3%ADadas%20de%20filosofia> Acesso em 13 de Abril de 2025.

FERRER, C. **Max Stirner, autor de um único livro.** In: STIRNER, M. **O falso princípio da educação.** Trad. Plínio A. Coelho. São Paulo: Intermezzo, 2016.

FRAGOSO, Williard Scorpion Pessoa. Sobre o fundamento dos direitos humanos segundo Norberto Bobbio. **Revista Videre**, v. 9, n. 18, p. 39–50, 2017. DOI: 10.30612/videre.v9i18.7069. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/videre/article/view/7069>. Acesso em: 27 Mar. 2025.

FREITAS, F. L. C.; MAQUINE, L. S. **O Conceito de Filosofia como problema filosófico no Ensino Médio**. SABERES, Natal, RN, V. 19, n.2. 2018.

GAARDER, J.; HELLERN, V.; HENRY, V.; NOTALER, H. **O livro das religiões**. Trad. Isa Mara Landa. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GAARDER, J. **Vita Brevis**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GAARDER, J. **O mundo de sofia**. Trad, Leonardo Pinto Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GALUCH, M. T. B. **Sobre as finalidades das disciplinas escolares: o ensino de ciência na escola pública do século XIX**. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 17, p. 24-32. 2005. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/revista/revis/revis17/art03_17.pdf. Acesso em: 10 de dez. 2023.

GURVITCH, G. **Determinismos Sociais e Liberdade Humana**. Trad, Prof. Heribaldo Dias da Costa. Rio de Janeiro – São Paulo: Companhia e Editora Forense, 1955.

GOTTSCHALK, C. M. C. **A terapia wittgensteiniana como esclarecedora de conceitos fundamentais do campo educacional**. In: GOTTSCHALK, C. M. C.; CARVALHO, S. F.; AQUINO, J. G. Filosofia, educação e formação. São Paulo: FEUSP, p. 309-326, 2017.

HADDAD, S. **Educação e Filosofia**. Cad. Nietzsche, Guarulhos/ Porto Seguro, v. 43, p. 145-164. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cniet/a/3DJtskQXmqnCqYSm83Q9jjD/?format=pdf>. Acesso em: 10 de dez. 2023.

HORN, Geraldo B. **Ensinar filosofia - Pressupostos teóricos e metodológicos**. Curitiba: CRV, 2017.

JUNG, C. G. **O Homem e seus símbolos**. 3ª ed. Trad. Maria Lúcia Pinho. Harper Collins, 2020.

KANT, I. **Crítica da Razão pura**. Trad. Rodrigo Merege. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

LENOIR, H. **Henri Roorda, ou a Zebra Pedagógica**. In: ROORDA, H. O pedagogo não ama as crianças e outros ensaios. Trad. Plínio. A. Coelho, São Paulo; Intermezzo, 2017.

MELLA, R. **O verbalismo do ensino e outros escritos**. Trad. Plínio A. Coelho. São Paulo: Intermezzo, 2019.

MENEZES, L. S.; MENEZES, F.J. de S. Iconografias Populares, evidências históricas e visuais da Velha Petrolândia. In: SOUZA, E. S. R. **Pesquisas em termos de ciências humanas**. v. 04. Belém, PA: RFB, p. 141-154, 2021.

MENDES, A. A. P. **Atitude filosófica do jovem no cotidiano escolar do ensino médio**: um estudo sobre as possibilidades da recepção do conteúdo de filosofia política. Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2014.

MURCHO, D. O. F. **A natureza da Filosofia e o seu ensino**. Educação e Filosofia. Vol. 23, nº 44, p. 79-99, 2008. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/5397/1/ARTIGO_NaturezaFilosofiaEnsino.pdf. Acesso em: 11 de jun. 2023.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3ª ed. Trad. Dulce Campos. Lisboa, Portugal. Instituto Piaget, 2001.

MORIN, E. **O Homem e a morte**. Trad. Cleono A. Rodrigues. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

NICOBY; VICENT ZABUS. **O mundo de Sofia em quadrinhos, uma história da filosofia**, 2025.

OLIVEIRA, R. P de. **A transformação da Educação e Mercadoria**. Educação e Sociedade. Revista de Ciência da Educação. Soc. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sM4kwNzqZMk5nsp8SchmkQD/>. Acesso em 11 de dez. 2023.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso**. 2ª ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PITTA, D. P. R. **Iniciação à teoria do imaginário**. 2ª ed. Curitiba: CRV, 2017.

RYCROFT, C. **Dicionário crítico de psicanálise**. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ROCHA, G. K. A estética da inteligência: espacialidades em Bachelard e Heidegger. Petrolina: IFSERTÃOPE, 2022. Disponível em <https://releia.ifsertao-pe.edu.br/jspui/handle/123456789/768> Acesso em 10 de Fevereiro de 2025.

ROCHA, Gabriel Kafure da; SANTOS, Thácio Ferreira dos. O JARDIM DO IMAGINÁRIO NA OBRA DE DANIELLE PERIN ROCHA PITTA. **PARALELLUS** Revista de Estudos de Religião - UNICAP, Recife, PE, Brasil, v. 14, n. 34, p. 11–28, 2023. DOI: [10.25247/paralellus.2023.v14n34.p11-28](https://www1.unicap.br/ojs/index.php/paralellus/article/view/2277). Disponível em: <https://www1.unicap.br/ojs/index.php/paralellus/article/view/2277>. Acesso em: 17 abr. 2025.

ROCHA, Gabriel Kafure da. Bachelard e Deleuze: (Des)Continuidades Geofilosóficas. **Cadernos Cajuína**, v. 2, n. 2, p. 85–94, 2024. DOI: 10.52641/cadcaj.v2i2.152. Disponível em:

<https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/470>. Acesso em: 17 abr. 2025.

ROTTERDAM, E. **Elogio da Loucura**. Trad. Paulo Sérgio Brandão. 2ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

SANTOS, Aliny Cardoso dos. Práticas Sociais de Leitura e Escrita de Alunos na Educação de Jovens e Adultos e Suas Implicações no Universo da Cultura Letrada. **Cadernos Cajuína**, , v. 4, n. 1, p. 138 – 152, 2024. DOI: 10.52641/cadcaj.v4i1.267. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/425>. Acesso em: 17 abr. 2025.

SANTOS, F. R. M. dos. ENSINO DE FILOSOFIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFiló**, v. 5, n. 2, p. 111–120, 2019. DOI: 10.5902/2448065735802. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/35802>. Acesso em: 17 abr. 2025.

SILVA, Diego Alves da. I Gincana Filosófica do Sertão Pernambucano. **Re(senhas)**, v. 1, n. 2, p. e24018, 2024. DOI: [10.71263/fh3p1t89](https://resenhas.ojsbr.com/resenhas/article/view/15). Disponível em: <https://resenhas.ojsbr.com/resenhas/article/view/15>. Acesso em: 17 abr. 2025.

SOUZA, F. A. de .; ROCHA, G. K. da; SANTOS, D. M. dos. A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A COMUNICAÇÃO E FORMAÇÃO SOCIAL DO SUJEITO. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 17, n. 49, p. 723–740, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.10614319. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/3243>. Acesso em: 17 abr. 2025.

STIRNER, M. **O falso princípio da educação**. Trad. Plínio A. Coelho. São Paulo: Intermezzo, 2016.

THUNE, E.; PRESTES, Z. **A autoridade do professor sociedade escolarizada**. 2020. Revista de Psicologia V. 32. M. Esp. p.185-189.

VOVELLE, M. **Imagens e Imaginário na história: fantasmas e certezas na mentalidade desde a Idade Média até o século XX**. Trad. Maria Julia Goldwasser. São Paulo: Ática, 1997.

WUNENBURGER, J. J. **A razão contraditória. Ciências e filosofia modernas: O pensamento do complexo**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa, Portugal, 1990.

ANEXO I

Perguntas da I Etapa da Gincana Filosófica

1. Qual a mensagem principal que você acredita que o autor Jostein Gaarder quis transmitir com essa história? Marque a alternativa falsa.
 - a) A importância de questionar e refletir sobre a existência.
 - b) A busca pelo conhecimento nunca termina.
 - c) O valor de desafiar as narrativas pré-estabelecidas nunca deve ser praticado
 - d) A Filosofia é acessível e pode ser compreendida por todos.

2. Você acredita que a filosofia apresentada no livro "O Mundo de Sofia" facilita a compreensão da filosofia enquanto teoria?
 - a) Sim, porque usa exemplos simples, mas não cotidianos.
 - b) Apenas parcialmente, pois faltam exercícios práticos.
 - c) Não, algumas ideias ainda parecem complexas para leitores jovens.
 - d) Depende do interesse do jovem por temas profundos.

2. Como você compara a forma como a filosofia é abordada em "O Mundo de Sofia" com outras obras de filosofia?
 - a) Outras obras podem ser mais profundas, mas menos acessíveis.
 - b) Mais teórica e menos narrativa.
 - c) Equilibra bem conceitos difíceis com histórias envolventes.
 - d) Menos didática e voltada para iniciantes.

3. Qual a importância do personagem Alberto Knox na vida de Sofia?
 - a) É um personagem que desvia Sofia dos estudos filosóficos distraindo-a com histórias de aventura.
 - b) É uma figura autoritária que impõe regras filosóficas sem explicá-las.
 - c) Serve apenas como um guia físico levando Sofia a lugares diferentes, sem nenhuma ligação com o desenvolvimento do seu pensamento filosófico.

- d) Fundamental na vida de Sofia pois atua como seu mentor filosófico, orientando-a pelo estudo das principais correntes filosóficas, ajudando Sofia a amadurecer intelectualmente e a entender melhor o mundo ao seu redor.

4. Como você descreveria a evolução de Sofia ao longo da história?

- a. Sofia começa a história como uma filósofa experiente e segue se aprofundando em temas muito específicos da filosofia.
- b. A evolução de Sofia é limitada ao aprendizado da filosofia. Sem que ela tenha um crescimento emocional e pessoal ao longo do livro.
- c. Ao longo da história Sofia evolui para uma pessoa mais reflexiva e crítica.
- d. Sofia se torna uma figura passiva e conformista que aceita todas as ideias filosóficas sem questioná-las.

5. Você acredita que a filosofia pode ajudar a responder às grandes questões da vida? Como?

- a. Não completamente, pois ela nos guia somente no processo de pensar e buscar respostas por conta própria.
- b. Sim, porque ela oferece ferramentas para refletir sobre questões existenciais de forma lógica e racional.
- c. Sim, pois ao estudar filosofia, ainda que aprendamos a questionar, isso não estrutura melhor nossas respostas.
- d. Em parte, ao trazer múltiplas perspectivas que não ajudam a ampliar o entendimento sobre o mundo.

6. Como você aplicaria os conceitos filosóficos aprendidos em "O Mundo de Sofia" no seu dia a dia?

- a. Não questionando mais as verdades que me cercam.
- b. Observando o mundo com um olhar menos crítico.
- c. Refletindo sobre a importância do "eu" e da consciência.
- d. Buscando aprender apenas sobre os pensadores mencionados.

7. Como você aplicaria os conceitos filosóficos apreendidos em "O Mundo de Sofia" no seu dia a dia?

- a. Refletindo sobre a importância do "eu" e da consciência.
- b. Buscando aprender apenas sobre os pensadores mencionados.
- c. Observando o mundo com um olhar menos crítico.
- d. Não questionando mais as verdades que me cercam.

8. Qual o significado dos bilhetes anônimos que Sofia recebe?

- a. São enviados por um misterioso filósofo que está guiando Sofia em sua jornada de descobrimento filosófico, fazendo questionar a realidade e o sentido da vida.
- b. São mensagens de um amigo secreto de Sofia incentivando-a a participar de um reality show.
- c. São ameaças de um inimigo que deseja prejudicar Sofia, forçando-a a mudar de cidade.
- d. Fazem parte de um experimento científico realizado por um grupo de pesquisadores que querem entender como a adolescente pensa.

9. Como você sintetiza a história do Mundo de Sofia? Marque a alternativa falsa.

- a. Uma reflexão sobre o que é real e o que é ficção.
- b. Sofia e Alberto são personagens do imaginário.
- c. Uma demonstração do poder do autor sobre a história.
- d. Uma crítica somente à nossa percepção limitada do mundo.

10. Quais são as principais críticas à obra O Mundo de Sofia? Marque a alternativa falsa.

- a. Simplifica demais alguns conceitos filosóficos.
- b. Não aprofunda tanto os temas quanto poderia.

- c. É voltada apenas para iniciantes e não para especialistas.
- d. A narrativa pode ser confusa para alguns leitores.

11. Qual a idade de Sofia no início da história?

- a. 12 anos.
- b. 13 anos.
- c. 14 anos.
- d. 15 anos.

12. O que Sofia encontra em sua caixa de correio que inicia sua jornada filosófica? Marque a alternativa falsa

- a. Um bilhete anônimo.
- b. Uma carta perguntando "Quem é você?".
- c. Um livro sobre os mistérios do ocultismo.
- d. Um convite misterioso para uma aula.

13. Como Sofia se sente ao receber as cartas misteriosas?

- a. Sofia se sente assustada e decide ignorar as cartas para evitar problemas.
- b. Cética e ao mesmo tempo incrédula.
- c. Sofia rasga as cartas pois ela não tem tempo para brincadeiras de mal gosto.
- d. Sofia se sente intrigada e curiosa, o que leva a uma reflexão profunda sobre as cartas.

14. Qual o significado e origem do nome SOFIA?

- a. Se origina na palavra romana Sophia que significa curiosidade.
- b. Se origina na palavra grega Sophia que significa sabedoria.
- c. Se origina na palavra egípcia Sophia e significa reflexão.
- d. Se origina na palavra grega Sophia e significa filosofia.



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO
 Petrolina Zona Rural - Código INEP: 26034280
 Rod Br 235 Km 22, S/N, CEP 56313000, Petrolina (PE)
 CNPJ: 10.830.301/0002-87 - Telefone: 87-2101-8050

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa da Dissertação intitulada **OS ESTUDOS DO ENSINO DE FILOSOFIA E O "IMAGINÁRIO", A PARTIR DOS "MUNDOS DE SOFIA", DE JOSTEIN GAARDER**, sob orientação de Gabriel Kafure da Rocha, apresentada pela aluna **Ana Patricia Gadelha da Costa Silva (202311380004)** do Curso **MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (Petrolina Zona Rural)**. Os trabalhos foram iniciados às **13:40 h** pelo Professor presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Gabriel Kafure da Rocha** (Presidente)
- **Williard Scorpion Pessoa Fragoso** (Co-orientador / Examinador Interno)
- **Oscar Federico Bauchwitz** (Examinador Externo)
- **Eduardo Salles de Oliveira Barra** (Examinador Externo)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Dissertação, passou à arguição da candidata. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pelo aluno, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

[X] Aprovado

[] Reprovado

Nota (quando exigido): 85

Observação / Apreciações:

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Gabriel Kafure da Rocha** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado digitalmente
GABRIEL KAFURE DA ROCHA
 Data: 26/04/2025 21:37:55-0300
 Verifique em <https://validar.if.gov.br>

Petrolina / PE, 24 de Abril de 2025.

Documento assinado digitalmente
WILLIARD SCORPION PESSOA FRAGOSO
 Data: 26/04/2025 22:51:24-0300
 Verifique em <https://validar.if.gov.br>

Gabriel Kafure da Rocha

Williard Scorpion Pessoa Fragoso

Eduardo Salles de Oliveira Barra

Oscar Federico Bauchwitz

Documento assinado digitalmente
EDUARDO SALLES DE OLIVEIRA BARRA
 Data: 28/04/2025 17:31:13-0300
 Verifique em <https://validar.if.gov.br>

Documento assinado digitalmente
OSCAR FEDERICO BAUCHWITZ
 Data: 28/04/2025 05:56:50-0300
 Verifique em <https://validar.if.gov.br>