



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**INSTITUTO DE CULTURA E ARTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**

**JOÃO BATISTA DE ANDRADE FILHO**

**A IMAGINAÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO  
BASEADA NA OBRA DE C. S. LEWIS**

**FORTALEZA**

**2021**

JOÃO BATISTA DE ANDRADE FILHO

A IMAGINAÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO  
BASEADA NA OBRA DE C. S. LEWIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia. Área de concentração: Filosofia de Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Evanildo Costeski.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

A567i Andrade Filho, Joao Batista de.  
A Imaginação no Ensino de Filosofia : Uma proposta de Formação Baseada na Obra de C. S. Lewis. / Joao Batista de Andrade Filho. – 2021.  
109 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Fortaleza, 2021.  
Orientação: Prof. Dr. Evanildo Costeski.

1. C. S. Lewis. 2. Imaginação. 3. Ensino de Filosofia. I. Título.

CDD 100

---

JOÃO BATISTA DE ANDRADE FILHO

A IMAGINAÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO  
BASEADA NA OBRA DE C. S. LEWIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia. Área de concentração: Filosofia de Ensino.

Aprovada em: 30/07/2021.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Evanildo Costeski (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Átila Amaral Brilhante  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Renato Almeida de Oliveira  
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

A Deus.

A Maria Santíssima, modelo de Mãe e Educadora.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela inspiração e disposição para o desenvolvimento desta pesquisa.

À CAPES, pelo apoio financeiro que me permitiu, através de manutenção de bolsa de pesquisa, o auxílio necessário para o êxito deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Evanildo Costeski, pela excelente orientação.

Aos professores participantes da banca examinadora Prof. Dr. Átila Amaral Brilhante e Prof. Dr. Renato Almeida de Oliveira, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Ceará e ao seu corpo docente e aos colegas da turma de 2019.1.

A meus pais, pelo empenho na educação dos filhos.

A minha esposa Mara Célli, companheira da vida inteira e ao nosso filho Antonio Augusto, pelo apoio e compreensão.

À gestão da EEM Prof.<sup>a</sup> Adélia Brasil Feijó, pelo apoio.

Aos alunos que participaram do curso de formação.

“A tarefa do educador moderno não é derrubar florestas, mas irrigar desertos.

C. S. Lewis (2017a, p. 14)

## RESUMO

A obra do escritor irlandês Clive Staples Lewis serviu de inspiração e fundamentação para a proposta elaborada com intuito de compor cursos de formação em Filosofia no ensino médio. Há, na obra do referido escritor, elementos que permitem pensar a educação contemporânea, tanto aquelas ficcionais, como *As Crônicas de Nárnia*, *Além do Planeta Silencioso e Perelandra*, quanto as teológicas e filosóficas, como *A Abolição do Homem*, *Cristianismo Puro e Simples*, *O peso da Glória*, *Reflexões Cristãs*, *Os Quatro Amores*, *Cartas de um Diabo a seu Aprendiz*, *Deus no Banco dos Réus*, *Ética para Viver Melhor*, *Reflexões Cristãs*, dentre outras. O ponto de partida que levou a tais leituras foi um livro de cunho biográfico sobre o escritor, intitulado *Conversando com C. S. Lewis*, de autoria de Alister McGrath. Nestas obras foi possível perceber um direcionamento que apontava para uma “composição filosófica”, pois ali havia muitos conceitos caros à Filosofia. Extraímos das ideias de Lewis o conceito de imaginação e o indicamos como elemento possibilitante da geração de metodologias para o ensino de filosofia no ensino médio. Além disso, elegemos o texto literário como elemento imaginativo essencial desse intuito. Foi proposto ainda um plano de curso de formação de tutoria no intuito de promover eventos filosóficos de forma a disseminar a leitura em geral e realizar apresentações estimuladoras da reflexão filosófica. Procuramos ainda indicar como essa proposta está de acordo com as Orientações Curriculares Nacionais e como será possível tal desenvolvimento sob a ótica da nova Base Curricular Nacional, dado que a filosofia entra como disciplina eletiva. A metodologia apresentada abrangerá, além de uma pesquisa bibliográfica, uma pesquisa a partir da observação das ações de um determinado grupo que porá em ação algumas propostas de atividades utilizando métodos criativos para, gradativamente, alcançar um patamar de debate mais filosófico. O plano de aulas está baseado nos textos de C. S. Lewis como roteiros.

**Palavras-chave:** C. S. Lewis. Imaginação. Ensino de Filosofia.



## ABSTRACT

The work of Irish writer Clive Staples Lewis served as inspiration and foundation for the proposal developed with the aim of composing teaching methodologies for the discipline of Philosophy in high school. There are, in the aforementioned writer's work, elements that allow us to think about contemporary education, both fictional ones, such as *The Chronicles of Narnia*, *Out of the Silent Planet* and *Perelandra*, as well as theological and philosophical ones, such as *The Abolition of Man*, *Mere Christianity*, *The weight of Glory: And Other Address*, *The Four Loves*, *The Screwtaple Letters*, *God in the Dock: Essays on Theology and Eyhics*, *Compelling reason*, *Christian Reflections*, among others. The starting point that led to these readings was a biographical book about the writer, *If I had lunch with C. S. Lewis*, by Allister McGrath. In these works, it was possible to perceive a direction that pointed to a “philosophical composition”, as there were many concepts dear to Philosophy there. We extract from Lewis' ideas the concept of imagination and indicate it as an enabling element for the generation of methodologies for teaching philosophy in high school. Furthermore, we chose the literary text as an essential imaginative element of this aim. A tutorial training course plan was also proposed in order to promote philosophical events in order to disseminate reading in general and make presentations stimulating philosophical reflection. We also try to indicate how this proposal is in accordance with the National Curriculum Guidelines and how such development will be possible from the perspective of the new National Curriculum Base, given that philosophy is an elective subject. The methodology presented will cover, in addition to a bibliographical research, a research based on the observation of the actions of a certain group that will put into action some proposals for activities using creative methods to gradually reach a more philosophical level of debate. The lesson plan is based on texts by C. S. Lewis as scripts.

**Keywords:** C.S. Lewis. Imagination. Teaching of Philosophy.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>C. S. LEWIS E AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS PARA PENSAR O ENSINO DE FILOSOFIA .....</b>	<b>14</b>
<b>2.1</b>	<b>Breve Relato Biográfico de C. S. Lewis Pelo Itinerário de sua Formação Escolar.....</b>	<b>14</b>
<b>2.2</b>	<b>A Antropologia Filosófica que Permeia a Obra de C. S. Lewis.....</b>	<b>25</b>
<b>2.3</b>	<b>Os Fundamentos Educacionais nos escritos de C. S. Lewis.....</b>	<b>35</b>
<b>2.4</b>	<b>O Ensino de Filosofia Pensado a partir da Obra de C. S. Lewis.....</b>	<b>45</b>
<b>3</b>	<b>A IMAGINAÇÃO E O SEU PAPEL NO ENSINO DE FILOSOFIA.....</b>	<b>55</b>
<b>3.1</b>	<b>A Imaginação na Tradição Filosófica.....</b>	<b>55</b>
<b>3.2</b>	<b>À Cata da Imaginação e de sua Potencialidade Educativa.....</b>	<b>66</b>
<b>3.3</b>	<b>A Imaginação na Proposta de Educação de C. S. Lewis.....</b>	<b>74</b>
<b>4</b>	<b>IMAGINAÇÃO E POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS NO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>83</b>
<b>4.1</b>	<b>O Ensino de Filosofia e a Formação Filosófica em Disciplinas Eletivas.....</b>	<b>83</b>
<b>4.2</b>	<b>Proposta de um Plano de Curso de Formação Filosófica com os Textos de C. S. Lewis.....</b>	<b>88</b>
<b>4.3</b>	<b>Resultados e Comentários.....</b>	<b>90</b>
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>96</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>99</b>
	<b>ANEXO A - PLANO DE CURSO.....</b>	<b>104</b>
	<b>ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO .....</b>	<b>107</b>
	<b>ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA.....</b>	<b>111</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ponto de partida que deu origem a esta proposta e que por ora resulta na presente dissertação se deu com a leitura de um texto biográfico sobre o escritor irlandês C. S. Lewis, intitulado *Conversando com C. S. Lewis*, de autoria de Alister McGrath. Inicialmente o livro conduziu a leituras de algumas obras ficcionais, dentre elas *As Crônicas de Nárnia*, *Além do Planeta Silencioso* e *Perelandra*, onde nelas foi possível perceber um direcionamento que apontava para uma “composição filosófica”, pois ali havia certos conceitos caros à Filosofia. Não será demais salientar que referidas obras direcionam o leitor a reflexões filosóficas ao mostrar as personagens às voltas com questões humanas urgentes relacionadas aos conceitos de liberdade, autonomia, consciência, ação consciente, dentre outros.

Posteriormente, com a leitura das obras não ficcionais de Lewis, daquelas que chamamos em seu conjunto de teológicas e filosóficas, quando foi possível uma aproximação maior, se não do intuito do escritor, pelo menos daquilo que fora revelado pela leitura preliminar das referidas obras, percebeu-se nelas uma metafísica e uma filosofia moral, salientando-se que muitas das questões nelas pautadas, e debatidas pelo escritor constam da tradição filosófica desde a Grécia e revelaram também uma reflexão séria sobre a educação. Tais obras revelaram, também, a filosofia da tradição cristã, seja em Santo Agostinho, seja em Santo Tomas de Aquino, utilizadas como arcabouço teórico para tecer reflexões contemporâneas e críticas, bem elaboradas, no âmbito da filosofia da ciência, revelando certas nuances perniciosas que se apropriavam da vida política do século XX, derivadas de matrizes modernas que apontaram a ciência e a tecnificação da sociedade como última palavra nas questões humanas.

A partir daí surgiram questões norteadoras que giraram em torno de saber da possibilidade de pensar o ensino de filosofia a partir da obra de Lewis. Que contribuições poderiam ser extraídas de referidas obras ou de seu pensamento para a propositura de uma boa formação filosófica no Ensino Médio?

Para além desse intento para o ensino de Filosofia, objetivamos, em estudos realizados, colher nas obras de C. S. Lewis as diretrizes que apontavam na composição de uma Filosofia da Educação propriamente dita. Porém, atinente às requisições do Mestrado Profissional em Filosofia, do Programa de Filosofia da Universidade Federal do Ceará, nossa proposta se ateu à realização do primeiro propósito, buscando os meios relacionados ao

ensino da Filosofia. Para tanto, traçamos nosso ponto de trabalho partindo da exposição, em linhas gerais, de algumas diretrizes que apontam o referido caminho de uma filosofia da educação na obra de C. S. Lewis, buscando colher, inicialmente, os elementos de uma antropologia, colhidos diretamente da vasta obra com destaque para os textos da filosofia lewisiana, notadamente a partir dos livros *A Abolição do Homem*, *Cristianismo Puro e Simples*, *O peso da Glória*, *Reflexões Cristãs*, *Os Quatro Amores*, *Cartas de um Diabo a seu Aprendiz*, *Deus no Banco dos Réus*, *Ética para Viver Melhor*, *Reflexões Cristãs*, dentre outros.

Além desses textos utilizados como fonte direta, tomamos por orientação de nossa composição, também, o trabalho de Gabrielle Greggersen, intitulado *A Antropologia Filosófica de C. S. Lewis*, onde a autora faz uma incursão interpretativa nos textos da literatura ficcional do autor, bem como os trabalhos biográficos de Alister MacGrath, conforme o já mencionado acima, e o *A Vida de C. S. Lewis*, nos quais são ricamente detalhadas vida e obra do filósofo irlandês.

Num segundo momento, compreendendo em Lewis a literatura como elemento ponto de partida para a reflexão filosófica, e nela constando o fomento dos recursos imaginativos para tal empreitada, elegemos a imaginação como conceito chave de nossa discussão. Assim, concentramos a escrita a partir do detalhamento da categoria de análise escolhida, a imaginação, conforme já salientada. Tal conceito, que foi exaustivamente trabalhado por Lewis com o propósito de constituir a sua compreensão de uma educação integral, era trabalhado no sentido de aliar a razão com outras prerrogativas e capacidades, da mesma forma humanas, e que abriam possibilidades de expansão da visão e da mente. Ao trilhar a questão da imaginação, conforme as diretrizes da filosofia de Lewis, vislumbrou-se que a referida, mesmo compondo a tradição filosófica, fora relegada a segundo plano em algum momento da história humana e que, segundo o mesmo autor, seria de máxima urgência o seu restabelecimento enquanto uma das faculdades do pensamento, recompondo-lhe a sanidade, a fim de vencer os formalismos racionalistas da contemporaneidade que impactavam negativamente na questão educacional, notadamente no ensino escolar e por que não dizer, no ensino de filosofia.

O plano de disposição dos capítulos foi elaborado no sentido de apresentar uma discussão teórica geral sobre o pensamento de C. S. Lewis, a partir de um entendimento das diretrizes educacionais para pensar o ensino de filosofia, detalhado em subcapítulos que mostram desde o itinerário e a visão de Lewis sobre a escola e o ensino, enquanto aluno da escola média, até a posterior visão do professor universitário e teórico que traçou fundamentos educacionais.

Em seguida buscamos traçar o papel da imaginação no ensino de filosofia, utilizando-se de um mergulho na tradição filosófica para compor essa compreensão, bem como passando por autores de outras áreas do conhecimento até, por fim, alcançarmos o detalhamento de nosso propósito à luz do que propôs Lewis.

Na parte final da proposta, tratamos sobre como a imaginação é possibilitadora da geração de metodologias para o ensino de filosofia no ensino médio. Além disso, buscamos elencar os elementos apropriados, denominados elementos imaginativos, que permitem o fluir da imaginação realizadora. Para tanto, foi proposto um plano de curso de formação de tutoria no intuito de promover eventos filosóficos de forma a disseminar a leitura em geral e realizar apresentações estimuladoras da reflexão filosófica.

Procuramos ainda indicar como essa proposta está de acordo com as Orientações Curriculares Nacionais e como é possível tal desenvolvimento sob a ótica da nova Base Curricular Nacional, dado que a filosofia entra como disciplina eletiva, e a ideia de um curso extracurricular se adéqua muito bem.

A metodologia apresentada abrangeu, além de uma pesquisa bibliográfica, uma pesquisa a partir da observação das ações de um determinado grupo, grupo focal, que pôs em ação algumas propostas de atividades utilizando métodos criativos para, gradativamente, se alcançar um patamar de debate mais filosófico. Para tanto, foram elaborados planos de aulas baseadas nos textos de C. S. Lewis como roteiros, para que os alunos participassem, cada vez mais, na construção do alcance filosófico por nós visado e, posteriormente, pudessem expor aquilo que apreenderam organizando minicursos, cafés e saraus filosóficos.

## 2 C. S. LEWIS E AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS PARA PENSAR O ENSINO DE FILOSOFIA

“Certo dia, em uma era lúgubre e sombria, quando o mundo da [...] especialização havia tornado obsoleto todos os gênios universais, poetas românticos, idealistas platônicos, artífices retóricos e até cristãos ortodoxos, apareceu um homem (quase que de outro mundo, um dos próprios mundos fictícios: era um homem ou algo mais parecido com um elfo, ou um anjo?), um amador em todas as coisas e, ao mesmo tempo, provavelmente a maior autoridade em seu ramo profissional: a literatura inglesa medieval e renascentista. Antes de sua morte, em 1963, ele produziu obras da melhor qualidade em história literária, crítica literária, teologia, filosofia, autobiografia, estudos bíblicos, filologia histórica, fantasia, ficção científica, cartas, poemas, sermões, ensaios formais e informais, um romance histórico, um diário espiritual, alegorias religiosas, contos e romances infantis. Clive Staples Lewis não era um homem: ele era um mundo.” (Peter Kreeft)

### 2.1 - Breve Relato Biográfico de C. S. Lewis Pelo Itinerário de sua Formação Escolar.

Antes de tratarmos das questões que foram traçadas no projeto da presente proposta de pesquisa, faz-se necessária uma apresentação, mesmo que breve, do autor que inspirou tais questões, o escritor irlandês, nascido em Belfast, Clive Staples Lewis (1898-1963), que nas palavras de Gabrielle Gregersen (2001, p. 11), é “considerado um dos maiores críticos literários, escritores de obras de ficção, filósofo e teólogo cristão do século XX.”

C. S. Lewis foi também professor universitário, tanto em Oxford, quanto em Cambridge, onde desenvolveu atividades como ensaísta e estudioso da literatura medieval e renascentista. Dentre as obras de ficção produzidas pelo autor em questão e que lhe garantiram fama mundial, figuram as *Crônicas de Nárnia*, escritas entre 1949 e 1954. Tendo sido traduzida para mais de 40 idiomas, com número aproximado de cópias vendidas na casa dos 120 milhões, tal produção recebeu e recebe adaptações para rádio, televisão, cinema e teatro.<sup>1</sup> Escreveu ainda, no campo da ficção a chamada *Trilogia Cósmica*, entre 1938 e 1945, composta pelos livros *Além do Planeta Silencioso* (1938), *Perelandra* (1943) e *Aquela Força Medonha* (1945). Escreveu ainda um conjunto de histórias que compõem o livro *A Torre Negra*, com intuito de dar continuidade ao conjunto anterior.

Meu despertar para as obras de Lewis se deu, inicialmente, de forma indireta, com a leitura de um texto biográfico de Alister McGrath, intitulado *Conversando com C. S. Lewis* (2014), que me conduziu ao seu outro *A vida de C. S. Lewis* (2013), biografia escrita pelo mesmo autor, que, da mesma forma, me conduziu às obras propriamente de Lewis, dentre às

<sup>1</sup> Informação disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/The\\_Chronicles\\_of\\_Narnia](https://pt.wikipedia.org/wiki/The_Chronicles_of_Narnia). Acesso em 14 de janeiro de 2020.

quais *Surpreendido pela Alegria* (1998), texto de cunho autobiográfico, que também será utilizado aqui como referência para ilustrar este abreviado percurso.

Nascido como segundo filho do advogado Albert James Lewis (1863-1929) e da professora primária, filha de um pastor, Florence Augusta Lewis (1862-1908), o menino Lewis viveu no seio de uma família cristã,<sup>2</sup> segundo McGrath (2013, posição 691), com uma evidente sensação de estabilidade, na sua primeira infância, mesmo que o próprio Lewis (1998, p. 17) tenha afirmado que sua infância sequer fora inventiva e que vivia em sua lembrança como um período de felicidade monótona e prosaica, não despertando nada da pungente nostalgia com que se recordava de sua não menos feliz meninice.

Nasci no inverno de 1898, em Belfast, filho de um advogado e da filha de um pastor. Meus pais tiveram somente dois filhos, ambos meninos, e eu era cerca de três anos mais novo que meu irmão. Fomos fruto de duas linhagens bem diferentes. (...) Meus pais, pelos parâmetros da época e do local, eram gente letrada, ou “inteligente”. Minha mãe fora uma promissora matemática em sua juventude, bacharel no Queen’s College, de Belfast, (...) e conseguiu me encaminhar tanto no francês quanto no latim. Era leitora voraz de bons romances. Os gostos de meu pai eram bem diferentes. Adorava a oratória (...). Gostava dos romances políticos (...). Gostava de poesia (...). Apreciava muito praticamente todos os autores cômicos, de Dickens a W. W. Jacobs, e era ele mesmo o melhor – quase inigualável – contador de histórias que já ouvi. (LEWIS, 1998, p. 14).

Pelo que se lê do relato acima, e malgrados os sentimentos da infância, o pequeno Lewis procurou se cercar dos elementos que o ajudariam a cultivar sua imaginação, e que o tornaria o grande escritor ficcional que se tornou, ora apropriando-se de bons livros e boas leituras, ora degustando as boas histórias e narrativas contadas principalmente por seu pai, e ainda compartilhando das brincadeiras com o irmão Warren Lewis (1895 – 1973). Este deleite se firmou notadamente quando a família se mudou para outra residência, a afamada “casa nova”, pelos idos de abril de 1905. Segundo McGrath (2013, posição 570), aí os “irmãos Lewis tinham toda a liberdade de vagar pela vasta residência e deixar que sua imaginação a transformasse em reinos imaginários e terras estranhas”.

Como Lewis lembrou mais tarde, para qualquer ponto da casa que olhasse, via montes, pilhas e estantes de livros. Em muitos dias chuvosos, ele encontrou consolo e companhia lendo esses livros e vagando livremente pelas paisagens literárias imaginadas. Os livros tão deliberadamente espalhados pela “casa nova” incluíam obras sobre histórias de amor e mitologia, o que abria janelas para a imaginação do jovem Lewis. (MCGRATH, 2013, posição 578).

---

<sup>2</sup> Apesar dessa informação, deve-se entender que Lewis não viveu sob um puritanismo rígido. (Lewis, 1998, p. 15).

É utilizando uma frase de Milton que Lewis abre o primeiro capítulo deste livro<sup>3</sup> ao qual vimos nos reportando até então. A epígrafe certamente vai na direção de expressar o sentimento de inquietante solidão experimentado por Lewis a partir mesmo da infância, conforme já assinalado anteriormente, pois, mesmo vivendo-a cercado de pessoas amadas e com quem conversar, ouvindo boas histórias, sentisse talvez que num mar de calmarias havia a possibilidade de turbulências. Talvez já intuísse, enquanto criança, o que posteriormente acabaria por entender em fase adulta, que “não é a felicidade tranquila, mas a alegria momentânea que glorifica o passado”. (LEWIS 1998, p. 16).

O primeiro exemplo da vulnerabilidade sentida por Lewis deu-se com a separação de seu irmão, enviado à escola, porque o pai Albert pleiteava, conforme afirma McGrath (2013, posição. 607), “garantir boas perspectivas para o futuro de seus filhos”.

Tudo o que sabemos sobre Lewis por volta de 1905 sugere um menino isolado, introvertido, praticamente sem nenhum amigo, que encontrava seu prazer e satisfação em suas leituras solitárias. Por que solitárias? (MCGRATH, 2013, posição 607).

Deixemos que o próprio Lewis responda à pergunta deixada por McGrath na última citação acima, a partir de outro trecho abaixo do próprio autor resenhadamente biografado.

...meu irmão foi enviado para um internato na Inglaterra, e assim eliminado da minha vida durante grande parte de cada ano. Lembro-me bem do prazer que sentia quando ele vinha para casa nos feriados, mas não tenho lembrança de qualquer angústia correspondente nos momentos de despedida. Sua vida nova não fez diferença no relacionamento que havia entre nós. Entretanto eu era educado em casa; minha mãe me ensinava francês e latim, e o resto era dado por uma excelente professora particular, Annie Harper. (...) Minha vida real – ou aquilo que minhas lembranças retratam como minha vida real – era cada vez mais solitária. Na verdade, eu tinha muita gente com quem conversar (...). Mas a solidão estava quase sempre à disposição, nalgum canto do jardim ou da casa. (LEWIS, 1998, p. 19).

Isto certamente também serviu para aguçar a imaginação criativa do pequeno Lewis, pois, tão logo se viu naquele estado reportado anteriormente, reclamou soberania sobre um dos sótãos da casa e dele fez o seu escritório.

(...) Pregava na parede figuras que eu mesmo fazia, ou recortadas das reluzentemente coloridas edições natalinas de revistas. Ali guardava minha caneta e o pote de tinta, os cadernos e o estojo de tinta. (...) Ali escrevi – e illustrei – minhas primeiras histórias, com enorme satisfação. Havia uma tentativa de combinar meus dois principais prazeres literários – “animais vestidos” e “cavaleiros em armaduras”. Como consequência, escrevi sobre ratos cavalheirescos e coelhos que cavalgavam

<sup>3</sup> A frase aludida de Milton é a seguinte: “Feliz; mas, de tão feliz, vulnerável.”



em cota de malha para matar não gigantes, mas gatos. (...). Cedo o espírito do sistematizador se fez presente em mim. (LEWIS, 1998, p.20).

O relato de Lewis se completa afirmando que desse jogo de imaginação fora despertada nele o espírito do historiador e, posteriormente, o do geógrafo que elaborava mapas com localizações e possíveis rotas terrestres e marítimas.

Ficará claro que nessa época – entre seis e oito anos de idade – eu vivia quase inteiramente na minha imaginação; ou pelo menos que a experiência imaginativa daqueles anos hoje me parece mais importante do que qualquer outra coisa. Assim omito um feriado na Normandia (do qual, todavia, retenho lembranças bem nítidas) como coisa sem importância; se pudesse ser eliminada do meu passado, eu ainda seria quase exatamente o mesmo homem que sou. (LEWIS, 1998, p. 22).

Outro acontecimento da vida de C. S. Lewis o levou a ter certeza da instabilidade que experimentava já desde a mais tenra infância. Trata-se da morte de sua mãe, em 1908, quando o pequeno contava dez anos de idade. Ao que se sabe isso provocou ainda mais seu afundamento naquele estado de isolamento e solidão, conforme já aludido mais acima. Como o próprio Lewis (1998, p. 28) afirmara, “com a morte de minha mãe, toda a felicidade serena, tudo o que era tranquilo e confiável, desapareceu de minha vida”.

Tal situação de dor se agravou ainda mais pela iniciativa do pai de Lewis em enviá-lo ao internato. Sequer havia se recuperado desse tormento e é forçado a viver uma experiência dolorosa, dado que o próprio Lewis a considerou desastrosa.

De fato, desde menino, Lewis teve sua vida marcada pela dor. A morte de sua mãe, quando ele tinha 10 anos de idade, não foi uma experiência realmente religiosa, mas certamente tão negativa que acabou infligindo nele um realismo cético, que o levou a abandonar o Cristianismo, depois de experiências escolares desastrosas sofridas num colégio interno da Inglaterra. (GREGGERSEN, 2001, p. 19).

A experiência de ser enviado para a escola foi comparada àquela de ser enviado a um campo de concentração. É significativo que em sua narrativa sobre as primeiras impressões do ambiente escolar para onde fora enviado, Lewis (1998, p. 33) aponte que “... o único fator estimulante no sistema de ensino eram algumas varas já gastas, penduradas na verde cornija de ferro da lareira dentro da única sala de aula”. A respeito disso, informou McGrath que

A primeira experiência educacional de Lewis na Inglaterra aconteceu em Wynnyard School, que era o conjunto de duas lúgubres casas de tijolos amarelos em Langley Road, Watford. Esse minúsculo internato particular fora criado por Robert “Oldie” Capron em 1881 e parece ter feito certo sucesso em seus primeiros anos de existência. Quando Lewis chegou, todavia, essa escola entrara em decadência, contando apenas com oito ou nove internos, e mais ou menos o mesmo número de

“externos”. Seu irmão já havia estudado ali durante dois anos e se adaptado ao brutal regime escolar com relativa facilidade. Lewis, que tinha pouca experiência do mundo fora do carinhoso casulo de Little Lea, ficou chocado com a brutalidade de Capron e, mais tarde, atribuiu à escola o apelido de “Belsen”, numa referência ao infame campo de concentração nazista do mesmo nome. (MCGRATH, 2013, posição 792).

O espírito de Lewis encarou essa passagem da vida escolar como desperdício de tempo bem como de quase anulação dos pendores intelectuais que havia cultivado na casa de seus pais. O excerto abaixo nos dá o relato do próprio autor.

Intelectualmente, o tempo que passei na escola do Velho foi quase desperdiçado por completo; se a escola não tivesse fechado, e se eu tivesse ficado ali mais dois anos, isso provavelmente teria selado para sempre meu destino de estudante. (...) Houve também uma grande decadência na minha vida imaginativa. Durante muitos anos a Alegria (na forma como a defini) não esteve apenas ausente, mas esquecida. Minhas leituras se restringiam a coisas imprestáveis. (LEWIS, 1998, p. 42).

Seguindo-se a este período traumático em uma escola inglesa, o pai de Lewis o transferiu para uma escola irlandesa na cidade de Belfast, um internato denominado Campbell College, que distava apenas uma milha de Little Lea. Em relação ao período em que ele ficou neste estabelecimento de ensino, relata McGrath (2013, posição 804), que, “não foi um período infeliz para Lewis. De fato, ele parecia ter desejado que a nova escola fosse definitiva. Seu pai, porém, tinha outros planos”. Pelo recorte abaixo podemos comprovar isto com o próprio autor em questão.

Na metade do meu primeiro período letivo em Campbell, acabei adoecendo e fui levado para casa. Meu pai, por razões que não sei ao certo, ficara insatisfeito com o colégio. Também se deixara atrair por relatos sobre uma escola preparatória na cidade de Wynver, embora nada ligada ao Wynver College; mas o atraiu especialmente a conveniência de que, se eu fosse para lá, eu e meu irmão poderíamos fazer juntos o trajeto. Assim, tive um abençoado período de seis semanas em casa, (...), e, depois disso, uma nova aventura. (LEWIS, 1998, p. 61).

A nova aventura à qual Lewis se referiu foi a sua ida para a escola preparatória, entre os anos de 1911 a 1913, em Wyvern, Inglaterra.

Em janeiro de 1911, pouco depois de meu décimo terceiro aniversário, parti com meu irmão para Wyvern, ele para o segundo grau e eu para a escola preparatória, que chamaremos Chartres. Assim começou o que podemos chamar de período clássico dos nossos tempos de escola, a coisa que primeiro nos vem à mente quando se fala em meninice. (LEWIS, 1998, p. 64).

Nesse período, Lewis conseguiu desfazer as primeiras impressões negativas que teve

de suas experiências escolares e, por consequência, da nação inglesa. Mas, segundo ele mesmo afirmou, “foi a cidade de Wyvern que pôs fim à rixa que eu tinha contra a Inglaterra”. (LEWIS, 1998, p. 66).

O trecho abaixo nos informa como a nova escola mudou a sua visão.

É aqui que começam de verdade os meus estudos. O diretor, a quem chamávamos Tubbs, era um professor inteligente e paciente; sob a orientação dele, rapidamente avancei no latim e no inglês, e até comecei a ser visto como um candidato promissor a uma bolsa de estudos no colégio secundário. (LEWIS, 1998, p. 65).

Porém, outro fato relevante marcou a vida de Lewis nesse período, algo que aconteceu a ele e que ele considerou de muita importância. Conforme se expressou Lewis (1998, p. 65), “...ali, também, algo muito mais importante aconteceu comigo: deixei de ser cristão”. Mas o que aconteceu com Lewis no período da escola de Chartres tinha raízes anteriores e ele sequer tinha condições de precisar suas origens, bem como suas possíveis causas.

A cronologia desse desastre é um tanto vaga, mas sei com certeza que não começara ainda quando fui para lá, e que o processo se completou pouco depois de eu deixar a cidade. Tentarei definir o que sei das causas conscientes, e aquilo que desconfio das inconscientes. (LEWIS, 1998, p. 65).

Para esclarecer tal situação, Lewis apontou alguns fatores que ajudaram a desencadear todo o processo de sua apostasia, apesar de que ele se inclinasse a achar que as sementes do pessimismo que o desorientava já tinham sido plantadas antes mesmo da morte de sua mãe (LEWIS, 1998, p. 70). Dentre os fatores que ele apontou na sequência da leitura de seu *Surpreendido pela Alegria*, figuram as conversas travadas com a inspetora da escola, denominada por ele de senhorita C., que se debatia nos “labirintos da teosofia, das doutrinas rosa-cruzes, do espiritismo, enfim, mergulhada em toda a tradição ocultista anglo-americana”. (LEWIS, 1998, p. 66).

Nada mais alheio às suas intenções que destruir minha fé; ela não podia saber que o recinto ao qual ela trouxe a vela estava cheio de pólvora. Eu nunca tinha ouvido falar dessas coisas antes; nunca, exceto num pesadelo ou num conto de fadas, concebi espíritos outros que Deus e os homens. (...) Adorava ler sobre estranhas visões e sobre outros mundos e modos desconhecidos de existência, mas nunca com a menor credulidade. (...). Mas a consequência da conversa com a senhorita C. não ficou por aqui. Pouco a pouco, inconsciente, inocentemente, ela afrouxou toda a estrutura, arredondou todas as arestas agudas da minha crença. (LEWIS, 1998, p. 66-67).

Lewis viu afrouxarem-se os laços de sua crença religiosa. Segundo afirmou, tudo

passou a ser objeto de especulação e paulatinamente foi trocando o “eu creio” pelo “pensa-se que”. (LEWIS, 1998, p. 67). Segundo ainda o autor de *Crônicas de Nárnia*, havia nele uma propensão a abandonar a fé religiosa porque algumas exigências, tanto internas quanto externas, transformaram sua devoção em um fardo quase intolerável (LEWIS, 1998, p. 67). O trecho abaixo ilustra bem a situação e remete a outro fator da desestruturação da fé vivida por Lewis.

O ridículo fardo dos falsos deveres na oração, é claro, motivaram inconscientemente o desejo de me livrar da fé cristã; porém mais ou menos ao mesmo tempo, ou um pouco depois, surgiram causas conscientes de dúvida. Uma delas veio da leitura dos clássicos. Aqui, especialmente em Virgílio, o leitor se via diante de um amontoado de ideias religiosas; e todos os professores e editores assumiam como pressuposto básico o conceito de que essas ideias religiosas eram completa ilusão. (LEWIS, 1998, p. 69).

A leitura dos clássicos provocou diversas reflexões, notadamente no âmbito religioso, de forma que conduziu C. S. Lewis a questionar a posição central de sua religião. Encontrou um inconformismo ao analisar que entre um milhar de religiões existentes a sua se colocava como verdadeira e sequer dava oportunidades para o entendimento das outras. Como ele mesmo questionou: “Mas com base em que eu poderia crer nessa exceção? Ela obviamente era, num sentido mais geral, o mesmo que todas as outras. Por que então era tratada de modo tão diferente? Será, afinal, que eu precisava continuar tratando-a de modo diferente?” (LEWIS, 1998, p. 69).

Lewis observou que as ideias religiosas dos antigos eram tratadas pelos estudiosos e pelos seus professores contemporâneos como “meras ilusões”. Que dizer então das ideias religiosas de hoje? Será que elas não eram simplesmente ilusões *modernas*, a contrapartida contemporânea de seus antepassados, “uma espécie de absurdo endêmico no qual a humanidade tendia a tropeçar?” o cristianismo era apenas uma dentre mil religiões, todas proclamando-se verdadeiras. Nesse caso, por que ele deveria crer que esta era verdadeira, e as outras falsas? (MCGRATH, 2013, posição 855-856).

Refletindo posteriormente sobre essa fase de sua vida, à qual ele denominou de fase da *meninice*, Lewis comparou-a a uma “idade das trevas”<sup>4</sup>. Lembrando que o mesmo não se referia aqui à forma preconceituosa como é encarada a fase medieval da história humana, conforme algumas visões historiográficas. De acordo como foi definida pelo próprio Lewis (1998, p. 77-78), “a *meninice* se estende como um território estranho, no qual tudo (inclusive

<sup>4</sup> Segundo Lewis, o uso do termo refere-se à forma como é “representada em relatos históricos curtos e ruins.” O sentido próprio dado por Lewis ao termo “idade das trevas” referindo-se à “*meninice*” está associado como “um completo deserto arenoso”. (1998, p. 77).

nós mesmos) é ganancioso, cruel, ruidoso e prosaico, no qual a imaginação dorme e as sensações e ambições mais vulgares ficam incansavelmente, e até maniacamente, despertas”. Entretanto, descortinava-se aos poucos um conjunto de possibilidades que gradativamente iriam promover o que Lewis considerou o fim do longo e frio inverno em que sua vida havia mergulhado o que ele considerou o início de sua renascença.

Esse longo inverno se dissipou num único instante, mais ou menos no início do período que passei em Chartres. A primavera é a imagem inevitável, mas o processo não foi gradual como as primaveras da Natureza. Foi como se o próprio Ártico, todas as fundas camadas de gelo secular, se transformassem numa paisagem de relva e lírios e pomares em flor, tomada pelo canto dos pássaros e empolgada pelas torrentes. Posso como tocar esse momento; não me lembro de nenhum outro fato que eu conheça tão bem, embora não possa datá-lo. Alguém deve ter deixado na sala de aula um periódico literário – *The Bookman*, talvez, ou o *Times Literary Supplement*. Meus olhos caíram sobre um título e uma ilustração, distraidamente, nada esperando. Um momento mais tarde, como diz o poeta: “O céu estava mudado.” (LEWIS, 1998, p. 78).

No extrato acima, Lewis se referia á leitura de trechos da peça *O Crepúsculo dos Deuses*, de Wagner, com ilustrações de Arthur Rackham. Conforme o próprio Lewis conta, fora “engolfado pela pura borealidade” (LEWIS, 1998, p. 79). Segundo ele arrematou, tal fato despertou sua imaginação e o fez sentir algo que já experimentara, a Alegria<sup>5</sup>.

a visão de espaços imensos, claros, cobrindo o Atlântico no crepúsculo interminável do verão boreal; o afastamento, o rigor... e quase na mesma hora eu soube que já tinha visto isso antes, havia muito, muito tempo (...).

Nesse salto de volta ao meu próprio passado, despertou-se imediatamente, quase como dor profunda, a lembrança da própria Alegria, a consciência de que eu já vivia havia anos na ausência daquilo que tive um dia, de que estava voltando finalmente do exílio e das terras desérticas ao meu próprio país. (LEWIS, 1998, p. 79).

Ao final do verão do ano de 1913, Lewis viveu outro capítulo de sua vida escolar, pois fora agraciado com uma bolsa de estudos clássicos no Wyvern College, ou Malvern College, ou simplesmente Coll. Segundo McGrath (2013, posição 881), “Lewis apresenta o Malvern College como um desastre”. Na verdade, essa apresentação negativa se deu em virtude de alguns códigos de valores, tanto formais quanto informais, aos quais nosso biografado não se adequava.

Lewis declara ter se tornado vítima do sistema conhecido como *fagging*, que determinava que alunos mais novos atuassem como serviçais dos alunos mais velhos

<sup>5</sup> Lewis se refere sempre à Alegria, grafada com maiúscula. Segundo ele, a “Alegria lembra algo. Nunca é uma posse, sempre um desejo por algo remoto no tempo ou no espaço, ou ainda, ‘prestes a vir a ser’”. (LEWIS, 1998, p. 84).

(os “Bloods”). Quando um menino fosse detestado pelos colegas e pelos mais velhos, ele seria atormentado e explorado desse modo. Esse era um costume nas escolas particulares inglesas da época. O que a maioria dos meninos aceitava como parte de um tradicional rito de iniciação para a vida adulta era visto por Lewis como uma forma de trabalho forçado. Lewis sugeriu que os serviços que os meninos mais novos supostamente deviam prestar aos colegas mais velhos incluíam, segundo boatos (jamais comprovados), favores de ordem sexual, algo que ele considerava horripilante. (MCGRATH, 2013, posição 893-894).

Após uma série de apelos a seu pai, Lewis conseguiu a atenção devida e o Sr. Albert decidiu entregá-lo nas mãos de um tutor, o senhor Kirkpatrick, conhecido na família de Lewis pelo apelido de O Grande Knock, dado que fora professor de Albert Lewis e, posteriormente, de Warnie, o irmão mais velho, que por esse tempo estava na escola militar.

O período em questão, em que Lewis fora viver na residência de Kirkpatrick, era 1914<sup>6</sup>, mais precisamente no mês de setembro. Segundo McGrath (2013, posição 903), quando o pai de Lewis persuadiu Kirkpatrick a se tornar o tutor pessoal de seu filho mais novo, o velho professor se sentiu lisonjeado pelo fato já aludido no parágrafo anterior. O relato de Lewis sobre seu tutor nos dá uma ideia da influência decisiva exercida no espírito daquele jovem prestes a completar 16 anos.

Num dia de setembro, depois de cruzar o mar até Liverpool e chegar a Londres, dirigi-me a Waterloo e viajei até Great Bookham. (...). Em Bookham, fui recebido pelo meu novo professor – “Kirk” ou “Knock”, ou o Grande Knock, como eu, meu pai e meu irmão o chamávamos. Ouvíamos falar dele desde que nos conhecíamos por gente, e eu, portanto, tinha uma ideia bem clara daquilo que me esperava. (LEWIS, 1998, p. 137-138).

De acordo com McGrath (2013, posição 1003-1011), “Kirkpatrick foi um homem extraordinário e merece o crédito da evolução intelectual de Lewis, particularmente do fomento de uma abordagem altamente crítica de ideias e fontes”. Desta forma, desde seu primeiro encontro com seu professor, mesmo no mais informal dos diálogos que travava com o mestre, Lewis compreendeu que o tempo todo era forçado a desenvolver o pensamento crítico que, conforme McGrath (2013, posição 1011), era “baseado na razão e em provas, e não em intuições pessoais”. A respeito disso, segue um depoimento do próprio Lewis.

Se jamais um homem chegou perto de representar uma entidade puramente lógica,

---

<sup>6</sup> O ano de 1914 já despontava como época de tensão na Europa, pois ali estava sendo gestada a primeira Guerra Mundial. “No dia 28 de junho, o arquiduque da Áustria, Franz Ferdinand, foi assassinado em Sarajevo, criando ondas de tensão e desconfiança que aumentaram gradativamente. Grandes alianças se estabeleceram. Se uma das grandes nações partisse para a guerra, todas as outras a seguiriam. Um mês mais tarde, em 28 de julho, a Áustria lançou um ataque contra a Sérvia. A Alemanha imediatamente lançou um ataque contra a França. Era inevitável que a Inglaterra fosse forçada a entrar no conflito. A Grã-Bretanha acabou declarando guerra contra a Alemanha e o Império Austro-húngaro no dia 4 de agosto.” (MCGRATH, 2013, posição 975).

esse homem foi Kirk. Nascesse mais tarde um pouco, teria sido um positivista lógico. A ideia de que os seres humanos deveriam exercitar o aparelho fonador por qualquer motivo que não fosse o de comunicar ou descobrir a verdade era para ele totalmente absurda. O comentário mais inocente era tomado por chamamento ao debate. Logo percebi os valores distintos das suas três exclamações preliminares. (...) “Espere aí” – emitida a fim de interromper uma torrente verborrágica que não mais podia ser tolerada um momento sequer; (...) “Desculpe” – introduzia uma correção (...). A mais encorajadora de todas era a “Entendo”. Significava que sua observação era significativa, e requeria apenas a refutação. (LEWIS, 1998, p. 141).

A respeito dessa postura intelectual de seu professor, que seguia sempre um grupo de questionamentos, Lewis (1998, p. 141) os descreveu na seguinte sequência: “você leu isso? Estudou aquilo? tinha alguma prova estatística? que prova apresenta tirada de sua própria existência?”. De acordo com o próprio Lewis (1998, p. 141), isto representou “carne boa e cerveja forte”.

Segundo McGrath, a ação do mestre sobre o espírito do jovem pupilo extrapolava até mesmo esse jogo dialético, pois o ensinou a ler os clássicos na língua original.

O resumo que Lewis fez de seus mentores mais importantes merece análise: “Smewgy me ensinou Gramática e Retórica, e Kirk me ensinou Dialética”. Na visão de Lewis, ele estava aos poucos aprendendo como empregar as palavras e desenvolver argumentos. Mas a influência de Kirkpatrick não se limitou às habilidades dialéticas de Lewis. O velho mestre forçou seu pupilo a aprender línguas, vivas e mortas, usando o simples expediente de obrigá-lo a usá-las. (MCGRATH, 2013, posição 1024).

A admiração de Lewis por Kirkpatrick foi se dando em escala sempre crescente, ainda mais quando o racionalismo do mestre alimentava o ateísmo que nele nascera em anos recentes. Segundo McGrath (2013, posição 1037), “Lewis tinha certeza de que seu ateísmo estava ‘plenamente desenvolvido’ antes de ir para Bookham; a contribuição de Kirkpatrick foi lhe proporcionar mais argumentos em defesa de sua posição”.

Por esse período Lewis consolidou amizade com Arthur Greeves, que posteriormente exerceria muita influência na sua conversão ao Cristianismo. No início da amizade fica registrado que Lewis colheu dele o gosto por bons e velhos livros, notadamente os romancistas ingleses clássicos, também pela mitologia, bem como o amor pela simplicidade. O conjunto de características abaixo dá bem uma síntese do aprendizado colhido dessa amizade.

Embora minha amizade com Arthur tivesse nascido de uma identidade ou gosto sobre um tema específico, éramos suficientemente diferentes para ajudar um ao outro. Sua vida familiar era quase o contrário da minha. Seus pais eram membros da Fraternidade de Plymouth, e ele era o caçula de uma família grande. Sua casa,

contudo, era quase tão silenciosa quanto a nossa era barulhenta. (...) era homem de mais de um talento: pianista e promissor compositor, além de pintor. (...) Em literatura ele me influenciava mais, ou mais permanentemente, do que eu a ele. Seu grande defeito era dar pouca atenção á poesia. Fiz algo para corrigir isso, mas menos do que desejava. (...) Sob a influência de Arthur, li nessa época todos os melhores Waverleys, todos os Brontës e todos os Jane Austens. (...) As próprias qualidades que me haviam anteriormente impedido de ler os livros, Arthur ensinou-me a enxergá-las como encanto. O que eu teria chamado de “insipidez” ou “vulgaridade”, ele chamava de “Simplicidade” – uma palavra-chave na sua imaginação. (...) Esse amor ao “Simples” não se restringia à literatura; ele também o procurava nas cenas ao ar livre, e me ensinou a fazer o mesmo. (LEWIS, 1998, p. 156-158).

Foi com essa bagagem cultural e após esse tortuoso percurso formativo que Lewis, em 4 de dezembro de 1916, viajou para Oxford para fazer os exames de seleção. Porém, sua entrada na Universidade fora adiada por algumas circunstâncias. Em primeiro lugar, a não aprovação imediata para a faculdade que havia escolhido o *New College*. Em segundo lugar, o alistamento voluntário para a guerra.

Mesmo com a reprovação, Lewis conseguiu algum destaque que lhe garantiu uma bolsa para o *University College*.

No entanto, a admissão numa das faculdades não significava automaticamente a admissão na Universidade de Oxford. Para assegurar padrões uniformemente altos em todas as faculdades, as autoridades universitárias exigiam que os novos alunos se submetessem a um exame adicional – conhecido como *responsions* – a fim de garantir que satisfaziam as exigências básicas. Infelizmente, para Lewis, *responsions* incluíam um ensaio em matemática fundamental – uma disciplina na qual ele praticamente não tinha nenhum talento. (MCGRATH, 2013, posição 1137).

Novamente Lewis teve que se valer das aulas de Kirkpatrick e, retornando ao Great Bookham, cuidou de completar sua formação na disciplina requerida. Pelo mês de março submeteu-se novamente aos exames de Oxford. Em abril já recebia carta do *University College* informando-o de que poderia iniciar os estudos em abril. Porém, como já mencionado, havia uma guerra em curso e foram suspensas as atividades acadêmicas. Em 1922 Lewis concluiu seu curso universitário e, por orientação e apoio de seu pai, ingressou no quarto ano para cursar inglês. Após essa formação complementar, tornou-se professor substituto da disciplina na mesma faculdade.

Aos 18 anos, tomou seu lugar na Universidade de Oxford, mas antes de poder começar os estudos, entrou para o exército, e em fevereiro de 1918 foi ferido na França e retornou à Inglaterra para se recuperar. Retomou os estudos em Oxford em janeiro de 1919, e nos próximos seis anos conseguiu três menções honrosas em Clássicos, Humanidades e Literatura Inglesa. Tornou-se professor em outubro de 1925, aos 26 anos. (PIPER, 2017, p. 23).



Em Oxford Lewis travou amizades importantes que foram determinantes na sua formação e no seu amadurecimento intelectual. Como ele mesmo afirmou, (LEWIS, 1998, p. 220), sempre foi abençoado pela existência de seus professores oficiais e informais. Dentre os nomes, merecem inicial destaque A. K. Hamilton Jenkin, Owen Barfield, e, posteriormente, os cristãos Nevill Coghill, H. V. V. Dyson e J. R. R. Tolkien, responsáveis pelo conjunto de leituras e discussões que reconduziram Lewis ao Cristianismo.

## **2.2 A Antropologia Filosófica que Permeia a Obra de C. S. Lewis.**

Ainda no período enquanto esteve afastado da fé cristã, C. S. Lewis refletiu a respeito daquela inquietante condição humana relacionada aos desejos e sobre os diversos esforços por satisfazê-los. A partir disso, na medida em que ia avançando e aprofundando seus pensamentos, começou a reconsiderar a ideia de que o ser humano se constitui inevitavelmente enquanto um ser insatisfeito dado que, diante das efêmeras e ininterruptas satisfações mundanas, não chega a encontrar o contentamento pleno disso, e, portanto, passa a entender gradativamente que, a despeito do que faça para dar conta de satisfazê-las, tenderá a continuar na mesma situação.

Não que Lewis tenha feito oposição a estas prerrogativas do plano terreno, no sentido de negar tal necessidade. Para reforçar o tratamento de não ingratidão a essas “bênçãos”, mais do que ninguém Lewis demonstrava irrefreado apreço aos bons vinhos, a um bom chá, a uma boa cerveja acompanhada de boas carnes, a muitos bons livros e conversas agradáveis e alongadas com velhos amigos, entre tragos e boas baforadas. Conforme declarou o próprio Lewis (2017c, p. 129), “tenho de cuidar, por um lado, para nunca desprezar ou ser ingrato por essas bênçãos terrenas e, por outro, nunca tomá-las equivocadamente por algo mais do que elas são: meras cópias, eco ou miragem”.

Essas coisas (...) são boas imagens daquilo que realmente desejamos, mas, se forem confundidas com a coisa em si, tornam-se ídolos mudos, partindo o coração de seus adoradores. Elas não são a coisa em si, são apenas a fragrância de uma flor que nunca encontramos, o eco de uma melodia que nunca ouvimos, notícias de um país que nunca visitamos. (LEWIS, 2017d, posição 376).

Em seu livro biográfico sobre o autor de “*Nárnia*”, McGrath (2014, p. 187) questionou se Lewis seria um escritor que nega o mundo, considerando este, portanto, desprovido de valor. Prontamente ao seu próprio questionamento o biógrafo de Lewis respondeu com um taxativo não. Lewis não negava esta realidade mundana e, portanto, diante

dessa negativa a melhor resposta a ser colocada é aquela que considera que ele apenas tinha plena consciência do duplo erro que era, por um lado, negar as chamadas bênçãos terrenas e, por outro, a elas ficar adstrito, e assim se colocar impedido de enxergar uma necessária e urgente transcendência, condição única para superar a angustiante condição humana. Evitando esse erro, Lewis percorreu exatamente nesse caminho que possibilita olhar os raios de sol que passam pelas frestas, entendendo que há um algo mais a ser vislumbrado. É isso que vai formatar a compreensão lewisiana que permitirá colher preciosas informações sobre quem é o ser humano.

Essa noção da necessidade da transcendência humana permeia toda a obra de Lewis, das ficcionais às teológicas e filosóficas, bem como os diversos ensaios. Como um autor declaradamente cristão, ele vai conceber o ser humano a partir desta perspectiva, ou seja, compreende-o sob o prisma de uma realidade para além da temporalidade e da finitude, evitando a noção de que o sentido humano esteja na materialidade do mundo. Segundo o próprio Lewis (2017b, posição 360), “se um bem transtemporal e transfinito é o nosso destino real, qualquer outro bem em que nosso desejo se fixa deve ser, em certo sentido, falacioso, e deve testificar, no melhor cenário, apenas uma relação simbólica com aquilo que verdadeiramente trará satisfação.” Esta é uma noção que merece constante observância, que deve ser cuidada e exaustivamente exercitada, do contrário, o ser humano se perderá deste caminho. O ponto de partida para tanto diz respeito ao exercício da memória e da imaginação como faculdades de recomposição deste conhecimento, dado que a tendência humana é a imersão no mundo sensorial, portanto sua tendência é para o esquecimento. Como já mencionado anteriormente, para Lewis a realidade do mundo não é problema, entendê-la como única é que é problemático.

Para Lewis, as evidências do transcendente podem ser encontradas no mundo no qual estamos inseridos, dado que este nos fornece pistas e somente mantendo um olhar atento é possível fazer a necessária leitura de mundo e, conseqüentemente, a recomposição da compreensão de uma realidade que não está ao nosso alcance.

Para Lewis, este mundo é o lugar onde fomos colocados. É o mundo de Deus e deve ser valorizado, apreciado e desfrutado. No entanto, está lotado de pistas que mostram que não é nosso verdadeiro lar, que existe um mundo ainda melhor para além de suas fronteiras, que podemos nos atrever a ter esperança de entrar e habitar esse lugar melhor. Lewis afirma o prazer, a alegria e a intencionalidade da vida. Ele nos pede que percebamos que quando ela chega ao fim, algo ainda melhor nos espera. (MCGRATH, 2014, p. 187).

De acordo com McGrath (2014, p. 187), estas prerrogativas alimentam, em Lewis,

uma esperança tipicamente cristã que necessariamente corrobora a consciência da volta para casa, para o nosso verdadeiro lar, por entender o ser humano como peregrino.

A composição de uma antropologia filosófica lewisiana passa por essa característica do ser alimentado por uma esperança, que está em contínua busca, mesmo que não compreenda do que, nesta realidade na qual está absorto. Se for assim, muito maior a dificuldade de compreensão daquilo que está para além do horizonte da materialidade. De acordo com Lewis (2017d, posição 368), este “é o segredo que não conseguimos esconder e sobre o qual não podemos falar, embora desejemos fazer ambas as coisas.” Segundo ainda Lewis (2017d, posição 323-330), “somos criaturas medíocres, brincando com bebida, sexo e ambição, quando a alegria infinita nos é oferecida, como uma criança ignorante que prefere fazer castelos na lama em meio à insalubridade por não imaginar o que significa passar um feriado na praia.”

A nossa condição humana de seres imersos na atual “realidade” sem a devida atenção aos sinais e às pistas, conseqüentemente promovidos que somos à ignorância pelo esquecimento, levou Lewis a concluir que nos contentamos com pouco, e este é o real risco que corre o ser humano, dado que perde a possibilidade da recomposição mencionada conforme está nos parágrafos anteriores.

Quando todos os sóis e nebulosas tiverem morrido, cada um de vocês ainda estará vivo. A natureza é apenas a imagem, o símbolo; mas é o símbolo que as Escrituras me convidam a usar. Somos convidados para transpor a natureza, para irmos além do esplendor que ela refletiu. (LEWIS, 2017d, posição 514).

Apesar da tendência ao esquecimento à qual o ser humano está sujeito, há diversas pistas que tendem a orientá-lo e a fazê-lo fugir das teias dessa pretensa situação, coisas que o encaminhariam nesse sentido da aludida transcendência. O reencontro desta ou o seu alcance, mesmo que distante de sua compreensão é uma marca ímpar presente no ser humano, conforme o próprio Lewis (2017a) havia lembrado, mesmo que como uma mera ânsia.

Lewis desenvolveu essa ideia durante seu período de “Novo olhar” – época durante a década de 1920, quando ele estava tentando se organizar intelectualmente. Lewis se interessou por uma forma de idealismo filosófico que enfatizava importância de uma dimensão transcendente para a vida, ou o reconhecimento de um princípio transcendente. Esse é um dos princípios dos temas centrais do seu “argumento de moralidade.” (MCGRATH, 2014, p. 182).

Diante da argumentação conduzida acima, o que Lewis divisou bem foi a transitoriedade dessa situação terrena da humanidade, mas capaz de envolver e absorver

totalmente o ser humano, notadamente pela condição de seu próprio esquecimento, e a possibilidade real da recomposição daquilo que de divino há também no ser humano, reavivado e resgatado pelo exercício da memória e da imaginação (LEWIS, 2017b). Lewis compartilhava a posição apontada por Chesterton (2008, *apud.* MCGRATH, 2014, p.34), para quem “saber que existe um significado mais profundo torna a vida mais interessante”.

Consoante a este entendimento da tradição da espiritualidade cristã, o autoconhecimento<sup>7</sup> é colocado como o elemento importante e primordial nesta compreensão, por ser responsável por proporcionar o reconhecimento de nossas próprias fraquezas e deficiências. (MCGRATH, 2014, p. 99).

Talvez não devamos nos surpreender, então, por esse ser um tema importante em As Crônicas de Nárnia. Para Lewis, um dos papéis principais de Aslam é capacitar as pessoas a descobrir a verdade sobre si mesmas. Aslam é uma figura de comando que ajuda as pessoas, que poderiam ficar presas no autoengano, a se libertar dessa prisão. De alguma forma, Aslam torna possível que as pessoas confrontem a verdade sobre si mesmas.” (MCGRATH, 2014, p. 100).

No entendimento de Lewis (2017d), esta disposição para um “conhece-te a ti mesmo” é essencial para a ideia desta recomposição humana, algo semelhante à que está na compreensão da matriz filosófica socrático-platônica que, somente por um esforço inteligível de reconstituição do conhecimento, a partir de reminiscências, seria possível contemplar o Ser. Não á toa que Lewis (2003), n’A *Última Batalha*, de *Crônicas de Nárnia*, dá voz ao personagem Lorde Digory<sup>8</sup> afirmando este que “está tudo em Platão, tudo em Platão...” reforçando a tese supracitada e anunciando, segundo McGrath (2014, p. 183), que “o mundo atual é uma cópia do mundo real”, ou seja, a Nárnia daquele momento era a penumbra do que representava a Nárnia real, assim como expresso na *Teoria das Ideias*, conforme a representação alegórica da caverna, narrada n’A *República* do referido filósofo grego.<sup>9</sup> McGrath (2014) lembra que tal alegoria era atraente para Lewis porque coadunava com a visão cristã de mundo formatada na Idade Média, à qual ele aderiu interligada que era nesta tradição da filosofia grega, notadamente pela filosofia de Platão.

Vamos observar as ideias de Platão um pouco mais detalhadamente. Já vimos a analogia que era tão atraente para Lewis – as pessoas na caverna. Os desafortunados habitantes da escura e nebulosa caverna acham que aquele é o único mundo. Até onde sabem, não há nada além daquilo. Mas e se existir um mundo além da caverna? Se esse mundo existisse, nós veríamos a caverna de uma forma muito diferente.

---

<sup>8</sup> Ver C. S. Lewis. **As Crônicas de Nárnia: a última batalha**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

<sup>9</sup> Ver Platão. **A República. Livro VII**. Col. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

Perceberíamos que vivemos em um mundo muito limitado de sombras e fumaça. (MCGRATH, 2014, p. 183-184).

Lewis também concebe o ser humano como ser dotado de anseios e que neste exercício de exame de si, depara-se com um forte senso de uma lei interior, a qual não entende, mas dela ouve ecos e capta seus sinais, juntando as evidências de sua existência, cuja tendência é revelá-lo um ser partícipe da divindade. Conforme afirmou o próprio Lewis apud McGrath (2014, p. 153), “assim como o sol ilumina a paisagem, permitindo-nos ver as coisas que estavam escondidas na escuridão, Deus lança luz sobre um mundo de trevas”. Diante desses sinais que passa a perceber, o ser humano aos poucos se depara como ser peregrino, ou seja, que caminha em terras distantes, mas que está em busca do verdadeiro lar.

A importância desses sinais, conforme mencionado é paulatinamente despertar a imaginação. Em um texto introdutório a uma das obras de C. S. Lewis, a autora Kathleen Norris (2017b) reporta bem sobre esse papel da imaginação defendida por Lewis para desencadear este exercício da rememoração no caminho da compreensão da transcendência. Segundo a mesma Norris (2017b, p.16) em “*Cristianismo puro e simples*, não menos do que em suas obras mais fantasiosas, as histórias de Nárnia e narrativas de ficção científica, Lewis demonstra uma profunda fé no poder da imaginação humana para revelar a verdade sobre nossa condição e nos trazer esperança”. Aqui a autora reforça esta marca humana, conforme salientado em parágrafos mais acima e da mesma forma a tese é reforçada por Mcgrath de acordo com o excerto abaixo.

É por isso que Lewis usa a imagem de Deus como um “sol” que ilumina o mundo. Ou o paraíso como um reino além dos limites da experiência humana atual, ainda que nossos mais profundos instintos e experiências apontem nessa direção. Ocasionalmente essas realidades irrompem em nosso mundo obscuro – como luz através das frestas das cortinas escuras da Segunda Guerra Mundial – iluminando nossa mente com a verdade. Vislumbrá-las é como ouvir o som fraco da música vindo de colinas distantes. Ou capturar o aroma de uma flor remota, soprado por uma brisa. Lewis chegou a ver tais experiências como “flechas de alegria”, como apelos para descobrir e vivenciar uma visão mais profunda da realidade. (MCGRATH, 2014, p. 184).

Abaixo exemplificamos também como o próprio Lewis mostrou a necessidade desse exercício de memória, bem como a forma da imaginação em operação, num esforço de ajudar na rememoração da Realidade.

Essas coisas – a beleza, a recordação de nosso próprio passado – são boas imagens daquilo que realmente desejamos, mas, se forem confundidas com a coisa em si, tornam-se ídolos mudos, partindo o coração de seus adoradores. Eles não são a coisa

em si, são apenas a fragrância de uma flor que nunca encontramos, o eco de uma melodia que nunca ouvimos, notícias de um país que nunca visitamos. (LEWIS, 2017d, posição 374).

Este, aliás, é o ponto de partida de Lewis quanto à crítica da educação contemporânea, alimentada pelo materialismo e moldada por um ideal de razão que anula estas outras faculdades humanas capazes de despertar o ser humano de seu adormecimento, principalmente no que diz respeito às questões de fé. Segundo Lewis (2017d, posição 383) “quase todo o nosso sistema educacional tem sido direcionado no sentido de silenciar essa tímida e persistente voz interior; quase todas as nossas filosofias modernas têm sido realizadas para nos convencer de que o bom ser humano pode ser encontrado neste mundo”.

De acordo com Davis (2006, p. 112), a crítica de Lewis ao modelo educacional de sua época dizia respeito ao seu principal produto, um mundo moralmente atrofiado, a exemplo daquele retratado em *Crônicas de Nárnia*, na descrição do Colégio Experimental.

O mundo moralmente atrofiado do Colégio Experimental não era uma fantasia louca inventada por Lewis para dar aos seus personagens algo a vencer. Era isso sim, uma tentativa de reproduzir os resultados de anos de esforços mal dirigidos não só para levar “a sério” a ciência, mas também aceitá-la sem crítica como retrato final da realidade. No início da década de 1900, a civilização ocidental já vinha colhendo os frutos do progresso científico por mais de dois séculos. Para muitos, parecia que tudo seria, cedo ou tarde, explicado pela ciência. O sobrenatural podia ser dispensado, tido como material de fantasia infantil. (DAVIS, 2006, p. 112).

Novamente reforça-se assim, em Lewis, a compreensão de que, faça o que fizer ou aconteça o que acontecer, no âmbito do humano persistirá sempre este sentimento de pertencer a algo mais. Esta evidência suscita outra, de acordo com Lewis (2017b), que aponta na direção de uma lei moral, interna ao indivíduo, que deveria e mereceria ser cuidada, alimentada por qualquer modelo educacional, cujo intento fosse ampliar essa compreensão, para além das conformações matriciais e cientificistas, que geralmente formatam os currículos escolares. Segundo Lewis

esta lei moral, ou lei da natureza humana, ou regra de comportamento digno, é assim chamada porque é peculiar à natureza humana, não compartilhada com os animais, os vegetais ou coisas inorgânicas, é a lei a que os seres humanos estão submetidos, inclusive podem desobedecê-la, se assim desejarem. (LEWIS, 2017a, posição 24).

Para Lewis, pensar a educação fora do âmbito da lei moral poderia, à primeira vista, parecer um grande equívoco por parte de quem a conduzisse. Porém, Lewis pensava sempre na perspectiva de que tal intento tinha um propósito claro que residia naquilo que ele chamou

de “abolição do homem”<sup>10</sup>.

Conforme veremos detalhadamente no capítulo subsequente, no sentido de suplantar no coração dos seres humanos o sentido da esperança, conforme esta foi mencionada mais acima. A questão da transcendência, em Lewis, implica esta outra dimensão prática, ou seja, fortemente ligada à moral, e aí reside também sua preocupação com a educação. E, como não poderia deixar de ser, com o próprio ser humano.

Antes de a ciência ser elevada a uma posição de autoridade máxima, um dos principais objetivos da educação era o desenvolvimento moral: ajudar os alunos a se tornarem moralmente bons. O bem moral não tinha a ver apenas com as aparências das coisas, e sim com o modo como elas são de fato (ou não são no caso da maldade). Tornar-se bom significa adquirir virtudes como coragem, sinceridade e caridade. (DAVIS, 2006, p. 112).

Para Lewis a realidade da lei moral não é fruto da subjetividade humana, portanto, ela tem objetividade, sua existência está no âmbito de Deus. Interpretando Lewis, Piper (2017, posição 382) afirmou que é este sentimento de pertença a algo para além do humano que evidencia a partilha da Razão Absoluta pela própria racionalidade humana.

Sua experiência ao longo da vida, recorrente, com o anseio incapaz de ser explicado neste mundo, o levou além do mundo, até Deus e, por fim, a Cristo. E a sua experiência ao longo da vida com a razão e a lógica o levou a perceber que a verdade, a beleza, a justiça e a ciência não teriam validade alguma se não houvesse um Deus transcendente, a raiz de todas elas. (PIPER, 2017, p. 33-34).

As reflexões advindas da referida e inquietante condição acima conduziram Lewis, de forma gradativa, e depois mais fortemente, a compreender que, se a esses anseios profundos nada daqui poderia satisfazer em definitivo, então, seria plausível que nele se fortalecesse mais e mais a convicção cristã de que a única explicação seria a da conexão do ser humano com Deus, conforme ele mesmo afirmou em seu *Cristianismo Puro e Simples*, de acordo com o excerto abaixo.

Ao descobrir em mim um desejo que nenhuma experiência desse mundo poderia satisfazer, a explicação mais provável é que eu tenha sido feito para outro mundo. Se nenhum dos meus prazeres terrenos consegue me satisfazer, isso não prova que o universo é uma fraude. Provavelmente os prazeres terrenos nunca tivessem tido a intenção de satisfazer estes prazeres, mas apenas de despertá-los para levá-lo à coisa certa. (LEWIS, 2017a, posição 2023).

Esta compreensão inicial que levou ao delineamento da composição da antropologia

---

<sup>10</sup> C. S. Lewis escreveu um livro com o título *A Abolição do Homem*, com objetivo de refletir sobre a educação.

filosófica que permeia a obra de C. S. Lewis, passa necessariamente por todas essas questões abordadas ao longo desse texto, bem como por muitas outras ideias que podem reforçar a exposição feita até aqui. Alguns exemplos dessas ideias que incrementam o que foi exposto estão presentes em alguns textos específicos do próprio escritor em questão, dentre eles uma metáfora sobre o jardim, exposto no capítulo 5 da obra *Os Quatro Amores*, intitulado *Caridade*, e outro, um texto sobre o *Certo e o Errado*, componente da primeira parte do livro *Cristianismo Puro e Simples*. Em ambos, Lewis compartilha teses da filosofia cristã, notadamente da Patrística Agostiniana, na compreensão de que da Graça necessita a vontade para ser livre e de que, segundo Santo Agostinho (1995, p. 20), “na lei temporal dos homens nada existe de justo e legítimo que não tenha sido tirado da lei eterna”.

No primeiro texto citado, C. S. Lewis entende a natureza humana como um jardim que Deus plantou, deixou aos cuidados de nossa vontade que deve se vestir dos amores<sup>11</sup> que nele venham a florescer e frutificar. O jardim, por mais cheio de esplendor e vida que seja não prosperará se for deixado a si mesmo. Segundo Lewis (2017e, posição 1704), “ele só continuará como jardim, diferentemente de um matagal, se alguém fizer todas essas coisas para ele”. Diante do esplendor e da vida, a contribuição do trabalho do jardineiro é pequena, mas indispensável. Segundo Lewis (2017e, posição 1712), “sem a vida brotando da terra, sem chuva, luz e calor descendo do céu, ele nada poderia fazer”. Da mesma forma, os serviços laboriosos da vontade que para Lewis (2017e) eram em grande parte negativos, mas indispensáveis, serão em vão sem que a graça de Deus desça.

Quando Deus plantou o jardim da nossa natureza humana, fez com que florescesse e frutificassem amores que nele crescessem, e configurou nossa vontade para “vestir” esses amores. Comparado com eles, o jardim é seco e frio. E a não ser que a graça de Deus venha de cima, como a chuva e os raios do sol, usaremos essa ferramenta para um propósito muito limitado. Mas seus serviços laboriosos – em grande parte negativos – são indispensáveis. Se eles foram necessários quando o jardim ainda era um paraíso, quanto mais agora quando o solo se tornou amargo e as piores ervas daninhas são as plantas que melhor crescem nele? Contudo, que nunca nos seja permitido trabalhar com um espírito arrogante e estóico. Enquanto capinamos e cortamos, sabemos muito bem que aquilo que estamos arrancando e cortando está cheio de um esplendor e vitalidade que nossa vontade racional jamais poderia suprir de si mesma. Liberar esse esplendor, deixar que seja plenamente o que está tentando ser, ter árvores altas em lugar de arbustos retorcidos e maçãs doces em vez de frutas azedas é parte de nosso propósito. (LEWIS, 2017e, posição 1720).

---

<sup>11</sup> A questão relativa aos amores conforme apontado por Lewis está de acordo com a citação a seguir: “Santo Agostinho argumenta que a virtude implica o ordenar adequadamente nossos amores, ou o que ele chamou de *ordo amoris*. É bom amar um bebê e é bom amar um sanduíche de presunto; mas se o sanduíche de presunto e o bebê estivessem caindo em um precipício e eu me apressasse para salvar o sanduíche de presunto, algo estaria errado com meus amores. A ordenação dos amores foi expulsa da economia das coisas criadas por Deus”. (Turley, 2018, p. 12).



No segundo texto, Lewis reforça o argumento já aludido anteriormente, conforme reforçado por McGrath (2014, p. 26), sobre algumas de nossas experiências que estão cheias de “pistas” do significado do universo, apontando para além das fronteiras da razão, para os sinais da transcendência que Lewis chamou de Alegria. A primeira dessas pistas é o próprio Universo, do qual obtemos informações externas. Mas há uma segunda, a partir do qual colhemos informações internas, com um testemunho mais preciso, no próprio ser humano.<sup>12</sup> Esta última, segundo Lewis (2017c, p. 41), “é uma prova melhor do que a outra, porque se trata de informação interna”.

Há uma coisa, e somente uma, em todo o universo, sobre a qual sabemos mais do que poderíamos extrair da observação externa. Essa coisa é o ser humano. Não nos limitamos a observar os homens meramente de fora, nós somos seres humanos. Nesse caso temos, por assim dizer, informações internas; nós o conhecemos “por dentro”. Por esse motivo, sabemos que os homens estão debaixo de uma lei moral que não foi criada por eles e de que não conseguem esquecer, mesmo que tentem, e à qual sabem que devem obedecer. (LEWIS, 2017c, p.36).

Assim, entendeu Lewis (2017c) que o ser humano é o ser que precisa encontrar o caminho de casa, mas que não o encontrará sem antes resolver certas pendências urgentes e desenvolver as potencialidades da alma, plantadas em nós como nossa natureza, como a entendiam filósofos antigos e filósofos medievais, notadamente Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino.

Quando Deus plantou o jardim da nossa natureza humana, fez com que florescesse e frutificassem amores que nele crescessem, e configurou nossa vontade para “vestir” esses amores. Comparado com eles, o jardim é seco e frio. E a não ser que a graça de Deus venha de cima, como a chuva e os raios do sol, usaremos essa ferramenta para um propósito muito limitado. Mas seus serviços laboriosos – em grande parte negativos – são indispensáveis. Se eles foram necessários quando o jardim ainda era um paraíso, quanto mais agora quando o solo se tornou amargo e as piores ervas daninhas são as plantas que melhor crescem nele? Contudo, que nunca nos seja permitido trabalhar com um espírito arrogante e estóico. Enquanto capinamos e cortamos, sabemos muito bem que aquilo que estamos arrancando e cortando está cheio de um esplendor e vitalidade que nossa vontade racional jamais poderia suprir de si mesma. Liberar esse esplendor, deixar que seja plenamente o que está tentando ser, ter árvores altas em lugar de arbustos retorcidos e maçãs doces em vez de frutas azedas é parte de nosso propósito. (LEWIS, 2017e, posição 1716).

A antropologia filosófica defendida por Lewis está em constante procura dos elos do ser humano com o divino. Este é o ser que busca por mensagens desta natureza e, segundo Lewis, há muitas delas em muitos pacotes, mas, dentre estes, há um que somente o próprio ser

---

<sup>12</sup> Daí a importância do autoconhecimento já apontado mais acima.

humano está autorizado a abrir.

O único pacote que estou autorizado a abrir é o da humanidade. Quando faço isso, especialmente quando abro esse ser humano particular chamado Eu, descubro que não existo por mim mesmo, que estou debaixo da lei; que alguém ou alguma coisa deseja que eu me comporte de certa maneira. (...) Devo ter a expectativa de supor que haja um remetente em ambos os casos, um Poder por trás dos fatos, um Diretor, um Guia. (...) (LEWIS, 2017c, p. 38).

Portanto, o pensamento de Lewis expressa uma metafísica, na melhor acepção da palavra, cujos princípios morais objetivos fundamentam uma ética. Afinal, segundo ele mesmo pontuou, “tudo o que obtive até aqui é Algo que está dirigindo o universo e que aparece em mim como uma lei que me impele a fazer a coisa certa e que me faz sentir responsável e desconfortável quando ajo mal”. (LEWIS, 2017c, p. 38). Vamos dizer, então, que a reflexão de Lewis se completa com a revelação de uma Ética pautada na objetividade da lei do “certo e do errado”, ou “Lei da Natureza Humana”, que segundo o próprio escritor, versa sobre aquilo que o ser humano deve fazer, a partir de um senso interno de obrigação moral de fazer a coisa certa.

... os seres humanos precisam ser treinados a obedecer às intuições morais antes de as terem e anos antes de adquirirem o raciocínio necessário para discuti-las, caso contrário se corromperão antes da época adequada à discussão.  
Essas intuições morais básicas são o único elemento da consciência que não se pode refutar, se a diferença de opinião não fizer de uma das partes um idiota moral, então, a questão não implica intuição. As intuições morais básicas são a preferência última da busca por amor em lugar de ódio e da felicidade em vez do sofrimento. (LEWIS, 2017b, posição 108).

Os indícios expostos acima são apresentados por Lewis como os mais fortes a respeito dessa desconfiança de que há algo transcendente. Esta fundamentação é a base da concepção de ser humano compartilhada por Lewis que permitirá, posteriormente, entender as diretrizes apropriadas para pensar a educação, notadamente aquela que Lewis tinha em vista, contrária à abolição do ser humano.

Além de mostrar as bases do Cristianismo que Lewis abraçara, os recortes acima também refletem a formação clássica por ele recebida, quando de sua passagem como estudante pela Universidade de Oxford, com aprofundado estudo de literatura e filosofia antiga, notadamente a grega, e a medieval. No recorte abaixo Svensson (2017) bem reforça o que foi afirmado anteriormente.

Sua própria formação em Oxford havia sido a de um humanista no mais amplo

sentido do termo. O programa que cursou era o das *Litterae humaniores*, de quatro intensivos anos de formação clássica, cuja base era o estudo da literatura, história e da filosofia antiga em língua original. (SVENSSON. 2017, posição 341).

Segundo McGrath (2014, p. 148), “a mente cristã de Lewis foi moldada principalmente pela herança clássica sólida de Platão, Atanásio de Alexandria, Agostinho de Hipona, Tomás de Aquino...”, dentre outros. A respeito de uma dada particularidade sobre a filiação intelectual de Lewis, reporta Svensson (2017, posição 271) que o mesmo afirmava que “havia ido ‘à mesma escola’ que Tomás e que, portanto, da obra de ambos saía o eco de uma mesma tradição”.<sup>13</sup>

### 2.3 Os Fundamentos Educacionais nos escritos de C. S. Lewis.

As ideias concebidas por C. S. Lewis a respeito da educação estão expressas em diversos textos do escritor. Há muitos ensaios, cartas e até mesmo obras ficcionais que revelam essas ideias. Na incursão que por ora fazemos sobre o tema, daremos maior destaque a um pequeno livro, publicado em 1944, no qual o autor declaradamente afirmou conter suas reflexões sobre a educação, cujo título é *A Abolição do Homem*<sup>14</sup>, onde são tecidas críticas a certas diretrizes educacionais que alimentavam uma mentalidade já robustecida no século XX, mas que fora alicerçada em séculos pretéritos, notadamente no século XIX, cuja principal promoção era a relativização dos valores no sentido de, conforme interpretação de Turley (2018, p. 12), “afastar os alunos da visão clássica de piedade cósmica e impedi-los de encontrar os valores transcendentais e eternos do que é o Verdadeiro, o Bom e o Belo”. Lewis mostrou essa preocupação baseando-se nas tomadas de decisões sociais e políticas de seu tempo, mesmo as mais elementares do cotidiano, em que as pessoas perdiam a capacidade de discernir entre o certo e o errado. No excerto abaixo, McGrath (2014) aponta como Lewis fez a associação dessa incapacidade de discernimento e a ascensão do nacional socialismo na Alemanha.

---

<sup>13</sup> Segundo afirmou Svensson, Lewis bebeu em proporções bastante similares de três tradições distintas ou, dizendo de outra maneira, foi à mesma escola que Tomás, mas também a algumas outras escolas. Em primeiro lugar, a tradição clássica: a literatura, filosofia e história da Grécia e de Roma. Em seguida, a literatura inglesa, da qual era especialista referente aos períodos medieval e renascentista. E por fim, a tradição intelectual cristã. (SVENSSON, 2017, posição.271).

<sup>14</sup> Será pertinente deixar aqui esta breve apresentação do livro feita pelo escritor e acadêmico norte americano Steve Turley. “O livro foi intitulado *A Abolição do Homem*, cujo autor foi uma das grandes mentes literárias do século 20, o renomado erudito de Oxford e de Cambridge, C. S. Lewis. No que talvez seja a análise da era moderna mais significativa e importante do século 20. Lewis, em menos de 100 páginas, descreve aquilo que o professor Peter Kreeft chama de uma terrível profecia de mortalidade, não apenas a mortalidade da civilização ocidental moderna, mas a mortalidade da própria natureza humana.” (TURLEY, 2018, p. 3).

Em *A abolição do homem*, Lewis expõe ao ridículo abordagens da educação que ele acreditava serem projetadas para produzir “homens sem peito” – pessoas sem nenhuma educação básica na realidade, incapazes de abraçar o bem por um lado e identificar e rejeitar o mal por outro. Como poderia alguém resistir ao mal do nazismo sem uma firme compreensão do que é certo ou errado?”(MCGRATH, 2014, p. 131-132).

Os possíveis efeitos dessa orientação, que se propalava pretensamente nova, seriam apontados por Lewis como danosos à educação dos jovens, mas, sobretudo à própria civilização, pois, de acordo novamente com Turley (2018, p. 12), “o perigo aqui, reconhecido pela civilização clássica, é o de que sem conformar-se aos valores cósmicos da Verdade, da Bondade e da Beleza, a alma humana entra ou no colapso de um racionalismo antiético ou de um sensualismo irracional”. Por isso afirmou McGrath que

Lewis defendeu uma abordagem mais antiga, mais clássica da educação, que tem sido ignorada em vez de refutada. Essa visão da educação tem como objetivo ajudar as pessoas a amar o bem e odiar o mal. Seu objetivo é ajudar as pessoas a se tornarem boas e sábias em todas as esferas da vida, e não apenas a adquirir conhecimentos ou habilidades. (MCGRATH, 2014, P. 133).

Ao que Lewis (2017a, p. 29) se referia e criticava era o ataque aos “valores tradicionais do que ele chamou de *Tao*”. Sua crítica vai de encontro ao “inovador” que, segundo o próprio Lewis (2017a, p.29) “ataca os valores tradicionais (o *Tao*) em defesa do que supõe a princípio (...) serem valores ‘racionais’ ou ‘biológicos’”, de forma a defender a ausência de um parâmetro conforme apontado acima, o que traria para o seio da humanidade a geração do que Lewis (2017a, p. 13) chamou “primata civilizado” e, com o mesmo sentido, “homem urbano mesquinho”. De acordo ainda com Lewis (2017a, p. 30), “a rebelião de novas ideologias contra o *Tao* é a rebelião dos ramos contra a árvore; se os rebeldes tiverem sucesso, acabarão descobrindo que terão acarretado a destruição de si mesmos”.

Isso que eu chamei de *Tao*, por questão de conveniência, e que os outros podem chamar de Lei Natural, Moralidade Tradicional, Primeiros Princípios da Razão Prática ou Primeiras Trivialidades, não é um de uma série de sistemas de valores possíveis. Trata-se da única fonte de todos os juízos de valor. Se ela for rejeitada, todos os valores terão sido rejeitados. Se qualquer desses valores for observado, ela também será observada. O esforço por refutá-la e para erigir um novo sistema de valores no seu lugar é um contrassenso. (LEWIS, 2017a, p. 30).

Essas reflexões de Lewis partiram da análise de um livro escolar cujos autores<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Para preservar o anonimato dos autores, Lewis chamou o livro de “*O Livro Verde*” (*The Green Book*) e seus

sutilmente procuraram identificar enunciados de valor como produtos de meras subjetividades, e não a tradução de uma objetividade que procura expressar uma realidade mais profunda. Também Lewis criticou, nos autores adeptos da tendência em questão, naquele momento, a promoção de uma linguagem pobre, incapaz de expressar a emoção, a admiração e o prazer diante de certos eventos ou em certas experiências. Tais autores, segundo Lewis (2017a, p.13-14), “aprenderam a partir da tradição que a juventude é sentimental – e concluem que a melhor coisa a fazer é fortalecer as mentes dos jovens contra as emoções”. Para Lewis os promotores dessas ideias sequer tinham consciência do que promoviam, mas ajudavam a disseminar tais ideias.

Até aqui, parti do pressuposto de que professores como Gaio e Tito, não têm uma visão geral do que estão fazendo, portanto, não pretendem que sua ação gere consequências de maior alcance do que de fato terá. É claro que há outra possibilidade. O que eu chamei (partindo do pressuposto de sua concordância com certo sistema tradicional de valores) de “primata civilizado” e de “homem urbano mesquinho” pode ser precisamente, o tipo de pessoa que eles, de fato, querem produzir. Eles podem realmente querer defender que os sentimentos humanos comuns sobre o passado, ou animais, ou grandes quedas d’água sejam contrários à razão e desprezíveis, devendo ser erradicado. (LEWIS, 2017a, p. 12).

Compreendendo que o ser humano está para a transcendência, melhor dizendo, é o ser para a transcendência, a educação, como a defendeu Lewis *apud* (MCGRATH, 2014, p. 132), “tem uma importância suprema na formação de nossas vidas e valores (...), é uma questão sobre a qual nossa vida e o funcionamento das sociedades descansam”. Encarando dessa maneira, o objetivo da educação, conforme já mencionado em outro lugar, residindo numa ampliação de nossa visão e, conseqüentemente, na possibilidade do nosso resgate como seres limitados, tem, neste percurso, dentre tantas outros papeis, o de despertar em nós as nossas emoções profundas. Por isso que, ainda com relação à crítica aos autores do *Livro Verde*, afirmou Lewis (2017a, p.13) que, na verdade, tais autores eram porta vozes de uma tendência baseada em um senso comum racionalista que buscava menosprezar a emoção, promovendo aquilo que ele denominou de *homens sem peito*, ou seja, tolhidos de sua capacidade de se emocionar e de demonstrar sentimentos. Não à toa, contra essa tendência, Lewis alertou sobre a necessidade de uma educação capaz de incutir sentimentos corretos.

---

autores foram cognominados de Tito e Gaio. Estes relataram sobre a visita poeta do Samuel Taylor Coleridge, no início dos anos 1800, às Cachoeiras do Clyde, na Escócia. “Em dado momento, diante de uma das cachoeiras, Coleridge ouviu a reação de dois turistas: um observou que a cachoeira era “sublime”, enquanto o outro disse que ela era “agradável”. Coleridge endossou mentalmente a primeira opinião e rejeitou a segunda com desgosto.” (TURLEY, 2018, p. 14).

Para cada aluno meu que precisa ser protegido contra um leve excesso de sensibilidade, há três que precisam ser despertados do sono da fria vulgaridade. A tarefa do educador moderno não é derrubar florestas, mas irrigar desertos. A defesa certa contra sentimentalismos falaciosos é inculcar sentimentos corretos. Quando ajudamos a sensibilidade dos nossos jovens a morrer de inanição, o que fazemos é só torná-los presas mais fáceis do propagandista. Pois a natureza faminta será vingada e um coração duro não é proteção infalível contra a insensatez. (LEWIS, 2017a, p.14).

A proposta educacional concebida e ferrenhamente defendida por C. S. Lewis, segundo Turley (2018, p. 9), estava condizente com a visão clássica de educação, porque era assim que Lewis a concebia, como um “projeto pelo qual o aluno era iniciado em uma cultura que materializava ou fundamentava uma piedade cósmica que permitia ao aluno cumprir seu propósito divino e, assim, tornar-se verdadeiramente humano”. (TURLEY, 2018, p. 9). Segundo Turley

a fim de entender de onde Lewis parte, temos de entender a cultura e a educação da forma como foram compreendidas no mundo ocidental por quase 2.200 anos, de Platão até meados do século 19. A educação, no sentido clássico do termo, estava inextricavelmente ligada ao que os gregos chamavam paideia. (...) No mundo greco-romano, o termo paideia carregava significado duplo. Originalmente, paideia fazia referência ao projeto educacional dos gregos que iniciava o aluno em uma cultura, em uma maneira particular de tornar-se humano, mas acabou se tornando sinônimo do próprio conteúdo dessa cultura, sendo assim o equivalente grego da palavra latina cultura. Então, a paideia é tanto o conteúdo da cultura quanto o processo educacional pelo qual o indivíduo é iniciado em uma cultura; em suma, o ‘cultivo da cultura’.” (...) Agora, tal conceito de educação tornou-se muito importante para a civilização cristã emergente. Isto se dá por causa de um texto-chave em Efésios 6.4, onde Paulo exorta os pais a criarem seus filhos na paideia tou kyriou, a ‘paideia do Senhor’. Paulo introduz essa ideia de paideia, mas não uma paideia dos gregos ou dos romanos; esta é a paideia do Senhor. Esta é uma paideia que não é deste mundo, trazendo, portanto, uma cultura literalmente de outro mundo, o próprio mundo do céu. E assim temos cristãos desenvolvendo a concepção surpreendentemente nova e sem precedentes. (TURLEY, 2018, p. 7).

Segundo ainda o mesmo autor, (TURLEY, 2018, p10), essa visão clássica da educação começou a ser eclipsada pelos idos do século XVII por um modelo de racionalidade que se apoiava em um método cujo propósito era estabelecer um paradigma de verdade em que somente o verificável poderia ser conhecido.

Com a ruptura da cristandade no século 17, tornava-se cada vez mais plausível considerar o conhecimento como algo limitado apenas ao que se pode verificar por um método, a saber, a aplicação da ciência e da razão. Argumentava-se que somente as coisas verificáveis pelo método empírico poderiam ser conhecidas de uma maneira completamente à parte dos preconceitos do observador. Tudo o que não fosse submetido a esse método ou fracassasse sob sua aplicação era reduzido ao estado de relatividade pessoal e excluído da arena do que pode ser conhecido. O conhecimento, nestas condições, agora estava aberto ao homem: tudo o que ele tinha

de fazer, em qualquer área da vida, era aplicar o método. (TURLEY, 2018, p. 9-10).

Na obra lewisiana, de uma forma geral, vai-se gradativamente entendendo por que a educação é compreendida como elemento chave no caminho da transcendência, pois por ela é possível iniciar no sentido desse processo que permite ir bem além da forma de pensar que costumeiramente pensamos, ou de lançar o olhar em direções diferentes da que fomos habituados a olhar. Segundo Pippet (2017, p. 35), “parte do que torna Lewis tão brilhante sobre quase tudo que toca é a incessante clareza racional e o uso perspicaz da comparação”. Será conseqüente entender aqui por que a educação para Lewis deverá desenvolver o cultivo da imaginação, afinal, segundo ainda a conclusão de Pippet (2017, p. 34), “Lewis encontrou a chave para a realidade do mundo ao ser levado para fora do mundo, para algo que não era o mundo, ou seja, Deus. Ele entendeu que o mundo é mais honesto, e bem mais verdadeiro quando aponta para além de si mesmo”.

(...) se a chave para o sentido mais profundo do mundo está fora dele, então o mundo provavelmente seria iluminado com mais profundidade, não só pela descrição do que é, mas pela comparação com o que não é. (...) A metáfora, a analogia, a ilustração, a símile, a poesia, a fábula, o mito são, na totalidade, formas de comparação de aspectos da realidade com o que não são, com o objetivo de mostrar com mais profundidade o que são. (PIPER, 2017, p. 34).

Por isso Lewis se lançou como um crítico mordaz ao rígido e formalista sistema escolar britânico de sua época, e de uma forma mais abrangente também do sistema europeu, o que justifica sua busca por métodos não convencionais para superar as limitações do sistema, como é o caso do uso da literatura e, em particular, das obras de ficção e, a partir delas, entender a possibilidade de lançar luz sobre questões filosóficas urgentes.

Segundo Greggersen (2001, p. 41), para Lewis “o melhor método de ensino não é o dos nomes e das formalidades, mas dos exemplos, que deve ser aplicado como princípio comum unificador dos contos de fadas, mitos, parábolas, provérbios etc.”. Ainda segundo o escritor relatado, conforme comentou McGrath (2014, p. 146), “a educação consiste em promover mudanças e ajudar-nos a perceber que nem sempre estamos certos e que podemos obter uma compreensão da realidade mais profunda e melhor, experimentando o mundo da maneira dos outros”... Ainda segundo McGrath (2014, p. 146), “embora Lewis veja isso como característica do bom processo educacional como um todo, também o vê como importante para a educação dos cristãos, que precisam ir mais fundo e mais longe na fé”.

A educação, para Lewis, sendo necessidade de ir mais fundo e ampliar nossa visão da realidade, é a possibilidade de experienciar maneiras de pensar e sentir que as coisas nos

proporcionam através das experiências nossas e das de outras pessoas, notadamente aquelas colhidas das vivências e que podem ser ampliadas, por exemplo, pelo poder da obra literária. Conforme a afirmação de Lewis já citada mais acima, em *A Abolição do Homem*, de que “o dever do educador moderno não é o de derrubar florestas, mas o de irrigar desertos” (LEWIS, 2017a, p. 14), fica patente que sua opção abraça um modelo educativo propagador de valores, sentimentos e emoções.

Portanto, Lewis se lança contra o modelo educacional propagandista de ideologia de uma suposta racionalidade, que alega estar “cortando pela raiz o crescimento parasitário da emoção, da autoridade religiosa, de tabus herdados, para que os valores ‘verdadeiros’ ou ‘autênticos’ possam emergir”. (LEWIS, 2017a, p. 23). Pensar a educação dessa perspectiva é contribuir, segundo Lewis (2017a, p. 20) para criar os “homens sem peito” e esperar deles virtude e iniciativa, bem como contribuir para zombar da honra e ficar chocado ao encontrar traidores em nosso meio, e ainda promover a castração e exigir que os castrados sejam frutíferos.

Sem o auxílio das emoções treinadas, o intelecto é impotente contra o organismo animal. Eu antes jogaria cartas com uma pessoa que fosse cética em relação aos valores éticos, mas criada para crer que “cavaleiros não trapaceiam”, do que com um filósofo moral irrepreensível, que tenha sido criado entre trapaceiros. Numa batalha, não é o silogismo que irá manter os nervos e músculos relutantes a postos na terceira hora do bombardeio. O mais rude sentimentalismo (que Gaio e Tito tanto desprezam) sobre uma bandeira, um país ou regimento seria de mais utilidade. Fomos instruídos quanto a isso há muito tempo por Platão. Da mesma forma que o rei governa por meio de sua nobreza, a Razão no homem deve governar os meros apetites por meio do “elemento essencial”. A cabeça governa os membros inferiores por meio do peito – que é o trono, de que nos fala Alanus, da Magnanimidade, de emoções organizadas pelo treinamento do hábito para ter sentimentos estáveis. Sentimento – Magnanimidade – Peito – esses são os oficiais da relação amorosa entre o homem cerebral e o visceral, pois pelo intelecto ele é simples espírito e por seu apetite, mero animal. (LEWIS, 2017a, p. 19).

Daí por que Lewis apontou, como já mencionado, que há nas obras literárias elementos sentimentais importantes que desempenhariam papel essencial como meio de descobertas de novos referenciais e de novos horizontes, inclusive no campo da Filosofia. Para Lewis (2017a, p.19), o elemento sentimental é intermediário, aquilo que torna possível o homem enquanto tal, pois, segundo o próprio filósofo discorreu na seção do livro referenciado acima, intitulada *homens sem peito*, o sentimento é indispensável dignitário de ligação entre o “homem cerebral” e o “homem visceral”.

Santo Agostinho define a virtude como *ordo amoris*, a condição ordenada das afeições, em que cada objeto está de acordo com aquele tipo de grau de amor



apropriado para ele. Aristóteles diz que o objetivo da educação é nos deleitarmos e sofrermos com as coisas que nos devem causar deleite e sofrimento. Ao chegar à idade do pensamento reflexivo, o aluno que foi assim treinado em “afeições ordenadas” ou “sentimentos justos” terá facilidade em descobrir os primeiros princípios da Ética (...). Platão disse o mesmo antes dele. O animalzinho humano não terá a resposta correta a princípio. Ele terá que ser treinado para sentir prazer, gosto, desgosto e raiva daquelas coisas que sejam realmente prazerosas, agradáveis, desagradáveis e odiosas. (LEWIS, 2017a, p. 14).

Segundo Lewis (2017a, p. 18-19), pode-se dizer que é por esse elemento intermediário, ou seja, o sentimento, que o homem é homem, pois pelo seu intelecto ele é apenas espírito, e pelo seu apetite ele é apenas animal. Podemos reforçar a tese, então, de acordo com Mathis (2012, p. 13-14), da insistência de Lewis em mostrar que o pensamento rigoroso e a afeição profunda não se contradiziam de fato e, pelo contrário, apoiavam-se mutuamente.

E porque nossas aprovações e desaprovações são, portanto, reconhecimentos de valores objetivos ou respostas a uma ordem objetiva, os estados emocionais podem estar em harmonia com a razão (quando sentimos gosto por aquilo que merece aprovação) ou em desarmonia com ela (quando percebemos que deveríamos gostar de algo, mas não conseguimos fazê-lo). Nenhuma emoção é, em si mesma, um juízo; nesse sentido, todas as emoções e sentimentos são alógicas, mas elas podem ser racionais ou irracionais quando se conformam ou deixam de se conformar à razão. O coração nunca toma o lugar da mente; mas ele pode, e deve, obedecê-lo. (LEWIS, 2017a, p. 16-17).

Da mesma forma, segundo McGrath (2014, p. 125), “Lewis vê a razão e a imaginação como existindo em uma relação colaborativa, não competitiva.” Ainda de acordo com o mesmo autor, “o explícito apelo de Lewis à razão envolve um apelo implícito à imaginação.” (MCGRATH, 2014, p. 125). Para Lewis, a incapacidade racional de entender uma teoria possa residir na incapacidade imaginativa de captar o significado dela (MACGRATH, 2014).

O racional imaginativo em Lewis pretende preencher esse abismo que ele acreditava existir entre a modernidade e a pós-modernidade, insistindo que a razão e a imaginação têm força argumentativa porque ambas são parte de um todo maior. (MCGRATH, 2014, p. 156). Essa tradição foi rompida em algum momento da história humana de modo que impactou na forma de pensar e de agir da humanidade. Lewis compreendeu que aquilo em que acreditamos ou nos ensinam a acreditar tem enorme impacto sobre nossos valores e nossas ações, sobre nossas vidas e a vida da sociedade. Consequentemente modificaram-se os processos de educação e, com esta mudança, alguns elos que não deveriam, nem mesmo poderiam ser rompidos, foram negligenciados.

As reflexões de Lewis sobre educação o levaram também à crítica daquilo que ele

havia chamado de esnobismo cronológico, fenômeno derivado da mentalidade mencionada acima e do qual, segundo McGrath (2014, p. 139), até mesmo Lewis havia aderido, dado que em sua época cada vez mais aquela forma de pensar ganhava corpo, alimentando-se, e mais e mais se fortalecendo com a crença de que toda ideia nova era automaticamente boa.

Lewis pensava assim no início de 1920. Havia nisso uma tensão com os interesses de Lewis pelo mundo clássico da Grécia e Roma antigas. Lewis parece ter pensado que se estudava Platão e Aristóteles principalmente para apreciar o quanto se havia mudado desde então. Como o Novo Testamento, esses escritores foram trancados em uma época passada e tinham pouca relevância para o admirável mundo novo que se abria no rescaldo da maior e mais destrutiva guerra da história da humanidade. (MCGRATH, 2014, p. 139).

A esse respeito da crítica ao esnobismo, conforme relatado, McGrath (2014) lembra que fora a amizade com Owen Barfield<sup>16</sup> que salvou Lewis de um mergulho mais aprofundado nesta novidade intelectual. Segundo McGrath (2014, p. 139), “Barfield convenceu Lewis de que ele estava simplesmente errado desdenhando o passado.” Abaixo, segue o depoimento do próprio Lewis sobre como a orientação de Barfield o fez emergir de referido mergulho.

Ele eliminou rapidamente aquilo que chamei de “esnobismo cronológico”, a aceitação acrítica do ambiente intelectual comum à nossa época e a suposição de que tudo aquilo que ficou desatualizado é por isso mesmo desprezível. É preciso descobrir por que tal coisa se desatualizou. Será que chegou a ser refutada (e, em caso afirmativo, por quem, onde, e até que ponto?), ou meramente morreu como fazem as modas? Se esta última alternativa é a verdadeira, então nada temos sobre sua veracidade ou falsidade. Ao nos darmos conta disso, passamos à percepção de que nossa própria época é “um período”, e certamente tem, como todos os períodos, suas próprias ilusões características. Estas provavelmente espreitam naquelas suposições largamente aceitas, que, de tão arraigadas na época, ninguém ousa atacar nem sente necessidade de defender. (LEWIS, 1998, p.215).

Segundo informou McGrath (2014, p. 140), “para Lewis, as pessoas deixam-se muito facilmente levar pela última moda cultural e intelectual, querendo ter pensamentos atualizados, aceitam passivamente as últimas ideias veiculadas na mídia.” Exemplo disso foi a adesão à eugenia, no século XX, tida como progressista e científica.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> Owen Barfield (1898-1997) - foi um filósofo, escritor e poeta inglês. Nasceu em Londres. Segundo McGrath (2014, p. 138-139), “Durante os anos 1920, Lewis tornou-se amigo de Owen Barfield, um estudante do Wadham College. Os dois jovens debateram muitas questões, às vezes de brincadeira, às vezes com intensidade assustadora. Naquela época, Lewis adotou o que chamava de “Novo Olhar” – um novo jeito de pensar que deixava de lado as ideias e valores do passado.” (LEWIS, 1998, p. 139).

<sup>17</sup> Já na década de 1920 “... a elite cultural britânica era fascinada por eugenia. A eugenia era uma ideia de Francis Galton, primo de Charles Darwin, e foi desenvolvida em resposta à teoria da seleção natural do primeiro. Em vez de deixar o futuro da raça humana ao acaso, os defensores da eugenia tinham como meta substituir a

A eugenia era tida como progressista e científica, o resultado natural do darwinismo. Para garantir o futuro da raça humana, argumentava-se, certos tipos de pessoa deviam ser impedidos de reproduzir, pois poluiriam o conjunto genético. Os luminares da esquerda secular se alinharam para apoiar essa nova ideia brilhante. Ela rapidamente se tornou a coisa politicamente correta de se pensar para britânicos socialistas da década de 1920 e 1930. (MCGRATH, 2014, p. 141).

Lewis procurou mostrar os riscos às adesões irrefletidas às novidades intelectuais. Segundo ainda McGrath (2014, p.140), Lewis defendia que ideias velhas não são boas apenas por serem velhas. Da mesma forma, não são boas pelo simples fato de serem novas, muito menos, ruins, por essa ou a outra característica. Ele alertava que as ideias precisam ser vistas com cuidado, certo afastamento, daí porque chamava a atenção para a necessidade de uma real criticidade que adequadamente permitisse descobrir nas ideias os valores duradouros aos quais pudéssemos nos agarrar.

Daí porque Lewis entendendo a educação como expansão de nossa mente para nos tirar de nossa estreita caverna, apostou no resgate dos valores da tradição e de tudo que a ela estivesse ligado e a promovesse, tais como a leitura dos livros clássicos. Conforme nos chamou atenção o próprio Lewis (2020, p. 40), “cada época tem um ponto de vista próprio. Cada uma é especialmente boa em enxergar certas verdades e suscetível a cometer certos erros. (...). Precisamos de livros que corrijam os erros característicos de nosso próprio tempo. E isso significa livros antigos”.

De uma maneira geral, Lewis defendeu a recomposição de uma educação integral, no sentido de aliar a razão com outras prerrogativas e faculdades humanas. Segundo McGrath (2014, p. 133), se perguntar pelo propósito da educação, dado que é um tema que diz respeito à nossa vida e à da sociedade como um todo, não é de admirar que Lewis tenha rejeitado a tese de que a mesma venha a servir apenas a propósitos meramente instrumentais. Para ele educar não é simplesmente ensinar aos estudantes certas habilidades, conforme o direcionamento de correntes utilitaristas e tecnicistas amparadas pelo cientifismo baconiano e positivista.

o que é educação? Podemos nos sentir tentados a ignorar as opiniões fortes de Lewis e rejeitar o tema da educação em seu conjunto, considerando-a território dos

---

seleção natural por uma planejada e deliberada. O planejamento genético foi visto como algo simples, natural e importante para as sociedades futuras, como as cidades planejadas. George Bernard Shaw afirmava que “a criação seletiva do homem” era essencial para o futuro da sociedade. H. G. Wells foi ainda mais enfático e entusiasta. (...) Foi só quando Adolf Hitler passou a defender a eugenia que os pensadores progressistas ocidentais começaram a perceber que alguma coisa havia dado terrivelmente errado. Mas a essa altura, já era tarde demais.” (MCGRATH, 2014, p. 141-142).

profissionais. Mas Lewis insiste em que percebamos a urgência dessa questão, porque o modo como vemos a educação tem efeitos duradouros, e não apenas em nossos contextos distintamente educacionais, como nossa escolaridade ou de nossos filhos, mas em nossa perspectiva de vida. É a diferença entre a utilidade e a virtude. Muitos políticos agora pensam na educação em termos funcionais. Focam habilidades que ajudarão os alunos a arranjar emprego, como a utilização de um processador de texto ou de uma planilha. Mas, e quanto a ajudar as pessoas a descobrir o sentido da vida? Ou a se tornarem boas pessoas? Ou a fazer a diferença para os outros? A educação é só para uma fase da vida, concluída uma vez que se arranja emprego, ou deveria ser uma meta ao longo da vida? (MCGRATH, 2014, p. 133).

No capítulo 3 do livro *A Abolição do Homem* que recebeu o mesmo título, Lewis reforçou a tese do risco mortal que corria a própria natureza humana na era contemporânea porque o modelo de educação advindo e instituído pelas matrizes modernas inverteu a lógica e elevou os “valores de ciência” acima dos da moral, rejeitando, portanto, os valores morais como portadores de objetividade, coincidindo com a implantação da chamada “era científica” em detrimento da “era sábia”. As duas eram norteadas por duas perguntas diametralmente opostas. De acordo com os comentários de Turley (2018, p. 4), a pergunta norteadora da chamada era sábia se dava em torno de como encontrar conformidade da alma com o mundo de modo a elevá-la à vida divina, enquanto na outra, a preocupação central que gera seu questionamento gira em torno de como a realidade será adaptada às ambições e vontade humanas.

Lewis resume essas duas eras da seguinte forma: para o homem clássico, a pergunta fundamental era: “como posso conformar minha alma com o mundo que me rodeia de modo a ser elevado à vida divina?”. A resposta era: por meio da oração, da virtude e do conhecimento. No entanto, para o homem moderno, a pergunta é invertida: o homem moderno não está interessado em como adaptar sua alma à realidade. Em vez disso, o homem moderno pergunta: “como posso conformar o mundo com meus próprios desejos e ambições?”. A resposta envolve explorar as instituições que operam pelos mecanismos de poder e manipulação, a saber, a ciência, a tecnologia e o estado. (TURLEY, 2018, p. 4-5).

As duas questões que envolvem visões de mundo distintas e conflitantes são refletidas também nas duas concepções de educação que representam, a saber, a educação clássica e a chamada educação moderna. Lewis condena aspectos desta última pelo fato de nela identificar, na contemporaneidade, muito mais um sistema de propaganda ideológica a serviço de regimes de poder totalitário, como por exemplo o nacional socialismo, que se sustentam pela anulação do ser humano enquanto ser dotado de vontade livre, do que um sistema educacional propriamente dito. A preocupação de Lewis era porque, na base de sustentação dessa ideologia iniciada pela ideia baconiana de domínio sobre a natureza, se transformava

também no domínio sobre os seres humanos, já no alvorecer do século XX. Conforme profetizara Lewis (2017a, p. 39), “A Natureza Humana será a última parte da Natureza a se render ao homem”.

A conquista da Natureza pelo Homem, se os sonhos de alguns planejadores científicos se realizarem, significa o governo de algumas centenas de pessoas sobre bilhões e bilhões. Não há, nem pode haver qualquer aumento simples de poder ao lado do homem. Cada novo poder conquistado pelo homem também é, ao mesmo tempo, poder sobre o homem. Cada avanço o deixa mais fraco, ao mesmo tempo em que o deixa mais forte. Em toda vitória, além de ser o general que triunfa, ele também será o prisioneiro que se arrasta atrás do carro da vitória. Nem estou considerando ainda, se o resultado total de vitórias assim tão ambivalentes é uma coisa boa ou má. Só o que estou deixando claro é o que a conquista da natureza pelo Homem significa realmente, sobretudo esse estágio final que, talvez, não esteja longe. O último estágio terá chegado quando o Homem tiver obtido controle total sobre si mesmo por meio da genética, do condicionamento pré-natal e da educação e da propaganda baseadas em uma psicologia perfeitamente aplicada. (LEWIS, 2017a, p.38-39).

Para Lewis o modelo de educação sustentada e apregoada conforme a visão moderna não poderia deixar de ser o condicionamento para formatar a mentalidade que defendia certos modos de ser de sociedade que buscavam o domínio absoluto sobre os seres humanos, tomando a ciência, a tecnologia e o estado como formas refinadas de mecanismos de poder e manipulação e conseqüentemente da perpetuação do domínio referido poder.

Para Turley (2018, p.5), Lewis não era um mero crítico desta mudança civilizacional, sua preocupação estava o tempo todo na propensão que essa orientação moderna conduziria em direção ao poder e à manipulação inerentes ao experimento modernista, o que representava, para ele, nada menos que uma ameaça à nossa humanidade como a conhecemos.

#### **2.4 O Ensino de Filosofia Pensado a partir da Obra de C. S. Lewis.**

É sabido que o filósofo de Königsberg, Immanuel Kant, afirmou que não se pode ensinar filosofia, mas tão somente a filosofar.<sup>18</sup> Antes de abraçar o que tem propalado o senso comum sobre tal orientação, é necessário antecipar que o que pretendia referido filósofo era muito mais preceituar o uso correto da razão com autonomia, conceito este, aliás, bastante caro à sua visão de mundo iluminista, do que desprezar o conteúdo da tradição da História da Filosofia, comumente utilizado como suporte das aulas. Tal exercício de autonomia o próprio Kant denominou de esclarecimento e, sob pena de não saber filosofar, resultaria a incapacidade de julgamento.

---

<sup>18</sup> KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Martin Claret, 2002. p.587.

Este é um valioso princípio educacional que está no âmago da Filosofia desde o seu nascedouro, que por sinal a diferencia dos outros saberes, dado que ela é um saber com movimento próprio capaz de contradizer-se a si mesmo, haja a vista a sua busca constante pela Verdade para além de seus próprios conceitos e conteúdo, conseqüentemente, de sua própria história. Ela é o pensamento movente. Daí, com propriedade e necessariamente, seu ensino seguir os passos de seu movimento e, da mesma forma, será válida a recomendação de que filosofar está para além do ensino da filosofia.

Se tomarmos também a orientação socrática<sup>19</sup>, segundo a qual a vida reflexiva é a constância a ser seguida, a via aberta para a constituição da ação moral autônoma, a partir da qual o indivíduo busca significâncias de sua própria vida, do contrário não haveria vida humana digna, compreenderemos da mesma forma que o ensino de filosofia está para além de seu conteúdo, portanto, mais uma vez configura-se como exercício do filosofar.

Tal empreitada somente seguirá curso se os docentes dela tomarem consciência. Afinal, a eles compete estimular nos estudantes o gosto pelo questionamento, a curiosidade, despertando a prática de um novo olhar para aquilo que talvez já houvesse sido visto, mas não devidamente enxergado, estimulando o despertar do espanto e da admiração, os dois princípios filosóficos essenciais, segundo Platão e Aristóteles.

Ao docente de referida disciplina, portanto, cabe bem o papel de mediador entre o filosófico e as vivências cotidianas, e as conexões destas com os problemas mais gerais da humanidade, gerando a possibilidade daquele que pratica a filosofia se ver como ser situado em um dado contexto, com potencialidade para atuar como ser socialmente adaptável, intelectualmente profundo, autônomo e moralmente justo. Esta possibilidade não deve ser atribuição somente do professor de filosofia, é antes até um imperativo humano, bem como de todos os outros docentes em suas respectivas áreas, mas enquanto área definida de estudos, está em proximidade maior com os profissionais da área de filosofia.

No âmbito do ensino, a prerrogativa aludida acima será efetiva somente se o professor assumir o papel de ser um curioso inquiridor, pesquisador, ávido por novidades filosóficas e, ao dar cabo de tão exigente empreitada, tomar consciência para ser um eficaz proponente, criador e desenvolvedor de metodologias. Vale dizer que o professor deve estar sintonizado com estas diretrizes para lançar mão de diversos recursos para despertar nos alunos certa atitude filosófica, no mais amplo sentido que se possa alcançar. Mas, como de dará esse despertar? Como cultivar o gosto pelo questionamento? Que elementos serão possíveis para

---

<sup>19</sup> Platão. **Apologia de Sócrates**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p.91.

tanto?

Percebe-se, cada vez mais, um maior número de jovens curiosos e desejosos pela Filosofia, haja vista o interesse expresso por certos temas caros à tradição filosófica. Sendo assim, uma aula de filosofia terá muito valor se o professor conseguir despertar no aluno o hábito da reflexão, do debate e do diálogo, da participação nas aulas, suscitando de mais a mais a curiosidade e a imaginação, bem como o hábito de fazer boas perguntas, estimulando-o e mantendo-o, de tal forma que provoque e cultive a permanência do mesmo espírito em relação às outras disciplinas. O desenvolvimento de uma cultura leitora é imprescindível para o desenvolvimento desse despertar. Porém, mantendo coerência com o que foi recomendado anteriormente sobre o ensino de filosofia como filosofar, sustenta-se que nem sempre essa tarefa poderá ser feita imediatamente com os textos filosóficos, dada a dificuldade de leitura e da própria deficiência da mesma por partes dos estudantes, ou mesmo a inexistência do hábito de tal atividade leitora.

Então, a questão que por ora se coloca é: é possível filosofar sem os textos filosóficos? Mesmo compreendendo a importância dos mesmos, partilhamos da idéia de que não necessariamente seja por eles que a reflexão filosófica deva começar. Vejamos que estamos falando de alunos da educação básica, notadamente do primeiro ano do ensino médio da escola pública, recém-saídos do ensino fundamental, cujo currículo não lhes permitiu qualquer contato com a Filosofia, muito menos com a atividade sistemática do filosofar. Inexiste para a maioria dos estudantes desta modalidade de ensino aquilo que denominamos de cultura filosófica. O acompanhamento dos textos de referida área ainda se constitui um tortuoso caminho a ser vencido.

Ressalte-se que, no universo escolar da sala de aula, a atividade leitora é a que ainda se apresenta com máxima urgência porque está diretamente ligada ao bom aprendizado dos estudantes e aos resultados que se esperam destes, inclusive em todas as outras áreas que compõe o quadro curricular do Ensino Médio. Os mais recentes índices obtidos pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) atestam isso, ao revelar “que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura.”<sup>20</sup> O Brasil figura entre os países com pior desempenho para uma prova que avalia níveis de leitura e habilidades a ela atreladas, como é o caso da capacidade interpretativa em ciências e matemática.

---

<sup>20</sup> MEC. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil.**

Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/artigo>> Acesso em 27 de agosto de 2020.

Cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do Ensino Médio. (...) Esse resultado representa um grande obstáculo, dificultando ou até mesmo impedindo que estudantes avancem nos estudos, tenham melhores oportunidades no mercado de trabalho e participem plenamente da sociedade. Na Finlândia, no Canadá e na Coreia, o índice é de 15%. O estudo mostra ainda que apenas 0,2% dos 10.961 alunos atingiu o nível máximo de proficiência em leitura. (MEC, 2019).

O resultado abaixo do desejável para estas disciplinas também foi confirmado, recentemente, de acordo com os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), na versão 2017<sup>21</sup>, utilizada pelo Governo Federal. Em Língua Portuguesa, em específico, a maioria dos estudantes brasileiros não consegue localizar informações explícitas em artigos de opinião ou em resumos, de forma que os dados apontam nível insuficiente em 70% na respectiva disciplina.

É baixíssimo o percentual de brasileiros às vésperas de concorrer a uma vaga no ensino superior com conhecimento adequado em Língua Portuguesa. Apenas 1,62 % dos estudantes da última série do Ensino Médio que fizeram os testes desse componente curricular no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2017 alcançaram níveis de aprendizagem classificados como adequados pelo Ministério da Educação (MEC, 2018).

Pelos dados acima, constitui-se um grande desafio a atividade docente, notadamente para a docência em Filosofia. Portanto, o professor de Filosofia deve incluir na sua bagagem a missão do desenvolvimento de metodologias atreladas à atividade leitora de seus alunos. Segundo Lemov (2011, p.270), “ensinar os alunos a compreender o sentido dos textos que lêem é o resultado mais poderoso que um professor pode obter. Se os alunos puderem ler bem, eles podem fazer qualquer coisa”. Sendo assim, qualquer que seja a disciplina, os respectivos professores deverão ser mestres de leitura, ou, na mesma direção, bons orientadores desta preciosa habilidade, antes ou concomitantemente a qualquer outra atividade que venham a desenvolver. Cada disciplina, portanto, deverá cuidar do desenvolvimento de referida habilidade, pois, sendo melhores leitores, os estudantes tenderão a estar mais bem informados sobre os próprios conteúdos que lhes serão repassados, e capazes de assimilar e analisar informações com mais eficiência no futuro. (LEMOV, 2011, p. 270). E não será diferente com relação à Filosofia.

Nesta compreensão, a disciplina de Filosofia tem muito a contribuir para o desenvolvimento da leitura entre os estudantes. Os projetos da disciplina devem contemplá-la

---

<sup>21</sup> MEC. Saeb 2017 revela que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/> Acesso em 27 de agosto de 2020.



prioritariamente, de alguma forma, pois, conforme recomendação das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, (MEC, 2006, p. 30-31), da Filosofia se espera o desenvolvimento geral de competências comunicativas, dado que sua prática requer e implica um tipo de leitura que envolve capacidade de análise, de interpretação, de reconstrução racional, de crítica e de síntese. Poderíamos dizer que a leitura que a Filosofia requer, vai além dos textos propriamente ditos. Ela é essencialmente leitura de mundo, das circunstâncias diversas, que exigem habilidades imaginativas, encadeamentos lógicos e interpretações concatenadas. É tendência da filosofia estabelecer comunicação nos mais variados níveis porque visa a compreensão ampla da realidade.

Portanto, a Filosofia busca estabelecer diálogo com os diversos ramos do saber, devido, principalmente, a esse seu caráter compreensivo, ligando os diversos pontos aparentemente desconexos apresentados pela realidade, percebidos somente por um olhar atento, vigilante, criativo e reflexivo. Assim, a referida disciplina vem atender às exigências da própria *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei 9.394, de 1996, em seu artigo 36, quando preconizou o ensino interdisciplinar. E, da mesma forma, por esse seu poder de comunicação e do estabelecimento do diálogo abrangente, coloca-se aqui também em consonância com as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (MEC, 2006), que prescreveram sua vocação transdisciplinar, dada a possibilidade de seu contato natural com toda ciência que envolva descoberta ou exerce demonstrações e, da mesma forma, a partir da valorização do texto filosófico, da palavra e do conceito, sua real possibilidade de intercâmbio com a área de linguagens.

Se esses aspectos garantem o caráter da disciplina em questão, seu ensino deve levar em consideração o desenvolvimento de metodologias apropriadas para que a Filosofia seja adequadamente ministrada e, efetivamente tributária de um processo de educação mais consistente, mais robusto, integralizador, possibilitante do desenvolvimento, ao mesmo tempo, da racionalidade, criticidade, bem como da criatividade dos estudantes. Assim, a proposta se justifica pelo próprio texto contido nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, que traçaram as habilidades e competências para a disciplina de Filosofia. Já no primeiro grupo destas orientações, denominado *Representação e Comunicação*, foi estabelecido que os estudantes devem ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros. Quão e quando é possível o encontro do não filosófico com o filosófico? Estes seriam pertinentes questionamentos possíveis de serem feitos, de acordo com o referido documento oficial.

Conforme já ressaltado anteriormente, o texto filosófico porta um grau de

complexidade que está para além da capacidade compreensiva de muitos dos estudantes. Assim, apontamos que antes de iniciar sua leitura propriamente dita, uma reflexão prévia poderia se dar a partir de outros recursos que comportem ou expressem o mesmo conteúdo, a depender da forma adequada a serem tratados. Desta forma e em acordo com as prescrições das *Orientações Curriculares Nacionais*, atinente à “leitura filosófica de textos não filosóficos”, compreende-se, por exemplo, que as variadas histórias, sejam elas um conto de fadas, uma fábula, um mito, uma parábola, poesias, bem como a contemplação de uma imagem, seja de uma obra artística, pintura ou escultura, seja da *Gestalt* ou do marketing mercadológico, seja de fotografias em geral, assim também como filmes e peças teatrais, constituem-se em elementos consideráveis e significativos para o estímulo e o despertar filosófico.

Reitera-se aqui que nas aulas de filosofia reforça-se a compreensão da necessidade de cultivarmos a habilidade filosófica ao mesmo tempo em que devemos munir os estudantes com alguma informação filosófica, seja esta a partir de um dado filósofo ou de sua respectiva obra. Ressalvemos aqui que a informação filosófica é algo muito importante dentro da referida disciplina, afinal, não teria sentido a mesma ser Filosofia. Porém, ela pode e deve estar atrelada a outros recursos que, mesmo não sendo de antemão filosóficos, abram a possibilidade para tal.

Aqui, no entanto, o que se destaca são a possibilidade e a necessidade de tratar filosoficamente recursos não filosóficos, conforme caracterizado acima, e dele extrair ou suscitar reflexões filosóficas dentro das mais diversas temáticas da Filosofia, dentre as quais a ética, a política, a teoria do conhecimento, a estética, a metafísica, dentre outras, e, concomitante a isso, considerar a possibilidade e a necessidade de inserção da referida informação filosófica, ou o conteúdo propriamente dito, seja através do encaixe de frases e pequenos textos dos diversos filósofos, seja através de informações da vida e obra dos diversos autores e, apropriadamente, da leitura de textos filosóficos mais profundos.

Ao lançar mão de tais elementos nas aulas de Filosofia, o professor deve ter em mente que o objeto de tal empreitada é, primordialmente, o despertar do hábito da reflexão filosófica, do gosto pelo questionamento, que, afinal, pode contribuir para ir além da própria disciplina em questão. Segundo informou Lewis (2020, p. 24), “para Jung, o conto de fadas liberta os arquétipos que habitam no inconsciente coletivo e, quando lemos um bom conto de fadas, estamos obedecendo ao antigo preceito de ‘Conhece-te a ti mesmo’”. Que antes se dê, portanto, o despertar da imaginação. Segundo ainda Lewis (2020, p. 33), “o prazer consiste em imaginar o objeto da admiração”. Assim, entende-se ser possível e adequado o uso de

diversos recursos imaginativos na elaboração de metodologias para aulas de filosofia. Segundo Bachelard (1970) apud Barbosa (2011, p.76), “habitamos um mundo imaginado”, e o espírito humano “se constrói constante e ininterruptamente através do dinamismo inesgotável da razão e da imaginação”. (BACHELARD, 1970, *apud* BARBOSA, 2011, p. 76).

A imaginação pode muito bem ser reconhecida como recurso para o desenvolvimento metodológico das aulas de filosofia do Ensino Médio. É necessário estabelecer a relação entre imaginação e ensino de filosofia e destacar, assim, os elos dos recursos imaginativos com a tradição filosófica e definir quais são os recursos imaginativos apropriados às referidas aulas. No nosso propósito são os textos literários os escolhidos para tal finalidade, pois de acordo com Lewis

O verdadeiro objetivo dos estudos literários é elevar o aluno do provincialismo, fazendo dele “o espectador” de ao menos uma parte “do tempo e da existência”. O aluno, mesmo o mais tenro, que foi levado por bons professores (e que, portanto, nem sempre concordavam entre si) a deparar-se com o passado – ou seja, o único lugar em que o passado ainda existe – é extraído das limitações de seu próprio tempo e classe e transportado a um mundo mais amplo. Tal aluno está aprendendo a verdadeira *Phänomenologie des Geistes* (fenomenologia do espírito), descobrindo as variedades da humanidade. (LEWIS, 2020, p. 28).

A idéia do escritor e filósofo C. S. Lewis de que o objetivo da educação reside numa ampliação de nossa visão a proporcionar nosso resgate de nossas limitações (LEWIS *apud*. MCGRATH, 2014, p. 144), expõe os textos literários como recurso de imaginação como portando o potencial educacional desejável para as aulas de Filosofia. McGrath aponta a própria experiência de Lewis pondo em relevo um íntimo relacionamento entre razão e imaginação.

Durante as décadas de 1930 e 1940, Lewis estava explorando o relacionamento entre razão e imaginação, entre o “verdadeiro” e o “real”, em particular o relacionamento entre o argumento racional e o uso de narrativas imaginativas. Nesse estágio, Lewis tende a ver a imaginação como o meio primário pelo qual um indivíduo é levado a dedicar uma atenção racional à fé cristã. (MCGRATH, 2013, posição 3385).

O texto literário propriamente pode oferecer uma forma diferente de ver as coisas, abrindo nossos olhos e oferecendo-nos novas perspectivas e, da mesma forma, estimulando o hábito de leitura e permitindo o avanço no sentido da complexidade dos textos. Segundo Lewis apud McGrath (2013, posição 2689), “existe certa maneira de ver a realidade que a mostra com a máxima nitidez, iluminando as sombras e permitindo que a unidade interna transpareça. Esta é uma imaginação realizadora”. Para C. S. Lewis, esta seria uma forma de enxergar a realidade que é fiel ao verdadeiro modo de ser das coisas.

Lewis aborda a grande questão – como buscar a virtude – de seu próprio jeito útil: não dando palestras sobre a filosofia moral (...), e sim contando-nos histórias nas quais possamos ver a virtude em ação. Ele nos mostra como é a virtude e nos ajuda a compreender como nos tornamos virtuosos. (MCGRATH, 2014, p. 102).

Segundo ainda McGrath (2005, *loc.*2689), as reflexões literárias de Lewis, em busca de um anteparo na imaginação repercutem uma busca pessoal por verdade e sentido. Em Lewis, segundo McGrath (2014, p.123), “a razão e a imaginação se entretecem, utilizando um rico conceito de verdade, que enfatiza como passamos a ver as coisas corretamente e captamos sua coerência interna”.

O verdadeiro objetivo dos estudos literários é elevar o aluno do provincialismo, fazendo dele “o espectador” de ao menos uma parte “do tempo e da existência”. O aluno, mesmo o mais tenro, que foi levado por bons professores (e que, portanto, nem sempre concordavam entre si) a deparar-se com o passado – ou seja, o único lugar em que o passado ainda existe – é extraído das limitações de seu próprio tempo e classe e transportado a um mundo mais amplo. Tal aluno está aprendendo a verdadeira *Phänomenologie der Geistes* (fenomenologia do espírito), descobrindo as variedades existentes na humanidade. (LEWIS, 2020, p. 28).

A busca do filósofo e o seu profundo amor pela melhor literatura da Idade Média, por exemplo, reflete sua crença de que essa literatura descobrira algo que a modernidade havia perdido – e que ele pessoalmente ansiava por recuperar. “Será que a ruptura da unidade e continuidade revelada pela Grande Guerra poderia ser curada? Será que poderia haver um jeito de reunificar novamente as coisas? Haveria um jeito de reconciliar razão e imaginação?” (MACGRATH, 2013, posição 2689).

Por isso que nada impede que, inicialmente, o professor de filosofia possa problematizar sua aula contando uma história, interpretando uma imagem, contemplando uma obra artística, ou assistindo a um filme, de longa ou curta duração. Ou seja, estimulando a imaginação dos alunos. Assim, partilharemos a defesa de Lewis de que a reflexão intelectual surge após algo ter sido matéria de apreensão e avaliação da imaginação. Segundo exemplificou MacGrath (2013, posição 3009), “Lewis captou a realidade do cristianismo por meio de sua imaginação, e depois passou a tentar entender racionalmente o que sua imaginação havia captado e abraçado.”

O professor, tendo o hábito de iniciar assim sua aula, ou permitindo que os alunos o façam, através de rodas de poesias, saraus, montagem de esquetes ou cafés filosóficos, restabelece práticas de ensino que estão presentes na própria tradição filosófica, basta que seja mencionado o exemplo platônico ao lançar mão das alegorias e dos diálogos.

Na obra *A República*, Platão definiu a Filosofia como ação educativa para a

“conversão da alma de um dia tão tenebroso como a noite para o dia verdadeiro, isto é, elevá-la até o ser”. (PLATÃO, 1997, p. 233). Em página anterior, ainda o referido filósofo, por intermédio de seu personagem mestre, Sócrates, expressa que este processo educativo, como a arte que se propõe a este intento de conversão da alma, procura os meios mais fáceis e mais eficazes de consegui-lo. Portanto, tal processo “não consiste em dar visão ao órgão da alma, visto que já a tem, mas, como ele está mal orientado e não olha para onde deveria, esforça-se por encaminhá-lo na boa direção”. (PLATÃO, 1997, p. 229)

Revela-se aqui uma identidade, desde o início, que mostra a Filosofia, como ato do filosofar, processo de educação do pensamento. Segundo Morandi (2002, p. 9), “a consideração do problema da educação é concretizada igualmente no próprio seio da filosofia, dado que o ser humano educa o próprio pensamento na medida em que se educa”. Há, portanto, um elo primeiro entre filosofia e educação. Afinal, a filosofia nasceu de uma exigência e de uma busca de conduta racional do pensamento humano. (MORANDI, 2002, p. 9). Daí porque o mesmo autor afirma que, desde Platão, “a educação do pensamento é o próprio objeto da filosofia. As “luzes”, no sentido do século 18, são representadas para Kant ‘pela máxima de sempre pensar por si mesmo’. Elas tornam-se o ideal de uma filosofia educadora do homem que descobre sua própria razão.” (MORANDI, 2002, p. 9).

Passando pelo período moderno, segundo Morandi (2002, p. 73), “a razão educativa é construída no projeto de reforma do entendimento”, pois como dizia Descartes, “não basta ter o espírito bom, mas o principal é educar bem”. (DESCARTES, apud MORANDI, 2002, p. 73). Também para Kant (2002), no ato de filosofar desvenda-se uma metodologia educativa, porque a filosofia é uma simples idéia de uma ciência possível, que em parte alguma é dada *in concreto*, da qual procuramos nos aproximar por diferentes caminhos, até que se tenha descoberto o único atalho que aí conduz. Segundo o mesmo filósofo, até então não se pode aprender nenhuma filosofia, “pois onde está ela? Quem a possui? Por que caracteres ela se pode dar a conhecer? Pode-se apenas aprender a filosofar, ou seja, a exercer o talento da razão na aplicação dos seus princípios gerais em certas tentativas que se apresentam.” (KANT, 2002, p. 588).

Condizente com a visão dos filósofos clássicos referenciados acima, o escritor C. S. Lewis, cujo pensamento foi escolhido para fundamentar a presente discussão, pensando a educação (MACGRATH, 2014, p. 144) como ampliação de nossa mente abre o leque das possibilidades metodológicas, descortinando alternativas para a melhor maneira de redirecionamento do olhar. Assim, é na direção da literatura, enquanto recurso imaginativo, que a obra de Lewis aponta.

Não estamos contentes em sermos as mônadas de Leibniz. Exigimos janelas. A literatura enquanto *logos* é uma série de janelas, ou mesmo de portas. Uma das coisas que sentimos depois de ler uma obra é “eu saí”. Ou, a partir de outro ponto de vista, “eu entrei”, perfurei a concha de alguma mônada e descobri como é dentro dela. (LEWIS, 2020 p. 13).

McGrath (2014), ao interpretar as obras de Lewis, nos lembra que “a leitura de obras literárias abre nossos olhos, oferecendo-nos novas perspectivas sobre coisas que podemos avaliar e adotar”. (MACGRATH, 2014, p. 144). Segundo o próprio Lewis (2020, p. 15), “a literatura proporciona uma *entrée* para todas essas possibilidades”.

A pessoa que está contente em ser apenas ela mesma e, portanto, menos que um “eu”, está em uma prisão. Os meus olhos não são o bastante para mim. Eu vejo através dos olhos dos outros. A realidade, mesmo vista através dos olhos de muito, não é o bastante. Eu verei o que outros inventaram. Mesmo os olhos de toda a humanidade não são suficientes. (...). Ao ler grande literatura, eu me torno mil homens e, mesmo assim, continuo a ser eu mesmo. Tal como o céu noturno no poema grego, eu vejo uma miríade de olhos, mas ainda sou eu quem o vê. Na adoração, no amor, na ação moral e no conhecimento, eu transcendo a mim mesmo, e nunca sou mais eu mesmo do que quando faço isso. (LEWIS, 2020, p. 15-16).

Não à toa que a imaginação foi escolhida como a categoria de análise na presente proposta de pesquisa, porque Lewis, segundo McGrath (2014, p. 125), vendo-a em coexistência com a razão em uma relação colaborativa, portanto não competitiva no caminho da compreensão da fé, e certamente do conhecimento, da mesma forma clareou o caminho para a compreensão filosófica, permitindo que pensássemos o ensino de filosofia a partir daí, propondo uma metodologia de formação baseada no texto não filosófico.

### 3 A IMAGINAÇÃO E O SEU PAPEL NO ENSINO DE FILOSOFIA

“A imaginação será um movimento gerado pela ação da percepção sensorial em atividade”.

Aristóteles.

“... é preciso que haja um sentido interno, no qual a percepção de (...) diferentes sentidos externos se encontrem reunidas. É o que chamamos imaginação (...)”.

Leibniz.

“Eu disse que nossa ruína mental foi forjada por uma razão descontrolada, não por uma imaginação descontrolada”

G.K. Chesterton.

“O perigo da morbidez que existe para o homem vem mais de sua razão do que de sua imaginação. Não se destinava a atacar a autoridade da razão; pelo contrário, seu propósito final é defendê-la”.

G. K. Chesterton

#### 3.1 A imaginação na Tradição Filosófica.

Ao longo desta seção objetiva-se apontar, através de alguns trabalhos interpretativos sobre determinadas teorias, alguns exemplos de como a questão da imaginação foi tratada pelos filósofos ao longo da tradição filosófica. Portanto, não se pretende o aprofundamento dessa questão em cada filósofo e sua respectiva teoria. O que interessa aqui é mostrar que, ao longo da História da Filosofia encontram-se referências diretas ou indiretas à imaginação, seja apontando e exaltando sua importância para a constituição do conhecimento filosófico ou desaconselhando-a como instrumento útil a tal fim. Desta forma, considerando que há muitas referências a serem tratadas, apenas alguns exemplos serão dados por efeito de ilustração do propósito deste texto.

Assim, nosso ponto de partida é a indicação da questão tratada na filosofia grega, notadamente a partir de Platão e de Aristóteles, mostrando como cada um desses filósofos tratou da mesma, conforme indicam algumas interpretações contemporâneas. De acordo com Rosa (2002, p. 2-3), por exemplo, “...na economia geral do pensamento platônico a imaginação acaba por ser considerada sobretudo com suspeição, pois induz em ilusão, de modo especial quando ficciona *eidola* (...) falseando os juízos que assim não passam de opiniões”. Mas, mesmo a Platão, que aderira à essa última alternativa, não foi possível abrir mão deste elemento, pelo menos como apoio didático da sua exposição filosófica, como é o

caso daquilo que fez quando quis demonstrar o movimento ascensional de sua dialética no sentido da *Ideia*, se utilizando de narrativas alegóricas, e da mesma forma quando deu protagonismo a Sócrates, seu mestre, na condução de suas diversas exposições, quer na defesa de uma teoria sobre o amor, como no diálogo *O Banquete*, quer na demonstração do conhecimento, como em *O Teeteto*. De qualquer maneira,

A tradição platônica insiste na possibilidade e na necessidade de conversão da inteligência, iniciada precisamente com a suspeita de que as sombras projetadas no fundo da caverna não são reais, continuada depois na observação dos objetos-imagens e na compreensão das relações matemáticas e geométricas (no *Mênon*) e, finalmente, consumada no momento da contemplação intelectual das ideias (*noésis*, *intellectus*). É certo que o exemplo do escravo do Mênon, conseguindo compreender a relação entre diagonal e área do quadrado a partir de um desenho na areia, é um passo especial na economia do platonismo, como bem sublinhou Victor Goldschmidt, mostrando também a possibilidade de a imaginação sensível ou suposição (*eikasia*) ajudar na compreensão das realidades inteligíveis. (ROSA, 2002, p. 2).

Segundo ainda Rosa (2002, p. 3), Aristóteles “parece um pouco mais otimista no que se refere ao papel da imaginação no processo do conhecimento”, ou, pelo menos mais explícito quanto a isto, quando afirma, por exemplo, no *De Anima*, que “a imaginação (*fantasia*), com efeito, é distinta da sensação (*aisthêsis*) e do pensamento (*dianoia*), ainda que não possa existir sem sensação. (...). É, portanto, a faculdade em virtude da qual nós dizemos que uma imagem (*phantasma*) se produz em nós”. (ARISTÓTELES, apud. ROSA, 2002, p. 3).

Afirma, além do mais, que a alma não pode ajuizar sem estes fantasmas, i.é, sem representações imaginárias. Por isso a imaginação surge assim como uma instância fundamentalmente mediadora na atividade judicativa. Apesar do veredicto, todavia, não é fácil determinar em que consiste a natureza exacta desta mediação. (ROSA, 2002, p. 3).

Conforme o próprio Aristóteles (s/d, posição 1658), “imaginar será, com efeito, formar opiniões a respeito do que se percebe, e não por acidente”. Portanto, para o discípulo de Platão, a sensação de algo com a opinião desse algo gera a imaginação.

Assim, se nenhuma outra faculdade possui as características referidas a não ser a imaginação, e ela é o que foi dito, a imaginação será um movimento gerado pela ação da percepção sensorial em atividade. Ora, uma vez que a visão é o sentido por excelência, a palavra “imaginação” deriva da palavra “luz”, porque sem luz não é possível ver. (ARISTÓTELES, s/d, posição 1688).

A imaginação para Aristóteles, segundo Alkmin (s/d), é a faculdade que possibilita ao



indivíduo a produção de imagens daquilo que ele experienciou pela sensação, e, uma vez produzidas e guardadas na memória, poderiam ser acessadas sem que houvesse a necessidade de nova experiência sensível com vistas a “reacendê-la” em nosso intelecto. Segundo Carvalho (s/d, posição 359), no curso da filosofia aristotélica, sem a intermediação dos elementos que provocam a imaginação, não se chega ao estrato superior da racionalidade.

Para Aristóteles, o conhecimento começa pelos dados dos sentidos. Estes são transferidos à memória, imaginação ou fantasia, que os agrupa em imagens segundo suas semelhanças. É sobre essas imagens retidas e organizadas na fantasia, e não diretamente sobre os dados dos sentidos, que a inteligência exerce a triagem e reorganização com base nas quais criará os esquemas eidéticos, ou conceitos abstratos das espécies, com os quais poderá enfim construir os juízos e raciocínios. Dos sentidos ao raciocínio abstrato, há uma dupla ponte a ser atravessada: a fantasia e a chamada simples apreensão, que capta as noções isoladas. Não existe salto: sem a intermediação da fantasia e da simples apreensão, não se chega ao estrato superior da racionalidade científica. (CARVALHO, s/d, posição 350-359).

Em Agostinho, um dos herdeiros do arcabouço teórico da filosofia da antiguidade clássica grega, notadamente da filosofia platônica e suas derivações, e filósofo cristão de boa cepa, a imaginação é vista, inicialmente, com muita desconfiança, dado que, conforme Rosa (2002, p. 4), “é uma faculdade potencialmente herética”, e, portanto, segundo ainda sua interpretação, na teoria agostiniana a imaginação necessitaria, antes, de “conversão”.

Na confissão retrospectiva de Agostinho uma das observações mais recorrentes é a da acusação à sua fértil e incontente imaginação: foi ela que o enredou nas malhas do materialismo, que o arrastou para a crença nas “fábulas das duas substâncias” do maniqueísmo, para “as regiões das trevas e da luz”. (ROSA, 2002, p. 10).

De acordo ainda com Rosa (2002, p. 8-9), a conversão da imaginação é um dos temas mais complexos dentro processo global de conversão de Santo Agostinho, pois segundo o mesmo autor, é ela que permite dar início à purga da *imaginatio* em favor do *intellectus*. Na verdade, tal processo constitui-se em parte de um mais amplo conjunto que é a “conversão” de aspectos culturais conforme determinações cristãs.

Nesse processo de conversão cultural, o cristianismo encontrou aliados naturais em algumas correntes filosóficas (platonismo e neoplatonismo) que também lutavam contra as ilusões da *eikasia* e da *phantasia*. Por isso, lendo as *Ennéades*, lendo Porfírio e sobretudo lendo a si próprio, Agostinho não podia deixar de se rever na afirmação, recorrente no neoplatonismo, de que somos vítimas da nossa imaginação. Inicia-se assim um processo de purga da *imaginatio* em favor do *intellectus*. (ROSA, 2002, p. 15).

Ainda de acordo com a interpretação de Rosa (2002, p. 15), “Agostinho tinha

possibilidades de recuperar as mediações desconhecidas dos platônicos e encontrar forma de recuperar outras possibilidades para a imaginação, ou até diferentes níveis de imaginação”.

Na teoria de Santo Agostinho, a força da imaginação é a memória, dado que aí, segundo Massimi (2011, p. 4), “é o lugar fundamental do ‘homem interior’, ou seja, da consciência de si mesmo, pois somente podemos conhecer a nossa experiência psíquica através da memória. A partir do material contido nesta, a imaginação pode construir imagens infinitas”.

Já na filosofia de Santo Tomas de Aquino, onde há ressonância de muitas teses da filosofia aristotélica, a imaginação tem posição de destaque na construção do conhecimento, pois, conforme alguns intérpretes, aí ela é apontada como elemento intermediário entre a sensação e a cognição.

Tomas afirma a tese de que ‘é impossível o intelecto humano, de acordo com o estado da vida presente, inteligir algo em ato sem se converter aos fantasmas.’ Portanto, isso significa que o intelecto humano sempre requer a imaginação para a realização do ato de inteligir. Em suas palavras, ‘para que o intelecto entenda, não apenas recebendo a ciência pela primeira vez, mas também usando a ciência já adquirida, requer-se o ato da imaginação.’ (MADUREIRA, 2014, p. 49).

Segundo Madureira (2014, p.56), essa relação na vida presente não significa que a alma dependa do corpo para existir, mas, “o corpo é necessário à alma intelectiva para a operação própria dela, que é inteligir”. (TOMAS DE AQUINO, apud MADUREIRA, 2014, p.56). Certamente a compreensão da imaginação em Santo Tomás de Aquino está para além dessa mera intermediação entre a sensação e a cognição, dado que, segundo Lauand (2011, posição 455), “as coisas são cognoscíveis porque são criaturas e as coisas são inesgotáveis para o conhecimento humano também porque são criaturas. Isto é, o mesmo Deus que as criou pelo Verbo, pelo *Logos*, pelo Pensamento é o criador do intelecto humano, feito para conformar-se às coisas”. De acordo com Lauand (2011, posição 520), na *Teoria da Criação* de Santo Tomás, a verdade é ontológica porque está no ente, ela, portanto, foi pensada, ou melhor, “criadoramente pensada”, e assim, conforme arremata o mesmo autor (LAUAND, 2011, posição 464), “o próprio ser das coisas traz em si sua inteligibilidade, proveniente de Deus e oferecida à inteligência humana”. Segundo Gilson (2014, p. 124), “de todas as maneiras, na origem do conhecimento, há Deus”. Desta forma, aí a potência imaginativa já está presente, é a partilha que está na “criaturidade.”

A Sabedoria parte de noções, abstratas certamente, mas dotadas de um conteúdo extraído do real por um entendimento cuja luz encontra, nas formas, aquela mesma

que está em nós impressa. A noção primeira de ser, antes de qualquer outra, é para a metafísica um dado simultaneamente apreendido como tal e esclarecido à luz do *Qui Est*, causa de todo intelecto como de todo inteligível. Este dado, e a experiência intelectual que nós apreendemos, é o verdadeiro princípio da metafísica. (GILSON, 2014, p. 125).

Do que foi exposto acima estaria o cerne da própria atividade filosófica, pois conforme Gilson (2014, p. 128), “é necessário, a partir das imagens, transcender as imagens para alcançar, como que por alumiações, o inteligível”.

No âmbito da Filosofia Moderna também encontramos referência à imaginação. Aliás, é Descartes (s/d, p. 21) que, em suas *Meditações* afirma que é ele próprio uma coisa verdadeira e verdadeiramente existente, mas não sabe que coisa é essa, porém, excitará a imaginação para saber se não é algo mais. Mesmo assim, a imaginação está ligada aos órgãos corporais, e coerente com sua defesa da dualidade corpo e alma, entende que “imaginar é basicamente contemplar a figura ou a imagem de uma coisa corporal”. (DESCARTES, s/d, p. 22).

Ora, sei já certamente que eu sou, e que, ao mesmo tempo, pode ocorrer que todas essas imagens e, em geral, todas as coisas que se relacionam à natureza do corpo sejam apenas sonhos ou quimeras. Em seguimento disso, vejo claramente eu teria tão pouca razão ao dizer: excitarei minha imaginação para conhecer mais distintamente o que sou, como se dissesse: estou atualmente acordado e percebo algo de real e de verdadeiro; mas, visto que não o percebo ainda assaz nitidamente, dormiria intencionalmente a fim de que meus sonhos me representassem com maior verdade e evidência. E, assim reconheço certamente que nada, de tudo o que posso compreender por meio da imaginação, pertence a este conhecimento que tenho de mim mesmo e que é necessário lembrar e desviar o espírito dessa maneira de conceber a fim de que ele próprio possa reconhecer muito distintamente sua natureza. (DESCARTES, s/d, p. 22).

Descartes afirma o lugar da imaginação junto aos órgãos dos sentidos, pois, segundo Ebeche (2005, p. 99), a intenção é afastar totalmente a imaginação do pensamento, deixando-a restrita apenas ao plano dos sentidos. Essa é uma questão de coerência da própria filosofia cartesiana que estabeleceu o *Cogito, ergo sum*, como princípio do que é claro e indubitável no pensamento. Como afirmou o próprio Descartes (s/d, p.21), “essa noção e conhecimento de mim mesmo, assim precisamente tomada, não depende em nada das coisas cuja existência não me é ainda conhecida; nem, por conseguinte, e com mais razão de nenhuma daquelas que são fingidas e inventadas pela imaginação”.

A natureza da imaginação está em que ela faz parte do pensamento, e que o pensamento não seja parte dela. Eu sou e por isso imagino. Essa distinção depende única e exclusivamente da “inspeção do espírito”. Essa inspeção afasta as imagens

sensíveis, os sonhos, alucinações, para reter apenas as ideias inatas que são propriedade exclusiva do espírito. Para explicar melhor isso, Descartes concebeu o exemplo do pedaço de cera que pode mudar de cor, de paladar, de olfato, da forma sólida para a líquida, etc., mas, nesse processo, sempre haverá algo permanente: as ideias inatas de extensão, flexibilidade e mutabilidade. Ou seja, o pedaço de cera poderá se alterar e, portanto, não nos enganar, mas a inspeção do espírito reconhece ideias que não dependem dos sentidos e, portanto, ideias que não dependem da imaginação. (EBECHE, 2005, p. 100).

No mesmo contexto da Filosofia Moderna figura Spinoza, para quem a imaginação é uma ideia que a mente faz das afecções corporais (FERREIRA, 2020, p. 126). As afecções corporais geram imagens, objetos das afecções mentais. Segundo o próprio Spinoza (2005, p. 165), “a ideia da afecção experimentada pelo corpo humano, quando é afetado de uma maneira qualquer pelos corpos exteriores, deve envolver a natureza do corpo humano e ao mesmo tempo a do corpo exterior”. Na compreensão de Spinoza, de acordo com Mathias Netto (2014, p. 43), “somos um conjunto interseccionado de mente e corpo, a mente formula ideias daquilo que percebe, que são nesse primeiro momento, as afecções de seu próprio corpo.”

Os encontros com a exterioridade produzem relações fugazes, pois a mente está até aqui mergulhada numa confusão. A mente desconhece explicitamente tudo que envolve a relação que o seu corpo e ela própria precisam ter para manterem-se existindo: porém ambos mantêm-se na existência a todo custo. Nessa tentativa de gerar conhecimento a qualquer custo, a mente passa a formar uma representação a que Spinoza chama, portanto, de imaginar. (MATHIAS NETTO, 2014, p. 43).

Segundo Spinoza (2005, p. 153), “as ideias que temos dos corpos exteriores indicam mais o estado do nosso próprio corpo do que a natureza dos corpos exteriores.” Tanto que, segundo o mesmo autor, (SPINOZA, 2005, p. 156), quando o corpo humano for afetado ao mesmo tempo por mais corpos e quando, posteriormente, a alma imaginar um deles, automaticamente estará recordando dos outros.

A alma imagina um corpo por causa de ser o corpo humano afetado e disposto pelos vestígios de um corpo exterior, da mesma maneira que foi afetado quando certas partes suas receberam uma impulsão desse mesmo corpo exterior; mas, (por hipótese) o corpo então foi disposto de tal maneira que a alma imaginou dois corpos ao mesmo tempo. Portanto, em seguida ela imaginará também os dois corpos ao mesmo tempo, e logo que imagine um dos dois recordar-se-á imediatamente do outro. (SPINOZA, 2005, p. 156).

Para Spinoza a mente tem papel ativo e permanente na formação dessas imaginações. De acordo com Ferreira (2020, p. 140), “a formulação de uma imaginação não se constitui nunca como o ato de isolar uma percepção, mas, antes, como o ato de considerá-la em

conjunto com outras: uma imaginação é sempre um conjunto de imaginações, ou um conjunto de percepções”. Nessa compreensão reside o papel da memória, que para Spinoza (2005, p. 156-157), “não é senão determinado encadeamento de ideias que envolve a natureza das coisas exteriores ao do corpo humano e que se dá segundo a ordem e o encadeamento das afecções deste corpo”.

Na filosofia de Spinoza a imaginação apresenta-se como um dos gêneros de conhecimento, configurado pela mente e eivado de características provenientes da primeira relação com a exterioridade. Segundo Mathias Netto (2014, p. 44), “esse gênero de conhecimento funciona de acordo com a relação que a mente faz com o corpo. Na imaginação, estamos diante de uma relação primária do conhecimento que a mente tem de seu corpo”.

A imaginação é o primeiro gênero de conhecimento e vem analisada em primeiro lugar na Parte II da *Ética*, porque a mente está em um primeiro tipo de relação com o corpo. Ou seja, estamos em um gênero de conhecimento em que a mente é ideia do corpo e de suas relações finitas. Como vimos, há em cada corpo uma potência expressiva para manter-se existindo, justamente porque é um modo definido e determinado de Deus. Sendo assim, o corpo humano persevera na existência, ou seja, possui um *conatus* próprio. Para que ele se mantenha existindo, é necessário conservar certa proporção de movimento e repouso. Sendo assim, faz-se indispensável a relação com a exterioridade. É por isso que ele rearranja os corpos exteriores de muitas maneiras. E a mente humana, como também é um modo e persevera na existência, necessita formular ideias desse corpo existente em ato. Isto é, a mente humana fórmula ideias acerca desse corpo em que está unida e, por conseguinte, das relações com a exterioridade. (MATHIAS NETTO, 2014, p. 42).

Na filosofia de Spinoza há um duplo aspecto para o conceito da imaginação, dado que ela pode, em um primeiro lugar, conduzir a erros, ao tomar, por exemplo, o falso pelo verdadeiro, que conforme Kusunoki (2011, p.), “é quando considera uma coisa existente quando a coisa não está realmente presente”. Em segundo lugar, quando é entendida como elemento que serve de parâmetro para a correção da inteligência humana. Portanto, aqui ela opera, conforme Kusunoki (2011, p. 10), “como um modo de percepção da natureza humana que deve ser reconhecido como tal e entendido pela mente para que ela mesma possa saber as forças que tem e produzir somente ideias adequadas e verdadeiras”.

Spinoza nos ensina que não devemos confiar em nossas imaginações, mas também não devemos nos fiar completamente na razão humana. Devemos simplesmente confiar naquilo que nos faz sentir e experimentar que somos eternos. Ou, como afirma Charlie Heunemann (...), Spinoza não nos incita, conforme Immanuel Kant, a ousar a pensar com a razão, mas a ousar confiar naquilo que nossa mente sente de fato. Perceber as coisas sob a perspectiva da eternidade é o que produz o maior dos afetos a que podemos chegar. É perceber que as coisas são meios indicativos de um contexto maior de explicação. Só então se torna possível bem deduzir e bem

imaginar. A Ética propõe, então, demonstrar o itinerário do pensamento que se faz na intuição, explicando o funcionamento de uma mente que imagina e que pensa racionalmente, mas que ambos (imaginação e razão) são meios para chegarmos a ver tudo “num só golpe”. (MATHIAS NETTO, 2014, p. 77).

O propósito de Spinoza é distinguir as ideias verdadeiras, próprias do intelecto, das ideias duvidosas, e fictícias, próprias da imaginação, e assim a mente possa seguir o caminho de formação das ideias claras e distintas. De qualquer maneira, a imaginação está nesse processo.

Também na filosofia de Immanuel Kant, o filósofo do Criticismo, houve espaço para a questão da imaginação. Isso é atestado por alguns trabalhos acadêmicos e variados artigos elaborados por diferentes autores, como é o caso de Gay (2015, p. 76), que afirma que “o pensamento de Kant sobre a imaginação constitui um divisor de águas na concepção moderna do conhecimento”, apesar das modificações que sofreu ao longo da constituição do pensamento kantiano. Também robustece a informação Carvalho (2018, p. 181), quando afirma que a discussão da imaginação em Kant não se limita a notações esparsas em uma dada obra isolada, mas encontra-se n’*As observações Acerca do Belo e do Sublime*, n’ *Os Ensaios sobre as Doenças Mentais*, na *Crítica da Razão Pura*, em sua primeira e segunda edições, e menciona também que pode ser tratado n’*A Faculdade de Julgar*. Freire (s/d, p. 1), em artigo intitulado *A Imaginação Produtora na Crítica da Razão Pura*, argumenta no sentido de ser a imaginação, de acordo com sua interpretação da filosofia de Kant, o elemento mediador do conhecimento, dado que o “entendimento não pode intuir nenhum objeto e os sentidos não podem pensá-los, pois a sensibilidade produzirá apenas intuições e o entendimento produzirá apenas conceitos”. (FREIRE, s/d, p. 1). Diante desse material indeterminado da sensibilidade e do entendimento não se constituiria conhecimento sem o elemento mediador referido.

Kant define os elementos *a priori* para o conhecimento dos objetos. O primeiro será o múltiplo da intuição, mediante a receptividade da sensibilidade; o segundo consistirá na síntese deste múltiplo, por meio da capacidade de imaginação; e o terceiro, que repousa no entendimento, serão os conceitos, que darão unidade a esta síntese da imaginação. (FREIRE, s/d, p. 1).

Sehnm (2009, p. 8), reforça que “... a imaginação vai sendo apresentada por Kant como a força (*Kraft*) fundamental a partir da qual as duas faculdades que permitem o conhecimento, a sensibilidade e o entendimento, têm sua origem”.

Se a possibilidade de que dois objetos, duas espécies de objetos completamente distintas, venham a pertencer ao mesmo gênero, é devida ao fato de que existe entre

eles uma certa similaridade, ‘uma identidade oculta’, uma marca que caracteriza uma e outra espécie, tornando-as assim as mesmas com relação ao gênero a que pertencem; se isso é assim com os fenômenos, e se também deve ser assim no interior da razão, então as duas faculdades fundamentais, a intuição e o entendimento, devem ter algo que lhes seja similar, e é justamente a imaginação que pode produzir estas similaridades e é ela também que está assim a exercer o papel de força fundamental, a raiz comum da intuição e do entendimento” (SEHNEM, 2009, p.8).

Na filosofia kantiana a imaginação está associada à função da síntese, imprescindível para a geração do conhecimento, conforme o próprio Kant (2002, p.106), “geralmente a síntese é um simples efeito da imaginação, função cega, conquanto imprescindível, da alma, sem a qual nunca teríamos conhecimento algum, mas da qual muito raramente temos consciência”. Diante disso é o entendimento que reporta essa síntese a conceitos, mas, conforme ainda Kant (2002, p. 106), é essa síntese que faz o entendimento proporcionar conhecimento pela primeira vez. A imaginação, para Kant (2002, p. 141), é uma faculdade cuja função é representar um objeto, mesmo sem a presença deste na intuição.

Entretanto, na medida em que a sua síntese é um exercício da espontaneidade, que é determinante, e não apenas, como sentido determinável, pode determinar *a priori* o sentido, quanto à forma, de acordo com a unidade de apercepção. Portanto, é uma faculdade de determinar *a priori* a sensibilidade. Sua síntese das intuições, de conformidade com as categorias, tem de ser a síntese transcendental da imaginação, que é um efeito do entendimento sobre a sensibilidade e que é a primeira aplicação do entendimento – e ao mesmo tempo o fundamento de todas as restantes – a objetos da intuição possível para nós. Por ser figurada se distingue da síntese intelectual, que se realiza simplesmente pelo entendimento, sem o auxílio da imaginação. Conquanto, na medida em que a imaginação é espontaneidade, também por vezes lhe chamo imaginação produtiva e assim a distingo da imaginação reprodutiva, cuja síntese está submetida a leis meramente empíricas, as da associação, e não contribui, todavia, para o esclarecimento da possibilidade de conhecimento *a priori*, pelo que não pertence à filosofia transcendental, mas à psicologia. (KANT, 2002, p. 142).

Portanto, é uma faculdade que pertence à sensibilidade. Segundo Freire (s/d, p. 6), a faculdade de imaginação constitui um fator fundamental para entender a teoria do conhecimento kantiana, visto que tanto a síntese quanto o esquema irão perpassar dois pontos importantes na constituição do sujeito transcendental: a sensibilidade, e o entendimento.

Na fase contemporânea da Filosofia inúmeros são os autores que se debruçaram e se debruçam sobre o tema da imaginação. Em *Introdução aos Pensadores do Imaginário*, Azevedo (2018) e Scofano (2018a), destacaram alguns autores cujas teorias provocaram impactos em um mundo pautado pela racionalidade moderna, tais como Ernst Cassirer (1874-1945), Sigmund Freud (1856-1939), Carl Gustave Jung (1875-1961), Gaston Bachelard (1884-1962), Gilbert Durand (1921-2012), Cornelius Castoriadis (1922-1997), Michel

Maffesoli (1944-), e Serge Moscovici (1925-2014). E, por conta própria apontamos Jean Paul Sartre (1905-1980), Maurice Merleau Ponty (1908-1961), Henri Bergson (1859-1941), Gilbert Keith Chesterton (1874-1936), dentre outros.

Conforme o livro referenciado e a primeira lista exposta, Scofano (2018a, posição 172), parafraseando Gilbert Durand, aponta Ernst Cassirer como um dos maiores pensadores do imaginário social, se debatendo contra os reveses da cultura ocidental que de forma extremada valorizou a dimensão racional e conceitual, deixando de lado reflexões que trouxessem a lume as dimensões do emocional, da sensibilidade, do corporal e do simbólico.

Segundo a mesma autora

Cassirer teve papel fundamental no combate a essa postura de desvalorização do simbólico em sua obra em geral. Embora desse grande valor à ciência, considerava-a uma construção simbólico-cultural com o mesmo estatuto de outras formas simbólicas, tais como a linguagem, o mito, a religião, a ciência e a arte. Tornou-se um dos principais autores no ocidente a resgatar o poder do símbolo na cultura, designando, inclusive, o **homem como ser simbólico**. Seu papel foi fundamental em face de uma história de desprezo a tudo que fosse ligado á imaginação, ao emocional e ao sensorial em nossa cultura ocidental. (SCOFANO, 2018a, posição 189).

Para Cassirer (1994, p. 47), o ser humano é um animal simbólico, portanto, “não vive apenas em uma realidade mais ampla, vive, pode-se dizer, em uma nova dimensão de realidade”.

O homem não vive em um mundo de fatos em estado bruto, mas, sim, mediados pela linguagem. Essa mediação é influenciada pelas emoções, sentimentos, pela imaginação, pelas fantasias e sonhos. (...).  
... nem só de razão vive o homem, pois, além de ser dotado de uma linguagem conceitual, este é constituído de uma linguagem sentimental baseada em componentes emocionais e relativos à sensibilidade, uma linguagem da imaginação poética. (SCOFANO, 2018a, posição 264).

A realidade humana, portanto, segundo Cassirer (1994), é um universo simbólico edificado por intermédio da linguagem, da arte, do mito, da religião e da própria ciência e, segundo ainda Scofano (2018a, posição 271), “em todas essas formas simbólicas, o homem descobre e desenvolve o poder de construir um mundo à imagem e semelhança de sua imaginação”.

Gaston Bachelard é um autor que além de se dedicar ao campo filosófico da epistemologia, dedicou-se também e com profundidade, com farta produção intelectual, ao campo da estética, e elegeu como temas de suas reflexões, a imaginação criadora, o poético, os devaneios, os sonhos, as imagens, as alegorias e as metáforas. Segundo Barbosa (2011) e



Bulcão (2011)

O que de início pode parecer uma contradição, serve para mostrar a abrangência e a riqueza deste pensador que, através dos dois caminhos, o da epistemologia e o da poética, desenvolve obra polêmica e corajosa que contesta pressupostos e afasta hábitos e atitudes de conhecimento arraigados pela tradição. De um lado, a ciência com sua racionalidade e rigor; de outro, o devaneio que nos enleva através de imagens súbitas e originais. Ciência e poética, antagônicas como o dia e a noite, mas, ao mesmo tempo, complementares, pois nos instauram num mundo novo e surreal, elevando-nos enquanto homem em toda sua plenitude, pois é transitando nos dois caminhos que se alcança a formação integral. (BARBOSA; BULCÃO, 2011, p. 20).

Não há contradição na postura de Bachelard, mas, em sua obra, segundo Barbosa e Bulcão (2011, p. 27), há a defesa de um novo espírito científico que precisa pensar uma não coisa porque a ciência lida cada vez mais com o infinitamente pequeno, desta forma, o real da ciência contemporânea não aparece como fenômeno, mas como *noumeno* e a noção de dado perde seu sentido.

Com a microfísica, é impossível uma designação direta do real. Por isso, ‘tanto o realismo tradicional quanto a fenomenologia moderna se revelam inaptos a abordar a microfísica. (...) a ciência contemporânea reclama um novo ponto de partida.’ O corpúsculo não pode ser pensado como um corpo pequeno; elétrons e prótons são átomos de eletricidade. O corpúsculo não tem dimensões assinaláveis, ele não tem forma assinalável. ‘(...) o elemento não tem geometria’. Este fato deve ser posto na base da filosofia corpuscular moderna. Esta é a grande novidade filosófica. Ora, se não é possível pensar a realidade como coisa, com uma forma, um espaço, uma situação, como caracterizar, então, este novo tipo de realidade? A filosofia corpuscular moderna revolucionou os conceitos filosóficos tradicionais. Como pensar uma realidade sem existência situada? Se estar aí, como coisa, é um dos fundamentos do realismo, como considerar um elemento que perdeu a sua individualidade? ‘A revolução epistemológica trazida pela microfísica conduz a substituir a fenomenologia por uma noumenologia, isto é, por uma organização de objetos de pensamento. (BARBOSA; BULCÃO, 2011, p. 36-37).

Nesta compreensão, urge a necessidade de invenção do dado científico, pois não há mais objetividade para buscá-lo ou descobri-lo. Daí porque a proposta de Bachelard, segundo Barbosa e Bulcão (2011, p. 47), é o método da imaginação criadora, pois só ela pode ir além do que está visível, só ela pode penetrar no objeto mesmo e ver o que está por trás dos fenômenos visíveis.

Há muitos outros teóricos que trataram do tema abordado até aqui, além dos que foram citados. Por todo esse percurso neste recorte da História da Filosofia fica comprovado esse lugar da imaginação e, portanto, satisfatória a exposição para o propósito desta seção.

### 3.2 À Cata da Imaginação e de sua Potencialidade Educativa.

A exemplo do que foi feito na seção anterior, será necessário elencar alguns autores que lidaram com as questões da educação propriamente dita, ou que argumentaram a respeito da potencialidade educativa da imaginação. Sem considerar o distanciamento ideológico que os distancia, aqui nos interessa muito mais apontar a imaginação pensada como recurso educativo apropriado à formação humana e, por conseguinte, procurar saber como ela pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, bem como poderá ser utilizada metodologicamente em sala de aula, em especial como aporte metodológico para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio, que é o objeto de nossa visada.

Fica esclarecido, portanto, que não é intenção, em nosso propósito, o aprofundamento teórico, em cada autor, de suas respectivas teorias, mas tão somente delinear certos aspectos no sentido de robustecer o intuito de nossa busca. Daí porque utilizarmos, em grande parte, textos de intérpretes consagrados desses autores, o que não nos fez abrir mão de citações diretas, em alguns casos, dos próprios teóricos inspiradores dessas interpretações.

Ao início desta jornada, será apropriado ainda aqui utilizarmos o texto de Barbosa e Bulcão (2011), já amplamente, e exaustivamente até, citado na última seção, onde foi abordado o tema da imaginação na ampliação filosófica do tema. No texto em questão, que de forma apropriada é intitulado *Bachelard: Pedagogia da Razão. Pedagogia da Imaginação*, as autoras estão empenhadas em descrever um intuito educativo na obra bachelardiana, demonstrando esse aspecto complementar entre a razão e a imaginação. Segundo as autoras (BARBOSA; BULCÃO, 2011, p.50), a “noção de formação”, termo recorrente na obra do filósofo citado, as conduziu, de forma adequada, à compreensão de que é ele mais abrangente do que o próprio termo educação, pois conforme Barbosa e Bulcão (2011, p.50-51), o conceito de formação em relação ao de educação, “não traz no seu bojo as conotações que esta última apresenta e que são oriundas da tradição que nos leva a compreender o conhecimento como ato de repetir e de memorizar ideias”.

Bachelard, ao contrário, exalta a criação e a invenção, mostrando que o ato de conhecer não se reduz à repetição monótona e constante de verdades absolutas e imutáveis que, uma vez alcançadas, se solidificam, ancorando-se no porto seguro da memória. Para Bachelard, conhecer é se aventurar no reino do novo e do abrupto, é estabelecer novas verdades através da negação do saber anterior e da retificação de conceitos e ideias que anteriormente pareciam sólidas. (BARBOSA; BULCÃO, 2011, p. 51).

O que sustenta a compreensão de educação enquanto formação em Bachelard é a

estruturação de dois eixos fundamentais comumente tratados como opostos e contraditórios, mas na filosofia bachelardiana são complementares, que são a razão e a imaginação. Segundo Barbosa e Bulcão (2011, p. 51), “o tema da formação (...) tem como preocupação principal pensar em que consiste a formação do sujeito no seu esforço de produção de conceitos ou no seu esforço de vivenciar obras poéticas, ou seja, no seu esforço de razão e de imaginação”. Primeiramente o esforço deve ser por afastar o “sujeito puro”, que conforme Bachelard (2011), é aquele caracterizado pelo *Cogito* cartesiano, para o qual o conhecimento se constitui pelas intuições primeiras, conforme ironizou Bachelard (2011), afirmando que para a filosofia cartesiana “tenho necessidade de pensar qualquer coisa para me pensar como alguém; tenho necessidade de um critério de verdade objetiva para estabelecer um critério de crença íntima”.

Assim, segundo Barbosa e Bulcão (2011, p. 51), “em Bachelard, formação deve ser compreendida fundamentalmente como reforma do sujeito”, que compreende que não há verdade primeira, mas erros primeiros. Para Bachelard

O sujeito compreendido como fator de retificação, como princípio de reparo, através da vontade e do pensamento, coloca necessariamente em dúvida a vontade anterior, o conhecimento anterior. (...). Tomando consciência de meu erro objetivo, tomo consciência de minha liberdade de orientação. Esta orientação livre e refletida já é uma viagem em potencial fora do eu, a busca de um novo destino espiritual. Engano-me a respeito das coisas. Não sou, pois, verdadeiramente o que creio ser. Um erro em meu juízo objetivo é um vício de constituição, um déficit de minha própria realidade substancial. Mas, uma vez retificado, esse erro objetivo fornece um plano de uma construção íntima, que interessa ao próprio sujeito. Vivendo a retificação objetiva do conhecimento, o sujeito tem a revelação de sua própria potência e da possibilidade de um dever espiritual. (BACHELARD, 2011, p. 89-90).

Em Bachelard, segundo Wunenburger (2005, p. 40), só há saber científico retificado, pois a verdade científica é parte do trabalho permanente entre os erros primários.

Refletindo-se sobre o sentido positivo do erro, chega-se a um outro aspecto importante das contribuições pedagógicas de Bachelard. Para ele, a “razão não é uma tradição”, não é memória, mas sim atividade constante de renovação e retificação. Nesse sentido, só há formação quando há negação das verdades armazenadas na memória e, conseqüentemente, invenção de novas ideias, pois esse processo de retificação do saber e de si mesmo constitui o processo mesmo da educação humana. (BARBOSA; BULCÃO, 2011, p. 78).

A potencialidade educativa da imaginação em Bachelard residiria, portanto, neste incessante movimento, originário da transição da imaginação à razão e, desta para a anterior, pois, conforme Wunenburger (2005, p. 43), “em G. Bachelard, a racionalidade serve para estudar o imaginário e a imaginação serve para operar certas transgressões imanentes à

própria racionalidade”.

Alguns outros autores que propriamente versaram sobre o tema da educação, e continuam como referências acadêmicas, tais como John Dewey (1859-1952), Vygotsky (1896-1934) e Jean Piaget (1896-1980), também reservaram lugar de destaque para a imaginação em seus arcabouços teóricos, caminhando no sentido de concebê-la em sua potencialidade educativa, fonte, portanto, de metodologias de ensino.

Para Dewey, cuja obra educacional reverbera uma das principais ideias de sua filosofia, que é a da teoria da experiência, mas que caminha ao encontro da imaginação. Segundo Cambi (1999, p. 547), a experiência para Dewey, é vista como o espaço do intercâmbio entre o sujeito e a natureza, em um ativo intercâmbio capaz de transformar ambos os fatores e que permanece constantemente aberto, por se caracterizar por crises, bem como por um desequilíbrio provocado pelo conflito latente entre o velho e o novo a buscar ininterruptamente reequilíbrios. Isto constitui, em sua visão, o eixo central para a compreensão de uma formação integral abrangendo os aspectos socioculturais e políticos, onde o papel do indivíduo se constitui em atos fundamentalmente éticos, dado o seu compromisso social. E esse compromisso social está no usufruto da democracia e no esforço por mantê-la. Portanto, a pedagogia de Dewey é eminentemente política e genuinamente ética.

Ao direcionar nosso olhar para a cultura e os valores da democracia, John Dewey realinha ética e política. Sua ética é democrática, porque entende a democracia como a escolha por um modo específico de regular as relações sociais, que não ignora a complexa tarefa de harmonizar interesses individuais com o bem comum. Esse desafio é coletivo, mas é também pessoal. O ser moral para Dewey experimenta um processo de deliberação intrincado, no qual se veem em dinâmica diversos componentes morais. (CAMBI, 1999, p. 546).

Como entusiasta da ciência moderna, a noção de educação em Dewey, segundo Cambi (1999, p. 546), está ligada à ideia de razão aberta, instrumento apropriado na complexidade da experiência individual e histórica, aquela que possibilita o reequilíbrio após alguma ruptura ou crise, ética ou epistemológica e o conseqüente avanço do conhecimento.

Se a natureza é dada na experiência, esta introduz na natureza o princípio da integração racional, que justamente na ciência moderna encontra sua mais articulada expressão. Assim, é ao homem e à sua “inteligência criativa” que é confiado o desenvolvimento e o controle da experiência, mediante o uso da lógica, definida como “teoria da pesquisa” e caracterizada pelo método científico e pelos princípios da experimentação, da generalização e da hipótese, da verificação; método que deve tornar o critério de comportamento intelectual em todo âmbito da experiência (desde a ciência até a ética, a política, a pedagogia). (CAMBI, 1999, p. 548).

Segundo o próprio Dewey, (2010, p. 469) apud Trindade & Umeda (2015, p. 105), “o ajuste consciente entre o novo e o velho é a imaginação”.

Em alguma medida, os conflitos morais e sociais expressam um desajuste entre o velho e o novo, entre hábitos e costumes e a emergência de uma situação desconhecida. A deliberação moral é o processo pelo qual tentamos reestabelecer harmonia, que não deve ser entendida como um estado perfeito de ausência de atritos, mas como uma solução conciliadora e provisória entre agentes morais e seus interesses particulares e comuns, cotejando os múltiplos componentes éticos, como dever, prazer e consequência. Do ponto de vista do indivíduo, a deliberação permite que ele reencontre sua própria integridade no conflito que vivencia e descubra um meio de dar conta de cada um desses elementos. No que diz respeito à dimensão social da ética, reestabelecer certa consonância entre os agentes é dar tom a um projeto comum, é construir cotidianamente a experiência democrática. Esse ajuste garante o lugar da inteligência na conduta, pois os dilemas morais, mesmo os mais cotidianos, implicam uma operação imaginativa complexa. (TRINDADE; UMEDA, 2015, p. 105-106).

A operacionalização do desenvolvimento inteligente, orgânico e criativo para o crescimento da experiência também está atrelada aos processos e produtos artísticos, à imaginação e aos processos simbólicos como um todo. A imaginação, propriamente, pode ser configurada como um elemento para o exercício ético.

A imaginação mira horizontes que não são vislumbrados pelo esforço de especulação meramente racional. Ao se libertar dessas amarras e levar em consideração sentimentos, ela se ocupa não somente de avaliar as alternativas diante de um dilema, mas de criá-las, ou seja, de projetar mentalmente novos cenários e caminhos. Desvendar possibilidades é um recurso precioso para uma ética que se propõe democrática, pois dela se exige maior capacidade de harmonizar interesses de partida divergentes. (TRINDADE; UMEDA, 2015, p. 112-113).

Isso tudo encerra a concepção de educação em Dewey. Conforme Cambi (1999, p. 548), a educação “é colocada como força libertadora das capacidades intelectuais individuais e, ao mesmo tempo, das colaborativas sociais”.

Os fins precisam ser eleitos, bem como os meios para atingi-los, mas essa é uma tarefa a ser permanentemente revisitada e revalidada. Assumir que a sociedade é uma composição orgânica de pessoas implica admitir que ela é viva, pulsante, que seus propósitos cambiam no tempo e no espaço. Por essa razão, dependemos de nossa capacidade criadora para desvendar trilhas em direção à experiência democrática. (TRINDADE; UMEDA, 2015, p. 113).

Esse itinerário democrático, segundo Dewey, é incessante, desta forma, de acordo com Trindade e Umeda (2015, p. 114), “permanece a responsabilidade que temos de imaginar o mundo que queremos, investigando expedientes para materializá-lo em experiência”. Daí a

proposta de educação, notadamente a educação da criança, porque esta, naturalmente, vive a experiência criativa capaz de lhe fazer ver as possibilidades de uma dada situação.

A infância é o território fértil em que ocorre a imaginação, livre de descréditos, pudores e outros tantos nós que a maturidade pode implicar. É o espaço do fazer de conta, do brincar, do interpretar papéis dos mais comuns aos fantásticos. A criança pequena está sempre pronta a acreditar e a participar desse universo imaginativo. Em um primeiro momento, é essa habilidade de criar dentro de si tantos universos que permite a ela se apropriar do mundo, de suas linguagens e de suas histórias. Conforme vai crescendo, sua imaginação se sofisticava, começa a considerar também o real: a desconfiança surge e, logo, a dúvida. (TRINDADE; UMEDA, 2015, p. 115).

Apesar da proposta educacional de Dewey ser a expressão de um mundo celeremente transformado pela ciência e pela técnica, dado estes elementos serem impulsionadores do avanço industrial e urbano, sua proposta educacional, segundo Cambi (1999, p. 554), “procurou dar respostas adequadas a tais problemas, sem renegar as grandes conquistas intelectuais e morais da sociedade moderna e da cultura ocidental”.

Também Vygotsky foi um pensador que teorizou sobre a educação levando em conta os aspectos criativos como construtor da ‘humanidade do homem’, e por consequência, de sua autonomia frente às adversidades do mundo natural e, no plano social, da sociabilidade a partir das interações interpessoais. Para Vygotsky (1996, p.3), define-se como criadora toda atividade humana capaz de gerar algo novo, daí porque o autor preocupa-se em diferenciar o que é atividade reprodutiva e atividade criativa. Esta última é, portanto, identificada ou definida como a própria imaginação, cujo papel na sua proposta de educação é de máxima importância.

A esta atividade criadora do cérebro humano baseada na combinação, a psicologia chama de imaginação ou fantasia, dando a estas palavras, imaginação e fantasia, um sentido distinto ao que cientificamente lhes corresponde. Na sua acepção costumeira, fantasia e imaginação estão associadas ao irreal, ao que não está de acordo com a realidade e que, portanto, carece de um valor prático sério. No entanto, no fim das contas, a imaginação, como base de toda atividade criadora, se manifesta igualmente em todos os aspectos da vida cultural, tornando possível a criação artística, científica e técnica. (VYGOTSKI, 1996, p. 3.).

Como afirmou Vygotsky em seu ensaio psicológico sobre *A Imaginação e a Arte na Infância*, tudo o que está no âmbito cultural é fruto da intervenção humana, que se dá através do trabalho, mas não sem antes ter sido produto da imaginação e da criação humana. Como essas capacidades estão nos seres humanos desde a mais tenra infância, daí a necessidade do cuidado educativo, para que não se perca de vista essas qualidades humanizantes, para que não se desvirtuem ou não se apaguem, pois na criança já é claramente vista a capacidade da

atividade combinada da imaginação (VYGOTSKY, 1996, p. 4). A proposta de educação em Vygotsky, portanto, recomenda levar em consideração todos os aspectos possíveis que permitam fazer aflorar o estado de latência da imaginação e da criatividade. Uma proposta pedagógica nesse sentido, portanto, indica rumos de aprendizagens pautados na ampliação de possibilidades de experiências, o elemento alimentador da imaginação.

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque esta experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. (VYGOTSKY, 1996, p. 22).

Para Vygotsky a imaginação está atrelada à realidade por via da experiência, ela não cria algo do nada, e quanto mais rica uma experiência ou um conjunto de experiências, mais potencialidade educativa tem a imaginação, mais acentuada será a verve criadora.

Se examinarmos a história das grandes invenções, dos maiores descobrimentos, podemos comprovar que quase sempre surgiram com base em enormes experiências previamente acumuladas. Precisamente toda imaginação parte desta experiência acumulada. Assim, quanto mais rica é a experiência, assim como outras circunstâncias, mais abundante é a imaginação. (VYGOTSKY, 1996, p. 5).

Em linhas gerais, este é o lugar e o papel da imaginação na pedagogia de Vygotsky, que por ora basta ao propósito aqui traçado que é apenas indicar a potencialidade educativa da imaginação em alguns teóricos da educação.

Na teoria da psicologia genética de Jean Piaget também foi reservado um espaço de destaque para as discussões sobre o papel desempenhado pela imaginação na formação do intelecto humano e, portanto, sobre sua potencialidade no processo de aprendizagem, em cada etapa do que ele considerou para o referido desenvolvimento, desde a infância até a idade adulta.

Em sua teoria, Piaget apostou na ideia educacional capaz de formar sujeitos criativos e inovadores, seres humanos capacitados para produzir e para criar, e não meramente seres autômatos repetidores daquilo que é absorvido de maneira passiva naquilo que impede o possível da experiência e que certamente incapacita o sujeito para as requeridas inovações e renovações do conhecimento, decerto, porque não dizer, de si mesmo, dado que não se busca conhecer senão para aprimoramentos pessoais em amplo sentido.

Segundo Borges e Fagundes (2016, p. 244), “Piaget fala em inventividade e criatividade; esta última sendo a capacidade de criação de algo novo, do ponto de vista

científico”. Segundo Luz (1994, p. 69), isso se dá porque a atividade criadora da imaginação se abre à consideração de novos instrumentos interpretativos da experiência. Portanto, aqui se aponta o enlace da razão com a imaginação, da criatividade com o desenvolvimento lógico, sendo a criatividade novamente vista como elemento que, se não possibilita, ao menos instiga a renovação do conhecimento e, porque não divagar a respeito disso, a renovação da própria atividade cognitiva do sujeito.

Assim, segundo ainda Borges e Fagundes (2016, p. 244), Piaget deixou registrada sua preocupação com o desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes, de modo que estes se tornem sujeitos criativos e inovadores.

Ao deter-se no estudo deste período compreendido entre a inteligência sensório-motora e operatória, Piaget traz importantes clarificações sobre a natureza da intensa atividade criativa que a criança então vive, abrindo quanto a nós vias de estudo a explorar na abordagem do papel da imaginação no desenvolvimento da inteligência. (LUZ, 2016, p. 69).

A respeito do que pretendia para o conjunto de sua obra, o próprio Piaget proferiu que teve em vista “alcançar um fim central e que permaneceu sempre o mesmo: procurar compreender e explicar o que é um desenvolvimento vivo, na sua perpétua construção de novidades e na sua adaptação progressiva à realidade.” (PIAGET, apud LUZ, 1994, p. 61). Para Piaget, portanto, somente com a criatividade é possível promover a inovação cognitiva, porque ela é quem opera a partir dos elementos perturbadores do equilíbrio, que são os problemas e as dúvidas.

Para Piaget, os elementos que causam a perturbação do equilíbrio (como os problemas e as dúvidas) são os responsáveis pelo acionamento de mecanismos que levam às mudanças na estrutura conceitual do sujeito, tais como assimilações (que correspondem à incorporação de novos conceitos ao sistema conceitual pré-existente) e acomodações (que estão relacionadas com as modificações no sistema conceitual). Esses mecanismos são parte do processo de abstração reflexiva que constitui a essência dos “atos de criatividade intelectual” e é fundamental para o desenvolvimento do pensamento lógico. (BORGES; FAGUNDES; 2016, p. 243).

Desta forma, o percurso da constituição e aprimoramento do conhecimento passa por sucessivas fases de desequilíbrios e reequilibrações.

O programa piagetiano de uma análise epistemológica do desenvolvimento da inteligência encontra na ideia de equilíbrio o apoio decisivo para uma ‘terceira via’ entre as limitações inerentes, quer uma concepção dos processos mentais, no prolongamento dos dados imediatos da percepção, quer também a uma teoria da intervenção do sujeito, no quadro estático dos seus esquemas de assimilação. O significado deste percurso não se encontra apenas nos resultados terminais da



constituição operatória da inteligência, mas na atenção prestada ao dinamismo que se manifesta em todas as fases do seu desenvolvimento, onde o poder criativo da imaginação se organiza à margem de exigências de teor lógico-matemáticos, dominantes no ulterior funcionamento operatório do pensamento. (LUZ, 1994, p. 61).

A ideia inovadora e a criatividade, para Piaget, nascem da necessidade de resolução de um problema ou em dar uma resposta a determinada inquietação inquiridora, surgida da própria experiência, em situações de desequilíbrio ou perturbação do equilíbrio cognitivo do sujeito.

Uma ideia criativa e inovadora se dá pela busca de solução para um problema. Este pode ser entendido, na perspectiva de Piaget, como um elemento de desequilíbrio, como uma perturbação na estrutura cognitiva do sujeito que, por sua vez, irá realizar uma série de processos mentais que o levarão a um novo estado de equilíbrio. Processos que, na maioria das vezes, são inconscientes e envolvem assimilações e acomodações, e não estão associados apenas à mudança de faixa etária, mas sim à função das construções cognitivas que se sucedem na criança. (BORGES; FAGUNDES, 2016, p. 244).

Segundo o referido psicólogo suíço, cuja teoria serve de base para diversas práticas pedagógicas, há sucessivos estágios onde a razão, a afetividade e a moral avançam progressivamente promovendo a reorganização do pensamento, que é o próprio equilíbrio do desenvolvimento mental.

A noção de equilíbrio impede que pensemos o desenvolvimento da razão em termos de formas mentais antecipadamente definidas, excluindo a fixação em qualquer uma das figuras do seu percurso. A construção de novas estruturas alarga as potencialidades das combinações anteriores, impedindo que o pensamento se cristalize num estado terminal de desenvolvimento e se feche á exploração de novas possibilidades. Qualquer construção intelectual nova integra as fases precedentes que a preparam, que desta forma adquirem uma maior dimensão e consistência. E o rumo das sucessivas equilibrações orienta-se no sentido da passagem da irreversibilidade das operações, que podem decorrer a um nível meramente proposicional. (LUZ, 1994, p. 63).

Na teoria piagetiana, segundo o autor supracitado, há quatro fatores que influenciam esse desenvolvimento cognitivo humano, que são a maturação, a experiência, a transmissão social e a equilibração ou autorregulação.

O primeiro de todos, a maturação (...) uma vez que esse desenvolvimento é uma continuação da embriogênese; o segundo, o papel da experiência, dos efeitos do ambiente físico na estrutura da inteligência, o terceiro, a transmissão social em sentido amplo (transmissão por linguagem, educação etc.); e o quarto fator, que é com frequência negligenciado, mas que me parece fundamental e até o fator principal. Chamarei a este fator de equilibração, ou se preferirem, de autorregulação.

(PIAGET, 1995, apud. LUZ, 1994, p. 63).

Da mesma forma, são quatro as etapas do desenvolvimento cognitivo, definidos e delineados conforme a idade.

Piaget definiu quatro estágios de desenvolvimento: (i) sensório-motor: ocorre até os 2 anos de idade; (ii) pré-operatório: ocorre na faixa dos 2 aos 7 anos de idade; (iii) operatório concreto: ocorre na faixa dos 7 aos 11 anos de idade; (iv) operatório formal: ocorre na faixa dos 12 aos 15 anos de idade. (BORGES; FAGUNDES, 2016, p. 244).

Para Piaget, o desenvolvimento da inteligência se dá por um processo de criação contínua, onde cada estágio produz algo novo, que dá a apropriada maneira de conhecer o mundo, mas sempre diferente e com estruturas mais ricas em relação ao estágio anterior, mas que o resguarda como base de seu aprimoramento.

### **3.3 A Imaginação na Proposta de Educação de C. S. Lewis.**

Foi o livro *Conversando com C. S. Lewis*, de Alister McGrath, que me serviu como introdução às obras do autor em questão, tanto as ficcionais, até então mais conhecidas por ouvir dizer, quanto as não-ficcionais, que por mim eram de todo desconhecidas. Nelas se vislumbrou um direcionamento que apontava para uma composição filosófica sobre questões humanas urgentes no campo da Filosofia Moral, tais como a questão da liberdade, da autonomia, da consciência e da ação consciente, do ser virtuoso, bem como questões do âmbito da Teoria do Conhecimento e da Metafísica. Ainda, nas referidas obras, despontava-se um caminho para reflexões filosóficas no campo da Educação. Todas inspiradas e pautadas conforme as principais diretrizes das filosofias Clássica, Medieval e, em particular aspectos, da filosofia Romântica, dado que o próprio Lewis se denominava romântico<sup>22</sup>, notadamente, conforme Piper (2017, p. 29), no sentido de viver a “universalidade da experiência humana”.

Este fora o arcabouço teórico utilizado por Lewis para tecer reflexões sobre a contemporaneidade, desde a ciência e a promoção da racionalidade tecnificada e a

---

<sup>22</sup> Sobre esse romantismo em Lewis, John Piper reforça que “Lewis é mais popular como autor hoje que durante toda a sua vida. Só as Crônicas de Nárnia já venderam mais de cem milhões de exemplares, em quarenta idiomas. Vou argumentar que uma das razões desse encanto consiste no fato de Lewis ser um romântico racionalista, de um grau excepcionalmente alto e saudável. (...). Minha tese é que seu romantismo e racionalismo foram os caminhos pelos quais ele veio a Cristo, viveu a vida e produziu sua obra. Eles o moldaram em um professor e autor com dons extraordinários de lógica e comparação. E com esses dons, ele viveu a vida toda direcionando as pessoas para além do mundo, para o maior significado do mundo, Jesus Cristo.” (PIPER, 2017, p. 22).

consequente tendência e experimentação da tecnificação social, com seus desdobramentos no que concerne ao poder político e suas formas de controle social pela ideologia, com forte impacto sobre a linguagem e o pensamento, e a promoção da negação da humanidade do homem, naquilo que Lewis chamou *A Abolição do Homem*, que por sinal é o título de um de seus livros, onde é delineado um ensaio com proveitosas reflexões sobre a educação.<sup>23</sup>

As obras ficcionais de C. S. Lewis expressam a mesma intencionalidade filosófica no percurso traçado em suas obras não-ficcionais, baseadas nas diretrizes citadas anteriormente. Há nelas um intuito pedagógico claro de ensinar pelo exemplo das ações das personagens. No desenrolar de cada cena estampa-se esse intuito pensado e isto porque Lewis, que pretendeu se dirigir particularmente aos jovens, estava elegendo a imaginação como o recurso adequado para substituir longos e enfadonhos discursos e densos tratados de filosofia ou teologia. Deliberadamente, a imaginação é o recurso educacional em suas obras.

Ao contrário de muitos acadêmicos de Oxford, que simplesmente liam seus roteiros de aula em voz alta, Lewis acredita que a boa comunicação exigia que ele se envolvesse com seu público. Em uma carta de 1924 a seu pai, ele observou que as palestras que eram simplesmente lidas para o público tendiam a ‘fazer as pessoas dormirem’. Ele percebeu que teria de aprender a falar com seu público, e não simplesmente recitar suas palestras para ele. Os alunos amavam seu estilo de palestra (...). Lewis parecia ter uma capacidade de compreender e comunicar a estrutura interna das principais obras da literatura (...). de alguma forma, Lewis parecia capaz de evitar bombardear seus alunos com os fatos, e em vez disso ajudava-os a ver o “contexto maior” oferecido por escritores como Milton ou Edmund Spencer. Enquanto outros se preocupavam com questões de detalhes textuais, Lewis abria os grandes temas por trás das obras dos escritores. (MCGRATH, 2014, p. 136-137).

Portanto, a imaginação é tratada como instrumento pedagógico capaz de estabelecer esse diálogo e provocar a reflexão que almejava, e as histórias de ficção, o solo desse exercício imaginativo, dado que Lewis compreendia o mundo eivado de narrativas concorrentes onde cada um de nós habita uma certa história, mesmo que, geralmente, não nos demos conta disso, mas ela molda a vida de quem nela está inserido, imprimindo-lhe certos valores, convicções, de uma maneira geral, impondo-lhe uma visão de mundo e, por consequência, determinadas maneiras de agir.

Cada um de nós, de uma forma natural, vive dentro de uma história, uma “metanarrativa” que molda nossa vida (...). alguns de nós vivemos sob os

---

<sup>23</sup> Ressalte-se que, conforme ainda Piper, Lewis, além de romântico, era um racionalista, porém, “o uso do termo racionalismo aqui significa algo diferente do uso comum, na filosofia. Queremos dizer que Lewis nutria profunda devoção á racionalidade – ao princípio da existência da verdadeira racionalidade e de sua raiz na Razão absoluta.” (PIPER, 2017. p. 29).

pressupostos do progresso social da história ocidental: que a civilização está continuamente se aprimorando tecnológica, social ou moralmente. Outros vivem a história do progresso individual do tipo que é vendida em programas diurnos de tevê, que diz ser o *eu* a coisa mais importante que existe e que mais ou melhor informação produz organicamente melhores *eus*. Outros ainda endossam a metanarrativa da vítima, que diz que suas escolhas pessoais têm pouco impacto sobre o mundo em que vive. (MCGRATH, 2014, p. 63-64).

A respeito da adesão a determinadas narrativas, Lewis costumava inquirir seus alunos com certas perguntas, dentre elas, de acordo com McGrath (2014, p. 64), constavam: “Em qual história você está?”; “Você escolheu sua história com sabedoria?”; “Já desafiou a história que conta a si mesmo quando não se alinha com a realidade?”. Para Lewis, portanto, “a história na qual acreditamos estar tem um enorme impacto sobre o modo como vivemos”. (MCGRATH, 2014, p. 64). Desta forma, para Lewis é sempre possível e necessário contar uma outra história, mais convincente e envolvente, única maneira capaz de quebrar o poder encantatório que costumeiramente as histórias têm sobre as mentes, confrontando visões de mundo diferentes, com experiências várias, de modo a instigar a imaginação a outras experiências possíveis.

Desta forma, em Lewis, as possibilidades imaginativas são o remédio contra os saberes absolutos promovidos no decorrer da temporalidade em que os processos da razão como instrumento moldante do mundo tornaram-se hegemônicos, “fórmulas mágicas” a conformar as diferenças a partir de um modelo. Notadamente no âmbito da vida humana, este processo racional e homogeneizante não viu possibilidade de compartilhamento com a imaginação.

Mesmo diante das diferentes correntes pedagógicas, é possível perceber que, com o curso da modernidade, houve uma absolutização da razão e uma tendência a reduzir o mundo à técnica e à ciência, que o vê como algo certo e mecânico. Dentro da perspectiva segundo a qual aprender é submeter a realidade aos parâmetros científicos, a imaginação é abandonada e desprezada, o que vai na contramão daquilo que os antigos compreendiam como educação – como inseparável da imaginação. O que parecia algo bastante claro tornou-se nublado, mas alguns escritores se levantaram para resgatar a necessidade da imaginação para o homem, elucidando a união entre literatura e educação; entre eles estão George MacDonald (1824-1905), G. K. Chesterton (1874-1936), J. R. R. Tolkien (1892-1973), C. S. Lewis (1898-1963) e Northrop Frye (1912-1991). (BACK; CABRAL, 2020, p. 84).

Contra a chamada absolutização da razão, oriunda desse processo deliberadamente homogeneizante, nasceu o C. S. Lewis contador de histórias, em quem havia, segundo McGrath (2014, p. 68), uma “crescente percepção de que contar histórias era uma forma eficaz de enaltecer e comunicar uma visão de mundo” no sentido de desfazer o encantamento

de determinada narrativa, ou provocar o seu confronto com a realidade, qualquer que seja a história. Novamente, a imaginação utilizada como recurso pedagógico é convite á reflexão, sem temor, nem culpa. Assim, conforme McGrath (204, p. 65), “O imaginário reino de Nárnia [por exemplo], é o feitiço que Lewis lançou para ajudar a quebrar o encantamento secular e abrir nossa imaginação e mente para outra possibilidade”. Portanto, sob inspiração da obra lewisiana, apontamos que contar uma boa história é cativar a imaginação para o despertar da reflexão filosófica.

Uma boa história, como Lewis percebeu, cativa a imaginação. Pode sorrateiramente passar pelos “dragões vigilantes” do racionalismo dogmático. Como o próprio Lewis descobriu, a fantasia, assim como os livros de George MacDonald, ajudou-o a perceber os limites de seu ateísmo austero. Mostraram que lhe faltava algo na vida – apesar de só alguns anos depois ele descobrir o que era. E ele poderia ajudar os outros a fazer o mesmo? Afinal de contas, Lewis era professor de literatura. Por que não fazer literatura, em vez de só escrever sobre ela? (MCGRATH, 2014, p. 69).

Foi a esta empreitada que se lançou C. S. Lewis, contar histórias e, nelas, confrontar sua visão de mundo com outras, permitindo o desafio a certas “verdades” hegemônicas na primeira metade do século XX. É de sua lavra e, portanto, fruto dessa mentalidade, a chamada *Trilogia Cósmica*, composta pelos livros *Além do Planeta Silencioso*, *Perelandra* e *Uma Força Medonha*, histórias que exploram ficção científica, temas de Teologia e de Filosofia, notadamente no campo da Filosofia Moral, com poder de desafiar a imaginação e estimular a reflexão sobre temas importantes. Nesta obra, Lewis coloca em evidência a preocupação com os desdobramentos da máxima baconiana “saber é poder”, em que, segundo Lewis (2017a, p. 36-37), “o que chamamos de poder do Homem sobre a Natureza, revela-se como o poder exercido por algumas pessoas sobre outras, tendo a Natureza por seu instrumento”.

Segundo McGrath (2014, p. 69-70), as referidas obras ficcionais de Lewis se lançavam contra essas ideias disseminadas no século XX, por alguns escritores como H. G. Wells (1866 – 1946), que haviam propagado um humanismo secular aliado a um progressismo que desembocavam na ideia de controle e planejamento da sociedade e da vida individual. Estes escritores utilizaram as obras de ficção como instrumentos de propaganda de seus propósitos, portanto, disseminadoras dessas ideias.

Lewis começou a desenvolver seriamente essa ideia no final de 1930. Ele observou como H. G. Wells e outros utilizavam obras de ficção científica para propagar seu humanismo secular e otimismo sobre o futuro da humanidade. Lewis admirava Wells como um contador de histórias e, ao mesmo tempo, cordialmente abominava a visão de mundo tão fortemente defendida em suas obras. (MCGRATH, 2014, p. 69-70).

Segundo Back & Cabral (2020, p. 88), “grande parte do patrimônio histórico, cultural e moral da humanidade se encontra na literatura (...). Destarte, o acesso à literatura permite a compreensão dessa herança secular de símbolos, analogias e significados-chave”. As referidas obras de C. S. Lewis nasceram no intuito e esforço de fazer oposição a ideias materialistas, difundidas fortemente em meio literário, bem como denunciar, e aqui seria o escopo essencial, certos riscos de dados fundamentais que promoveriam aquilo que Lewis chamou “abolição do homem”, expressão, aliás, que deu título a um de seus livros. Então, Lewis viu a possibilidade de utilizar o mesmo artifício metodológico das histórias ficcionais para mostrar e esclarecer sua visão cristã de mundo, confrontando-as com as ideias de seus adversários.

Lewis imaginou se poderia usar o mesmo meio para desafiar algumas das suposições ingênuas dessa perspectiva. As três obras resultantes disso são comumente citadas como a “Trilogia cósmica” ou “Trilogia de Ransom” (por conta do personagem principal). (...).

Então, o que Lewis fez? Simplificando, escreveu três obras de ficção científica que mostram o otimismo evolutivo secular como insubstituível e ingênuo, e destacou o lado mais sombrio da natureza humana. As ideias que Lewis desenvolve nesses três livros são, é claro, interessantes. Mas o que é ainda mais interessante é o meio que ele usa para desenvolvê-las: não um constante argumento lógico que conta por que o humanismo secular é problemático, mas uma história cativante, que mostra a mesma coisa. (MCGRATH, 2014, p. 70).

As *Crônicas de Nárnia* também são resultado do empenho desta mentalidade metodológica que se formou em Lewis. Apesar de ter direcionamento para o público infantil, as histórias de *Nárnia* estão recheadas de temas filosóficos e, de acordo com Walls (2006, p. 18), suscitam no leitor a reflexões a partir de questões tais como: Como podemos distinguir a verdade da ilusão?; O poder está acima do certo e errado, ou existem regras morais objetivas que devem ser respeitadas por todos?; Por que devemos ser seres morais?; Podemos aceitar algumas coisas com base apenas na fé?; Pode mais de uma religião estar certa?; O que é o tempo, e será que ele flui em ritmos diferentes em diferentes mundos?

Não é demais lembrar que Lewis tinha formação filosófica e exercera a docência como professor de Filosofia em Oxford, em 1924, bem como salientar que a defesa de sua experiência filosófica ganha reforço quando é mencionado que ele presidiu, entre 1942 e 1954, o chamado Clube Socrático, agremiação estudantil que tinha como propósito discutir questões relacionadas ao Cristianismo, mas onde se discutia abertamente sobre todos os temas e abrigava as mentes com visões de mundo divergentes.

Mais relevante à questão aqui, alguns dos mais famosos e influentes livros de Lewis eram de natureza explicitamente filosófica. Abordavam assuntos como o problema do mal, a natureza e a base da moralidade, a existência de Deus, a credibilidade dos milagres, as deficiências do materialismo científico – em suma, os mesmos tópicos que aparecem nas *Crônicas*. Embora tais livros sejam populares por natureza, receberam considerável atenção e comentários críticos de filósofos profissionais. Ao destacarmos os interesses filosóficos de Lewis, não estamos sugerindo que suas histórias sejam apenas veículos para expressar suas visões morais ou religiosas nem implicando que o “tema central” dos contos seja basicamente filosófico. Contudo, ignorar ou negar o filosófico quando ele está presente não é mais virtuoso do que ler as histórias como sermões em astuto disfarce. (WALLS, 2006, p. 19-20).

Portanto, as *Crônicas* são, não propriamente obras filosóficas, mas, segundo Walls (2006, p. 19), “histórias maravilhosas que devem ser apreciadas em seus próprios termos. Entretanto, cremos que tal apreciação condiz isso e é enriquecida por um entendimento de temas filosóficos e morais, inseridas com maestria nas histórias”.

As histórias de Nárnia, do ponto de vista de uma interpretação filosófica, mostram um difícil e necessário percurso de amadurecimento moral de suas personagens, demonstrando um propósito do autor em expressar seu intuito educativo. De acordo com Davis (2006, p. 111), as personagens que adentram *Nárnia* não são santos nem heroicos, são pessoas moralmente imaturas e até, em certo caso, velhacas, mas que encontram crescimento, ou seja, passam por um doloroso itinerário de formação. As personagens que adentraram em Nárnia, conforme Davis (2006, p. 113), “precisavam, não era de mais conversa a respeito de regras ou de uma perspectiva mais séria. O que elas precisavam era de um mundo onde o bem e a beleza subjetivos são óbvios. Precisavam de exemplos morais dignos de ser imitados”. E quanto aos leitores, estes precisavam de exercícios imaginativos para anteverem experiências possíveis e a partir delas bem exercitar a reflexão.

Segundo Aristóteles, Tomás de Aquino e outros defensores da imagem clássica, o crescimento moral requer três coisas: primeiro, precisamos aprender como o mundo moral funciona; precisamos de *instrução*. Depois, precisamos de modelos de virtude que nos mostrem como ser moralmente bons; precisamos de exemplos dignos de *imitação*. E, por fim, precisamos fazer o que é certo repetidas vezes, mesmo que seja difícil; precisamos de *habituação*. Em Nárnia, as crianças recebem os três ingredientes. Às vezes, o próprio Aslam as instrui, como quando explica a Magia mais profunda que a Feiticeira Branca não conhecia. Mas, geralmente, as crianças são instruídas pelos narnianos como Ripchip (um rato), Trumpkin (um anão), Ramandu (uma estrela) ou Brejeiro (um paulama). (DAVIS, 2006, p. 114).

Desta feita, a imaginação é utilizada como o recurso educacional apropriado, conforme já indicado acima, capaz de mostrar e conduzir à dita formação por hábitos e por exemplos. Do início ao fim, Lewis dotou *Nárnia* com tais recursos educacionais.

O desenvolvimento moral das crianças nas histórias depende muito da estrutura da própria Nárnia. Em Nárnia, eles descobrem uma ordem moral rica e enriquecedora. São obrigados a cumprir tarefas difíceis e a carregar fardos pesados. É natural pensarmos que as vitórias conseguidas deveriam gerar neles afeição pelos companheiros, a ponto de ofuscar o egocentrismo. Mas Lewis pretende recomendar mais que companheirismo e trabalho árduo. A riqueza moral de Nárnia vai além de dar às crianças missões difíceis de cumprir. Nárnia é o remédio para suas deficiências morais. E Lewis, fundamentando-se em uma estrutura moral clássica enraizada tanto na antiga Filosofia grega quanto nos princípios cristãos, quer que vejamos que o nosso desenvolvimento moral precisa daquilo que as crianças encontraram em Nárnia. (DAVIS, 2006, p. 111).

Em *Nárnia*, a exemplo do que fez em *A Abolição do Homem*, Lewis pretendeu evidenciar a pobreza moral de nosso tempo, resultante de um determinado sistema educacional que, segundo Davis (2006, p. 112), “tende a sufocar a simpatia e a visão moral, enfatizando os fatos em detrimento da imaginação, os esportes acima da lógica, e a ciência secular acima da sabedoria e da virtude”.

Lewis acreditava que esse modo de pensar era um grande equívoco. Não só estava errado quanto à realidade do bem e da beleza, mas também produzia pessoas que ou eram maldosas mesmo (como tio André) ou moralmente atrapalhadas (como Eustáquio quando entrou em Nárnia pela primeira vez). O que as crianças como Eustáquio precisam, pensava Lewis, não era de mais conversa a respeito de regras ou de uma perspectiva mais séria. (...). Precisavam de exemplos morais dignos de ser imitados. Em suma, precisavam de uma viagem a Nárnia. (DAVIS, 2006, p. 113).

Lewis chegou a esta compreensão compartilhando o pensamento de Chesterton, para quem “o primeiro sinal e elemento da insanidade é o uso desgovernado da razão, se usada desgovernadamente, de mente oca. Quem raciocina sem princípios básicos apropriados fica louco: já começa a raciocinar pelo avesso”. (CHESTERTON, s/d apud GREGGERSEN, 2001, p. 84).<sup>24</sup> O que Lewis tinha em mente, portanto, era uma educação que promovesse esse restabelecimento da sanidade da razão, pois, considerando a razão um meio dos mais legítimos para atingirmos a realidade das coisas, ele defendia a urgência de seu restabelecimento saudável, e este somente seria possível com a reabilitação da imaginação. Segundo Greggersen (2001, p. 85), ele reconhecia que “a razão tem seus limites; há coisas incompreensíveis, não por serem absolutamente ‘ininteligíveis’, mas por serem ‘inexauríveis’”.

A este respeito, bem caberá aqui o exemplo dado por Umberto Eco, através da

---

<sup>24</sup> A leitura dos textos de G. K. Chesterton conduziram Lewis a reflexões que o aproximaram do teísmo. Lembra G. Greggersen que “foi a arguição pessoal de Chesterton, provando que os evangelhos tinham validade histórica, que convenceu Lewis a converter-se para o teísmo.” (GREGGERSEN, 2001, p. 84).



personagem Guilherme de Baskerville, no romance *O Nome da Rosa*<sup>25</sup>, em que este, em diálogo com seu discípulo, o noviço Adso de Melk, detalha um método para chegar a uma verdade possível, conforme reproduzido abaixo.

“Diante de alguns fatos inexplicáveis deves tentar imaginar muitas leis gerais, em que não vês ainda a conexão com os fatos de que estás te ocupando: e de repente, na conexão imprevista de um resultado, um caso e uma lei, esboça-se um raciocínio que te parece mais convincente do que os outros. Experimentas aplicá-lo em todos os casos similares, usá-lo para daí obter previsões, e descobres que adivinhaste. Mas até o fim não ficarás nunca sabendo quais predicados introduzir no teu raciocínio e quais deixar de fora. E assim faço eu agora. Alinho muitos elementos desconexos e imagino as hipóteses. Mas preciso imaginar muitas delas, e numerosas delas são tão absurdas que me envergonharia de contá-las. Vê, no caso do cavalo Brunello, quando vi as pegadas, eu imaginei muitas hipóteses complementares e contraditórias; podia ser um cavalo em fuga, podia ser que montado naquele belo cavalo o Abade tivesse descido pelo aclave, podia ser que um cavalo Brunello tivesse deixado os sinais sobre a neve e um outro cavalo Favello, no dia anterior, as crinas na moita, e que os ramos tivessem sido partidos por homens. Eu não sabia qual era a hipótese correta até que vi o despenseiro e os servos que procuravam ansiosamente. Então compreendi que a hipótese de Brunello era a única boa, e tentei provar se era verdadeira, apostrofando os monges como fiz. Venci, mas também poderia ter perdido. Os outros consideraram-me sábios porque venci, mas não conheciam os muitos casos em que fui tolo porque perdi, e não sabiam que poucos segundos antes de vencer, eu não estava certo de não ter perdido. Agora, no cado da abadia, tenho muitas belas hipóteses, mas não há nenhum fato evidente que me permita dizer qual seja a melhor. E então, para não parecer tolo mais tarde, renuncio a ser astuto agora. Deixa-me pensar mais, até amanhã, pelo menos.’

Entendi naquele momento qual era o modo de raciocinar do meu mestre, e pareceu-me demasiado diferente daquele do filósofo que raciocina sobre os princípios primeiros, tanto que o seu intelecto assume quase os modos do intelecto divino. Compreendi que, quando não tinha uma resposta, Guilherme se propunha muitas delas e muito diferentes entre si. Fiquei perplexo.

‘Mas então’, ousei comentar, ‘estais ainda longe da solução...’.

‘Estou pertíssimo’, disse Guilherme, ‘mas não sei de qual’.

‘Então não tendes uma única resposta para vossas perguntas?’

‘Adso, se a tivesse ensinaria teologia em Paris’.

‘Em Paris eles têm sempre a resposta verdadeira?’

‘Nunca’, disse Guilherme, ‘mas são muitos seguros de seus erros’.

‘E vós’, disse eu com impertinência infantil, ‘nunca cometes erros?’

‘Frequentemente’, respondeu. ‘Mas ao invés de conceber um único erro imagino muitos, assim não me torno escravo de nenhum.’” (ECO, 1983, p. 350-351).

A ideia de que as coisas são incompreensíveis por serem inexauríveis demonstra a real necessidade da reabilitação da imaginação, pois na descoberta da verdade, é preciso perceber possíveis.

O Homem é a única criatura que possui a capacidade de uma imaginação reflexiva. (...). Por isso acredito que nos seja de extrema necessidade aprendermos a usar essa

<sup>25</sup> O romance *O nome da rosa*, cujo cenário é a Idade Média do ano 1327, é a descrição das ações investigativas de um franciscano inglês, filósofo Guilherme de Baskerville, que em companhia de seu discípulo, o noviço Adso de Melk, chegou a um mosteiro dominicano, na Itália, onde estavam ocorrendo mortes misteriosas de vários frades.

faculdade de forma realmente harmônica para com a nossa vida e que possa gerar também benefícios para vida em sua totalidade, isto é, a nossa própria vida que se relaciona com a vida de outros, e ambas se relacionam com a vida do mundo. (...). Mas vale a pena ressaltar uma importante restrição: o mundo da imaginação é também um lugar perigoso para se caminhar quando nossa razão não está funcionando bem. Se por qualquer patologia psicológica, qualquer desequilíbrio psicossomático, disfunção cognitiva ou racionalismo exacerbado, o indivíduo usar demais e de forma errada sua imaginação, a consequência será desastrosa. Por isso alerta que com a mesma facilidade que a imaginação pode nos proporcionar certos prazeres e consolos, ela também pode nos prender numa realidade totalmente diferente da qual estamos inseridos. Ela, por sua vez, irá levar o indivíduo a um labirinto que dificilmente ele sairá. A partir deste conceito, podemos definir dois tipos de imaginação: a Douta Imaginação e a Louca Imaginação. (OTENIO, 2015).

Conforme a distinção feita acima, e reforçando os anseios lewisianos acerca da imaginação como recurso educativo, capaz de reforçar o pensamento contra as absolutizações da razão, partilhamos, com Araújo (s/d, p. 7), a compreensão de que a saúde do pensamento solicita que a imaginação perscrute o máximo de experiências possível oferecendo parâmetros para que enxerguemos adequadamente a realidade, pois se algo é oferecido sem parâmetro, tende a ser absorvido como verdade incontestada.

## 4 IMAGINAÇÃO E POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS NO ENSINO MÉDIO

“Qual é o propósito da educação? Essa não é uma pergunta feita por pessoas ociosas, abrigadas na segurança de torres de marfim, como se poderia supor. Lewis insiste que é uma questão sobre a qual nossa vida e o funcionamento das sociedades descansam.”  
Alister McGrath.

“Lewis defende uma abordagem mais antiga, mais clássica da educação, que tem sido ignorada em vez de refutada. Essa visão da educação tem como objetivo ajudar as pessoas a amar o bem e odiar o mal. Seu objetivo é ajudar as pessoas a se tornarem boas e sábias em todas as esferas da vida, e não apenas a adquirir conhecimentos ou habilidades.”  
Alister McGrath.

### 4.1 O Ensino de Filosofia e a Formação Filosófica em Disciplinas Eletivas.

Após muitas idas e vindas e inquietações acerca da Filosofia enquanto disciplina no Ensino Médio, como costumeiramente mostra e comprova a própria história curricular brasileira no que diz respeito a esta disciplina, e sobre a sua instabilidade nas discontinuidades deste currículo escolar brasileiro<sup>26</sup>, novamente os anos de 2016 e 2017 registraram uma movimentação mudancista que resultou em nova reforma do ensino em que a disciplina de filosofia é destituída de seu posto de obrigatoriedade, passando a ser considerada, de maneira vaga, como estudos e práticas dentro das áreas de conhecimento.<sup>27</sup>

Sequer completara dez anos desde seu retorno compulsório, em 2008, e agora, após muitos esforços, como debates públicos, investimentos, formações, desenvolvimentos de metodologias a partir das ampliações da pós-graduação, tanto *lato* quanto *stricto sensu*, e uma Medida Provisória, MP 746/16<sup>28</sup>, fez parecer ter sido tudo em vão. Colocou a filosofia em uma situação aparentemente pouco favorável.

A obrigatoriedade da disciplina de Filosofia, antes da referida reforma, fora outorgada pela Lei n.º 11.684 de 2 de junho de 2008, cujo intuito era a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, particularmente

<sup>26</sup> A respeito dessa instabilidade da filosofia na história do currículo escolar brasileiro, ver o artigo **Resgate histórico do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras**: do século XVI ao século XXI, de Jorge da Cunha Dutra e Mauro Augusto Burkert Del Pino. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br>> Acesso em 27 de maio de 2021.

<sup>27</sup> Aprovada em 2017, a reforma do ensino deve ser implementada em escolas de todo o país até março de 2022. Como principal objetivo, as mudanças da etapa intentam colocar o jovem como protagonista da vida escolar apoiando a realização do seu projeto de vida, de modo a promover uma aprendizagem com maior profundidade e que estimule o desenvolvimento integral dos estudantes por meio do incentivo à autonomia e à responsabilidade.

<sup>28</sup> A respeito da MP 746/2016, aprovada como Lei n.º 13.415/2017, no conjunto das alterações impostas, está a retirada do Ensino de Filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio. Da mesma forma, essa lei tirou também, de outras disciplinas do currículo da educação básica, o caráter de obrigatoriedade.

em seu Art. 36, inciso IV, incluindo-a obrigatoriamente em todas as séries do Ensino Médio. Conforme afirmou Lindberg (2019), “o retorno do caráter obrigatório da Filosofia no ensino médio, em 2008, reforçou o conjunto de leis existentes em vários estados, impulsionando seu ensino na educação básica em nosso país”. Ainda de acordo com o mesmo autor, o impulsionamento a qual a referida lei foi responsável, garantiu o retorno da disciplina, após longos anos formalmente fora do currículo escolar, provocando, assim, um impacto significativo no seu ensino, com a consolidação, já a partir de 2012, de ações que vão desde a inclusão da disciplina no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e posterior publicação dos livros didáticos de filosofia, passando pela criação do Mestrado Profissional em Filosofia (ProfFilo), bem como o fomento da formação e qualificação das licenciaturas em filosofia e da formação de seus professores pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), notadamente através dos Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa de Residência Pedagógica (PR).

Afinal, será mesmo que isto representará o fim da Filosofia no Ensino Médio? Haverá ainda possibilidades para ela? Se a resposta é sim, de que maneira? Quais essas possibilidades? Estaria assegurada a própria formação do professor de Filosofia, numa licenciatura específica? Faria sentido esta formação específica, inclusive para a maioria das disciplinas, dado que foram incluídas como conteúdos em suas respectivas áreas? As questões, portanto, são muitas e inquietantes. O presente texto pretende ser consolidado a partir de possíveis respostas a essas questões, procurando ver possibilidades e caminhos para a disciplina de filosofia e as possibilidades de seu ensino neste contexto da reforma do ensino médio.

Apesar do esforço de consolidação da disciplina de filosofia, conforme a exposição feita acima, a mais recente reforma da educação brasileira provocou mais um revés curricular à referida disciplina, fazendo-a perder esse seu estatuto de obrigatoriedade e passando à categoria de estudos e práticas, como já visto, incluídas na Base Nacional Comum Curricular, conforme se lê no novo texto da LDB (9.394/96), em seu Art. 35, inciso IV, em seu § 2º: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.”

Situação semelhante ocorreu ao ensino de Filosofia na década de 1960, notadamente com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024 de 1961, que segundo Dutra e Del Pino (2010, p. 89), fora a responsável por tornar a disciplina de Filosofia não obrigatória no currículo escolar.

Com a instituição da primeira LDB em 1961 (Lei 4.024/61), a disciplina de Filosofia deixou de ser obrigatória e tornou-se complementar. Deste momento em diante, o ensino desta disciplina começou o seu processo de declínio quanto à sua valorização e inclusão nas grades curriculares das escolas. Ainda nesta mesma década, ocorreu no Brasil o chamado Golpe Militar, onde o exército assumiu o poder da nação e começou a ditar os rumos que o país deveria tomar. O trabalho de controle militar-nacional foi sistemático e atingiu todos os segmentos do país, inclusive a educação escolar. (DUTRA; DEL PINO, 2010, p. 89).

Posteriormente, na década de 1970, a disciplina de filosofia, não cabendo mais na proposta de um currículo de cunho eminentemente profissionalizante, conforme foi a proposta implantada pelo ministério da educação sob o regime militar, conforme a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, fora definitivamente retirada e substituída por outras que expressavam a ideologia do sistema, tal como era a disciplina de Moral e Cívica.<sup>29</sup>

Nas propostas curriculares do governo transparecia o seu caráter ideológico. Este caráter pode ser confirmado após a instituição do Decreto-Lei baixado pela Junta Militar em 1969, o qual tornou obrigatório o ensino de “Educação Moral e Cívica” em todas as modalidades de ensino. No final do grau médio a denominação da disciplina mudava para “Organização Social e Política (OSPB)”, e no curso superior para “Estudos de Problemas Brasileiros.” (DUTRA; DEL PINO, 2010, p.89-90).

Ao que parece, o discurso da qualificação para o trabalho, conforme novas exigências do mercado, serviu como um dos elementos justificadores do movimento que encetou a reforma, e a retirada da filosofia enquanto disciplina, propriamente dita, do currículo escolar médio, parece vir como efeito colateral em ambas as situações. No contexto da atual reforma, há diversos parágrafos incluídos na lei que podem corroborar o pretense intuito desta referida tese. Exemplos disso podem ser encontrados no § 7º do Art. 35, que atesta que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos e cognitivos e socioemocionais”. (BRASIL, LDB, Lei 9.394/96). Também no Art. 36, há indicativo de que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas (...)”. Os chamados itinerários formativos definem o que o aluno pretende seguir como profissão, dando-lhe autonomia para escolher o seu possível “projeto de

---

<sup>29</sup> “A educação no Brasil, em 1971, se vê diante de uma nova LDB. O ensino passa a ser obrigatório dos sete aos 14 anos. O texto também prevê um currículo comum para o primeiro e segundo graus e uma parte diversificada em função das diferenças regionais.” Informação disponível no *site* Portal MEC, conforme a seguir: <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>> Acesso em 28 de maio de 2021.

vida”, qualquer que seja o caminho que ele optar, sendo o seu foco no ensino superior, ou na formação técnica profissionalizante ou ainda no empreendedorismo.

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I – Linguagens e suas tecnologias

II – Matemática e suas tecnologias

III – ciências da natureza e suas tecnologias

IV – Ciências humanas e sociais aplicadas

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá ser harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (BRASIL, LDB, LEI N. 9.394/96).

A organização, definição e oferta dos itinerários formativos ficará a cargo dos sistemas de ensino e das redes escolares, considerando particularidades regionais e estruturais, bem como a demanda e o interesse dos alunos.

A BNCC não exclui a filosofia nem dá diretrizes rígidas para a sua configuração no Ensino Médio. Ela mesma afirma explicitamente não constituir-se no currículo dessa fase formativa, mas apenas na definição das suas aprendizagens essenciais. O fato de a filosofia ter deixado de ser disciplina obrigatória não significa que ela tenha saído do currículo nem que precise sair. O futuro da unidade curricular de filosofia ainda é incerto, pois a BNCC permite que ele seja decidido nas instâncias estaduais e municipais e mesmo nas escolas. (SAVIAN FILHO *et. Al.*, S/D).

Nesta nova conjuntura, além das aulas tradicionais ligadas à base comum, é possível que se abra um campo de possibilidades onde as unidades curriculares, incluindo-se aí a própria filosofia, ligadas aos itinerários formativos, possam ser apresentadas de maneira diferenciada, seja através de projetos, oficinas, seminários, ou outras atividades e práticas contextualizadas.

A permanência de filosofia como unidade curricular dependerá da resistência das escolas. Na elaboração de seus projetos pedagógicos, em função da reorganização que virá (definindo especializações na formação), as escolas podem manter o ensino de filosofia. Não apenas as escolas que se especializarão em “ciências humanas”, mas mesmo as escolas especializadas em “ciências exatas” poderão ter horas de formação em filosofia. A melhor estratégia de resistência, neste momento, parece-nos estar na ação dos professores: começando por seus estudantes e pelo Conselho de Escola, eles podem iniciar um movimento de conscientização: (i) sobre a continuidade da filosofia como unidade curricular; e (ii) sobre a importância da filosofia na formação humana. A partir daí, em união com os professores da escola, do município, do estado e do país, os professores podem e devem lutar para que os projetos pedagógicos das escolas conservem filosofia (como também sociologia, história e geografia!). (SAVIAN FILHO *et. Al.*, S/D).

Desta forma, abrindo-se uma oportunidade de repensar as aulas, de uma maneira geral,

as aulas de filosofia também poderiam ser repensadas a partir dessa perspectiva? Os autores referenciados acima indicam que sim, com possibilidades mesmo de uma renovação metodológica para a disciplina em questão.

A BNCC, sem anular o modelo clássico da formação por aulas, oferece outros modelos formativos (laboratórios, oficinas etc.), válidos para todas as unidades curriculares. Nisso há uma possibilidade forte de encontrar itinerários formativos em filosofia, até mesmo com um aporte de modernidade metodológica. (SAVIAN FILHO *et. Al.* S/D).

A ideia, por exemplo, de apresentar a filosofia dentro de um conjunto de disciplinas eletivas, como aparenta ser o descortinar desse contexto, pode bem representar vôos mais altos e mais distantes, inclusive para o professor de filosofia, dado que permitiria uma maior dinamicidade nas suas aulas, com abertura de um leque de novas metodologias e aproximações da filosofia com outras áreas do conhecimento, e outras unidades curriculares, alçando-a para além dos limites da própria área de Ciências Humanas. Conforme ressaltam Savian Filho *et. Al.*, (s/d), “parece-nos urgente inserir na resistência dos professores o esclarecimento de que a filosofia não faz parte das ‘ciências humanas’”.

Por questões de facilidade, talvez não seja um problema incluí-la nessa rubrica, mas convém lembrar que ela a transcende; do contrário, não haveria filosofia da matemática, das ciências exatas, da biologia etc. Nesse ponto e indo além dele, a BNCC contém uma ambiguidade perniciosa: ela dilui a especificidade da filosofia e dá a entender que o trabalho de reflexão sobre a própria reflexão (bem como sobre pressupostos e métodos, e sobre os caminhos da abstração e da argumentação) pode ser feito por todas as unidades curriculares. Não deixa de haver certa parte de verdade nisso, pois é desejável que todas as áreas do saber explicitem seus pontos de partida e seus métodos, mas também é desejável que se reconheça que há uma área do saber na qual esse trabalho é realizado com toda a tecnicidade que ele requer e na qual se pode obter um maior grau de criticidade, como defende a própria BNCC. Não é necessário entrar aqui no debate sobre a identidade da filosofia; não dividamos as forças de resistência! O que importa é defender o ideal da atividade filosófica como o trabalho do filósofo do saber, trabalho daquele que se interessa pelo saber por ele mesmo, e não em vista de sua mera aplicação ou do “saber fazer” tecnicista, autoritário e desumanizador. (SAVIAN FILHO *et. Al.*, S/D).

Nessa real possibilidade de trânsito pelas diversas áreas do conhecimento, a filosofia e seus professores podem ocupar o protagonismo naquilo que se espera deles, que consiste no estabelecimento de ininterrupto debate e constante reflexão, bem como no engajamento para o desenvolvimento técnico e criativo de sua prática pedagógica.

A urgência de esclarecer os pontos já elencados confirma a necessidade de os professores de filosofia participarem do debate sobre o Ensino Médio (como

também sobre o Ensino Fundamental), numa atitude de diálogo que procura encontrar caminhos para mostrar a importância da manutenção da unidade curricular de filosofia. A BNCC, do início ao fim, opera com conceitos que apenas a filosofia pode analisar até o limite reflexivo que tais conceitos exigem. Assim, com base na própria BNCC os professores dispõem de conteúdos em torno dos quais dialogar a fim de convencer sobre a importância da formação filosófica específica no Ensino Médio. Por exemplo, a BNCC opera com as ideias de dignidade humana, de sentido e atribuição de sentido, de teoria e experiência, de natureza e cultura, desconhecimento e contextos de produção de conhecimento, de universalidade e diferença etc. (SAVIAN FILHO *et. Al.*, S/D).

Afinal, com a definição e oferta dos itinerários formativos, terão oportunidade de escolher aquilo que pretendem cursar, no sentido de enriquecer o projeto de sua opção e, desta forma, uma multiplicidade de temas da filosofia podem dar origem a diversas disciplinas eletivas em forma de cursos, por exemplo, dando margem para uma aproximação entre os diversos saberes e atendendo a demanda dos alunos.

#### **4.2 Proposta de um Plano de curso de formação filosófica com os textos de C. S. Lewis.**

Nesta compreensão de que as exigências vão no sentido de oferta da disciplina no formato eletivo, nosso intuito, na presente proposta, foi a composição de um curso de formação em filosofia no sentido de atender estas prováveis demandas. Assim, a formação bem poderia atender a um pequeno grupo no sentido de formar monitores para as aulas de filosofia, bem como para a realização de eventos escolares tais como saraus e cafés filosóficos, como poderia atender a um público mais amplo, conforme o interesse demonstrado pelas temáticas escolhidas. De qualquer maneira, registre-se a possibilidade de adaptação a qualquer situação.

No escopo do trabalho, que teve a obra do escritor C. S. Lewis como inspiração da proposta metodológica, a intenção foi relacionar o ensino de filosofia ao texto não-filosófico, apreciando neste aquilo que elegemos como a categoria de análise, a imaginação e, ao mesmo tempo, considerando-a como o recurso metodológico apropriado para tecer essa aproximação, notadamente entre o texto literário lewisiano e a reflexão filosófica a partir de textos propriamente filosóficos de autores que se debruçaram sobre os aspectos filosóficos nas obras de Lewis, como é o caso do conjunto de textos compilados no livro *As Crônicas de Nárnia e a Filosofia: O Leão, A Feiticeira e a Visão de Mundo*, sob a coordenação de William Irwin.

Dentre os textos de Lewis, foram escolhidos alguns do conjunto das *Crônicas de Nárnia*, dentre eles *O Sobrinho do Mago*, *A Viagem do Peregrino da Alvorada* e *a Última Batalha*. Na composição das aulas, no total de cinco, ministradas entre o mês de abril e o mês



de maio, cada texto de Lewis foi associado a um tema filosófico, cujo estudo foi norteado pelos textos dos autores do livro citado no parágrafo anterior, conforme detalhado abaixo no cronograma organizado.

### **Cronograma e Organização do Material Didático**

**Aula 01** – O que é Imaginação? Imaginação e Filosofia

Web conferência de Abertura – C. S. Lewis e as histórias

Videoaula 01 – O que é imaginação?

Texto 01 – **A Educação da Imaginação**

Texto 02 - **Nárnia e o Encanto da Filosofia** (Jerry L. Walls)

Texto 03 – **Um método para a descoberta da verdade** (Umberto Eco).

**Período:** 19 a 24 de abril de 2021

**Aula 02** – Ética e Conhecimento

Web conferência – Epistemologia da Virtude

Videoaula 02 – Epistemologia da Virtude

Texto 01 – **O Sobrinho do Mago** (C. S. Lewis)

Texto 02 – **Epistemologia da Virtude: por que o Tio André não ouvia a fala dos animais** (Kevin Kingorn)

**Período:** 26 a 30 de abril de 2021

**Aula 03 - Estética**

Web conferência – Sobre os Sentidos

Videoaula 03 – Os sentidos

Texto 01 – **A Viagem do Peregrino da Alvorada**

Texto 02 – **A voz de Aslam: C. S. Lewis e a Magia do Som** (Stephen H. Webb)

**Período:** 03 a 08 de maio de 2021

**Aula 04 – Verdade e Certeza**

Web conferência – Conhecer em Perspectiva

Videoaula 04 – O Conhecimento em Perspectiva

Texto 01 – **A Última Batalha**

Texto 02 – **Não há fraude aqui: verdade e perspectiva** (Bruce R. Reichenbach)

**Período:** 10 a 15 de maio de 2021

**Aula 05 – Desenvolvimento Moral**

Web conferência – Desenvolvimento Moral

Videoaula 05 – Os Valores em Nárnia

Texto 01 - **A Viagem do Peregrino da Alvorada**

Texto 02 – **Extreme Mekeover – Reforma Total: desenvolvimento moral e o encontro com Aslam** (Bill Davis)

**Período:** 17 a 22 de maio de 2021

Dentre os objetivos traçados para o curso organizado, foram definidos os seguintes:

**Geral**

Oferecer formação em educação filosófica, utilizando os textos ficcionais de C. S. Lewis como recursos imaginativos, bem como alguns de seus textos não ficcionais.

**Específicos:**

Formar monitores de filosofia aptos a promover eventos filosóficos escolares, tais como saraus, simpósios e cafés filosóficos;

Incentivar o uso de recursos imaginativos no ensino de filosofia, notadamente o texto literário;

Estudar sobre a relação da imaginação com o pensamento;

Quanto à metodologia, o curso foi ofertado de forma remota e seu conteúdo exibido através de videoaulas e o material de estudo (textos não filosóficos e filosóficos; vídeos;) foi discutido por meio de videoconferências e por acompanhamento por meio de grupo de *watsapp*.

Os recursos metodológicos que permitiram o andamento do curso são listados a seguir: Internet; aplicativos diversos como *Zoom*, *Watsapp*, *Zoom Meet*, bem como programas para exibição gráfica, como o *Power Point*; Textos em *PDF*; Celulares; *Tablets*; *Notebooks*.

A participação no curso se deu através de convite durante aula virtual, bem como da exposição da proposta, que de imediato foi aceita e a adesão resultou na matrícula de 35 alunos. O número foi bem além do que se esperava, dado que a formação tinha sido pensada para atender a no máximo 20 alunos.

Como mencionado, as obras do escritor irlandês Clive Staples Lewis inspiraram esta proposta de curso e assim foram utilizados alguns, principalmente as. Mas, aos que participarem do curso foi dada a orientação de que outros autores e seus textos podem ser utilizados em outras propostas, a depender da disposição dos alunos em procurar estudar e discutir os autores de suas preferências.

### **4.3 Resultados e Comentários**

O primeiro registro que se deve deixar aqui é a boa adesão à proposta do curso de formação filosófica apresentado aos alunos, mesmo que, inicialmente tenha sido formatado para atender a, no máximo, 20 alunos, dadas as dificuldades pelas quais passamos em decorrência da grave crise sanitária.

O curso foi ofertado a alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola de Ensino Médio Professora Adélia Brasil Feijó, localizada em Fortaleza, na avenida Contorno Sul, n. 1540, no Bairro Conjunto Esperança.

Depois, com toda a dificuldade apresentada pelo momento a respeito do referido quadro sanitário, que forçou a remodelação das aulas, que por sua vez dependem de recursos vários e que nem sempre estão a funcionar a contento, registre-se o empenho dos alunos em dar cabo do compromisso assumido para participar das aulas. Claro que nem todos foram assíduos, ou tiveram participação em todas as aulas, mas demonstraram o desejo de prosseguir e não desistir da jornada. De forma que, todos os alunos matriculados, com maior ou menor participação, concluíram as etapas traçadas na composição do curso e participaram da avaliação final, que consistiu de um questionário avaliativo do curso e de seu desenvolvimento.

O questionário aplicado, formatado como formulário do *Google*, constava de 10 (dez) questões em que os alunos optariam entre sim ou não e, em algum caso, um talvez, bem como a atribuição de uma pontuação.

Obs.: O Questionário foi disponibilizado para os alunos na própria sala de aula virtual da escola.

Na primeira pergunta, foi feito o seguinte questionamento:

“As aulas do curso de formação filosófica ministrado, têm servido para o despertar de sua reflexão filosófica?”

Os alunos deveriam responder entre **Sim** e **Não**.

93,8%, correspondendo a 30 alunos, responderam que sim, enquanto 6,3%, correspondendo a 2 alunos, responderam que não.

**Comentário:** A maior parte dos entrevistados confirmou que as aulas do curso de formação serviram para o despertar da reflexão filosófica deles. Na verdade, a forte adesão ao curso já demonstra um interesse pela reflexão filosófica. O que é reforçado aqui também, é, de acordo com a proposta do curso, o texto de ficção pode ser utilizado como recurso para a reflexão filosófica.

Na segunda pergunta, foi questionado o seguinte:

“As aulas do curso têm servido para o seu aprendizado e aprimoramento em Filosofia?”

Os alunos deveriam responder entre **Sim** e **Não**.

96,9%, correspondendo a 31 alunos, responderam sim, enquanto 3,1%, representando apenas um aluno, obteve resposta não.

**Comentário:** O percentual daqueles que responderam sim a pergunta reserva semelhanças com o quantitativo da questão anterior, preservando, de certa forma, a coerência das respostas. Como o curso foi ofertado a alunos do 3º ano do ensino médio, há uma

disposição por questões importantes dentro da filosofia, notadamente por conta da busca por argumentações para redações. Desta forma, as temáticas apresentadas podem ter sido interessantes tendo em vista esta finalidade.

Na terceira pergunta foi questionado o seguinte:

“Em relação à proposta apresentada em forma de curso, ela é mais, ou menos adequada para estudar filosofia?”

Os alunos deveriam responder entre **Mais Adequado** e **Menos Adequado**.

81,3%, correspondendo a 26 alunos, responderam mais adequado, enquanto 18,8%, correspondendo a 6 alunos, acharam menos adequado.

**Comentário:** Pelo quantitativo de respostas que acharam mais adequada a forma como foram apresentadas as aulas, ou seja, em forma de curso, sinaliza-se a necessidade de diferenciações metodológicas para as aulas de filosofia, bem como a diversificação das abordagens temáticas, sendo possível a aproximação da filosofia com outras áreas do saber, exatamente na direção do que prescreve a Base Nacional Comum Curricular, dentro da ideia dos itinerários formativos, que abrem a possibilidade das componentes curriculares serem apresentadas como disciplinas eletivas.

Na quarta pergunta, foi questionado o seguinte:

“Pela Escala abaixo, que nota você daria para o conteúdo apresentado?”

Os alunos deveriam responder baseados numa **escala com valores de 5 a 10**.

Dentre os que responderam, 3,1%, correspondendo a 1 aluno, atribuiu nota 6; 15,6%, correspondendo a 5 alunos, atribuíram nota 7; 43,8%, correspondendo a 14 alunos, atribuíram nota 8; 18,8%, correspondendo a 6 alunos, atribuíram nota 9, enquanto outros 18,8%, portanto 6 alunos, atribuíram nota 10.

**Comentário:** A maioria atribuiu notas acima de 8 aos conteúdos apresentados. Pode ser indicativo dos mesmos terem sido bem recepcionados pelos alunos. Para grande parte dos respondentes, a relação da filosofia com a literatura sendo uma novidade, representou a oportunidade de releituras e de aprofundamentos de obras já lidas, mas agora sob o olhar filosófico, conforme metodologia apresentada na proposta.

Na quinta pergunta, foi questionado o seguinte:

“Pela Escala abaixo, como você avalia a exposição do conteúdo pelo professor?”

Os alunos deveriam responder baseados numa **escala com valores de 5 a 10**.

Dentre as respostas, 6,3%, correspondente a 2 alunos, atribuíram nota 7; 21,9%, correspondendo a 8 alunos, atribuíram nota 8; 18,8%, perfazendo 6 alunos, atribuíram nota 9; 53,1%, portanto correspondendo a 17 alunos, atribuíram nota 10.

**Comentário:** A pergunta procurou saber sobre o desempenho do professor quanto à exposição dos conteúdos apresentados e a condução das aulas. A maior parte dos entrevistados associou o desempenho com notas variando entre 7 e 10, sendo que a maior parte, 53,1%, avaliou com nota 10. Há que registrar as diversas dificuldades para a condução das aulas, desde problemas técnicos, com internet, por exemplo, até problemas relacionados ao tempo para conduzir as aulas, dado que em algumas situações havia a solicitação, por parte dos alunos, para adiamento das atividades por conta do acúmulo das atividades escolares propriamente ditas e de outras atividades relatadas referentes aos afazeres domésticos.

Na sexta pergunta, foi questionado o seguinte:

“Pela escala, como você avalia a organização do curso?”

Os alunos deveriam responder baseados numa **escala com valores de 5 a 10**.

3,1%, correspondendo a 1 aluno, atribuiu nota 6; 9,4%, correspondentes a 3 alunos, atribuíram nota 7; 37,5%, correspondentes a 12 alunos, atribuíram nota 8; 37,5%, correspondentes a 14 alunos, atribuíram nota 9; 12,5%, correspondentes a 4 alunos, atribuíram nota 10.

**Comentário:** Registra-se, para esta mesma pergunta, as dificuldades relatadas no comentário anterior. Apesar das dificuldades, de uma maneira geral, os objetivos foram alcançados. A ferramenta que ajudou bastante a minimizar os impactos dessas dificuldades foi a criação de um grupo de *Whatsapp*, administrado por alguns alunos. Outro registro a fazer, e que talvez tenha impactado fortemente na organização do curso, foi o número de alunos participantes. Como já relatado, o curso foi concebido e planejado para atender a um grupo de no máximo 20 alunos, no intuito de formar monitores. Mas, dada a procura, abriu-se a um atendimento mais amplo.

Na sétima pergunta, foi questionado o seguinte:

“Pela escala abaixo, como você avalia a organização das aulas ministradas para este curso?”

Os alunos deveriam responder baseados numa **escala com valores de 5 a 10**.

3,1%, correspondendo a 1 aluno, atribuiu nota 6; 12,5%, correspondentes a 4 alunos, atribuíram nota 7; 28,1%, correspondentes a 9 alunos, atribuíram nota 8; 31,3%, correspondentes a 10 alunos, atribuíram nota 9; 25%, correspondentes a 8 alunos, atribuíram nota 10.

**Comentário:** Os valores aqui estão bem próximos dos apresentados na pergunta anterior. Pode ser registrado aqui que as mesmas dificuldades relatadas acima provocaram impactos na organização das aulas. Mesmo assim, a maioria avaliou satisfatoriamente a

organização das aulas. Lembrando que estas consistiram em videoaulas e videoconferências através do *Google Meet*.

Na oitava pergunta, foi questionado o seguinte:

“Você conseguiu perceber a relação proposta entre a imaginação e a filosofia?”

Os alunos deveriam responder entre **Sim** e **Não**.

Desta forma, 84,4%, correspondendo a 27 alunos, responderam sim; Enquanto 15,6%, correspondentes a 5 alunos, responderam não.

**Comentário:** Esta questão versou sobre o principal objetivo da proposta, que foi apresentar a imaginação como recurso metodológico para as aulas de filosofia. A maioria respondeu sim, atestando o alcance dos fins propostos. Será pertinente registrar aqui que muitos alunos já tinham uma razoável experiência com textos literários, haja visto o volume de leitura que alguns demonstraram, mas não haviam tido a oportunidade de relacionar esta experiência com o estudo da filosofia. Não à toa que a primeira aula foi sobre a introdução sobre os fundamentos da imaginação como recurso da reflexão filosófica.

Na nona pergunta, foi questionado o seguinte:

“O curso permitiu a possibilidade de ampliação do debate filosófico em sala de aula?”

Os alunos deveriam responder entre **Sim** e **Não**.

93,8%, correspondentes a 30 alunos, responderam sim, enquanto 6,3%, correspondentes a 2 alunos, responderam não.

**Comentário:** Como já foi salientado, por motivos variados, havia uma disposição nos alunos para o debate filosófico. A própria adesão à proposta já é indício mais do que suficiente para atestar tal fato. Foi salientado também que a redação foi motivo de busca para o aprimoramento de certos conhecimentos que ampliassem a capacidade de argumentação em suas dissertações. Na resposta ao questionamento, a maioria, assinalando sim, confirmou novamente o alcance dos fins propostos nas aulas ministradas.

Ressalte-se que o questionamento deveria levar em conta o ambiente físico a sala de aula, mas no atual estado, foi o ambiente virtual de sala de aula ao que se referiram os alunos.

Na décima pergunta, foi questionado o seguinte:

“A partir da formação apresentada, você se vê inspirado, e/ou capacitado para organizar algum evento de filosofia na sua escola?”

Os alunos deveriam responder entre **Sim**, **Não** e **Talvez**.

75%, correspondendo a 24 alunos, responderam talvez; 18,8%, correspondendo a 6 alunos, responderam não; 6,3%, correspondentes a 2 alunos, responderam sim.

**Comentário:** A proposta inicial, que desde o início já era uma proposta de formação

filosófica para monitores da disciplina de filosofia, estava programada para o primeiro semestre do ano de 2020, de forma presencial. No entanto, por conta da crise sanitária e seu agravamento no decorrer do referido ano, sua execução teve que ser adiada e remodelada de acordo com as novas exigências de aulas remotas. Isso demandou uma readaptação e novas aprendizagens no domínio de aulas com recursos da informática.

O intuito inicial era que os alunos fossem capacitados para a organização de alguns eventos de filosofia na escola, tais como simpósios, cafés filosóficos, saraus, seminários, dentre outras modalidades. Em anos anteriores, muitos alunos participantes do curso já haviam demonstrado interesse na organização e promoção de eventos dessa natureza. Com a migração para o ensino remoto, os ímpetos iniciais sofreram um certo arrefecimento, pois o decorrer do ano de 2020 foi um período de adaptações.

Quando, entre um sim e um não, a maioria responde talvez, será que isto reflete uma certa insegurança quanto ao domínio dos conteúdos ou quanto ao domínio das tecnologias? Não dependessem os alunos, para montar seus eventos remotos, do uso das das tecnologias, teriam respondido sim? São questões que precisam ser retomadas e, na atual conjuntura, ficariam difíceis de responder.

## 5 CONCLUSÃO

Após longa e exaustiva jornada, chegamos a algo parecido com um desfecho em nossa proposta que pretendeu elaborar metodologias para o ensino de filosofia no Ensino Médio. A inspiração para esta persecução foram as obras do escritor irlandês Clive Staples Lewis, por terem mostrado o fio da meada que deu início a esta pesquisa. A referência aqui é à imaginação, que em nossa caminhada de aprofundamento, se revelou bem mais do que supúnhamos, dado que, pelo percurso filosófico que fizemos, nos deparamos com importante faculdade que, aliada à razão, permite a lucidez do pensamento.

Sem essas informações preciosas declaradas acima, é possível que alguém se questione sobre o que a imaginação tem a ver com a filosofia. A própria condução educacional, de uma maneira geral, tende a encobrir esta relação, e leva as pessoas a questões desta natureza, porque seu alicerce está fundado em uma sólida convicção que privilegiou um certo aspecto de racionalidade impugnante daquilo que lhe aparenta ser contrário. Assim é quando se refere à imaginação. Afinal, a palavra está associada a fantasias e, às vezes, até a delírios.

Então, foi pertinente iniciarmos por uma definição diferenciada daquela do senso comum e compartilharmos verdadeiramente o que seja a imaginação, afastando-a dessa visão corriqueira que a põe em oposição à racionalidade e à realidade, e que, portanto, a mostra por um viés corrompida.

Como já foi ressaltado, ao contrário do que se pensa, a imaginação é uma faculdade do pensamento humano, que nos torna capazes de pensar, de sentir, de raciocinar, de tomar decisões, de criar, de estabelecer hábitos e rotinas, de decidir o que é ruim e o que é bom. Assim, a imaginação funciona como um arquivo onde estão guardadas as nossas experiências diretas, resultantes de tudo o que vimos, ouvimos, sentimos e vivemos. Mas, também onde está aquilo que chamaríamos de experiência indireta, fruto de vivências de outras pessoas que, por exemplo, souberam sintetizá-las em uma obra literária. A isto Lewis chamou a atenção e propagou a necessidade da experiência indireta que a literatura é capaz de proporcionar, abrindo possibilidades para o pensamento.

É nesse ponto que a imaginação se encontra com a filosofia, pois o ato de filosofar exige a reflexão sobre as experiências humanas naquele sentido socrático do exame de si. A saúde do pensamento solicita que a imaginação perscrute o máximo de experiências possível oferecendo parâmetros para que enxerguemos adequadamente a realidade, pois se algo é oferecido sem parâmetro, tende a ser absorvido como verdade incontestável. Como afirmou



Araújo (s/d, p. 7), “se, ao invés de enxergarmos a realidade, sempre enxergamos e tão somente aquilo que imaginamos, estamos com a imaginação corrompida.”

Desta forma, em C. S. Lewis, a imaginação é uma aliada do pensamento e que tem influência direta sobre ele e, conseqüentemente, sobre nossas ações, e a forma como enxergamos e interpretamos o mundo. A obra de Lewis, na verdade, se revelou como uma proposta educacional de reabilitação da imaginação. De uma maneira geral, Lewis defendeu a recomposição de uma educação integral, no sentido de aliar a razão com outras prerrogativas da mesma forma humanas. Perguntar pelo propósito da educação é uma questão sobre a qual nossas vidas e a vida da sociedade descansam. Daí porque Lewis rejeitou a tese de que a educação sirva apenas a propósitos instrumentais. Para ele educar não é simplesmente ensinar aos estudantes certas habilidades

O que intentamos, a partir da obra de Lewis, foi o aprofundamento dessa proposta no conjunto de suas obras, tanto as ficcionais quanto as não-ficcionais. Aliás, muito há o que conhecer no conjunto das obras de C. S. Lewis, muitas possibilidades metodológicas, inclusive, a serem desvendadas, bem como muitas reflexões filosóficas a serem feitas, muitos estudos literários e de crítica literária a serem descortinados, e, muitos estudos históricos a serem apreciados.

Vejamos que, ao se nos apresentar a imaginação como aliada do pensamento, conforme dito acima, e segundo as orientações e recomendações de Lewis sobre essa importante componente, deu-se início a uma investigação sobre o lugar da imaginação na História da Filosofia. E de forma robusta, foi encontrada uma fundamentação desde os gregos até a contemporaneidade. Em qualquer período da história da filosofia, raro foi não encontrar referências sobre a imaginação, mesmo que a posição de determinado autor tenha sido pela rejeição dela, contrapondo-a à razão. Mas, mesmo nestes casos, como exemplificado em Platão, a imaginação desponta como recurso didático para as exposições filosóficas. Nada na razão que não tenha antes passado pela imaginação. Lewis tinha a consciência da necessidade da imaginação e bebeu desta influência em diversos desses filósofos, mas também teve como fonte e inspiração os escritos de autores como G. K. Chesterton e J. J. R. Tolkien, seu amigo e interlocutor.

Se a fundamentação filosófica foi importante para a composição de nosso objeto de estudo, não menos importante foi a fundamentação a partir daqueles autores consagrados como Jean Piaget, John Dewey e L. Vygotsky, cujos escritos têm muito contribuído para o desenvolvimento do campo da Ciência da Educação. Mesmo não tendo sido um estudo aprofundado sobre a teoria de cada um deles, dado que este não foi nosso propósito, nos

deparamos com o tema tratado em cada um deles como recurso associado ao desenvolvimento cognitivo e, portanto, associado ao aprendizado.

Desta forma, foi feito esse percurso para mostrar, e é consenso entre estes autores, que a imaginação é um recurso educacional que põe em movimento a própria educação. Isso serviu de parâmetro para que delineássemos nosso propósito de composição da imaginação como recurso pedagógico, notadamente para o ensino de filosofia. Elegendo textos lewisianos como tais recursos, foi possível elaborar a metodologia a qual nos propusemos, ou seja, aulas de filosofia com textos de C. S. Lewis, caminhando do não-filosófico ao filosófico. E isto é esforço por aproximar a imaginação à razão. Assim, em observância a este propósito, nosso trabalho resultou em um curso de formação para alunos do Ensino Médio no sentido de formar conforme o preceito de que a educação dos tempos atuais deve consistir na irrigação dos desertos, notadamente, mentais.

## REFERÊNCIAS

- ALKIMIN, Alexandre Flores. **A importância da imaginação para o pensamento**. In.: Revista Bula - Ensaios. Disponível em <https://www.revistabula.com/6403-a-importancia-da-imaginacao-para-o-pensamento/>. Acesso em 23 de jun. de 2019.
- ARAÚJO, Matheus. **Como Educar a Imaginação**. Um guia para a leitura dos clássicos. Disponível em: <https://docero.com.br/doc./n8eev51>. Acesso em 12 de abril de 2020.
- AZEVEDO, Nyrma Souza Nunes de. & SCOFANO, Reuber Gerbassi. (Org.) **Introdução aos pensadores do imaginário**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2018. (Livro no formato Kindle).
- BACHELARD, Gaston. O idealismo discursivo. Trad. de Marly Bulcão. In.: BARBOSA, Elyana. **Bachelard: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação**. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BACK, Beatriz Teixeira. CABRAL, Gladir da Silva. **Educação pela via da imaginação: os contos de fadas como pilar do aprender imaginativo na perspectiva de G. K. Chesterton, J. R. R. Tolkien e C. S. Lewis**. In.: Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 4, maio/agosto 2020 – Curso de Pedagogia – UNESC. p. 83-105.
- BARBOSA, Elyana. **Bachelard: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação**. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BORGES, Karen Selbach. FAGUNDES, Léa da Cruz. **A teoria de Jean Piaget como princípio para o desenvolvimento das inovações**. In. Educação. Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 242-248, 2016.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2006.
- BRASIL. LDB, **Lei 9.394/96**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 27 de mai. de 2021.
- BULCÃO, Marly (Org.). **Bachelard: Razão e Imaginação**. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2005.
- CARVALHO, Olavo. Aristóteles em nova perspectiva: introdução à Teoria dos Quatro Discursos. São Paulo: Vide Editorial, s/d. E-book.
- CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- CIÊNCIA E IMAGINÁRIO**/ Centre de Recherche sur L’Imaginaire; tradução de Ivo Martinazzo. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.
- CHESTERTON, G. K. **Ortodoxia**. São Paulo: Mundo Cristão, 2008.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DURAND, G. **A imaginação Simbólica**. Lisboa: Edições 70, 1993.

DUTRA, Jorge da Cunha. DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. **Resgate histórico do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras: do século XVI ao século XXI**. In.: Intermeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 16, n. 31, p. 85-93, jan./jul. 2010.

ECO, Umberto. **O nome da rosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

FERREIRA, Giorgio Gonçalves. **Imagem e imaginação na Ética: por uma teoria dinâmica da imaginação em Espinosa**. In. Cadernos Espinosanos. Estudos sobre o século XVII. n. 42. Jan-jun. – 2020. p. 125-149.

FREIRE, Hálvaro Carvalho. **A imaginação produtora na Crítica da Razão Pura**. Disponível em: [http://w3.ufsm.br/senafe/senafe2012/Anais/Eixo\\_3/Halwaro\\_Carvalho\\_Freire.pdf](http://w3.ufsm.br/senafe/senafe2012/Anais/Eixo_3/Halwaro_Carvalho_Freire.pdf). Acesso em 25 de set. de 2020.

FREIRE, Hálvaro Carvalho. **Síntese e Esquema: a faculdade de imaginação na Crítica da Razão Pura**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte – Departamento de Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Fortaleza, 2013.

FREIRE, Hálvaro Carvalho. **O método combinativo entre analogia e imaginação na obra crítica da razão pura do filósofo alemão Immanuel Kant**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Fortaleza, 2019.

GAY, Eugenia. **Para um conceito moderno de imaginação: a imaginação do ponto (o de vista kantiano)**. In.: História da historiografia. Ouro Preto. N. 18, ag. de 2015, p. 75-92.

GILSON, Étienne. **Introdução à filosofia cristã**. Santo André (SP): Academia Cristã, 2014.

GREGGERSEN, Gabriele. **A antropologia filosófica de C. S. Lewis**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2001.

HEBECHE, Luiz. **A imaginação em Descartes e Kant**. In.: Veritas. Porto Alegre: v. 50. n. 2. junho, 2005. p. 99-110.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

KUSUNOKI, Raquel Minako. **Espinosa e Vygotsky: o problema da imaginação**. TCC (Graduação). - Universidade Estadual de Campinas; Faculdade de Educação. Campinas – SP. 2011.

LAUAND, Luiz Jean. **Tomás de Aquino: vida e pensamento – estudo introdutório geral (e à questão “Sobre o verbo”)**. In: Tomás de Aquino, Santo. Verdade e Conhecimento. Trad. Estudos introdutórios e notas de Luiz Jean Lauand e Mario Bruno Sproviero. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. E-book.

- LEMOV, Doug. **Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência.** São Paulo: Da Boa Prosa; Fundação Lemann, 2011.
- LEWIS, C. S. **A abolição do homem.** Traduzido por Gabriele Greggersen, 1ª ed. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017a. E-book.
- LEWIS, C. S. **Ética para viver melhor: diferentes atitudes para agir corretamente.** Trad. de Claudia Ziller – 1. ed. – São Paulo: Planeta 2017b. E-book.
- LEWIS, C. S. **A anatomia de uma dor: um luto em observação.** São Paulo: Editora Vida, 2006.
- LEWIS, C. S. **Além do planeta silencioso.** Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2019a.
- LEWIS, C. S. **As Crônicas de Nárnia.** Vol. Único. São Paulo: Martins Fontes, s/d. Disponível em: <https://docero.com.br/doc./nns5c8x>. Acesso em 15 de jun. de 2018.
- LEWIS, C. S. **Como cultivar uma vida de leitura.** 1 ed. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2020.
- LEWIS, C. S. **O Cristianismo puro e simples.** 1 ed. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017c.
- LEWIS, C. S. **O peso da Glória.** Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017d. E-book.
- LEWIS, C. S. **Os quatro amores.** 1 ed. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017e. E-book.
- LEWIS, C. S. **Perelandra: viagem a Vênus.** Rio de Janeiro: Thomas Nelson, 2019b.
- LEWIS, C. S. **Sobre histórias.** 1, ed. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2018b.
- LEWIS, C. S. **Surpreendido pela alegria.** São Paulo: Mundo Cristão, 1998.
- LINDBERG, Christian. **O ensino de filosofia e a reforma educacional: o que fazer?** Coluna ANPOF, 05 de abril de 2019. Disponível em: <http://anpof.org/portal>. Acesso em 27 de mai. de 2020.
- LUZ, José Luís Brandão da. **A imaginação e a criatividade na teoria piagetiana do desenvolvimento da inteligência.** In. Educação e Realidade, Porto Alegre, 19 (1): 61-70, jan./jun. 1994.
- MATHIAS NETTO, Jayme. **A imaginação no terceiro gênero de conhecimento em Spinoza.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Departamento de Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, 2014.
- MATHIS, David. **Introdução. Meio século após C. S. Lewis.** In.: PIPER, John. MATHIS, David. [Org.]. O Racionalista Romântico. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2017. E-book.
- MCGRATH, Alister. **A vida de C. S. Lewis: do ateísmo às terras de Nárnia.** São Paulo: Mundo Cristão, 2013. E-book.

MCGRATH, Alister. **Conversando com C. S. Lewis**. 1 ed. São Paulo: Planeta, 2014.

MEC. **Orientações curriculares para o ensino médio**. vol. 3 – Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

MEC. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo>. Acesso em 27 de ag. de 2020.

MORANDI, Franc. **Filosofia da Educação**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

NORRIS, Kathleen. **Introdução**. In.: Lewis, C. S. *Cristianismo Puro e Simples*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017b.

OTENIO, Bruno. **A Douta Imaginação e A Louca Imaginação**: G. K. Chesterton & Friedrich Nietzsche. Post published: 28 de julho de 2015. Disponível em: <https://www.sociedadechestertonbrasil.org>. Acesso em 10 de fev. de 2021.

PERRENOUD, Phillippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Ates Médicas, 2000.

PIAGET, Jean. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Porto Alegre: UFRGS/FACED/DEBAS, 1995.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação**. 20. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

PIPER, John. **C. S. Lewis, Racionalista Romântico (Cap. 1)**. In.: PIPER, John. MATHIS, David. [Org.]. *O Racionalista Romântico*. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2017. E-book.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

PLATÃO. **A República** (Col. Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1997.

ROSA, José M. Silva. **A conversão da imaginação nas Confissões de Santo Agostinho**. in M. C. Pacheco - J. F. Meirinhos (Éds.), *Intellect et imagination dans la Philosophie Médiévale / Intelect and Imagination in Medieval Philosophy / Intelecto e Imaginação na Filosofia Medieval*. Actes du XIe Congrès International de Philosophie Médiévale de la Société Internationale pour l'Étude de la Philosophie Médiévale (S.I.E.P.M.), Porto, du 26 au 31 août 2002. Disponível em: <https://www.brepolonline.net/doi/abs/10.1484/M.RPM-EB.3.2909>. Acesso em 05 de jan. de 2021.

SAVIAN FILHO, Juvenal. et. All. **A BNCC e o futuro da filosofia no Ensino Médio – Hipóteses**. ANFOP. Disponível em: <http://www.anpof.org/portal/index.php/en/artigos-em-destaque/1584-a-bncc-e-o-futuro-da-filosofia-no-ensino-medio-hipoteses>. Acesso em: 29 de mai. de 2021.

SCOFANO, Reuber Gerbassi. **Ernst Cassirer e o Imaginário**. In. AZEVEDO, Nyrma Souza Nunes de. & SCOFANO, Reuber Gerbassi. (Org.) *Introdução aos pensadores do imaginário*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2018a. E-book.

SCOFANO, Reuber Gerbassi. **A imaginação em Bachelard**. In. AZEVEDO, Nyrma Souza Nunes de. & SCOFANO, Reuber Gerbassi. (Org.) Introdução aos pensadores do imaginário. Campinas, SP: Editora Alínea, 2018b. E-book.

SEHNEM, Claudio. **A imaginação na crítica da razão pura**. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/> Acesso em 23 de set. de 2020.

TEIXEIRA, Evilázio F. Borges. **A educação do homem segundo Platão**. 2. Ed. São Paulo: Paulus, 1999.

SVENSSON, Manfred. C. S. Lewis. Una introducción. Colección Pensadores. Santiago: Instituto de Estudios de la Sociedad, 2017. E-book.

TOMÁS DE AQUINO, Santo. **Verdade e Conhecimento**. Trad. Estudos introdutórios e notas de Luiz Jean Lauand e Mario Bruno Sproviero. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. (Livro em formato Kindle).

TRINDADE, Christiane Coutheaux. UMEDA, Guilherme Mirage. **Considerações sobre a imaginação moral em John Dewey**. In.: Filosofia e Educação [rfe] – volume 7, número 2 – Campinas, SP. Junho-Setembro de 2015 – ISSN 1984-9605 – p. 94-122.

TURLEY, Steve. **Educação Clássica VS. Educação moderna: a visão de C. S. Lewis**. São Paulo: Editora Trinitas, 2018.

VEYNE, Paul. **Acreditaram os gregos nos seus mitos?** Lisboa: Edições 70, 1983.

VYGOTSKY, L. **La imaginación y el arte em la infância**. Madri: Akal, 1996.

VOLTAIRE. Micrômegas. Versão para ebook. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org>. Acesso em 26 de set. de 2019.

WILLIAMS, Bernard Arthur Owen. **Platão: a invenção da filosofia**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. – (Coleção grandes filósofos).

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Imaginário e racionalidade: uma teoria da criatividade geral**. In.: BULCÃO, Marly (Org.). Bachelard: Razão e Imaginação. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2005. p. 39-53.

## ANEXO A – PLANO DE CURSO

### IMAGINAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

**Prof.º J. B. Andrade Filho**

#### **Justificativa**

É possível que alguém se questione sobre o que a imaginação tem a ver com a filosofia. Afinal, a palavra está associada a fantasias e, às vezes, até a delírios, então, é pertinente iniciarmos pela definição do que verdadeiramente seja a imaginação, afastando-a dessa visão corriqueira que a põe em oposição à racionalidade e à realidade, que, portanto, a mostra por um viés corrompida.

Ao contrário do que se pensa, a imaginação é uma faculdade do pensamento humano, que nos torna capazes de pensar, de sentir, de raciocinar, de tomar decisões, de criar, de estabelecer hábitos e rotinas, de decidir o que é ruim e o que é bom. (ARAÚJO, S/D). Assim, a imaginação funciona como um arquivo onde estão guardadas as nossas experiências diretas, resultantes de tudo o que vimos, ouvimos, sentimos e vivemos. Mas, também está aquilo que chamaríamos de experiência indireta, fruto de vivências de outras pessoas que, por exemplo, souberam sintetizá-las em uma obra literária.

É nesse ponto que a imaginação se encontra com a filosofia, pois o ato de filosofar exige a reflexão sobre as experiências humanas naquele sentido socrático do exame de si. A saúde do pensamento solicita que a imaginação perscrute o máximo de experiências possível oferecendo parâmetros para que enxerguemos adequadamente a realidade, pois se algo é oferecido sem parâmetro, tende a ser absorvido como verdade incontestada. Como afirmou Araújo (s/d, p. 7), “se, ao invés de enxergarmos a realidade, sempre enxergamos e tão somente aquilo que imaginamos, estamos com a imaginação corrompida.” Desta forma, a imaginação é uma aliada do pensamento, ela tem influência direta sobre ele e, conseqüentemente, sobre nossas ações, e a forma como enxergamos e interpretamos o mundo.

O curso que ora apresentamos, ofertado a alunos do Ensino Médio, tem por objetivo principal dar formação filosófica utilizando recursos imaginativos, em especial o texto literário, dado que a inspiração dessa proposta adveio da obra do escritor irlandês C.S. Lewis.

#### **O Curso**

Como mencionado, as obras do escritor irlandês Clive Staples Lewis inspiraram esta proposta de curso e aqui serão utilizados alguns, tanto ficcionais quanto outros de matiz filosófica. No



entanto, aos que participarem do curso será orientado que outros autores e seus textos podem ser utilizados para o alcance do propósito traçado, a depender da disposição dos alunos em procurar estudar os autores de sua preferência.

### **Objetivos**

#### **Geral:**

Oferecer formação em educação filosófica, utilizando os textos não filosóficos de C. S. Lewis como recursos imaginativos, bem como alguns de seus textos filosóficos.

#### **Específicos:**

Formar monitores de filosofia aptos a promover eventos filosóficos escolares, tais como saraus, simpósios e cafés filosóficos;

Incentivar o uso de recursos imaginativos no ensino de filosofia, notadamente o texto literário;

Estudar sobre a relação da imaginação com o pensamento;

### **Metodologia**

O curso será ofertado de forma remota e seu conteúdo exibido através de videoaulas. O material de estudo (textos não filosóficos e filosóficos; vídeos;) será discutido por meio de videoconferências e o acompanhamento geral por meio de grupo de *watsapp*.

### **Recursos Metodológicos**

Internet; aplicativos diversos como *Zoom*, *Whatsapp*, *Zoom Meet*, bem como programas para exibição gráfica, como o *Power Point*; Textos em *PDF*; Celulares; *Tablets*; *Notebooks*.

**Carga Horária:** 20h/a

### **Cronograma e Organização do Material Didático**

**Aula 01** – O que é Imaginação? Imaginação e Filosofia

Web conferência de Abertura – C. S. Lewis e as histórias

Videoaula 01 – O que é imaginação?

Texto 01 – **A Educação da Imaginação**

Texto 02 - **Nárnia e o Encanto da Filosofia** (Jerry L. Walls)

Texto 03 – **Um método para a descoberta da verdade** (Umberto Eco).

**Período:** 19 a 24 de abril de 2021

**Aula 02** – Ética e Conhecimento

Web conferência – Epistemologia da Virtude

Videoaula 02 – Epistemologia da Virtude

Texto 01 – **O Sobrinho do Mago** (C. S. Lewis)

Texto 02 – **Epistemologia da Virtude: por que o Tio André não ouvia a fala dos animais** (Kevin Kingorn)

**Período:** 26 a 30 de abril de 2021

**Aula 03 - Estética**

Web conferência – Sobre os Sentidos

Videoaula 03 – Os sentidos

Texto 01 – **A Viagem do Peregrino da Alvorada**

Texto 02 – A voz de Aslam: C. S. Lewis e a Magia do Som (Stephen H. Webb)

**Período:** 03 a 08 de maio de 2021

#### **Aula 04 – Verdade e Certeza**

Web conferência – Conhecer em Perspectiva

Videoaula 04 – O Conhecimento em Perspectiva

Texto 01 – **A Última Batalha**

Texto 02 – **Não há fraude aqui: verdade e perspectiva** (Bruce R. Reichenbach)

**Período:** 10 a 15 de maio de 2021

#### **Aula 05 – Desenvolvimento Moral**

Web conferência – Desenvolvimento Moral

Videoaula 05 – Os Valores em Nárnia

Texto 01 - **A Viagem do Peregrino da Alvorada**

Texto 02 – **Extreme Makeover – Reforma Total: desenvolvimento moral e o encontro com Aslam** (Bill Davis)

**Período:** 17 a 22 de maio de 2021

#### **Referências**

ARAÚJO, Matheus. **Como educar a imaginação:** um guia para a leitura dos clássicos. Disponível em <<https://docero.com.br/doc./n8eev51>> Acesso em 10 de março de 2021.

DAVIS, Bill. *Extreme Makeover – reforma total:* desenvolvimento moral e o encontra com Aslam. In. As crônicas de Nárnia e a Filosofia: O Leão, a Feiticeira e a visão do mundo (editores) Gregory Bashram e Jerry L. Wall; tradução de Marco Marvezzi. São Paulo: Madras, 2006. p. 111-122.

KINGHORN, Kevin. **Epistemologia da virtude:** porque o tio André não ouvia a fala dos animais. In. As crônicas de Nárnia e a Filosofia: O Leão, a Feiticeira e a visão do mundo (editores) Gregory Bashram e Jerry L. Wall; tradução de Marco Marvezzi. São Paulo: Madras, 2006. p. 33-42.

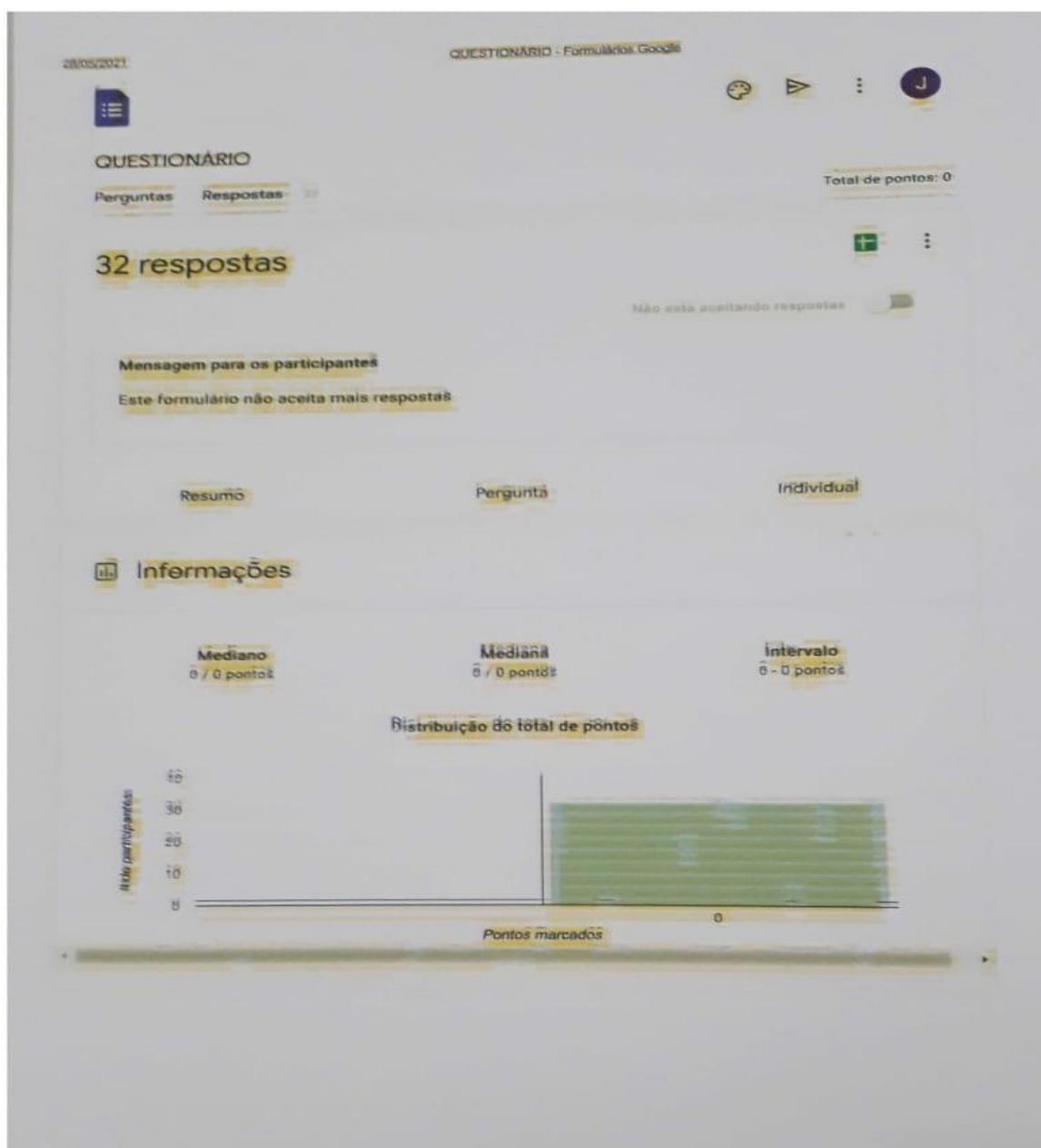
LEWIS, C. S. **As Crônicas de Nárnia.** Disponível em <<https://static.tumblr.com>> Acesso em 10 de março de 2021

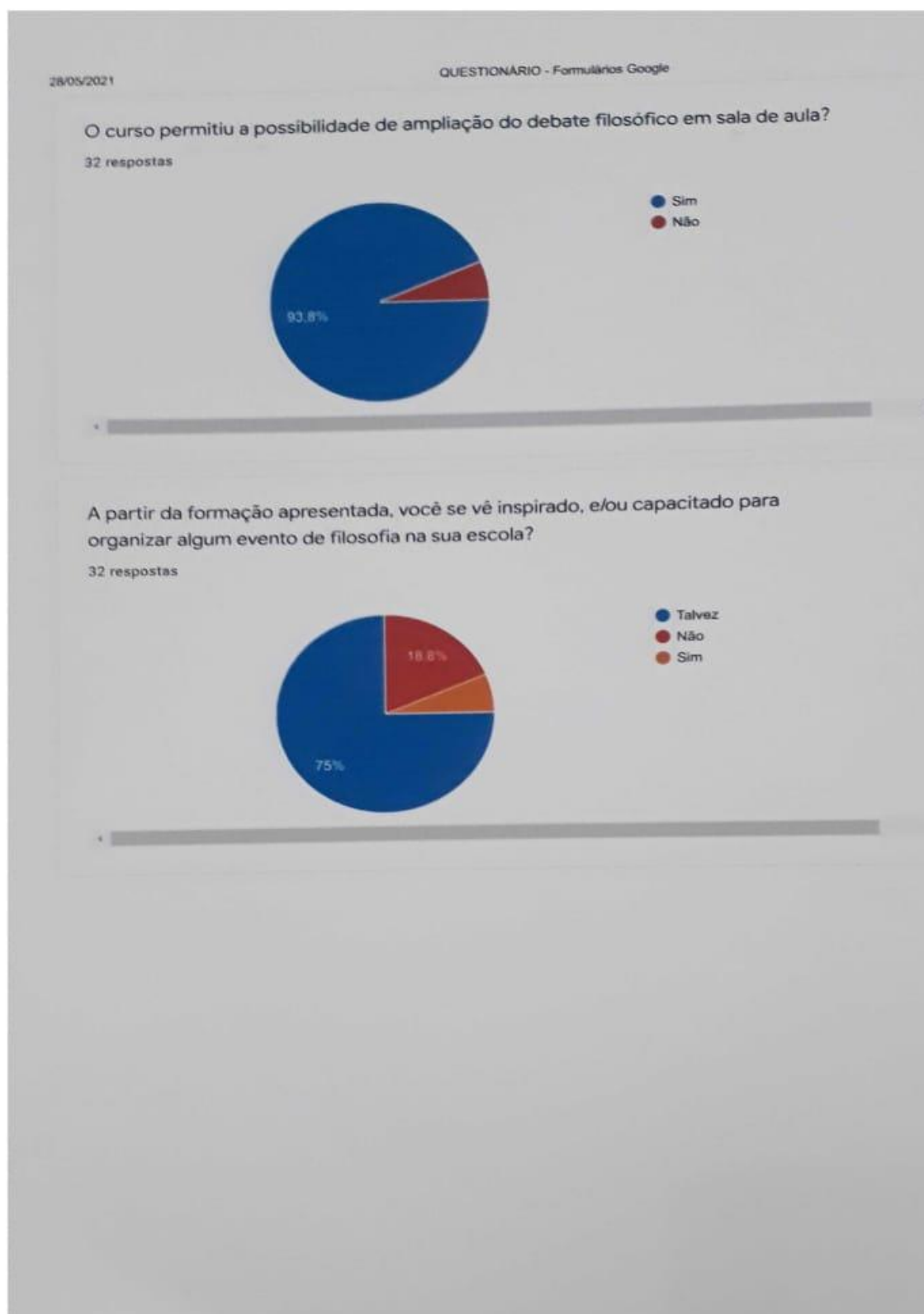
REICHENBACH, Bruce R. **Não há fraude aqui:** verdade e perspectiva. In. As crônicas de Nárnia e a Filosofia: O Leão, a Feiticeira e a visão do mundo (editores) Gregory Bashram e Jerry L. Wall; tradução de Marco Marvezzi. São Paulo: Madras, 2006. p. 67-76.

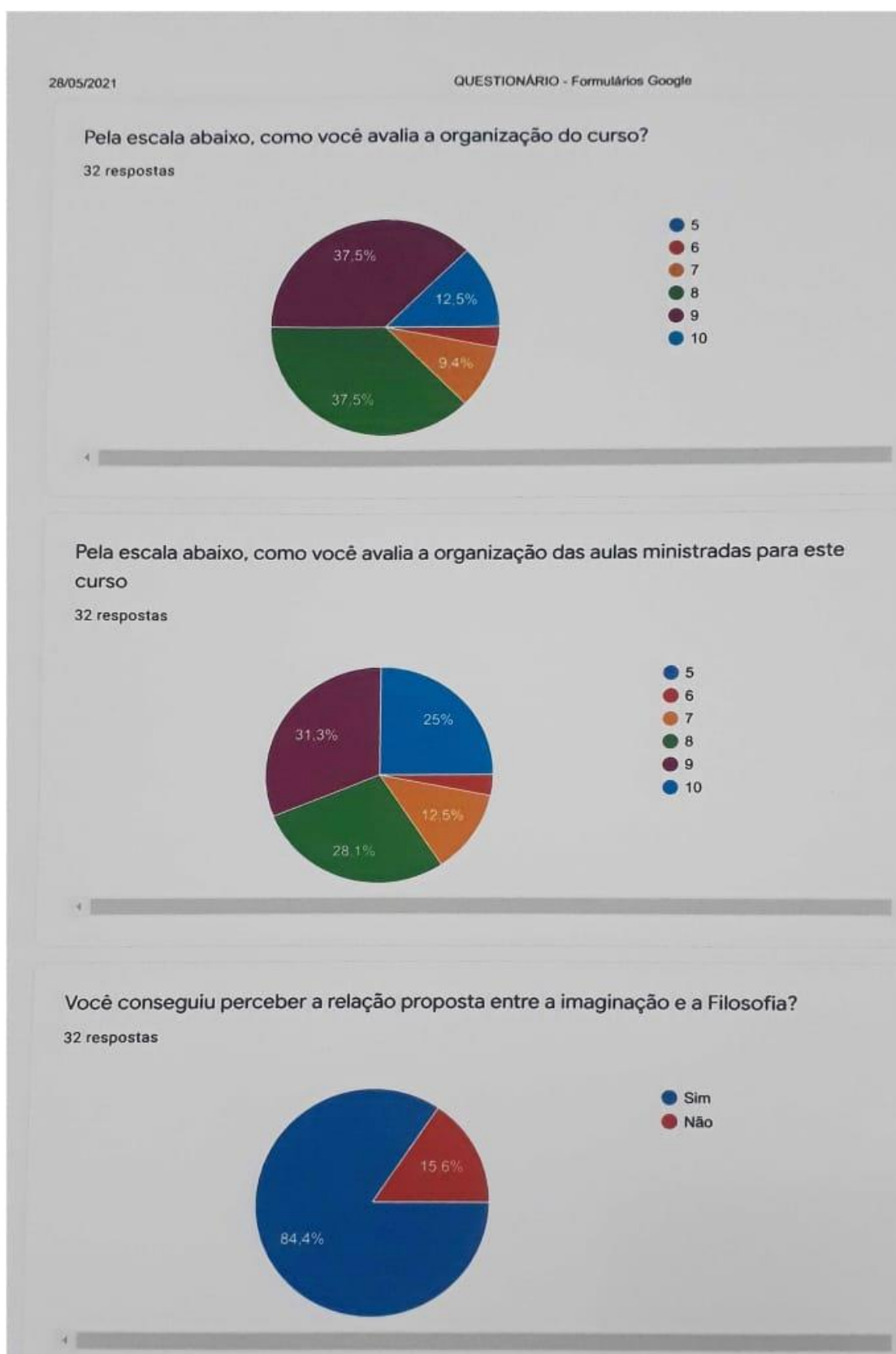
WALLS, Jerry L. **Nárnia e o encanto da Filosofia.** In. As crônicas de Nárnia e a Filosofia: O Leão, a Feiticeira e a visão do mundo (editores) Gregory Bashram e Jerry L. Wall; tradução de Marco Marvezzi. São Paulo: Madras, 2006. p. 17-19.

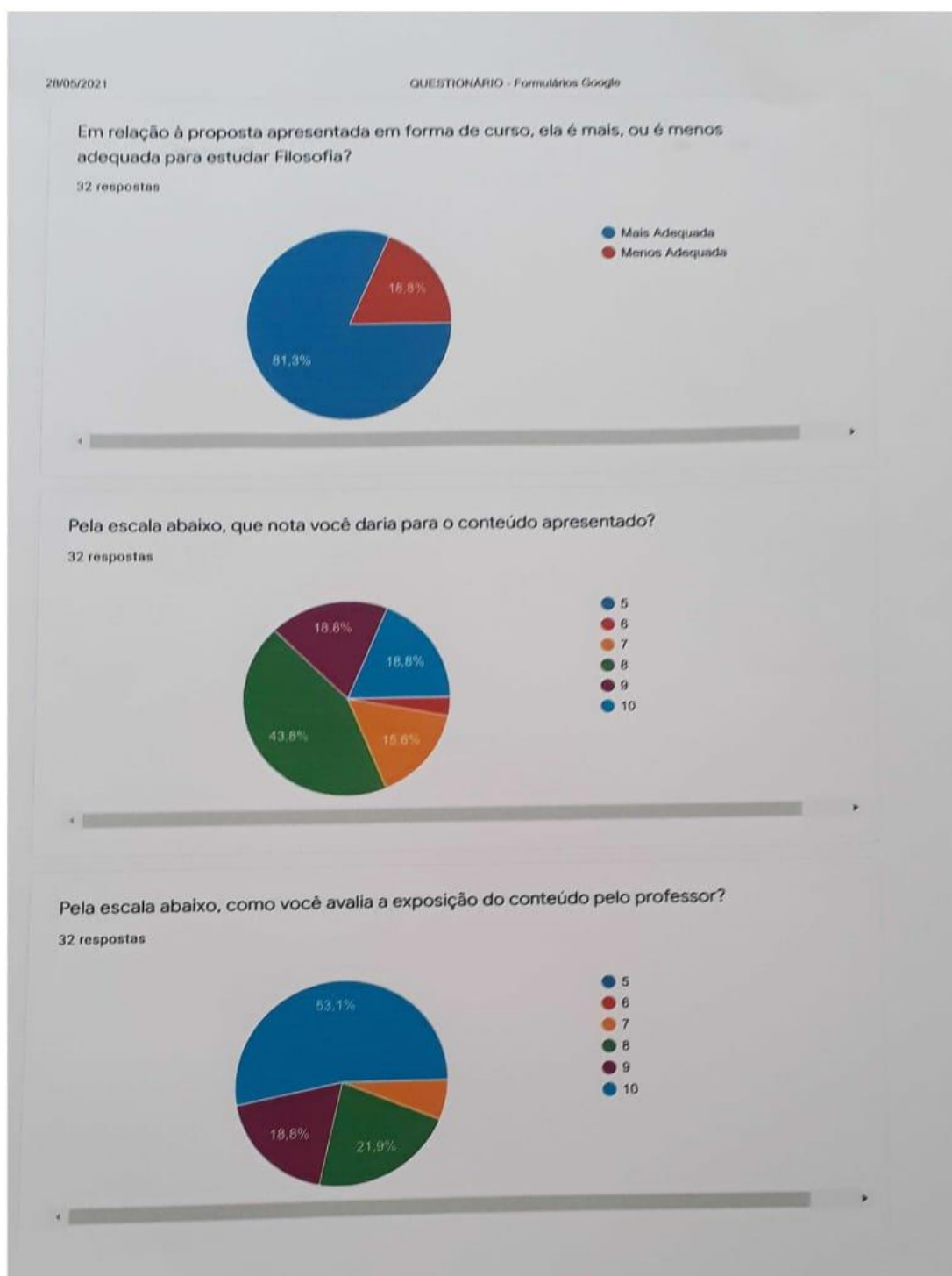
WEBB, Stephen H. **A voz de Aslam: C. S. Lewis e a magia do som.** In. As crônicas de Nárnia e a Filosofia: O Leão, a Feiticeira e a visão do mundo (editores) Gregory Bashram e Jerry L. Wall; tradução de Marco Marvezzi. São Paulo: Madras, 2006. p. 23-32.

## ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO










**ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA**


  
GOVERNO DO  
ESTADO DO CEARÁ  
*SECRETARIA DE EDUCAÇÃO*  
**E.E.F.M. PROFESSORA ADÉLIA BRASIL FEIJÓ**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, Francisco Claudio Costa de Freitas, Rg. N°94002323093, mat. N° 1615141-6, diretor da Escola de Ensino Fundamental e Médio Professora Adélia Brasil Feijó, situada à Av. Contorno Sul, n. 1540, no Bairro Conjunto Esperança, autorizo o Professor João Batista de Andrade Filho RG 2002009081463, CPF 527.775.613-20, mat. 1596031-0, lotado nesta unidade escolar, regente da disciplina de filosofia, com carga horária de 40 horas semanais, a ministrar a um grupo de alunos do Ensino Médio, o curso **Imaginação Para uma Educação Filosófica**.

O referido curso destina-se a cumprir uma exigência acadêmica do Mestrado Profissional em Filosofia (PROFFILO), demandada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES), conforme Portaria Normativa do MEC N° 17 de 28/12/09, que definiu referida modalidade de pós-graduação stricto sensu específico para a formação docente da Educação Básica.

O Mestrado Profissional em Filosofia (PROFFILO) é ministrado pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará, onde o referido professor é aluno, sob orientação do professor Dr. Evamildo Costeski.

  
XXXXXXXXXXXXX  
Fto. Claudio Costa de Freitas  
Diretor - D.D.E. 15/05/2018  
Matrícula 1615141-6

Fortaleza, 04 de março de 2020

