

A Imaginação nos Braços de Vénus de Milo

Alberto Filipe Araújo & Armando Rui Guimarães
Instituto de Educação, Universidade do Minho¹

Resumo

A partir de textos de João Boavida sobre a didáctica da filosofia, reconhecemos o seu valor, a importância e a razoabilidade dos seus comentários e propostas para tornar o «ensinar a filosofar» uma actividade não só verdadeiramente filosófica como pedagogicamente rica e entusiasmante. Como proposta e reforço das suas reflexões, consideramos que uma abordagem do «ensinar a filosofar» através da recuperação da imaginação na actividade filosófica pode ser uma das vias mais poderosas e eficazes.

Palavras-chave: filosofia, ensino, pedagogia, imaginação, didáctica da filosofia, ensinar a filosofar.

Palavras de Abertura

A Filosofia, quer enquanto actividade intelectual, quer enquanto disciplina, ao longo destes dois mil e quinhentos anos, tem sido frequentemente vista como uma actividade inútil, sem sentido e sem consequências práticas para a vida das pessoas e das sociedades. Esta desconfiança, este desencanto e esta persistente crítica verifica-se ainda hoje, como o podemos testemunhar, nos comentários de muitas pessoas quando se fala de filosofia, no desconforto e aborrecimento de muitos alunos nas nossas escolas secundárias e universidades em relação a esta disciplina, e mesmo até em textos e comentários de cientistas e outros intelectuais de quem esperaríamos, em alguns casos, uma melhor e menos preconceituosa percepção do que é a filosofia. Stephen Hawking, depois de elencar as várias perguntas que todos nós, num momento ou outro das nossas vidas, fazemos sobre o sentido do universo e nós nele, escreve: "Tradicionalmente estas eram questões próprias da filosofia, mas a filosofia está morta". E a filosofia está morta, segundo Hawking, porque não se

¹ Este texto foi realizado no âmbito do Projecto de Investigação Educação e Imaginário inscrito no Centro de Investigação em Educação (CIEd) do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga, Portugal).

manteve a par dos desenvolvimentos da ciência, particularmente da física, cabendo hoje aos cientistas “transportar a tocha da descoberta no nosso questionamento sobre o conhecimento” (2010: 5)². Neste contexto, não nos prende aqui uma apologia do labor filosófico ou da sua utilidade. É o lugar e o valor da filosofia, enquanto disciplina nas nossas escolas secundárias que iremos repensar, tendo como pano de fundo algumas reflexões de João Boavida.

De facto, pelo menos ao nível do secundário, o ensino da filosofia que hoje temos parece ser o melhor antídoto para matar de vez o espírito filosófico e afastar *ab aeterno* os nossos alunos da inquirição filosófica. Paranoicamente falando, poderíamos afirmar que a filosofia que se pretende ensinar nas nossas escolas (antes e pós- 25 de Abril) está apresentada de modo a afastar os jovens e a matar neles, *ab ovo usque ad mala*, qualquer veleidade interrogativa que se possa tornar incómoda para os poderes estabelecidos - aqui pontificando os poderes político, religioso e económico. O nosso autor fala de “embuste” (2010: 135) no ensino da filosofia nas nossas escolas secundárias. Fala da sua *didactização* como sendo um processo que tem impedido a didáctica da filosofia de ser filosófica, isto é, que conduz à submissão da filosofia a uma didáctica geral mediante a qual se ensina a filosofia como se ensina outra qualquer disciplina. Ou seja, é levar a “filosofia ensinada a ocupar o lugar da própria filosofia, sempre, em fundo, com a intenção de formar antifilosoficamente com a ajuda da filosofia” (2010: 80). Este comentário cínico de João Boavida, ou como ele próprio diz, este transformar do ensino da filosofia em algo morto, estéril, sem o espírito contagiante, vivo e entusiasmante que caracteriza o verdadeiro espírito e actividade filosóficas (2010: 77) é aceite plácida e confortavelmente por alunos, pais e até (alguns) professores de filosofia, pois se pretende, antes de mais, transformar a filosofia num mero transmitir de conteúdos sem vida e desligados da problematização natural e própria do homem que se interroga sobre o porquê de tudo (“Na origem da filosofia está o espanto e o diálogo”) (2010: 51). Ao «didacticizarmos» ou ao «disciplinarmos» o ensino da filosofia, em vez de recuperar e recriar a filosofia como actividade e processo (não se ensina filosofia, mas aprende-se a filosofar, como diria Kant) (2010: 125), ao transformarmos na escola e pela escola a filosofia em conteúdos a transmitir, esta filosofia de papagaios repetidores inibe uma reflexão e abordagem mais crítica da própria filosofia e da própria realidade³.

2 No entanto, não deixa de ser interessante e curioso verificar, ao longo deste livro de Hawking que, embora anuncie a morte da filosofia, no seu texto mantém um diálogo aberto, constante e crítico com vários filósofos.

3 Escreve João Boavida: “É necessário que a filosofia seja ensinada de modo a tornar-se uma verdadeira e real iniciação à filosofia e por isso é preciso uma didáctica adequada e própria caso contrário não o conseguiremos” (2010: 123). Neste contexto, o nosso Autor relembra Kant quando este defende que não se pode ensinar filosofia, mas tão só se pode aprender a filosofar. Pode-se ensinar e aprender uma filosofia

Em termos práticos, este *status quo* “politicamente correcto”, pacificador e acomodado do ensino de uma filosofia desvitalizada, de conteúdos, permite aos alunos ter boas notas e passar nos exames (2010: 136) (porque assente na memorização desses mesmos conteúdos que o aluno deve reproduzir o mais literalmente possível), agrada aos pais (porque garante boas notas e médias e retorna a casa filhos pouco inquisitivos e potencialmente menos incómodos), facilita grandemente a vida aos próprios professores de filosofia, e a outros também (porque só têm de se preocupar em transmitir conclusões e problemas inférteis e desencarnados). Isto é, poderíamos acrescentar, importa aqui *o que* outros já disseram, e não *o porque* o disseram, estratégia esta que pode contribuir para a estupidificação geral da população estudantil (porque, ao não espicaçá-los a pensar crítica e racionalmente sobre os problemas e a realidade, transforma esses alunos em “another brick in the wall”). Assim, João Boavida interroga-se sobre o porquê deste “embuste”. E responde dizendo que tal se deve (resumindo):

1. *À ignorância, ou má fé, do que é a filosofia e o seu potencial educativo.*
2. *Ao desprezo acerca de toda a inovação pedagógica e as grandes possibilidades abertas por novos métodos pedagógicos.*
3. *Ao desprezo cultural existente só possível por uma grande incultura; (a ignorância e a estupidez sempre foram atrevidas, gostaríamos de lembrar).*
4. *Ao grande cinismo só possível por esta mesma ignorância e/ou mediocridade que leva as pessoas a deixarem-se (voluntariamente? perguntamos) enganarem-se a si próprias quanto à bondade do que estão a fazer (2010: 135).*

E mais à frente, o autor lembra que é preciso evitar uma filosofia ideológica como aquela que marcou grande parte da nossa escola no século passado, durante o Estado

“enquanto conhecimento histórico da filosofia” (2010: 125), mas não se pode ensinar a filosofar pois este é um acto pessoal e intransmissível. Mantém a distinção e oposição entre transmissão de conteúdos filosóficos e actividade filosófica (quer produzindo conteúdos novos quer revitalizando conteúdos dados), mas insiste que se não é possível ensinar a filosofia, é todavia possível aprender a filosofar. E o aprender a filosofar, segundo Kant, diz-nos o nosso Autor, implica que o aluno activamente analise o problema, o conceptualize e reflecta sobre ele a partir de uma situação, de um texto, pronunciando-se criticamente sobre o que for o caso. E aqui parecem surgir duas opções disjuntivas:

- a) Levar os alunos a aprender a pensar, correcta e rigorosamente; ou
 - b) Aprender os grandes problemas teóricos e suas soluções engendradas pelo homem ao longo dos tempos.
- Mas esta visão dicotómica é desnecessária e dificultará uma aprendizagem do filosofar, pois, em filosofia, precisamos de saber a «técnica» mas também temos de trabalhar sobre «conteúdos». Finalmente, para se desenvolver as características racionais indispensáveis à actividade filosófica (e à vida real), é preciso aprender a conceptualizar, a problematizar e a argumentar (2010: 125-128).

Novo, pois era essa filosofia, pacificada e sem garras, que interessava à ordem vigente: não permitir que os alunos pudessem pensar diferente (2010: 139).

No entanto, a questão a recolocar será se as várias reformas da disciplina de filosofia, ou até os actuais programas, melhoraram de facto alguma coisa e se não continua a haver «agendas» escondidas? Porque se concordamos com João Boavida que, para a filosofia,

- a) o importante é a actividade filosófica enquanto tal, isto é, uma actividade racional, mais do que o seu produto (2010: 138);
- b) e se concordamos ainda que há a necessidade de uma "diferenciação pedagógica" dada a heterogeneidade sociocultural dos alunos (2010: 136);
- c) que, o que hoje importa e é urgente conseguir é, por um lado, a transmissão de uma cultura filosófica apresentando os vários problemas e as suas formulações teóricas mais importantes e os seus autores e, por outro, que é preciso criar condições para o acesso à filosofia mediante o desenvolvimento de competências indispensáveis à actividade filosófica (2010: 137),

a verdade, então, é que também não foi uma filosofia "controlada", "amordaçada" ou "censurada" até, que o Estado Novo impôs ou pretendeu impor nas nossas escolas, que matou ou inibiu o espírito crítico das pessoas, como também não nos parece que estes novos programas pós-abrilinos, só por si, tenham conseguido vivificar a filosofia e torná-la desejável aos nossos alunos⁴.

O problema que João Boavida coloca em vários textos seus é o da relação entre filosofia e pedagogia, não só a nível do ensino e aprendizagem da filosofia como também em relação àquilo que é essencial à própria filosofia em si: "O problema diz respeito à relação que intrinsecamente se estabelece entre filosofia e pedagogia, e a consequência na constituição tanto do ensino e da aprendizagem da filosofia como da própria filosofia" (2010: 18). Esta relação filosofia-pedagogia é tratada por alguns autores contemporâneos geralmente só do lado da filosofia, porque se considera que a filosofia, já de si, é activamente pedagógica. Colocar assim, e só assim, a questão acerca da "real e incontornável inter-relação" (2010: 18) entre filosofia e pedagogia é

4 Sem quereremos parecer uns saudosistas filosóficos, ou «Velhos do Restelo» filosóficos, no entanto, mal por mal, mesmo manuais como o de Augusto Saraiva do antigo 7º Ano dos Liceus, poderão não ter sido assim tão maus e serem ainda úteis e valiosos. Pois que, por mais forte e apertado que fosse, ou pudesse ter sido, o espartilho ideológico imposto pelo Estado Novo, ou por qualquer outro interesse sociopolítico (basta lembrar os tempos imediatos após o 25 de Abril), a verdade é que o espírito inquiridor filosófico acaba sempre por irromper e vir ao de cima, mesmo quando se pretende fazer uma filosofia de conteúdos, desvitalizada e desdentada.

colocar deficitariamente a questão, que é mais profunda e complexa, muito embora o Autor reconheça que insistir nesta relação geralmente irrita os filósofos e professores de filosofia, que pensam a questão já automaticamente resolvida. Mas é a própria exigência filosófica que obriga a colocar a questão assim, que é importante, também, para a própria filosofia (2010: 19-20).

1. Historicamente, lembra João Boavida, a relação entre filosofia e pedagogia é já antiga e lamenta que uma relação que é tão badalada e louvada pelos professores de filosofia seja tão mal usada e aproveitada pelos mesmos. E dá só como exemplo o diálogo socrático e os debates vivos das várias escolas gregas (2010: 18). E porquê só este exemplo e não outro de outros períodos da História da Filosofia, por exemplo, o período medieval e a Escolástica? Porque, deduzindo da posição defendida por este Autor mais à frente, só aqui é que estamos perante problemas genuínos, reais e autênticos para as pessoas que os confrontaram. Isto é, os problemas só se tornam filosóficos quando confrontam as pessoas com situações que as levam à necessidade de os resolver, quando há um elemento motivador para o problema ser e funcionar enquanto tal (2010: 87). No entanto, não nos podemos esquecer nem desvalorizar que os Escolásticos se notabilizaram na arte e na técnica da discussão e argumentação filosóficas. Contudo, parece-nos que este esquecimento em relação aos escolásticos se, por um lado, compreensível ao nível da lógica argumentativa do Autor, por outro, desaproveita o rigor argumentativo da Escolástica no que esta teve de melhor. É isto porque, como reconhece Ortega y Gasset, se os gregos criaram a filosofia e os Escolásticos receberam-na já feita e problematizada, no entanto, também estes a desenvolveram com rigor, seriedade e perspicácia. Neste sentido, e também nos métodos de discussão usados (como as *Quaestiones Disputatae* e as *Quaestiones Quodlibetales*, por exemplo), encontramos aqui uma contribuição importante e também original.

Isto é, precisaram de uma imaginação criativa para enfrentar os problemas filosóficos herdados dos gregos, dos romanos, dos judeus, dos árabes e da Patrística. Nesta questão do ensino da filosofia e da actividade filosófica *sensu strictu*, e da relação entre filosofia e pedagogia, o que este Autor defende é que o ensino da filosofia, para ser verdadeiro e genuinamente filosófico, tem de ser capaz de “desenvolver funções intelectuais *equivalentes* às que produziram o dito conhecimento filosófico, porque só elas o podem concretizar através de uma espécie de reencontro” (2010: 91). Deste modo, podemos, na companhia de João Boavida, salientar que

É na filosofia, como dissemos, que assenta a natureza filosófica da sua didáctica; mas que em dimensão da filosofia? Não nos seus produtos, ou dados, mas naquilo que os produziu, ou seja, no trabalho racional. O qual, embora sendo específico da filosofia, não é exclusivo dela, uma vez que possibilita também outros produtos de conhecimento e de razão (2010: 91).

Para isto é preciso:

- a) Reproblematizar no iniciando/aluno o problema filosófico, trabalho este que pode/deve ser feito pelo pedagogo, ao repor e/ou ao recriar as condições originais da filosofia: “É aqui, nesta raiz psico-afectiva e racional, na pessoa concreta em que isto acontece (sensibilização ao problema e exigência racional de o compreender, repensar, reviver) que poderá surgir de novo o carácter filosófico do problema” (2010: 26). E para alcançarmos esta problematização radical e genuinamente filosófica temos de ter em conta, “os aspectos motivacionais, factores operativos, funções racionais, aspectos de sensibilização indispensáveis à vitalidade e ao sentido do problema na cabeça de cada um” (2010: 26), isto é, uma dimensão pedagógica, um espaço e um tempo para a intervenção da pedagogia: despertar e reanimar em cada aluno/iniciando o inquirir filosófico.
 - b) Implica também reconhecer que a matéria filosófica só o é, ou se torna tal, quando reaviva os problemas filosoficamente, mesmo quando historicamente datados: “o que implica desarquivá-los, repensá-los noutros contextos, pô-los ao serviço de outras situações específicas, fazê-los sentir como instrumentos ao serviço dos indivíduos concretos e seus problemas” (2010: 92). Assim, “Se se pergunta, pois, se a filosofia tem em si a sua própria didáctica, poderemos responder afirmativamente, mas só se a filosofia a ensinar e a aprender for realmente filosófica, e não um mero sucedâneo. E isto só se obtém, como vimos, no âmbito da relação filosofia/pedagogia e na medida em que ambas se dinamizarem mutuamente” (2010: 97).
2. Em todos estes textos de João Boavida destacamos a sua preocupação em tornar a filosofia e o seu ensino numa actividade viva, e em que a filosofia se conserva fiel a si própria e não abastardada por interesses alheios. Mas em nenhum momento encontramos algo que destaque ou assinala, directa e abertamente, o papel e o lugar da imaginação para se alcançar não só a re-problematização dos problemas

através da própria pedagogia, como para regressar à genuína actividade filosófica. Encontrar um caminho ou uma solução para este reavivar e re-problematizar da filosofia não é tarefa fácil, mas, no entanto, é imprescindível, fundamental e insubstituível (2010: 27), sem a qual a filosofia não entrará no próprio problema, não o tornará filosófico. A nossa sugestão é a de que uma das vias para tal revitalização e reabilitação da actividade filosófica seria através da imaginação, por esta permitir abrir caminho não só para o sentir e revitalizar de um problema antigo e o fazer nosso, como também descobrir não só novos problemas e soluções para os mesmos. Como também o imaginário pode ser fonte e manancial para outras novas problematizações e perspectivas em filosofia, assim como de soluções. Porque se é verdade que "A natureza problematizadora da filosofia não obriga a problematizar o seu ensino" (2010: 93), no entanto, as armas e técnicas para enfrentar esses mesmos problemas filosóficos são ensináveis, por um lado, e por outro, a pedagogia pode ajudar a que os problemas se tornem filosóficos para as pessoas, quando estas são confrontadas com situações que as levam à necessidade de resolver esses mesmos problemas, isto é, quando há um elemento motivador para o problema ser e funcionar como tal. E aqui, de novo, requer-se quer a imaginação, quer o imaginário, que podem funcionar como "catalisadores pedagógicos" (2010: 87)⁵:

Dizendo de outro modo: a filosofia só tem em si a sua pedagogia quando é, efectivamente, filosófica; ou seja, quando cria condições para que os factores que são susceptíveis de potenciar a sua natureza filosófica, actuam em termos pedagógicos. E em que consiste isso? Em assentar o ensino-aprendizagem da filosofia numa condição essencial: a activação intelectual dos intervenientes, em função de um problema real como ponto de partida; tal como, no essencial, e genericamente, preceituam as pedagogias modernas. No ensino-aprendizagem da filosofia deverão, portanto, ser criadas condições idênticas às da produção filosófica; as quais permitam ao aprendiz encontrar, e ao professor reencontrar, a filosofia no seu próprio terreno, ou seja, na natureza do seu proceder" (2010: 88).

Para este processo, cremos tornar-se claro que vivificar um problema filosófico e o transformar em nosso ("a activação intelectual dos intervenientes, em função de um problema real como ponto de partida", como transcrevemos acima as palavras de João Boavida), o papel criador e empático da imaginação parece ser importante e necessário.

⁵ Estamos aqui a pensar nas "hormonas da imaginação" de que Gaston Bachelard fala na sua obra *L'eau et les Rêves*, bem como nas figuras do Imaginário educacional por nós trabalhadas na linha de Daniel Hameline e de Nanine Charbonnel (Araújo; Araújo, 2004; 2010; Wunenburger; Araújo, 2006).

Assim, seria bom não esquecer que, muito embora se possa estabelecer uma distinção entre actividade filosófica e conteúdos filosóficos, esta dicotomização, tão acentuada por João Boavida, não pode nem deve ser extremada, porque não se filosofa no vácuo, sem conteúdos, sendo estes e estando nós, também, historicamente situados e condicionados. Os problemas que queremos vivos, provocantes e provocadores têm de ser reformulados em conteúdos que radicam em toda uma tradição filosófica na qual o iniciando tem de se inscrever e inserir. Por outro lado, convém igualmente não esquecer que a imaginação só se pode desenvolver se e quando os alunos tiverem aprendido e memorizado muitos e diversificados conteúdos, dados, questões e uma terminologia específica. Para além disto, a própria imaginação permite ao aluno colocar-se no lugar do outro que problematizou filosoficamente alguma questão. Sentir imaginativamente ser uma outra pessoa, saber-mo-nos colocar no lugar do outro, alarga a nossa sensibilidade e sentido de justiça (é a regra de ouro da ética: «não faças aos outros o que não queres que façam a ti»). Para além de que, “a imaginação pode preservar um vivificante senso de liberdade mental” (Kieran, 2007: 28) que nos facilita também um maior e melhor conhecimento da própria realidade.

Às reflexões e propostas de João Boavida sobre a relação entre filosofia e pedagogia parece faltar, assim, espaço não só para a imaginação como para a emoção. Não que o Autor não mencione e reitere a necessidade de se *reavivar* e *revivificar* os problemas filosóficos através da acção pedagógica do professor ou de outro interveniente. Mas não o salienta nem tematiza com clareza e firmeza. Pressupõe-no timidamente, no mínimo. Neste contexto, parece-nos que seria bom acrescentar duas coisas:

- 1º) Lembra Egan Kieran, a propósito da falta de maturidade emocional de muitas pessoas, que esta falta é prejudicial a qualquer um e que tal reflecte-se em e abarca toda a vida. E não podemos esquecer a emoção, também, no espaço escolar: há um sentido seco de racionalidade, uma visão dicotómica da razão e emoção, que é prejudicial e falsa. Racionalidade e emoção não são partes separadas e lembra que aprender, por exemplo, matemática secamente será diferente de a aprender com emoção. O que pode ser uma experiência maravilhosa e uma diversão transforma-se numa verdadeira «seca» (2007: 31). Como reinjectar imaginação e emoção na matemática é uma incógnita. Mas esquecemos assim “a evidente paixão e a genialidade imaginativa das pessoas que geraram o conhecimento matemático que jaz embalsamado nos livros didácticos” (2007: 32). E continua este autor: “Naturalmente, não pretendo sugerir que as aulas típicas do futuro sejam inundadas de lágrimas, lamentos e alegrias incontroláveis o dia inteiro. Mas que, qualquer que seja o conteúdo a ser desenvolvido, ele deve estar ligado às emoções dos estudantes de algum

modo, ou que as emoções humanas geradoras de conteúdo – ou ligadas a ela como for – devem integrar o trabalho na classe” (2007: 32). *Mutatis mutandis*, onde se lê matemática, leia-se filosofia. E podemos assim perceber como aqui a imaginação poderia tornar-se um dos braços de Vénus de Milo.

- 2º) Em termos de sugestão, pensamos ainda que quer a imaginação enquanto faculdade, quer o imaginário enquanto repositório de outras perspectivas e percepções hermenêuticas, podem aproveitar todo um conjunto de histórias, contos, fábulas, toda a nossa capacidade para ouvir e viver as histórias que nos contam, para a partir da mente narrativa estarmos mais e melhor preparados para reavivar e vivificar filosoficamente os problemas com que a vida nos confronta e que nós temos de enfrentar. Neste ponto, parece-nos que a tradição hebraica, em particular e, em parte, o próprio modelo romano de educação, pela importância que confere e atribui aos contos, às histórias e às fábulas para «obrigarem» os jovens a pensar e a reflectir, de uma forma sugestiva e empaticamente, são, indiscutivelmente, um veículo excepcional⁶.

Pois não nos podemos esquecer que a mente humana não é uma mera máquina de calcular, de organizar conceitos estanques, mas algo com operações que são fundamentadas e construídas sobre metáforas e narrativas. E a imaginação desenvolve-se a ouvir histórias. Como escreve Kieran: “A habilidade de acompanhar histórias estimula e desenvolve o modo narrativo da mente, e sua capacidade de criar sentido

6 O modelo educativo hebraico usa a história, o conto, a fábula para provocar nas crianças e nos jovens, através da imaginação, uma sensibilização ao outro e para aprendermos a colocarmo-nos no lugar do outro. Talvez por isso é que o Judaísmo, enquanto religião, é considerado um monoteísmo ético, e o «outro» surja no Judaísmo como um ponto de referência ético absolutamente incontornável (basta lembrar Buber e Lévinas, por exemplo). Na bibliografia indicamos alguns livros seja de textos de contos e fábulas (Bin Gorion, 1990; Borovich, 1998), assim como o de Wolpe (1993), em que este rabi norte-americano utiliza vários contos, histórias e fábulas para educar judaicamente as crianças e jovens. Destacamos ainda um livro de anedotas (Ouaknin, 1996). Pode parecer estranho, mas através destas anedotas judaicas e sobre judeus muito se pode reflectir e aprender. Quanto ao modelo romano, o que pretendemos salientar é que, embora como dizia Plínio-o-Novo, entre os Romanos se eduque mais pelos olhos do que pelos ouvidos, a verdade é que na educação romana pontificavam as histórias e as narrações sobre os feitos heróicos e corajosos quer dos antepassados da cidade quer das famílias de cada jovem. Deste modo, mostrava-se a todos que se eles (antepassados e familiares) conseguiram ser heróis e corajosos, também as crianças e jovens o poderiam ser (o heroísmo é acessível e possível a todo o ser humano), como ainda reforçava a «obrigação» de se ser herói fosse pelos laços patrióticos, fosse pelos laços familiares que uniam esses jovens a todos esses heróis da cidade e do clã de cada um. No entanto, reconhecemos que a utilização da imaginação a este nível educativo, através dos contos, de histórias familiares e de fábulas, quando inqualificadamente utilizados, pode ser eticamente condenável e reprovável. Basta lembrar o que aconteceu na Alemanha nazi e todo o aproveitamento da mitologia e história germânicas ao serviço dos ideais imorais e reprováveis do nacional-socialismo.

e significado". Nas histórias encontramos não só uma componente lógica como também uma componente emocional, que é aquela que nos habilita e possibilita colocarmo-nos no lugar de uma qualquer personagem, por exemplo. No entanto, o desenvolvimento deste modo narrativo da mente não é nem cuidado nem estimulado nas escolas porque é visto como menos produtivo (2007: 23) e, acrescentaríamos nós, talvez por ser mais dificilmente aferível e avaliável.

Ora aqui também teríamos, através do conto, da fábula, das histórias, espaço para provocar a problematização filosófica. E de uma maneira até mais intensa e impressionante, pois faria os alunos colocarem-se, imaginativamente, no lugar dos personagens e sentir na sua pele os problemas e/ou os dilemas que os afligem nas histórias que lêem. E não indo mais longe, a utilização da fábula, do conto filosófico, não é nada de estranho em filosofia: Platão e a repetitivamente famosa *Alegoria da Caverna*; Voltaire e os seus *Contos Filosóficos*; Montesquieu e as suas não menos irreverentes *Cartas Persas*. Estes são só alguns exemplos da utilização da fábula, do conto, do imaginário, em filosofia. E teríamos aqui o segundo braço, a segunda prótese, para a nossa Vénus de Milo.

Se quisermos, a imaginação e o próprio imaginário permitem a não domesticação do inquirir, do interrogar filosófico e evitam que a filosofia se estiole e se enrede em interesses, finalidades e compadrios que não são nem podem ser os seus. Se quisermos, à Vénus de Milo falta-lhe os braços da criatividade filosófica que só a imaginação lhe pode fornecer e garantir através das figuras do imaginário filosófico, educacional, literário, científico, político, entre outros (Araújo & Baptista, 2003)

Porque à filosofia não compete só perguntar sobre o «porquê» das coisas, mas também e sobretudo sobre o «porque não?» E isto abrir-nos-ia para os horizontes da própria utopia que nos permite reconhecer, vencer e ultrapassar o pensamento convencional e arrumado e abrir-nos para outras possibilidades como bem o salienta, por exemplo, Raymond Ruyer a propósito do modo utópico que ele define como o "exercício mental sobre os possíveis laterais" (1988: 9).

Escreve João Boavida que "Na origem da filosofia está o espanto e o diálogo" (2010: 51). É pois na base deste espanto e diálogo que pensamos que a imaginação não só estimula como fortalece o espanto, como também vivifica e enriquece um diálogo plural e criativo. Deste modo, estaríamos perante uma filosofia que não só cumpre a sua finalidade de ser uma actividade e um processo vivo e radical, como também a imaginação preserva os velhos problemas (os conteúdos) filosóficos e os reanima e lhes dá nova vida e novo sentido para as gerações actuais.

Bibliografia

- Araújo, A.F. & Baptista, F. P. (2003). *Variações sobre o Imaginário. Domínios. Teorizações e Práticas Hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Araújo, A.F. & Araújo, J. M. (2004). *Figuras do Imaginário Educacional. Para um novo espírito pedagógico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Araújo, A.F. & Araújo, J. M. (2010). *Imaginário Educacional. Figuras e Formas*. Niterói: Intertexto.
- Bachelard, G. (1993). *L'Eau et les Rêves. Essai sur l'Imagination de la matière*. Paris: Lib. José Corti.
- Boavida, J. (2010). *Educação Filosófica. Sete Ensaios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bin Gorion, E. (Ed.) (1990). *Mimekor Yisrael. Classical Jewish Folktales*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- Borovich, B. (1998). *Contos Judaicos de Sempre*. Trad. de F. Marques e A. Nunes. Lisboa: Ulmeiro.
- Bowra, C. M. (1950). *The Romantic Imagination*. London: Geoffrey Cumberlege/Oxford University Press.
- Egan, K. & Naderer, D. (Eds) (1988). *Imagination and Education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Egan, K. (1994). *Fantasia e Imaginación: su poder en la enseñanza*. Trad. por Pablo Manzano. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/ Ediciones Morata, S.L.
- Egan, K. (2005). *An Imaginative Approach to Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Company.
- Egan, K. (2007). «Por que a Imaginação é Importante na educação?» In *Infância: Imaginação e Educação em Debate*. Celdron Fritzen e G. S. Cabral (Orgs). S. Paulo: Papyrus Editora, pp. 11-37.
- Frein, M. (2007). *Pedagogy of the Imagination*. Vancouver: University of British Columbia.
- Hawking, S. & Mlodinow, L. (2010). *The Grand Design*. London: Bantam Press.
- Kirkpatrick, E. A. (1921). *Imagination and its place in Education*. Boston: Ginn and Company.
- Mock, R. (1970). *Education and the Imagination*. London: Chatto & Windus.
- Ouaknin, M.-A. e Rotnemer, D. (1996). *A Bíblia do Humor Judaico*. Lisboa: Contexto Editora.
- Passmore, J. (1998). «Cultivating the Imagination». In Hirst, P. H.; White, P. (Edited by). *Philosophy of Education. Major Themes in the Analytic Tradition*. Volume II - Education and human being. London and New York: Routledge, pp. 234-251.
- Ruyer, R. (1988). *L'Utopie et les Utopies*. Brionne: Gérard Monfort.
- Warnock, M. (1976). *Imagination*. London: Faber & Faber.
- Warnock, M. (1977). *Schools of Thought*. London: Faber & Faber.
- Warnock, M. (1994). *Imagination and Time*. Oxford: Blackwell.
- White, A. R. (1990). *The Language of Imagination*. Oxford: Basil Blackwell.
- Wolpe, D. J. (1993). *Teaching Your Children About God*. New York: Henry Holt & Company.
- Wunenburger, J.-J.; Araújo, A. F. (2006). *Educação e Imaginário. Introdução a uma filosofia do imaginário educacional*. S. Paulo: Cortez Editora.

Résumé

À partir des textes de João Boavida sur la didactique de la philosophie, nous reconnaissons non seulement son importance et sa pertinence mais aussi la juste mesure de ses commentaires et de ses suggestions afin qu'« enseigner à philosopher » devienne une activité réellement philosophique mais aussi enrichissante et enthousiasmante du point de vue pédagogique. En allant outre les suggestions et la réflexion avancée par l'auteur dans son œuvre, nous considérons qu'une approche de cet « enseigner à philosopher » qui passe par la récupération de l'imagination dans l'activité philosophique peut être envisagée comme un des moyens des plus puissants et des plus efficaces pour mieux affirmer la didactique de la philosophie.

Mots-clé: philosophie, enseignement, pédagogie, imagination, didactique de la philosophie, enseigner à philosopher

Abstract

Taking as a starting point some texts of João Boavida on the didactics of philosophy, we acknowledge the value, importance and reasonability of his arguments and proposals. These arguments and proposals are intended to make the «teaching to philosophize» not only truly philosophical but also pedagogically enticing, rich and enthralling. As a further proposal and reinforcement of his reflections, we consider that an approach to the «teaching to philosophize» that is powerful and efficient is by the use of the imagination in the philosophical activity.

Key-words: Philosophy, teaching, pedagogy, imagination, philosophy didactics, teaching to philosophize.