

FORMAÇÃO, IMAGINAÇÃO E MODO DE VIDA

*Diogo Norberto Mesti**

RESUMO: O objetivo deste artigo é evidenciar os laços existentes entre Platão, Vico e Gadamer, com o intuito de investigar uma tradição filosófica que fundamenta sua proposta de formação humana a partir de uma teoria das imagens e da imaginação. Mesmo diante da distância temporal entre eles, é possível observar a centralidade do uso e a teoria das imagens para a formação humana, colocando a educação no interior de uma prática imagética, retórica e científica também. Estabelecendo a conexão entre esses três autores como estrutural, tentaremos nos reconectar a essa tradição do uso retórico da imagem na educação, pensando se isso carrega também um modo de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Imagens. Formação. Platão. Vico. Gadamer.

EDUCATION, IMAGINATION AND LIFE STYLE

ABSTRACT: The aim of this paper is to highlight the links between Plato, Vico and Gadamer, in order to investigate the philosophical tradition that underlies their proposal of human formation based on a theory of images. Even with the temporal distance between them, it is possible to observe the centrality of use and the theory of images for human formation, including teaching in an imagetical and rhetoric practice (as well as scientific). By establishing the connection of these three authors as a framework, we will try to reconnect with this tradition of rhetorical use of the image in education, thinking if it also carries a way of life.

KEY-WORDS: Images. Formation. Plato. Vico. Gadamer.

* Doutor em Filosofia Antiga pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor de Teoria e Filosofia da Educação (EED – CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: diogomesti@yahoo.com.br.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5739-5627>.

Introdução

Esse texto faz parte de um projeto maior de pesquisa que levanta uma hipótese sobre a existência de duas tradições na história da filosofia da educação, as quais se contrapõem e se complementam na medida em que valorizam o desenvolvimento ou criticam o uso da imaginação na escola e na vida. Estamos assim tentando compreender o modo de ensino através do papel da imaginação na educação como um reflexo também da resposta sobre o papel da imaginação à pergunta sobre como devemos viver. Esse artigo tentará conectar três filósofos de períodos distintos com o intuito de fundamentar a referida hipótese de trabalho, tentando desenvolver também o que seria essa tradição educacional centrada no uso e na teoria da imagem e da imaginação para a formação humana. Tentaremos costurar nesse artigo o diálogo entre Platão (428-347 a.C.), Vico (1688-1744) e Gadamer (1900-2002), tomando como recorte em suas obras o papel que eles atribuem à imagem e ao imaginário na referência que fazem a uma tradição da formação da humana.

As reflexões de Platão (2001), de Vico (1999, 2009a) e de Gadamer (1999, 2002) constituem o eixo de uma tradição que defende a relevância do uso e de uma teoria da imagem e da imaginação para a formação humana, em que a imaginação é considerada como faculdade mental e o imaginário enquanto categoria conceitual¹. É possível encontrar estudos em português sobre Platão e Gadamer, sobre Platão e Vico e sobre Vico e Gadamer, mas nenhum que procure conectar os três em perspectiva filosófico-educacional, nem a partir da tradição de um uso retórico e de uma teoria das imagens que subsidie uma educação da imaginação e do imaginário².

História e historicidade do problema da imagem

Antes de desenvolver o artigo é preciso uma pequena digressão metodológica para evidenciar as aproximações entre reflexão histórica e sua aplicação ao presente, na esteira do proposto por Gadamer. Ele consegue conciliar o olhar para o passado à compreensão do presente, estando atento às diversas projeções que fazemos (aquelas que devem ser validadas na leitura do passado e aquelas que devem ser abandonadas). Inclusive nesse processo hermenêutico ele atribui um papel relevante à imaginação³ e ao

¹ A associação entre esses autores não encontra muita fortuna crítica, com exceção de GONZALEZ, 2002. Essa aproximação é, em certa medida, imanente aos autores, pois tanto Vico se refere à Platão, quanto Gadamer se refere à Platão e Vico. Todos pertencem à mesma tradição que defende a formação da imaginação e do imaginário dos jovens.

² Em geral, os estudos concentram-se no papel crucial da dialética socrática para a reflexão hermenêutica de Gadamer estruturada na pergunta e na resposta, tendo em vista a tese de doutorado de Gadamer sobre o *Filebo* de Platão e a renovação da interpretação sobre Platão apresentada no *Verdade e método* (Cf. ROHDEN, 2012; PEREIRA, 2017). Temos também artigos que conectam Vico às formas de governo de Platão (Cf. SANTOS, 2018). Sobre Vico e Gadamer encontramos relações sobre o senso comum (Cf. GONZALEZ, 2002).

³ Gadamer apresenta três tipos de alienações hermenêuticas: a estética, a histórica e a técnica, todas ligadas à pretensa objetividade metodológica da investigação que se esquece do papel relevante da interpretação. A partir disso ele defende que a fantasia possui um papel fundante: “A tarefa decisiva do pesquisador é a fantasia. É claro que a fantasia não significa aqui uma faculdade vaga de imaginar coisas; a fantasia sustenta-se como função hermenêutica e está a serviço do sentido do questionável, da capacidade de ventilar questões reais, produtivas – o que via de regra só consegue quem domina todos os

diálogo socrático.

O conceito que o pensador desenvolve para justificar a centralidade e universalidade da hermenêutica é o de historicidade de nossa consciência, que funciona como elemento aglutinador e orientador de nossas ações, na medida em que nossa consciência é sempre efeito da história⁴. Nesse horizonte de historicidade de nossa existência, a única possibilidade de diferença em relação às teorias do passado ocorre quando tentamos aplicar (e aplicar, como salienta Gadamer, é compreender) aquilo que lemos no passado e, simultaneamente, confrontamos isso com nossas projeções herdadas do momento atual.

No caso em avaliação nesse trabalho, nossa consciência é efeito duplo tanto do nosso século (que é o século das imagens) quanto dos teóricos anteriores que valorizaram a imaginação. Em outras palavras, isso é uma manifestação do círculo hermenêutico, no qual entramos através da questão da imaginação porque também estamos em um século que passa a revalorizar essa dimensão da reflexão humana. Nessa projeção existem algumas temporalidades em confronto: a nossa, que apresenta uma origem de nossa história presente e o passado, que pode ser visto como outro presente. Ao investigarmos se as imagens foram importantes para os autores do passado, confrontamos o nosso conceito prévio de valorização e destaque da imagem e da imaginação (fruto do nosso tempo) com a presença e importância ou não das imagens para os autores do passado (e por óbvio que encontraremos autores que não pertencem a essa tradição de valorização das imagens, da imaginação e do imaginário na educação). Não se trata simplesmente de um exercício de confirmação ou de contestação das projeções sobre o valor das imagens presente em nosso tempo, mas de confrontação, diálogo e abertura hermenêutica.

Aplicando essa reflexão metodológica ao caso estudado, podemos nos indagar agora qual tipo de conceito prévio pode atrapalhar nosso estudo da história da filosofia da educação. Isso é fundamental porque estamos propondo abordar a questão da imaginação não como se ela fosse outra dimensão distinta da racionalidade, mas como se ela fosse também constitutiva da própria racionalidade. Os Estudos Clássicos já avançaram bastante no desenvolvimento de uma metodologia de análise histórica que não concebe o imaginário dos povos como uma dimensão ilógica ou irracional de povos primitivos e isso pode ser aplicado também às discussões sobre as imagens e a imaginação em geral. Para realizar essa tarefa é preciso reavaliar o conceito prévio que tomou conta de parte do início do século XX e que enxergava o mito e a imagem como dimensões irracionais e ilógicas de povos primitivos, o que prejudicou por muito tempo a pesquisa em história da filosofia também. Isso se manifesta quando o mito não é visto como irracional ou ilógico, mas como outra lógica marcada pela polaridade (Cf. VERNANT, 1999, p. 194, 221).

Acreditamos que é importante pensar na imaginação, no imaginário e na própria racionalidade com uma dimensão que inclua também essa outra lógica. Afinal, a razão não é somente razão formal,

métodos de sua ciência” (2002, §227, p. 265)

⁴ Sobre isso ver GADAMER, 1999, p. 505 ss.

abstrata e simbólica. Feito isso, podemos nos indagar se existem outros indicativos dessas hipóteses hermenêuticas que estão sendo levantadas. Talvez seja possível pensar como isso aparece em relação aos conteúdos escolares⁵, em específico no caso da geometria antiga.

Geometria, ícones e retórica

É curioso notar como essa dualidade (analítica – imagética) aparece também na historicidade dessa disciplina chamada matemática. Ou seja, há influências claras de pressupostos filosóficos no modo de fazer história de certas disciplinas. Em certa medida, historiadores presos a contextos filosóficos mais cientificistas e analíticos observariam a história de um modo também mais analítico e formalista. Assim, é preciso constatar que temos dois modos de olhar para a matemática grega. Um modo mais logicista e analítico pode ser visto em Heath (1921) e uma outra postura, da qual estamos mais próximos, pode ser vista em Netz (1999, p. 43-44). Netz apresenta o problema do uso dos diagramas na geometria euclidiana apontando como que as proposições lógicas não são anteriores ou prévias às imagens, mas posteriores. De modo que é a proposição que aparece como auxiliar no processo de demonstração visual de determinado processo construtivo da geometria euclidiana.

Acontece que durante séculos, ouvimos falar do deslumbramento com o modelo de demonstração chamado “*more geometrico*”. As demonstrações que Euclides propõe nos *Elementos* foram muito bem sucedidas em fornecer um modelo que estava ancorado em aspectos formais (definições, postulados, axiomas, proposições e provas). Porém, essa é apenas uma parte da história da matemática fruto de uma interpretação que projeta o formalismo. Existe outra dimensão que não foi levada em consideração pelos historiadores e que pode ser também efeito daquele conceito prévio sobre racionalidade que estamos querendo enfrentar e superar. Nesse sentido, a matemática grega e em especial a geometria euclidiana também se ancorava em aspectos imagéticos com seus diagramas⁶. A própria ideia de demonstrar ao modo dos geômetras não implicava, para os gregos, somente adotar uma perspectiva metodológica que se preocupa com elementos lógico-formais da exposição, como uma interpretação

⁵ Parece haver uma cisão que incorpora esse conceito prévio que divide, por um lado, mito e imagem e, de outro, razão e lógica, pensando que mito e imagem sejam irracionais e ilógicos. Essa cisão parece ser uma marca no início do século XX pelo modo de pensar cientificista e até mesmo positivista da época. Nas diversas reformas da educação que aconteceram nos últimos séculos e que padece desse conceito prévio equivocados e se apresenta também no Brasil com a Reforma da Base Nacional Comum Curricular, quando foca-se no desenvolvimento da interpretação e do cálculo e a imaginação parece ter um papel menor e inferior no desenvolvimento da educação e da formação humana. Para dar um exemplo claro disso, podemos retomar a mais famosa reforma nessa direção que defende que a arte de pensar seja uma lógica racionalista, normativa e formal. Trata-se da escola de Port-Royal, ancorado no desenvolvimento de capacidades linguísticas e analíticas dos alunos e que associam lógica, gramática e pensamento. Os textos de Arnauld *Gramática de Port-Royal* e o *Lógica ou a Arte de pensar* são celebrados como o início de uma visão da língua menos histórica. O latim seria ensinado em um segundo momento e não mais no início da aprendizagem, como ocorria. E isso implica também em um certo desprezo que marcou época pela dimensão oral e coloquial da linguagem, que seriam inferiores às abstrações e elevadas formas da linguagem culta.

⁶ EUCLIDES, 2009. Pode-se dizer que está se formando uma nova visão da matemática grega, sem tanta projeção do logicismo do século XX e mais voltada para a dimensão imagética e metafórica das demonstrações matemáticas. Sobre isso ver Grimberg (2015, p. 7).

lógica dedutiva de Euclides concebeu.

Durante o período moderno houve uma falsa oposição entre o *more geometrico* e a retórica, que acabou por desconsiderar a retórica em contextos científicos. Criaram a ideia de que ao demonstrarmos algo não poderíamos mais estar em um ambiente retórico de uso da linguagem e das imagens. Era o início de uma visão de demonstração que se tornou cada vez mais “formal” e abstrata, abandonando os aspectos imagéticos que estão presentes no modo como os geômetras antigos demonstravam, e Descartes teve uma forte contribuição para isso.

Desde o começo, *Os elementos* de Euclides sempre foram vistos como paradigma de racionalidade científica, na medida em que a ciência era definida como aquilo que pode ser demonstrado. Mas o que afinal é demonstração em grego? A decomposição do conceito de demonstrar (*apódeixis*) nos leva ao prefixo *apó*: “a partir de” e ao verbo *deíkenymi*: “mostrar”, “exibir”, “expor” (LIDDELL, SCOTT, JONES, 1996), estando conectada à noção de que essa demonstração carrega as evidências porque consegue apresentar aos “olhos” dos outros aquilo que está sendo provado. O paradigma de racionalidade científica para os gregos tinha uma dimensão mostrativa e imagética em seus fundamentos⁷.

Na época da Academia de Platão, inúmeros outros matemáticos estavam estudando problemas geométricos, em um ambiente pré-euclidiano. É desse contexto que emerge a famosa frase: “Quem não é geômetra não entre!”, inscrita na entrada da Academia, que parece apontar hoje para uma perspectiva analítica e formalista da matemática e da geometria que provavelmente não era o caso na época em que ela foi inscrita. É provável que esses estudos geométricos anteriores a Euclides estivessem sendo produzidos em uma perspectiva lógico-imagética e não a partir de uma perspectiva formalista. E o que seria essa dimensão lógico-imagética? Seria um exercício marcado pela dialética e pela problematização dirigida à reflexão sobre os problemas ditos geométricos. Assim, “quem não é geômetra não entra” não se sustenta através de uma perspectiva formalista da aprendizagem da geometria grega, tampouco da própria filosofia.

É possível constatar também que o próprio Sócrates faz um uso reiterado de ícones em diversos momentos e falas. O caso que nos interessa por ter um recorte claramente pedagógico é o apresentado no diálogo *Mênon*, onde Sócrates conduz, através do desenho, um escravo a concluir seus raciocínios de modo correto a respeito da quadratura do círculo. Ele é paradigmático porque indica um modo de se fazer ciência em que existe a associação de uma postura dialética, uma dinâmica problematizadora e o

⁷ Essa discussão permite que façamos uma revisão também de algumas questões mais amplas que envolve nossa concepção a respeito do que é ciência, sobretudo pela dissociação moderna existente entre ciência e retórica. A oposição entre retórica (imagem) e ciência ou entre retórica (imagem) e filosofia também aparece no pensamento dos filósofos antigos, mas não se trata de uma oposição entre uma retórica e uma não-retórica, mas entre diversos usos da retórica, ou se quisermos, diversos usos das imagens. Em outros termos, discute-se o bom e mau uso da retórica, assim como o bom e mau uso das imagens. Nesse sentido, não há uma oposição absoluta da filosofia e da matemática de um lado contra a retórica, o que pode ser provado pela abrangência de uma concepção de eikonologia. A *eikonologia* aparece no *Fedro* de Platão em referência aos sofistas, como se fosse um tipo de uso adequado de imagens, uma iconologia (quase contemporânea). Esse *eikonologia* pode ser aplicada à retórica (*Fedro* 267c1), às matemáticas – aos geômetras, à alfabetização e à física do verossímil ou provável que orienta a discussão no *Timeu*. Essa tradição de imagens e ciência é fundamental para Vico e Gadamer, como veremos.

uso reiterado de desenhos como exemplos⁸. O que era comum nos círculos filosóficos e sofisticos (Cf. KERFERD, 2003, p. 69).

O modo como os antigos ensinavam geometria

Vico associa em seus textos o estilo moderno “rigoroso” dessa perspectiva analítica da geometria cartesiana a uma retomada do estilo estoico de escrita, que carrega consigo inúmeros pressupostos do estoicismo (2009a, p. 215-216)⁹. Sua contraposição ao cartesianismo acontece não somente quando este critica as imagens utilizadas pelos gregos nas suas demonstrações geométricas como se lhes faltasse uma compreensão analítica em relação à geometria, mas sobretudo porque este método de estudo está relacionado também a um modo de vida subjacente inspirado no estoicismo¹⁰. Além disso, Vico procura novos fundamentos para o saber matemático, opondo-se à visão de que ele é um exercício de *descoberta* de caracteres escritos do universo e defendendo uma espécie de construtivismo em que nós conhecemos a matemática porque a produzimos, de modo que a verdade obtida nesse campo é verdade porque é feita e produzida por nós, de onde surge o princípio do *verum-fatum*, o verdadeiro é o feito.

Para compreender a relação entre modo de vida e modo de ensino da matemática é preciso levar em consideração o papel do cartesianismo e do modo de vida que ele defende. É isso que Vico nos diz na *Ratio Studiorum del tempo nostro* e também no *Antiquíssima sabedoria dos itálicos*, onde ele sustenta que por trás desses modelos matemáticos defendidos por Descartes existe uma concepção a respeito de como devemos viver e qual é o papel das imagens e da imaginação em nossas vidas. O retrato que Vico faz das escolas cartesianas conecta parte da modernidade com a postura crítica dos estoicos ao uso da imaginação na vida. Por isso, a proposta na *Ratio Studiorum* é avaliar de modo ponderado quais as conveniências e inconveniências do método de estudo dos antigos e dos modernos tendo em vista também o papel da imaginação no modo de vida que eles emulam. A oposição não se reduz a esses dois casos, mas eles são emblemáticos porque os cartesianos estão dispostos a transferir o método analítico para a vida e o resultado disso é que acabam tentando “seguir em linha reta pelas sinuosidades da vida” (VICO, 2009b). Vico não está fazendo uma crítica ingênua à dimensão analítica do saber, mas à hegemonia de um modelo analítico que se espalha pela vida escolar com a suposta defesa de tornar o pensamento e a vida mais rigorosos e por isso parte dos modernos acaba propondo a transferência do chamado método dedutivo

⁸ Ensinar a geometria ocorria no mesmo ambiente em que se colocavam as letras-imagens do alfabeto grego em letras garrafais para as crianças se familiarizarem com aquelas imagens elementares que formam as palavras (*República* III 402 b-e). Na *República* de Platão os ícones da linguagem e da matemática aparecem por toda a obra refletindo na água (água que pode ser vista como uma metáfora para o fluxo inerente à linguagem).

⁹ Em certa medida, os estoicos representam, já na antiguidade, o desenvolvimento mais formal e abstrato de modelos lógicos que são adotados pelas primeiras gramáticas e os primeiros desenvolvimentos formais da matemática antiga também (Cf. MESTI, 2021a). Para subsidiar esses argumentos, ver sobre a lógica estoica Bochenski, (1961) e sobre a educação estoica Natacha (2013) e Nussbaum (2009).

¹⁰ Como aponta Grimberg, “Descartes, no *Regras para a direção do espírito*, criticava os gregos por não ter deixado nas suas obras traços das análises deles, o que sua obra *La Géométrie* procurará restituir” (2015, p. 12). Sobre isso, ver Descartes, 2001, p. 41 *ss.*

da matemática para a vida (o que talvez seja a maior fantasia moderna)¹¹.

Diante desse modelo cartesiano moderno de formalismo que Vico vai chamar de *Crítica*, ele apresenta outro modelo que ele denomina *Tópica*. Para Vico, o modo como os antigos ensinavam a geometria (ao contrário da geometria analítica de Descartes) merece destaque porque associa a imaginação ao ensino de uma disciplina vista como rigorosa e isso corrobora também com o papel indispensável da imaginação para a vida. Isso ocorre porque o ensino da geometria antiga estava centrado no uso das imagens¹². Ele defende que a geometria seja ensinada pela via sintética porque é pela composição e produção que é possível demonstrar algo, na medida que nós somos colocados como agentes de sua construção, se opondo à via da análise e da descoberta. Como ele afirma aqui:

[...] encontrar é coisa da sorte, fazer porém, é da aplicação; por causa disso, nem por números, nem por espécies, mas por formas desejava que ela [a geometria] fosse ensinada, de modo que, se no aprendizado o engenho fosse menos aperfeiçoado, seria fortalecida a fantasia, que é o olho do engenho, como o juízo é o olho do intelecto (VICO, 2009b, p. 333).

Fica claro nesse texto os fundamentos do que Vico concebe como matemática e esse debate nos leva diretamente ao modo como ele está concebendo também uma *ciência nova*. No centro de sua discussão sobre ciência e método, as perguntas que ele faz são estas: qual método de estudo dentre os métodos de estudos utilizados hoje (ou na modernidade) podemos adotar para viver? Ou ainda, o que é a vida? Uma linha reta ou uma trilha? Sua resposta é que um método somente crítico implica limitações porque a vida não é feita ou constituída de certezas e evidências. Vico ataca assim o abandono do uso de imagens pela matemática e também o desprezo pela oratória reproduzido pela escola de Port-Royal (MESTI, 2021a, 2021b) e a concepção (também cartesiana e em certa medida estoica) de que o pensamento é um exercício puramente lógico que tenta se desfazer da imaginação.

O ensino da geometria euclidiana transforma-se em um modelo lógico-retórico de educação que é indissociável de uma concepção de formação humana da imaginação e do imaginário, que precisa ser resgatada, reavaliada e revista. A exclusão dessa longa tradição em defesa da imaginação do ambiente de aprendizagem tem consequências no modo de vida dos jovens sobretudo porque hoje a educação está cada vez mais *técnica, formal e crítica*. Uma das principais preocupações de Vico é que com o privilégio de uma *Recta Ratio*, a formação humana acaba se tornando inócua para ensinar a viver e impede que o adulto aprenda a enfrentar a indeterminação presente na vida. No quadro que ele apresenta, a vida não é um cálculo formal em que o resultado sempre é o mesmo, pois ela é marcada por uma sinuosidade que só conseguimos enfrentar por intermédio de uma régua moldável e adaptável. É nesse ambiente que emerge

¹¹ O verbete Cartesianismo de Ferrater-Mora (2004, p. 406) aponta seus críticos no XIX e XX. Sobre isso merece destaque um trecho em que Descartes sustenta que devemos “andar sempre o mais reto que pudermos na mesma direção e não modificar por razões insignificantes” (2001, p. 29).

¹² Santos destaca bem como Vico lembra do ensino da geometria pelos antigos para mostrar os laços entre uma concepção de racionalidade e a imaginação dos jovens (Cf. SANTOS, 2003).

a imaginação, como se ela fosse uma régua moldável em nossas vidas colocadas sobre o viver. Somente com essa régua moldável seria possível pensar na maleabilidade necessária para encontrarmos as ações corretas no curso de nossas vidas. O “embotamento da razão” provocado pelo excesso de estudos ligados a uma perspectiva *crítica, analítica e formalista* tende a tornar o homem inapto para se relacionar com os outros, formando um misantropo ou um nerd.

Formação, imaginação e modo de vida

Vico apresenta uma estreita relação entre métodos de estudos e modo de vida no século XVIII indicando quais modelos estão em jogo no debate filosófico sobre a geometria euclidiana e analítica que acabam ressoando nos conteúdos escolares. Sua discussão sobre método de estudo em relação ao modo de vida que lhe orienta evidencia também uma dimensão ética no método. Por isso, resgatar esse modo de ensinar (essa *ratio studiorum*) presente no método de estudo dos antigos geômetras em oposição ao método de estudo da geometria analítica implica também em retomar uma discussão sobre o papel da capacidade de imaginar e sua ligação com a arte de viver.

Diante disso, as discussões gadamerianas que entrelaçam método e vida em sua hermenêutica filosófica estão conectadas a esse problema apresentado por Vico. Inclusive o livro *Verdade e método* indica uma oposição ao método, contra a filosofia solipsista do sujeito racional que reconhece a si mesmo de modo puro e formal. O alvo é o cartesianismo também.

A retomada que Gadamer faz de Vico pretende evitar o risco da razão abandonar o provável, a imaginação, a fantasia e a literatura em nome da ciência e de uma escola fundamentalmente analítica. A defesa em conjunto da prudência e da eloquência está em plena oposição à disposição de matematizar tudo e se consolida com a importância do senso comum para o convívio social (Cf. GADAMER, 1999, p. 61 ss.). Trata-se nesse sentido de denunciar os limites de uma educação que se concentra na *recta ratio* e procurar uma formação humana conectada a outra régua mais moldável e conectada à vida, na qual a probabilidade e a verossimilhança são consequências da formação humana ancorada na imaginação e no desenvolvimento do imaginário.

A oposição entre método analítico (crítico, formalista e abstrato) e humanista (tópico, retórico e imaginativo) consiste na tese de que o primeiro é incapaz de ensinar as pessoas a se adaptarem à vida e pode ser representado pela figura do gênio matemático que não consegue conversar com os outros ou pela imagem de um esquadro rígido que também não se molda às circunstâncias, enquanto o segundo seria capaz de se adaptar e moldar às circunstâncias da vida que pode ser representado por uma régua que se molda às pedras disformes da vida¹³.

¹³ Por isso a Régua de Lésbos apresentada por Aristóteles na *Ética a Nicômacos* é tão importante tanto para Vico quanto para Gadamer. E nesse âmbito, Vico e Gadamer estão percorrendo o mesmo círculo que os leva à *phronēsis* em Aristóteles, usando da prudência para aplicar uma regra moldável e não rígida ao caso particular (Cf. ARISTÓTELES, *Ética Nicomaquéia*, 1137b25-30).

Abaixo encontramos um resumo desses laços entre formação humana e as teses de Vico, em uma passagem de Gadamer que também somos enviados ao pensamento platônico:

A educação não pode palmilhar o caminho da pesquisa crítica e da análise. A juventude exige imagens para a fantasia e para o desenvolvimento da memória. Mas isso é o que não produz o estudo das ciências segundo o espírito da nova crítica. É assim que Vico complementa a *Crítica* do cartesianismo, adicionando-lhe a antiga *tópica*. Esta é a arte de encontrar argumentos e serve para o desenvolvimento de um sentido para o que é convincente, que trabalha instintivamente e *ex tempore* e que, por esse motivo, não é substituível pela ciência. Essas disposições de Vico mostram-se apologéticas. Reconhecem indiretamente o novo conceito de verdade da ciência, tão somente ao defender o direito do provável. Como já vimos, Vico está acompanhando com isso a antiga tradição retórica que recua já a Platão (GADAMER, 2002, p. 61-64).

O caminho da crítica e da análise na passagem em questão são os caminhos da modernidade abertos pelo cartesianismo em escolas como Port-Royal. Nessas escolas, ficou famoso o abandono da imaginação na formação humana, por inspiração que hoje podemos atribuir aos estoicos. A nova crítica, em termos hermenêuticos, seguiria o mesmo modelo ao pensar na autonomia absoluta do texto e na possibilidade objetiva de revelar a intenção do autor via análise da lógica de um texto sem o seu contexto. Quando Gadamer prossegue na argumentação, ele logo anuncia que a juventude exige imagens para a fantasia e o desenvolvimento da memória como defende a antiga *tópica*. A *tópica* em questão diz respeito ao exercício retórico de encontrar os melhores argumentos pró e contra determinada tese, dependendo da capacidade de imaginação dos envolvidos. Nesse exercício seria possível encontrar aquilo que é mais convincente e persuasivo. Ao fim desse trecho, Gadamer conecta Vico à tradição que une probabilidade, verossimilhança e ciência e que já estaria presente em Platão.¹⁴

Considerações Finais

Como foi dito no início, esse artigo faz parte de um projeto em que estamos interessados na investigação de duas tradições a respeito da imaginação na história da filosofia da educação, procurando evidenciar sobretudo a tradição que defende a imaginação na vida e na formação humana. Estamos investigando o papel positivo ou negativo da imaginação para esses pensadores tendo em vista o modo de vida e seus respectivos modos de ensino. Não estamos pensando nessas tradições a partir de um antagonismo absoluto entre elas, mesmo estando ciente de que existe um embate e um confronto entre

¹⁴ Trata-se de um tema enorme de discussão que merece posterior desenvolvimento e detalhamento. No momento, merece destaque o fato de que o verossímil ou o provável em grego é *eikótós* e possui a mesma raiz de ícone – *eikḗn* e *eikós* similar. Por isso, conectar-se à probabilidade antiga envolvida na atividade de fazer ciência e ao modo antigo de ensinar geometria é também conectar-se a um conceito que equivocadamente foi aprisionado à retórica, como se nem a geometria ou a ciência fossem retóricas. Por isso, Vico defende que a geometria antiga era a lógica imagética dos jovens. Merece destaque a referência que Gadamer faz a Platão no último subitem do *Verdade e método*, quando se refere às relações entre imagem e linguagem no *Banquete*. Glosando a famosa frase de Gadamer: “o ser que pode ser compreendido é linguagem” (1999, § 478), poderíamos dizer: “o ser que quer ser compreendido é imagem”.

os defensores e os críticos da imaginação na formação humana. Estamos pensando em um horizonte em que seja possível abordar essas perspectivas a partir de uma dinâmica em que elas possam ser complementares e não excludentes.

Por um lado, Platão, Vico e Gadamer foram escolhidos porque suas obras estão conectadas de modo interno, mas existem inúmeros outros autores que poderiam ser incluídos nessa tradição retórica de formação da imaginação e do imaginário humano¹⁵. Por outro lado, Descartes e os estoicos estariam defendendo os riscos da imaginação para a vida e para o ensino, mas também temos inúmeros outros autores.

Isso tudo está sendo feito com a intenção de nos reencontrarmos com a tradição imagética da formação humana e marcarmos posição frente a uma concepção de ensino técnico e analítico que se levanta, ciclicamente, contra uma educação fundada na imaginação e no imaginário. Só assim teremos condições de pensar na dimensão histórica da prática docente, na historicidade dos seus conteúdos e como eles se relacionam a determinados modo de vida na medida em que a concepção de racionalidade de determinado método de estudo possa estar ancorada no papel positivo das imagens e no desenvolvimento da imaginação como uma forma de racionalidade que não pode ser inferiorizada ou esquecida. Nesse contexto é importante não nos deixemos levar por uma espécie de racionalidade autossuficiente, analítica, crítica, sem imagens. É preciso ler as imagens como imagens, compreendendo suas lógicas próprias, seus estatutos próprios e a plurivocidade de seus sentidos.

Diante do exposto, temos algumas perguntas e questões que merecem ser levantadas. Seria possível defender que estamos diante de um núcleo de uma tradição artística, estética e (por que não) científica da formação humana? Podemos ampliar o conceito de racionalidade para racionalidades pensando inclusive em uma dimensão lógica da imaginação? Como incluir na formação de professores e estudantes a historicidade de disciplinas como a matemática e a gramática tendo em vista esse debate sobre o papel da imaginação? Como aprofundar a discussão de que determinados conteúdos escolares e métodos de estudo estão relacionados a pressupostos sobre nosso modo de vida? Como repensar a oralidade e a visibilidade como centro de uma teoria da educação que esteja conectada à imaginação? Como pensar no estatuto da ciência e sua relação com a imaginação? Em função disso, é preciso defender que ensino, aprendizagem, educação e formação humana sejam orientadas visando a consolidação de uma espécie de *regime de visibilidade* ligado ao imaginário que perpassa a linguagem, a ciência e a arte.

¹⁵ O caso do alemão *Bild* e *Bildung* com certeza merecerá atenção também em outros trabalhos. Como destaca Suarez, citando Berman. Sobre isso ver: Suarez, 2005, p. 193.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Atlas, 2009.
- ARNAULD, A., & LANCELOT, C. *Gramática de Port-Royal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BOCHENSKI, I.M. *A History of formal logic*. Indiana: University of Notre Dame Press, 1961.
- DESCARTES, R. *Discurso do Método*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- EUCLIDES. *Elementos*. São Paulo: Unesp, 2009.
- FERRATER-MORA, J. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Loyola, 2004.
- GADAMER, H.-G. *Verdade e Método*. Petrópolis: Vozes, 1999. [Vol. I].
- GADAMER, H.-G. *Verdade e método*. . Petrópolis: Vozes, 2002. [Vol. II].
- GONZALEZ, C. *Sensus communis: de la imaginación em Vico, a la tradición en Gadamer*. *Ideas y Valores*, 120, 79-93, 2002.
- GRIMBERG, G. O estatuto do diagrama nos *Elementos* de Euclides. *Revista Brasileira de História da Ciência*, 8 (1), p. 6-21, 2015.
- HEATH, T. *History of Greek Mathematics*. Oxford: Clarendon Press, 1921.
- KERFERD, G. B. *O movimento sofista*. São Paulo: Loyola, 2003.
- LIDDELL, H., SCOTT, R. & JONES, H. *Greek-English Lexicon*. Oxford, New Ninth Edition, (1996). Acesso em 10 ago. 2018 em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/resolveform?redirect%20=true>.
- MESTI, D. A famigerada autonomia. In: MESTI, D., ECCEL, D., ROSANA, M. *Sobre o aluno: reflexões filosófico-educacionais*. Chapecó: Argos, 2021a, p. 47-59.
- MESTI, D. Fortis Imaginatio: Montaigne entre Sócrates e o estoicismo. In: GENIS, Andrea Diaz. (ORG.). *Diálogos con montaigne y la formación humana*. Curitiba: Appris, 2021b, p. 45-78.
- NATACHA, B. El estoicismo como escuela: problemáticas vinculadas a su sistematicidad. *Anais de Filosofia Clássica*, 7, n. 13, 2013, p. 23-37.
- NETZ, R. *The shaping of deduction in Greek mathematics: a study in cognitive history*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- NUSSBAUM, M. C. *The Therapy of Desire: theory and practice in hellenistic ethics*. Princeton: Princeton University Press, 2009.
- PEREIRA, V. A reabilitação da ética dialética de Platão pela hermenêutica filosófica. *Peri*, 09 (01), 50-63, 2017.
- PLATÃO. *A República*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- PLATÃO. *Diálogos de Platão*. 3 ed. rev. Belém: EdUFPA, 2001 ss.

PLATÃO. *Mênon*. Rio de Janeiro: Puc-Rio; São Paulo: Loyola, 2001.

ROHDEN, L. Filosofando com Gadamer e Platão: movimentos, momentos e método(s) da dialética. *Dissertatio*, 36, p. 105-130, 2012.

SANTOS, Vladimir. Vico e a ordem de estudos de seu tempo: a ligação entre conhecimento e ética. *Educação e Sociedade*, v. 24, n. 85, p. 1277-1294, dez. 2003.

SANTOS, V. As ambiguidades do estado de natureza em Platão e Vico. In: LOMONACO, F.; GUIDO, H.; NETO, S. *Metafísica do gênero humano: natureza e história na obra de Giambattista Vico*. Uberlândia: EDUFU, 2018, p. 61-78.

SUAREZ, R. Nota sobre o conceito de *Bildung* (formação cultural), *Kriterion*, v. 46, n. 112, dez. 2005, 191-198.

VERNANT, J.-P. *Mito e sociedade na Grécia Antiga*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

VICO, G. Ratio studiorum del tempo nostro. In: SANTOS, Vladimir. O conceito de engenho e de invenção na Scieza Nuova de Giambattista Vico. (*Tese Doutorado*). Campinas: Unicamp 2009a, p. 195-315.

VICO, G. A Antiquíssima Sabedoria dos Itálicos. In: SANTOS, Vladimir. O conceito de engenho e de invenção na Scieza Nuova de Giambattista Vico. (*Tese Doutorado*). Campinas: Unicamp, , 2009b, p. 319-333.

VICO, G. *Ciência Nova*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

*Recebido em: 16 de maio de 2022.
Aprovado em: 30 de maio de 2022.*