

Marcelo Máximo Purificação  
Ivonete Barreto de Amorim  
Sandra Célia Coelho Gomes da Silva  
(Organizadores)



# Filosofia: Aprender e Ensinar 2

**Atena**  
Editora

Ano 2020

Marcelo Máximo Purificação  
Ivonete Barreto de Amorim  
Sandra Célia Coelho Gomes da Silva  
(Organizadores)



# Filosofia: Aprender e Ensinar 2

**Atena**  
Editora

Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Diagramação:** Geraldo Alves

**Edição de Arte:** Lorena Prestes

**Revisão:** Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano

Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná



Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco



Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
 Prof<sup>a</sup> Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Prof<sup>a</sup> Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
 Prof<sup>a</sup> Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá  
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
 Prof<sup>a</sup> Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
 Prof<sup>a</sup> Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
 (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

F488 Filosofia [recurso eletrônico] : aprender e ensinar 2 / Organizadores  
 Marcelo Máximo Purificação, Ivonete Barreto de Amorim, Sandra  
 Célia Coelho Gomes da Silva. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-81740-06-1

DOI 10.22533/at.ed.061200402

1. Filosofia. 2. Fenomenologia. 3. Indústria cultural. I. Purificação,  
 Marcelo Máximo. II. Amorim, Ivonete Barreto de. III. Silva, Sandra  
 Célia Coelho Gomes da.

CDD 142.7

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

Atena Editora  
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

O livro Filosofia: Aprender e Ensinar 2 é uma obra elaborada em várias mãos, cujo resultado, são textos acadêmicos que permeiam o campo da filosofia e as possíveis contribuições dessa área do saber para a Educação. Aprender e ensinar, são o verso e o reverso de um processo que tem no centro a filosofia e a educação, estabelecendo uma relação dialógica entre si. Uma relação, pela qual deve transitar também, a ação colaborativa e participativa do ato de fazer, tornando assim, uma ação coletiva.

O livro, está organizado em cinco capítulos pelos quais perpassam os temas: As iluminações literárias de Walter Benjamin em o Surrealismo; Complexidade e outros paradigmas – introdução à análise comparativa; Games e gamificação como estratégia de aprendizagem filosófica; O ensino de filosofia e as possíveis formas e funções do livro didático e, Progresso, memória e identidade entre o moderno e o pós-moderno: um diagnóstico do tempo perdido. Isto dito, percebe-se que esta obra, tem forte potencial de socialização do conhecimento e bravas contribuições para área da Ciências Humanas, podendo assim potencializar o pensamento de professores, estudantes e todos que buscam alargar o diálogo com a Filosofia.

Desejamos a todos e todas, uma boa leitura.

Marcelo Máximo Purificação

Ivonete Barreto de Amorim

Sandra Célia Coelho Gomes da Silva

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>1</b>
AS ILUMINAÇÕES LIBERTÁRIAS DE WALTER BENJAMIN EM O SURREALISMO	
Matheus Silveira dos Santos	
Ana Maria Oimenta Hoffmann	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0612004021</b>	
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>14</b>
A COMPLEXIDADE E OUTROS PARADIGMAS – INTRODUÇÃO À ANÁLISE COMPARATIVA	
Adelcio Machado dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0612004022</b>	
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>23</b>
GAMES E GAMIFICACAO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM FILOSÓFICA	
Mateus Geraldo Xavier	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0612004023</b>	
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>47</b>
O ENSINO DE FILOSOFIA E AS POSSÍVEIS FORMAS E FUNÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO	
Valmir Pereira	
Franklin Silva Pontes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0612004024</b>	
<b>CAPÍTULO 5 .....</b>	<b>56</b>
PROGRESSO, MEMÓRIA E IDENTIDADE ENTRE O MODERNO E O PÓS-MODERNO: UM DIAGNÓSTICO DO TEMPO PERDIDO	
Cleidson de Jesus Rocha	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0612004025</b>	
<b>SOBRE OS ORGANIZADORES.....</b>	<b>69</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO .....</b>	<b>71</b>



## AS ILUMINAÇÕES LIBERTÁRIAS DE WALTER BENJAMIN EM O SURREALISMO

Data de aceite: 27/01/2020

**Matheus Silveira dos Santos**

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4877852Y9>

**Ana Maria Oimenta Hoffmann**

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4791499H4>

**RESUMO:** Trata-se de analisar o ensaio “O Surrealismo: O último instantâneo da inteligência europeia”, de Walter Benjamin, publicado em fevereiro de 1929 na revista Literarische Welt. O pensamento benjaminiano configura uma profunda análise do desenvolvimento dos princípios do surrealismo enquanto movimento estético e político. A pretensão é o estudo de alguns conceitos fundamentais sob os quais o ensaio se constrói, tal como a embriaguez, a iluminação profana e a aproximação do surrealismo com o comunismo e o anarquismo. Para uma melhor compreensão do movimento em seu desdobramento prático-teórico, serão abordados outros ensaios publicados pelos surrealistas na revista Le Libertaire (jornal da Federação Anarquista). Os ensaios contêm uma profunda análise sobre as vias políticas percorridas pelo movimento na Europa do século XX, período entre guerras caracterizado pelo nacionalismo emergente e a ascensão

do nazi-fascismo. O surrealismo, contra essa onda conservadora, apresenta uma questão política e traça uma questão importante para esta pesquisa: “o que faríamos nós com uma arte que não mudasse a vida?”. Para que sejam melhor compreendidos os elementos revolucionários e libertários do surrealismo, assim como os meios que esse movimento forneceu para mudar o mundo, é de grande valor interpretar os conceitos benjaminianos de embriaguez e iluminação profana; em suma, este é o foco central desta pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Surrealismo. Embriaguez. Iluminação profana. Anarquismo

### THE LIBERTARIAN ENLIGHTENMENTS OF WALTER BENJAMIN IN THE SURREALISM

**ABSTRACT:** We analyze the essay “Surrealism: The Last Snapshot of the European Intelligentsia”, by Walter Benjamin, published in February 1929 in the journal Literarische Welt. Benjamin’s thought configures a deep analysis on the development of the principles of Surrealism, as an aesthetical and political movement. The intent is to study some fundamental concepts from which the essay constructs itself, such as intoxication, profane illumination and the pairing of Surrealism with Anarchism. Towards a better understanding of the movement in its practic-theoretical branch,

we will approach other essays published by Surrealists in the review *Le Libertaire* (a journal edited by the Anarchist Federation). The essays contain a profound analysis on the political paths the movement has taken in 20th century Europe, an interwar period marked by burgeoning nationalism and the rise of nazi-fascism. Surrealism, against this conservative tide, presents a political issue and delineates an important question for this work: “what would we do with a kind of art that did not alter life?”. So that the revolutionary and libertarian elements of Surrealism are best understood, as well as the means this movement has provided to change to world, it is invaluable to interpret Benjamin’s concepts of intoxication and profane illumination. The essay will reflect its own time, which is a period of transition in Benjamin’s work as a critic, when the philosopher will reformulate the concept of critique. To understand the politization of the movement, it is fundamental to shed light on its historicity. According to Adorno, History is inherent to aesthetical theory, and the critical theory of art tries to enlighten the historicity of aesthetical theory. In this research, we seek to outline the historical framework of surrealism and stick to the political path that the movement has followed. The surrealists wished to change life with the concepts of profane enlightenment and inebriation contained in the essays of Benjamin. After clarifying the concepts of profane illumination and inebriation, this work aims to study the proximity of surrealism with anarchism, and to that end the following books were used: *Theory of vanguard*, specifically the chapter on vanguard and engagement; the book *Surrealism and anarchism*; some of the *Theses on the concept of History*, by Benjamin, aided as they show the author’s antifascist viewpoint and point to a libertarian horizon. Further, we investigate Benjamin’s meaning behind “mobilizing the energies of inebriation towards revolution.” In summary, that is the central focus of this paper.

**KEYWORDS:** Surrealism. Intoxication. Profane illumination. Anarchism. Liberty

## INTRODUÇÃO

Publicado em fevereiro de 1929 por Walter Benjamin na revista *Literarische Welt*, o ensaio *O Surrealismo* situa-se no fim da primeira fase do Surrealismo. Este ensaio remete ao político no seio de uma estética. As teorias estéticas, como a teoria da vanguarda, são marcadas pela época em que surgiam: o Surrealismo, tema deste artigo, nasce no século XX, período que assistiu a uma grande revolução tecnológica, industrial, urbana e cultural; ademais, emerge o nacionalismo e o nazifascismo entra em ascensão. Esse ensaio reflete o seu próprio tempo, e, com isso, o período de transição do trabalho de Benjamin como crítico, quando o filósofo começa a repensar qual o papel do intelectual e a reformular o próprio conceito de crítica. Para compreender a politização do movimento, é fundamental esclarecer sua historicidade. Segundo Adorno, a história é inerente à teoria estética, e a teoria crítica da arte se esforça no sentido de elucidar a historicidade da teoria estética (BÜRQUER, 2012, 45). Nesta exposição, pretendo traçar o contexto histórico do

Surrealismo e ater ao caminho político que o movimento percorreu.

Os surrealistas desejavam transformar a vida, e este ensaio busca vincular o desejo de mudar a vida com os conceitos de iluminação profana e embriaguez presentes no ensaio de Benjamin. Após esclarecer possíveis significados desses citados conceitos, em um segundo momento este ensaio visa aproximar o Surrealismo ao Anarquismo. Os surrealistas encontraram a necessidade de politizar seu movimento diante da hostilidade da burguesia às manifestações de liberdade espiritual, e, segundo Benjamin, foi essa hostilidade que impeliu o Surrealismo para a Esquerda. Pretendo elucidar os tais conceitos de embriaguez e iluminação profana a fim de esclarecer o significado do que Benjamin quis dizer com “mobilizar para a revolução as energias da embriaguez”, de modo explanar melhor o caminho necessário a ser percorrido para melhor compreensão da trajetória de politização do movimento. Com o intuito de transformar a aspereza do real em uma configuração especial, o Surrealismo subverte a banalidade da vida, segundo Michel Löwy:

[...] um movimento de revolta do espírito e uma tentativa eminentemente subversiva de re-encantamento do mundo, isto é, de restabelecer, no coração da vida humana, os momentos “encantados” apagados pela civilização burguesa: a poesia, a paixão, o amor-louco, a imaginação, a magia, o mito, o maravilhoso, o sonho, a revolta, a utopia. Ou, se assim o quisermos, um protesto contra a racionalidade limitada, o espírito mercantilista, a lógica mesquinha, o realismo rasteiro de nossa sociedade capitalista industrial, e a aspiração utópica e revolucionária de ‘mudar a vida’. (LÖWY, 2002, p. 9)

A transformação da realidade e a ideia de revolução das formas de existência aparecem nos estudos de Benjamin sobre o Surrealismo e conduzem ao conceito de iluminação profana. Diz-se iluminação, pois se trata de uma espécie de revelação, fora do universo religioso, que permite ao sujeito ter acesso a uma nova forma de existência. Revelação esta que permitiria ao sujeito um novo olhar para o seu tempo, o que, por fim, poderia revelar vias que induziriam à transformação da realidade, em uma tentativa de reencantar um mundo marcado pelo mal-estar do pós-guerra e pela civilização burguesa. O Surrealismo, para além do domínio estético, buscaria a transformação da vida, questão que transluz no ensaio de Benjamin. Esta é a maneira como qual ele passa de um movimento literário para um movimento político-, portanto, uma obra com uma função social. Assim, o movimento surrealista pretende reencontrar a realidade em sua espessura total, trazendo a ideia de sonho não como algo descolado da realidade, mas como algo que amplia a realidade. Benjamin observa no ensaio *O Surrealismo* que, para os surrealistas, “a vida parecia ser digna de ser vivida apenas quando se dissolvia, em cada um, o limiar entre o sono e a vigília” (BENJAMIN, 2012, 22). Ou seja, para o filósofo, essa ideia permitiria que imagem e som se interpenetrassem em uma exatidão automática de forma tão venturosa que não sobraria nenhuma fresta para inserir o que é chamado de “sentido”. No intuito de



unir duas realidades aparentemente distantes, os surrealistas possuíam a ambição de superar as oposições artificiais, como o sonho e a revolução, uma vez que o Surrealismo visa abolir a oposição tradicional entre a ação e a palavra, sonho e realidade. Jean Schuster, escritor e poeta francês considerado elemento importante do movimento surrealista, dá ensejo à discussão sobre a insuficiência da realidade para os surrealistas. Schuster também escreve sobre sono e vigília, como pode ser observado em seu comentário abaixo:

O sonho não é o contrário da realidade. Ele é um aspecto real da vida humana, assim como a ação; e um e outra, bem longe de se excluírem, se completam. Mas, este aspecto, negligenciado ou voluntariamente relegado ao plano das superstições perigosas pela civilização atual (a das casernas, das igrejas e das delegacias contém os fermentos de revolta mais violentos por serem mais profundamente humanos, isto é, profanos). (COELHO, 1990, p.45)

Benjamin articula que as características da iluminação profana “são estranhamente associadas à dialética da embriaguez” (BENJAMIN, 2012, 25). A embriaguez estética não seria produzida apenas pelo uso de narcóticos, mas estaria inserida em uma espécie de desregramento dos sentidos que Rimbaud preconizava, e pode ser considerada como uma forma de apreender a realidade com outro olhar. Uma das formas de se pensar sobre a embriaguez é refletir sobre o significado da deriva: o *flâneur* é um derivante que experimenta a realidade de outra forma. Esse termo vem com o significado de *errante* ou *caminhante* - Benjamin chama os *flâneurs* “botânicos do asfalto” (BENJAMIN, 2015, 39). Em seu livro sobre Charles Baudelaire e a modernidade, o autor observa a poesia de Baudelaire e cita o *flâneur* como um arquétipo da experiência moderna nas grandes metrópoles: trata-se de um espectador do mundo urbano moderno, que observa a maneira como “a cidade muda mais rapidamente que um coração humano” (BENJAMIN, 2015, 209). Temos exemplos do que é a experiência do *flâneur* em *The Man of the Crowd* de Edgar Allan Poe, ou em *Les fables* de Baudelaire; por meio dessas obras é possível extrair algumas características do *flâneur*: um deambulante de passos lentos, com matizes de melancolia em seus movimentos e que percebe a cidade ao seu redor como um belo quadro a ser contemplado. Ele experimenta a vida em sua inesgotável riqueza de variações e, assim, tenta reencontrar o que há de maravilhoso no cotidiano envolto pelo movimento maquinal e frenético das multidões. Löwy observa em seu livro *A estrela da manhã* que o derivante experimenta uma embriaguez que devolve sua liberdade, pois não está entregue aos mesmos passos da racionalidade instrumental que busca sempre uma finalidade - igualmente essa uma forma de embriaguez. A embriaguez, para Benjamin, é também uma relação mágica do homem antigo com o cosmos. Essa relação pode ser encontrado no texto “A caminho do planetário”, do livro *Rua de mão única*, de Benjamin, onde o autor discorre sobre o vínculo que teria

se perdido na modernidade outrora. Sobre isso, Benjamin expõe: “A Terra pertencerá unicamente àqueles que vivem das forças dos cosmos” (BENJAMIN, 2012, 70). O que se pode interpretar disso é que o trato antigo com o cosmos se cumpre na embriaguez, e que somente na *comunidade* o ser humano poderia se comunicar em embriaguez com o cosmos. Tal experiência (*Erfahrung*) teria sido perdida na modernidade a partir da ascensão da técnica e da racionalidade instrumental. Haveria algum resquício daquela experiência cósmica antiga na contemporaneidade? Teria Benjamin reencontrado esse elo perdido no Surrealismo? Seria possível concluir que este movimento dispõe desta experiência cósmica? Essas indagações precisam ser pensadas com afinco. Para os surrealistas, era válida uma máxima da política poética: “Mobilizar para a revolução as energias da embriaguez”; ou seja, a embriaguez não consistiria meramente na ingestão de narcóticos, como já mencionado. O haxixe e o ópio poderiam servir de propedêutica, mas a embriaguez benjaminiana se dá em uma “iluminação profana, de inspiração materialista e antropológica”. Iluminação profana, pois como André Breton afirma em *Qu’est-ce que le surréalisme?* de 1934 que “o Surrealismo uma é certa predisposição não a transcender o real, mas a aprofundá-lo, a tomar uma consciência cada vez mais clara e ao mesmo tempo cada vez mais apaixonada do mundo sensível”. Isso também faz alusão à “revolta amarga e apaixonada contra o catolicismo em cujo bojo Rimbaud, Lautréamont e Apollinaire engendraram o surrealismo” (BENJAMIN, 2012, 23).

A revelação que a iluminação profana produz seria uma opção não religiosa no campo da subjetividade capaz de indicar as vias de revolucionar a realidade e a vida. O Surrealismo trouxe a ideia de uma mitologia moderna alternativa e profana ao pensamento religioso: “a atração dos surrealistas pelo mito deve-se também ao fato de constituir [...] uma alternativa profana ao domínio religioso sobre o universo do não racional” (LÖWY, 2015, 201). Por meio do pensamento mitológico e subjetivo o Surrealismo pretende reencontrar o maravilhoso no cotidiano e permitir assim outra relação com a vida, a partir de uma incursão pelo subjetivo e pela errância. O “Prefácio para uma mitologia moderna”, do livro *O Camponês de Paris* de Louis Aragon cria uma antítese ao *Discurso do método* de René Descartes. Esse Prefácio, ao subverter a lógica cartesiana e ocidental, sugere uma mitologia moderna, uma nova ciência e uma epistemologia que é própria da experiência surrealista. Aragon mostra a importância do erro para a evidência, pois a verdade supõe o erro: “compreende-se a luz apenas pela sombra” (ARAGON, 1996, 41). A nova dimensão de significações que é produzida por essa mitologia moderna traz novas revelações e permite a assimilação de outra forma de existência. As esfinges de *O Camponês de Paris* colocam ao leitor questões que permitem conhecer a sua própria interioridade. A mitologia moderna relaciona-se com a iluminação profana, portanto, pois ambas apontam outro olhar para a realidade e sugerem uma revolução em um tempo

de crise marcado pelo processo civilizatório moderno ocidental. Assim, o choque gerado pelas questões das esfinges modernas traz uma revelação que permitiria vir à tona uma nova visão de mundo. O autor, portanto, critica assim o racionalismo e o cartesianismo, e sugere uma maneira de ressignificar a existência a partir do encontro do maravilhoso no cotidiano e da criação de uma mitologia moderna. Essa iluminação é chamada de profana, portanto, pois pretende libertar o homem da mitologia religiosa, indicando a possibilidade de uma transcendência que é imanente ao sujeito, fora do domínio religioso e dentro do cotidiano e da vida do próprio sujeito. Neste sentido, a iluminação profana permitiria uma nova experiência da realidade, e é nesse sentido de transformação que as experiências surrealistas operam. Trata-se, assim, de uma experiência que visa ter um alcance revolucionário. A desordem produtiva que a literatura surrealista aborda se assemelha com os protocolos que Benjamin fez sob efeito de haxixe e mescalina. A iluminação profana relaciona-se com a dialética da embriaguez, na medida em que ambas as ideias remetem a uma nova forma de observar o mundo e de transformá-lo. A embriaguez benjaminiana possui várias formas, além das citadas, como a deriva; o próprio pensamento, para o filósofo, já é um narcótico eminente. Assim, Benjamin afirma: “O homem que lê, que pensa, que espera, o *flâneur*, pertence, do mesmo modo que o fumador de ópio, o sonhador e o ébrio, à galeria dos iluminados. E são iluminados mais profanos. Para não falar da mais terrível de todas as drogas – nós mesmos – que tomamos quando em solidão.” (BENJAMIN, 2012, 33)

O poder subversivo do Surrealismo é o de poder nos devolver a embriaguez sóbria que Benjamin discorria sobre. Portanto, para que o Surrealismo seja útil para a vida, é necessário reencontrar o seu elo anárquico perdido e não deixar que este se torne uma arte para agradar aos olhos da burguesia. O poder do Surrealismo estaria na revolta bêbada que ele incita. A embriaguez possui um sentido anárquico: Benjamin diz que a mobilização das forças da embriaguez para a revolução é sua tarefa mais autêntica. Para ela, não é suficiente que, conforme sabemos, um elemento de embriaguez esteja vivo em cada ato revolucionário. “Essa tarefa é idêntica à tarefa anárquica” (BENJAMIN, 2012, 33). Assim, é possível concluir que se trata de uma embriaguez de revolta, libertária por excelência, que pretenderia devolver a liberdade para o ser humano.

Segundo André Breton, “foi no negro espelho do Anarquismo que o Surrealismo se reconheceu pela primeira vez”(COELHO, 1990, 41). Para traçar um panorama histórico do movimento e de seu desdobramento político, ainda é fundamental entender as afinidades do Surrealismo com o Anarquismo. O conceito de embriaguez benjaminiana não possui apenas um caráter estético, como também elementos anárquicos que serão abordados no decorrer desta exposição. Benjamin formula de forma precisa e dialética que “O domínio da literatura foi explodido de dentro,



na medida em que um grupo homogêneo de homens levou a vida literária até os limites extremos do possível” (BENJAMIN, 2012, 22). Essa “explosão”, termo usado por Benjamin que agradava muito aos surrealistas e anarquistas, remete aos elementos libertários e revolucionários do movimento, com intuito de transformar as estruturas mentais e mudar a vida dos indivíduos que entram em contato com as obras. Jacques Sorel escreveu no *Le monde libertaire* nº103 em julho de 1964 que “o Surrealismo e o Anarquismo têm mais de um ponto em comum que lhes dão um poder detonador preciso e permanente.” Há vários pontos em comum que são facilmente cooptáveis entre os surrealistas e os anarquistas, a revolta, a liberdade, o antipatriotismo, a destruição dos valores conservadores, o desejo da revolução e a contundente aspiração de transformar a vida.

O esclarecimento dos possíveis significados da embriaguez benjaminiana e sua relação com a iluminação profana ilustra como a literatura pode ser transformada conforme este estado de espírito. Benjamin considera o livro *Nadja*, de André Breton, uma obra muito apropriada para ilustrar alguns traços fundamentais dessa iluminação profana (BENJAMIN, 2012, 24). A obra *Nadja* traça as experiências surrealistas que indicam um caminho revolucionário que vai além do domínio da literatura. Benjamin descobre, em *Nadja*, o poder de um anarquismo libertário e insurrecional capaz de abalar a ordem estabelecida das coisas (GATTI, 2009, p.87). Essa obra, além de auxiliar a compreensão dos conceitos de iluminação profana e embriaguez, parece também discutir a hipótese de apontar em direção aos vínculos do Surrealismo com o Anarquismo. Os ensaios da revista *Le Libertaire* também ajudam a perceber isso. Os conceitos de embriaguez e iluminação profana se conectam com outros textos de Benjamin, como seus escritos sobre o haxixe; e sua afinidade com o Surrealismo transparece claramente em *Rua de Mão Única*, já que o livro possui elementos oníricos, reflexões sobre o papel do intelectual, entre outros pontos semelhantes. Em suma, um estudo mais aprofundado acerca do ensaio sobre o Surrealismo suscita uma via de iniciação no pensamento benjaminiano. Há no ensaio de Benjamin uma ambígua empatia com o Anarquismo e a embriaguez que pode ser analisada mais profundamente para uma possível leitura de viés mais libertário. Apesar das interpretações marxistas do ensaio *O Surrealismo*, o Anarquismo continua sendo um caminho alternativo no pensamento de Walter Benjamin.

A tradição dos oprimidos, como Benjamin observa em suas teses sobre o conceito de História, mostra o esforço para livrar o ser humano dos entraves políticos, espirituais e econômicos que o tem mantido aprisionado ao decorrer do tempo. A luta pela liberdade foi sempre sustentada pelos oprimidos, contra todos aqueles que são detentores dos privilégios. Ao mesmo tempo em que uma classe luta para se libertar da dominação, está também lutando pela liberdade humana; é o anseio dos oprimidos, enquanto, do outro lado, os inimigos da liberdade buscam apenas defender seus

privilégios. Há um ponto de encontro primordial entre o Anarquismo e o Surrealismo: a busca pela liberdade. Os anarquistas são os únicos a defender completamente a liberdade, pois buscam a abolição do Estado e de todas as formas de opressão do homem pelo homem. O Surrealismo entraria em cena para transformar as estruturas mentais e para livrar o homem da servidão, da alienação e da reificação. Trata-se de um processo alquímico que transforma as maneiras de pensar e agir do sujeito a partir do seu contato íntimo com o inconsciente, e também o contato com obras de arte que contestam a guerra, o autoritarismo e o nazismo ascendente. Quando o fascismo emergiu, as pessoas que viveram na conjuntura do entre guerras estavam despreparadas, tanto na teoria quanto na prática: assim, os surrealistas pretenderam mobilizar, para a revolução, as energias da embriaguez e da revolta e desprender os oprimidos dos anelos da submissão cega às autoridades. Um verdadeiro despertar dos oprimidos. A ameaça mais grave à humanidade não seria apenas a existência de Estados totalitários, mas sim a existência de atitudes que asseguram a vitória de tais autoridades e a dependência de um soberano. Há um campo de batalha em nossa interioridade que necessita de uma disciplina revolucionária para que sejam alteradas as estruturas mentais, em nome da hegemonia popular e da liberdade da humanidade. Em suma, para que o Surrealismo e o Anarquismo sejam pensados em consonância, portanto, é de extrema importância a reflexão sobre o conceito de liberdade.

A filosofia crítica de Walter Benjamin tentou abordar o Surrealismo assimilando-o, em alguns momentos, ao Anarquismo. Um dos pontos de partida de seu ensaio é uma investigação acerca do conceito de liberdade, retirando a aparência superficial de que o Surrealismo trataria tão somente de um movimento “artístico” ou “poético”. É importante ressaltar que, para além das conquistas no domínio poético, o Surrealismo também toma partido nas questões sociais. Mais precisamente, trata-se de um movimento profundamente libertário. Unindo a política e a poética, o Surrealismo mostra de que forma a imagem pode desempenhar uma função revolucionária: por exemplo, ao expor o envelhecimento dos objetos e pressentir as energias revolucionárias que transparecem no “antiquado”; por meio das ruínas da modernidade, faz emergir a urgência de um retorno revolucionário, o que gera uma possibilidade de superação da realidade e de redefinição da dimensão política da arte.

Benjamin diz que, para o Surrealismo, nada é mais revelador que as energias revolucionárias que transparecem nos objetos “antiquados”. Benjamin aponta que os surrealistas compreenderam melhor do que ninguém a relação entre esses objetos “antiquados” e a Revolução: “Antes desses videntes e intérpretes de sinais, ninguém havia percebido de que modo a miséria, não somente a social como também a arquitetônica, a miséria dos interiores, as coisas escravizadas e escravizantes,

transformam-se em niilismo revolucionário.” (BENJAMIN, 2012, 25). O truque que Benjamin percebe é que precisamos trocar o olhar histórico sobre esses objetos antiquados e envelhecidos por um olhar político, a fim de emergir uma potência revolucionária. Esse é o papel da iluminação profana e da mitologia moderna: trocar o olhar alienado sobre os objetos por um olhar político e crítico.

A perspectiva do ensaio de Benjamin sobre o Surrealismo encara o movimento em uma estreita ligação com o Anarquismo. Benjamin relata, em uma carta escrita ao seu amigo Gershom Scholem, que, ao comentar sobre política, já expõe sua posição política: “Falamos também um bocado de política e socialismo; sobre o último, tínhamos grandes reservas, bem como sobre a posição do indivíduo na sua central realização. Para nós, o anarquismo teórico ainda era a resposta mais sensível à política.” (SCHOLEM, 2008, 91). O jovem Benjamin, na busca de uma alternativa ao capitalismo, inspirou-se no pensador anarquista Gustav Landauer, teórico anarquista alemão do fim do século XIX que inspirou os textos de Benjamin. Em um primeiro momento, Benjamin possui afinidades revolucionárias que se orientam em direção ao Anarquismo e anarcossindicalismo; é após ler *História e Consciência de Classe* (1923), de Lukács, que Benjamin muda seu pensamento político.

O importante é ressaltar que o Anarquismo sempre foi uma via possível no pensamento benjaminiano, o que aparece de forma contundente em seu ensaio sobre o Surrealismo. Se for a partir da imaginação que o Surrealismo pretende exprimir o funcionamento real do pensamento, na ausência da coerção exercida pela razão, e sem preocupações estéticas, então a sua escolha política-ideológica passa a se alinhar com a “utopia” libertária do Anarquismo. Pois ambos, Surrealismo e Anarquismo, criticam a tríade “Estado-Trabalho-Religião” e propõem a urgência de uma revisão das doutrinas, com o intuito de fazer emergir uma teoria que seja capaz de impulsionar uma revolução social. Marie Dominique Massoni, principal inspiradora de tais iniciativas, escreveu na apresentação de uma exposição, em 1996: “Insubmissão: a imaginação ateia fogo à pólvora. Sem ela, nenhuma revolta se mantém.” (LÖWY, 2002, 102). Tanto os anarquistas como os surrealistas condenam os regimes políticos em vigor: sistemas capitalistas, democracias burguesas, totalitarismos. Ambos, Anarquismo e Surrealismo, pregam a ação autônoma dos trabalhadores.

No manifesto do Surrealismo de 1924, Breton escreve: “A palavra *liberdade* é a única que ainda me exalta(...) Ela responde, sem dúvida alguma, a minha única aspiração legítima.” (BRETON, 2001, 17). Ao analisar com ênfase essa declaração, pode-se compreender melhor a estreita ligação dos surrealistas com o Anarquismo. Os libertários defendem a primazia do julgamento e da liberdade dos indivíduos e são contra todo emparelhamento de repressão do Estado e de autoridades. Sendo assim, a liberdade é um conceito chave para entender as afinidades



revolucionárias do Surrealismo. Ao tratar desse tema, é de suma importância ater-se às suas características políticas e emancipatórias. Benjamin utiliza o conceito de iluminação profana para abordar a transformação da experiência, e logo indica o papel do intelectual na transformação da sociedade. Assim, a revolução não pode ser desvelada com tranquilidade, delicadeza ou amabilidade; mas é um motim, movimento de embriaguez, ato violento por meio do qual uma classe derruba outra. A embriaguez que Benjamin trata em seu ensaio é uma embriaguez de revolta, e Benjamin diz que essa tarefa é idêntica à tarefa anárquica. Associando a liberdade à revolta, Mikhail Bakunin em seu célebre livro intitulado *Deus e o Estado*, começa seu discurso da seguinte forma:

Três elementos ou três princípios fundamentais constituem, na história, as condições essenciais de todo desenvolvimento humano, coletivo ou individual: 1º, a animalidade humana; 2º, o pensamento; 3º, a revolta. À primeira corresponde propriamente a economia social e privada; à segunda, a ciência; à terceira, a liberdade (BAKUNIN, 2011, p.37).

A revolta é uma palavra plebeia que possui significados numerosos, desde segunda volta até confusão e mistura de uma coisa com outra. É associada à desordem e ao desregramento. A revolta dissolve as distinções em uma massa informe; é o retorno à natureza, à igualdade. E, para Bakunin, “só sou verdadeiramente livre quando todos os seres humanos que me cercam, homens e mulheres, forem igualmente livres”. A liberdade só existe junto à igualdade, e, para alcançar esse fim, a revolta é fundamental. O Surrealismo mostra que é importante manter o espírito insatisfeito que semeia a confusão para derrubar a ordem burguesa vigente. *Nadja* é um livro apropriado para ilustrar a iluminação profana, pois Breton o descreve como um “livre à porte battante”, ou um “livro de portas batentes”. Trata-se de uma experiência semelhante a de estar em um motim, onde as vias de se percorrer as ruas da cidade são ditadas pelos tiros, bombas de gás, coquetéis molotov, e essa também seria, então, uma forma de embriaguez.

No livro *Nadja*, Breton narra o espírito libertário no seguinte fragmento:

Odeio com todas as forças essa servidão que querem me fazer aceitar. Lamento que o homem esteja condenado a ela, que em geral não possa se ver livre dela, mas não é a dureza da pena que vai me dispor em seu favor: é, e só poderia ser, a veemência de seu protesto. Sei que no forno de uma fábrica, ou diante de uma dessas máquinas inexoráveis que impõem o dia inteiro, com alguns segundos de intervalo, a repetição do mesmo gesto, ou em qualquer outro lugar, sob as ordens mais inaceitáveis, ou na prisão, ou diante de um pelotão de fuzilamento, mesmo assim podemos nos sentir livres, mas não é o martírio que sofremos que cria essa liberdade. Eu quero que a liberdade seja uma permanente quebra de grilhões: contudo, para que essa quebra seja possível, constantemente possível, é necessário que as correntes não nos esmaguem, como fazem com muitos daqueles a quem se refere. Mas a liberdade também é, e humanamente talvez ainda mais, uma sequência de passos mais ou menos longa, porém maravilhosa, que o homem pode dar fora dos grilhões (BRETON, 2007, p. 68-69).

O Anarquismo é uma ideologia que emerge das lutas dos grupos marginalizados no final da década de XIX. Sua teoria e prática buscam uma sociedade igualitária em oposição ao sistema capitalista. O Surrealismo, portanto, é historicamente semelhante em suas ambições por liberdade. Piotr Kropotkin, grande teórico do Anarquismo, em *O princípio anarquista*, escreve que “os anarquistas são os únicos a defender por inteiro o princípio da liberdade.”

“Observai à vossa volta. O que restou de todos os partidos que outrora se anunciaram como partidos eminentemente revolucionários? — Só dois partidos estão em oposição: o partido da coerção e o partido da liberdade; os anarquistas, e, contra eles, todos os outros partidos, qualquer que seja sua etiqueta. É que, contra todos esses partidos, os anarquistas são os únicos a defender por inteiro o princípio da liberdade. Todos os outros se gabam de tornar a humanidade feliz mudando ou suavizando a forma do açoite. Se eles gritam ‘abaixo a corda de cânhamo da força’, é para substituí-la pelo cordão de seda, aplicado no dorso. Sem açoite, sem coerção, de um modo ou de outro, sem o açoite do salário ou da fome, sem aquele do juiz ou do policial, sem aquele da punição sob uma forma ou outra, eles não podem conceber a sociedade. Só nós ousamos afirmar que punição, polícia, juiz, salário e fome nunca foram, e jamais serão, um elemento de progresso; e se há progresso sob um regime que reconhece esses instrumentos de coerção, esse progresso é conquistado contra esses instrumentos, e não por eles.” (KROPOTKIN, 2012, p.36)

Para Adorno, a obra de arte vanguardista é a única expressão autêntica possível do atual estado do mundo. O autor considera a obra de arte vanguardista como a “expressão historicamente necessária da alienação na sociedade do capitalismo tardio” (BÜRGER, 2008, 170). As obras de arte vanguardistas desnudam as contradições da sociedade do presente, e as categorias das teorias estéticas são radicalmente históricas, segundo Adorno. Para ele, as obra de arte são:

“a historiografia inconsciente da essência e da excrescência históricas” [...] compreende a arte vanguardista como protesto radical de oposição a toda e qualquer falsa reconciliação com o existente, sendo, por conseguinte, a única forma de arte historicamente legítima. (BÜRQUER, 2008, 172-3)

A aporia que aparece ao se pensar o efeito social das obras e sobre a ciência materialista da literatura é o efeito político das obras de arte vanguardistas na esfera da práxis vital. Em outras palavras, seria então o caráter de protesto das obras surrealistas inócua em relação às reais forças de oposição que trabalham na superação do capitalismo, abstrato e sem perspectiva histórica? Ou se trataria isso de uma oposição a toda e qualquer falsa reconciliação com o existente, sendo a única forma de arte historicamente legítima? Esse é o debate que é posto ao se pensar a vanguarda e o engajamento. Por sua rejeição revolucionária da sociedade capitalista, o Surrealismo coincide historicamente com o pensamento libertário, ao nível político. Os surrealistas tinham a pretensão da criação de uma “organização comum dos

artistas revolucionários contra o fascismo, o stalinismo e o sistema capitalista: a Federação Internacional pela Arte Revolucionária Independente” (LÖWY, 2002, 74).

A função histórica do Surrealismo, portanto, seria a oposição às formas alienadas de existência a partir de uma revolução do espírito, que seria alcançada pela iluminação profana. As obras de Benjamin possuem um teor libertário que realmente precisa ser observado com mais atenção. Em suas teses sobre o conceito de História, é possível observar o espírito libertário que Benjamin percorre em seus escritos ao longo de toda a vida. Benjamin enfatiza que “o ‘estado de exceção’ (‘*Ausnahmezustand*’) em que vivemos é a regra. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a esse ensinamento (...) com isso nossa posição ficará melhor na luta contra o fascismo” (BENJAMIN, 2012, 245). A posição libertária e antifascista do autor é nítida em seus escritos e, para construir esse conceito que nos auxiliará na luta contra o fascismo, é de extrema importância manter sempre aceso o transe bêbado da revolta que era exaltado pelos surrealistas.

## CONCLUSÃO

A síntese anarquista-surrealista está em declínio. A proposta surrealista consiste em, a partir do terreno sensível, transformar as estruturas mentais. É preciso reencontrar uma poética e uma ética que sejam capazes de operar essa transformação, e que essas obras estejam de acordo com as expressões e os anseios das massas em nome da liberdade. Criar uma sociedade sem classes, sem Estado, em que as aspirações humanas possam se realizar e que o ser humano possa a vir dispor inteiramente de si mesmo é um objetivo a ser almejado. O Surrealismo precisa sair da condição de arte palatável para os olhos da burguesia e reencontrar o transe bêbado da revolta. É necessário devolver o maravilhoso para o cotidiano e reestabelecer no coração da vida humana o anseio pela liberdade. É preciso lembrar a história do movimento, história essa de oposição à sociedade capitalista, e não se esquecer de sua veia e suas raízes libertárias, mobilizando esses conceitos e ideias para uma ação que transforme a sociedade.

## REFERÊNCIAS

ARAGON, L. **O Camponês de Paris**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1996.

BENJAMIN, W. “O Surrealismo”. In\_\_\_: **Obras Escolhidas I - Magia e Técnica, Arte e Política**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

\_\_\_\_\_. Obras Escolhidas II. **Rua de Mão Única**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

\_\_\_\_\_. **Sobre o haxixe e outras drogas**. Tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

\_\_\_\_\_. **Baudelaire e a modernidade**. Trad. João Barrento, São Paulo: Autêntica, 2015.

BÜRGER, P. **Teoria da Vanguarda**. Tradução de José Pedro Antunes. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2012.

BRETON, A. **Nadja**. Tradução: Ivo Barroso, São Paulo: Cosac Naify, 2007.

\_\_\_\_\_. **Manifestos do Surrealismo**. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

COELHO, P. A. **Surrealismo e anarquismo: “bilhetes surrealistas” de Le Libertaire**. São Paulo: Editora Imaginário, 1990.

GATTI, L. **Walter Benjamin e o Surrealismo: escrita e iluminação profana**, Artefilosofia nº6.

GUINSBURG, J.; LEIRNER, S. (Orgs.). **O Surrealismo**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KROPOTKIN, P. **O princípio anarquista e outros ensaios**. Trad. Plínio Coelho, São Paulo: Editora Hedra, 2007.

LÖWY, M. **A estrela da manhã**. Tradução Eliana Aguiar, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LÖWY, M.; SAYRE, R. **Revolta e melancolia: o romantismo na contracorrente da modernidade**. Trad. Nair Fonseca. São Paulo: Boitempo, 2015.

## A COMPLEXIDADE E OUTROS PARADIGMAS – INTRODUÇÃO À ANÁLISE COMPARATIVA

*Data de aceite: 27/01/2020*

### **Adelcio Machado dos Santos**

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento (UFSC). Docente, pesquisador e orientador nos Programas de Pós-Graduação “Stricto Sensu” em Desenvolvimento e Sociedade e em Educação da Uniarp. E-mail: adelciomachado@gmail.com

**RESUMO:** O paradigma da complexidade foi recentemente desenvolvido por Edgar Morin, constitui um dos mais utilizados na investigação e compreensão dos problemas que dizem respeito ao campo científico. A complexidade deve ser considerada como um desafio para pensar de modo organizacional, possibilitando programar e esclarecer os fatos. O problema da complexidade constitui um esforço para conceber um incontornável desafio lançado pelo real, respeitando-se as diferentes dimensões do fenômeno estudado. Esse paradigma obriga a unir noções que se excluem no âmbito do princípio da simplificação, sendo que a ele estão ligadas noções contraditórias, as quais são desorganizadas ou organizadas na medida em que se desenvolve a relação entre o observador e o objeto. O paradigma da complexidade possui diferenças em relação a outros paradigmas precedentes como o positivista, no qual o pesquisador se coloca

numa situação de isenção diante da realidade; o fenomenológico, que parte da perspectiva de que o mundo e o real são construídos socialmente recebendo um significado a partir do próprio sujeito; o estruturalista, que busca a explicação da realidade em todos os seus níveis com base na noção de estrutura; o materialismo histórico-dialético, que sustenta que o mundo é dialético e a essência do materialismo dialético não pode ser entendida fora da sua unidade com o materialismo histórico. Assim, verificar-se-á qual é a relação que existe entre estes diferentes paradigmas e o paradigma da complexidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Paradigma; complexidade; método comparativo.

### COMPLEXITY AND OTHER PARADIGMS – INTRODUCTION TO A COMPARATIVE ANALYSIS

**ABSTRACT:** The paradigm of complexity was recently developed by Edgar Morin and constitutes one of the most used methods in investigation and comprehension of the problems which concern scientific field. Complexity must be considered as a challenge to think in an organizational way, making it possible to program and clarify facts. The problem of complexity constitutes an effort to conceive an unbearable challenge released by the real,



respecting the different dimensions of the phenomenon studied. This paradigm makes us to link notions which get excluded in the context of the principle of simplification, being that some contradictory notions, which are disorganized or get organized as a relationship between observer and object gets developed, are linked to that principle. The paradigm of complexity has differences in relation to other preceding paradigms like the positivist, in which the researcher puts himself in a situation of independence before the reality; the phenomenological, which goes from the perspective that the world and the real are socially built, receiving a meaning from the subject itself; the structuralist, which searches for an explanation of the reality in all its levels based on the notion of structure; the dialectical-historical materialism, which sustains that the world is dialectical and the essence of dialectical materialism can not be understood out of its unity with historical materialism. So, one will be able to verify which relation will there be among these different paradigms and the paradigm of complexity.

**KEYWORDS:** science – paradigm – complexity – positivism – structuralism – materialism – phenomenology

## INTRODUÇÃO

O paradigma constitui o fundamento sobre o qual a comunidade científica desenvolve suas pesquisas, as quais servem de base para os desenvolvimentos subsequentes da ciência. Um paradigma se compõe de regras que orientam a investigação científica, uma vez que se estabelece um determinado paradigma a pesquisa avança na solução de problemas.

Pádua (1996) define o paradigma como um exemplar, um modelo padrão, sobre o qual é efetuada a construção idealizada que serve para análise ou avaliação de uma realidade concreta. Assim, um paradigma é uma forma predominante e específica de explicação da realidade em um determinado momento, orientando a prática dos pesquisadores, suas relações com o trabalho, a cultura e organização social.

À medida em que tem início o aparecimento de anomalias em um paradigma, que comprometem a objetividade e exatidão da pesquisa científica e cuja solução torna-se inviável em termos teóricos, produz-se uma “quebra” de paradigma e sua consequente substituição por outro.

Deste modo, segundo Kuhn (2001), ocorrem às revoluções científicas que decorrem da crise de fundamentos em um paradigma produzindo o deslocamento de uma visão predominante até aquele momento e a necessidade de elaboração de novos paradigmas para guiar a pesquisa da comunidade científica.

Na concepção de Kuhn (2001) o desenvolvimento constante da ciência deve-se as anomalias que conduzem ao falseamento de teorias científicas e às mudanças de paradigmas.

Na sociedade contemporânea, o paradigma da complexidade constitui um

dos mais importantes, utilizado na investigação e compreensão dos problemas relacionados ao campo científico.

Todavia, a problemática da complexidade ainda é recente no pensamento científico, epistemológico e filosófico.

## DESENVOLVIMENTO

Entende-se por complexidade aquilo que é complicado, imbricado, incompreensível, problemático, obscuro, confuso e, portanto, o que não poderia ser descrito. Alguns dos que reconhecem essa complexidade admitem que ela pode encontrar sua explicação básica em alguns princípios simples possibilitando a combinação quase infinita de alguns elementos simples. Porém, o paradigma da complexidade defende que a realidade não pode ser simplificada.

Na concepção de Morin (2002) a complexidade deve ser considerada como um desafio ou como uma motivação para pensar, que, assim como a simplificação possibilita programar e esclarecer. O problema da complexidade constitui, primeiramente, um esforço para conceber um incontornável desafio que o real lança à mente do cientista.

Além disso, a complexidade também não deve ser confundida com a completude, pois o problema da complexidade não é o da completude, mas o da incompletude do conhecimento, assegura Morin (2002).

Neste sentido, o pensamento complexo procura dar conta daquilo que os diferentes tipos de pensamento mutilante se desfazem, ou seja, o objetivo da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre as disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento.

Assim, o paradigma da complexidade não pretende fornecer todas as informações acerca de um fenômeno estudado, mas respeitar suas diferentes dimensões.

Morin (2002) argumenta que a complexidade emerge como uma dificuldade e como incerteza e o problema consiste em saber se há uma possibilidade de responder a desafio proposto pela incerteza e pela dificuldade.

O desafio atrelado à complexidade faz renunciar ao mito de uma elucidação total do universo, incitando, porém, a engajar-se na aventura do conhecimento obtido por intermédio do diálogo com o universo.

Esse diálogo com o universo constitui a própria racionalidade que elimina a eventualidade, a desordem e contradição do campo da pesquisa científica, no intento de abranger o real dentro de uma estrutura de idéias coerentes. Deste modo, o conhecimento complexo permite desenvolver no mundo concreto o real de cada fenômeno.

Morin (2002) assegura que o paradigma da complexidade não possui uma metodologia, mas pode ter seu método com base na idéia de “lembrete”. Isto significa que a complexidade pede para pensar em conceitos, sem nunca pensá-los como concluídos ou fechados, para que se possa restabelecer as articulações entre o que foi separado e, assim, compreender a multidimensionalidade, pensando na singularidade com a localidade, sem nunca esquecer as totalidades que integram todo o pensamento sistemático.

A complexidade também envolve o pensar de modo organizacional, compreendendo que esta organização não se resume a alguns princípios de ordem ou leis, mas a organização necessita de um pensamento extremamente elaborado. Um pensamento de organização que não inclua a relação auto-organizadora, intimamente relacionada com o meio-ambiente.

Pois, para Morin (2002), os aspectos da crise na atualidade decorrem do estado desorganizado das idéias humanas, dominadas por conceitos, teorias e doutrinas por ela mesma produzidas. Assim, é essencial para enfrentar os problemas enternecedores dos dias atuais o estabelecimento de diálogos entre as mentes e suas realizações construídas em idéias e sistemas de idéias.

A complexidade não está atrelada ao fenômeno do real, mas em seu próprio princípio.

Conforme Morin (2002), o fundamento físico daquilo que é chamado de realidade não é simples, mas complexo. Neste sentido, por exemplo, o paradigma da complexidade defende que o átomo não se constitui como uma substância simples, apesar de ser uma partícula elementar não é uma unidade primeira que representa simplicidade, visto que oscila entre o ser e o não ser, podendo conter componentes cuja natureza não é isolável.

Ao mesmo tempo, em um nível macroscópico, a simplicidade também não se faz inerente à realidade, pois o universo não se apresenta de forma totalmente ordenada. O que se verifica no mundo é uma realidade ambígua, isto é, disseminada, mas também concentrada, desintegrada, mas ao mesmo tempo organizada, constituindo assim a complexidade que não pode ser simplificada.

O paradigma do sistema da complexidade, também complexo, obriga a unir noções que se excluem no âmbito do princípio da simplificação ou redução, ou seja, a ele estão atreladas as noções contraditórias, como uno e múltiplo, todo e partes, sendo que estas noções são desorganizadas ou organizadas à medida em que se desenvolve a relação entre o sujeito (observador) e o objeto (sistema observado).

Essa relação entre sujeito e objeto é complexa, pois estabelece uma implicação mútua e uma conjunção necessária entre noções classicamente distintas assegura Morin (2002). O paradigma da complexidade estabelece uma relação entre as noções de sistema, organização, existência e ser.

Não obstante, esse sistema também é complexo pelo fato de introduzir uma causalidade complexa, mormente a idéia de econautocausalidade, sendo a autocausalidade, uma causalidade externa e recorrente, na qual o processo organizador é responsável por elaborar os produtos, ações ou efeitos substanciais à sua própria geração ou regeneração.

Conforme o paradigma da complexidade, aquilo que em um primeiro momento pode parecer desordem, ao ser analisado através do sistema de pensamento complexo pode tornar-se organizado.

Desta forma, citando-se o exemplo apresentado por Morin (2002), à primeira vista, o céu estrelado impressiona por sua desordem, constituindo-se por um amontoado de estrelas, dispersas ao acaso. Porém, ao olhar mais atento, aparece a ordem cósmica, imperturbável, que pode ser observada a cada noite, com cada estrela em seu lugar e cada planeta realizando seu ciclo impecável.

Contudo, surge um terceiro olhar que exige uma concepção conjunta das noções de ordem e desordem, sendo que para tanto é necessária uma binocularidade mental, uma vez que se pode ver um universo que se organiza por intermédio de sua própria desintegração. Assim, a ordem e a desordem ou organização e desorganização estão intimamente ligados no paradigma da complexidade.

Esse paradigma contraria o paradigma positivista no qual o pesquisador se coloca numa situação de isenção diante da realidade. A teoria positivista, sustenta Mora (2001), designa a doutrina que tem por base a análise de fatos e realidades concretas, acessíveis ao órgãos dos sentidos por meio da experiência empírica.

Através do paradigma da complexidade a ciência se desenvolve por intermédio do pensamento complexo, constituído com base no diálogo que não se baseia em teorias e doutrinas fechadas, assim o pesquisador não pode ser isento, pois se estabelece uma interação necessária o sujeito e o objeto da pesquisa.

Conforme Freitas (2003) o paradigma positivista possui a convicção de que a realidade é objetiva e apreensível, considerando a ciência como um conhecimento verdadeiro, positivo, obtido em meio à condições controladas através da ação dos sentidos. Essa perspectiva acaba por separar vida e ciência, agir e conhecer, realidade e homem, negando uma interação entre o homem e a organização universal.

A partir dessa concepção torna-se inviável pensar a pesquisa como um encontro entre sujeitos, uma vez que a relação é a de um sujeito observador que deve suspender sua subjetividade, por intermédio da adoção de atitudes neutras para enfrentar um objeto explicado por suas relações de causa e efeito.

No campo das ciências humanas torna-se mais difícil à aplicação do paradigma positivista, pois o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo de uma realidade complexa, que se constrói com base na idéia da inseparabilidade da ordem e da desordem.

Neste sentido, Roesch (1999) argumenta que o positivismo concebe o mundo social como algo exterior ao homem, e suas propriedades devem ser medidas através de métodos objetivos, que enfatizam a utilização de dados padronizados.

No entendimento de Freitas (2003), a finalidade do paradigma positivista é a investigação, a explicação, o controle, a predição, a formulação de leis e regras gerais, considerando a realidade como objetiva e apreensível focalizando a relação do sujeito conhecedor com o objeto de pesquisa como neutra, independente de valores, uma vez que o que interessa no paradigma positivista reside na explicação causal, nas generalizações e análises dedutivas, quantitativas, centralizadas nas possibilidades de reprodução do evento.

Além disso, Roesch (1999) observa que o paradigma positivista é reducionista, ou seja, problemas como um todo são mais bem compreendidos se eles são reduzidos a elementos mais simples possíveis.

Tal fato contraria o paradigma da complexidade que admite uma realidade complexa e fragmentada que não pode ser simplificada com base em leis gerais, concluídas, sendo que a explicação dos eventos só é dada através da união de noções que se excluem no âmbito do princípio de simplificação e redução.

Já o paradigma fenomenológico, segundo Roesch (1999) parte da perspectiva de que o mundo e o real não são objetivos e externos ao homem, mas construídos socialmente recebendo um significado a partir do próprio sujeito.

Dentro dessa concepção o objetivo do pesquisador não é levantar fatos e medir a frequência de certos padrões, mas apreciar as diferentes construções e significados que são atribuídos pelas pessoas a sua experiência, buscando fundamentar seus comportamentos.

Mora (2001) expõe que a fenomenologia compreende um “método” e um “modo de ver”. Ambos estão estreitamente relacionados porque o método se constitui mediante um modo de ver, e este se torna possível por meio do método. O paradigma fenomenológico ultrapassa os limites das abordagens empírico-analíticas.

Ommati (2003) sustenta que o paradigma fenomenológico enfatiza a necessidade de reconhecer que toda experiência está sujeita à interpretação, cuja dimensão pode ser subjetiva ou objetiva. A fenomenologia procura penetrar na situação em si mesma, por intermédio de um método de clareamento que permite a emergência de significados que podem ser analisados e partilhados, colocando-se antes de toda crença e de todo juízo para explorar de forma simples o objeto em questão. Já o paradigma da complexidade não pretende separar o ser, da existência e da vida, ocultando a riqueza do real.

Admite-se, no paradigma fenomenológico, a criação, comunicação e modificação de conceitos através de processos de interação social. Assim, certos aspectos da fenomenologia convergem com a teoria da complexidade, ao admitir a realidade como



algo não externo ao homem, bem como a modificação dessa realidade inacabada, complexa e caracterizada por movimentos entre o todo e as partes, impulsionando o movimento da ordem e da desordem.

O paradigma estruturalista busca a explicação da realidade em todos os seus níveis com base na noção de estrutura, afirma Gil (1994).

O estruturalismo parte do pressuposto de que cada sistema é um jogo de oposições, presenças e ausências, constituindo um sistema onde o todo e as partes são interdependentes, de tal forma que as modificações que ocorrem num dos elementos constituintes implica a modificação de cada um dos outros do próprio conjunto. Esse sistema deve ser construído de modo que seu funcionamento possa explicar todos os fatos observados.

O paradigma estruturalista opõe-se ao empirismo pois, enquanto que este segundo concebe a realidade como singular e revelada em decorrência da experiência sensível, fazendo com que o objeto passe a ser o que é, o primeiro sustenta que o fato isolado, enquanto tal não possui significado.

A concepção estruturalista propõe a observação dos fatos em si mesmos e em sua relação com o conjunto. Por outro lado, exige o estudo imanente das conexões essenciais das estruturas independentemente de sua gênese ou de suas relações com o que é exterior a elas.

Assim, de acordo com Gil (1994) no modelo do estruturalismo, parte-se da investigação de um fenômeno concreto, atingindo o nível do abstrato pela representação de um modelo representativo do objeto de estudo, para então retornar ao concreto como uma realidade estruturada. Isto parece opor-se ao que propõe o paradigma da complexidade, visto que este não pretende dissolver ou separar a existência, o ser e a vida, bem como dissolvê-los na abstração sistêmica, ocultando a riqueza da realidade organizada complexamente. Mas, pelo contrário o ser, a existência e a vida surgem necessariamente sobre o efeito do desenvolvimento do conceito complexo de sistema/organização.

O paradigma do materialismo histórico-dialético sustenta que o mundo é dialético e a essência do materialismo dialético não pode ser entendida fora da sua unidade com o materialismo histórico. Nesta concepção, o conhecimento científico, se desenvolve e evolui conforme os interesses e propósitos da própria ciência, pressupondo que há independência da matéria em relação ao pensamento e que, a construção do pensamento, enquanto apropriação da matéria, se dá através da prática social. Assim, parte-se para a observação do movimento e da contraditoriedade do mundo, dos homens e de suas relações (ESCOBAR, 2003).

Gomes (2003) afirma que a dialética corresponde a uma visão de que a natureza humana é conformada por relações sociais que indivíduos produzem em contextos históricos definidos. Os movimentos da realidade são atribuídos ao conjunto de

relações concretas que os homens estabelecem entre si para produção da sua existência material e social. materialismo histórico-dialético

O pressupostos do materialismo histórico-dialético criticam à visão estática da realidade assumida pelo positivismo e pela fenomenologia, visto que estas escondem o caráter dinâmico e histórico da mesma. Assim, o materialismo histórico-dialético, preocupa-se em desvendar as contradições apresentadas pelo real, manifestadas no conflito de interpretações e interesses, para propor então modos de superação, no sentido de transformar a realidade resgatando sua dimensão histórica.

Pode-se afirmar que a idéia de desvendar as contradições apresentadas pelo real corresponde à noção de ordem e desordem, organização e desorganização contida no conceito do paradigma da complexidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O paradigma da complexidade está relacionado à idéia de diálogo, isto é, o conhecimento e o progresso da ciência só são possíveis através do constante diálogo com o universo real. Diálogo este, efetuado através de um pensamento organizado que não concebe os conceitos, teorias e doutrinas como concluídos.

O diálogo do pensamento complexo entre as mentes e suas produções representa a civilização das mentes, indispensável para obter uma melhora nas relações humanas.

O paradigma da complexidade insurge contra a idéias de que aquilo que é complexo pode ser solucionado através da relação de continuidade e da combinação entre alguns princípios simples, os quais possibilitam a compreensão ao mesmo tempo da unidade e da diversidade concernentes a realidade humana. A complexidade não pode ser simplificada.

A complexidade envolve uma implicação mútua que tem por base uma conjunção entre noções como sistemas, organização, existência e ser, as quais nas teorias paradigmáticas clássicas, como positivismo, fenomenologia, estruturalismo e materialismo histórico-dialético.

O paradigma da complexidade não pretende dissolver ou separar a existência, o ser e a vida, bem como dissolvê-los na abstração sistêmica, ocultando a riqueza do real e provocando sua manipulação sem controle. Pelo contrário, o ser, a existência e a vida emergem sobre o desenvolvimento do conceito complexo com base no jogo de suas interações empenhadas com o todo.

Em suma, é um paradigma que propõe uma organização complexa do pensamento e da ação, através de uma nova racionalidade que permite conceber a organização e a existência. A organização não constitui uma instituição, mas uma atividade regeneradora e geradora permanente em todos os níveis, que se utiliza da

elaboração de estratégias, da computação, da comunicação e do diálogo.

## REFERÊNCIAS

ESCOBAR, Micheli Ortega. **A produção de conhecimento em educação física e o materialismo histórico-dialético como método.** Disponível em: <[http://www.faced.ufba.br/destaques/micheli\\_ortega.htm](http://www.faced.ufba.br/destaques/micheli_ortega.htm)> Acesso em:12/nov./2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/outrostextos/semariateresaassuncaoofreitas.rtf>.> Acesso em:12/nov./2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES Alberto Albuquerque. **Considerações sobre a pesquisa científica:** em busca de caminhos... Disponível em: <<http://www.unitoledo.br/intertemas/volume5/GOMES,AlbertoAlbuquerque.doc>> Acesso em:12/nov./2003.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas.** 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

MORA, J. Ferrater. **Dicionário de filosofia.** Tomo II e III. São Paulo: Loyola, 2001.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

OMMATI, José Emílio Medauar. **Paradigmas Bioéticos:** Relação com os Grandes Paradigmas do Direito Constitucional? Disponível em: <<http://www.reitoria.ufmg.br/pj/artigos/pag30.html>> Acesso em:12/nov./2003.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia de pesquisa:** abordagem teórico-prática. Campinas: São Paulo, 1996.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

## GAMES E GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM FILOSÓFICA

Data de aceite: 27/01/2020

### Mateus Geraldo Xavier

Doutorado em Teologia pela Pontifícia  
Universidade Católica do Rio de Janeiro,  
Brasil(2010)

Coordenador de área (dormitório) da Escola  
SESC de Ensino Médio , Brasil

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo discutir a relevância da gamificação como um recurso didático de aprendizagem filosófica no contexto da nova geração digital. Tomou-se como base teórica Marc Prensky para discutir o processo de gamificação e fazer a mediação com o ensino de filosofia, as competências/habilidades dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia. A pesquisa conclui sobre a importância da gamificação como parte significativa das metodologias ativas de aprendizagem, ainda que permaneça em aberto a discussão do que seja aprender e ensinar filosofia.

**PALAVRAS-CHAVE:** gamificação, ensino de filosofia, aprendizagem, games

**ABSTRACT:** The present study aims to discuss the relevance of gamification as a didactic resource of philosophical learning in the context of the new digital generation. It was taken

<sup>1</sup> Embora os dados sejam de cinco anos atrás, o texto oferece uma noção da preocupação em relacionar os jogos na educação escolar.

Marc Prensky as theoretical basis to discuss the process of gamification and, to make the mediation with the teaching of Philosophy, the competence/skills of the National Curricular Parameters of Philosophy. The research concludes itself attesting the importance of gamification as significant part of active learning methodologies, even if the discussion about what is to learn and to teach Philosophy remains open.

**KEYWORDS:** gamification, philosophy teaching, learning, games

### 1 | FILOSOFIA E GAMES

As pesquisas sobre gamificação aplicadas à educação ainda são bastante recentes. Borges et al. (2014) realizaram um mapeamento sistemático sobre a temática a partir de 357 estudos.<sup>1</sup> Destes, 48 se relacionavam à educação. Constaram que 46% dos estudos se aplicam ao ensino superior, 23% sem definição clara a determinado público, 8% ao ensino fundamental.

A respeito da filosofia no ensino médio, as pesquisas de gamificação ainda são escassas. Utilizando-se exclusivamente da busca online, duas dissertações de mestrado, dois artigos

científicos e duas comunicações estão disponíveis. Em seguida, será apresentada, pela ordem cronológica, a síntese de cada pesquisa.

A pesquisadora portuguesa Susana Neto, em sua dissertação *Os métodos lúdicos como complemento ao ensino de filosofia* (2014) dedica-se a refletir sobre o uso de jogos como recurso para consolidação da aprendizagem filosófica numa turma do primeiro ano do ensino médio. A autora se propõe a responder as seguintes perguntas: os jogos influenciam o desenvolvimento cognitivo? São capazes de estimular o raciocínio lógico? Podem servir de complemento às aulas de Filosofia? Permitirão consolidar conhecimentos? De que forma? Qual o impacto da criatividade nas metodologias de ensino? De que maneira podem aumentar a motivação e a concentração dos alunos?

Motivada pelo princípio da autonomia pedagógica, da progressividade das aprendizagens, da diferenciação de estratégias e da diversidade dos recursos, a pesquisadora propôs a aplicação de nove jogos para consolidar o conhecimento adquirido. Partindo do pensamento de Desidério Murcho, de que o ensino de filosofia deve ajudar a compreender melhor todas as outras disciplinas e a compreender melhor as artes e a sociedade, um estudante de filosofia aprende a pensar por si, devendo defender suas posições com argumentos sólidos, não devendo simplesmente repetir o que disse Kant ou Hegel ou Aristóteles. Como a filosofia é uma atividade crítica, que procura resolver problemas de caráter conceitual apresentando teorias sustentadas por argumentos, Susana propõe que na base do ensino estejam presentes: a compreensão dos conceitos; depois a formulação de juízos; em seguida a produção de argumentos e; por último, a reflexão e o debate. Nesse caso, os jogos são usados na aprendizagem de conceitos. A autora cita como exemplo o uso do jogo de palavras cruzadas como mediação de aprendizado.

Baseado no pensamento de Pacheco, Susana Neto assume que o jogo não se opõe ao trabalho. Pelo contrário, eles criam interesse, pois os alunos precisam de entusiasmo. Postos em prática com finalidade e eficiência, podem tornar-se a moldura na qual se desenvolvem todas as outras atividades.

Utilizando-se ainda o pensamento de Santos., Susana Neto concorda que os jogos tenham uma aplicação cognitiva. Eles possuem características intrinsecamente motivadoras, geram um gozo intelectual, desafiam a inteligência e ajudam a aprender a pensar.

Aplicados ao ensino de filosofia, os professores devem atentar-se para algumas recomendações quanto aos jogos: serem planejados e alinhados ao conteúdo, terem finalidade clara, serem diversificados para captar interesse. Além disso, os professores devem oferecer breve descrição do jogo, escolher o jogo conforme a característica da turma, evitar tempos mortos no jogo, envolver a participação de todos e melhorar o jogo com sugestão dos alunos.



A crença da autora, baseada em Almeida, que o jogo é um fator didático altamente importante. É mais do que um passatempo. É elemento indispensável para a expansão da personalidade infantil e juvenil. A Educação pelo jogo deve ser a preocupação básica de todos aqueles que têm o encargo de dirigir e orientar crianças, adolescentes, jovens e até mesmo adultos. Neste sentido, há que se ter em conta a distinção entre o jogo pedagógico e o jogo lúdico, pois o primeiro intenciona provocar uma aprendizagem significativa e estimular a construção do conhecimento.

Num questionário, os alunos foram instigados a responder se os jogos e as histórias servem de complemento ao ensino da Filosofia, as respostas foram afirmativas: “as coisas diferentes conseguem captar mais atenção dos alunos”, “ajuda-nos de uma forma divertida a perceber melhor os temas que estamos a dar”, “as histórias podem ser de interesse dos alunos”. (Neto, 2014). Relativamente aos jogos, foram questionados sobre qual jogo melhor serviu de complemento às aulas de Filosofia. Os resultados apontaram: palavras cruzadas 14, sopa de letras 7, Peddy Paper 7, Poço da sabedoria 5, palavras misturadas 4, Quem é quem? Indagados se os jogos contribuem para o aprendizado de filosofia, 21 de 23 responderam afirmativamente.

A pesquisadora conclui sua dissertação afirmando que os jogos têm lugar de destaque, porque permitem conciliar o trabalho com a diversão. Permitem consolidar conhecimentos, exercitar o raciocínio lógico, verificar as aprendizagens, ao mesmo tempo que tentam encontrar as soluções para resolver problemas. Paralelamente, a autora afirma que os jogos também têm repercussões na participação nas aulas, pois, ao criarem bases (vocabulário e conteúdos filosóficos), os alunos conseguem exprimir melhor as suas opiniões, argumentar e contra argumentar os temas debatidos.

Na comunicação apresentada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de Filosofia, intitulada *O RPG como alternativa lúdica do ensino de filosofia*, o pesquisador Bussolutto (2014) e seu grupo fizeram um diagnóstico sobre a visão dos alunos a propósito do ensino de filosofia no primeiro ano do ensino médio. Embora os alunos dissessem que alguns temas são instigantes, outros foram avaliados como densos. Para facilitar e torna-los próximos, os próprios estudantes sugeriram o uso de jogos, especialmente o RPG (Jogo de interpretação de papéis).

Na segunda parte da pesquisa, os autores discutiram o significado do jogo e suas narrativas, bem como as regras de funcionamento. Trata-se de um jogo onde o contar histórias é mediado e representado por personagens que atuam dentro do próprio jogo, o que faz com que os alunos deixem de ser meros expectadores e assumam o protagonismo em determinados papéis. Os pesquisadores optaram por tratar dos temas sobre poder e passagem do mito à filosofia. Optaram primeiramente pela abordagem do poder na perspectiva de Nicolau Maquiavel. Porém, concluem

a apresentação apontando para a necessidade de que alunos e professores sejam iniciados na linguagem do RPG, para levar adiante a busca por estratégias mais lúdicas no ensino e na aprendizagem de filosofia.

O pesquisador espanhol David Medina (2015) utilizou o processo de gamificação em 2014, no Instituto Barcelona, na cidade de Barcelona, nas aulas de história da filosofia, em preparação ao exame de vestibular. Fez a opção de utilizar o *Clash of Clans*. Todos os alunos tornaram-se jogadores por um período de mais ou menos dois anos. O professor também assumiu uma identidade virtual no jogo. Para o conceito de gamificação, o autor baseou-se em três pesquisadores: Gabe Zichermann, Amy Jo Kim e Karl M. Kapp. Em comum, eles assumem a gamificação como o processo que utiliza a mecânica dos jogos e sua dimensão lúdica para captar a atenção e audiência na resolução de problemas, motivando a ação e promovendo a aprendizagem.

Após a discussão teórica desde a psicossociologia, sobre os conceitos de identidade múltipla, teorias diáticas dos meios de comunicação, teorias monádicas presentes nos videogames, identidade virtual, real e projetiva no videogame, o autor defende que a virtualidade é um caminho promissor para o ensino de filosofia, pois desafia o estudante a projetar-se para além de sua realidade e momento presentes. Medina (2015) afirma que, se os alunos querem aprender a pensar filosoficamente, a argumentar defendendo seus próprios pontos de vista e a entender pontos de vistas alheios aos seus, a examinar com profundidade as questões do conhecimento, da ciência, da ética e da política, é necessário que criem uma identidade virtual, a de um estudante que pensa e escreve sobre os problemas fundamentais.

O autor pontua ainda duas outras aprendizagens adquiridas com o jogo utilizado na pesquisa realizada. Primeiro, é o processo de retroalimentação ou *feedback* que os jogadores recebem imediatamente, o que lhes permite definir os próximos passos a serem dados no jogo. Segundo, a aprendizagem não é possível sem a prática. Portanto, no jogo há um tutorial explicitando cada uma das fases, e o jogador só deve avançar quando determinadas estratégias de ação estiverem assimiladas.

Outra pesquisadora da temática gamificação no ensino de filosofia, Carla Carreras (2017) propõe responder algumas questões: a gamificação é uma moda ou uma oportunidade? No caso da educação, trata-se de um recurso para aprender mais eficazmente ou é uma característica de qualquer atividade que se queira educativa? Como gamificar as aulas de filosofia?

Como a gamificação tem sido compreendida como o uso dos elementos e da mecânica do jogo em contextos alheios ao mesmo, com o objetivo de orientar o comportamento humano para determinados fins, a autora, optando por fugir deste campo, adota a definição de Oriol Ripoll, para quem gamificar significa fazer viver experiências de aprendizagem gratificantes usando elementos de jogo. Sua definição

cobre não apenas os jogos eletrônicos, mas também os jogos de mesa e todos os demais. O que interessa é despertar o interesse do jogar para a experiência de aprendizagem nos vários âmbitos.

A autora também compreende a gamificação no sentido de Huizinga, ou seja, como uma ação livre executada como si mesma e sentida como uma situação fora do cotidiano, mas que pode absorver completamente o jogador, sem que nela haja interesse algum ou proveito. Neste caso, toda a atividade de gamificação deve ser gratificante, não apenas algum aspecto dela que faça as aulas mais interessantes.

Aplicada ao campo da educação, há que se fazer, segunda a autora, a distinção entre os jogos e suas mecânicas. Não se trata de jogar o jogo em si como mediação de aprendizagem, mas de utilizar elementos de sua mecânica para mediação da aprendizagem. Porém, é preciso ir além e utilizar também as dinâmicas dos jogos para mobilização dos aprendizes. As mecânicas são diferentes ações, técnicas, mecanismos de controle para converter o jogo numa atividade. São aspectos que, no conjunto, criam uma experiência atrativa e de adesão do jogador. São parte da mecânica, os sistemas de pontuação, avatares, desafios, entre outros. A dinâmica é o efeito, os desejos e os impactos que se deseja conseguir no usuário. Um sinal positivo é o estado de ânimo e a competição entre os estudantes proporcionados pelas mecânicas.

A autora sugere algumas estratégias de gamificação a serem consideradas na educação: composição de história atrativa que sirva de fio condutor, incluir elementos de personalização na mesma, sistemas de retroalimentação, missão e desafios, interatividade e premiação.

De todo modo, para a autora trata-se de criar experiência de aprendizagem gratificante e significativa para os alunos. Ou seja, de incorporação do jogo com suas mecânicas e dinâmicas para converter o trabalho pedagógico em algo prazeroso. Porém, há aspectos discutíveis na gamificação, a começar pelo surgimento deste termo, ligado ao *marketing*. Neste caso, gamificar significava orientar o comportamento da pessoa a seguir determinada meta.

Por fim, depois de se perguntar pela especificidade da didática da filosofia e o desafio do pouco tempo desta disciplina, a autora acena para duas propostas de gamificação nas aulas propostas pelo pesquisador David Medina: o uso do *quandary* e do *kahoot*. O primeiro é um *game serious*; o segundo, um jogo de perguntas e respostas. O mais importante é saber se ambos se aplicam aos objetivos que se tem para o ensino de determinado tema filosófico.

Outro pesquisador, Gabriel Neves (2017), em sua dissertação de mestrado *Manual para gamificação do ensino de filosofia* apresenta uma nova proposta para o ensino de filosofia que passa pela ampliação do espaço lúdico no ensino médio. No primeiro capítulo, ele faz a discussão sobre as bases conceituais da gamificação

e do processo de ludicidade, entendendo a gamificação como o ato de “exportar elementos estruturais existentes em jogos para aplicá-los em atividades que não são consideradas lúdicas, em especial as atividades que compõe rotinas de estudos, treinamentos e jornadas profissionais” (NEVES, 2017, p. 19).

Na sequência, inspirado na pesquisadora Macgonigal, comenta uma experiência *sui generis* de uma escola experimental americana que gamificou todo o processo de conhecimento através do *Quest to learn*. Esta adota sete princípios fundamentais para seu sucesso do jogo: todos são participantes, os desafios são constantes, aprendizado ativo, *feedback* imediato e constante, falhas são estruturadas como “iterações”, tudo é interconectado e meio que parece como brincar. Ao final, tratava-se não de usar jogos na escola, mas de esta ser um jogo em sua globalidade.

Com base no pensamento de Silvio Gallo e R. Aspís, Neves (2017) apresenta as discussões metodológicas do ensino de filosofia. Entre o ensino histórico e temático, faz-se a opção por um ensino baseado em problemas, propondo a gamificação como uma mediação favorável para a construção dos conceitos filosóficos.

Ele faz isso assumindo que o “puro suporte da decisão de aprender” é o termo chave para “unificarmos o ensino de filosofia junto à gamificação. Se o esforço de explicar filosofia acaba por erodir o esforço filosófico dos alunos, é necessário que o esforço passe a ser aplicado na construção de um ambiente que gere estímulos à ignorância dos estudantes” (GALLO; ASPIS, 2009 apud Neves, 2017, p. 49).

Sobre se a gamificação consegue ajudar no aprendizado de filosofia, o autor é categórico: “a gamificação consegue sim ajudar o ensino de filosofia, ajudar o professor a tornar-se o puro suporte da decisão de aprender [...]. A gamificação nada mais é do que o esforço de nos colocarmos em contato com nosso desejo de viver aventuras” (GALLO; ASPIS, 2009 apud Neves, 2017, p. 51).

A transição para o segundo capítulo se dá com a utilização e interpretação da alegoria da caverna de Platão para abordar o conceito de realidade e, depois, fazer a conexão com o conceito mais amplo de realidade presente nos games. A realidade é um conceito complexo, pois abrange a imagem da realidade, de si, a imagem imaginada. Na realidade há a possibilidade de uma inserção do jogo que cria e recria sentido e, portanto, não menos real.

O autor faz uma referência ao sistema prisional americano para aí destacar o papel que o RPG tem como possibilidade de reabilitação numa condição onde esta não se apresenta na realidade. Muitas vezes, a prisão pode se assemelhar, de algum modo, ao mundo escolar, com sua grade curricular e metodológica rígidas.

Nesse cenário, ele insiste no processo de gamificação. Assume que a “gamificação não possui forma fixa, não está presa ao formato de jogos eletrônicos, RPGs ou qualquer jogo específico, pois a forma da gamificação é inteiramente única” (GALLO; ASPIS, 2009 apud Neves, 2017, p. 61). Afirma ainda que como ferramenta

educacional, “a gamificação permite que a experiência do estudante interfira na sua relação com o ensino do professor e que sua aprendizagem sirva ao estudante como uma roupa bem medida, em oposição a algo padronizado e indistinto”. (GALLO; ASPIS, 2009 apud Neves, 2017, p. 61).

O terceiro capítulo apresenta um caminho concreto para que professores ampliem e ressignifiquem o conceito de realidade tratado no mito da caverna. Trata-se de apontar alguns elementos que orientem a didática para o ensino de filosofia, em sete passos: ofereça uma jornada que seja mais do que a busca de notas; reconheça a diferença entre “ensinar” e “aprender”; apoie-se no fracasso (tentativa, falha, aprendizado); a jornada é mais importante que o destino; *vox populi* (ouvir a voz dos estudantes); incentive conexões e possibilidades de gamificação utilizando-se do mito da caverna de Platão.

Como se disse anteriormente, há um longo caminho a percorrer na metodologia do ensino de filosofia. Porém, as pesquisas feitas indicam um percurso já iniciado no sentido de fazer a filosofia próxima dos sujeitos que se dedicam a ela. Os estudos sumariados indicam uma boa fundamentação para o uso dos games e do processo de gamificação nas aulas. Vários jogos podem ser utilizados com êxito para o ensino de conceitos filosóficos nas várias áreas da filosofia, como se descreveu até então, como foram os casos da utilização do RPG, *Clash of clans*, *Khahoot* e *quizz*, sem contar os jogos mais tradicionais, conhecidos como jogos de mesa.

Para além do uso de games no ensino e aprendizagem, a pesquisadora Angélica Colombo, do Instituto Federal do Paraná, se propõe a responder outro problema: qual seria a vantagem de gameficar em contextos educacionais, em relação aos processos de avaliação”? (COLOMBO, 2017). Embora utilize a “gameificação” no processo de ensino e aprendizagem, utilizando-se do pensamento de autores como João Mattar, Marc Prensky, J.P. Gee e outros, a ênfase foi posta no processo avaliativo. Este se desenvolveu com a elaboração dos jogos com conteúdos ministrados, a discussão da jogabilidade pelos discentes e a produção de relatórios sobre a experiência. Mesmo sem chegar aos jogos digitais como mediação, a autora afirma que os estudantes fizeram a experiência da “gameificação”. Produziram jogos de tabuleiro, cartas, perguntas e respostas (robô filosófico). Ainda, inspirados no jogo digital “Perguntados”, criaram o “Filosofados”. Depois de jogarem entre si, o trabalho finaliza com um relatório no qual se verificou a relevância da metodologia adotada nas aulas e na avaliação da aprendizagem.

No entanto, outras sendas poderão ser exploradas a respeito do processo de gamificação. Uma questão em aberto, ausente nas pesquisas indicadas, é se a filosofia enquanto um corpo epistemológico próprio dá lugar ao jogo como objeto de reflexão. Outra é se sua utilização significa efetivamente um passo no aprendizado significativo dos conceitos filosóficos.



## 2 | BREVE REFLEXÃO FILOSÓFICA SOBRE OS JOGOS

Pensar uma didática para o ensino de filosofia utilizando-se recursos vinculados aos jogos digitais talvez provoque estranhamento, uma vez que estes são avessos à própria filosofia enquanto uma forma *sui generis* de conhecimento. Antes de se perguntar pela sua aplicabilidade, talvez seja conveniente um passo anterior, o de saber se os jogos em sua forma tradicional são do interesse dos filósofos.

### 2.1 Presença dos jogos na filosofia

Tudo que é humano é do interesse da filosofia. Os temas de ética, política, arte, conhecimento, ciência, religião e tantos outros são seus objetos. Também os jogos. Antes, porém, de refletir filosoficamente sobre o jogo, é preciso situá-lo nas raízes da filosofia ocidental. A preocupação fundamental que dá origem ao saber filosófico é a busca da *arqué* de todas as coisas, uma questão de ordem cosmológica. Ou seja, discutia-se o porquê de as coisas se transformarem, o porquê da multiplicidade advinda da unidade, o porquê de suas essências, entre outras questões.

Somente um pouco mais tarde, com os sofistas e Sócrates, mudou-se o eixo de sua reflexão, passando da cosmologia para a antropologia. Questões de ordem ética, cultural e política se apresentaram no cenário. É neste contexto, precisamente com o movimento sofista, que se verificou a preocupação pelos jogos. Os sofistas não constituíram um bloco padronizado de pensamento. Giovane Reale e Dario Antiseri (2007) apresentam quatro grupos deles: os da primeira geração; os erísticos; os políticos e os naturalistas.

Protágoras de Abdera (491-481 A.C), representante da primeira geração, demonstra em sua obra *Antilogias* que em torno de cada coisa é possível desenvolver dois raciocínios, um favorável, outro desfavorável. Ou seja, são raciocínios que se anulam reciprocamente. Além disso, ensinava como tornar forte um argumento fraco e levá-lo à vitória. Os jovens se empolgaram com esse ensinamento.

Górgias (485-480), também da primeira geração, em sua obra *Sobre a Natureza ou sobre o não-ser* funda uma nova ‘retórica’, pois afirmava que a palavra não tem conexão com a busca do ser e da verdade, e, portanto, pode ser usada com autonomia. Por isso, a retórica será a arte que desfrutará desse aspecto da palavra. Ela pode ser definida como a arte da persuasão.

O segundo grupo, intitulado *erísticos*, defende a arte da controvérsia com palavras que têm por finalidade provocar a controvérsia por si mesma. Eles apresentaram uma série de problemas cujas respostas seriam todas refutáveis, positiva ou negativamente. Ficaram conhecidos como aqueles que elaboravam raciocínios capciosos e enganosos denominados “sofismas”. Pode-se dizer que a metodologia sofística apresenta um caráter de ludicidade ou de um verdadeiro jogo

de palavras, argumentações e de controvérsias entre adversários.

No livro *Homo Ludens*, de Johan Huizinga (2000), há um tópico dedicado a descrever como essa metodologia se faz presente nos sofistas. Huizinga situa o sofista na esteira do último chefe da era da cultura grega arcaica. O sofista possui duas funções muito importantes: a de “exibir seus extraordinários conhecimentos, os mistérios de sua arte, e ao mesmo tempo a de derrotar seus rivais nas competições públicas” (HUIZINGA, 2000, p. 107). Com base nas características dos dois primeiros grupos de sofistas, pode-se dizer que neles estão presentes, portanto, os “dois fatores principais do jogo social da sociedade arcaica: o exibicionismo e a aspiração agonística” (Id., Ibid.) Trata-se de uma verdadeira luta argumentativa entre adversários ou de um tenso jogo de perguntas e respostas.

A arte sofística consistia num verdadeiro jogo no qual o adversário deveria ser pego numa rede de argumentação na qual se aplicava golpes devastadores. Ou ainda, na arte de apresentar dilemas aos adversários cujas respostas sempre eram erradas. O raciocínio duplo era uma das estratégias preferida dos sofistas. Além de abrir um vasto campo para o jogo, esta forma permitia-lhes exprimir a eterna ambiguidade de todos os juízos formulados pelo espírito humano. Diz Huizinga (2000, p. 111): “tudo pode ser apresentado de duas maneiras opostas. E efetivamente aquilo que conserva relativamente pura e legítima a arte de ganhar com as palavras é seu caráter lúdico”.

Um testemunho de que essa modalidade de jogo era comum não só aos sofistas, mas também à cultura grega, foi recolhida por um discípulo de Aristóteles, de nome Clearco, que escreveu uma *Teoria do Enigma*. Nela registrou uma espécie de jogo intitulado *grifos*, isto é, um jogo humorístico de perguntas e respostas, no qual se recebe no fim uma recompensa ou um castigo. Um exemplo é: “O que é que fica sempre o mesmo em toda a parte e em nenhuma?” Resposta: “O tempo” (HUIZINGA, 2000, p. 108).

Entretanto, refletir filosoficamente sobre o jogo foi tarefa que coube à filosofia do século XVIII. A literatura testemunha a existência abundante de jogos por todo o continente: xadrez, cabra-cega, cartas, dados, de azar e tantos outros. J. J. Rousseau (1712-1778 apud DUFLO, 1999, p. 43) por exemplo, em seu livro *Confissões*, dá testemunho pessoal de como deixou-se envolver no aprendizado de xadrez.

Ele lembrou-se de me propor apenas xadrez, que jogava um pouco. Tentei quase sem querer, e depois de ter mediocrementemente aprendido o procedimento, meu progresso foi tão rápido que antes do final da primeira sessão eu lhe dava a torre que ele me dera ao começar. Não precisei mais do que isso: eis-me arrebatado pelo xadrez. Compro um tabuleiro; compro o Calabrês; encerro-me em meu quarto; ali passo os dias e as noites querendo aprender de cor todas as partidas, enfiá-las na minha cabeça de qualquer jeito, jogando sozinho sem descanso e sem fim. Após dois ou três meses desse belo trabalho e de esforços inimagináveis, vou ao café, magro, amarelo e quase embrutecido [...] Só terminei essa primeira tentativa

quando não tive mais forças para continuar. Quando saía de meu quarto, tinha aparência de um cadáver insepulto e, a seguir no mesmo ritmo, não teria ficado insepulto por muito tempo. Há de se convir que é difícil, sobretudo no ardor da adolescência, que semelhante mente deixe sempre o corpo saudável. (DUFLO, 1999, p. 43)

Talvez em função de sua presença maciça neste século, a filosofia tenha se sentido obrigada a desdobrar uma reflexão sobre os jogos. Um dos primeiros filósofos a fazê-lo foi o alemão F. Schiller (1759-1805), em *As cartas sobre a Educação Estética do Homem*. Outros se seguiram a ele, mas nos restringiremos à apresentação de algumas de suas ideias.

## 2.2 Dimensão filosófica dos jogos

A dimensão do jogo ocupa lugar de destaque em várias teorias modernas, como são os casos das teorias estéticas, antropológicas, psicológicas e filosóficas. Herbert Spencer, em *Princípios da Psicologia*, defende que o princípio do jogo se explica como uma energia biológica remanescente que se verte, de forma inferior no esporte e, superior, na arte. Ou seja, que o impulso lúdico satisfaz necessidades de outra ordem que não as biológicas.

O jogo pode ser entendido como consequência do impulso imitativo, ou expressão de um desejo de competição e domínio, ou ainda como uma atividade inteiramente desinteressada. No âmbito da antropologia, J. Huizinga, em sua obra *Homo Ludens*, assume que o jogo é uma função do ser vivo, não apenas do ser humano. É uma atividade independente de outras. Trata-se de algo que rompe com a vida cotidiana, que cria determinada ordem e que surge da tensão. Num nível superior, o jogo tende a transfigurar a realidade. Por isso mesmo, se apresenta como um fenômeno cultural em sentido antropológico. O autor dedicou-se a estudar o papel do jogo como criador de culturas nas várias épocas.

No âmbito filosófico, o jogo foi objeto de reflexão na relação com o jogo artístico. Fazer tal relação coube ao filósofo hermeneuta Hans-George Gadamer. No jogo artístico há o que se denomina de “horizonte” de tradição onde ocorre o diálogo. Este se desenvolve historicamente nos limites de um jogo no qual se espera que tais limites sejam ultrapassados. Ele compreende o jogo numa perspectiva ontológica no sentido de que não são os jogadores que tornam o jogo possível, mas antes o jogo que torna possível sua existência. Sendo assim, há uma prioridade do jogo em relação ao jogador. A dimensão ontológica do jogo é a mesma dimensão ontológica dada à historicidade. O jogo em si não é um sistema de regras, mas é ele que as torna possível (Gadamer, 1997).

No contexto em que os jogos alcançaram seu auge no ocidente, F. Schiller se utiliza deles para desenvolver sua reflexão atrelando-os à arte. Esse autor considera

o impulso lúdico como o fundamento do impulso artístico. Porém, este impulso é uma síntese do instinto da forma e do instinto sensível. A noção de jogo em Schiller está ancorada em sua concepção de antropologia.<sup>2</sup> É preciso apresentá-la antes de explicitar sua vinculação com o lúdico. Inspirado por Kant, o autor entende o homem como razão e sensibilidade. Enquanto sensibilidade, é natureza. É natureza em dois sentidos. Primeiro, é produto dela, feito por ela. Segundo, é a natureza que cronologicamente age nele, sem ele. É o reino da necessidade que impera nesse momento. Porém, o homem é também razão. Enquanto racional, ele não se satisfaz a essa submissão à natureza. Pode negá-la em sua capacidade de reflexão, mas também pode ressignificar sua dimensão instintiva.

O homem é duplo: é homem físico e é homem moral, duas dimensões dentro do mesmo ser. O primeiro é livre e autônomo, o segundo dependente e heterônimo. Como ambas as dimensões se relacionam no interior do homem? O risco é de uma suprimir a outra e vice-versa, o que significaria o desaparecimento do homem enquanto homem. Ou viver numa constante relação de oposição, o que conduziria ao mesmo destino. Há que se buscar uma saída conciliadora que assegure a unidade das polaridades. A alternativa não passa nem pela filosofia, nem pela política. Somente a arte apresenta um caminho. Neste caso, é preciso ir além da antropologia pragmática, e apelar para a antropologia pura, que buscará um conceito puro de beleza, sem apelar à experiência empírica.

Há no homem duas tendências: a sensível (*sinnliche trieb*) e a formal (*formtrieb*). “Uma delas exige mudança, a outra, a imutabilidade. E, no entanto, são essas duas tendências que esgotam o conceito de humanidade, e uma terceira tendência fundamental, que poderia servir de intermediária, é pura e simplesmente inconcebível”. (SCHILLER, 1875 apud DUFLO, 1999, p. 18). Porém, há no homem uma divisão interna. Pois, se a dimensão sensível prevalece no homem, ele sucumbe à dimensão selvagem. Se prevalece a formal, tem-se um ser ávido por justiça, obnubilando uma parte importante de si. Para Schiller há um caminho, o da reciprocidade entre ambas as tendências. E esta mediação se dá pela tendência ao jogo.

A tendência ao jogo não é, como afirmará mais tarde J. Huizinga, uma tendência natural. Para Schiller, será uma dedução lógica como solução da polarização do sensível e do formal. “A tendência ao jogo, à medida que tira dos sentimentos e das paixões sua influência e seu poder dinâmico, fará com que entrem em acordo com as Ideias da razão e, na medida em que tira das leis da razão sua coerção moral, reconciliar-se-á com o interesse dos sentidos”. (SCHILLER, 1875 apud DUFLO, 1999, p. 18).

Para Schiller, o objeto da tendência ao jogo, portanto, será a beleza. Porém, por que se utilizar do jogo para se chegar à beleza? Por um lado, porque o jogo

2 Cf. Schiller, Cartas 3 a 9

é considerado um vetor de harmonia e de equilíbrio tanto para o sensível quanto para o espiritual. Diz ele que “exercícios de ginástica formam sem dúvida corpos de atletas, mas apenas o jogo livre e harmonioso dos membros desenvolve a beleza” (SCHILLER, 1875 apud DUFLO, 1999, p. 81). Ou seja, o jogo é uma síntese livre.

Por outro lado, o jogo faz passar a *secura* no princípio da sensibilidade. Além de assegurar a unidade, ele também realiza a função de cumprir a legalidade no sensível, para que não seja sentida como peso, como algo extrínseco, mas como uma escolha livre. O jogo é o lugar onde o homem se completa. A Grécia encontra sua harmonia nos jogos de Olímpia, com suas lutas para a glória do ser humano. Diz Schiller que a beleza que existe na realidade “equivale à tendência do jogo que existe na realidade, mas do mesmo modo o ideal de beleza que a razão constrói impõe o ideal de uma tendência ao jogo que o homem deve ter presente na mente em todos os seus jogos” (SCHILLER, 1875 apud DUFLO, 1999, p. 22).

Existindo na realidade, o filósofo dirá que o animal joga quando desenvolve uma atividade sem finalidade imediata aparente, onde há desperdício de forças. Também as plantas jogam na medida em que se multiplicam em vários ramos inúteis para sua simples conservação. Dos seres inanimados ao homem, o jogo se caracteriza por uma liberdade em relação às coerções externas. A diferença é que o jogo humano é uma ruptura com o modo de jogar da natureza e dos animais. Para o homem, o jogo é da ordem do estético, ou seja, da liberdade em relação à natureza e à moral. No jogo, o homem é totalmente humano: “o homem não joga senão quando na plena aceitação da palavra ele é homem, e não é totalmente homem, senão quando joga” (SCHILLER, 1875 apud DUFLO, 1999, p. 23).

Como se pode notar, a discussão sobre o jogo na perspectiva da antropologia filosófica possibilitou o reconhecimento de que ele possa ser utilizado como mediação de reflexão. O caso de Gadamer e de Schiller e outros filósofos vincularam o jogo ao processo estético. Nesse sentido, o jogo é utilizado como mediação reflexiva oferecendo sua singularidade para iluminar o fenômeno artístico. Pode-se inferir das linhas anteriores que o jogo não é alheio aos filósofos e muito menos à sua reflexão. A aposta é de que esse desvio do jogo ao campo da beleza e da arte da retórica sofisticada possa também se dar na dimensão da transmissibilidade da filosofia às novas gerações. Como os jogos não são estranhos aos filósofos e à sua reflexão, talvez possam se aproximar da didática de seu ensino.

### **3 | GAMIFICAÇÃO, UMA ESTRATÉGIA ATIVA PARA FILOSOFIA**

A preocupação pela utilização dos games no processo de ensino-aprendizagem situa-se num contexto mais amplo, o das metodologias ativas, ou seja, pela busca de caminhos que coloquem os estudantes como protagonistas do próprio processo de

construção do conhecimento. A crença é que não há mais lugar para uma metodologia centrada exclusivamente no professor (Freire, 1975).<sup>3</sup> Ainda que brevemente, pretende-se aqui caracterizar algumas iniciativas destas “novas” metodologias. Digo novas entre aspas, pois suas raízes são muito antigas, embora talvez se apresentem como sendo estratégias recentes.<sup>4</sup>

### 3.1 Os *games* no horizonte das metodologias ativas

As novas metodologias ativas têm sido incentivadas pelo Instituto Clayton M. Christensen, que publicou em 2013 um texto intitulado *Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos* (CHRISTENSEN; HORN e STAKER, 2013). Depois de contextualizar a teoria dos híbridos, os autores) apresentam, por analogia, as implicações dessa teorização para a educação. Desde o processo de ensino e aprendizagem, a teoria dos híbridos se resume em quatro modelos: rotação, *flex*, à la carte e virtual enriquecido.

No primeiro modelo – rotação, os alunos revezam entre modalidades de ensino, a partir de um roteiro preparado pelo professor. Ao menos uma modalidade dedica-se ao ensino online. Outras incluem atividades como trabalho de grupo de pesquisa, trabalho por escrito ou tutoria personalizada. O modelo de Rotação se divide em quatro submodelos: rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual.

A rotação por estações implica o revezamento dos alunos dentro do ambiente da sala de aula. Por exemplo, um grupo lê parte da matéria, outro grupo faz pesquisa online, outro ainda recebe atendimento do professor para tirar dúvidas, e o último faz exercícios de fixação. Trata-se da rotação no interior da sala de aula.

No laboratório rotacional, a rotação ocorre entre a sala de aula e um laboratório de aprendizagem para o ensino *online*. Se no laboratório o aluno faz pesquisas online, livre ou direcionadas pelo professor, na sala de aula o professor organiza a pesquisa feita no laboratório e discute seus resultados, por exemplo.

Na de sala de aula invertida é aquele no qual o aluno faz na aula o que outrora fazia em casa e faz em casa o que era feito na aula. Ou seja, a rotação ocorre entre a prática acompanhada presencialmente pelo professor na escola, e na residência ocorre a preparação do conteúdo a partir de lições online.

Na rotação individual pede que cada aluno tenha, a partir de seu desenvolvimento, um roteiro individualizado para a aprendizagem. Nesse caso, ele não participa necessariamente de todas as estações das quais os demais participam. Esse modelo

3 Cf. especialmente o capítulo 2 do livro de Paulo Freire, que versa sobre a educação bancária. Aulas exclusivamente expositivas reforçam a passividade dos estudantes.

4 Não se deve esquecer do Movimento da Escola Nova, e nesta o pensamento de John Dewey, que defendia o princípio *learn by doing* (aprender fazendo), no qual propunha a centralidade da atividade no aluno durante o processo de aprendizagem.



pressupõe o diagnóstico contínuo da aprendizagem, para que o professor aperfeiçoe as estratégias de ensino.

O segundo modelo, intitulado *flex*, é aquele no qual o ensino online ocupa a centralidade do aprendizado do aluno, ainda que, por alguns momentos, faça uso de atividades off-line. O professor está sempre presente durante o desenvolvimento do trabalho. Os estudantes seguem um roteiro flexível e adaptado às várias modalidades de ensino.

O terceiro modelo – *à la carte* – tem sua centralidade no trabalho inteiramente online. O professor responsável também está online, o que não impede que o aluno tenha experiência educativa nas salas de aula tradicionais. Estes cursos online podem ser oferecidos nas unidades escolares ou fora delas.

O quarto modelo – modelo Virtual Enriquecido – acontece na experiência de escola em tempo integral. Dentro de cada matéria, sobretudo aquelas com maior tempo de aula, os estudantes dividem seu tempo entre a sala de aula física e o acesso online ao conteúdo. Isto pode se viabilizar, por exemplo, quando a unidade escolar dispõe dos ambientes virtuais de aprendizagem.

A gamificação da educação situa-se na perspectiva das metodologias ativas, pois pretende envolver integralmente o estudante e o objeto de estudo. Pretende-se acionar sua dimensão intelectual, emocional, afetiva, a capacidade de resolver de problemas. É neste sentido que o *NMC Horizon Report: Higher Education Edition* indica os jogos e a *gamification* como relevantes estratégias digitais no contexto das tecnologias educacionais do século XXI. Este relatório, que faz parte do Projeto NMC Horizon, tem foco na pesquisa sobre a educação mundial e a identificação de tecnologias emergentes com potencial para impactar a aprendizagem (JOHNSON, L., ADMAS BECKER, S.; ESTRADA, V.; FREEMAN, A; 2015).

### 3.2 Definindo games e gamificação

O termo inglês *game*, traduzido para o português, significa jogo. O termo *gamification*, utilizado em 2002 pelo consultor britânico Nick Pelling, significaria algo como jogificação. Porém, como soa estranho, este termo aportuguesou-se como gamificação, indicando o uso de elementos dos games (mecânica, dinâmica e estética) para contextos fora dos jogos, como auxiliar na aprendizagem, resolução de problemas, colaboração, trabalho de equipe e outros elementos.

Por gamificação entende-se a utilização da mecânica dos *games* em cenários *não games*, de modo a criar espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento (Alves; Minho; Diniz, 2014). Isto inclui a possibilidade de usos de games comerciais com finalidade educativa, bem como a construção e uso de games criados com objetivos exclusivamente educativos. Une-se duas áreas

distintas, os games e a pedagogia.

Marc Prensky apresenta-nos uma definição bastante simples do que seja a aprendizagem baseada nos games: “*é qualquer união entre um conteúdo educacional e jogos de computador*”. (PRENSKY, 2012, p. 208). Essa aprendizagem pode se dar também num jogo de computador de maneira online. O autor indica algumas razões pelas quais a aprendizagem baseada em jogos digitais funciona. A primeira diz respeito ao envolvimento, visto que aprendizagem é favorecida num contexto de jogo. A segunda, o processo interativo de aprendizagem empregado no jogo em função de determinados objetivos da aprendizagem. A terceira razão deve-se à maneira como os dois elementos anteriores se unem e se integram (PRENSKY, 2012, p. 209).

Prensky cita como justificativa a pesquisa de Robert Ahlers e Rosemary Garris, para fundamentar suas definições. Estes apresentam os motivos do funcionamento dos jogos na aprendizagem: as oportunidades para o sucesso levam a uma sensação de propósito; o apelo à curiosidade leva à fascinação; um perigo simulado leva ao estímulo e o reforço social leva a uma sensação de competência. Em síntese, no ciclo iniciar, persistir e ter êxito os estudantes começam a jogar, adotam um papel, controlam o jogo, praticam habilidades, resolvem problemas, persistem até o fim e lutam para vencer/ “aprender”.

Um desafio que Prensky apresenta é o de como combinar os jogos de computador e a aprendizagem. Sugere que isto pode ser feito de diversas maneiras. Há que se levar em conta o contexto mais amplo do público, o assunto, o contexto político, a tecnologia disponível, os recursos e experiências e a maneira de distribuí-los. O critério de tal combinação só ocorre quando há alto envolvimento e alta aprendizagem, ambos devendo estar no mesmo nível.

Porém, como selecionar os estilos de jogos mais adequados aos objetivos da aprendizagem? Vários pesquisadores sugerem uma série de elementos que devem estar presentes neles para que favoreçam a aprendizagem.

Tom Malone, por exemplo, sugere que tais jogos devem incluir um desafio, uma dose de fantasia e a curiosidade. O desafio contém um objetivo claro, escalonado e significativo, um nível de dificuldade variável e informações que se revelam aleatória e gradativamente. A fantasia deve ser atrativa do ponto de vista emocional e deve estar intrinsecamente ligada à atividade. A curiosidade deve ser despertada pelos elementos sensoriais, recompensas e a possibilidade de refazer construtivamente os percursos.

Robert Ahlers e R. Garris, por sua vez, sugerem que haja uma situação imaginária, controle através de regras, especificação por objetivos, competição ou cooperação, dificuldade progressiva, efeitos sonoros e gráficos dinâmicos, controle do usuário, incerteza nos resultados, perigo simulado, retorno quanto ao desempenho,

altas taxas de respostas e complexidade das informações. O importante é que todos estes elementos estejam integrados num jogo que faça sentido para o processo de aprendizagem.

Prensky lembra que, além das ideias destes autores citados por ele, é importante levar em consideração o contexto dos estudantes: idade, sexo, nível de competitividade, experiência com jogos, tipos de jogos (aventura, enigmas, detetives, de estratégias, jogos competitivos ou cooperativos). Um caminho significativo é contar sempre com o protagonismo dos estudantes que são habituados a jogar. Eles podem nos oferecer um caminho, através de diferentes metodologias, para a escolha dos jogos que melhor servem aos objetivos da aprendizagem.

Por traz dos jogos como recursos de aprendizagem, o autor identifica várias técnicas interativas presentes: prática e *feedback* (constituem uma maneira de aprender coisas que requerem repetição); aprendizagem na prática (os jogos de computador pressupõem atividade); aprendizagem com os erros (as consequências valem a pena e provocam a busca de novos caminhos); aprendizagem por metas (todo jogo tem objetivos claros e o jogador sabe onde deve chegar, mesmo se houver falhas no caminho); aprendizagem pela descoberta (o jogador vai testando várias estratégias e caminhos até acertar); aprendizagem baseada em tarefas (o jogo permite ir das habilidades mais simples às mais complexas); aprendizagem por perguntas (jogos de perguntas e respostas onde o jogador vai reunindo e analisando suas respostas, erros na tentativa de acertar); finalmente, a aprendizagem contextualizada (os jogos criam ambientes realistas e de imersão).

Diante de tais características, pode-se estabelecer jogos tradicionais e jogos eletrônicos como mediação para o ensino de qualquer conteúdo ou disciplina. O que conta em último caso é a garantia da aprendizagem do estudante. Os jogos são meios que podem favorecê-la ou não, conforme o objetivo ou competência em cena. No caso do ensino de filosofia, talvez um bom critério para selecionar os jogos seja considerar as competências e habilidades de seu ensino.

### 3.3 Ensino de filosofia e suas competências

A moderna criação do ensino médio colocou para a filosofia problemas que ela não pode contornar: ensinar o quê? como? para quê? Os ensaios de resposta a tais problemas se tornam mais graves porque se situam no contexto mais amplo das necessidades do mundo atual. Fala-se que a escola deve desenvolver competências gerais e específicas, não mais objetivos e conteúdos em si mesmos.

O tema das competências procede originalmente da área de recursos humanos do setor empresarial, a partir de 1990. Ele foi recentemente acolhido no campo da educação corporativa. Para Eboli (2005), seu objetivo era levar adiante

o desenvolvimento e a instalação das competências empresariais e humanas consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócios. No campo da educação escolar, a própria categoria foi recebida com estranhamento, pois sua origem está ligada ao paradigma utilitarista vinculado ao modelo capitalista liberal. Entretanto, aos poucos, o termo foi sendo ressignificado desde o campo da pedagogia. Nesta área, as competências se fizeram notar a partir da proposta apresentada pela UNESCO no ano 2000 (J. DELORS, 2010).<sup>5</sup> O desafio era, no contexto de uma geração digital e de novas demandas do mundo do trabalho, superar uma escola voltada para determinados conteúdos e ampliar o seu espectro em função de outras necessidades sociais.

A filosofia desempenha um papel importante a este respeito. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia apresentam algumas habilidades/competências para o ensino de filosofia para a escola média. Elas se dividem em três grupos: representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural. No primeiro grupo, enquadra-se uma competência: contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos, como o pessoal-biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.<sup>6</sup> No segundo grupo, quatro habilidades são apresentadas: ler textos filosóficos de modo significativo; ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; e debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes. O terceiro grupo inclui a última competência: articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.

A questão que se coloca é de que maneira os jogos digitais poderão mediar as competências do ensino de filosofia. Uma possível resposta passará necessariamente por saber que conteúdos serão selecionados e quais serão as metodologias adotadas como mediação daquelas competências. Neste sentido, a gamificação poderá ser um recurso a mediar a segunda competência citada anteriormente. Os Parâmetros de filosofia, ao comentarem a primeira competência/habilidade, afirmam que se apropriar do método e conteúdo adequadamente significa, primariamente, construir e exercitar a “capacidade de problematização”. Nisto consiste, talvez, a contribuição mais específica da Filosofia para a formação do aluno do Ensino Médio. Isto indica que a leitura significativa de textos aponta para sua problematização e apropriação reflexiva de seu conteúdo.

O documento insiste na preocupação de ordem metodológica:

5 J. Delors (2010) trata de quatro grandes competências: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

6 MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, Ensino Médio (BRASIL, 1998, p.64).

considerando o critério da realidade do aluno, acredita-se que, num país de baixa literatação, como é o nosso caso, uma disciplina com o grau de abstração e contextualização conceptual e histórica, como ocorre com a Filosofia, supõe que a opção de curso que for feita deve corresponder um cuidado redobrado com respeito às metodologias e materiais didáticos, levando sempre em conta as competências de que os alunos já dispõem e o que é necessário para introduzi-los significativamente no filosofar. (BRASIL, 1998 p. 12)

Ao discutir a última competência a respeito da argumentação oral e escrever o debatido, os Parâmetros apontam ainda para a possibilidade de debater com os alunos conteúdos e metodologias: “para o professor, nem mesmo o conteúdo programático deve estar excluído do debate com o aluno, muito ao contrário. É mesmo desejável que, na medida do possível, este possa manifestar-se, fazer opções, discutir encaminhamentos e, quem sabe até, metodologias e materiais didáticos” (BRASIL, 1998, p. 61-62). Ou seja, com essa possibilidade de discutir conteúdos, metodologias, materiais didáticos considerando o universo dos estudantes, os games também podem ser propostos e inseridos como recursos significativos para a aprendizagem filosófica.

Porém, a segunda competência – ler textos filosóficos de modo significativo – oferece um campo favorável para a utilização inicial da gamificação. Ler é uma atividade que requer uma metodologia própria. A compreensão profunda do texto pressupõe seguir os passos da análise, da interpretação, da reconstrução racional e, por fim, da problematização (BRASIL, 1998, p. 53). Na análise, espera-se detectar os principais conceitos presentes no texto. Já aqui, os jogos mais simples podem colaborar para a fixação e consolidação dos mesmos. É possível também propor games para a maior parte das competências, ora como mediação de aprendizagem e problematização, ora como objeto da própria análise dos conhecimentos filosóficos.

Considerando os elementos presentes no Parâmetros Curriculares de Filosofia, bem como as ponderações de Prensky a respeito dos jogos digitais, pode-se indicar alguns estilos de jogos que podem favorecer a aprendizagem filosófica.

Conteúdo	Exemplos	Atividades de aprendizagem	Estilos de jogos possíveis
<b>Fatos</b>	Fases da história da filosofia, autores	Perguntas, memorização, associação	<i>Flashcards</i> , jogos de memória, <i>Kahoot</i>
<b>Teorias filosóficas</b>	Teorias do conhecimento, política, éticas	Lógica, questionamentos	Jogos de simulação, jogos que testam a realidade, jogos de construção
<b>Reflexão</b>	Posicionamento pessoal sobre os temas estudados	Problemas, exemplos, estudos de caso	Enigmas
<b>Argumentação</b>	Confrontar teorias e autores	Imitação, prática	RPG, jogos de reflexo, jogos de simulação e de estratégias

<b>Comportamentos</b>	Ética aplicada	Fazer escolhas, estudos de casos	RPG, jogos de detetive, jogos de estratégia
-----------------------	----------------	----------------------------------	---

Quadro 1 – Modelos de Jogos

Fonte: Xavier, M. G., 2019 (adaptado de PRENSKY)

### 3.4 Algumas propostas para a aprendizagem filosófica

Em consonância com as competências assinaladas para o ensino de filosofia, há possibilidade de combiná-las com a utilização de várias modalidades dos jogos. Aqui, optou-se apenas pela utilização de jogos que contribuíssem no aprendizado da segunda competência, sugerida pelos Parâmetros Nacionais, retratada na FIGURA 1.<sup>7</sup>



Figura 1 – Competências/habilidades de filosofia

Fonte: Xavier, M.G., 2018

Ou seja, a segunda competência subdivide-se em quatro: ler textos filosóficos; ler filosoficamente outros textos; elaborar por escrito o lido; debater tomando posição. Focou-se, na amostragem da pesquisa aqui relatada, apenas na leitura de textos filosófico e, nela, a verificação sobre a assimilação de conceitos fundamentais.

## 4 | GAMES PARA AULAS DE FILOSOFIA

Considerando a pirâmide invertida sobre as competências filosóficas, há diferentes jogos que podem mediar tanto a base quanto o topo dela. Apresenta-se aqui alguns exemplos que podem ser explorados por estudantes e professores.

<sup>7</sup> A leitura das competências/habilidades sugeriu-me a possibilidade de fazer uma classificação partindo do que é mais básico para o que é mais profundo em termos de iniciação ao estudo da filosofia.



## 4.1 Plataforma Cerebriti

A *Cerebriti* é uma plataforma espanhola dedicada ao ensino médio, que apresenta exemplos de vários jogos. São recursos muito úteis para contextualização, fixação e revisão de conteúdos. Nela, encontra-se carrossel de perguntas, palavras secretas, identificação de imagem, perguntas/respostas, mapa mudo e outros.<sup>8</sup> São jogos que abrangem autores e ideias dos diferentes períodos da história da filosofia. Abordam o contexto geográfico, fisionomia dos filósofos, frases filosóficas, temas de ética, temas gerais de filosofia, quadros de lógica, livros de filósofos e correntes filosóficas, entre outros.

## 4.2 Série 8-Bit Philosophy legendado

Além dos jogos sugeridos anteriormente, há outras maneiras de ensinar e aprender filosofia. Os games, para a geração de nativos digitais, constituem uma importante estratégia didática. Entre eles, destaca-se a série *8-Bit Philosophy*, disponível no *YouTube*. Eles foram criados por Jacob S. Salamon e Jared F. Bauer, que desejavam pensar o ensino de filosofia tornando-o mais próximo do público não especialista.<sup>9</sup>

A série disponibiliza vários episódios, e neles vários temas filosóficos são apresentados e discutidos: o mito da caverna de Platão; o conceito de classe social de Karl Marx; algumas ideias de Friedrich Nietzsche, Kant, Simone de Beauvoir, Foucault e outros autores. São games curtos que podem mobilizar os estudantes para a apresentação de diversos temas e autores. Filosofia do Bioshock

Outras possibilidades de gamificação são possíveis numa abordagem temática da filosofia. A série *Phisophy of Bioshock*<sup>10</sup> possibilita discussões sobre: teoria do conhecimento, destacadamente sobre o objetivismo e sua relação com a filosofia do liberalismo (primeiro jogo);<sup>11</sup> ética moderna na sua relação com a doutrina utilitarista (segundo jogo); e o tema clássico sobre a questão da liberdade e do determinismo (terceiro jogo) (JOHNSON, L., ADAMS BECKER, S., ESTRADA, V., AND FREEMAN, A. 2015). NMC Horizon Report: Edição Educação Básica 2015. Austin, Texas: The New Media Consortium<sup>12</sup>

8 Juegos de filosofía. Cerebriti. Disponível em: <https://www.cerebriti.com/juegos-de-filosofia/tag/mas-recientes/>. Acesso em: 25 Maio 2018.

9 Canal do YouTube usa games clássicos para ensinar filosofia. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2014/10/17/canal-do-youtube-usa-games-classicos-para-ensinar-filosofia.htm>. Acesso em: 24 maio 2018.

10 Bioshock (Multi) e suas múltiplas influências filosóficas. Disponível em: <http://www.gameblast.com.br/2014/07/bioshock-filosofia-analogico.html>. Acesso em: 26 Maio 2018. Cf. também entrevista com o criador do bioshock. Disponível em: <http://girlsofwar.com.br/entrevista-ken-levine-bioshock/>. Acesso em: 26 Maio 2018.

11 Bioshock e o Objetivismo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Sb7eWC4atDg>. Acesso em: 25 maio 2018

12 A filosofia nos videogames: bioshock e a crítica a Ayn Rand. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JCHyg2N0QRE>. Acesso em: 25 Maio 2018.

O game *Shin Megami Tensei Nocturne* permite uma discussão aprofundada do problema da ideologia em suas várias vertentes na área de filosofia política. *The Talos Principle* permite a retomada das propostas humanistas da modernidade e a abordagem do problema do trans-humanismo contemporâneo, apresentando inclusive a nova questão sobre inteligência artificial.

O que todos estes jogos têm em comum é o fato de introduzir o jogador em diversos conceitos filosóficos diante dos quais ele vai se posicionando criticamente. Há, portanto, várias possibilidades de gamificar no ensino de filosofia: propor atividades relacionadas ao universo dos games, explorar como os games podem colaborar com as aulas, integrar games na filosofia e envolver os estudantes na produção de games para tratar conteúdos filosóficos são estratégias que podem favorecer o aprendizado filosófico daqueles alunos que se identificam com essa mediação no processo de produção e reprodução do conhecimento filosófico.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão posta inicialmente (como os games e a gamificação colaboram na aprendizagem filosófica?) encontrou uma resposta positiva, revelada nos resultados do primeiro teste e no questionário sobre as preferências relativas à escolha de materiais didáticos adequados ao seu aprendizado. As pesquisas anteriores sobre o tema também indicaram os jogos como uma importante estratégia para a aprendizagem filosófica. Porém, careceram de buscar dentro do próprio campo filosófico a reflexão sobre os jogos, o que foi indicado no primeiro capítulo.

Porém, o resultado a que se chegou com a pesquisa que embasa este artigo nos faz indicar a necessidade de fazer experiências com várias modalidades de jogos digitais, mediando as várias competências e habilidades propostas pelos parâmetros curriculares de filosofia. Ou seja, novas pesquisas pedagógicas precisam ser realizadas mediante experiências de gamificação por um período mais amplo do que o experimentado aqui.

No decorrer da pesquisa, sobretudo na elaboração dos testes e em sua aplicação, uma velha e nova questão se apresentou a este autor — *o que significa mesmo aprender e ensinar filosofia?* Há quem diga que ensinar significa apresentar as várias correntes e doutrinas filosóficas com seus autores. Para outros, propor os grandes problemas subjacentes a cada período histórico. Aprender significaria apreender os problemas e as doutrinas e situá-las adequadamente no tempo e espaço, bem como assimilar a metodologia filosófica.

Em nosso caso, o estranhamento se deu ao elaborar questões memorialísticas para averiguação do conhecimento a partir do primeiro teste. Não menos problemática foram as questões do segundo. Não porque não sejam importantes como parte do

cotidiano escolar e do processo de acesso ao ensino superior, mas porque tais modalidades avaliativas parecem contrárias à natureza mesma do fazer filosófico.

O fazer filosófico, no caso, estaria mais presentificado na leitura, discussão, produção de textos e elaboração de debates acerca das questões propostas no/por eles. Neste sentido, talvez um caminho significativo para o aprendizado filosófico seja o de pensar a aula de filosofia como um laboratório de produção conceitual, tal como tem ocorrido com a experiência da Olimpíada Latino-americana de Filosofia. Esta tem sido pensada sempre a partir de um problema e, colaborativamente, estudantes e professores se empenham em buscar uma solução, ainda que provisória, provocados pelos textos filosóficos da tradição.

Nesta perspectiva mais aberta da aprendizagem e de ensino filosófico, os games (simulação, de realidade, de estratégia etc.) e a gamificação das aulas com recursos procedentes dos games se aproximariam dos novos estudantes – “nativos digitais” –, que frequentam a sala de aula carregados de questões à espera da palavra filosófica acerca da natureza e da condição humana.

## REFERÊNCIAS

A FILOSOFIA NOS VIDEOGAMES: Bioshock e a crítica a Ayn Rand. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JCHyg2N0QRE>. Acesso em: 25 mai. 2018.

ALVES, L. R. G., MINHO, M. R. S. E., DINIZ, M. V. C. “Gamificação: diálogos com a educação”. In Fadel, L. M. et al. (Org.). **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 74-97.

BIOSHOCK (MULTI) E SUAS MÚLTIPLAS INFLUÊNCIAS FILOSÓFICAS. Disponível em: <http://www.gameblast.com.br/2014/07/bioshock-filosofia-analogico.html>. Acesso em: 26 mai. 2018.

ENTREVISTA COM KEN LEVINE, criador de BioShock. Disponível em: <http://girlsofwar.com.br/entrevista-ken-levine-bioshock/>. Acesso em: 26 mai. 2018.

BIOSHOCK E O OBJETIVISMO. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Sb7eWC4atDg>. Acesso: 25 mai. 2018.

BORGES, S. S. et al. O RPG como alternativa lúdica para o ensino da filosofia. **Anais do II Seminário Estadual PIBID do Paraná: tecendo saberes** / organizado por Dulcyene Maria Ribeiro e Catarina Costa Fernandes — Foz do Iguaçu: Unioeste; Unila, 2014.

BUSSOLOTTO, Luis Eduardo. O RPG como alternativa lúdica para o ensino da filosofia. II Seminário Estadual Pibid do Paraná, 2014. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/123456789/3012>. Acesso em 26 mai. 2018.

BRASIL. MEC. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Filosofia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Vol IV, Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação média e Tecnológica, 1999.

CANAL DO YOUTUBE USA GAMES CLÁSSICOS PARA ENSINAR FILOSOFIA. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2014/10/17/canal-do-youtube-usa-games-classicos-para-ensinar->

filosofia.htm. Acesso: 24 mai. 2018.

CARRERAS, Carla. *Del homo ludens a la gamificación. Quaderns de filosofia*. Vol. IV Núm. 1, 2017.p. 107-18.

CARRILHO, M. Maria. **Razão e Transmissão da Filosofia**. Estudos Gerais/Série Universitária, 1987.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M, B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Clayton M. Christensen Institute, 2013.

COLOMBO, Angélica Antonechen. **Gameificação nas aulas de filosofia**. Disponível em: [https://www.sbgames.org/sbgames2017/papers/CULTURA/SHORT\\_PAPERS/174964\\_2\\_versao\\_preliminar.pdf](https://www.sbgames.org/sbgames2017/papers/CULTURA/SHORT_PAPERS/174964_2_versao_preliminar.pdf). Acesso em: 14 mar. 2018.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUFLO, Colas. **O jogo: de Pascal a Schiller**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

EBOLI, M., Breve panorama da educação corporativa no Brasil: apresentação de resultados de pesquisa. **Anais do XXIX EnAPAD – Encontro da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração**, Setembro/2005, Brasília/DF. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2005-gpra-2029.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2018.

FREIRE, P. **A pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GADAMER, H-J. **Verdade e Método**. Petrópolis, Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 1997.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

J. DELORS. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JOHNSON, L.; ADMAS BECKER, S.; ESTRADA, V.; FREEMAN, A. **NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition**. Austin, Texas: The New Media Consortium. 2015.

JUEGOS DE FILOSOFÍA. CEREBRITI. Disponível em: <https://www.cerebriti.com/juegos-de-filosofia/tag/mas-recientes/>. Acesso em: 25 mai. 2018.

MACGONIGAL, J. **Jogando por um mundo melhor**. Disponível em: [https://www.ted.com/talks/jane\\_mcgonigal\\_gaming\\_can\\_make\\_a\\_better\\_world?language=pt-BR](https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world?language=pt-BR). Acesso: 01 ago. 2018.

MATTAR, J. **Introdução à filosofia**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MEDINA, David. Artaserse y yo. **Revista Comunicación & Pedagogía**, p. 1-8. 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/307882831\\_Artaserse\\_y\\_yo](https://www.researchgate.net/publication/307882831_Artaserse_y_yo). Acesso em: 04 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Poner cera, pullir cera (filosofía y gamificación)**. Disponível em: 2015. [https://www.researchgate.net/publication/307882657\\_Poner\\_cera\\_pulir\\_cera\\_filosofia\\_y\\_gamificacion](https://www.researchgate.net/publication/307882657_Poner_cera_pulir_cera_filosofia_y_gamificacion). 2015. Acesso: 04 mar. 2018.

MOVIMENTO PELA BASE/CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN. **Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC**, 2018. Disponível em: [http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC\\_Competencias\\_Progressao.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf). Acesso em: 05 Jun. 2018.

NETO, Susana Luísa Veiga. **Os Métodos Lúdicos como Complemento ao Ensino da Filosofia**.

Dissertação de mestrado (2013-2014). Universidade do Minho – Portugal, 2014.

NEVES, Gabriel Bezerra. **Manual para gamificação do ensino de filosofia: usando o lúdico em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Filosofia e Ensino) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca,, 2017.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: SENAC, 2012.

REALE, G.; ANTISERI, D., **História da filosofia: Filosofia pagã antiga**. São Paulo, Paulus editora, 2007, p. 73-90.

SANTOS, Wogel Livio dos Santos. **Filosofia e ócio**: possibilidades originárias de formação no ensino médio (2011-2014). 182 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000800079&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000800079&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 01 de Ag. 2018.

## O ENSINO DE FILOSOFIA E AS POSSÍVEIS FORMAS E FUNÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO

*Data de aceite: 27/01/2020*

*Data da Submissão: 21/12/2019*

### **Valmir Pereira**

Universidade Estadual da Paraíba  
Campina Grande - PB  
<http://lattes.cnpq.br/0112962944181662>

### **Franklin Silva Pontes**

Universidade Estadual da Paraíba  
Campina Grande - PB  
<http://lattes.cnpq.br/2737704026013860>

**RESUMO:** Este artigo analisa as formas e as funções do livro didático no ensino de Filosofia. Nesse sentido, tomamos como principais bases de pesquisa as produções do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Livro Didático Público (LDP) no Estado do Paraná, por considerá-los paradigmas da produção literária pedagógica no Brasil. A partir deles, avaliamos as possíveis formas dos livros didáticos, destacando o caráter editorial/econômico, e a participação do professor, em suas produções. Além disso, avaliamos também as funções do livro didático inserido no ensino de Filosofia e suas especificidades e, para tal, tomamos como problemas centrais a transposição didática do conteúdo e as possíveis abordagens histórica, temática e problemática deste. Conforme estes intuitos, observamos que, mesmo sendo

propostas de certa forma antagônicas – tanto na questão editorial quanto na participação do professor na produção do material –, na prática didática tanto os livros nacionais do PNLD quanto os da iniciativa pública no Paraná possuem, no caso da Filosofia, objetivos convergentes: uma linguagem iniciativa, mas não resumidora, que, juntamente com a atividade do professor, dê ao aluno do Ensino Médio a oportunidade de abordar problematicamente a Filosofia, isto é, conhecer e se inserir na tradição filosófica sem se ater totalmente a ela.

**PALAVRAS-CHAVE:** livro didático. PNLD. LDP. Transposição didática. História da Filosofia.

### THE TEACHING OF PHILOSOPHY AND THE POSSIBLE WAYS AND FUNCTIONS OF THE DIDACTIC BOOK

**ABSTRACT:** This article analyzes the shapes and functions of the didactic book in the teaching of Philosophy. On this direction, we have as main research bases the productions of the National Didactic Book Program (PNLD) and of the Didactic Public Book (LDP) in the state of Paraná, to consider them paradigms of the Brazilian pedagogy production. From them, we evaluate the possible figures of the didactic books, emphasizing the editorial/economic parameter and from the teacher's involvement in the productions. Also, we evaluate the book's



role placed on the teaching of Philosophy and its features, and for this reason, we take as main problem the didactic transposition of the content and the its possible historic, thematic and challenge approaches. According to this intention we see that, even being formed in an antagonistic way – both as editorial way and the teacher’s participation in the production – in the educational practice for national books from the PNLD and the public action from Paraná we have different goals in Philosophy: a start language, but not resumed, that joining the teacher’s activity, gives the High School student the opportunity to approach the philosophic questions, that is to say, knowing and insert in the philosophic tradition without being totally attached to it.

**KEYWORDS:** didactic book; PNLD; LDP; didactic transposition; Philosophy’s history

## INTRODUÇÃO

A tradição filosófica é inegavelmente uma tradição literária. Ainda que um de seus maiores representantes no Ocidente, Sócrates (469-399), tenha se absterido de escrever qualquer obra, somente através de livros escritos sobre seu pensamento é que, de certa forma, o conhecemos ainda hoje. Além disso, o livro filosófico teve e tem formas diversas: diálogos, aforismas, ensaios, tratados, manuais, etc. Nestas formas, também é inegável que por vezes a filosofia se tornou hermética ou até mesmo inalcançável a qualquer leitor. Mas, de uma forma ou de outra, soluções foram encontradas e, então, temos, hoje, um extenso reino acessível onde as obras filosóficas estão abertas para futuros leitores.

Todavia, é preciso não obstruir o fato de que este “temos” abarca, em sua maioria, aqueles que conseguem romper, por mais fino que seja, o invólucro hermético que encobre o núcleo das obras filosóficas. Afinal, se são conhecidos os casos onde obras filosóficas se tornam verdadeiros enigmas indecifráveis, é, então, visível a criticidade de se avaliar os textos voltados ao ensino de filosofia, sejam estas produções, obras puramente filosóficas ou nomeadamente manuais didáticas.

Ora, nesse cenário peculiar da filosofia, onde alguns escrevem para serem lidos e outros tentam ler, nada mais plausível do que avaliar como os textos filosóficos, por assim dizer, mais próximos do público leigo (a saber, os estudantes de nível médio) são formados e usados em sala.

Em tal intuito, voltamo-nos ostensivamente a duas formas distintas, mas igualmente válidas e paradigmáticas, de material didático que surgiram no Brasil nas últimas décadas: os Livros Didáticos Públicos, no Paraná, e as produções do Programa Nacional do Livro Didático direcionadas ao Ensino Médio. Como nosso intuito se direciona à disciplina Filosofia, considerada *secundária* – mas não relegada – uma análise das produções didáticas focada em seus aspectos econômicos, político-educacional, etc. e considerada *primária* as questões relativas às formas possíveis dos materiais didáticos e os usos possíveis que se pode fazer com estes numa aula

de Filosofia. Desta forma, e tendo em vista a problemática da compreensão dos textos indicada acima, pareceu-nos fundamental uma análise da capacidade de um livro didático “traduzir” os textos filosóficos originais.

Nesta investigação, destacamos por fim os aspectos que o resultado desta tradução pode tomar, isto é, os aspectos histórico, temático e problemático, sem negligenciar também a relação instrumental deste material com o professor de filosofia.

## **SOBRE A FORMAÇÃO DOS LIVROS**

Ao longo de aproximadamente dez décadas de existência, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) assumiu diversas formas e objetivos, voltados à produção do livro didático no Brasil. Iniciado em 1929 com outra denominação, o PNLD foi lentamente aumentando suas dimensões e sua área de atuação, proporcionando ao Norte e ao Nordeste, em 2005, os livros de Português e Matemática, os primeiros a abranger o nível Médio. O aumento do material distribuído no Ensino Médio cresce gradualmente, somente incluindo também a Filosofia e a Sociologia<sup>1</sup> a partir de 2010, com a abertura do Edital para a inscrição das propostas de editoras. Sendo escolhidas as propostas<sup>2</sup>, as produções contempladas foram impressas e distribuídas às escolas no ano seguinte, para, enfim, serem usadas em sala em 2012<sup>3</sup>. Neste processo de produção e distribuição dos livros, dividido em doze etapas<sup>4</sup>, um dos primeiros momentos é a abertura dos Editais e, sendo concluídas as análises das propostas editoriais, são produzidos os Guias. Nestes, são mostradas algumas resenhas das obras aceitas, com o objetivo de, segundo o próprio Guia, auxiliar o professor no momento de escolha do material proposto, de modo que ele escolha “[...] o livro didático que mais bem se adapte ao seu planejamento, à sua prática didática em filosofia e ao projeto político-pedagógico de sua escola” (BRASIL, 2011, p. 7).

O Livro Didático Público (LDP), por sua vez, foi uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, em 2006, com o intuito de suprir a falta de um material voltado ao Ensino Médio (MENDES, 2007, p. 4). Para tal, foram usados na produção dos livros materiais pesquisados e escritos pelos próprios professores do

1 Somente os livros dessas duas disciplinas são produzidos como Volumes Únicos, ou seja, direcionados a serem utilizados durante três anos consecutivos.

2 Neste primeiro Edital, de 2010, quinze obras foram propostas e somente três foram aceitas, as quais constam no Guia de 2012 (BRASIL, 2011). Para o segundo Edital, treze obras foram propostas e cinco foram aceitas, das quais três são reedições daquelas presentes no primeiro Guia (idem, 2014). É possível notar, no primeiro momento, um certo despreparo das propostas editoriais; no segundo momento, um aumento razoável da qualidade, tendo em vista o número de propostas e os resultados.

3 Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acessado em 23/06/18.

4 Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento>>. Acessado em 23/06/18.

ensino público – avaliados por professores universitários (idem, p. 7) –, o que, além de afastar as determinações editoriais e aumentar o custo-benefício na produção dos livros<sup>5</sup>, incentivou a formação e produção teórica do professor. Segundo Mary Lane Hatner (DARCIE, 2012, p. 235), tal iniciativa fez parte do Projeto Folhas, onde incentiva-se a produção de materiais didáticos tendo como autores os próprios professores. Tal projeto existiu de 2003 a 2010 e involuntariamente foi um dos primeiros projetos com o ideal de Recursos Educacionais Abertos.

Acreditamos que o livro didático deve auxiliar na comunicação da relação professor-alunos-conteúdo. Nesses objetivos, é mais do que plausível que o professor, como o profissional que determina preponderantemente tal relação em aula, esteja confortável com aquele instrumento mediador. Partindo dessas necessidades, os livros do Programa Nacional do Livro Didático e os Livros Didáticos Públicos nos parecem ser propostas diversas, não tanto por seus respectivos conteúdos, mas por seus processos de formação. Ora, uma das distinções mais notáveis entre as duas produções é o *fator editorial*. Neste sentido, a produção em larga escala e com delimitações específicas dos materiais da PNLD indicam tal caráter econômico nos livros, tomados, então, como produto. De fato, os livros produzidos pelo PNLD são intimamente perpassados pelas determinações editoriais, porque os Guias dos livros, quando chegam às escolas, já sofreram as influências tanto do Governo quanto do mercado: tais listas de obras recomendadas aos professores passam por dois filtros, a saber, “o dos avaliadores do MEC, que restringem as alternativas do professor, e o das editoras, cujos processos de informação, inteligência e *marketing* acabam por dar determinado direcionamento à escolha” (MANTOVANI, 2009, p. 68-69). Os Livros Didáticos Públicos, em contraponto, se apresentam como uma forma de material didático longe das delimitações econômicas. De fato, esta vantagem deste material, produzido pelos próprios professores do Estado do Paraná, é explicitamente exposta como uma das inovações no próprio livro pelo Secretário de Estado da Educação da época, Maurício Requião de Mello e Silva:

Nesta caminhada, aprendemos e ensinamos que o livro didático não é mercadoria e o conhecimento produzido pela humanidade não pode ser apropriado particularmente, mediante exibição de títulos privados, leis de papel mal escritas, feitas para proteger os vendilhões de um mercado editorial absurdamente concentrado e elitista (MENDES, 2007, p. 4).

Além disso, nesta forma de produção, é nítido o envolvimento do professor

---

5 “Do ponto de vista econômico, ele [o LDP] representa um avanço, pois, calculando-se o custo de impressão, do afastamento dos professores durante seis meses para produzir o material, o processo de consultoria e editoração, cada exemplar saía, em média, por R\$ 2,50, certamente bem abaixo do mercado e dos valores com que trabalha o Plano Nacional do Livro Didático. A grande quantidade de livros produzidos, o custo quase zero dos autores e a ausência de vínculo com editoras permitiu essa boa condição de custo” (DARCIE, 2012, p. 237) diz Mary Lane Hatner, que na época, em 2006, era a chefe de Departamento de Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

nas delimitações do assunto. Se são os professores do Ensino Médio que foram destacados pelo Estado para escreverem os materiais didáticos direcionados ao próprio Ensino Médio, então, os cuidados com a aproximação do conteúdo em relação ao cotidiano e ao nível dos alunos e com o desenvolvimento teórico do professor são inegáveis (DARCIE, 2012, p. 235). Outro fato importante nesta produção é uma aproximação entre os professores do nível superior e do nível básico, na medida em que as pesquisas e os textos destes eram acompanhados e corrigidos por aqueles. Entretanto, neste último ponto levantado talvez esteja o fator que torna este tipo de produção impraticável. Pois, como diz Mary Lane Hatner, existem diversos fatores que impedem tal prática, sendo entre elas a mais difícil de se transpor “a falta de cultura de pesquisa no âmbito do ensino fundamental e médio” (idem, p. 238). Em contraponto, pode-se dizer que, ao contrário do LDP, a produção dos livros a nível nacional exclui o professor de seu processo, voltando-se a ele somente na entrega dos Guias, com as obras já prontas, isto é, é entregue a ele apenas o “lugar do morto” (WITZEL, 2002, p. 15 apud MANTOVANI, 2009, p. 64). Em outras palavras, renega-se uma participação ativa do professor em tal produção.

## **SOBRE AS FUNÇÕES DO LIVRO**

Antes de utilizarmos da ideia de uma transformação do conhecimento presente na “transposição didática”, cabe uma explicação mais aprofundada deste conceito. Segundo Leite (2007, p. 51)<sup>6</sup>, tal conceito parte da necessária distância entre o saber ensinado e o saber de referência, tomando como base a relação *saber-professor-aluno*<sup>7</sup>. Nesta relação, o conteúdo a ser ensinado numa sala de aula deve ter uma configuração própria, mais simples e, enquanto tal, distinta daquela do conhecimento puro. Em outras palavras, tal conceito defende que, em âmbitos diferentes e direcionado a públicos diferentes, o conhecimento deve se adaptar à linguagem vigente.

Além disso, tal conceito atenta que a função do professor nessa relação de aprendizagem – momento em que o aluno aprende a partir de processo de contradição conhecimento antigo/conhecimento novo –, é “garantir a continuidade deste processo, apresentando novos textos do saber e assegurando algum nível de familiaridade nesses conteúdos [...], porque é ele quem sabe antes dos outros, que já sabe [...]” (idem, p. 57-58). Por último, cabe explicitar que um dos pressupostos

---

6 Ainda que tal conceito tenha surgido do *sociólogo* Michel Verret e se desenvolvido em textos do *matemático* Yves Chevallard (LEITE, 2007, p. 46-47), os objetivos postos por ele podem ser ampliados a todo o âmbito pedagógico, pelo fato de que em todas as áreas do ensino existem distinções explícitas entre os conhecimentos voltados aos “especialistas” – aqueles que já conhecem algo do assunto e, portanto, podem apreender saberes mais complexos – e aos “iniciados” – aqueles que, diferentemente dos especialistas, estão começando a ter contato com o tema ensinado.

7 “[...] o saber (S), aquele que ensina/professor (P), aquele que aprende/aluno (A)” (idem, p. 51).

para a transposição didática é a “formatação para programabilidade”<sup>8</sup> (idem, p. 57).

Atendendo aos objetivos gerais desse conceito didático, os conhecimentos filosóficos, os quais inegavelmente podem se apresentar de forma hermética, carecem de uma adaptação, no sentido de que devem ser compreendidos pelos alunos de nível Médio. Mas, é importante não fazer uma atividade de resumo, onde, por exemplo, acredita-se e/ou se defende ser possível resumir séculos do pensamento filosófico em curtos capítulos. É necessário, ao contrário, manter explícitas a continuidade e a diversidade da Filosofia ao longo de sua História. Neste sentido, acreditamos não constituir uma contradição a necessidade de uma “formatação” do conteúdo “para programabilidade”, contanto que se mantenha a explicitação defendida acima. Afinal, independentemente do tipo de livro de caráter didático, não é possível fugir desta programabilidade se se busca ensinar todo ou grande parte do conteúdo em poucos anos. Ou seja, se não é possível fugir dos recortes no conteúdo, é necessário não os omitir.

É válida, pois, uma análise deste aspecto transposicional nas obras didáticas do PNL D e do LDP voltadas ao ensino de Filosofia. Neste intuito, é notável as afirmações presentes no corpo do LDP, direcionadas aos estudantes:

[...] este é um livro didático e isto o caracteriza como um livro de ensinar e aprender. Pelo menos esta é a ideia mais comum que se tem a respeito de um livro didático. Porém, este livro é diferente. Ele foi escrito a partir de um conceito inovador de ensinar e de aprender. Com ele, como apoio didático, seu professor e você farão muito mais do que “seguir o livro”. Vocês ultrapassarão o livro. Serão convidados a interagir com ele e desafiados a estudar além do que ele traz em suas páginas. Neste livro há uma preocupação em escrever textos que valorizem o conhecimento científico, filosófico e artístico, bem como a dimensão histórica das disciplinas de maneira contextualizada, ou seja, **numa linguagem que aproxime esses saberes da sua realidade**. É um livro diferente porque **não tem a pretensão de esgotar conteúdos**, mas discutir a realidade em diferentes perspectivas de análise; não quer apresentar dogmas, mas questionar para compreender. Além disso, os conteúdos abordados são alguns recortes possíveis dos conteúdos mais amplos que estruturam e identificam as disciplinas escolares (MENDES, 2007, p. 6, negrito nosso).

É visível o cuidado do LDP com esta questão transposicional, expressa nesta necessidade de aproximação da linguagem do livro com a linguagem da realidade dos alunos. Além disso, acreditamos que esta explícita defesa, segundo a qual os LDP *não esgotam os conteúdos*, mas são *recortes* de conteúdos mais amplos, simboliza a consciente necessidade de suprimir certos conteúdos específicos em prol da abordagem completa do assunto proposto. Em outras palavras, na produção do material não se tentou negar que a tentativa de aproximação do puro conteúdo aos saberes dos alunos é acompanhada do risco de resumi-lo deliberadamente. A

---

8 “Para chegar a essa configuração, o saber designado como saber a ensinar deve passar pelos processos apontados por Verret e assumidos por Chevallard na sua teoria: dessincretização, despessoalização e formatação para programabilidade” (idem, p. 57).

solução, pois, para fugir de tal risco fora indicar logo de início que o livro didático em questão era apenas um tipo introdutório, questionador, de material, o qual poderia e deveria ser ultrapassado.

Quanto ao PNLD, vale apresentar que o critério fundamental da análise tanto do *Guia PNLD – 2012* quanto do *Guia PNLD – 2015* estava relacionado com a História da Filosofia. De fato, as propostas que não foram aceitas, segundo o Guia de 2012, não mantiveram a História da Filosofia como a base dos textos, acarretando visões restritas da filosofia e negligenciando a multiplicidade filosófica, além de cometer anacronismos e de promover “uma equiparação entre um pensamento rigorosamente estruturado e a mera opinião, assim como propagam uma **confusão entre uma fala cotidiana e uma fala conceitual**” (BRASIL, 2011, p. 12, grifo nosso); ao passo que, as três obras aceitas, ainda que não constem como os melhores materiais didáticos possíveis, ao menos cumprem com as exigências buscadas, isto é,

[...] não negligenciam a íntima relação entre a filosofia e a sua história [...], apresentam a filosofia em sua multiplicidade, sem dogmatismos ou proselitismo, propondo uma prática crítica que leve o aluno tomar posição em meio a um diálogo plural, inclusive nos debates sobre ética” (BRASIL, 2011, p. 12-13).

Em outras palavras, ao buscar uma base sólida na História da Filosofia, os critérios do PNLD estão delimitando um perfil nítido do livro de Filosofia, segundo o qual é possível haver uma “programabilidade” disponível ao professor do Ensino Médio. E desta forma ele poderia guiar-se por esta linha histórica, focando a multiplicidade desta. Assim, acreditamos que esse zelo do PNLD para com a História filosófica fora a opção escolhida para corresponder a necessidade de uma transposição da Filosofia em poucas páginas.

É interessante também ressaltar que se no primeiro Guia defendia-se exclusivamente a atenção das obras para com a História da Filosofia, no segundo há uma extensão dessa atenção, focando-se numa maior criticidade seja relativamente à linguagem dos livros voltada aos alunos, seja relativamente aos conteúdos e usos dos livros:

[...] as obras aprovadas são as que possuem propostas didático-pedagógicas que melhor articulam **História da Filosofia**, abordagem **temática** e de **problemas** e reflexão sobre a experiência social do aluno. São ainda, dentre as avaliadas, as que mostraram o melhor equilíbrio entre rigor conceitual e apresentação acessível para o alunado do ensino médio (BRASIL, 2014, p. 20, negrito nosso).

Neste sentido, trazemos à tona os tipos de abordagens possíveis no ensino de filosofia expostos por Sílvio Gallo, professor da Universidade de Campinas (UNICAMP) com vasta produção na área de Ensino de Filosofia. Quanto à organização dos conteúdos filosóficos, ele mostra que tanto uma organização puramente *histórica*



quanto uma puramente *temática* acarretam fragilidades se postas em prática isoladamente. Ainda que esta última apresente uma melhor utilidade na prática, Gallo não negligencia a necessidade de se ter também uma visão histórica quanto aos temas, e, por isso, propõe uma simbiose nessas organizações, chamado de organização “problemática” (GALLO, 2010, p. 164).

Assim, ter-se-ia uma organização que possa tratar dos conceitos de forma mais específica – segundo a parte *temática* – e também que possa mostrar aos estudantes todos os trajetos que aquele conceito estudado trilhou ao longo de um recorte histórico – segundo a *histórica*. Através dessa simbiose, defende Gallo, o ensino de filosofia não estaria prejudicado, porque, ao mesmo tempo que o *caráter histórico* de tal organização proporciona uma visão de toda a tradição filosófica e, conseqüentemente, mostra ao estudante várias opções que ele doravante pode seguir, criticar ou evoluir, o *caráter temático* dificulta uma estagnação no ensino – o qual está presente nas organizações apenas históricas, pois mostram os assuntos estudados como coisas acabadas – e, conseqüentemente, mantém a *mobilidade* natural da filosofia, a característica fundamental desta que possibilita, a todos que a praticam, modificá-la, aprimorando-a ou não. Para tal objetivo, o autor aponta os materiais didáticos, principalmente o livro didático:

Desde a década de 1980, com o retorno parcial da filosofia aos currículos do Ensino Médio, então na condição de disciplina optativa, foram sendo publicados livros didáticos para seu ensino. Em princípio de modo mais tímido, depois de forma mais arrojada, as editoras foram se preocupando com este filão do mercado editorial. De modo que hoje temos, seguramente, mais de vinte manuais preparados para o ensino da filosofia no nível médio (GALLO, 2010, p. 166).

Segundo ele, utilizando uma pesquisa do professor Américo Grisotto<sup>9</sup>, a maioria destes livros são constituídos por uma visão *temática* da filosofia e, portanto, não são capazes de, apenas por si mesmos, propiciar uma abordagem *problemática*:

Para cada uma destas obras, poderíamos destacar pontos fortes e pontos frágeis, mas não é este nosso objetivo aqui. Destaco, apenas, que, se optamos por uma abordagem *problemática* do ensino de filosofia, muitas destas obras podem servir de apoio ao trabalho do professor, mas nenhuma delas daria conta, de modo exclusivo, de permitir este trabalho (idem, p. 167-168).

Para Sílvio Gallo (2010, p. 168), com efeito, além do livro didático bem preparado, é necessário, para uma prática *problemática* da filosofia, o trabalho do professor como alguém que irá selecionar textos originais e textos com traduções confiáveis dos próprios filósofos, textos com temáticas próximas às desejadas e materiais didáticos em geral, como filmes, documentários, obras de arte, poesias, etc. Vê-se, então, que esta abordagem ideal, onde os alunos não somente conhecem a tradição

9 GRISOTTO, A. Ensino Médio: manuais voltados para o ensino de Filosofia. *Filosofia e Educação*, v. 4, n. 1, p. 113-158, abr./set. 2012.

filosófica ou os principais temas debatidos, mas podem se inserir nos dois âmbitos, pressupõe a atividade do professor como um elo entre o aluno e esta abordagem *problemática*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Distanciando-nos de qualquer pretensão conclusiva, isto é, não querendo tomar como encerrada tal debate quanto ao material didático no ensino de filosofia, desejamos tornar claro que os resultados do presente trabalho não visam apontar qual o melhor material entre as duas propostas abordadas, mas acentuar um fato que fora mostrado no decorrer do trabalho: ainda que estas duas propostas de livros didáticos tenham suas bases em concepções diferentes de participação editorial e do professor, seus posicionamentos quanto à relação *livro didático-professor-alunos*, no ensino de Filosofia, são semelhantes. Em outras palavras: na prática didática, tanto os livros nacionais do PNLD quanto os da iniciativa pública no Paraná possuem, no caso da Filosofia, objetivos semelhantes: uma linguagem iniciativa, mas não resumidora, que, juntamente com a atividade do professor, dê ao aluno do Ensino Médio a oportunidade de conhecer a tradição filosófica sem se ater a ela e, de certa forma, se inserir nesta tradição do pensamento.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2012: Filosofia. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2015: Filosofia. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

DARCIE, P. Projeto Folhas e Livro Didático Público. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. de L. (Org.). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas políticas públicas. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012. p. 235-238.

GALLO, S. Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos. In: Gabriele Cornelli (Coord.), Marcelo Carvalho (Coord.) e Márcio Danelon (Coord.). **Filosofia**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino) p. 159-170.

LEITE, M. S. Yves Chevallard e o conceito de transposição didática. In: **Recontextualização e transposição didática. Introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 45-73.

MANTOVANI, K. P. **O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD impactos na qualidade do ensino público**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli, et. Al. **Filosofia**. 2.ed. Curitiba: SEED-PR. 2007.

## PROGRESSO, MEMÓRIA E IDENTIDADE ENTRE O MODERNO E O PÓS-MODERNO: UM DIAGNÓSTICO DO TEMPO PERDIDO

Data de aceite: 27/01/2020

### Cleudson de Jesus Rocha

Professor Adjunto do Centro de Educação e Letras – CEL (Universidade Federal do Acre); Doutor em Filosofia (2005); Pós-Doutor em Filosofia Contemporânea pela FFLCH/USP (2019). <https://ordic.org/0000-0001-7535-1110>; E-mail: cleudson.ufac@gmail.com

**RESUMO:** O esclarecimento vem sendo apregoado, principalmente desde o renascimento, como a principal ferramenta por meio da qual a humanidade construiria meios de alcançar os principais objetivos humanos, quais sejam, a felicidade e a paz. Contudo, modernamente se verifica que as promessas de redenção e humanização, não foram cumpridas, e até, que, ao contrário disso, os recursos da razão serviram a projetos de reificação do homem e de suas relações. Dessa forma, dá-se a eliminação do sujeito, que passa a se comportar como pária de uma época administrada espiritualmente. Os avanços da técnica, que se proliferam e se propagam socialmente, principalmente a partir do século XX, formatam novas formas de dominação cultural, econômica e política, homogeneizando as formas de pensar e agir e sabotando as alternativas de intervenções sociais, alternando

o campo identitário, que se modifica sob o jugo das desterritorializações promovidas com o auspício das TICs. Discutiremos a necessidade de reforço da Memória, com Walter Benjamin; o lugar da ciência e o sentido de progresso no trânsito entre o moderno e o pós-moderno, com Adorno e Morin; as mudanças identitárias, com Hall e Bauman, e finalizaremos, com um chamado para um olhar comprometido com as mudanças do tecido social, tecido por Boaventura Santos. O artigo pretende ser, assim, um diagnóstico do tempo de transição entre o moderno e o pós-moderno, centrado nos temas do progresso, memória e identidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Progresso; Memória; Identidade.

### 1 | PARAR E CONTEMPLAR OS MORTOS: UMA INTRODUÇÃO

A obra *O anjo da História*, de Walter Benjamin, traz a descrição de um quadro de Paul Klee, a partir do qual Benjamin propõe um olhar sobre o passado e sobre a memória da modernidade. Diz o trecho (Benjamin, 2018, p. 14):

Existe um quadro de Klee intitulado 'Angelus Novus'. Representa um anjo que parece preparar-se para se afastar de qualquer coisa que olha fixamente. Tem os olhos

esbugalhados, a boca escancarada e as asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Voltou o rosto para o passado. A cadeia de fatos que aparece diante dos nossos olhos é para ele uma catástrofe sem fim, que incessantemente acumula ruínas sobre ruínas e lhas lança aos pés. Ele gostaria de parar para acordar os mortos e reconstituir, a partir dos seus fragmentos, aquilo que foi destruído. Mas do paraíso sopra um vendaval que se enrodilha nas suas asas, e que é tão forte que o anjo já não as consegue fechar. Esse vendaval arrasta-o imparavelmente para o futuro, a que ele volta as costas, enquanto o monte de ruínas à sua frente cresce até o céu. Aquilo a que chamamos o progresso é este vendava.<sup>1</sup>

Existe uma dor, no anjo. O olhar melancólico, que suplica ficar, precisa prosseguir sua marcha, em direção a um futuro para o qual sopram todos os ventos, com uma força irresistível que arrebatava o anjo, junto com os escombros sobre os quais repousa. Há uma urgência que aumenta a dor. A urgência vem da força da tempestade, que alavanca todas as coisas em direção a um horizonte que o próprio anjo ainda não conhece, pois está de costas. A força do vento, lhe abre as asas e o faz voar. A dor do anjo vai ser perene, então, pois o olhar para o passado, aniquila-lhe as forças. Debilitado, o anjo se condói, sobre um passado que se mobiliza para ir a um futuro, que ainda não é nada, nem como tempo, nem como registro de coisas, acontecimentos e eventos. O futuro é atingido por traços desse passado de destroços.

O homem atual não é anjo. Ele foi forjado nas dores, que muitas vezes atingiram sua própria carne. As dores humanas se agudizam quando são perenes, quando os antídotos se mostram fracos e não operam a cura. As dores aumentam quando as esperanças diminuem. Então, elas migram para a alma, que também se aflige, angustiando-se na longa espera por cura e salvação. De onde virá socorro? Quem poderá ajudar a aniquilar as dores do corpo e da alma? Sabemos que quando as ideias enfraquecem, sofre o corpo todo.

O amontoado de escombros que, nos dizeres de Benjamin, “sobe até o céu”, avolumou-se ao longo do itinerário moderno. A aceleração da ciência e da técnica sinalizou um futuro de bonanças, ou pelo menos, desenhou narrativas de progresso humano; os iluministas atribuíram ao desenvolvimento da razão a panaceia para os problemas do convívio político, do bem-estar social e subjetivo dos indivíduos. Um século antes, Descartes firmou certo princípio de delimitação do que ia se chamar subjetividade, apostando que existe nos indivíduos uma natureza que os faz sentir algo, mas dizer o oposto, numa fragante oposição entre uma superfície privada e outra pública. Para enfrentar esta dicotomia, ou seja, para escapar a possibilidade do engano, do erro e da dor, Descartes apresentou apanágio: reencontrou na razão um novo ponto de segurança capaz de reunir evidência material e certeza psicológica. Nos dizeres de Dunker (2019) Descartes “separou a relatividade cultural, histórica

---

1 Walter Benjamin. *O anjo da história*. Organização e tradução de João Barrento. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2018, p. 14.

e epocal da subjetividade de seu ponto arquimediano, fixo e estável, ainda que efêmero: o sujeito.”<sup>2</sup>

A noção de sujeito, na qual a modernidade se apegou como instância de autonomia e liberdade é, segundo Adorno<sup>3</sup> equívoca, porque evoca duas substâncias distintas: o indivíduo particular, como egoicidade, como um certo *este aí qualquer* e determinações gerais e como uma certa *consciência geral*, como uma forma conceitual universal. A dificuldade do enquadramento do sujeito enquanto categoria filosófica advém do fato de que um conceito pressupõe um movimento de definição, que, em termos cognoscíveis, significa capturar. A captura, por sua vez, só se sucede mediante as estratégias de um outro, que organiza a busca. Acontece que “o outro” não para de projetar ventos, tempestades e elas, ajuntam, fazem monturos, encaminham os escombros para um mesmo lugar, formando bolsões de entulhos “que sobem até o céu”.

A humanidade já conheceu os destroços de sua passagem pela terra. Guardados os nexos necessários de que os homens acertam e erram sobre tudo, o século XX ficará marcado pelo horror indizível dos genocídios. Os campos de concentração nazistas são exemplo do mais extremado delírio, que confundiu o bem e o mal, em formas políticas assassinas incapazes de dimensionar dor e alívio, vida e morte, verdade e mentira, sob a égide de um delirante princípio de estetização do mundo dos homens. No apurar de tudo, o pensamento contemporâneo põe em cena uma nova formulação explicativa: o prefixo pós. As mazelas dos *shoah* ficaram para trás? O pós-guerra instituiu formas severas de olhar para o passado? Como garantir que o anjo da história se fixe em equilíbrio e força, contemplando os escombros, identificando sua substância e incinerando os entulhos? Ainda haverá formas de aniquilar as partículas contaminadas da fumaça dos escombros?

## 2 | IGNORAR ESPELHOS: OS ARREMESSOS DO PASSADO SÃO SEMPRE PARA O FUTURO

A metáfora de Marx, de que “tudo que é sólido se desmancha no ar”, é substituída, em seu campo aéreo, por outro subaquático, como as noções de Bauman<sup>4</sup>, de que vivemos em uma “sociedade líquida”. A nova sensibilidade que parece se sustentar nas teses explicativas do mundo e da sociedade, é importante, mas não se pode negar os aspectos históricos e contextuais do que nos trouxe até aqui. Primo Levi<sup>5</sup> discute que as palavras não são capazes de descrever os acontecimentos

2 Dunker, C.; Tezza, C.; Tiburi, M. e Safatle, V. “Subjetividade em tempos de pós-verdade”, In: *Ética e pós-verdade*. Porto Alegre/São Paulo. Ed. Dublinense, 2019, p. 10.

3 Adorno, Theodor. “Sobre sujeito e objeto”, In: *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

4 Bauman, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

5 Levi, Primo. *Os afogados e os sobreviventes: os delitos, os castigos, as penas, as impunidades*. Rio de

de Auschwitz. Mas o anjo da história quer fuçar os basculhos. Falta um grito de comunicação, como denúncia e reflexão sobre causas. Estas razões, levaram Adorno e Horkheimer (1985) a tentar “descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie.”<sup>6</sup> Trata-se da obra *Dialética do Esclarecimento*, concebida no exílio desses dois autores, em Nova York. Conforme afirma Burke<sup>7</sup> (2019) com os corpos exilados, migram as histórias e os intelectos, deslocando saberes e experiências.

A *Dialética do Esclarecimento* forjou-se a partir de uma América modernosa, tecnicamente avançada e culturalmente imperialista, onde as técnicas de produção cultural aviltam qualquer senso de individualidade, impondo uma extensa e ampla pasteurização do gosto, modos e costumes, que se consolidam como valor, a partir da ruína progressiva da cultura teórica. A ciência, cuja premissa fundamental era a ambição da verdade por meio do combate à infâmia das charlatanices, perdeu-se em ideologias, passando a comportar-se como mero instrumento a serviço da ordem existente. Fortalecida pelos mecanismos sociais de dominação, a cultura de massas supre a falência do pensamento, instaurando dispositivos de filtro da linguagem e das comunicações, tais como: censores, que filtram ideias e se precavam de custos; editores, que selecionam o que vale à pena ser lido e sistemas educacionais, que ambicionam tornar supérfluas suas funções. O espírito conhecedor limita-se, assim, a constatação de fatos e ao cálculo de probabilidades. O cerceamento da imaginação teórica preparou o caminho para o desvario político, com as conhecidas consequências de seus desdobramentos desde, pelo menos, a segunda guerra mundial.

A dialética que Adorno e Horkheimer enxergam no esclarecimento diz respeito a sua falência enquanto promessa de emancipação do sujeito. A causa de sua recaída em mitologia, não deve, contudo, ser buscada nas mitologias, mas no próprio esclarecimento paralisado pelo temor da verdade ou pela força estacionária dos mecanismos da indústria cultural, que o adapta de forma sutil, mas eficiente, às novas perspectiva do pretense progresso social. O estágio técnico-científico do capitalismo tardio, manifesta como seu efeito: a anulação do indivíduo face ao poder econômico; dilata o poder sobre a dominação da natureza; aumenta a impotência e a dirigibilidade da massa com a quantidade de bens a ela destinados; eleva o padrão de vida das classe inferiores, materialmente considerável e socialmente lastimável; submete os indivíduos a uma enxurrada de informações e diversões, que desperta e idiotiza as pessoas ao mesmo tempo.

---

Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2016.

6 Adorno e Horkheimer. *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 1985, p. 11.

7 Burke, Peter. *Perdas e ganhos*: exilados e expatriados na história do conhecimento na Europa e nas Américas, 1500-2000. São Paulo: ed. UNESP, 2017.



Estes breves desdobramentos do progresso já dão pistas para a negação da perspectiva kantiana de que “o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de invertê-los na posição de senhores.”<sup>8</sup> Em seu otimismo triunfal, Kant vislumbrava o esclarecimento como instrumento de desencantamento do mundo, com força para dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber. Acontece, que segundo Adorno e Horkheimer, no trajeto da construção da ciência moderna, os homens substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade, instituindo o número como cânon do esclarecimento. Assim dizem os autores: “para o esclarecimento, aquilo que não se reduz a número e, por fim, ao uno, passa a ser ilusão.”<sup>9</sup> Ao reduzir a verdade a expressão numérica, o esclarecimento aproxima-se dos mitos, que originalmente, assim, como a fórmula matemática, “queria relatar, dominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar”<sup>10</sup>, ou seja, deixar de ser um relato para se tornar uma doutrina.

A extensão do diagnóstico de tempo de Adorno e Horkheimer, ganha os contornos da experiência do intelectual desterrado, em seu exílio. O desconforto de Adorno, que nunca se sentiu em casa na América, comparece em sua *Minima Moralia*, nos 153 aforismos que compõem a obra e demonstram a recusa do frankfurtiano à integração, bem como seu comportamento crítico, de não conformismo, que conserva a independência, recusando-se às regras do mundo acadêmico, assim como a prevalência das leis do mercado. Esse isolamento voluntário o iguala ao náufrago, que no caos de seu drama pessoal, envia sua mensagem em garrafas atiradas ao mar. Talvez seja por isso mesmo que as primeiras palavras de Adorno justificando sua nova mensagem, repita a mensagem anterior. A *Minima Moralia* afirma que “quem quiser saber a verdade acerca da vida imediata tem que investigar sua configuração alienada, investigar os poderes objetivos que determinam a existência individual até o mais recôndito nela.”<sup>11</sup> Esta afirmação serve para colocar sob suspeita a atividade e o próprio sentido das ciências estabelecidas, acusando-as como um dos sintomas da autodestruição do esclarecimento. Em uma denúncia da situação da epistemologia – papel e método – Adorno busca outras formas de investigação, redirecionando o afã científico para aquilo que a divisão do trabalho intelectual despreza: a **experiência individual**. As reflexões da *Minima Moralia* tangenciam o campo da psicanálise, da filosofia, da estética, todos vinculados ao âmbito da subjetividade, num retrato mais do que evidente das nuances da vida mutilada.

O desespero histórico do adoecimento do contato parece apontar a um projeto filosófico que se constrói sobre a crítica ao idealismo alemão, sobretudo ao “idealismo

8 Adorno, Theodor e Horkheimer, Max. *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 1985, p. 23.

9 Adorno, Theodor. *Minima Moralia*. São Paulo. Ed. Ática, 1993, p.7.

10 Ibid., p. 23.

11 Ibid., p. 11.

absoluto” de Hegel. Isso que Adorno decide chamar de “dialética negativa” pretende ir além de uma dialética que, apesar de largamente desenvolvida na filosofia de Hegel, acabou, segundo Adorno, mitigada. É em razão disso que Adorno preocupa-se em posicionar-se historicamente, colocar-se contra a tradição filosófica da dialética afirmativa. Ele mesmo diz, no prefácio, como que resumindo a história do desenvolvimento da dialética, que “a expressão ‘dialética negativa’ subverte a tradição.

Já em Platão, ‘dialética’ procura fazer com que algo de positivo se estabeleça por meio do pensamento da negação; mais tarde, a figura de uma negação da negação [aqui a referência é muito possivelmente a Hegel] denominou exatamente isso.<sup>12</sup> Ora, é tendo em vista esse suposto amordaçamento da dialética na positividade ou na superação da negação que Adorno redige o livro: “o presente livro gostaria de libertar a dialética de tal natureza afirmativa, sem perder nada em determinação.”<sup>13</sup>

O título é, nesse sentido, paradoxal. O estabelecimento de algo positivo por meio da negação (como queriam Platão e Hegel) era, segundo suas filosofias, o único meio possível de determinação do mundo. Uma dialética negativa, do ponto de vista de suas filosofias, redundaria na vacuidade do pensamento. Assim, Adorno pretende mostrar que é justamente na subversão da natureza afirmativa da dialética que se pode chegar a uma determinação que não seja mera abstração (como em Hegel e Platão), mas que alcance “definitivamente o filosofar concreto.”<sup>14</sup> Com efeito, se a filosofia desde sempre se fundamentou numa dialética afirmativa, a dialética negativa necessariamente desenvolve uma crítica ao conceito de fundamento e ao primado do pensamento do conteúdo, este a que se pretendia chegar quando se estabelecia algo de positivo por meio da dialética.

Ainda que Adorno tenha destacado que não existe nenhuma continuidade entre seus trabalhos anteriores e a *Dialética Negativa*, me parece oportuno lembrar que, já na *Dialética do Esclarecimento*, o filósofo destacara como a dialética, aos moldes hegelianos fora absorvida no interior da sociedade burguesa, na medida em que a Ideia, isto é, a forma pela qual o espírito se efetiva, encarnou-se nas pessoas e instituições dessa sociedade.

Para fazer ainda uma vez possível a filosofia, a saída consiste em pensar com conceitos abertos, que não dividam em partes a realidade nem deixem fora o que deveriam incluir. O pensamento deve desprezar a certeza e permanecer em uma constante busca de sentido. O pensamento não deve solidificar-se e todos seus conceitos têm de ser permeáveis. A *Dialética Negativa* postula um esforço do pensamento em ir além do conceito através do próprio conceito. Então, o pensar já é por natureza uma resistência ao imposto. Como todo sistema se torna estático e finito

12 Adorno, Theodor. *Dialética do Negativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009, p. 7.

13 Ibid., p. 7.

14 Ibid., p. 8.

por ser fechado e excludente, impondo ao específico a dominação da identidade do genérico, o pensamento sistemático se denuncia como impróprio para um mundo que nega à hegemonia do pensamento. Neste sentido, para Adorno o pensamento não-sistemático guarda em si um momento utópico, mas válido, já que propõe um mundo não-dominado. Daí o mergulho imanente no individual, a busca de relacionamento sem sistema, a crítica da redução matemática e fenomenológica do não-idêntico ao idêntico, a exposição do pensamento sobre a forma de ensaios, a proposição de modelos teóricos e a valorização do estético. A estrutura subjacente à *Dialética Negativa* é intermediada por uma gama de conexões e marcada por uma linguagem peculiar, descrente no poder objetivo da razão, referindo-se a vários momentos da produção filosófica e abordando autores que tematizaram questões similares sob pontos de vista divergentes.

### 3 | DIAGNÓSTICO DE TEMPO COMO OBJETO FILOSÓFICO

A análise social pressupõe a ocupação do espírito positivo não desviando o olhar do negativo, mas encarando-o de frente e nele permanecendo. Dessa forma, Adorno joga uma pedra do rio dos pensamentos idealistas, produzindo ondas que sacolejam as margens da filosofia, especialmente a de Hegel, que despacha tudo o que é individual, entendendo essa esfera como inferior na construção de uma totalidade harmônica e gloriosa. A pedra que Adorno joga no rio dos idealismos coloca sob suspeita a atividade e o próprio sentido das ciências estabelecidas, entendendo-as como um dos sintomas da autodestruição do esclarecimento. Dessa maneira, canaliza o afã científico para aquilo que a divisão do trabalho intelectual despreza: a experiência individual.

Esse campo demonstra o caráter drástico do pensamento, que mesmo quando consciente de sua própria culpa, se vê privado da linguagem da oposição, visto que na medida em que a ciência se fez ideologia, mero instrumento a serviço da ordem existente, ela fixa categorias conceituais válidas, excluindo assim, qualquer outra narrativa que lhe combata a infâmia da usurpação da crítica transformada em afirmação, a partir da adulteração do conteúdo teórico, que volatiza-se.

Impõe-se, dessa forma, as afinidades eletivas sobre temas e definem-se as formas legítimas de trata-las. As reduções produzidas pela ciência demonstram a aporia de sua natureza deturpada: a autodestruição do esclarecimento. Nos dizeres de Adorno “o próprio conceito de esclarecimento [...] contém o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte.”<sup>15</sup> Seu descaminho tem uma origem ulterior, pois na medida em que as tendências do desenvolvimento da ciência estão presas no

---

15 Adorno, Theodor e Horkheimer, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985, p. 13.

processo global de produção, furta-se a liberdade criativa, levando-se também a parte mágica de seu *páthos* gerador, pois a liberdade é inseparável do pensamento esclarecedor. O drama consiste então em perceber que o desenvolvimento científico está abandonado aos seus próprios inimigos, que acionam meios de justificar o elemento destruidor do progresso.

A questão do progresso é tratada por Adorno em uma conferência de 1962, na qual o autor questiona “o que progride” e o que “não progride”; “progresso de que, para que, em relação a que?”<sup>16</sup> O termo, assim, como qualquer termo filosófico, remete a algo em comum: resposta a dúvida e esperança de que finalmente as coisas melhorem, de que, enfim, as pessoas possam tomar alento. Essa perspectiva que pretende enxergar possibilidades em um tempo vindouro e delinear o por vir, escamoteia aquilo que deve ser considerado nas reflexões sobre o progresso: se a humanidade será capaz de evitar a catástrofe, pois, tendo-se em conta o nível alcançado pelas forças produtivas técnicas, ninguém mais deveria padecer de fome sobre a face da terra. A catástrofe a ser evitada diz respeito a escapar à escassez e a opressão, mediante a organização da sociedade total, como humanidade, em vez de mensurar nos indivíduos o nível de suas habilidades e conhecimentos. Não se trata apenas de elevar os indivíduos da ignorância ao esclarecimento, mas fundamentalmente, sobre o que fazer com os conhecimentos produzidos.

A crítica ao progresso não significa uma apologia ao passado, mas sim, em reatualizar as esperanças do passado, como fermento do novo. O texto de Benjamin que mais influenciou Adorno foi Teses sobre o conceito de história (1940), lembrado na introdução desta obra, onde um anjo é lançado ao futuro por uma tempestade que o afasta do paraíso; a essa tempestade que produz uma sucessão de ruínas dá-se o nome de “progresso”. Como Benjamin, Adorno recusa-se a confundir o progresso das técnicas e dos conhecimentos com o progresso da humanidade. Já na Dialética do Esclarecimento a noção de progresso aparece com as características de uma dominação progressiva, contudo, há uma dialética neste conceito e ela consiste no ponto de vista que critica a ideia de progresso sem removê-la do horizonte conceitual: a teoria crítica não poderia dispensar a noção de progresso, apoiada na esperança de que as coisas vão melhorar e que um dia os homens poderão respirar, pois “não há bem, nem traços de bem sem progresso”, que “consiste na guerra contra o triunfo do mal radical, a resistência ao perigo, constante da regressão, a possibilidade de evitar a catástrofe integral”<sup>17</sup>.

Mas essa ideia do progresso como um itinerário que se estica do caos à ordem, de um inferior para um superior estado de espírito, adotada pela modernidade como uma garantia de que, a despeito dos escombros produzidos pelas invenções

16 Adorno, Theodor. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1995, p. 38.

17 *Ibid.*, p. 42.

humanas, sempre será bom acreditar que dias melhores virão, parece encontrar ainda uma dialética mais profunda, que reside no submundo do que a dialética positiva não consegue enxergar. Trata-se de uma substância íntima, melhor representada na lógica da natureza física: o princípio que sustenta a existência das coisas advém do que escapa de energia daquilo que a gerou. A termodinâmica produz energia para trazer algo a existência, e isso mesmo que forma as coisas, não se restringe somente a elas. Escapam energias, sobram forças, que vão, num crescendo, se acumulando, até novas explosões. Ou seja, o princípio da geração das coisas traz em seu germe, a arma de sua transformação, e, por conseguinte, de sua eliminação. As demonstrações que nos espantam na natureza física, são diretrizes para a gente entender o que significa progresso. As energias que geram e explodem coisas, depois, no crescente movimento de se juntar ao que sobra da formação de outras coisas, se torna irrefreável e explodem, formando novas coisas. É de se esperar, sempre, da ideia de progresso que as trágicas energias da formação de algo, também sejam entendidas como as causas da constante renovação, como o sol que brilha depois da tempestade.

A ideia de progresso, como celebração triunfal de um tempo de realizações, não foi capaz de afastar a profunda crise da racionalidade, estendida ao âmbito societal. Segundo Boaventura de Souza Santos<sup>18</sup> (1994), a crise que se alastra como produto do desenvolvimento científico e tecnológico se reflete também nos modos de conhecer e de organizar a sociedade. O sociólogo português se refere à sensação contemporânea, que sugere a experiência de uma passagem de um tempo a outro, de um presente a um futuro, da modernidade a pós-modernidade. A crise nos modos de conhecer, que modificaram as formas de entendimento, transformaram, em consequência, os comportamentos e as formas de relacionamento dos homens entre si, e destes com a natureza. Apoiando suas ideias, o autor traça uma certa biografia do capitalismo, tratado como a mudança de paradigma conceitual sobre as relações de produzir, conhecer e se relacionar dos indivíduos e grupos sociais que se impõe com o fim do antigo regime. Boaventura reflete sobre as mudanças dos paradigmas sociais do feudalismo para o capitalismo, apontando os modos de recepção desse novo modo de produção. O exercício proposto por Santos destina-se aos que fazem e desenvolvem o pensamento sociológico. A eles cabe o desafio de semear uma imaginação sociológica que parta de um ponto originário de todo pensamento crítico, reflexivo e inovador: a capacidade de exercitar a perplexidade produtiva. Para bem entender a passagem da modernidade à pós-modernidade, os desafios são os seguintes:

- 1) Considerar que as agendas políticas de diferentes países têm como

---

18 Santos, Boaventura Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

questões mais absorventes problemas de natureza econômica, como inflação, desemprego, crise financeira, política econômica, etc, e não os problemas políticos, culturais e simbólicos sobre os quais a sociologia se debruça nas últimas décadas.

2) A intensificação, dos últimos anos das práticas transnacionais, da internacionalização da economia à translocalização maciça de pessoas, das redes planetárias de informação e de comunicação, produz a ideia da marginalização do Estado Nacional. Contudo, no cotidiano, as pessoas raramente são confrontadas com o sistema mundial e, sim, com o Estado, pois é este que ocupa as páginas dos jornais e noticiários e regula ou desregula a vida social. Dessa forma, o Estado deve ser uma unidade de análise sociológica.

3) Nos últimos anos o indivíduo resgatou seu lugar no protagonismo social. Isso se nota no interesse pela análise da vida privada, do consumismo ao narcisismo, dos modos e estilos de vida às biografias, etc. Contudo, o indivíduo não está na posição de isolamento, mas, ao contrário, sua vida íntima nunca foi tão pública. Assim sendo, como devolver ao indivíduo a força da participação e da criatividade sociais?

4) O século XX terminou sem as profundas clivagens entre socialismo e capitalismo. A atenuação dessas polarizações deu lugar a um consenso a respeito de um dos grandes paradigmas sócio-políticos da modernidade: a democracia. Contudo, embora o princípio da democracia como um valor da modernidade seja um pilar fixo, seus conceitos satélites tem sido declarados em crise, como: apatia pela participação política, conformismo, etc. Isso parece, para Santos, resultado da má companhia do princípio da democracia com o liberalismo econômico, que não prosperam juntos. A perplexidade frente a esta parceria deve ser um dos temas do pensamento sociológico;

5) A intensificação da desterritorialização das relações sociais, ultrapassando fronteiras antes vigiadas pelos costumes, implica na formação de novas identidades regionais e locais alicerçadas numa revalorização do direito às raízes. O que Santos chama de *localismo* se constitui como uma estratégia de visibilidade adotada por indivíduos “translocalizados”, que levam consigo a ideia de território, seja ele imaginário ou simbólico. Essa é quinta perplexidade sobre a qual a sociologia deve atuar.

Esses desafios lançados ao pensamento sociológico nascem da perplexidade. A questão sobre esse assombro produtivo que mobilizou o nascimento da filosofia na Grécia antiga e restaurou, mais tarde, a crença na potência individual, quando Descartes, deliberadamente, tomou a dúvida como recurso metódico para construir saídas indubitáveis para o pensamento, é que duvidar, eiva-se, naturalmente, por um sentimento de aflição, angústia, e, em muitos casos, medo. Do lugar do indivíduo



cindido, restaurar e habilitar forças para instaurar a perplexidade produtiva. Isso exige uma coragem civil, mobilizada pela autonomia. Um pensamento que saiba o seu próprio modo de conhecer e possa, por isso, antever as consequências e o alcance de suas descobertas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A paralisia epistemológica que se instaura no sujeito contemporâneo petrificando seus movimentos de busca de novas formas explicativas do real para além do amontoado dos escombros produzidos, seja na esfera cultural, seja na área econômica e social, encontra similaridade com o que se verifica no plano científico, pois este não fez outra coisa no percurso da modernidade, a não ser provar suas vicissitudes, para mais tarde negá-las por processos de verificação e descobertas. O conhecimento, seja ele pessoal ou de um corpus científico, é vivo, e é essa vicissitude que conduz a grande aventura das descobertas do universo, da vida e do homem. A imensa capacidade que sentimos hoje de medir, pesar, analisar, decifrar e avaliar os fenômenos se associa e determina progressos técnicos inéditos, a partir da imensa capacidade elucidativa da ciência. Contudo, a mesma ciência que elucida, enriquece e conquista triunfalmente, apresenta-nos duas faces contraditórias: ela liberta, mas ao mesmo tempo traz possibilidades amplas de subjugação; sendo um conhecimento vivo produz ao mesmo tempo ameaça de aniquilamento da humanidade. Esses dois lados da ciência conduzem a compreensão, comum hoje em dia, de que a ciência dispõe de um lado bom, que só traz benefícios e um lado mau, que só produz prejuízos. Esse jogo entre o bem e o mal da ciência precisa ser entendido como uma forma de movimentar o pensamento, que, no jogo de validação e/ou negação da ciência, se renova, se atualiza e se modifica, em atenção, principalmente, aos interesses coletivos.

Na visão de Edgard Morin<sup>19</sup> a ciência é validada como instância de interpretação dos fenômenos naturais e sociais a partir de seu constante estado de pôr-se a prova, precisando ser, periodicamente, referendada pela comunidade científica, que aceita ou refuta seu conjunto teórico. Essas mudanças da aceitação das narrativas que comportam em si pretensão de verdade são realizadas, também, no âmbito psicológico, individual, modificando as identidades, na busca legítima por uma identificação íntima dos indivíduos consigo mesmos. Essas mudanças das identidades íntimas, são também consequência das transformações das identidades culturais, forjadas no incessante e forte jogo de comunicações, influências, cooperações e recepções de dados culturais disseminados pelas TICs, dos deslocamentos e da desterritorialização dos indivíduos ao redor do mundo. Segundo Bauman,<sup>20</sup>

19 Morim, Edgard. *Ciência com consciência*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

20 Bauman, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

vivenciamos transformações tão profundas que explodem a sua rigidez estrutural e conceitual, modificando as identidades em instâncias líquidas, que escorrem por entre os dedos. Uma das consequências de um mundo de estruturas líquidas é a transformação da individualidade e do horizonte de organização dos processos de determinação social. A primeira vítima desse processo é, segundo Hall, a identidade, que perde o seu lugar de ordenadora do mundo psíquico e social.

Vivendo hoje em um mundo onde tudo é provisório e onde impera uma incrível sensação de sobrevivência, já que vive-se possivelmente nas fronteiras de experiências que deslizam pelo prefixo pós, em direção ao imponderável tempo de interrogações sempre permanente sobre o futuro. Prevalece uma sensação de desorientação quanto ao tempo e aos espaços em que se vive e até mesmo quanto às singularidades de classe e gênero. Essas duas matrizes que antes definiam o sujeito e o seu lugar social no mundo cultural, a partir de que o sujeito se posicionava em termos de raça, gênero, localidade geopolítica, local institucional, geração, etc., uma vez relegadas ao local da dúvida, desvanecem a busca de qualquer pretensão a identidade.

Diante desse quadro cinza, Bhabha<sup>21</sup> desafia os estudos culturais a “passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e (...) focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais”. Esse apelo significa um processo de frenagem na lógica eurocêntrica adotada pelo ocidente imperialista, que reivindica o olimpo do conhecimento científico, em detrimento dos conhecimentos produzidos no terceiro mundo, aquele dos “condenados da terra”. Questionar a “teoria”, como linguagem de elite, é um desafio que vai além da simples negação da hegemonia da classe dominante. Requer uma nova postura epistemológica e política que se desloque da manjada polêmica entre os antagonismos sociais e contradições históricas entre o norte e sul, entre o opressor e o oprimido, entre o centro e a periferia, entre o Eu e o Outro. O jeito de ser Outro refaz-se na ação política condutora de energias que expandem diferenças não a partir de fora para dentro, do sul para o norte, da aldeia à metrópole, etc., mas no próprio ambiente em que as identidades de entrecruzam.

Não chegam a ser novidade as análises a-históricas realizadas pelo crítico eurocêntrico que, falando com pretensão de verdade, desencadeou as ideologias imperialistas que exclui o Outro do Terceiro Mundo enquanto sujeitos históricos portadores da diferença. Além disso as análises eurocênicas busca também desmoralizar os discursos, análises e conceitos dos locais, através de uma metateorização que mergulha nas suas produções, inventariando as narrativas e resignificando-as ou silenciando as vozes legítimas que se pronunciam no terceiro mundo. Sem dúvidas, para a filosofia moral e política do século XX, o cálculo da alteridade sempre foi um problema, pois não consegui reconhecer no outro um semelhante. Daí a forte ênfase dada à virtude civil da tolerância na segunda metade

21 Bhabha, 2013, p. 20.

deste século, virtude esta que permite a convivência política e afina as relações individuais. Os eventos de 1968 e seus corolários inauguraram novos tempos, que podemos rotular sob o mote de “deixa o próximo em paz”. Tolerar é isto, e não outra coisa. É uma forma benéfica de desinteressar-se pelo outro e de estabelecer modos de convivência que permitam a cada grupo “cuidar de seus próprios interesses”, evitando a violência.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

\_\_\_\_\_. *Dialética Negativa*. Trad. José Maria Rispalda. Revisor Jesús Aguirre. Madrid: Taurus, 1975.

\_\_\_\_\_. *W. Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. *Minima Moralia: reflexões a partir da vida danificada*. 2ª ed., S. Paulo, Ática, 1993.

ADORNO, T. W. *Palavras e Sinais: Modelos Críticos 2*. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar, escrever, esquecer*. S. Paulo. Ed. 34, 2009

\_\_\_\_\_. *História e Narração em Walter Benjamin*. S. Paulo. Ed. Perspectiva, 2013.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LEVI, Primo. *É isto um homem?* Trad. Luigi Del Rey. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

\_\_\_\_\_. *Os afogados e os sobreviventes*. Trad. Luiz Sérgio Henriques. S. Paulo. Paz e Terra, 2004.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

RANGEL, Marcelo de Melo. *Da ternura com o passado: história e pensamento histórico na filosofia contemporânea*. Rio de Janeiro. Ed. Via Verita, 2019.

ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do iluminismo*. S. Paulo. Companhia das Letras, 1986.

SAFATLE, Vladimir. *Dar corpo ao impossível: o sentido da dialética a partir de Theodor Adorno*. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2019.

SANTOS, S. B. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997

VALCÁRSEL, Amélia. *Ética como valor fundamental*. Palestra. Seminário Internacional “Ética e Cultura”. São Paulo. Outubro/2001. Circulação interna.

## **SOBRE OS ORGANIZADORES**

**Marcelo Máximo Purificação** - Pós-doutor em Educação pela Universidade de Coimbra, Portugal. Doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás -2014). Doutorando em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES 2017). Mestrado Profissional em Teologia: Educação Comunitária Infância e Juventude pela Escola Superior de Teologia - EST/UFRGS e Mestre em Ciências Educacionais pela UEP. A nível de graduação, possui formação multidisciplinar (licenciatura e bacharelado) cursados no período (1993-2011), sendo: Licenciatura Plena em Matemática (UEG), Licenciatura em Pedagogia (ICSH/UFG), Licenciatura em Filosofia (FBB/UNIT) e Bacharelado em Teologia (FATEBOV). Professor Titular C-I (Estatutário) da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior FIMES/UNIFIMES, lotado na Unidade Básica das Humanidades. Professor P-IV da Secretaria Estadual de Educação de Goiás SEDUCE/GO. Professor Permanente no Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Linha de Pesquisa: Novas de Subjetivação e Organização Comunitária. [Sem vínculo empregatício]. Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu - Mestrado em Educação) da Faculdade de Inhumas – FACMAIS - Linha de Pesquisa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais. Professor Coordenador nos Programas de Pós-Graduação em Ensino (PPGEns) e Ciências Exatas (PPGECE) da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES. Coordenador do Grupo de Pesquisa (NEPEM/UNIFIMES); Editor adjunto da Revista Educação, Psicologia e Interfaces da UFMS. Atualmente pesquisa e escreve sobre os seguintes temas: ensino; formação de professores; currículo; processos educativos; violência escolar; e filosofia e seus eixos temáticos. E-mail: maximo@unifimes.edu.br

**Ivonete Barreto de Amorim** - Pós Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia - PPGEduC - Linha de Pesquisa I - Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural. Doutora em Família na Sociedade Contemporânea pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Católica do Salvador. Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia - PPGEduC. Especialista em Educação Infantil e especialista em avaliação pela Universidade do Estado da Bahia. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/CAMPUS XI). Professora Permanente, orientadora e vice coordenadora do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES/UNEB/Campus XI). Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS/UNEB). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Professores (NUFOP/UEFS). Coordenadora Pedagógica do Centro

Educacional Carneiro Ribeiro - Escola Parque. Registrada na base internacional: <https://orcid.org/0000-0001-9943-2118>. E-mail: [ivonteducadora623@gmail.com](mailto:ivonteducadora623@gmail.com)

**Sandra Célia Coelho Gomes da Silva** - Pós doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Doutora em Ciências da Religião( PUC-GO), Mestre em Ciências da Religião ( PUC-GO). Pós-Graduada em Sociologia (UFMG) e História Econômica: Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Vale do Rio Doce( (UNIVALE). Membro da Associação de Cientistas Sociais da Religião do Mercosul (ACSRM), Conselheira da Sociedade de Teólogos e Cientista da Religião -. SOTER (Regional Centro-Oeste). Atualmente é Coordenadora do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES - UNEB -DEDC - Campus XI - Serrinha), Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia DEDC - Campus XII - Guanambi - (UNEB. Tem experiência na área de Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Sociologia, Antropologia, Ciências Sociais Aplicada à Saúde, Metodologia da Pesquisa, Religião e Internacionalização. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS). Pesquisadora do Centro de Estudos e Pesquisas Interdepartamental em Culturas e Religiões. E-mail: [scsilva@uneb.br](mailto:scsilva@uneb.br)

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Anarquismo 1, 3, 6, 7, 8, 9, 11, 13

Aprendizagem 23, 24, 25, 26, 27, 29, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 46, 51

### C

Comparativo 14

Complexidade 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 38

### E

Embriaguez 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10

Ensino de filosofia 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 38, 39, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 53, 54, 55

### G

Games 23, 28, 29, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 44

Gamificação 23, 26, 27, 28, 29, 34, 36, 39, 40, 42, 43, 44, 46

### H

História da filosofia 26, 40, 42, 46, 47, 53

### I

Identidade 26, 56, 62, 67, 68

Iluminação profana 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13

### L

Livro didático 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55

### M

Memória 40, 56, 69

Método 5, 14, 17, 19, 22, 39, 45, 60

### P

Paradigma 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 39, 64

Pnld 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55

Progresso 11, 21, 31, 56, 57, 59, 60, 63, 64

### S

Surrealismo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13

### T

Transposição didática 47, 51, 52, 55



 **Atena**  
Editora

**2 0 2 0**