CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

FILOSOFIA E RPG DIGITAL NO ENSINO MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE ÉTICA

RODOLFO MARTINS LOBATO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título/certificado em Mestre em Filosofia e Ensino

Orientadora: Prof. Dra. Taís Silva Pereira

Rio de Janeiro

Outubro de 2020

FILOSOFIA E RPG DIGITAL NO ENSINO MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE ÉTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Filosofia e Ensino de Filosofia.

Rodolfo Martins Lobato

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Professora Dra. Taís Silva Pereira (CEFET/RJ) (orientador)

_____

Professor Dr. Felipe Gonçalves Pinto (CEFET/RJ)

_____

Professor Dr. Affonso Henrique Vieira da Costa (UFRRJ)

Rio de Janeiro
Outubro de 2020

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

L796 Lobato, Rodolfo Martins
Filosofia e RPG digital no ensino médio: uma experiência didática no ensino de ética / Rodolfo Martins Lobato — 2020.
79f : il. color. , enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2020.
Bibliografia : f. 68-75
Orientadora: Taís Silva Pereira

1. Jogos de fantasia. 2. Filosofia – Estudo e ensino. 3. Tecnologia da informação. 4. Didática (Ensino médio). 5. Educação. I. Pereira, Taís Silva (Orient.). II. Título.

CDD 372.337

Elaborada pela bibliotecária Tania Mello – CRB/7 nº 5507/04

DEDICATÓRIA

“À minha esposa, amiga, companheira e amor, pelo incentivo, apoio e crença, quando muitas vezes eu desacreditei. E, à minha pequena filha, que não tem a menor noção do que acontecia quando o pai ficava por horas, em dias seguidos, fechado no quarto entre livros e computador. Obrigado”

AGRADECIMENTOS

O percurso dessa dissertação não seria possível sem o trabalho dos professores do curso de pós-graduação do CEFET/RJ e suas aulas, aquelas que tive oportunidade de assistir, e que contribuíram diretamente para o trabalho. Também aos professores da Qualificação que tiveram a paciência gentil de ler o projeto e destacaram pontos do caminho com importantes observações.

À colaboração de todos os alunos, e alunas, da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

À minha orientadora Taís Pereira, a compreensão, confiança, saberes e observações que ajudaram a iluminar essa travessia.

EPÍGRAFE

Não se pode criar experiência. É preciso passar por ela.

Albert Camus

RESUMO:

Filosofia e RPG Digital no Ensino Médio: Uma Experiência Didática no Ensino de Ética

O trabalho objetiva investigar o fenômeno do jogo e sua relação com o Ensino da Filosofia, através da problematização organizada em três eixos: os desafios para o Ensino da Filosofia, suas relações políticas, sociais e teóricas; propostas do Ensino de Filosofia enquanto disciplina; aspectos filosóficos e pedagógicos envolvendo o fenômeno do Jogo. A proposta de investigação está inserida em um trabalho docente no Ensino Médio da rede pública do Estado do Rio de Janeiro com turmas de Filosofia do Ensino Regular e de Jovens e Adultos, desenvolvida na perspectiva de trabalhar práticas didáticas voltadas à inovação de recursos tecnológicos aplicados às aulas de Filosofia. Por fim, com base na investigação, pretende-se apresentar como produto didático o jogo digital *A Jornada E-Duana,* voltado para o ensino de Ética no Ensino Médio da rede estadual do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Didática; Jogo; Filosofia; Tecnologia; *game*

ABSTRACT:

Philosophy and Digital RPG in High School: A Didactic Experience in Teaching Ethics

The work aims to investigate the game phenomenon and its relationship with Philosophy Teaching, through problematization organized in three axes: the challenges for the Philosophy Teaching, its political, social and theoretical relations; the proposals of Philosophy Teaching as a discipline; the philosophical and pedagogical aspects involving the game phenomenon. The research proposal arises from a teaching job in public high school in the state of Rio de Janeiro with regular Teaching and Youth and Adult classes, and it was developed in the perspective of didactic practices focused on innovation of technological resources applied in classes of Philosophy. Finally, based on the investigation, we intend to present the digital game, E-Duana's Journey, as a educational product, aimed at teaching ethics in high school in the state of Rio de Janeiro.

Keywords: Didactics; Game; Philosophy; Technology; game

SUMÁRIO

Introdução **10**

1 Um desenho do Ensino da Filosofia **16**
1.1 Aspectos históricos e desafios atuais no ensino de filosofia na escola pública 17
1.1.1 O movimento irregular da Filosofia nos currículos 19
1.1.2 O Ensino de Filosofia no contexto da BNCC 22
1.1.3 Disciplinarização e transversalização no contexto da BNCC 24
1.1.4 Desafios da didática da Filosofia no contexto escolar 27

2 Propostas do Ensino de Filosofia enquanto Disciplina **33**

3 O jogo: aspectos filosóficos e pedagógicos **40**
3.1 O jogo cultural **40**
3.2 Jogo e Filosofia na História **46**
3.3 O jogo como ferramenta para filosofar **51**
3.4 Aproximações entre DGBL e gamificação **53**

4 O produto didático: A Jornada de E-Duana **58**
4.1 Considerações Finais **60**

Referências **62**

***Tutorial* A Jornada de E-Duana** **70**

APÊNDICE A – Dilemas Éticos **75**

APÊNDICE B – Notícias **77**

APÊNDICE C – Vídeos **78**

APÊNDICE D – Verbetes **78**

APENDICE E – Quadrinhos e textos **78**

Introdução

A proposta do trabalho objetiva investigar o fenômeno do jogo e sua relação com o Ensino da Filosofia, através da problematização organizada em três eixos, a saber, os desafios para o Ensino da Filosofia, suas relações políticas, sociais e teóricas; o fenômeno do jogo e potencialidades para o Ensino na Educação Básica e o uso de tecnologia, em forma de jogo digital, para o Ensino de Filosofia. Tal proposta está inserida em um trabalho docente no Ensino Médio da rede pública do Estado do Rio de Janeiro com turmas de Filosofia, que segue com o uso de práticas didáticas voltadas à inovação de recursos tecnológicos aplicados às aulas de Filosofia.

Seria desnecessário lembrar a relevância da Filosofia e seu Ensino, não fossem os desafios e discursos de desvalorização de alguns saberes e práticas. Vejamos este, do ex-ministro da Educação: “Então, o que a gente tem que ensinar para as crianças e para os jovens? Primeiro, habilidades: poder ler, escrever e fazer conta” (WEINTRAUB, 2019).

Esse discurso é corroborado pelo atual presidente Bolsonaro, com uma fala que evidencia um posicionamento -onde a Filosofia não faz parte de um determinado projeto político.

> A função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta. (BOLSONARO, 2019)

Essas tentativas de construir uma perspectiva de inutilidade para alguns saberes e práticas fundam a própria razão necessária para o desenvolvimento de mais trabalhos de pesquisa voltados para saberes e práticas norteados para o Ensino de Filosofia. A Filosofia teria perdido espaço, porque não se fez “necessária”. (SOFISTE, 1998, pág. 109)

> O termo ‘necessária’, usado por Sofiste, não deve ser compreendido como uma simples habilidade técnica ou uma apologia a um fazer imediato, pois “a educação precisa de uma revolução epistemológica comparada à revolução copernicana ou kantiana, ou seja, o deslocamento do eixo epistêmico: a passagem do eixo do APRENDER (transmissão de conhecimentos) para o eixo do PENSAR (investigação)” (SOFISTE apud PIMENTA, pág. 8-9)

Se considerarmos que o Ensino da Filosofia não tem uma relação servil com aparelhamentos governamentais, posto que o caráter problematizador da Filosofia e,

consequentemente, seu Ensino, escapam a qualquer tentativa de instrumentalização, as citações do ex-ministro da Educação e do Presidente, exemplificam convicções de que a Filosofia não faz parte de uma dimensão necessária para os Seres Humanos e a Sociedade. A Filosofia se contrapõe a um discurso acrítico que propõe “o que a gente tem que ensinar para as crianças e para os jovens” para que “melhore a sociedade em sua volta”, seja excludente do debate sobre “o que a gente tem que ensinar” (GALLO, 2003). E é, pois, na perspectiva de que a Filosofia seja entendida como uma dimensão relevante da existência humana, que esse trabalho pretende inscrever-se na discussão sobre Filosofia e Ensino.

No decorrer dos anos de docência na rede estadual de Educação do Rio de Janeiro, o autor fez uso de experimentações para o ensino e de diversos recursos didáticos em sala de aula. Recursos como quadro, aparelho de som, jornais, revistas e filmes são os recursos didáticos mais comumente usados em aulas da rede estadual. No entanto, os recursos dependem, na maior parte das vezes, de sua disponibilidade na escola, e sua aplicabilidade depende de adequação à aula proposta, além do perfil de cada turma.

Com o intuito de experimentar novos recursos e possibilidades, em 2016, elaborei um aplicativo (prof.sofio[1]) para o sistema operacional *android*. O aplicativo tinha como eixo programático a interação entre professores e alunos, consulta à glossário de Sociologia e Filosofia, e notícias sobre Educação e Ensino. O aplicativo chegou a ser divulgado pela própria Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Como experiência, o aplicativo evidenciou um interesse prático muito maior por parte dos professores do que por alunos, que acharam interessante e destacaram que poderia ser desenvolvido um aplicativo com os conteúdos das aulas. A partir de então a minha atenção foi voltada para recursos que poderiam ser desenvolvidos, digitalmente, para dispositivos móveis e computadores, mas que pudessem ser usados também em salas de aula. Existem vários aplicativos educativos disponíveis em formato de *game*, mas, aparentemente, nenhum que estabeleça uma relação dinâmica entre a sala de aula, o conteúdo e a produção dos alunos. Os aplicativos educativos, em sua maioria, reproduzem uma estrutura dominante no desenvolvimento de *games,* tais como quebra-cabeça, tiro, corrida, plataforma, em geral, seguindo um modelo competitivo, muito mais do que colaborativo. Para uma proposta na qual o conteúdo de aula, a sala de aula e a

[1] O aplicativo foi descontinuado para adequação às novas regras da empresa Glogle LLC encurtador.com.br/hwV17

produção do aluno, o *Role-Playing Game*[2] pareceu ser a estrutura mais adequada a um controle de personagem, pois é um modelo que possibilita um desenvolvimento dinâmico, no qual o participante pode construir e improvisar, determinando a direção que o jogo irá tomar. O RPG tem uma estrutura cujo enredo proposto tem um conjunto de regras para que jogador, através de um personagem, deva vencer desafios dispostos no jogo e, como não é possível prever as escolhas dos participantes, cada partida é única. O RPG guarda características sistêmicas, circunscritas a sua própria jogabilidade, porém com elementos de liberdade de ação e escolha por parte dos participantes. Tendo em consideração estes aspectos para a jogabilidade que podem convergir para uma dinâmica entre sala de aula, conteúdo e produção dos alunos, optou-se por desenvolver um jogo eletrônico de RPG para aulas de Ética.

No entanto, o caminho até a escolha para desenvolvimento de uma estratégia de Ensino como o uso do RPG foi antecedido pela aplicação de mapas mentais nas aulas de Filosofia. Os mapas mentais foram sistematizados pelo psicólogo inglês Tony Buzan. Os mapas mentais são diagramas, voltados para gestão de conhecimento e informações; compreensão de problemas; e memorização e aprendizado (BUZAN, 2009). O atrativo do mapa mental é a possibilidade da relação conceitual existente e informações fragmentadas, ilustrando ideias e conceitos em uma forma que traça relações de causa, efeito, simetria e similaridade entre elas (DEBASTIANI, 2015). Os mapas mentais, aparentemente semelhante aos mapas conceituais, não devem ser confundidos, pois os mapas conceituais têm uma estrutura entre os conceitos expressos por frases de ligação que formam proposições, diferentemente do mapa mental, que propõe um termo e/ou imagem que materialize conceitos.

Como experiência, durante um ano trabalhei em todas as turmas do Ensino Médio somente com mapas mentais. O trabalho era desenvolvido, em cada aula, com um diagrama de palavras-chave expostas no quadro e seguido de uma aula expositiva sobre cada termo do diagrama. Para cada aula era disponibilizado um arquivo digital em formato *Portable Document Format* com o mesmo diagrama da

[2] O RPG surgiu nos EUA em 1971, com a criação do *The Fantasy Game*. Pode ser traduzido como “Jogo de Interpretação de Papéis” ou “Jogo de Interpretação de Personagens”. É um tipo de jogo em que os jogadores assumem papéis de personagens e criam narrativas colaborativamente. Os RPGs são caracterizados por serem mais colaborativos e sociais do que competitivos. <https://brasilescola.uol.com.br/curiosidades/rpg.htm>

aula trabalhada; esse arquivo em formato *pdf* fica hospedado em um ambiente do *Google Classroom*, que é um sistema de gerenciamento de conteúdo disponibilizado pela empresa *Google LLC*. O primeiro obstáculo para a estratégia do mapa mental em sala de aula foi o uso de cores para as relações entre os termos dos diagramas. O uso de diferentes cores objetiva o acréscimo de um elemento de diferenciação ou igualdade no mapa. Os mapas mentais digitais, confeccionados para as aulas, têm até seis cores. No entanto, as escolas da rede estadual do Rio disponibilizam apenas canetas *pilot* nas cores azul, vermelho e preto, que fez com que o professor custeasse, muitas vezes, canetas nas cores verde e amarela.

O suporte gráfico do mapa mental foi exitoso na medida em que possibilitou que os alunos estabelecessem uma relação imediata entre diferentes elementos. Por exemplo, em uma aula de Ética sobre o pensamento de Kant, o aluno, apenas olhando para o núcleo do diagrama <<Kant>> e suas relações com <<Imperativo>> e subsequentes ligações para <<Categórico>> e <<Hipotético>> pudesse apreender relações de diferenciação e igualdade, que eram complementadas pela aula expositiva, sobre cada termo.

O uso do aplicativo *prof.sofio* chamou a atenção para o uso de tecnologias digitais como um recurso inovador e alinhado com o crescente uso de celulares por estudantes; e os mapas mentais, o potencial do significante para provocar um pensamento conceitual. O elemento comum entre o aplicativo *prof.sofio* e os mapas mentais foi a “diversão”, entendido “diversão” com seu significado original no latim *divertĕre* como algo que se afasta, é diferente, uma perturbação no campo problemático para o Ensino de Filosofia. Esse elemento que faz divergir, afastar, mas que também carrega um prazer ou atenção, levou a uma crescente preocupação em pensar quais estratégias poderiam fazer convergir, em uma aula de Filosofia, um trabalho de Ensino que, ao invés de construir estratégias meramente atrativas de satisfação, pudessem incorporar dentro de um plano elementos conjunturais e objetivos para favorecer novas relações políticas, sociais e teóricas. O jogo surge, enquanto hipótese, como um fenômeno a dedicar-se uma atenção maior por parte de uma discussão sobre Filosofia e Ensino.

A implementação dessa ideia, de um plano para o Jogo digital como uma estratégia, enfrentou o desafio de encontrar um campo de diálogo com ferramentas, e outros profissionais que desenvolvem um trabalho neste sentido. O primeiro obstáculo se mostrou a partir da constatação de que a rede estadual é desprovida de políticas para novas ferramentas de Ensino; outro desafio é que, muito embora

seja crescente o uso de dispositivos móveis pelos estudantes do Ensino Médio, uma parcela considerável dos estudantes não possui recursos para adquirir dispositivos móveis; e o terceiro desafio seria no campo teórico: qual base epistemológica poderia ser usada para contribuir com um plano de uso de jogos digitais para o Ensino de Filosofia? O presente trabalho propõe uma investigação da problemática do uso de jogos em formato digital no contexto do Ensino de Filosofia, com o intuito de contribuir com o debate sobre aspectos sociais, políticos e teóricos que uma proposta baseada no jogo possa trazer.

O trajeto para pavimentar aquela discussão nos campos político, social e teórico é distribuído no presente trabalho da seguinte forma: no primeiro capítulo serão tratados temas como o breve histórico e a irregularidade do Ensino da Filosofia; as discussões entre transversalidade e disciplinarização neste contexto; os desafios de uma didática e propostas para o Ensino de Filosofia. Quaisquer considerações sobre o Ensino de Filosofia devem atentar para aspectos socioeconômicos, dos alunos e professores; políticas regionais e política nacional; relações profissionais, assim como metodologias adotadas e materiais trabalhados, pois estes elementos, entre outros, são partes constituintes que denotam o problema da irregularidade para ao ensino de Filosofia e seu incipiente histórico na rede estadual (CARTOLANO,1985). Com efeito, o histórico da Filosofia no Brasil e a edição de diversas legislações no campo da Educação, até o início do século XX, dificultaram uma maior aproximação da disciplina de Filosofia da realidade brasileira.

No segundo capítulo será dada atenção aos aspectos filosóficos e pedagógicos que envolvem o Ensino da Filosofia. Este capítulo terá como eixo para a discussão os autores Alejandro Cerletti e Sílvio Gallo. Com Cerletti será analisada a definição de Ensino de Filosofia e as mudanças no campo problemático da Filosofia, a saber, como disciplina secundária e a interpretação de seu ensino como campo de problematização filosófica. Com Gallo destacaremos sua definição de Filosofia como uma crítica radical, constituída de um caráter dialógico e uma experiência do pensamento conceitual.

No terceiro capítulo será analisado o jogo com seus aspectos filosóficos, etnográficos, históricos e pedagógicos. Nesse capítulo trataremos da obra *Homo Ludens*, de Johan Huizinga*,* no qual ele discorre como a Cultura, mediada pelas formas do jogo, é constituída pelo caráter lúdico. Também será feita uma leitura da obra *O jogo de Pascal a Schiller*, de Colas Duflo, em que serão destacados os elementos históricos envolvidos no conceito do Jogo. Também nesse capítulo será

discutido o fenômeno do jogo, em seus aspectos formais e conceituais, como ferramenta para filosofar. O capítulo será encerrado com observações sobre as aproximações e diferenças em torno dos conceitos de *Digital Game Based Learning* e gamificação.

No quarto capítulo será exposto o produto educacional *A Jornada de E-Duana*, com a explanação de sua confecção e jogabilidade. O material didático desenvolvido é um jogo de RPG digital com o enredo baseado em uma sociedade distópica onde os jogadores devem enfrentar dilemas éticos em situações variadas. O Jogo foi desenvolvivo para ser usado em turmas do terceiro ano do Ensino Médio regular e turmas de Educação de Jovens e Adultos, no contexto das aulas de Ética.

1 – Um Desenho do Ensino da Filosofia

Originalmente este capítulo seria chamado de “o panorama do Ensino de Filosofia” – algo pretensioso, pois sugere mais do que o alcance possível de investigação no atual cenário do Ensino de Filosofia e seus desafios. “O panorama...” denotava – ou denota, uma tal situação cristalizada e finalizada para Ensino da Filosofia. Então, o título desta seção foi mudado para “Um desenho do Ensino da Filosofia”, mais comedido, sem pretensões totalitárias; tendo em vista que “um desenho...” indica apenas um momento, na perspectiva de alguém, frente a uma dada situação de uma realidade. Outro problema com “O panorama...” é que deixava de fora um aspecto fundamental: o próprio processo de discussão de um Ensino da Filosofia. A presente seção, assim como todo o trabalho, têm essa preocupação, a saber, que o processo, é ele mesmo, elemento indissociável do resultado dessa investigação. Esse cuidado com o título “Um desenho...”, longe de ser um preciosismo estilístico, leva em conta, assim, como um desenho tem suas particularidades da forma, também preocupações com o processo e o resultado. Assim, em vista que um *desenho* é definido tanto como processo, quanto resultado; o processo de tal relação com o material e a pressão de determinada ferramenta de desenho está ligado, indissociavelmente, ao resultado de uma composição de pontos, linhas e formas.

Essa preocupação, longe de ser uma digressão, é um norteador necessário e importante para a compreensão de que o presente trabalho é o resultado de um dado processo de escolhas: de autores, conceitos, objetos, estilo, temática. Assim, como uma anedota muito conhecida diz que, durante a Segunda Guerra Mundial, o general Otto Abetz, que governava a cidade de Paris ocupada pelos nazistas, dirigiu-se a Picasso e, referindo-se à tela *Guernica,* perguntou: “Foi o senhor quem fez este horror?”, ao que Picasso teria respondido: “Não, senhor general. Esse horror foi feito pelos senhores!”.

Aplainada a superfície, destacamos que vamos apresentar e analisar alguns elementos políticos, sociais e teóricos do Ensino de Filosofia no Ensino Médio – seus desafios, problemas e particularidades que não se encerram na sala de aula. Alguns dos tópicos tratados serão: o breve histórico do Ensino da Filosofia e sua irregularidade; as discussões entre transversalidade e disciplinarização do Ensino de Filosofia; os desafios da didática e propostas para o Ensino de Filosofia.

1.1 – Aspectos históricos e desafios atuais no Ensino de Filosofia na Escola Pública.

Quaisquer considerações sobre o Ensino de Filosofia devem atentar para aspectos socioeconômicos, dos alunos e professores; políticas regionais e política nacional; relações profissionais; assim como metodologias adotadas e materiais trabalhados, pois estes elementos, entre outros, são partes constituintes que denotam o problema da irregularidade para o Ensino de Filosofia e seu incipiente histórico na rede estadual (CARTOLANO,1985). Ainda atualmente, o Ensino de Filosofia sofre ataques ideológicos, como por exemplo o discurso do ex-ministro da Educação citado anteriormente citado, justificando cortes no orçamento que impactam os cursos superiores de Filosofia e Sociologia. É possível destacar o histórico de que sempre houve uma oscilação entre a inclusão e exclusão da Filosofia nos currículos, e no Brasil foi pontuado por razões ideológicas com o objetivo de inibir o pensamento crítico (MAZAI, 2001). Desde a trajetória jesuítica em relação ao Ensino é possível constatar um monopólio do pensamento que afastava Portugal de contribuições científicas. Na época a Educação estava, segundo Cartolano (1985), direcionada para a elite dirigente, conteudista, formal, retórica, gramatical. A cultura filosófica é de um "mero comentário teológico, baseado, principalmente, na renovação da escolástica aristotélica" (CARTOLANO, 1985 pág. 20). A cultura filosófica era simplesmente a reprodução de ideias.

> A filosofia era assim considerada uma disciplina livresca. Da Europa ela nos vinha já feita. Era sinal de grande cultura o simples fato de saber reproduzir as ideias mais recentemente chegadas. A novidade supria o espírito de análise, a curiosidade supria a crítica (COSTA,1967, pág.8).

Naquela proposta a Filosofia era um instrumento defensivo e servil para uma determinada doutrina, assim como prevenção de desvios em relação ao modelo doutrinário. Aquelas da Filosofia no período de influência Jesuíta, evidenciam que a Filosofia era destinada à formação da elite intelectual pautada em uma interpretação da realidade alicerçada em estudos compostos. Segundo Cartolano, "quatro séries de gramática (assegurar expressão clara e exata), uma de humanidades (assegurar expressão rica e elegante), e uma de

retórica (assegurar expressão poderosa e convincente)" (CARTOLANO, 1985, pág. 22).

No século XVIII as reformas de Marquês de Pombal, embora um avanço em relação ao Ensino Jesuítico, pode ser considerado um retrocesso na Educação.

> [...] o ensino orientou-se ainda para os mesmos objetivos religiosos e livrescos dos jesuítas; realizou-se através dos mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreitas, tendendo a impedir a criação individual a originalidade. Quanto ao ensino de filosofia, continuou também no mesmo estilo livresco e escolástico (CARTOLANO, 1985, pág. 25).

Cruz Costa destaca que a razão fundamental desse fato tem origem na preexistente tradição cientificista que se iniciou com as reformas pombalinas, à luz das quais se estruturou todo o sistema de Ensino Superior, em bases que privilegiavam a ciência aplicada e a instrução estritamente profissional. Ainda, "a filosofia européia desse século está toda ela impregnada de romantismo. O próprio positivismo apresenta esse caráter romântico" (COSTA, 1967, p.70). É nesse clima que "a inteligência brasileira vai expressar ideias que nos chegam de uma Europa em que se travava ainda a luta entre as ideias tradicionais e aquelas que derivavam da filosofia do século XVIII" (COSTA, 1967, p. 70).

O fenômeno do Romantismo pavimentara um caminho para a manifestação da autonomia mental e uma primeira manifestação de espírito crítico. O somatório de exaustão com um ensino rígido, verborrágico e estéril possibilitou a adoção positivista. As ideias positivistas se faziam sentir nas escolas e um crescente interesse pela ciência que era encarada como uma panaceia para a humanidade, pois continha solução para todos os problemas levantados. Através do método positivista seria possível a renovação dos padrões da cultura nacional e libertar a inteligência brasileira da tutela eclesiástica (MAZAI, 2001).

Em 1891, Benjamin Constant estabelece uma reforma, baseada na gratuidade do Ensino Primário, na liberdade e laicidade do ensino. Na escola primária aumentava a influência das ideias Positivistas. O objetivo de Constant era de que o Ensino deveria ser um formador e não apenas preparador para escolas superiores. No entanto, a reforma viabilizou muito mais um acréscimo de disciplinas científicas às tradicionais, tornando o Ensino mais enciclopédico. Devido a sua ligação com o positivismo, o Evolucionismo exemplifica uma marca para a História da Educação em geral, e para a Filosofia em particular, pois acentuava a supremacia das ciências no pensamento nacional.

> Negando a metafísica e afirmando que todo o conhecimento está contido nas ciências positivas, o evolucionismo, como o positivismo, declaravam que o homem pode apenas investigar o mundo dos fenômenos. Esta filosofia positiva, naturalista, condizia com a mentalidade das elites brasileiras (COSTA, 1967, pág. 279 apud CARTOLANO, 1985, pág.35).

Com o fim do império e a implantação da República em 1889, a elite intelectual brasileira preocupa-se, cada vez mais, com a busca de uma sociedade nacional. Em 1908 é fundada a Faculdade Livre de Filosofia e Letras de orientação neotomista. Surgem novos livros de Ensino da Filosofia e, em sua maioria, de orientação católica. E com a primeira grande Guerra é acentuado o discurso nacionalista, momento em que acentuou a concorrência de algumas correntes do pensamento europeu com a Filosofia de Augusto Comte. A sociologia, aos poucos, vai tomando conta do meio intelectual e surgem obras que evidenciam preocupações sociológicas. Nesse novo movimento,

> verifica-se que a inteligência brasileira se dá melhor, se assim podemos dizer, melhor condiz, com o trato de problemas concretos. Isto é assim, porque as questões mais gerais estão contidas em problemas concretos e vivos, porque tal tarefa se nos impõem com insistência, antes de nos lançarmos a elucubrações mais largas e profundas... E não se diga que essa tarefa é inglória[...] (COSTA, 1967, pág. 353)

1.1.1 – O movimento irregular da Filosofia nos currículos

O histórico da Filosofia no Brasil e a edição de diversas legislações no campo da Educação, até o início do século XX, não aproximou a disciplina de Filosofia da realidade brasileira. E em 1915, em um ambiente de mudanças socioeconômicas, nasce uma nova reforma educacional com o decreto nº 11.530 que estabeleceu a Filosofia como disciplina facultativa. O pouco interesse despertado pela Filosofia estava ligado com o contexto da época.

> [...] as doutrinas filosóficas, no entanto, não surgem por acaso, mas emergem de um determinado nível de desenvolvimento material; correspondem aos interesses das classes sociais e a um certo estágio das relações de produção. Neste sentido, as novas doutrinas filosóficas também em nosso país surgiram à medida que passaram a

> corresponder aos interesses das classes médias em ascensão, já descrentes das respostas dadas pelo positivismo e pelo materialismo vulgar aos problemas do homem e da sociedade. Fez-se sentir, naquele momento, a presença da Igreja modernizada que aderiu entusiasticamente à República (CARTOLANO, 1985, pág. 50).

A partir de 1930, houve mais duas reformas que fizeram surgir uma mudança na Educação do Ensino Médio brasileiro. A primeira mudança, de 1931, objetivou que a Educação, dentre outros pontos, tivesse uma formação humana para diversos aspectos da vida, ou seja, uma formação que trouxesse elementos para a tomada de decisões em qualquer situação de sua existência. E a segunda mudança, de 1942, com o decreto nº 4.244, intitulada Lei Orgânica do Ensino Secundário, que dividiu o Ensino em dois ciclos, o primeiro compreendia um só curso: o curso ginasial, cursado em quatro anos; e o segundo ciclo, cursado em três anos, que compreendia dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico. A Filosofia era disciplina comum aos cursos clássico e científico e deveria ser ensinada de acordo com um mesmo programa para ambos os cursos, apenas com maior amplitude no curso clássico. E com o passar do tempo, reduziram-se as horas-aula da disciplina e as séries que davam um espaço para os conteúdos filosóficos.

No ano de 1961, um marco de grande valia foi a edição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n°. 4024. Essa Lei foi o resultado de inúmeros debates e lutas ideológicas entre os educadores e políticos da época. Mas a Filosofia foi sugerida como disciplina complementar, perdendo, assim, a sua obrigatoriedade no sistema federal de Ensino.

> A filosofia constitui o complemento necessário à formação do espírito, como instrumento, que é, da grande arte do raciocínio. Desenvolvendo o espírito crítico, a capacidade de reflexão pessoal, o senso de liberdade intelectual e o respeito ao pensamento alheio, a Filosofia não apenas abre, para o espírito, uma visão que ultrapassa os limites exíguos dos conhecimentos adquiridos através do estudo de uma ou de outra disciplina, como lhe permite, ainda, descobrir, acima dos problemas decisivos, que surgem no plano das indagações metafísicas (CARTOLANO, 1985, pág. 65).

Com o golpe militar de 1964 a Filosofia é eliminada dos currículos, voltando a ser facultativa. Dentro de um projeto político voltado aos interesses econômicos a influência estadunidense alcançou a economia, a política e a educação. A expansão econômica, impulsionada pela chegada do capital estrangeiro, bem como a proteção do governo militar e os investimentos destinados à Educação contribuíram para a

extinção da Filosofia do currículo das escolas. A Educação acabou exercendo um papel ideológico, pois foram impostos valores culturais estrangeiros, como modelos a serem seguidos pela Educação no Brasil. O modelo educacional a ser seguido era totalmente técnico e burocrático.

> O ensino de filosofia não atendendo a essas solicitações tecnoburocráticas e político-ideológicas, já não servia aos objetivos das reformas que se pretendiam instituir na estrutura do ensino brasileiro. A sua extinção como disciplina, já optativa no currículo, em 1968, foi pensadamente preparada através de uma série de leis e decretos, pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação e do Conselho Estadual de São Paulo, que, neste caso, centralizavam as decisões da área educacional (CARTOLANO, 1985, pág.72).

O objetivo seria a formação de uma massa passiva e executora de ideias importadas. Não havia interesse em um corpo de pesquisadores, muito menos em cidadãos críticos. Nesse contexto do regime militar a Educação está inserida como um elemento do desenvolvimento e segurança nacional. À medida que são implantadas as novas diretrizes da Ditadura, a Filosofia vai perdendo mais espaço através daquele sistema (MAZAI, 2001).

No ano de 1968, quando a Ditadura tornou-se mais severa, professores foram cassados e começaram as perseguições a associações e instituições, além de inúmeras outras arbitrariedades contra aqueles que estivessem envolvidos com a Filosofia. E em 1971, com a lei n° 5692, a Filosofia é banida dos currículos para, somente no ano de 1986, voltar a ter a sua inclusão recomendada nos currículos. Segundo Mazai (2001), a reforma de 1971 conseguiu conduzir o Ensino Público de nível médio a uma profunda crise de identidade que se prolonga até hoje: baixa profissionalização, deficiência para preparar o acesso à universidade, inviabilidade de uma formação humana e social integrada ao aluno. Pela Lei de Diretrizes e Bases, LDB 5692/71, imposta verticalmente, o Ensino de Filosofia tornou-se facultativo no Brasil, sendo substituído por componentes doutrinários como: Moral e cívica e Organização Social e Política do Brasil, OSPB. Foi feita uma escolha por um Ensino mais profissionalizante e conceitos tecnicistas.

> Ficou muito claro, a partir daí, que o pensar crítico e transformador característico da atividade filosófica constituía uma ameaça ao poder e à ordem vigentes, à medida que se propunha a formar consciências que refletissem sobre os problemas reais da sociedade. Nesse sentido, procurou-se aniquilar essa atividade reflexiva, substituindo-a por outra de caráter mais catequista e ideológico, a nível político. A

> educação moral e cívica, sendo também “moral”, estava atendendo ao que se queria que fosse o ensino da filosofia, num período de grandes agitações estudantis e operárias: apenas vinculadora de uma ideologia que perpetua a ordem estabelecida e defende o status quo (CARTOLANO, 1985, pág.74).

O movimento oscilante do Ensino da disciplina de Filosofia evidencia a subserviência de seu ensino à manutenção de ideologias distantes do espírito crítico.

Com o fim da Ditadura militar e a redemocratização, a disciplina de Filosofia foi lentamente retornando aos currículos das escolas. Seguido de um período de debate envolvendo a Educação brasileira, uma nova Lei é constituída, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 9394/96, e logo depois, em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais. No entanto, os PCNs orientam que a Filosofia complemente os Temas Transversais, como conteúdo e não como disciplina. O eixo dos PCNs propõe organizar os currículos por competências.

Em 1997, e depois em 2001, o Deputado Pe. Roque Zimmermann apresentou no Congresso nacional um projeto de Lei complementar que previa a obrigatoriedade do Ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Apesar de conseguir, em 2001, a aprovação na câmara e no senado, seu projeto foi vetado pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso. Uma das justificativas do veto foi que o país não possuía pessoal qualificado para atender a implantação do projeto (MAZAI, 2001). A obrigatoriedade veio em 2008 e perdurou até 2018, o que gerou um impacto na implantação de novas licenciaturas em Filosofia e mestrados.

1.1.2 – O Ensino de Filosofia no contexto da BNCC - Uma breve apresentação

Em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, orientadas pela LDB 9394/96, destacam que é incumbência da União "estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum", e estabelecem normas para a Educação Básica no Brasil para a orientação e planejamento curricular das escolas e dos sistemas de Ensino.

Na esteira dos PCNs e DCNs, entre 2017 e 2018, após o Golpe de 2016 (MATTOS; BESSONE; MAMIGONIAN, 2016; PRONER; CITTADINO; TENENBAUM; RAMOS, 2016; SOUZA, 2016; BASTOS, 2017) a Base Nacional Comum Curricular determina os objetivos obrigatórios de aprendizagem de cada ano escolar. Tanto a BNCC, quanto os PCNs e as DCNs, os temas devem ser incluídos no currículo como conteúdos a serem ministrados nas diferentes áreas de conhecimento, de forma transversal. Esse alinhamento normativo evidencia um alinhamento ideológico de posicionamentos políticos que questionam a relevância do Ensino de Filosofia, e como consequência, um questionamento em relação à necessidade de um Ensino de Filosofia que não tenha compromisso com o mercado. Esse conjunto de traços e modos de comportamento que conformam a percepção da coletividade, materializam-se em instrumentos normativos e propostas legais, que "compõem um velho discurso e reiteram finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e finalidades que envolvem esta etapa da Educação Básica nos últimos 20 anos" (SILVA, 2018, pág.1), que podem ser exemplificados na Base Nacional Comum Curricular,

A BNCC exemplifica um destaque de tratativas quanto ao ordenamento normativo e legal, sustentadas na proposta de superar o problema dos limites da excessiva disciplinarização em novas diretrizes, limites que seriam colocados pelo currículo disciplinar e sequencial. Mas essa abordagem é superficial, pois deixa de fazer uma inversão necessária, ou seja, a profundidade que o aprendizado e o exercício da reflexão que uma formação cultural exige (SILVA, 2018). Bases normativas, como a BNCC, espelham, de forma negativa, os desafios quanto ao Ensino da Filosofia, enquanto disciplina, na perspectiva histórica e institucional.

Em entrevista à Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia, o prof. Edgar Lyra, que foi assessor na elaboração do documento de Ciências Humanas da BNCC, respondendo um questionamento sobre ensinar História da Filosofia ou temas filosóficos, constata que quanto aprimeira versão da BNCC

> salta aos olhos a formulação "minimalista" do documento entregue à consulta pública. São apenas doze objetivos de aprendizagem propostos para os três anos do Ensino Médio, número substancialmente menor que o de qualquer dos outros componentes da Base. Cada um desses objetivos foi formulado de modo que o professor possa atendê-los por caminhos diversos, pondo em prática aquilo que de melhor sua formação lhe permita mobilizar, não importando se prioriza a história, os grandes temas filosóficos, ambos ou nenhum deles prioritariamente. Essa proposta assim aberta tem, obviamente, sido objeto de algumas críticas (LYRA, 2014, p.1).

Posteriormente o prof. Lyra lembrou que embora longe de uma perfeita maturidade, o BNCC tinha o mérito de ter sido construído de forma participativa. Mesmo assim, a tensão entre visões divergentes estava em disputa para o Ensino de Filosofia.

> diria que há desde muito duas grandes concepções em contenda: a que pretende assegurar um núcleo formativo comum a todos os alunos, com maior ou menor espaço para as diversidades e ênfase em aspectos ético-políticos; e outra, fortemente aderida a projetos de formação técnico-profissionalizante necessários ao desenvolvimento do país (LYRA, 2016, p.1).

1.1.3 – Disciplinarização e transversalização no contexto da BNCC

Com a reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/17, foi revogada a obrigatoriedade de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, que tinha sido definida em 2008, e "joga um balde de água fria" (LYRA, 2018) num esforço crescente para o Ensino de Filosofia ao diluir a Filosofia em um currículo mais amplo. Esse aspecto de diluição da Filosofia está relacionada à oposição entre a transversalidade e o ensino disciplinar, e o embasamento para essa diluição estaria em três argumentos, a saber, a precariedade da formação dos professores; os custos quanto ao ensino disciplinar para os estados; e a crítica ao modelo disciplinar (FÁVERO et al., 2004). Quanto ao argumento da precariedade, seus defensores chamam a atenção de que, embora existam cursos de licenciatura em Filosofia na maioria dos estados, ainda é necessário aprimorar a qualificação de professores, o que leva como consequência ao segundo argumento, relativo a um aumento de custos sem a necessária melhora na qualidade do Ensino, mesmo para aqueles estados com melhores índices econômicos e educacionais. Os contra-argumentos aos dois primeiros argumentos são de que a Filosofia, enquanto disciplina, não representa um aumento orçamentário, pois se trataria apenas de um remanejamento da carga horária; e que a própria existência da Filosofia, enquanto disciplina, tenderia a aumentar o interesse das pessoas e instituições por uma formação mais aprimorada. Os argumentos a favor afirmam que com a disciplinarização se garantiria uma introdução consistente e sistemática no âmbito da

reflexão filosófica; logo, a transversalidade tenderia diluir a especificidade da Filosofia entre estudos “que realmente contam no currículo” (FÁVERO et al., 2004).

A disputa entre transversalidade e disciplinarização é mais um ingrediente para os desafios no Ensino da Filosofia e que está ligada a uma concepção do que seja a Filosofia – ou do que deveria ser a Filosofia. A irregularidade do Ensino da Filosofia, por seu turno, está em uma relação direta com modos e práticas baseados em um entendimento da Educação, em geral, e da Filosofia, em particular.

Além disso, com a Lei 13.415/17 a Filosofia sofre mais um revés com a tentativa de transversalidade – apenas para algumas disciplinas, e um impacto considerável na Filosofia, enquanto ensino formal, ao ser enquadrado como agente secundário, em “estudos e práticas”, sem uma consistência clara do que sejam esses “estudos e práticas”. Sendo assim, o espaço de ensino formal da Filosofia diminui através de políticas de Estado mediadas por programas, normas e decretos fundamentados em determinados discursos. Silvio Gallo destaca alguns elementos sobre a discussão entre transverslaidade e currículo disciplinar.

> Podemos pensar a filosofia como um "tema transversal", mas num currículo que seja todo ele transversal, num currículo não disciplinar. Num currículo disciplinar em que o território é todo loteado e dividido entre as disciplinas, que se tornam verdadeiras "capitanias hereditárias", só podemos garantir a presença e a ação conceitual da filosofia se for, ela mesma, mais uma dessas capitanias, mais uma disciplina. Apenas a partir do momento em que se fixa um espaço para a filosofia nesse território loteado é que podemos assegurar o trabalho do conceito e almejar a transversalização dos saberes, num processo educativo minimamente abrangente (GALLO, 2003, pág. 4-5)

Um outro elemento de destaque na discussão acerca da BNCC e que chama a atenção é o fundamento do que pode ser um Ensino de Filosofia. As questões educacionais relacionadas à Filosofia são tratadas como de menor importância. E embora seja possível encontrar publicações de filósofos sobre a temática do Ensino, elas são direcionadas às questões político-educacionais, relacionadas à relevância da Filosofia e do seu Ensino na formação do cidadão. Muito embora seja possível destacar a importância de clássicos como Kant e Hegel, alinhados ao Ensino da Filosofia, a problemática do Ensino de Filosofia estaria sendo deixada para os educadores.

> Talvez um dos motivos para tão poucas publicações seja justamente o fato de as questões do ensino da Filosofia serem entendidas como *questões educacionais*, o que possivelmente as distanciaria dos *problemas filosóficos*. Assim, a Filosofia poderia se ocupar de

> questões “mais importantes” e elevadas como a Metafísica, a teoria do conhecimento, a Ética, de forma geral e, principalmente, a História da Filosofia (GELAMO, 2010, pág. 333)

Gelamo destaca que uma das razões que podem explicar, mas não justificar, o baixo interesse, por parte dos Filósofos, sobre os problemas do Ensino da Filosofia pode estar localizada na história dos cursos de pós-graduação em Filosofia, posto que é raro encontrar um programa, área ou linha de pesquisa que se interesse pelo assunto ou que tenha como prioridade pensar o Ensino da Filosofia. Gelamo aponta, para sustentar sua hipótese, o histórico da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF), fundada em março de 1983 e que, até 2006, nunca tivera na ANPOF um Grupo de Trabalho que estivesse envolvido, especificamente, com o Ensino da Filosofia e de seus problemas correlatos. Apenas em 2006 foi criado um espaço para a discussão sobre essa temática com a fundação do GT, *Filosofar e ensinar a filosofar.* A escolha do nome do GT, *Filosofar e ensinar a filosofar* seria significativa, considerando que nomear o GT de “Ensino da Filosofia” poderia causar confusão com algum tema da Filosofia da Educação, ou alguma outra aproximação com problemáticas de prática pedagógica, que pudesse se afastar do escopo de atenção da Filosofia, tendo como consequência que a temática do Ensino de Filosofia continuasse sendo pesquisado apenas nos programas de Educação.

> Apesar do aceite da ANPOF em criar o referido GT, quando analisamos a constituição de seu *Núcleo de sustentação*, notamos que ele é composto majoritariamente por pesquisadores que estão vinculados às pós-graduações em educação e que desenvolvem pesquisas em Filosofia da Educação. Esse fato talvez possa evidenciar muito mais uma concessão por parte da associação dos filósofos envolvidos com a pós-graduação de que alguns pesquisadores da educação possam discutir os problemas do ensino da Filosofia, do que um real interesse pelo assunto, uma vez que apenas um dos membros do GT desenvolve suas pesquisas em um programa de pós-graduação em Filosofia. (GELAMO, 2010, p. 334)

Outra evidencia da pouca atenção dos filósofos para com os problemas do Ensino da Filosofia, segundo Gelamo, poderia ser apontada pela escassa presença de grupos de pesquisa inscritos no CNPq que se intitulam grupos de pesquisa em Ensino da Filosofia, ou que se dispõem a pesquisar o assunto.

> Existem, atualmente, 13 grupos inscritos no CNPq, os quais nas linhas de pesquisa encontramos a ocorrência da preocupação com o

> tema *ensino da Filosofia* e, de forma mais geral, *Filosofia e Educação*. Dos referidos grupos, apenas 5 apontam como *área predominante* a Filosofia, enquanto que os outros 8 indicam apredominância na área de educação. O mesmo ocorre quando analisamos as produções de artigos sobre o assunto: a grande maioria é publicada em periódicos da área de educação ou em periódicos manifestamente interessados na interface *Filosofia e Educação* (GELAMO, 2010, pág. 332-333)

Considerando esta perspectiva de um cenário escasso para a discussão entre Filosofia e Ensino, e que possa problematizar questões em uma perspectiva filosófica, o presente trabalho se inscreve na proposta do programa de pós-graduação do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. O programa de pós-graduação em Filosofia e Ensino, após sua criação em 2015, é inovador por ser o primeiro mestrado profissional de Filosofia e Ensino do país; e tem, dentre suas justificativas, que o estudante seja capaz de refletir sobre as questões clássicas da Filosofia e relacioná-las com o seu cotidiano segundo as diferentes perspectivas. Sustenta também que a tecnologia e recursos didáticos diversos ainda são pouco empregados pelo professor em sua atividade educativa, o que colocaria em questionamento a carência de conhecimentos sobre métodos para o desenvolvimento de material para o Ensino de Filosofia, assim como as constantes dificuldades de acesso às novas tecnologias por parte desses docentes. O programa de pós-graduação do CEFET/RJ, então, se coloca como uma frente de oportunidade para tentar mitigar aquela lacuna apontada por Gelamo, a saber, a baixa adesão de uma perspectiva filosófica para os problemas do Ensino de Filosofia.

1.1.4 – Desafios da didática de Filosofia no contexto escolar

Um desafio destacado no presente trabalho de dissertação para o programa de pós-graduação de Filosofia e Ensino refere-se ao exercício relativo a uma didática da Filosofia com procedimentos específicos para o Ensino da Filosofia. Deve-se considerar os aspectos práticos e teóricos em uma escola de massa com ênfase nos aspectos formais da aprendizagem filosófica, assim também como as particularidades do trabalho docente e recursos didáticos. UMA preocupação didático-pedagógica também seria com alternativas que viabilizem unidades temáticas compostas de conteúdos, atividades e material em relação a determinado tema. Tal dimensão didático-pedagógica teria em vista, principalmente, o perfil do aluno da escola pública “não apenas porque estes são

mais numerosos, mas também porque ali se encontram as maiores carências educativas e dificuldades de aprendizagem, sendo, portanto, o lugar em que as mediações didáticas se tornam mais necessárias e podem fazer diferença" (CAVALARI, 2009, pág. 2).

Considerando a experiência do autor na rede estadual do Rio de Janeiro podemos destacar o seguinte cenário de recursos: todas as escolas têm uma biblioteca; todas com retroprojetor; nenhuma escola com sala de vídeo; poucos filmes que podem ser trabalhados filosoficamente; todas as escolas possuem livros didáticos, mas poucos livros de Filosofia; todas as escolas têm espaço com computadores para uso dos alunos, mas nenhuma com cronograma de horário para acessar os computadores. Em relação aos alunos, foi possível constatar que a maioria possui um celular, mas poucos com acesso à internet na escola.

Uma das preocupações no desenvolvimento do projeto de pesquisa de dissertação foi pensar em que medida uma mediação didática poderia usar um recurso cotidiano na vida dos estudantes, tendo em vista que o uso de celulares é algo na atual realidade da maioria dos alunos. É possível observar que as novas tecnologias, no ambiente escolar, são mais bem expressadas na experiência dos alunos com o uso de celulares do que com dispositivos oferecidos pelas escolas. No entanto, um desafio premente é o presente debate sobre a restrição ao uso do celular na escola por meio de normas e a ótica de motivações e justificativas ao uso do celular na escola.

Com relação ao uso de celulares no ambiente escolar, pontuamos a pesquisa "O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos"(2016). que identificou quatro categorias mais relevantes relacionadas ao uso de dispositivos digitais, a saber, regras, usos didáticos, motivação e consequências. As quatro categorias identificadas na pesquisa não se propõem a serem marcos regulatórios para o uso de celulares, mas sim, como um debate sobre dois modos distintos de observação sobre a restrição ou justificativas ao uso do celular na escola. A pesquisa valorizou a experiência empírica e análise de dados e identificou que aquelas categorias norteiam o uso de celulares em salas de aula. A metodologia adotada foi a Teoria Fundamentada, essa abordagem seria mais recomendada para o estudo de novas temáticas que possuem poucas fontes bibliográficas.

> É necessário entender que a cultura jovem encontrou no telefone celular uma ferramenta adequada para expressar suas demandas por autonomia, conectividade onipresente e redes de práticas sociais compartilhadas (Castells *et al*., 2009 apud NAGUMOL; TELES, 2016, pág. 12).

A primeira categoria abordada na pesquisa foi "regras". Para entender melhor como as legislações municipais e estaduais quanto à regulação do uso de aparelhos

eletrônicos por alunos na escola e/ou na sala de aula, foi feito um levantamento na internet com termos “lei”, “celular” e “escola” (NAGUMOL; TELES, 2016).

> Foram levantadas e analisadas 23 leis, sendo 11 estaduais, 11 municipais e uma do Distrito Federal. Todas foram publicadas entre 2002 a 2012. Em geral, as leis analisadas focam na proibição ao uso do celular pelos alunos nos estabelecimentos escolares ou na sala de aula; ressaltam a importância de que a comunidade escolar tenha conhecimento dessas leis; e determinam diretrizes para a escola lidar com os alunos que as descumprirem (NAGUMOL; TELES, 2016, pág. 8).

A segunda categoria, “usos didáticos” tratou do uso, espontâneo ou sugerido por professores, dos dispositivos móveis em atividades didáticas. Nesta categoria, uma das perguntas de um formulário objetivava identificar se algum professor fez uso, em alguma atividade didática, dos dispositivos móveis dos alunos. E apenas duas respostas afirmativas indicavam o uso do celular para registrar ou acessar fotos relacionadas ao trabalho escolar “No questionário, 52% dos estudantes afirmaram que, apesar das proibições, eles utilizavam seus aparelhos pessoais para alguma finalidade didática em sala de aula, entre as quais se destacavam a pesquisa na internet e a função calculadora” (NAGUMOL; TELES, 2016, pág. 8-9).

Outra categoria foi a “motivação” que apontou o desinteresse dos alunos pela escola ou pelas aulas, seja em função do tempo ocioso, seja por considerarem as aulas tediosas. Os autores da pesquisa supõem que, em função de algumas aulas expositivas sustentadas por um currículo de pouco interesse para os alunos, eles tenham mais interesse em navegar pela internet por seus tópicos de interesse, aprender com seus pares, sem a ameaça de fracasso de uma avaliação. Os autores da pesquisa afirmam que a diferença entre o interesse dos alunos em estar na internet para aprender algum tópico e o desinteresse pela sala de aula, está sustentado no fato de que na internet há liberdade para que os alunos possam acessar e compartilhar informações onde e quando desejarem, em oposição ao modelo de sala de aula tradicional onde os alunos se colocam mais como receptores passivos.

A última categoria da pesquisa foi “consequências”. Neste tópico temas como “cola”, privacidade e desatenção foram tratados dentro de uma discussão sobre o uso do celular como uma distração, tanto como forma de ocupar tempo ocioso e um elemento de desatenção dos alunos em sala de aula.

> Os dados indicam que a distração dos alunos pode decorrer de um desejo de entretenimento no intervalo ou representar alternativa a uma aula aborrecida. Tirar a atenção do aluno é um dos principais argumentos para a proibição ao uso de celulares em sala de aula, posto que se considera que estes podem prejudicar o rendimento nos estudos. Um dos pressupostos dessa afirmação é o de que os alunos sempre utilizam os celulares na escola para fins pessoais, não relacionados à aula. Não obstante, os dados desta pesquisa mostram que há um uso espontâneo dos alunos para pesquisas na internet a fim de solucionar dúvidas de aula, o que contradiz esse pressuposto (NAGUMOL; TELES, 2016, pág.11-12).

Uma das conclusões que podemos fazer, observando a aplicação destas quatro categorias na pesquisa citada é a oposição entre o uso de dispositivos móveis por parte dos alunos e o Ensino em uma aula tradicional.

No campo dos discursos que justificam o uso de dispositivos móveis em sala de aula está a UNESCO. No evento *Mobile Learning*[3] a UNESCO coloca alguns motivos e justificativas. Segundo a organização,

> o celular pode ampliar o alcance e a equidade da educação; melhorar a educação em áreas de conflito ou que sofrem de desastres naturais; assistir alunos de deficiência; otimizar o tempo na sala de aula; permitir que se aprenda em qualquer hora e lugar; construir novas comunidades de aprendizado; dar suporte a aprendizagem *in loco*; aproximar o aprendizado formal do informal e prever avaliação e *feedback* imediatos.
> Porém, para dar contas destas possibilidades não basta, segundo a UNESCO, a ação isolada de professores ou de instituições aqui e acolá. São necessárias atualizações (*upgrade*) de políticas de aprendizado para ambientes *mobile* conscientizando sobre sua importância. Expandir e melhorar condições de conexão; promover o acesso igualitário; treinar profissionais da área da educação capacitando-os para o uso; promover o uso seguro e responsável de tais tecnologias; e por fim, usar tecnologia para melhorar a comunicação e a gestão educacional, são alguns indicativos (MELCHIORETTO; KRAEMER, 2015, pág.7)

No escopo da nossa pesquisa está a aplicação de dispositivos móveis em aulas da rede pública de Educação do Estado do Rio de Janeiro. No entanto, a regulamentação do RJ oferece um obstáculo legal para o uso de dispositivos móveis em salas de aula.

[3] Semana UNESCO *Mobile Learning* aconteceu em fevereiro de 2013, entre dias 18 e 22 na sede da organização em Paris. As informações e indicações do evento estão disponíveis no site http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/m4ed/unesco-mobile-learning-week/

> DISPÕE SOBRE A PROIBIÇÃO DO USO DE TELEFONE CELULAR E OUTROS APARELHOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.
>
> Art. 1º Fica proibido o uso de telefones celulares, walkmans, diskmans, Ipods, MP3, MP4, fones de ouvido e/ou bluetooth, game boy, agendas eletrônicas e máquinas fotográficas, nas salas de aulas, salas de bibliotecas e outros espaços de estudos, por alunos e professores na rede pública estadual de ensino, salvo com autorização do estabelecimento de ensino, para fins pedagógicos (RIO DE JANEIRO, 2008)

As proibições e restrições quanto ao uso de telefones e outros aparelhos se estendem às escolas do município do Rio.

> Art. 1º Fica proibido o uso de telefone celular, games, ipod, mp3, equipamento eletrônico e similar em sala de aula.
>
> Parágrafo Único - Quando a aula for aplicada fora da sala específica, aplica-se o princípio desta Lei.
>
> Art. 2º Fica compreendida como sala de aula todas as instituições de ensino, fundamental, médio e superior.
>
> Art. 3º Deverá ser fixado em local de acesso e nas dependências da instituição educacional, nas salas de aula e nos locais onde ocorrem aulas, placas indicando a proibição.
>
> Parágrafo Único - Na placa deverá constar o seguinte: "É PROIBIDO O USO DE APARELHO CELULAR E EQUIPAMENTO ELETRÔNICO
>
> DURANTE AS AULAS - LEI nº 4.734, de 4 de janeiro de 2008"
>
> Art. 4º Em caso de menor de idade, deverão os pais serem comunicados pela direção do estabelecimento de ensino. (RIO DE JANEIRO, RJ, 2008)

O Estado não só proíbe o uso de celulares e smartphones em sala, como proíbe o seu uso mesmo quando a aula não for em sala, e estende o controle para a fiscalização da escola e, posteriormente, comunicação aos pais e afixação da norma restritiva nas dependências da escola. A regulamentação mostra que a escola optou por uma exclusão sistemática dos dispositivos móveis no espaço escolar de Ensino, dentro ou fora da sala de aula. O Estado opta por afastar a tecnologia, presente na vida do aluno e, ao mesmo tempo, inibir qualquer iniciativa por parte dos docentes que venham a considerar o uso de celulares como meio para o processo de Ensino e subsequente experiência do aluno[4].

[4] Considerando a experiência de medidas de combate a pandemia COVID-19, cabe o questionamento de como adequar o Ensino, não de forma substitutiva, mas complementar, as aulas presenciais sem o uso dos dispositivos digitais.

2 – Propostas do Ensino de Filosofia enquanto disciplina

Neste capítulo serão analisadas propostas para o Ensino de Filosofia enquanto disciplina. Assim, iremos observar alguns elementos do trabalho de Alejandro Cerletti, pois ele fornece sustentação teórica alinhada à presente proposta de dissertação. Também iremos observar, a partir da caracterização da Filosofia em Silvio Galo, os elementos de crítica radical, pensamento conceitual e caráter dialógico. A tese central de Cerletti, no livro *O ensino de filosofia como um problema filosófico* é de que o Ensino de Filosofia é uma construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjunturais; assim também como consequência de mudanças do campo problemático (CERLETTI, 2009). Uma das mudanças no campo problemático diz respeito ao Ensino de Filosofia como disciplina secundária, operativa de um conjunto de conhecimentos, tradicionalmente chamados de Filosofia. Sendo assim, dentro da problemática de considerar a Filosofia como disciplina secundária, à formação do professor caberia unir duas dimensões isoladas: os saberes didáticos e os saberes filosóficos; uma segunda mudança do campo problemático, é a interpretação atual do Ensino de Filosofia como um campo de problematização filosófica, com teorias e questões fundadas na prática concreta de ensinar Filosofia e suas reflexões que são próprias de sua transmissão e singularidades.

A referência ao Ensino da Filosofia ser, basicamente, uma construção subjetiva não exclui o seu contexto material e histórico. Decerto, a abordagem de tratar, estruturalmente, os elementos objetivos e conjunturais como facilitadores da atividade docente não integra o presente trabalho, pois é considerado que os elementos objetivos e subjetivos integram a dimensão do Ensino de forma concomitante. A pretensão é de que os alunos venham a ser, em alguma medida, Filósofos, ou, ao menos, aproximarem-se do núcleo do universo filosófico e estabelecerem uma relação subjetiva em relação ao saber. Essas considerações da relação entre a Experiência e o Ensino de Filosofia, assim como os desdobramentos do fenômeno do jogo na aprendizagem-ensino, são bases para a proposta de desenvolvimento do Jogo didático no presente trabalho.

> [...] cada professor e cada professora estão comprometidos com a construção da “sua” didática com base na sua concepção de

> filosofia. Em alguma medida, terão de ser então, ao mesmo tempo, filósofos e professores. Por sua vez, toda formação docente inicial deveria ter como objetivo central que o estudante pudesse construir ou encontrar sua forma de ser professor ou professora, sabendo que essa forma não é única, e que seguramente vai variando no decorrer do tempo e de sua prática profissional (CERLETTI, 2009, pág. 63-64).

O questionamento sobre “o quê” considerar no Ensino da Filosofia é estendido e atrelado ao “como” ensinar Filosofia, levando a considerações tanto pedagógicas quanto filosóficas. O Ensino de Filosofia não deveria estar apartado do fazer Filosofia, posto que o Ensino de Filosofia e a prática filosófica seriam indissociáveis.

A tarefa de ensinar Filosofia deveria possibilitar a sensibilização para as condições de questionamentos filosóficos, que trazem a característica intrínseca de ocupar-se do que é propriamente um problema filosófico. Entre os que ensinam e aprendem, está a atitude frente à problematização do que é posto como normal ou natural, o que confere uma identidade entre ensinar a filosofar e ensinar Filosofia. Não obstante, o Ensino de Filosofia a partir de problemas consagrados na tradição curricular, na medida em que são contextualizados na sala de aula, são convites a filosofar e ao Ensino Filosófico.

> A função da filosofia na escola tampouco seria a de dar ferramentas aos jovens para adaptarem-se ao mundo de hoje, mas antes mostrar diversos recursos teóricos que possam ser utilizados para *pensar* e eventualmente transformá-lo. A filosofia é fundamental formar sujeitos críticos capazes de questionar a validade de uma argumentação, a legitimidade de um fato ou a aparente inquestionabilidade do que é dado. É sua tarefa por excelência promover um pensar agudo que possibilite desmistificar a ilusão de que certos saberes e práticas são “naturais”, mostrando as condições que fazem que se apresentem de tal maneira (CERLETTI, 2009, pág. 74-75).

Nesta perspectiva de que a Filosofia é, dentre outros elementos, crítica radical, o presente trabalho se inscreve, como proposta de uma prática de Ensino de Filosofia, a partir do jogo, como recurso didático para a reflexão e problematização Ética, tanto para aqueles que “aprendem” Filosofia quanto aqueles que ensinam.

Cabe destacar, como faz Cerletti, que a Filosofia é fundamental para formar sujeitos críticos capazes de questionar a validade de uma argumentação, sendo então a criticidade um elemento característico da Filosofia. Não obstante, a criticidade é

encontrada em outros saberes, e seria insuficiente para a especificiedade da Filosofia. Portanto, é preciso analisar uma perspectiva do que seja a Filosofia.

Silvio Gallo aponta três principais características para a compreensão da Filosofia, a saber, o *caráter dialógico*, a *crítica radical* e o *pensamento conceitual.* O caráter dialógico é entendido como um saber que se experimenta, em confronto consigo e com outros saberes, uma função de diálogo, logo, não dogmática; a crítica radical é a atitude de não-conformação, de questionamento constante e busca incessante. Além do caráter dialógico e a crítica radical, o pensamento conceitual seria um elemento específico para a Filosofia.

> **pensamento conceitual**: enquanto saber, [...] é sempre produto de pensamento, é uma experiência de pensamento. Mas o que caracteriza a filosofia, como veremos a seguir, é que ela é uma experiência de pensamento que procede por conceitos, que cria conceitos, à diferença da ciência e da arte (GALLO, 2008, pág. 23).

Gallo baseia sua definição de especificidade da Filosofia a partir de conceitos em Deleuze & Guattari: “Para utilizar uma expressão de Deleuze e Guattari, pensar por conceitos é uma atitude *sintagmática*, de estabelecer relações e conexões” (GALLO, 2008, pág. 56).

É importante destacar que o pensamento de Deleuze & Guattari está inserido em uma crítica à psicanálise, em geral, e ao estruturalismo, em particular. O pensamento conceitual, apontado por Gallo, então, está relacionado com a experiência rizomática deleuziana.

> O que Guattari e eu chamamos rizoma é precisamente um caso de sistema aberto. Volto à questão: o que é filosofia? Porque a resposta a essa questão deveria ser muito simples. Todo mundo sabe que a filosofia se ocupa de conceitos. Um sistema é um conjunto de conceitos. Um sistema aberto é quando os conceitos são relacionados a circunstâncias e não mais a essências. Mas por um lado os conceitos não são dados prontos, eles não preexistem: é preciso inventar, criar os conceitos, e há aí tanta invenção e criação quanto na arte ou na ciência. [5]

Para a abordagem do pensamento conceitual no contexto do Ensino de

[5] Publicado no jornal “Libération” em 23 de outubro de 1980. Tradução do francês por Ivana Bentes. Extraído de Carlos Henrique Escobar(org.. *Dossier Deleuze*. Rio: Hólon Editorial, 1991, pág, 123

Filosofia são destacadas as etapas de trabalho propostas por Gallo, em sua *oficina de conceitos,* a saber, Sensibilização, Problematização, Investigação, Conceituação: “Explorando essa ideia, tenho afirmado que a aula de Filosofia pode ser vista como que uma oficina de conceitos, um local onde eles são experimentados, criados, testados [...]” (GALLO, 2006, pág. 25).

A perspectiva de que a aula de Filosofia é uma atividade de construção conceitual pode ser atrelada à ideia de “Imperativo Didático” como prática de ensino para determinado objetivo em sala, transformado em objeto de Ensino. O “Imperativo Didático” considera que Educação Escolar não se limita a fazer seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num momento dado na sociedade, posto que a Educação Escolar deve também, a fim de os tornar efetivamente transmissíveis, efetivamente apropriados para as jovens gerações, e se entregar a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, de “transposição didática” (FORQUIN,1992, pág.17).

Cabe destacar que seja qual for a expressão didática, metodológica, ou curricular da Filosofia no Ensino Médio, deveria ser esperada a comunicação entre discente e docente. E aqui temos um outro problema: qual sistema de comunicação adotar e qual linguagem usar? Considerando uma realidade de sala de aula com 40, 50 alunos, podemos inferir uma análise combinatória dos nossos problemas, apenas destacando uma turma em particular. Chamamos a atenção para o fato de que parece ser um problema constante a comunicação e linguagem em salas de aula. E, em aulas de Filosofia, um desafio maior, se considerarmos a aula de Filosofia como oficina de conceitos que considere a sensibilização, problematização, investigação e conceituação.

O elemento subjetivo no Ensino de Filosofia, como destacado por Cerletti, e a caracterização da Filosofia em Gallo, estabelecem uma dimensão privada, particular de um lado, mas também uma dimensão pública se aceitarmos, como Cerletti, que o Ensino de Filosofia está apoiado em elementos objetivos e conjunturais e uma consequência de problematizações, a saber, a Filosofia como disciplina secundária e a interpretação do que seja o Ensino de Filosofia. Longe de estabelecer uma compreensão reducionista nestas duas dimensões, as dimensões privada e pública estão em intercâmbio constante através de suas problematizações. As problematizações, privada e pública, demandam um trabalho de reorganização, de reestruturação, de “transposição didática” (FORQUIN,1992) para uma aula de Filosofia. Em uma organização de um tal “Imperativo Didático” é aceito que a

linguagem é elemento fundamental para o pensamento. E todos os desafios elencados até aqui têm como consequência questionamentos sobre os objetivos educacionais referentes à Filosofia, seus fins e as possíveis maneiras de alcançá-los.

E como linguagem, aqui entendemos um fenômeno que não está baseado em uma visão de que a Linguagem seja uma representação fiel da manifestação da mente, impermeável a interferências de fatores sociais, desconsiderando assim a interação verbal. Tampouco é entendida a linguagem como um determinismo de fatores sociais como arbitrários para o constructo mental, tornando-se o indivíduo uma entidade passiva, recebedora da linguagem e subtraída de interferência individual e consciente. Será entendido linguagem como o produto de interações: “toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. A Linguagem seria o produto de uma interação entre o locutor e ouvinte.

A linguagem é aqui entendida como prática social que tem sua realidade material na língua, sendo a língua não um sistema estrutural abstrato de formas linguísticas dissociadas do falante, mas sim, como um fenômeno social ininterrupto da interação verbal, e que se realiza de forma manifesta através da enunciação. (BAKHTIN, 2006). É de particular interesse para o nosso trabalho este entendimento sobre a linguagem, pois destacamos não somente que uma das características da Filosofia é seu caráter dialógico, de um saber que se experimenta e também uma função do diálogo, mas também que a Filosofia carrega a característica do pensamento conceitual. E o Ensino da Filosofia, entendido como subjetivo e apoiado em elementos objetivos e conjunturais, será inescapável à palavra. Não se trata aqui de destacar limites analíticos para a linguagem, e sim que a palavra carrega um conteúdo fenomenológico.

> Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2006 pág. 95)

Esse entendimento também tem consequências para a problemática envolvendo as disputas relativas às propostas do Ensino de Filosofia, enquanto disciplina, que dialogam com a caracterização da Filosofia de Gallo e a discussão de Cerletti em torno do Ensino de Filosofia, atravessados pelo seu incipiente histórico na

rede estadual, e ainda o debate sobre transversalidade e ensino disciplinar. E uma didática da Filosofia no contexto escolar não seria impermeável ao desafio da palavra. Assim, uma didática para o Ensino de Filosofia, que considere o conjunto de pontos destacados até aqui, a saber, a caracterização da Filosofia e as discussões em torno de seu Ensino, além dos seus aspectos históricos, tornam-se ferramentas para reconstrução e reestruturação do trabalho docente atrelado ao que estamos destacando como linguagem.

Longe de ser uma particularidade do Ensino de Filosofia, a linguagem pode ser uma oportunidade de enfrentamento de outro desafio: o movimento de desinteresse dos alunos. O caráter cínico da atitude que espera que o ônus pelo interesse das aulas cabe exclusivamente ao professor só é suplantado pela ingenuidade de desconsiderar o trabalho docente inserido em um tal momento histórico e social com suas particularidades e complexidades. No entanto, tais adversidades podem se tornar oportunidades, posto que o docente ainda tem diante de si *o quê* e *como* desenvolver o trabalho docente, seguindo a afirmação de Aspis (2004, pág. 2): “Talvez aquela prévia reflexão do professor se imponha de forma tão vigorosa justamente pela diversidade de enfoques que podemos ter para esse Ensino, a diversidade de maneiras de entendê-lo”.

Desta reflexão prévia surge aquela divisão entre Filosofia e Filosofar como uma problemática para o trabalho docente em Filosofia. Sobre essa problemática da divisão entre Filosofia e Filosofar, duas leituras clássicas são exemplares nas discussões sobre o Ensino de Filosofia: as interpretações sobre os textos de Kant e de Hegel. Segundo Kant, “[...] nunca se realizou uma obra filosófica que fosse duradoura em todas as suas partes. Por isso não se pode em absoluto aprender filosofia, porque que *ela ainda não existe*” (KANT, 1983, pág. 407).

Dentro da tradição do Idealismo alemão, Hegel afirma que o conhecimento do conteúdo de Filosofia garante não somente aprender a filosofar, mas, propriamente, filosofar: “Assim, quando se conhece o conteúdo da Filosofia, não só se aprende o filosofar, mas já se filosofa realmente” (HEGEL, 1991, p. 139). A perspectiva de Gallo e Kohan dialogam com este problema:

> [...] a própria prática da filosofia leva consigo o seu produto e não é possível fazer filosofia sem filosofar, nem filosofar sem fazer filosofia [...] porque a filosofia não é um sistema acabado nem o filosofar apenas a investigação dos princípios universais propostos pelos filósofos (GALLO; KOHAN, 2000, pág.184 apud ASPIS, 2004, pág. 307-308).

Esse caráter dialógico da Filosofia, de um saber que se experimenta, converge com os elementos de subjetividade e a problemática no campo do Ensino de Filosofia, destacados por Cerletti. Se aceitarmos, como Gallo e Kohan, que a prática da Filosofia carrega em si sua própria produção dinâmica dentro de um sistema aberto onde fazer Filosofia é Filosofar, e ao Filosofar faz-se Filosofia, trazemos para dentro desta relação, Filosofia-Filosofar, o sujeito, agente ativo em um processo que se inscreve no que podemos chamar de “Ensino de Filosofia’.

O que podemos inferir é que o Ensino de Filosofia tem a abertura da criatividade para uma autonomia do pensamento; e o Ensino de Filosofia, enquanto experiência filosófica, é o que viabiliza uma topologia que não é construída em demandas outras que não da tradição filosófica: “Dentro da ideia de experiência filosófica está a construção do aluno, criativamente por ele mesmo e também pelo professor. Não poderia ser de outro modo” (ASPIS, 2004, pág. 5).

As relações, a partir da dinâmica construída em uma equipe composta de aluno-professor, revelam um jogo, não de competitividade contra adversário, mas de elaboração de saídas filosóficas para os problemas propostos.

> É o professor o responsável pelo nascimento desse espaço onde acontece esse jogo. Neste sentido o professor é um provocador. As relações que são criadas entre os participantes dessa experiência, revelam uma equipe ou um time que joga, não competitivamente contra um adversário, mas entre si, com o objetivo comum de construir saídas filosóficas para seus problemas. Essas aulas têm vocação para serem emocionantes, não são apenas cerebrais. Numa educação assim o educando delibera e vive aquilo. E, como num jogo, o professor deve sempre deixar claros seus objetivos pedagógicos, seus métodos e suas estratégias para que possa existir a consciência e conivência de todos quanto às regras. (ASPIS, 2004, pág. 11-12)

O tríptico até aqui apresentado, que considerou a irregularidade e desafios da Filosofia enquanto disciplina; o uso de tecnologia; e as discussões sobre propostas do Ensino de Filosofia, tentou expor uma discussão, em um quadro teórico, que possa dialogar com o fenômeno do jogo e a problematização de aspectos lúdicos, em uma perspectiva filosófica para o Ensino da Filosofia. Neste cenário, no qual o professor é o agente mobilizador de uma realidade didática com seus elementos contextuais históricos, sociais, políticos e profissionais, se coloca a articulação de professor e aluno dentro de objetivos pedagógicos, métodos e estratégias que possam fazer uso de novos recursos didáticos, como por exemplo, o jogo. O fenômeno do jogo para o Ensino é aqui entendido em seus aspectos atitudinais em sala de aula, assim também como a intervenção material do jogo no Ensino.

3 – O jogo: aspectos filosóficos e pedagógicos

Neste capítulo os aspectos formais e as condições do fenômeno do jogo serão articulados com a noção do “lúdico”; na perspectiva histórico-cultural, com elementos etnográficos tratados por Johan Huizinga, na obra *Homo Ludens*; e a abordagem histórica da Filosofia do jogo, com Colas Duflo, na obra *O jogo de Pascal a Schiller*.

3.1 – O Jogo Cultural

A essência do lúdico para Huizinga está contida na frase “há alguma coisa em jogo”. No entanto, esse “alguma coisa” não é o subproduto material do jogo, e o jogo é tratado como fenômeno cultural e não biológico. Antes de tudo, o jogo tem uma função, e essa função é uma função significante, ou seja, encerra um determinado sentido. Aquele “alguma coisa” ultrapassa as necessidades imediatas da vida e atribui um sentido na ação do jogo, ou seja, que transcende o imediatismo necessário da vida e confere um sentido à ação no jogo.

Segundo Huizinga, se fôssemos considerar a perspectiva restrita da psicologia e a fisiologia poderíamos observar, descrever e explicar o jogo dos animais, crianças e adultos e determinar um lugar no sistema da vida a partir da natureza e significado do jogo, e a função do jogo poderia ser reduzida à função útil do jogo, estabelecendo assim o ponto inicial de investigações científicas. O elo comum em tais abordagens estaria na pressuposição de que o jogo está em relação a “alguma coisa” que não seja o próprio jogo, a saber, uma finalidade exógena.

É claro que todos os fenômenos podem ser reduzidos epistemologicamente– em sentido amplo, uns aos outros: a existência biológica está restrita às limitações das conexões químicas, que por sua vez, seguem restrições da física, que por sua vez, submetem-se à matemática, etc., ou seja, é um truísmo dar como explicação, por exemplo, que o fato de andarmos sobre a Terra é diretamente proporcional ao produto da massa de nossos corpos e inversamente proporcional ao quadrado da distância que separa os nossos corpos e a Terra, em nada contribuiria para o aumento de nossa compreensão sobre o fato de andarmos sobre a Terra. Todos os fenômenos são redutíveis a outros fenômenos. E abordagens psicológicas e fisiológicas redutoras acabariam sendo insuficientes, pois abordam o jogo diretamente com métodos quantitativos, sem antes atentarem para o elemento estético intrínseco ao jogo.

> Se alguma delas fosse realmente decisiva, ou eliminaria as demais ou englobaria todas em uma unidade maior. A grande maioria, contudo, preocupa-se apenas superficialmente em saber o que o jogo é em si mesmo e o que ele significa para os jogadores. Abordam diretamente o jogo, utilizando-se dos métodos quantitativos das ciências experimentais, sem antes disso prestarem atenção a seu caráter profundamente estético. (HUIZINGA, 2000, pág. 8)

Assim, o jogo deveria ser abordado como fenômeno cultural, não biológico, e estudado em uma perspectiva histórica, não restrita às ciências biológicas. É preciso iniciar no momento fronteiriço onde as abordagens biológicas e psicológicas estabelecem seus termos e avançar na sua compreensão como fenômeno cultural, logo, como manifestação não material, como forma específica de uma atividade, como “forma significante”.

Huizinga indica que o fenômeno do jogo, para além de uma análise biológica, está inscrito na existência dos outros animais, posto que os outros animais também brincam, ou seja, despendem movimentos em ações que fogem à necessidade imediata de sobrevivência da espécie.

Mas, se o jogo não está circunscrito, exclusivamente na cultura, uma conclusão possível seria de que o fenômeno da cultura deve alcançar outras formas de vida que não somente os humanos; outra conclusão possível seria de que a conceituação de cultura fosse expandida para outras formas de vida. A variável “jogo” estaria em uma interseção entre humanos e outras formas de vida, e o jogo seria um fenômeno amplo o suficiente para ser investigado para além das categorizações restritivas aos humanos. Huizinga afirma que o jogo não seria restrito aos seres humanos, pois os animais também brincam, ou seja, dispendem um tempo e energia para algo, não diretamente, relacionado a perpetuação da espécie. Mas para o nosso objetivo interessa tratarmos o jogo como função da cultura enquanto elemento lúdico.

Ao tratar o problema do jogo diretamente como função da Cultura, e não tal como aparece na vida do animal ou da criança, estamos iniciando a partir do momento em que as abordagens da biologia e da psicologia chegam ao seu termo. Encontramos aspectos do jogo como elementos dados existentes antes da própria Cultura, acompanhando e marcando, desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos.

> Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa "imaginação" da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens), nossa preocupação fundamental

> será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa "imaginação". Observaremos a ação destas no próprio jogo, procurando assim compreendê-lo como fator cultural da vida (HUIZINGA, 2000, pág. 9-10)

A compreensão da imaginação da realidade do jogo estabelece o campo de análise para além das abordagens biológicas e psicológicas do fenômeno do jogo. Em Huizinga, o fenômeno do jogo e sua problemática têm diferentes dimensões: a imaginação, a realidade e seu entendimento. Como entendimento estamos destacando aquele “valor e significado” do material imagético, que iremos chamar de simbólico. O enlace borromeano seria uma imagem feliz para a intersecção entre imaginação, realidade e simbólico para o fenômeno do jogo, posto que cada dimensão (imaginação, realidade e simbólico) não seria perfeita e autossuficiente se tratada isoladamente. Através de um tal nó borromeano teríamos uma melhor compreensão da problemática do jogo que perpassa a realidade, a imaginação e o simbólico. O conceito de Círculo mágico de Huizinga seria um exemplo mais claro dessa intersecção entre imaginário, realidade e simbólico. Quando jogamos, criamos uma nova realidade que deve ser aceita por todos os jogadores. Nesta outra realidade, existe a suspensão de como os fenômenos funcionam de maneira física, biológica, geográfica, etc., daquela que estamos acostumados. Somos e agimos de maneira diferente quando jogamos.

O entendimento para um dos elementos imagéticos da realidade do jogo que comumente surge é o do contraste entre jogo e seriedade. Não obstante, a não-seriedade é muito mais elemento manifesto do jogo do que sua constituição formal e positiva. O jogo diverte no sentido etmológico da palavra divertir. *Diverte*r a do latim: desviar, distrair de uma realidade imaginada e simbolizada como constituída como válida.

Todavia, caso examinemos mais de perto este contraste verificaremos que a contraposição entre jogo e seriedade não é decisivo nem imutável. É válido dizer que o jogo é a não-seriedade, mas esta afirmação isolada como elemento de caracterização do jogo, além do fato de nada nos dizer quanto às características positivas do jogo, é extremamente fácil de refutar.

> Caso pretendamos passar de "o jogo é a não-seriedade" para "o jogo não é sério", imediatamente o contraste tornar-se-á impossível, pois certas formas de jogo podem ser extraordinariamente sérias. Além disso, é facílimo designar várias outras categorias fundamentais que também são abrangidas pela categoria da "não-seriedade" e não apresentam qualquer relação com o jogo. O riso, por exemplo, está

> de certo modo em oposição à seriedade, sem de maneira alguma estar diretamente ligado ao jogo. Os jogos infantis, o futebol e o xadrez são executados dentro da mais profunda seriedade, não se verificando nos jogadores a menor tendência para o riso (HUIZINGA, 2000, pág. 10-11).

As tratativas de estabelecer divisões entre a forma do jogo e outras formas, aparentemente relacionadas a ela, mais evidencia a independência conceitual do jogo. A forma do jogo não está em categorias absolutas, por exemplo, entre categorias como sabedoria e loucura; verdade e falsidade; bem e mal. O jogo passa a habitar uma esfera conceitual que escapa a tratativas reducionistas precipitadas e deterministas.

> Chegamos, assim, à primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida "corrente" nem vida "real". Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida "real" para uma esfera temporária de atividade com orientação própria (HUIZINGA, 2000, pág.13-14)

Esses dois elementos, liberdade e evasão do “real” se articulam com o tempo e espaço próprios do jogo. Os limites de tempo e espaço do jogo distinguem-se da vida "comum" tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa: “É esta a terceira de suas características principais: o isolamento, a limitação. É ‘jogado até ao fim’ dentro de certos limites de tempo e de espaço. Possui um caminho e um sentido próprios” (HUIZINGA, 2000, pág.14).

O jogo tem um início e fim. Joga-se até que um determinado objetivo seja alcançado. Elementos como mudança, sucessão, associação e separação estão em relação ao tempo e espaço. E estes elementos fixam-se como fenômenos culturais próprios de determinado jogo, ou seja, como fenômeno cultural. O jogo termina, mas continua na memória como um símbolo criado, e a ser preservado pela tradição.

> A limitação no espaço é ainda mais flagrante do que a limitação no tempo. Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. Tal como não há diferença formal entre o jogo e o culto, do mesmo modo o "lugar sagrado" não pode ser formalmente distinguido do terreno de jogo (HUIZINGA, 2000, pág. 14).

O jogo poderia ser resumido por suas características formais, a saber, atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida comum, mas ao mesmo tempo capaz de envolver seu jogador de maneira intensa e total.

> É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 2000, pág. 17)

O jogo desponta, para nossa análise, como um fenômeno que pode ser exemplificado pelo fenômeno do “culto”. No seu aspecto formal, o culto estabelece um *ethos* próprio e topológico: a arena, a mesa sacrificial, o círculo mágico, púlpito, o templo, etc., todos com função e forma de campos de jogo, ou seja, terrenos isolados, fechados, proibidos, onde imperam regras determinadas de uma atividade especial.

À formalidade do jogo podemos acrescentar qualidades como ritmo e harmonia, elementos que denotam uma referência à estética. Qualidades como tensão, equilíbrio, contraste, variação, solução, remetem a uma descrição da beleza, e que, de maneira geral, destacam aspectos fundamentais do jogo; uma disputa por “alguma coisa” ou uma representação de “alguma coisa”.

A função do jogo, nas formas mais elevadas, de maneira geral, pode ser definida por dois aspectos fundamentais que nela encontramos: uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa. Estas duas funções podem também, por vezes, confundir-se, de tal modo que o jogo passe a "representar" uma luta, ou, então, se torne uma luta para melhor representação de alguma coisa.

Os elementos estéticos dramatizam uma realidade desejada através do jogo, assim como os cultos, que representam mudanças nas estações, surgimento e queda dos astros, crescimento e amadurecimento das colheitas, vida e morte de homens e animais. O culto é um espetáculo, uma representação dramática, uma figuração imaginária de uma realidade desejada. Na época das grandes festas, um grupo social pode celebrar os acontecimentos principais da vida da natureza, levando a efeito representações sagradas. Mas tal dramatização ainda é um subproduto, por conseguinte, secundário. O ritual que confere à existência do drama ao culto também está presente nas formas superiores expressas nos jogos infantis ou animais. A dramatização confere um estatuto simbólico aos jogos, que se manifesta através de características lúdicas como ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo etc. A cultura, em seu aspecto geral, surge como forma de jogo, cuja

dramatização é limitada no tempo e sem contato com a realidade exterior ao jogo, e sua realização em seus próprios fins.

Os elementos formais e funcionais se relacionam com o presente trabalho ao considerar que o espaço da sala de aula é transformado, pela presença do jogo, em um espaço de dramatização. As relações formais entre professor-alunos e alunos-alunos são suspensas pela representação simbólica no jogo. O mundo distópico, os personagens dos jogadores, o enredo, são, a partir do jogo, relacionados com os tópicos sobre Ética e mediados pela ludicidade. O conceito de círculo mágico é fundamental, pois não só a sala de aula passa a fazer parte de um círculo mágico, mas também o dispositivo móvel do aluno ou seu computador pessoal passam a carregar o jogo.

Um dos elementos formais observados para o desenvolvimento do produto educativo *Jornada de E-Duana*, desenvolvido como material educativo para esta dissertação, é a dramatização, exemplificada na mecânica do jogo ao apresentar os dilemas éticos. Em *A Jornada de E-Duana*, primeiro, o jogador deve optar por ajudar ou não os zumbis no mundo distópico do jogo; segundo o jogador escolhe se quer ler a mensagem do humano que deixou a condição de zumbi; terceiro, frente ao dilema Ético exposto, o jogador escolhe o que fará; quarto, a partir da indagação de E-Duana, o participante deve justificar sua decisão considerando o que escolheu e contrapor à indagação oposta de E-Duana. O desenvolvimento do jogo *Jornada de E-Duana* tentou desenvolver a dramatização considerando os aspectos como ordem, tensão, movimento, mudança e ritmo.

Ao considerar que as aulas de Filosofia são lugares de experiência filosófica, a construção de um mundo distópico para o jogo parece ser a possibilidade de construir provocação, pensamento original, imaginação, através do qual as relações dos participantes-professor-alunos, ganham um caráter dialógico de equipe, não de forma competitiva contra um adversário, mas entre si, com o objetivo de construir saídas filosóficas para os problemas éticos propostos pelo jogo.

> As aulas de filosofia são desestabilizantes pois assim é a filosofia: assim que acaba de encontrar-se, perde-se de novo, deliberadamente. Essas aulas têm vocação para serem emocionantes, não são apenas cerebrais. Numa educação assim o educando delibera e vive aquilo. E, como num jogo, o professor deve sempre deixar claros seus objetivos pedagógicos, seus métodos e suas estratégias para que possa existir a consciência e conivência de todos quanto às regras. (ASPIS, 2004, pág. 315-316).

O caráter de subjetividade, sugerido por Cerletti, estabelece um elo entre o Ensino de Filosofia, aquele elemento desestabilizante apontado por Gallo & Kohan, o Círculo mágico de *Jornada de E-Duana,* e o formato de apresentação e discussão dos Dilemas éticos no jogo.

3.2 – Jogo e Filosofia na História

Outra tratativa no sentido de compreensão do jogo pode ser através do trajeto das visões filosóficas a partir do século XVIII. Interessa-nos muito mais aqui os textos teóricos que tratam do fenômeno lúdico, do que a História do jogo em si, muito embora, seja necessária a referência contextual de alguns aspectos históricos para ilustrar nosso caminho até o momento presente. Tais textos teóricos podem ajudar-nos a compreender como sociedades, estados, autoridades morais e políticas não permanecem indiferentes aos jogos. O trabalho de Duflo com a obra *O Jogo – De Pascal a Schiller* é de particular interesse para a compreender o fenômeno lúdico. Tratamos com Huizinga dos aspectos formais, e a partir daqui vamos analisar a conceituação do jogo e seus efeitos no conjunto das atividades humanas.

Duflo destaca que a partir das pesquisas matemáticas no século XVII, indiretamente, o jogo é reavaliado intelectualmente, e o estudo de Leibniz contribui para o aprendizado de aspectos inventivos que podem surgir do estudo do jogo. A ludicidade deveria ser objeto de particular atenção, pois é demonstrativo das possibilidades do espírito livre.

> Seria bom que aquele que quisesse tratar dessa matéria continuasse o exame dos jogos de azar; e geralmente eu gostaria que um hábil matemático quisesse fazer uma ampla obra bem circunstanciada e bem raciocinada sobre todos os tipos de jogos, o que seria de grande uso para aperfeiçoar a arte de inventar, parecendo o espírito humano melhor nos jogos do que nas matérias sérias. (LEIBNIZ apud DUFLO, 1999, pág. 25)

O fenômeno lúdico muda sua concepção tradicional e o jogo deixa de ser uma atividade menor, não merecedora de atenção; traço bastante marcante na Antiguidade e no Medievo, sobretudo pelo risco de o jogo provocar um efeito viciante. É no início da modernidade que o prazer e a liberdade inerentes ao jogo garantem um espaço de estudo da inteligência humana diferentemente de outros domínios. O jogo seria um "mundo fechado" no qual o espírito humano encontra a sua inventividade livre, e o

prazer lúdico viabiliza que o indivíduo faça, por exemplo, cálculos que não seriam feitos por si mesmos. Neste sentido, o jogo aparece como facilitador do desenvolvimento das habilidades para conhecer.

Em parte, podemos estabelecer um paralelo daquele prazer lúdico com o divertimento que Pascal destaca como sendo “a única coisa que nos consola de nossas misérias” (PASCAL, 2003, pág.159). A noção de “divertimento” em Pascal seria a paixão pelo movimento, em um sentido dialético de movimento e infelicidade. Seriamos reféns do divertimento, pois a vida humana, quando não é iluminada pela fé, é a vida constituída de misérias e um pêndulo entre a inquietude e o tédio. A função do divertimento seria obstruir nossa atenção da infelicidade de nossa condição de seres mortais e ignorantes. O prazer do jogo, em Pascal, conforta uma criatura que habita uma tensa perseguição constituinte, com diz Duflo a este respeito (1999, pág. 32): “vivemos na perseguição, para não ver a vaidade daquilo que perseguimos. O que nos agrada não é a presa, nem a sombra, mas a sombra da presa”.

Então, o divertimento seria condenável, justamente por atingir seus fins. E a síntese do pensamento pascalino sobre o divertimento é melhor compreendida em uma ascensão das pessoas ordinárias, os semi-hábeis, os hábeis, os devotos e o cristão perfeito. No entanto, o pensamento filosófico do jogo não estaria constituído, fundamentalmente, no pensamento de Pascal. Destacamos o momento em que o filósofo Schiller se apropria do fenômeno do jogo na tradição filosófica. Embora, segundo Duflo, o jogo tenha um lugar entre os filósofos da modernidade, é apenas com Schiller que ele ganha *status* na argumentação filosófica e está profundamente ligado à formação humana.

Schiller estabelece elementos definidores, classificatórios, explicativos da atração dos jogos e seus efeitos perniciosos, assim como os desdobramentos sobre reflexões dos diversos tipos de jogo e os jogadores; para isso, ele parte do pensamento antropológico em Kant. Mas o jogo ainda era algo considerado pueril e fútil para atrair a atenção de pensadores e sem outras consequências notáveis. Ainda seria necessário que dois caminhos possíveis fossem trilhados, a saber, que a criança e suas atividades se tornassem interessantes; ou que o jogo alcançasse um estatuto de uma categoria maior passível de mais análise. Para isso, segundo Duflo, seria necessária uma mudança antropológica: “podemos sem dúvida claramente dizer que foi Kant que inventou o tema do jogo em Filosofia, mesmo que a verdadeira formulação dessa invenção se encontre de fato em Schiller” (DUFLO, 1999, pág. 55).

A mudança conceitual do fenômeno lúdico em Kant, quanto ao aspecto antropológico, coloca o jogo como um princípio animador de todo Ser. O movimento variado de sensações, emoções e paixões submete o sujeito a uma representação do princípio da vida, e a característica de imitação da vida no jogo garante o estatuto de "enganadora da vida"; o divertimento oriundo do jogo estabelece mudanças sensoriais do indivíduo.

> As crianças que jogam bola, brincam de luta, de corrida, de soldados, o homem que, mais tarde, joga xadrez ou cartas [...], o cidadão, enfim, que nas sociedades públicas tenta sua sorte no fato ou nos dados, são, sem saber, atiçados pela natureza que em sua maior sabedoria, incita-os a arriscar suas forças na rivalidade de um combate a fim de que a energia vital, em geral, seja protegida contra o esgotamento e mantida em estado de excitação. Duas pessoas que lutam assim creem jogar uma com a outra; na verdade, é a natureza que joga com elas. (KANT apud DUFLO, 1999, pág. 59)

Com Kant o jogo, então, ganha uma estatura filosófica relevante; diferente de Leibniz que coloca o prazer como um meio positivo para um fim, Kant destaca o prazer originário do jogo como elemento de uma harmonia do movimento nos órgãos do corpo e nossos pensamentos. A agitação própria da alma provoca no corpo o movimento das sensações, que por sua vez, provocam na alma o sentimento de saúde com o prazer das artes recreativas. Essa reciprocidade positiva da alma e corpo seria o objeto de uma arte do jogo das sensações, o jogo das faculdades. Esse jogo das faculdades trataria da imaginação e do entendimento na experiência do Belo. O Belo seria reclamante da noção de jogo a partir das faculdades da Imaginação e entendimento que levam a um encontro de uma experiência Estética. O prazer estético é o sentimento da liberdade do jogo por meio daquelas faculdades e de sua concordância que desvela uma finalidade puramente formal, testemunho de uma unidade do ser humano. O prazer estético seria a reconciliação de um Ser inteiro.

A ligação entre os jogos comuns e o jogo estético seria marcada pela concordância entre os seres humanos a partir da comunicabilidade dos sentimentos estéticos que estão relacionados a uma dada representação. A universalidade do sentimento estético exige a universalidade daquilo que apontaríamos "é belo", posto que produz no sujeito o sentimento necessário que quem quer que seja, na mesma situação, diga, necessariamente, a mesma coisa. O prazer, a concordância da liberdade e a concordância inter-humana seriam efeitos das faculdades que Kant denomina "jogo".

Sem alterar a concepção antropológica do jogo tratada até aqui, Duflo acrescenta uma outra concepção que merece especial atenção, a saber, a tradução francesa de Robert Leroux dos termos *Instinkt* e *Trieb* a partir da obra de Schiller.

> No alemão Schiller utiliza a palavra Trieb, que pode ser traduzido por impulso, desejo, instinto ou tendência. Por vezes o autor também utiliza a palavra Instinkt, e, para manter a diferenciação entre os dois termos, Márcio Susuki os traduz como impulso e instinto respectivamente. Utilizaremos Trieb como impulso (segundo a tradução escolhida) ou por vezes como tendência. Na tradução francesa de Leroux não há diferenciação entre Trieb e Instinkt, o que, segundo nosso ponto de vista, não prejudica a compreensão da obra de Schiller. (CAIROLLI, 2020, pág. 5)

Como foi destacado por Huizinga que o fenômeno do jogo é melhor entendido em seus aspectos exógenos a biologia, optamos por adotar *Trieb* com o sentido de "tendência" posto que o sentido para o termo "impulso" pode fazer parte de todo um campo semântico associativo de "necessidade imperiosa que leva à prática de atos irrefletidos" (BECHARA, 2011, P.719).

"Tendência" é um termo mais adequado para traduzir *Trieb,* pois *Instinkt*, como destacou Duflo, levaria à compreensão de uma interferência da natureza e a anulação da relação entre duas 'tendências' distintas e fundamentais para uma antropologia que está baseada na divisão entre razão e sensibilidade. O ser humano seria internamente dividido, necessariamente estéril e sem fim, e a supremacia de uma faculdade sobre a outra seria a interrupção do Ser humano. O desafio de encontrar um terceiro elemento que pudesse conciliar as duas faculdades seria um problema não apenas teórico, mas ético e político, e para aplainar a oposição infeliz do homem consigo mesmo deve-se encontrar um homem ou povo com um caráter total.

Para restaurar a totalidade que garanta a saída desse antagonismo, Schiller parte para a conceituação pura da "humanidade". No entanto, essa conceituação totalitária impõe dois paradoxos: a própria formulação conceitual de "Humanidade" tem sua própria história, logo, uma arbitrariedade conjuntural; o outro paradoxo seria que a formulação radical do conceito de "Humanidade" acentua a divisão. Uma saída para essa divisão seria a adoção do termo tendências (*Triebe*), a saber, uma tendência sensível e uma tendência formal, isso porque, entre a passividade da sensibilidade e a atividade do pensamento formal surge um espaço infinito de onde emergem duas exigências contrárias:

> A primeira tende à realidade absoluta: ele [o ser humano] deve transformar em mundo tudo o que é simplesmente forma, e

> exteriorizar todas suas virtualidades, a segunda tende à forma absoluta; ele deve destruir em si tudo o que é simplesmente mundo e introduzir concordância em todas suas variações. Em outros termos, deve exteriorizar tudo o que é interior e formalizar tudo o que é exterior (SCHILLER apud DUFLO, 1999, pág. 70)

A contradição das duas tendências seria parte integrante da Humanidade, expressas nas tendências sensível e tendência formal. Cada uma delas detentora de um campo exclusivo, a tendência sensível ligada à vida fenomenal da humanidade com suas intuições, mudança, e atribuindo conteúdo a toda forma; enquanto a tendência formal seria voltada para a Eternidade, Verdade e Justiça; enquanto uma cria casos a outra estabelece leis. A tendência sensível exige mudança enquanto a tendência formal exige imutabilidade. A solução não estaria na abordagem de uma tendência fundamental (*Grundtrieb*), mas, sim, uma relação de reciprocidade, produto de uma ação combinada das duas tendências. Essa terceira tendência, não fundamental, seria chamada de *Spieltrieb*, ou seja, tendência ao jogo.

> O *Spieltrieb* é, antes, o resultado de uma busca pela solução do problema da dualidade originária da antropologia de Schiller, que promove a desejada reciprocidade entre os *Triebe* primeiros. (CAIROLLI, 2020, pág. 5)

No entanto, essa tendência do lúdico não seria encontrada, mas deduzida. A tendência ao jogo é a conclusão da exploração do problema da divisão do ser humano a partir de uma antropologia pura, e não existe enquanto natureza humana, como seria o caso do instinto. Não é um dado, mas um resultado de um jogo estético que poderíamos chamar de “salto”. A caracterização do jogo em Schiller vai da afirmativa de que é um sinal da humanidade até a ideia de que os animais possuem algo que possa ser chamado de “jogo”, o que poderia estabelecer a marca de um paradoxo. No entanto, não existe uma gradação no processo do inanimado ao jogo estético do homem. O jogo estético é uma nítida ruptura. (DUFLO, 1999, pág. 76).

Embora possamos destacar um jogo da natureza, ou dos animais, a tendência do jogo (*Strieb*) seria um sinal da humanidade. Assim como Huizinga, Duflo destaca que o jogo é certamente um mundo fechado. Mas esse mundo fechado só é viabilizado pela própria existência de um jogo e a instrumentalidade do jogo pode ser um meio, uma ferramenta para aulas de Filosofia, um elemento para a inventividade humana.

Duflo destaca que apenas na modernidade, com uma crescente preocupação com a infância e a formação, o jogo ganha relevância na tradição filosófica. E na leitura Duflo é possível uma articulação filosófica dos elementos complementares entre o jogo e a aprendizagem, posto que o espírito humano poderia se sair melhor em jogos do que em outras matérias. A tendência do jogo (*Spieltrieb)* seria um fundamento oportuno para articular uma educação estética e o espírito de uma época.

3.3 – O jogo como ferramenta para o filosofar

Um estudo do jogo como ferramenta para filosofar deve considerar a interdisciplinaridade, onde aspectos do design e da pedagogia dialogando com estratégias para elementos inventivos. Sendo assim, vamos destacar um sentido específico para o termo “jogo”. Chamaremos de “jogo” o fenômeno lúdico, com aquele sentido de *Spieltrieb* (tendência do jogo) analisado na seção anterior e todas as suas consequências. Usaremos o termo “game” para referirmo-nos à materialidade e práticas relacionadas ao “jogo”. O jogo, aqui estudado, como ferramenta para filosofar está inscrito no tratamento da ludicidade articulada com a gamificação.

Dentro da nossa investigação do fenômeno do jogo para o Ensino de Filosofia vamos dialogar com outros três trabalhos que envolvem o jogo. O primeiro investiga o que os jogos de entretenimento têm que os jogos educativos não têm; e os outros dois trabalhos analisam o jogo no Ensino de Filosofia.

Leandro Costa (2009) investigou o que os jogos de entretenimento têm que os jogos educativos não têm. Sua pesquisa partiu do exame de jogos de entretenimento com bons resultados quando aplicados para fins pedagógicos; em seguida, sua pesquisa seguiu para a análise de jogos educativos, nos quais não se achou os princípios encontrados nos jogos de entretenimento. Costa conclui que quatro princípios deveriam ser observados, a saber, primeiro: um jogo com fim pedagógico deve possuir pelo menos uma estrutura similar ou comum à estrutura do objeto de conhecimento; segundo: essa estrutura do jogo deve ser perceptível ao jogador enquanto joga; terceiro: a aprendizagem dessa estrutura deve ser indispensável para que se atinja o(s) objetivos no jogo; quarto: em um jogo com fim pedagógico, tudo deve estar a favor da diversão e do entretenimento. Não se estabelece que um jogo educativo seria, por definição, carente de elementos intrínsecos aos jogos de

entretenimento, mas antes, que os jogos educativos são, em sua maioria, desprovidos daqueles princípios.

Para o primeiro princípio, destacaria em nossa análise, como elemento que dialoga com a dificuldade de existência de jogos para o Ensino de Filosofia, um artigo de Gelamo (2010), no qual ele chama a atenção sobre as discussões de Filosofia e Ensino, cujas questões acabam delegadas para os pedagogos. Chamamos a atenção de que o estudo do jogo é interdisciplinar, e uma conclusão lógica é de que o estudo do jogo para o Ensino de Filosofia, se não atentar para uma interdisciplinaridade, compromete sua efetividade educativa. Para o desenvolvimento de um jogo educativo de Filosofia sua estrutura pedagógica deve ser similar ao objeto de conhecimento. Uma das preocupações no desenvolvimento do nosso estudo foi que o *game* tivesse uma estrutura que viabilizasse de forma similar a problemática da Ética. Se o objetivo nosso fosse meramente produzir um jogo que tratasse da Ética, poderíamos ter desenvolvido um jogo de cartas e montado uma estrutura de jogo com perguntas e respostas. No entanto, essa perspectiva se distanciaria da reflexão Ética que envolve tão variadas questões. Por isso optou-se pelo modelo de RPG, cujos elementos de vida, morte, risco, perda, dúvidas e outros tópicos seriam melhor vivenciados em sala de aula, possibilitando o alinhamento àquele segundo princípio, a saber, de que a estrutura do jogo deve ser perceptível ao jogador enquanto joga.

O terceiro princípio, de que a aprendizagem da estrutura do jogo deve ser indispensável para que se atinja o(s) objetivo(s) no jogo, requer atenção para a viabilidade atrativa do jogo, ou seja, quanto mais complexo for um jogo para a assimilação das regras mais compromete a atenção do jogador. Podemos sugerir como exemplo a complexidade de alguns conceitos em Filosofia e o quanto pode ser desestimulante uma aula verborrágica e descontextualizada. Isso não quer dizer que a título de uma concessão para atrair a atenção deva-se despreocupar-se do rigor que a reflexão filosófica exige diversas vezes.

Lembramos, como destacou Cerletti, que o Ensino de Filosofia é subjetivo, apoiado em elementos objetivos conjunturais; e que a Filosofia, para Gallo, tem um caráter dialógico, crítica radical e pensamento conceitual. Muito embora a aprendizagem da estrutura do jogo deva ser indispensável para que se atinja o(s) objetivo(s) no jogo, parecendo uma obviedade, em um primeiro momento, ganha maior complexidade se atentarmos para aqueles pontos levantados por Cerletti e Gallo.

O quarto princípio observado por Costa – que em um jogo com fim pedagógico tudo deve estar a favor da diversão e do entretenimento –, está alinhado com o que

analisamos em Huizinga e Duflo com o elemento de *Spieltrieb (*tendência do jogo). O elemento de diversão está inscrito no próprio fenômeno do jogo.

O segundo trabalho que estabelecemos um diálogo é o projeto de extensão “A Filosofia na construção de jogos” do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow, CEFET/RJ. O projeto, criado em 2013, tem como proposta a exploração de conceito e problemas filosóficos, através da elaboração coletiva de jogos, com a participação de alunos e professores, para serem jogados pela comunidade escolar e em sala de aula. Em 2019, o projeto procurou levantar algumas perguntas, dentre elas, o lugar do lúdico na produção coletiva de conhecimento, e mais especificamente, seu papel para a divulgação da reflexão filosófica (PEREIRA, 2019). O projeto, além de uma exploração conceitual e da problemática filosófica, também é uma experiência de construção coletiva do conhecimento, através da qual os participantes-alunos do Ensino Médio e professora, ao se debruçarem sobre o tema de sua escolha transpõem o discurso filosófico para as regras do jogo. Tal projeto dialoga com o terceiro princípio, do trabalho de Costa, visto que a aprendizagem da estrutura do jogo deve ser indispensável para que se atinja o(s) objetivos no jogo, e o potencializa, pois a noção de pertencimento realizada na atividade de desenvolvimento do jogo pode ser estendida para além da informação prévia das regras de determinado jogo, fazendo a Filosofia se revestir de um caráter mais prazeroso, prático e dialógico (PINTO; PEREIRA, 2019). Uma hipótese que pode ser aventada é a de que o jogo pode ser tratado de forma filosófica de modo a contribuir no processo de ensino-aprendizagem, sem se limitar a um mecanismo instrumental de facilitação de conteúdos a serem adquiridos. (PEREIRA, 2018).

3.4 – Aproximações entre DGBL e gamificação

Existem duas formas distintas para tratar o processo de ensino e aprendizagem que fazem uso de tecnologias digitais, a saber, a *Digital Game-based Learning* e a *gamification.* A DGBL não se refere apenas ao uso de jogos para apoio e reforço de conceitos, mas também, para a aprendizagem enquanto brincam, pois o jogo inclui a resolução de problemas, comum em uma aula tradicional, problemas como caminhos para um objetivo, construção de uma contexto, resultado desconhecido e colaboração entre jogadores. (AL-AZAWI; AL-FALITI; AL-BLUSHI, 2016 e EBNER; HOLZINGER, 2007). Já a gamificação é o uso de aspectos do design de jogos, mecânica do jogo e

pensamento de jogo em atividades-não necessariamente, relacionadas a jogos para estimular o elemento comportamental dos alunos (AL-AZAWI; AL-FALITI; AL-BLUSHI, 2016). A gamificação no Ensino utiliza elementos distintos do modelo tradicional de sala de aula, classificações próprias para engajar os estudantes no processo de aprendizagem. A comunicação entre a DGBL e gamificação é melhor compreendida se entendermos que a gamificação faz uso de elementos, design e técnicas dos jogos em contexto de não-jogo, por exemplo, pontos, prêmios, promoção de disputa, avanço de fase e qualquer elemento da mecânica de um jogo. Por sua vez, a DGBL é a utilização de jogos, digitais ou analógicos, com o objetivo de contribuir para o ensino-aprendizagem. No caso da DGBL, o jogo é um facilitador para o entendimento de questões mediadas por simulação, resolução de problemas e tentativa e erro. Considerando estas características para a DGBL e a gamificação, o produto educacional aqui desenvolvido é uma mescla daqueles elementos da DGBL e gamificação. O produto educacional desenvolvido pode ser relacionado à gamificação na medida em que transforma o espaço da sala de aula tradicional em um espaço para o jogo, mas também tem uma relação como a DGBL, pois propõe ser um mediador para simular questões Éticas em um mundo distópico, e propor a resolução de dilemas éticos.

A DGBL é uma metodologia educacional que relaciona componentes curriculares a jogos com o objetivo de tornar mais dinâmica, atraente e motivadora a instrução de conteúdos, além de um recurso adaptado à realidade de novas gerações.

> Os alunos de hoje – do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. Em média, um aluno graduado atual passou menos de 5.000 horas de sua vida lendo, mas acima de 10.000 horas jogando vídeo games (sem contar as 20.000 horas assistindo à televisão). Os jogos de computadores, e-mail, a Internet, os telefones celulares e as mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas. (PRENSKY, 2001, pág. 1)

O diagnóstico de Prensky coloca um desafio para os ambientes formativos cujo público, cada vez mais está inserido, cotidianamente, às novas tecnologias, e a DGBL é uma possibilidade de responder a este desafio. A DGBL tem como objeto a utilização de jogos digitais na aprendizagem de conteúdos escolares através da gamificação, ou ludificação. A gamificação consiste no uso de elementos dos *games*,

a saber, mecânicas, estratégias, narrativas, para espaços exógenos ao *game*, com o objetivo de estimular os indivíduos à ação e promover o aprendizado (KAPP, 2012).

O conceito de gamificação surge como método de aplicação em marketing, com a finalidade estimular, cativar e motivar clientes e usuários (ZICHERMANN e CUNNINGHAM, 2011), e utiliza os elementos tradicionais dos jogos, como conflito, cooperação, narrativa, em atividades, não relacionadas diretamente aos games. A gamificação não objetiva criar um *game* que trate de um problema em uma simulação no mundo virtual, mas antes, em fazer uso de métodos e estratégias tradicionais dos games, em problemas no espaço virtual de situações do espaço real.

Para estabelecer uma diferença mais clara entre o *game* e o jogo, ilustramos com a imagem (fig. 1) a posição da gamificação entre dois eixos. O eixo horizontal exemplifica a concepção do *game* completo e seus elementos, e no eixo vertical, que vai do aspecto formal à brincadeira. A gamificação denota o uso de elementos de um determinado *game* sem que o resultado seja um *game* completo; assim como se diferencia da forma lúdica, mas guarda aspectos funcionais de ludicidade, como por exemplo, a liberdade no *game* e seus contextos propostos.



Figura 1 Contextualização da gamificação (DETERDING et al., 2011, pág. 6).

A experiência em sala de aula tem trazido contribuições para a aplicação dos aspectos de gamificação no Ensino de Filosofia, e o produto educacional aqui

apresentado faz uso da gamificação inserida na DGBL, na medida em que está relacionado a uma dinâmica que faz uso de aspectos das duas estratégias. A experiência desenvolvida em sala, com as turmas do Ensino Médio da rede pública do estado do Rio, foi na direção de que os alunos fizessem uso do *game* em um dos bimestres do terceiro ano do Ensino Médio, ou no módulo três da Educação de Jovens e Adultos, seguindo o currículo mínimo da rede estadual de Ensino do Rio de Janeiro. O *game* foi apresentado aos alunos com uma projeção em sala e, posteriormente, convidados a jogar de forma coletiva em uma das aulas. Após essa aula de exposição, os alunos puderam instalar o game em seus celulares ou computadores e puderam continuar a jogar além do momento da aula. Infelizmente, o jogo só pode ser testado, em formato experimental, no final de 2019, ficando inviabilizado em 2020 em função do COVID-19. Na ocasião de experimentação do *game* com as turmas, foi pedido um relatório aos alunos como forma de avaliação para o final do bimestre. O relatório, como resultado material da experiência dos alunos no contexto do final de bimestre tinha como exigência que eles apresentassem um resumo de todas as aulas, além de um diário em anexo para as considerações dos dilemas éticos propostos pelo game. O formato de diário relacionado ao relatório tem alguns objetivos que fogem ao Ensino restrito da Filosofia, a saber, estimular a produção textual, tendo em vista a dificuldade que os alunos do Ensino Médio possuem na produção de texto (SILVA, 2019).

Uma versão de teste do *game* foi apresentada em algumas turmas da rede no último bimestre de 2019, e excetuando-se a inexistência de retroprojetores em algumas escolas, nenhum outro problema foi digno de nota para a implantação do *game*. A receptividade por parte dos alunos foi boa no Ensino Regular, mas um pouco mais difícil com as turmas de jovens e adultos. Essa diferença de receptividade é interessante, pois na medida em que os alunos do EJA possuem, em sua maioria, dispositivos móveis e acesso à internet, eles tem maior interesse nas aulas de Ética e dificuldade em interagir com tecnologias digitais; enquanto os alunos do Ensino Regular, apesar de não possuírem, em sua maioria, dispositivos móveis e acesso à internet, tem maior interesse pelas tecnologias digitais.

Inicialmente, o *game* estava sendo elaborado para desenvolver sua dinâmica a partir de correntes filosóficas do campo ético. No entanto, a partir das aulas, o interesse dos alunos foi mais destacado com a exposição de dilemas éticos, ao invés das correntes filosóficas na forma como estavam sendo desenvolvidas até então para aulas expositivas tradicionais. Esse aspecto foi observado tanto em

turmas do EJA quanto do Ensino Regular. Outro aspecto interessante observado foi que a mecânica criada no *game* para a apresentação dos dilemas aumentou o debate em torno dos problemas, pois os dilemas não são apenas expostos, mas, dependendo da resposta do jogador, durante o *game*, para cada dilema, o jogador pode tabular um questionamento oposto ao daquele proposto. Esse aspecto de interesse dos alunos do EJA e do Ensino Regular pelas aulas de Ética a partir de dilemas convergem, com a proposta de Cerletti para o Ensino de Filosofia como um campo problemático, mas também com a caracterização da Filosofia proposta por Gallo, a saber, possuidora de um caráter dialógico e crítica.

Considerando a experiência nas aulas de Ética, não foi observado maiores diferenças, quanto a uma didática e recursos diversos entre o Ensino Médio regular e as turmas de EJA. A apresentação do tema Ética em formato de dilemas é um atrativo comum para ambas as modalidades. O público alvo foi uma turma de terceiro ano do Ensino Médio regular e uma turma de EJA. Apesar da proibição por Lei do uso de celulares, os alunos sempre estiveram liberados para fazer uso dos dispositivos móveis, tanto para registrar fotograficamente algum conteúdo do quadro ou informação na internet.

4 – O produto didático: A Jornada de E-Duana

O *game* produzido está inserido, enquanto produto didático, em uma metodologia elaborada a partir de conceitos ou temas filosóficos, e tópicos do currículo mínimo, distribuídos em mapas mentais e conceituais que são desenhados no quadro e digitalizados em formato A4 para aulas expositivas. Os referidos mapas são digitalizados e ficam disponíveis, posteriormente, na plataforma *Google Classroom*.

Um problema comum, no que diz respeito ao processo de estudo dos alunos, é a dificuldade de criar um método de estudos. Os alunos trazem para o Ensino Médio a percepção de que a ausência de texto no quadro é sinônimo de inexistência de aula. Caso o professor não exponha nada no quadro, o aluno crê não ter material de estudo. Com o intuito de mudar este cenário, foi reservado um momento inicial para ensinar um método de anotação para as aulas, baseado no método *Cornell* (SCIULO, 2018) que consiste em dividir a folha do caderno em 3 partes: uma parte para palavras-chave, uma parte para anotações gerais e uma parte para o resumo da aula. O método *Cornell* contribui na organização das notas de estudo ao ajudar a reter e possibilitar a revisão do objeto estudado. Assim, um dia de aula é reservado para ensinar como tomar notas das aulas e aumentar o aproveitamento das mesmas. A receptividade, pelos alunos, de uma nova forma de aprendizado e Ensino baseada em anotações, é boa. Em um segundo momento, aquelas anotações das aulas com o método *Cornell,* tornam-se resumos para relatórios de aulas baseados na produção textual dos próprios alunos, garantindo um material textual de estudo para a avaliação final do bimestre. A proposta de ensinar um método de anotação livrou os alunos da suposição de que precisam copiar algo do quadro e, como consequência, levou a uma maior atenção das aulas. A proposta de ensinar o método *Cornell* tem como objetivo estimular a produção textual dos alunos a partir de seu próprio entendimento das aulas expositivas.

O *game Jornada de E-Duana* se relaciona com a produção dos relatórios, na medida em que, a partir dos dilemas éticos expostos no *game*, o aluno e aluna devem produzir um relatório com a sua própria argumentação justificando sua tomada de decisão frente aos dilemas éticos apresentados e ao contra-argumento de E-Duana para o mesmo dilema ético. Dessa forma, o *game JDE* também auxilia na dinâmica das aulas expositivas em sala, levando em consideração a subjetividade, o caráter autônomo e crítica do aluno e aluna.

O game *JDE* foi desenvolvido com o software *RPG Maker Mv 1.5* para sistema

operacional windows e foi projetado para plataformas windows 10, android/IOS e navegadores da web. Versões mais antigas de sistemas operacionais e navegadores não foram testados. Uma versão poligonal da interface do jogo foi desenvolvida após o momento de teste no final de 2019, e pode ser que esta versão não funcione adequadamente em alguns dispositivos em função da capacidade de renderização[6].

A narrativa embutida no *game* é o de um sociedade distópica onde os jogadores devem enfrentar dilemas éticos em situações variadas. A história é de uma catástrofe que afetou o planeta Terra e poucas pessoas sobreviveram, então alguns personagens estão tentando salvar o que resta da humanidade. Dentre aqueles que ainda habitam o planeta, está E-Duana, uma inteligência artificial que foi desconectada do computador central e tenta resgatar informações sobre a humananidade para o seu banco de dados.

No contexto do *game*, o jogador faz parte de uma equipe que irá ajudar E-Duana a reconstruir a memória sobre a Ética a partir de vários questionamentos que envolvem temas como meio ambiente, economia, animais, relacionamento, sexualidade, etc. O *game* tem três barras numéricas no canto esquerdo inferior, a saber, “vida”, “saber” e “experiência”. A barra “vida” garante ao jogador continuar jogando enquanto ela estiver cheia; a barra “saber” faz aumentar as chances de interagir com os personagens zumbis; e a barra “experiência” garante que o jogador mude de nível. O jogador pode a qualquer momento trocar de personagem. Para isso, basta posicionar o personagem do jogador sobre os símbolos circulares laranjas que estão espalhados pelo cenário do *game*. Assim ele é levado para outro cenário no qual pode escolher entre sete personagens: Aquiles, Teseu, Io, Pandora, Perseu, Lilith e Atalanta.

O objetivo do *game JDE* é que o jogador interaja com os personagens zumbis, aproximando-se deles e tocando-os. Após um, ou mais toques, o zumbi retorna a sua constituição normal e começa a conversar com o jogador fazendo-lhe uma proposta. Caso o jogador aceite, um questionamento surge com um dilema Ético. Se ele não quiser responder, E-Duana irá lembrar que seu banco de dados está ficando vazio e isso afeta a barra de “saber” do jogador. Se ele optar por responder, dependendo da resposta, E-Duana sempre colocará um questionamento oposto ao escolhido pelo jogador. O final do *game* se dará quando o jogador interagir com todos os zumbis e conseguir recuperar a memória da reflexão Ética para um novo mundo. A escolha

[6] A renderização é o processamento digital de imagens e sons.

desse tema para o jogo está em relação com o currículo mínimo da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro que serve como referência para os planos de aulas divididos em eixos temáticos. Foi feita a opção por trabalhar o jogo pelo eixo da Ética proposto pelo currículo mínimo da SEEDUC, o qual sugere reflexões sobre a noção do saber ético e a identificação da problemática Ética. O campo da Ética é aqui entendido a partir da seguinte ótica:

> Os problemas éticos caracterizam-se pela sua generalidade e isto os distingue dos problemas morais da vida cotidiana, que são os que se nos apresentam nas situações concretas. Mas, desde que a solução dada aos primeiros influi na moral vivida- sobretudo quando se trata não de uma ética absolutista, apriorística ou puramente especulativa-, a ética pode contribuir para fundamentar ou justificar certa forma de comportamento moral. Assim, por exemplo, se a ética revela uma relação entre o comportamento moral e as necessidades e os interesses sociais, ela nos ajudará a situar no devido lugar a moral efetiva, real, de um grupo social que tem pretensão de que seus princípios e normas tenham validade universal, sem levar em conta necessidades e interesses concretos. Por outro lado, se a ética, quando trata de definir o que é bom, recusa reduzi-lo àquilo que satisfaz meu interesse pessoal, exclusivo, evidentemente influirá na prática moral ao rejeitar um comportamento egoísta como moralmente válido. (VÁZQUEZ, 2017, pág.19-20)

Embora seja claro o caráter prático da Ética, aqui não está sendo proposto que seja uma disciplina normativa, que teria como função estabelecer o melhor comportamento do ponto de vista moral, mas sim com uma função fundamental de explicar, esclarecer ou investigar uma determinada realidade, articulando conceitos correlatos. Ademais, os princípios e normas morais variam de acordo com a História. Considerando a característica teórica da Ética e sua relação efetiva com uma moral, uma proposta de tema de mundo distópico para o jogo oferecia mais possibilidades, a saber, problemas relacionados com ecologia, sexualidade, economia, política relacionados com tipos de fatos sociais e históricos do comportamento humano.

O *game Jornada de E-Duana* foi desenvolvido com o software *RPG Maker Mv 1.5*. O *software RPG Maker Mv 1.5* possui uma versão grátis com algumas limitações, e uma versão paga[7]. O *software* é de fácil manuseio, pois a maior parte da interface não necessita de conhecimento avançado de código, mas por ser muito completo o *RPG Maker Mv* pode consumir um tempo considerável para o conhecimento de todo o seu potencial.

[7] Na data de 20 de agosto de 2020 o valor da versão paga constava com o valor de R$ 27,19. Cf.: https://store.steampowered.com/app/363890/RPG_Maker_MV/?l=portuguese

O nome do jogo, *Jornada E-Duana*, faz referência à poeta e filósofa suméria *Enheduana*, considerada a primeira pessoa do mundo com textos atribuídos à sua autoria (BINKLEY, 1998). Em *JED* o jogador pode escolher entre sete personagens da mitologia: Aquiles, Teseu, Io, Pandora, Perseu, Lilith e Atalanta; caracterizados de forma a dar mais representatividade em gênero, etnia e condições físicas especiais. O personagem do jogador deve interagir com personagens zumbi da mecânica do jogo. Os personagens zumbi, ao contrário das narrativas atuais, não devem ser destruídos, mas transformados pela interação do jogador, que pode ou não conseguir trazer os zumbis para sua condição humana anterior ao cataclisma global. Em *JDE* o jogador faz parte de uma equipe que irá ajudar *E-Duana*, a inteligência artificial.

A ênfase sobre a lida com questionamento de argumentos opostos ao escolhido pelo jogador se deve à concepção, exposta anteriormente, sobre o que é Ética, uma disciplina teórica que tem relação com a moral concreta, mas não se confunde com ela, podendo um mesmo problema Ético ter desdobramentos. O final do jogo *JDE* acontece quando o jogador interagir com um quantitativo de zumbis que consiga recuperar uma memória da Ética para um novo mundo.

4.1 – Considerações Finais

O presente trabalho objetivou investigar o fenômeno do jogo e sua relação com o Ensino da Filosofia, através da prática docente no contexto da rede pública de Educação do Estado do Rio de Janeiro, fazendo uso de uma tecnologia digital para a elaboração de um produto didático. Esse trabalho foi um desafio, pois ainda são raros os programas de pós-graduação que têm um interesse prioritário em estabelecer pesquisas voltadas para o Ensino de Filosofia, muito mais escasso são aquelas pesquisas que relacionem o Ensino de Filosofia à categoria de “material didático” (ou “produto educacional”). A categoria “produto didático” parece mais adequada quando se pensa que a produção da pesquisa possa desenvolver um recurso, material ou imaterial, que seja um elemento mais restrito para pensar o trabalho docente; enquanto “material (ou produto) educacional” estabelece um sentido mais amplo inscrito no fenômeno da Educação. Se entendermos que a pesquisa sobre o Ensino de Filosofia é um convite a pensar os problemas relacionados entre Ensino e Filosofia, já teríamos *ipso facto* os problemas atrelados à Educação, sendo assim, “produto didático” fornece uma especificidade mais alinhada com uma proposta que objetive a elaboração operacional de pesquisa e o fazer didático.

É digno de nota que os desafios para a elaboração e criação de um produto didático de Filosofia se estabelecem na medida em que consideramos os elementos conjunturais em que a diversidade docente de Filosofia no Brasil apresenta em um

cenário de servidão da Educação ao Capital. Políticas públicas voltadas à construção de mão-de-obra meramente técnica, esvaziam o campo de atenção para o Ensino de Filosofia. Um dos desafios no desenvolvimento do produto didático *JDE* foi o seu desenvolvimento concomitante ao trabalho de pesquisa, pois à medida que a pesquisa avançava, alguns elementos conceituais influenciaram em mudanças no jogo.

O produto didático desenvolvido considerou, no desenvolvimento do projeto, a reflexão filosófica envolvendo o fenômeno do jogo. Essa reflexão filosófica levou a observância de um primeiro problema que só foi dirimido com a própria pesquisa, a saber, a "experiência do jogo". O problema em estabelecer uma diferença entre a tentativa humana de transformar, fenomenologicamente, tudo que é forma e exteriorizar suas virtualidades se relacionam com a tendência de formalizar tudo que seja exterior, levando a adotar o sentido do termo "jogo" como uma tendência para a relação de reciprocidade entre uma ação combinada das duas tendências, a saber, *Spieltrib.* Portanto, o produto didático aqui apresentado, apesar de poder ser nomeado como "jogo", é mais elucidativo se denominado como *game,* porém, inscrito em uma dimensão recíproca. Esse problema, eminentemente filosófico, merece um maior aprofundamento investigativo. A dimensão de *Spieltrieb* fornece um suporte conceitual para pensarmos produtos ou ações que envolvam a problematização de uma didática da Filosofia relacionada a "*games"*. Infelizmente, não podemos fornecer um termo para suportar uma tipificação para os recursos, atitudinais ou materiais, que envolvam tal investigação.

A caracterização da Filosofia como uma crítica radical e caráter dialógico contribuíram na reflexão de uma didática para uma produção textual. As escolhas do tema da Ética e a criação de uma mecânica do *game*, que contrapusesse posições de E-Duana para o jogador, são elementos que nasceram da percepção do trabalho docente em sala de aula, mas também são devedores das referências pesquisadas no campo da Filosofia e Ensino.

A Jornada E-Duana é o produto didático que foi desenvolvido a partir desta experiência de pesquisa envolvendo o Ensino de Filosofia em um cenário pleno de desafios. Essa experiência também foi a oportunidade de investigar outros problemas relacionados ao trabalho docente com alunos e alunas do Ensino Médio da rede estadual do Rio de Janeiro, que envolvesse novas tecnologias, a saber, o acesso de alunos e alunas a dispositivos móveis e internet; a relação entre o Ensino de Filosofia e novas tecnologias digitais; também como pensar o trabalho docente inscrito em uma sociedade cada vez mais dependente dos recursos digitais.

A *JDE* pode ser colocada em uma perspectiva que conclua que é apenas um "jogo", no entanto, é apenas um "jogo" porque os desafios para o Ensino de Filosofia são maiores do que a experiência desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

AL-AZAWI, R.; AL-FALITI, F.; AL-BLUSHI, M. Educational gamification vs. game based learning: Comparative study. **International Journal of Innovation, Management and Technology**, v. 7, n. 4, p. 132-136, 2016

EBNER, M.; HOLZINGER, A. Successful implementation of user-centered game based learning in higher education: An example from civil engineering. **Computers & education**, v. 49, n. 3, p. 873-890, 2007

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS; Maria Helena Pires. **Filosofando: Introdução à Filosofia.** São Paulo: Moderna; 2003.

ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de Filosofia: O Ensino de Filosofia no Ensino Médio como Experiência Filosófica. **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 24, n. 64, p. 305-320, 2004.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Rev. econ. Contemp**. Rio de Janeiro, vol. 21, n. 2, 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141598482017000200209&script=sci_arttext> Acesso em 26 de agosto de 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BINKLEY, Roberta**.** Biography of Enheduanna, Priestess of Inanna. **Center for Digital Discourse and Culture.** Disponível em: < https://www.cddc.vt.edu/feminism/Enheduanna.html> Acesso em 26 de agosto de 2020

BRASIL. Base nacional Comum Curricular. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 26 de agosto de 2020

BRASIL. Lei n°. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a)%20a%20compreens%C3%A3o%20dos%20direitos,grupos%20que%20comp%C3%B5em%20a%20comunidade%3B&text=%C3%80%20fam%C3%ADlia%20cabe%20escolher%20o,deve%20dar%20a%20seus%20filhos. >. Acesso em 26 de agosto de 2020.

BRASIL. Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Dispõe sobre as bases de organização do ensino secundário. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm#:~:text=1.,patri%C3%B3tica%20e%20a%20conci%C3%AAncia%20human%C3%ADstica. >. Acesso em: 26 de agosto de 2020.

BRASIL. Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: **<**http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias.&text=Art.&text=1%C2%BA%20Para%20efeito%20do%20que,m%C3%A9dio%2C%20o%20de%20segundo%20grau. >. Acesso em: 26 de agosto de 2020

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 26 de agosto de 2020

BRASIL. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. Dispõe sobre a Reorganização do ensino secundário e o superior na República. Disponível em:<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html > Acesso em: 26 de agosto de 2020.

BORGES, Helena. Bolsonaro defende cortes em cursos de Humanas e diz que dinheiro do contribuinte deve ir para 'leitura, escrita e fazer conta'. **O GLOBO**.

Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-defende-cortes-em-cursos-de-humanas-diz-que-dinheiro-do-contribuinte-deve-ir-para-leitura-escrita-fazer-conta-23623980>**.** Acesso em 26 agosto 2020

BUSSOLOTTO, Luis Eduardo. Lógos card Game: o ensino de filosofia através do jogo. *In:* PRÁTICAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA REGIÃO SUL. II SEMINÁRIO INSTITUCIONAL, Paraná, 2017. **Anais** [...] Paraná: PIBD/UNISINOS, 2017.

BUZAN, Tony. **Mapas mentais**. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

CAIROLLI, Renata Covali**. Schiller e o Sublime Patético – a filosofia do trágico**. 2020. 14 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020

CARTOLANO. Maria Teresa Penteado. **Filosofia no ensino de 2° grau**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

CEFET/RJ. *PPFEN. Apresentação do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino.* Disponível em: < http://dippg.cefet-rj.br/ppfen/index.php/pt/apresentacao >. Acesso em 26 de agosto de 2020.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSTA, Cruz. **Panorama da História da Filosofia no Brasil**. São Paulo: Cultrix, 1960.

COSTA, Cruz. **Contribuição à História das Ideias no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1967.

COSTA, Leandro. O que os jogos de entretenimento têm que os jogos educativos não têm. In **VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment**; Rio de Janeiro, 2009.

DETERDING, Sebastian; DIXON, Dan; KHALED, Rilla; NACKE, Lennart. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”. Em: **Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments** (MindTrek '11).ACM, Nova Iorque, EUA, 2011, p. 8

DUFLO, Colas. **O Jogo – de Pascal a Schiller.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FÁVERO, Alberto Altair et al. O Ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993, 208 p.

GALLO, Silvio. A Filosofia e seu ensino: Conceito e transversalidade. **Ethica.** Rio de Janeiro, V.13, N.1, P.17-35, 2006

GALLO, Silvio. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na Educação Básica. Dossiê Ensino de Filosofia. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, vol. 22, n. 44, p. 55-78, jul./dez. 2008.

GALLO, Silvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (Orgs.). **Filosofia do ensino de Filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GALLO. S. A Função da Filosofia na Escola e seu Caráter Interdisciplinar. *In:* SEMINÁRIO A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: LEGISLAÇÃO E CONTEÚDO PROGRAMÁTICO - PARTE III. Rio Claro, 2003. **Anais** [...] Depto de Educação. UNESP/Rio Claro. 12.06.2003.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. O ensino de filosofia no brasil: um breve olhar sobre algumas das principais tendências no debate entre os anos de 1934 a 2008**.** **Educação e filosofia**. Uberlândia, v.24, n. 48, p. 331-350, jul./dez. 2010.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich**. Escritos pedagógicos.** México: Fondo de Cultura Econômica, 1991

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura.** Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 2. ed. São Paulo: Abril, 1983. (Coleção "Os Pensadores").

KAPP, Karl. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-basedMethods and Strategies for Training and Education.** São Francisco: Pfeiffer, 2012.

RAYSE, Kiane. Aprendizagem baseada em jogos ou gamificação? Entenda a diferença. **VIA**. Disponível em: <https://via.ufsc.br/aprendizagem-baseada-em-jogos-ou-gamificacao-entenda-a-diferenca/#:~:text=A%20aprendizagem%20baseada%20em%20jogos%20integra%20totalmente%20os%20dois%2C%20ent%C3%A3o,de%20etapas%2C%20ou%20conhecimentos%20adquiridos.&text=Educational%20gamification%20vs.,game%20based%20learning%3A%20Comparative%20study.>. Acesso em 26 de agosto de 2020.

LIMA, Sandra Mara Moraes. Concepção bakhtiniana de linguagem e de gênero discursivo: uma análise das orientações curriculares de língua portuguesa para o ensino médio. **Entretextos**, Londrina, v.12, n.1, p.164-177, jan./jun. 2012.

LOPES, Handel Meneses. **Desenvolvimento de jogo educativo digital para o ensino da filosofia antiga no ensino médio**. 2018. 63 f. (Bacharelado em Informática) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás, Inhumas, 2018.

LYRA, Edgar. *Entrevista com Edgar Lyra sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).* Entrevista concedida Érico Andrade e Adriano Naves de Brito. **ANPOF,** 2014 Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/2014-01-07-15-22-21/entrevistas/668-entrevista-com-edgar-lyra-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc >**.** Acesso em 26 de agosto de 2020

LYRA, Edgar. *Sobre a importância da filosofia na formação básica.* **ANPOF**, 2016 Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/comunidade/coluna-anpof/1008-sobre-a-importancia-da-filosofia-na-formacao-basica >. Acesso em 26 de agosto de 2020

LYRA, Edgar. BNCC – Prof. Edgar Lyra responde à Anpof – como nossa área é afetada. **ANPOF**, 2018. Disponível em: <https://youtu.be/7XbA7VpJOy4>. Acesso em 26 de agosto de 2020

MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz (org.). **Historiadores pela democracia: o golpe de 2016 e a força do passado**. São Paulo: Alameda, 2016.

MAZAI, Norberto; RIBAS, Maria Alice. Trajetória do ensino de filosofia no brasil. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, vol.2, n.1, p.1-13, 2001.

MELCHIORETTO, Albio Fabian; KRAEMER, Celso. O celular na sala de aula. ***Artefactum* – Revista de estudos em linguagem e tecnologia** ano vii – n° 02 / 2015.

SCIULO, Marília Mara. Método Cornell: a técnica que melhorará suas anotações (e estudos). **GALILEU**, 2018. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Vestibular-e-Enem/noticia/2018/11/metodo-cornell-tecnica-que-melhorara-suas-anotacoes-e-estudos.html>. Acesso em 26 de agosto de 2020.

MORGAN, Megan. Como Fazer Anotações Usando o Método Cornell. **Wikihow**. 2015 Disponível em :< https://pt.wikihow.com/Fazer-Anota%C3%A7%C3%B5es-Usando-o-M%C3%A9todo-Cornell > Acesso em 26 de agosto de 2020.

NAGUMOL, Estevon; TELES, Lucio França. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. **Rev. bras. Estud. pedagog**. (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 356-371, maio/ago. 2016.

PASCAL, Blaise. **Pensamentos.** São Paulo: Martin Claret, 2003

PEREIRA, Taís Silva. A Filosofia na construção de jogos: O recurso do lúdico na produção coletiva e divulgação do conhecimento filosófico. **Revista estudos de filosofia e ensino**, v. 1, n. 1, 2019.

PEREIRA, Taís Silva; PINTO, Gonçalves Felipe. Produtos educacionais de filosofia: a produção do mestrado profissional e seu contexto. O que nos faz pensar, Rio de Janeiro, v.28, n.44, p.108-132, jan.-jun.2019.

PEREIRA, Taís Silva. Apontamentos sobre o conceito de jogo a partir de sua prática no Ensino de Filosofia. **Problemata**. vol. 9. n. 3 (2018), p. 208-221

PIMENTA, Alessandro. O ensino de filosofia no brasil: um estudo introdutório sobre sua história, método e perspectiva. **Cadernos da FUCAMP** v. 6, n. 6, (2007), p.10

PRENSKY, Marc. **Digital Game-Based Learning**. Nova Iorque: McGraw-Hill, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Ch1-Digital%20Game-Based%20Learning.pdf >. Acesso em 28 out 2017.

PRENSKY, Marc.. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. Tradução Roberta Moares Jesus de Souza; NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro, 2001

PRONER, Carol; CITTADINO, Gisele; TENENBAUM, Marcio; RAMOS, Wilson (org.). **A resistência ao golpe de 2016**. Práxis: São Paulo, 2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei 5222/08 | Lei nº 5222, de 11 de abril de 2008. Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular e outros aparelhos nas escolas estaduais do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: **<** http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262ef/f4ec6ce30c8857488325742b006b42cc?OpenDocument#:~:text=Lei%20Ordin%C3%A1ria&text=LEI%20N%C2%BA%205222%2C%20DE%2011,ESTADO%20DO%20RIO%20DE%20JANEIRO> Acesso em 26 de agosto de 2020

RPG MAKER MV. RPG MAKER WEB. Disponível em*:* <https://www.rpgmakerweb.com/products/rpg-maker-mv >. Acesso em 01 de set. de 2019.

SANTOS, Andre Cordeiro dos Santos. **Linguagem e construção de sentido: o dialogismo como característica base da interação verbal**. Odisseia, Rio Grande do Norte, n. 15, p. 18-30, jul.-dez. 2015.

SILVA, Jididias Rodrigues. Dificuldades na leitura e produção textual: uma realidade em nossa escola**. BRASIL ESCOLA**. 2019? Disponível em: < https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/dificuldades-na-leitura-producao-textual-uma-realidade-em-nossa-escola.htm > Acesso em 26 de agosto de 2020

SILVA. Mônica Ribeiro. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso**. *Educ. rev.* [online]. 2018, vol.34, e214130. Epub 22-Out-2018. ISSN 1982-6621. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em 26 de agosto de 2020

SCHILLER. **A Educação Estética do Homem**. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SOFISTE, J. **A filosofia para crianças e o ensino de filosofia:** Ética e filosofia política, v. 3, n. 2. Juiz de Fora: UFJF, 1998.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado**. Leya; São Paulo; 2016.

VÁZQUEZ, Adolf Sánchez. **Ética.** 37ª edição. Rio de janeiro; Civilização Brasileira; 2017.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by Design. Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps**. Canada: O'ReillyMedia, 2011.

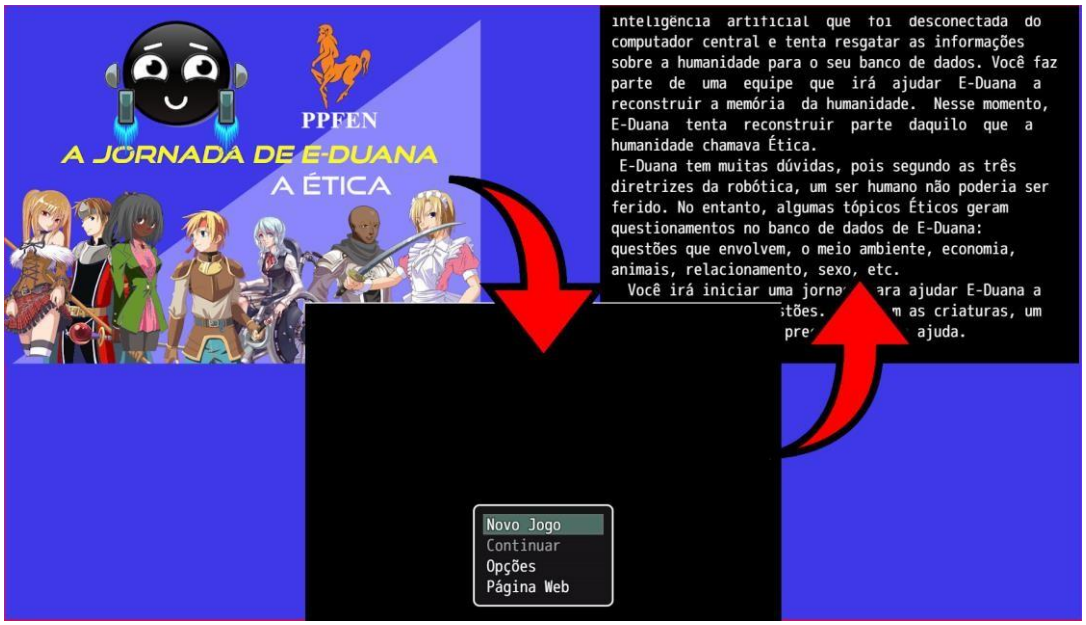
Os comandos do teclado para o *game* são: Rotacionar – Q, E, A, D e teclas direcionais; Nivelar – pg up, pg dn; Mudar visão – I. Os comandos podem variar do dispositivo e/ou plataforma usada para jogar.

Ao iniciar o *game*, *A JED* mostra três telas (fig.2) que antecedem a jogabilidade, a saber, uma tela com os personagens que o jogador pode escolher, uma imagem de E-Duana e a logo do PPFEN; uma tela com as opções de “Novo jogo”; “Continuar” (opção para continuar um jogo anterior), “Opções” (sons, velocidade, etc.), e uma página personalizada para o *game A Jornada de E-Duana*, seguido de uma tela explicando o contexto narrativo do *game,* o objetivo e as teclas para a jogabilidade.

Apresentação de JDE: https://youtu.be/aHqw8znQm8w

Game: https://drive.google.com/file/d/126oKek3o9LyUWBj31IhWGQNkslCd4MnU/view?usp=sharing

Figura 2 – Telas Iniciais

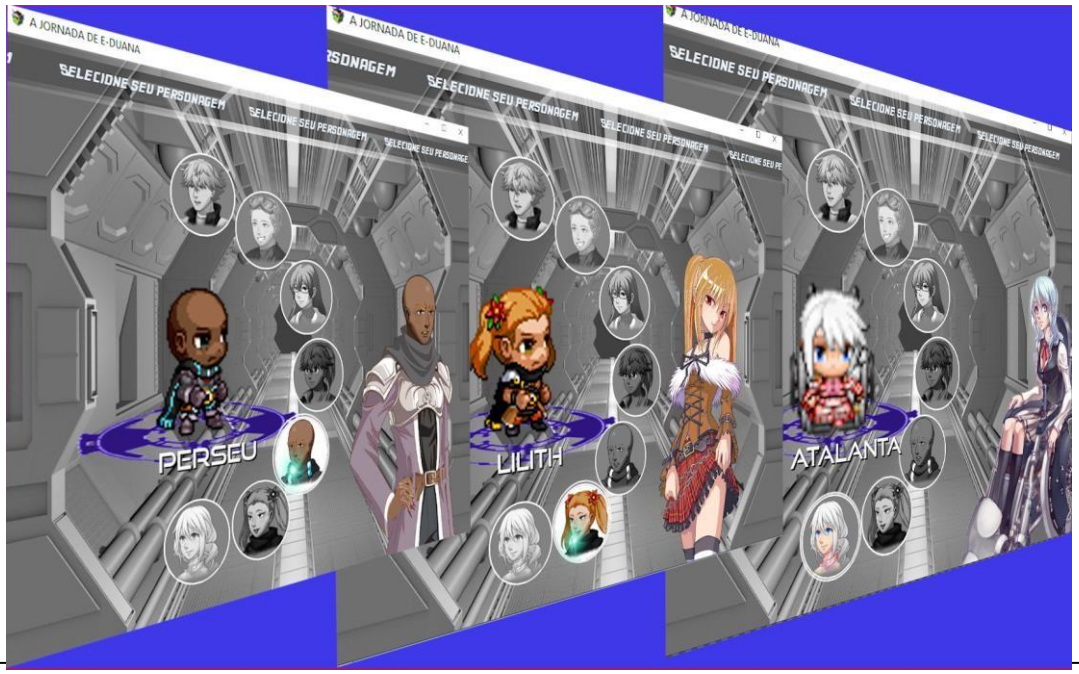


Na sequência, o jogador está em tela e pode escolher seu personagem fazendo um teletransporte ao se posicionar sobre os círculos espalhados pelo jogo. Ao ser teletransportado, o jogador pode escolher entre os sete personagens (fig. 3 e 4) disponíveis. A qualquer momento o jogador pode optar por mudar o personagem quando encontra algum dos círculos de teletransporte no cenário do jogo.

Figura 3 – Personagens



Figura 4 – Personagens



Após definir o personagem, o jogador deve começar a tentar ajudar a abastecer o banco de dados de E-Duana, interagindo com os zumbis. Ao tocar o zumbi, uma ou duas vezes, o jogador perde energia da barra de “vida”, mas ganha na barra “experiência”. Após tocar (fig. 5) o zumbi o jogador se depara com a primeira escolha que deve fazer: se quer ler ou não a mensagem que a pessoa tem para o jogador. Se optar por não ler, perde energia na barra “saber” e mais energia na barra “vida”, e neutro na barra “experiência”. Além disso, E-Duana lembra ao jogador que precisa abastecer o seu banco de dados. Caso opte por ler, ganha mais energia na barra “experiência”, e neutro em energia nas barras “vida” e “saber”.

Após ler o dilema (fig.6) proposto pela mensagem, o jogador tem três opções, a saber, uma opção de concordância com o questionamento, uma opção de discordância, e uma opção de “não sei opinar”. No caso da opção “não sei opinar” o jogador perde energia nas barras “vida” e “saber” permanecendo neutro na barra “experiência”. Neste momento E-Duana propõe ao jogador a pensar mais sobre o questionamento. Se o jogador escolher entre concordar ou discordar do questionamento, ganha mais na barra “experiência” e um pouco menos em “saber”. Dependendo da escolha do jogador, E-Duana coloca um questionamento oposto ao escolhido pelo jogador.

Figura 5 – Interação

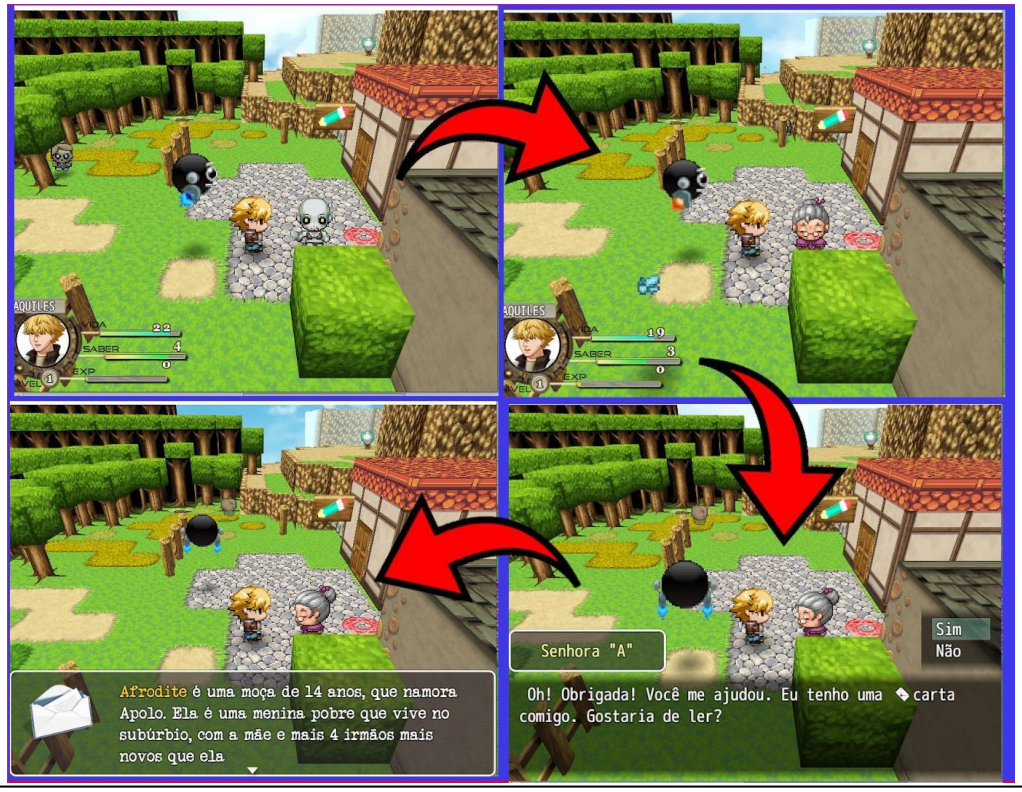


Figura 6 – Interação



No *game,* o jogador pode interagir com material externo (fig.7), como páginas de texto ou imagem, representadas por um ícone de rolo de papel, páginas do wikipédia com o ícone da wikipédia; notícias representadas pelo ícone de Really Simple Syndication (RSS)[8]; e vídeos com o ícone de *play.*

Figura 7 – Material externo



[8] RSS é um formato de distribuição de informações em tempo real pela internet

O *game JDE* que foi testado no final de 2019 com as turmas do Ensino Médio da rede Estadual com o “ponto de vista” unidimensional clássico (fig.8). Posteriormente, foi desenvolvido um sistema para a opção do jogador para três outros “pontos de vista”, a saber, “normal”, “pessoal” e “isométrico” (fig. 9). Essa nova mecânica para os três novos “pontos de vista” não foi testada em dispositivos móveis.

Figura 8 – Visão unidimensional



Figura 9 – Visão normal, pessoal e isométrica



Os apêndices tratam de material distribuido em JDE, e estão agrupados em dilemas; notícias; vídeos; verbetes; quadrinhos e textos.

APÊNDICE A - DILEMAS ÉTICOS

Estão distribuidos quatorze dilemas na fase um de JDE. Os dilemas foram agrupados em quatro núcleos. Os dilemas são ativados no jogo através da interação do jogador com os zumbis.

1. Bioética

1.1 Afrodite é uma moça de 14 anos, que namora Apolo. Ela é uma menina pobre que vive no subúrbio, com a mãe e mais 4 irmãos mais novos que ela. Recentemente Afrodite descobriu que está gravida de 3 semanas e está pensando em abortar. Ela deve abortar?

1.2 Poseidon sofreu um grave acidente de carro, e está em coma. Pelo longo tempo do coma, sem melhoras e sem perspectiva médica de melhoras, sua família está pensando na alternativa da eutanásia. A esposa de Poseidon está grávida de 7 meses. Se você fosse da família, o que faria? Daria autorização para desligar os aparelhos?

1.3 No ano de 1904, estourou um movimento popular na cidade do Rio de Janeiro. O motivo que desencadeou a revolta foi a campanha de vacinação obrigatória, imposta pelo governo federal, contra a varíola. Você concorda com uma campanha de vacinação obrigatória?

1.4 Atenas, de 7 anos, sofre de leucemia e está internada em estado grave e precisa urgentemente de transplante de medula. O transplante seria a forma mais eficaz de tratamento para a pequena Atenas. Sua família pertence a uma religião que não aceita esse tipo de tratamento e, portanto, não quer autorizar. Você concorda com a família?

1.5 Geras é um idoso de 79 anos com insuficiência renal crônica, fazia hemodiálise e estava há muitos anos na fila do transplante renal. Quando o Sr. Geras finalmente conseguiu um rim compatível, chegou um jovem que se não recebesse um transplante imediatamente poderia evoluir para óbito. O médico constatou que o rim que iria para o Sr Geras era compatível com o jovem e decidiu cancelar o transplante Do Sr. Geras e realizar o transplante do rim no jovem. Você concorda com a atitude do médico?

2. Social

2.1 A tortura de prisioneiros de guerra é proibida. Marte é tenente do Exército e recebe um prisioneiro recém-capturado que grita: “Alguns de vocês morrerão às 19h 35”. Suspeita-se que ele sabe de um ataque terrorista a uma estação do metrô. Para saber mais e

salvar civis, você o torturaria?

2.2 Um amigo quer contar um segredo para o jovem Estige e pede que ele prometa não contar a ninguém. Estige dá sua palavra. O amigo conta que atropelou um pedestre e, por isso, vai se refugiar na casa de uma prima. Quando a polícia procura Estige querendo saber do amigo, o que Estige deve fazer?

2.3 Você é um funcionário da Funai, trabalhando na Amazônia sob ordem expressa de jamais intervir na cultura indígena. Passeando perto de uma clareira, nota que ianomâmis estão envenenando o bebê de uma índia, que está aos prantos. Você impediria a morte do bebê?

2.4 Uma epidemia viral se espalhou pelo globo e matou milhões de pessoas. Você é um cientista e desenvolveu duas substâncias. Uma delas, você sabe, é uma vacina. A outra é letal. Você não sabe qual é qual. Os frascos não estão identificados. Se você souber qual deles contém a vacina, você poderá usá-la para salvar milhões de vidas. Há duas pessoas sob seu cuidado. O único jeito de identificar o frasco correto é injetar cada uma das substâncias em uma das pessoas. Uma irá viver, a outra, morrer.É adequado matar uma dessas pessoas com uma injeção letal para identificar uma vacina que poderá salvar milhões de vidas?

2.5 Você é o líder de um pequeno grupo de soldados. Você está voltando de uma missão no território inimigo durante a qual um de seus homens pisou em uma armadilha plantada pelo inimigo e está gravemente ferido. A armadilha estava conectada a um transmissor de rádio que já informou o inimigo da sua presença, e um ataque está a caminho. Se o inimigo encontrar o homem ferido abandonado, ele será torturado e morto. Por isso, ele implora para não ser deixado para trás. Se você tentar resgatá-lo, porém, o grupo todo ficará mais lento e será capturado. A única maneira de impedir que ele seja torturado é você mesmo matá-lo com um tiro. É adequado matar o soldado para evitar que ele seja torturado pelo inimigo?

2.6 Isis e Osiris são irmãos e estão de férias, em uma viagem. Uma noite, sozinhos em uma cabana à beira da praia, decidem que seria legal e divertido se fizessem amor. Isis já estava tomando pílulas anticoncepcionais, e Osiris resolveu que usaria também uma camisinha, só para garantir. Os dois fazem sexo e gostam da experiência. Combinam de mantê-la em segredo e jamais repeti-la. O que você acha disso? O que eles fizeram é correto?

3. Economia

3.1 Você tem um pequeno negócio e está tentando fazer as contas fecharem no final do mês. Você percebe que pode diminuir o valor de seus impostos fingindo que algumas de suas despesas pessoais são, na verdade, despesas do seu negócio. Você fingiria que os gastos pessoais são gastos da empresa para diminuir a carga tributária?

3.2 Você é um consultor e trabalha para um grande cliente corporativo. Você teve acesso a uma informação confidencial que é muito útil para investidores. Você também tem um amigo no mercado de ações. Você deve a esse amigo uma grande quantidade de dinheiro. Dando a esse amigo a informação, você o ajudará a ganhar muito dinheiro, muito mais do que você está devendo. Fazendo isso, você quitaria sua dívida. Por outro lado, esse tipo de vazamento de informação é proibido por leis federais. É adequado liberar essa informação para seu amigo para quitar sua dívida pessoal?

4. Ecologia

4.1 Em 2013, dezenas de ativistas derrubaram um portão e invadiram um laboratório em São Paulo. Eles levaram em carros próprios dezenas de animais que estavam no complexo. Os manifestantes acusam o laboratório de usar cães da raça beagle em pesquisas e testes de produtos cosméticos e farmacêuticos, além de usar no trabalho também coelhos e ratos. Você concorda com a atitude dos manifestantes?

APÊNDICE B - NOTÍCIAS

Foram destacadas cinco links de notícias que foram selecionadas considerando as relações potenciais com os dilemas éticos distribuidos no jogo. As notícoas são identificadas no jogo com o símbolo do formato de distribuição de informação *RSS*(Really Simple Syndication):

1. Menina estuprada pelo tio no Espírito Santo tem gravidez interrompida – G1/2020
2. Revolta da vacina: movimento protestou contra imunização em 1904 – TERRA/2020
3. Tradição indígena faz pais tirarem a vida de crianças com deficiência física – G1/2014
4. Tortura de animais no setor de alimentos e cosméticos – BRASIL DE FATO/2020
5. Os trágicos e vergonhosos incêndios no pantanal ameaçam a fauna e flora – VEJA/2020

APÊNDICE C – VÍDEOS

São três vídeos sobre Ética com links para o canal *You Tube* e são identificados no jogo com o símblo de *Play* em azul:

1. Qual a coisa certa a fazer? Michael Sandel/*You Tube*
2. Ética. Renato Janine Ribeiro/*You Tube*
3. Conceito de Ética. Clóvis de barros Filho/*You Tube*

APÊNDICE D – VERBETES

Os verbetes tem links com páginas da Wikipedia e identificados com o símbolo de um globo dourado:

1. Ética – Wikipédia
2. Ética aplicada – Wikipédia
3. Metaética – Wikipédia
4. Moral - Wikipédia

APÊNDICE E – QUADRINHOS e TEXTOS

Os quadrinhos e textos são hospedados em repositório do Google Drive e são identificados com símbolos de um rolo de papel:

1. Quadrinho Calvin e Haroldo
2. Mafalda