



**GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO
CAMPUS CAICÓ - CAC**

ANDREZA MAGDA DA SILVA DANTAS

***GAMEFILOSOFAR: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA MEDIADA PELA
GAMIFICAÇÃO COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DA
APRENDIZAGEM PARA OS ESTUDANTES DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.***

**CAICÓ
2021**

ANDREZA MAGDA DA SILVA DANTAS

*GAMEFILOSOFAR: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA MEDIADA PELA
GAMIFICAÇÃO COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DA
APRENDIZAGEM PARA OS ESTUDANTES DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PROF-FILO) à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Dr. Antônio Júlio Garcia Freire.

CAICÓ
2021

© Todos os direitos estão reservados na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Property Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei n ° 9.279 / 1996 e Direitos reivindicados: Lei n ° 9.610 / 1998. A mesma serviria de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e identificados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

D192g Dantas, Andreza Magda da Silva
GAMEFILOSOFAR: uma proposta metodológica mediada pela gamificação como recurso facilitador no processador da aprendizagem para os estudantes de filosofia no ensino médio .. / Andreza Magda da Silva Dantas. - Caicó, 2021.
123p.

Orientador (a): Prof. Dr. Antônio Júlio Garcia Freire.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Filosofia).
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Intuição. 2. Ensino de filosofia. 3. Gamificação. 4. Aprendizagem experiencial. 5. RPG. I. Freire, Antônio Júlio Garcia. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

ANDREZA MAGDA DA SILVA DANTAS

*GAMEFILOSOFAR: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA MEDIADA PELA
GAMIFICAÇÃO COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DA
APRENDIZAGEM PARA OS ESTUDANTES DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PROF-FILO) à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Dr. Antônio Júlio Garcia Freire (Orientador)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Dr. Marcos de Camargo von Zuben (Examinador)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Dr. Sérgio Ricardo Vieira Ramos (Examinador)
Universidade Federal de Pernambuco-UFPE

O pouco que sou e tudo que desejo ser,
foi graças ao amor e ensinamentos
que recebi dos meus avós (pais adotivos).

Acreditaram em mim
mais do que eu e
qualquer outra pessoa desse mundo.

Portanto, todas as conquistas e
sonhos realizados são para eles.

Dedico-te:

Dona Célia (Mainha), e
Sr. Chico de Geza (Painho).

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus, responsável pela força motivadora que recebo todos os dias.

Agradeço aos meus avós paternos, Célia Coelho Viana (Dona Célia- *in memoriam*) e Francisco Dantas (Chico de Geozá- *in memoriam*), pessoas mais importantes da minha vida. Foi graças a esse amor que cheguei até aqui, e é também por ele que continuarei buscando e conquistando novas coisas.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia (Mestrado Profissional em Filosofia – PROF FILO) da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), ao Professor Dr. Antônio Júlio Garcia Freire- UERN (Orientador), pela generosidade, sabedoria e orientação, muito obrigada!

Agradeço a todos os professores do Mestrado pelas trocas de conhecimento e aos professores membros da banca examinadora pela disponibilidade, atenção e contribuições para com este trabalho.

A todos os colegas de sala e de profissão, pois partilhamos juntos as angústias da vida acadêmica, exercitando o companheirismo. Em especial agradeço infinitamente ao meu grande amigo e parceiro Antunes Ferreira da Silva, que sempre me incentivou a buscar novos caminhos e crescer profissionalmente, muito obrigada por não desistir de mim, e obrigada por ser presente em todos os momentos da minha vida, serei eternamente grata pela sua amizade.

Deixo os meus sinceros agradecimentos aos familiares e meu namorado Vinícius Dantas Trigueiro. São pessoas que sempre me ajudaram de forma significativa na realização dos meus sonhos.

Aos amigos e amigas, a quem faço questão de agradecer pessoalmente e levar comigo para onde eu for. Amizades verdadeiras devem ser cultivadas.

Agradeço a todos!

“Qual é, então, a maneira mais certa de viver?
A vida deve ser vivida como jogo,
jogando certos jogos,
fazendo sacrifícios,
cantando e dançando,
e assim o homem poderá conquistar o favor
dos deuses e defender-se dos seus inimigos,
triunfando no combate”.

(HUIZINGA, 2005, p.22)

RESUMO

A presente dissertação de mestrado se constitui no estudo de uma proposta metodológica mediada pela gamificação como recurso facilitador no processo da aprendizagem para os estudantes de filosofia no ensino médio. Seu principal objetivo é compreender como os conceitos bergsonianos, articulados com as características e tipologias filosóficas e psicológicas que fazem parte da gamificação como um processo vinculado às metodologias ativas e imersivas, podem contribuir para entender o modo lúdico de ensinar filosofia, dentro de uma perspectiva que favoreça o desenvolvimento da criatividade, a (re)construção de conceitos e o diálogo. A metodologia apresenta-se em quatro fases: (i) um levantamento bibliográfico, que servirá de fundamentação teórica e filosófica, realizada por meio de documentação indireta, a partir dos textos centrais dos teóricos abaixo citados, bem como de seus comentadores; (ii) o emprego de uma proposta de intervenção cuja finalidade é contemplar o que se objetiva nesta pesquisa; (iii) a realização de um estudo de caso, uma vez que tal procedimento se configura como mais adequado por ser uma investigação empírica sobre um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real; e (iv) a análise dos dados (obtidos através de entrevistas com os indivíduos que tenham participado de forma ativa da intervenção) e evidências que se darão através de pesquisa exploratória de abordagem qualitativa. A fundamentação teórica deste texto surge da exploração da definição de filosofia e do conceito de duração como forma de produção do conhecimento em Henri Bergson, seus desdobramentos na teoria do jogo de Johan Huizinga e na categoria “aprendizagem experiencial”, dentre as diversas metodologias ativas, em específico da gamificação. Ao final, esta pesquisa produziu-se um Artefato Educacional que se traduz numa sequência didática propositiva na aplicação deste tipo de metodologia ativa (a gamificação), por meio do uso de jogos digitais (em específico, do *Life is Strange*, um jogo de *Role Playing Games* – RPG), cuja finalidade é tornar agradável, divertido e produtivo o processo de ensino e aprendizagem aplicado ao ensino de filosofia.

Palavras-chave: intuição; ensino de filosofia; gamificação; aprendizagem experiencial; RPG.

ABSTRACT

This master's dissertation is the study of a methodological proposal mediated by gamification as a resource resource in the learning process for philosophy students in high school. Its main objective is to understand how Bergsonian concepts, articulated with the philosophical and psychological characteristics and typologies that are part of gamification as a process linked to active and immersive methodologies, can contribute to understanding the playful way of using philosophy, within a perspective that favors the development of creativity, a (re)construction of concepts and dialogue. It is necessary to divide the methodology used here into four phases: (i) a bibliographic survey, which will serve as a theoretical and philosophical foundation, carried out through indirect documentation, from the central texts of the theorists mentioned below, as well as their commentators ; (ii) the use of an intervention proposal whose purpose is to contemplate what is aimed at in this research; (iii) carrying out a case study, since such procedure is configured as more adequate as it is an empirical investigation about a contemporary phenomenon within its real-life context; and (iv) data analysis (obtained through interviews with individuals who have actively participated in the intervention) and evidence that will be given through exploratory research with a qualitative approach. The theoretical foundation of this text arises from the exploration of the definition of philosophy, as linked to practice, and the concept of “knowledge for duration” by Henri Bergson (2006), its consequences in the “game theory” of Johan Huizinga (2000) and in the “experiential learning” category, among the various active methodologies, specifically gamification, according to Andrea Filatro & Carolina C. Cavalcanti (2018) and Lilian Bacich & José Moran (2018). In the end, this research will produce an Educational Artifact that translates into a propositional didactic sequence in the application of this type of active methodology (gamification), through the use of digital games (in particular, *Life is Strange*, a game of *Role Playing Games* - RPG), whose tap is pleasant, fun and productive the teaching and learning process applied to the teaching of philosophy.

Keywords: intuition; philosophy teaching; gamification; experiential learning; RPG.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 FILOSOFIA E CONHECIMENTO EM HENRY BERGSON.....	18
2.1 ASPECTOS GERAIS DA DEFINIÇÃO DE FILOSOFIA.....	18
2.2 A FILOSOFIA NA PERSPECTIVA BERGSONIANA.....	20
2.3 A NATUREZA DO CONHECIMENTO EM BERGSON.....	26
3 ENSINO DE FILOSOFIA A E NATUREZA DO JOGO.....	32
3.1 O ENSINO DE FILOSOFIA NAS ÚLTIMAS DÉCADAS: FRAGMENTOS HISTÓRICOS.....	32
3.2 A NATUREZA DO JOGO EM HUIZINGA: PRINCÍPIOS CULTURAIS, EPISTEMOLÓGICOS E FILOSÓFICOS.....	39
3.2.1 Teoria do jogo: uma concepção lúdica e filosófica.....	44
4 APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL POR MEIO DE GAMIFICAÇÃO.....	49
4.1 METODOLOGIAS ATIVAS.....	49
4.1.1 Gamificação.....	52
4.1.1.1 Aprendizagem experiencial.....	56
4.2 OS JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE FILOSOFIA: A UTILIZAÇÃO RPG COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA.....	60
5 METODOLOGIA.....	66
5.1 TIPO DE PESQUISA.....	66
5.2 LOCAL E PÚBLICO ALVO DA PESQUISA.....	67
5.3 CRITÉRIO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.....	69
5.3.1 Critério de inclusão.....	69
5.3.1 Critério de exclusão.....	70
5.4 RISCOS.....	70
5.5 BENEFÍCIOS.....	71
5.6 PROTOCOLOS PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	71
5.6.1 Intervenção para aplicação dos instrumentos de coleta de dados.....	73
5.6.2 Interpretação dos dados.....	78
6 CONCLUSÃO.....	81
7 REFERÊNCIAS.....	86
7.1 OBRAS CITADAS.....	86

7.2 OBRAS CONSULTADAS.....	92
APÊNDICES.....	94
APÊNDICES 1- SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	95
APÊNDICES 2- INSTRUMENTO DE PESQUISA 1 (ROTEIRO QUESTIONÁRIO)	103
ANEXOS.....	104
ANEXO 1- RESULTADO DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO.....	105
ANEXO 2- TERMO DE PARCERIA.....	112
ANEXO 3-TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	114
ANEXO 4-TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	116
ANEXO 5- TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	118
ANEXO 6- TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO.....	120
ANEXO 7- TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM.....	121
ANEXO 8- CARTA DE ANUÊNCIA.....	122

1 INTRODUÇÃO

O conhecimento dos desafios acerca da educação nos ocorreu quando, em 2009, ingressamos no Curso de Licenciatura em Filosofia, numa instituição privada de ensino superior no sertão da Paraíba. À época, a obrigatoriedade da disciplina de filosofia no currículo do ensino médio acabara de ser promulgada e, não obstante tamanha conquista obtida por meio da aprovação da Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008 (que alterou o art. 36 da Lei n 9.394/1996 - LDB, incluindo a filosofia como disciplina obrigatória nos currículos do ensino médio), porém o cenário dessa implementação ainda soava confuso.

Formada no ano de 2012 e contratada temporariamente, em 2014, como professora da disciplina de filosofia na Escola Estadual de Ensino Médio Francisco de Sá Cavalcante, localizada na cidade de Paulista/PB, nossa cidade de residência. Foi neste período que, de fato, percebemos os reais desafios que constituíam o trabalho docente numa disciplina ainda pouco valorizada, com uma carga horária ínfima, numa escola pública de uma cidade pequena e periférica em pleno alto sertão.

A experiência que vivenciamos possibilitou refletir inicialmente sobre o ensino de filosofia e a sua prática docente. Questionamentos iniciais e que persistem até hoje, tais como: quais os limites e possibilidades de inovação nas aulas de filosofia, como possibilitar um ambiente educacional e filosoficamente motivador, quais seriam as metodologias mais adequadas de ensino e aprendizagem capazes de modelar um futuro mais ético e crítico, além de quais conteúdos os alunos deveriam aprender para isso, passaram a ser frequentes.

Ademais, o contato direto com outros colegas, tanto da unidade de ensino quanto egressos do mesmo curso que fizemos, contribuiu para perceber que existem os desafios considerados particulares do ensino de filosofia e os desafios recorrentes do sistema de ensino atual. Desmotivação, dificuldade de lidar com os conteúdos, procrastinação e ausência de um interesse genuíno pelas questões e temáticas tratadas pela filosofia eram frequentemente e relatadas pelos colegas docentes e pelos próprios estudantes.

Questões subjacentes e relacionadas às que já foram citadas exigem saber se as dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam estão relacionadas à desmotivação, e em outra perspectiva, quais práticas e abordagens do ensino de filosofia seriam mais adequadas para motivar os estudantes e fomentar a gênese de um pensamento crítico e autônomo. Desse modo, diante da problemática vivenciada pelos educandos, começamos a pensar em alternativas que pudessem, ao amenizar esta dificuldade, motivar os alunos a alcançar objetivos de

aprendizagem cada vez mais complexos, dinâmicos e inovadores, melhorando o processo de ensino e aprendizagem, mais especificamente, no ensino de filosofia no ensino médio.

Inserida diretamente na realidade escolar, lecionando a disciplina de filosofia, em meio a um ciclo de ação-reflexão-ação, analisando esses aspectos citados, optamos por propor uma pesquisa cuja intervenção didático-pedagógica pudesse fazer uso de ferramentas tecnológicas interativas e com alto potencial de aprimoramento de habilidades cognitivas na disciplina de filosofia, considerando o avanço das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), bem como, a imersão dos estudantes nos dispositivos digitais e suas aplicações.

Entendemos que o principal ponto de partida para todas as problemáticas citadas anteriormente se concentra na definição de filosofia que fundamenta a consequente ação pedagógica de sua curricularização e seu ensino. Acerca disso, sabemos das várias e incontáveis divergências conceituais existentes na tradição filosófica, uma vez que até o presente momento, esse é um problema que se encontra ainda em aberto e sem uma solução que reúna a comunidade filosófica.

Ora, se entendemos a filosofia que é levada ao currículo do ensino médio como um sistema fechado, catedrático, mesmo que, paradoxalmente, objective formar cidadãos críticos, dessa concepção de filosofia resulta tão somente atividades como decorar conceitos e/ou teorias elaboradas por filósofos consagrados ao longo da história. As dificuldades já citadas nos fazem saber que tal metodologia não promove adequada sistematização do conhecimento. Não pretendemos, entretanto, defender uma ruptura com a filosofia sistemática, muito menos a edificação de uma “nova filosofia”, pois temos consciência da impossibilidade de tal empreitada. Estamos apenas afirmando, dada a realidade específica de tratar a filosofia enquanto uma disciplina direcionada a adolescentes e jovens, que é urgente e necessário criar espaços de discussão, nos quais seja possível a formulação de novas questões, que deem ênfase aos problemas presentes no cotidiano.

Entendemos que o ensino de filosofia deve se pautar pela liberdade da formulação do problema, pela reflexão acerca de todas as facetas desse e pela busca de suas respostas. Sendo assim, diante das três principais formas de se ensinar filosofia: por meio da sua história, de temas ou da formulação de problemas, considerando os aspectos dessa última abordagem, que chamaremos problemática, observamos que ela possibilita além da aplicabilidade das outras duas abordagens, também de um ensino que forneça sentido às questões trazidas pelos alunos, problematizando os temas de interesse dos mesmos, sem se desprezar a história da filosofia e seus principais temas/áreas de atuação.

O desafio é, com base na experiência das pessoas como seu principal ponto de partida, pensar a filosofia a partir dessa realidade. Sendo assim, o autor que nos pareceu emprestar importante fundamentação a essa concepção foi o francês Henri Bergson (1859-1941), para quem, em seu livro *O pensamento e o movente* (publicado em 1934), a filosofia não deveria ser sistemática, uma vez que, sendo assim, ela estaria a serviço da escravização do espírito humano e, portanto, seria necessário romper estes grilhões.

Em meio a estes pensamentos, nos cabe investigar como Bergson definiu a filosofia e como estes conceitos nos levaram a fundamentar um elo entre Bergson e as questões educacionais relacionadas ao seu ensino. Buscando tal compreensão, percebemos que o filósofo introduziu os conceitos de conhecimento por inteligência e por duração e a intuição, como base para este último tipo de conhecimento. “O fato é que Bergson contava com o método da intuição para estabelecer a filosofia como disciplina absolutamente ‘precisa’” (DELEUZE, 1999, p. 8). Ao caminhar neste sentido, partimos para a construção de uma disciplina de filosofia que se liberte das amarras de um pensamento pré-fabricado, um ensino que se expressa na realidade da vida, no cotidiano das pessoas. “Bergson deseja tornar a própria Filosofia um saber que consiga se impor ao espírito humano com a mesma força da ciência. Isto vai se tornar um traço característico do seu pensamento” (PINTO, 2015, p. 3).

Com isso, uma das linhas que compõe este trabalho é dar consistência aos conceitos bergsonianos de intuição, duração e inteligência, como modos de apreensão do conhecimento para justificar a aplicabilidade do seu método filosófico, e entre esses “Bergson toma justamente a intuição da duração como ponto de partida de sua filosofia, considerando-a como aquilo ao qual tudo em sua doutrina deve se remeter para fazer sentido e respaldar-se pela experiência” (PINTO, 2015, p. 6).

Com vistas a essa necessidade de a filosofia fazer sentido respaldando-se na vida cotidiana das pessoas, surge também a necessidade de construção de novas práticas metodológicas capazes de auxiliar o seu processo de ensino e aprendizagem. Tal necessidade emerge da observação mais atenta da rotina dos estudantes no intuito de perceber em quais momentos e situações eles apresentavam mais engajamento e de que forma isso poderia associar-se ao ensino de filosofia. Assim, a observação do cotidiano escolar mostrou a preferência dos alunos pelas interações recíprocas através dos meios digitais e o modo como se relacionavam com as NTIC, por meio de aplicativos de socialização, interação e entretenimento.

Essa motivação que se busca por meio de uma filosofia que faça sentido na vida dos alunos pode ser encontrada no ensino de filosofia por meio do uso do jogo. Tal fenômeno e seus

princípios culturais, epistemológicos e filosóficos foram propostos pelo filósofo, historiador e linguista holandês Johan Huizinga (1871-1945), em seu tratado *Homo Ludens* (publicado em 1938).

Em consonância com o conceito de duração como forma de produção proposto por Bergson e o conceito de ação usado por Huizinga, tendo o jogo em seu sentido cultural. Ou seja, a expressão da realidade é o principal objetivo na solução dos problemas que são propostos pelo jogo e é, justamente, essa realidade expressa que faz importantes contribuições na solução dos mais variados problemas do cotidiano. Por isso, as considerações de Huizinga sobre a teoria do jogo se tornam importantes e pertinentes, especialmente como as formas lúdicas devem ser abordadas no ensino de filosofia.

Desse modo, pensamos que os jogos digitais, apesar de comumente usados como ferramentas de entretenimento, estas não resumem sua função. Pelo contrário, quando usadas no processo de ensino e aprendizagem, as estratégias lúdicas possuem a importante e necessária capacidade de favorecer a aplicação, compreensão e assimilação dos conteúdos, especificamente dos filosóficos. Ricardo Silva (cf.: 2017, p. 2) afirma que a utilização de recursos lúdicos na realidade do ensino de adolescentes representa uma demonstração da utilidade e da diversão de se estudar filosofia. E, em sendo o ensino de filosofia divertido e útil, percebemos clara proximidade com o conceito de filosofia voltada à prática de Henri Bergson.

Nesse ínterim, vem ganhando espaço a aplicação de um conjunto de novas metodologias que se denominam de ativas. Além de novas, constituem também uma mudança de efetivação complexa. Entende-se por metodologias ativas as várias alternativas pedagógicas que enfocam o aprendiz como centro do processo de ensino e aprendizagem, envolvendo-o, segundo Lílian Bacich e José Moran (cf.: 2010, p. 27-28), na aprendizagem por descobertas, investigação ou resolução de problemas. Essas metodologias constituem, em face aos modelos tradicionais de ensino, uma inovação em suas estratégias quando enfatizam o protagonismo do aluno a partir de suas próprias experiências de aprendizagem vividas em seu cotidiano. Ao assumir uma postura mais participativa, a responsabilidade sobre sua aprendizagem é do aluno. A ele cabe as diversas ações que se configuram na implementação de uma metodologia desse tipo: a resolução de problemas, o desenvolvimento de projetos e a conseqüente criação de oportunidades que visam a construção do seu próprio conhecimento. Ao professor cabe a importante tarefa de mediar estes processos, auxiliando os alunos.

São bastante variadas as formas de aplicação das metodologias ativas: ensino híbrido, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem por meio de jogos, o método do caso ou discussão e solução dos casos e a aprendizagem em equipe, dentre muitas outras. Dentre elas,

se encontram como uma das principais metodologias, em que os alunos participam ativamente da construção do conhecimento, as metodologias imersivas. Entendidas como o conjunto de atividades pedagógicas que, enfocando a aprendizagem experiencial, especialmente por meio da inclusão do estudante em situações reais, coloca-o numa situação concreta, que possua relação direta com o conhecimento a ser adquirido.

O favorecimento da capacidade de fornecer ao aluno o papel de protagonista de seu aprendizado é denominado de metodologias imersivas, uma vez que promovem a aprendizagem experiencial por meio da utilização de atividades pedagógicas que são reais, fundadas em práticas situacionais que mantêm relação direta com as necessidades concretas dos educandos.

A principal estratégia aqui estudada na implementação dessa aprendizagem experiencial é a gamificação. Trata-se de um processo de aprendizagem que não se restringe apenas à experiência de jogar, enquanto uso de entretenimento. Se constitui, antes de tudo, como a aplicação de uma nova metodologia que faz uso dos elementos do jogo, tais como o desafio, o prazer e, também, o entretenimento, capazes de potencializar o desenvolvimento de habilidades cognitivas e, favorecer a aprendizagem de conceitos concernentes à sua vida cotidiana cujos elementos se encontram presentes nos jogos.

A prática docente na disciplina de filosofia no ensino médio evidenciou um grande interesse dos alunos por aplicativos de jogos, principalmente aqueles que se posicionam na categoria de jogos digitais. Entre eles, a preferência praticamente unânime é dos jogos classificados como *Role Playing Game (RPG)*¹, “nos quais o jogador assume o papel de um personagem em um ambiente, interage com outros jogadores e, dependendo de suas ações e escolhas, os atributos da narrativa modificam-se, construindo uma nova história dinâmica” (FILATRO; CAVALCANTE, 2018, p. 160).

O RPG trata de uma narrativa fictícia que envolve o participante numa série de ações e desafios em um cenário de aventuras, exigindo do jogador bastante imaginação, criatividade, conhecimentos prévios e acumulados, memória, intuição e o raciocínio lógico. O RPG se caracteriza, portanto, em um ambiente lúdico que prioriza as habilidades do raciocínio lógico, a solução de problemas e a tomada de decisão em contextos que podem variar desde a política, a vida em sociedade, a ética e a liberdade individual. A origem dos RPG's está relacionada ao entretenimento de jovens, em sua grande maioria, mas alcançou um nível de popularidade mundial, passando a ser jogado por pessoas das mais diversas idades e culturas. Por este motivo,

¹ A expressão *Role Playing Game*, que significa “jogo de representação” ou “jogo do faz-de-conta”, modalidade de jogo que utiliza a representação como fator determinante. Também, a interpretação das personagens e a construção dos arquétipos são práticas existentes neste jogo (ROSA, 2004, p.27).

o RPG evoluiu tão rapidamente, criando versões digitais *offline* e *online*², bem como diferentes modalidades, RPG em grupo e *single-player*³. A aventura gráfica escolhida para a intervenção desta pesquisa foi o *Life is Strange*⁴, jogado a partir várias perspectivas, em primeira e terceira pessoa, ao passo que se torna um RPG no 3º episódio do Jogo.

Esta pesquisa parte do princípio de que os *RPG's* ou jogos de atuação, especialmente a sua versão digital, podem contribuir para a teoria e a prática do ensino de filosofia, explorando conceitos e noções filosóficas clássicas, possibilitando uma nova maneira de desenvolver as habilidades e competências dos estudantes do ensino médio, através da inserção de conteúdos filosóficos em suas narrativas. Além disso, admite que o jogador seja livre para tomar suas próprias decisões, colaborar na construção do conhecimento ativo e desenvolver um diálogo entre as escolhas realizadas no mundo digital e a vida cotidiana do aluno.

Diante do desafio de promover um ensino de filosofia alicerçado numa concepção prática da própria filosofia, dentro de uma abordagem metodológica imersiva que se utiliza das experiências da vida cotidiana dos alunos, por meio da aplicação de uma metodologia que permita uma participação ativa dos alunos em sala de aula (e mesmo fora dela), se faz necessário, nesse contexto, analisar se os jogos digitais, especificamente os de atuação em primeira pessoa (ou *Role Playing Game* - RPG), no contexto da educação (*gamificação*), estimulam os estudantes no desenvolvimento das capacidades cognitivas, além de contribuir para a argumentação crítica e autônoma.

Para tanto, a pergunta principal deste texto pode ser formulada nos seguintes termos: de que maneira o uso da gamificação como estratégia de ensino, por meio de uma experiência de jogo (no chamado mundo virtual), contribui para o entendimento dos conteúdos filosóficos que podem ser aplicados em seu cotidiano (no chamado mundo real)?

O objetivo central desta pesquisa é, pois, investigar e compreender a relação entre os jogos digitais e a educação (*gamificação*), como uma alternativa viável para a prática docente do ensino de filosofia, através da aplicação do RPG como ferramenta didático-pedagógica

² RPG online: a modalidade permite que o jogador assuma um papel em um jogo online juntamente com muitos outros jogadores que conhece ou não. Atualmente também é conhecido como MMORPG (Massive Multiplayer Online Role Play Game. Já o RPG off-line o jogador não interage com as pessoas, ele joga sozinho. “*Multiuser Massive Online Role Rlaying Game*, cujo modelo de jogo de é a interpretação de personagens que simula a interação dos mesmos em um determinado mundo virtual” (LESNIESKI, 2008, p.5).

³ O *single-player* são aventuras solos, nele o jogador joga sozinho e várias maneiras, tanto como um jogo em terceira pessoa, como em primeira pessoa. Deste modo que, as regras de criação de personagem e mecânicas de resolução de desafios são pré-estabelecidas pelo software. Ao jogar cabe conduzir o rumo da narrativa através das escolhas realizadas enquanto joga. Assim, o rumo da história fica condicionada a estas escolhas e o jogo só termina quando o jogador chega ao final da aventura.

⁴ É um jogo digital, composto por cinco episódios, desenvolvido pelo estúdio francês Dontnod Entertainment e publicado pela Square Enix em 2015 (HOCHSPRUNG; CRUZ. M, p.6, 2018).

capaz de contribuir para a compreensão dos problemas filosóficos, no intuito de preparar o estudante do ensino médio para a formulação e resolução de problemas da vida cotidiana, através de uma reflexão crítica e autônoma.

Mais especificamente, objetiva-se também: investigar, dentro da filosofia de Henri Bergson, as bases filosóficas subjacentes aos processos intelectuais de produção do conhecimento em função da duração, e através da intuição como método de apreensão desse conhecimento, como fundamento de uma aprendizagem crítica e reflexiva; fundamentar as concepções teóricas e metodológicas sobre o processo de ensino e aprendizagem em gamificação, conceituando e relacionando o ensino de filosofia e os jogos digitais (RPG); refletir acerca dos limites e possibilidades das práticas e abordagens ativas e imersivas; e propor intervenção didático-pedagógica através da gamificação e do uso de jogos digitais de RPG, como fundamentação das ações de jogo e dos personagens, possibilitando aos jogadores refletir e decidir criticamente sobre situações éticas, de modo que tais decisões se reflitam em experiências de aprendizagem voltadas para o aprimoramento de suas habilidades cognitivas, argumentativas e autônomas.

Com base nisso, assume-se as seguintes hipóteses, a saber: (i) o RPG, como um recurso de ensino e aprendizagem experiencial em filosofia, pode, impulsionando a aprendizagem dos conceitos e noções clássicas, desenvolver a reflexão crítica e sistemática, relacionando as escolhas realizadas no mundo digital e as respectivas consequências da vida cotidiana do aluno; e (ii) a gamificação possibilita melhorar o rendimento dos alunos que apresentam fatores, tais como: desmotivação, dificuldade de lidar com os conteúdos, procrastinação e ausência de um interesse genuíno pelas questões e temáticas tratadas pela filosofia, bem como dificuldades de aprendizagem.

Para desenvolver esta pesquisa, será necessário implementar duas modalidades metodológicas distintas e complementares. Por um lado, faz-se necessária uma fundamentação teórica e filosófica para a qual se utilizará da abordagem hipotético-dedutiva, uma vez que tal fundamentação foi encontrada a partir da análise bibliográfica dos autores (em sua maioria filósofos), por meio de documentação indireta, na qual seus textos principais foram pesquisados, além de vasta obra de comentadores de um modo geral. Por outro lado, mais especificamente no tocante à parte prática desta pesquisa, podemos classificá-la como exploratória, pois pretende gerar novos conhecimentos acerca do tema a ser pesquisado. O método de procedimento mais adequado para esta pesquisa se mostra, pois, o estudo de caso, que se configura como uma investigação empírica sobre um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real (cf.: YIN, 2001, p. 32). A pesquisa exploratória, por meio de um

estudo de caso, mostra-se, pois, como uma contribuição inigualável sobre a compreensão do uso da gamificação enquanto metodologia ativa e experiencial no ensino de filosofia.

Esta pesquisa se encontra, pois, dividida em quatro fases: (i) um levantamento bibliográfico, por meio do qual se fará a fundamentação teórica e filosófica; (ii) o emprego de uma proposta de intervenção, cuja finalidade é contemplar o que se objetiva praticamente nesta pesquisa; (iii) a realização de um estudo de caso, através de entrevistas com os indivíduos que tenham participado ativamente da intervenção; e (iv) a análise dos dados e evidências que se dará por uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa.

A importância desta pesquisa e o interesse em avançar nessa temática justifica-se por vários motivos: a princípio, o tema e o problema da pesquisa estão diretamente ligados às dificuldades encontradas no campo profissional da pesquisadora; o tema que é objeto deste estudo é pouco explorado (de acordo com o Banco de Dados de teses e Dissertações - BDTD⁷); a aplicação de jogos digitais possibilita uma prática pedagógica lúdica, estimula a criatividade, gerando efeitos positivos no âmbito do ensino, em particular no ensino de filosofia; e, por fim, o uso dos jogos digitais, e do RPG em específico, amplia competências e habilidades, capazes de promover nos sujeitos condições de interpretar e analisar criticamente a realidade em que se inserem.

Além disso, a realização desta pesquisa é de grande valia para o ensino de filosofia, tendo em vista, que a aplicação de jogos digitais no ensino médio é relativamente recente, especialmente quando pensamos que estes “contribuem com a memória, atenção, observação, raciocínio e ainda desinibição, fazendo com que determinados problemas sejam enfrentados, assim como, obstáculos superados devido à forma natural com que se dá o processo” (ROSA, 2004, p. 22). Além disso, através da imaginação, o jogo deixa a aula mais divertida, afastando-se da monotonia didática cotidiana. Nesse sentido, Ricardo Silva afirma que “[..] certas atividades lúdicas podem desempenhar um papel mais prazeroso à recepção do ensino de Filosofia, visto que alguns temas ou assuntos filosóficos podem se tornar maçantes devido a sua alta complexidade contida nos argumentos apresentados” (2017, p.7).

Portanto, após a investigação das hipóteses, a pesquisa poderá apresentar subsídios para que professores de filosofia que partilhem das mesmas dificuldades em seu ensino transformem suas aulas em atividades interativas e práticas no aprendizado dos problemas filosóficos. Assim, esta pesquisa pretende colaborar na melhoria da própria técnica de ensino da filosofia, possibilitando uma inovação neste processo.

No fito de atender todas as demandas expostas até aqui, a presente dissertação está dividida em seis seções primárias, sendo três (03) capítulos e a apresentação mais detalhada da sua metodologia.

O primeiro capítulo foi dedicado à revisão da literatura filosófica, o mesmo traz a definição de filosofia a partir do conceito formulado pelo filósofo Henri Bergson, discutindo a compreensão dos conceitos intuição, duração, conhecimento e experiência.

O segundo capítulo contempla a fundamentação pedagógica, cuja finalidade foi promover uma discussão acerca do ensino de filosofia, por meio do seu contexto histórico e das suas diferentes abordagens, bem como explorar a concepção da natureza do jogo e suas propostas lúdicas e filosóficas na visão do filósofo Johan Huizinga.

No terceiro capítulo, tratamos da compreensão de gamificação, das metodologias ativas, imersivas e aprendizagem experiencial, a fim de articular a inserção dos jogos digitais (RPG) como ferramenta que promove aprendizagem no ensino de filosofia.

A seção subsequente aos capítulos mencionados descreve a metodologia e a proposta de intervenção, como também a apresentação das premissas e das ferramentas, técnicas e procedimentos que foram propostos. Além disso, há o detalhamento da intervenção pedagógica, da descrição do local da pesquisa e seu público alvo, os critérios de inclusão e exclusão, riscos e benefícios. Encerramos tal seção com a apresentação das ferramentas de construção e análise de dados, bem como as etapas e procedimentos.

Ao final da pesquisa, teremos a proposta *GAMEFILOSOFAR* como o Produto Técnico Tecnológico resultado deste trabalho de dissertação: uma sequência didática que propõe a utilização de jogos digitais cuja finalidade é tornar agradável, divertido e produtivo o processo de ensino e aprendizagem aplicado ao ensino de filosofia.

2 FILOSOFIA E CONHECIMENTO A PARTIR DA INTUIÇÃO DO FILÓSOFO HENRY BERGSON

2.1 ASPECTOS GERAIS DA DEFINIÇÃO DE FILOSOFIA

Nossa situação atual exige pensar os processos pedagógicos do ensino de filosofia desenvolvidos na escola e a qual filosofia esse ensino se refere. É por esta razão que as pesquisas voltadas para o ensino de filosofia precisam adotar esta ou aquela filosofia, escolhendo a perspectiva filosófica articulada com a sua prática docente. Portanto, o que fizemos ao longo desta seção foi articular o conceito de filosofia a partir da questão: o que é filosofia?

Esta pergunta carrega em si múltiplas possibilidades de respostas. Poderíamos responder por meio de conceitos históricos e teóricos, ou apenas por um viés pessoal. Compreende-se que a filosofia, de modo geral e não particular, não é algo determinado, bem como não delimita apenas um problema específico, por este motivo, está sempre viva e disposta a pensar acerca dos problemas já existentes. Nesse contexto, acreditamos que a filosofia ocorre naqueles que reconhecem a sua própria ignorância, sendo capaz de promover os questionamentos humanos, tendo a dúvida como princípio básico para produção do conhecimento. Portanto, a filosofia não pode ser vista num sentido abstrato. Precisamos conceber uma relação direta entre os conceitos filosóficos e o cotidiano das pessoas, levando-as a pensar a utilidade para sua vida prática, construindo novas formas de compreender melhor o mundo e a si mesmo. Nesse sentido, Prado (2020, p. 1) afirma que:

A Filosofia seria isso mesmo: uma especulação infinita e desregrada em torno de qualquer assunto ou questão, ao sabor de cada autor, de suas preferências e mesmo de seus humores. Há mesmo quem afirme não caber à Filosofia "resolver", e sim unicamente sugerir questões e propor problemas, fazer perguntas cujas respostas não têm maior interesse, e com o fim unicamente de estimular a reflexão, aguçar a curiosidade. E já se afirmou até que a Filosofia não passava de uma "ginástica" do pensamento, entendendo por isso o simples exercício e adestramento de uma função — no caso, o pensamento em vez dos músculos — sem outra finalidade que essa.

Os questionamentos filosóficos propõem uma reflexão acerca das coisas e dos problemas do mundo, mas não necessariamente com o objetivo de oferecer soluções fáceis. Assim, o autor citado chama a atenção para a importância das perguntas como o desencadeador do filosofar, aquilo que orienta as descobertas. Sabe-se que em um contexto histórico, a tradição filosófica nos apresenta diversas filosofias, todas intrinsecamente relacionadas ao momento histórico a qual os filósofos estão inseridos. De tal modo, a definição de filosofia vincula-se, entre outros, aos problemas epistemológicos, sociais e culturais de cada época. Isso acontece

até hoje, quando a filosofia se propõe a responder as grandes questões do seu tempo. Assim, a definição da Filosofia sempre foi causa de debates polarizados que ainda não foram consensuados. Apesar das divergências conceituais presenciadas na tradição filosófica, concordamos que o questionamento sobre a definição de filosofia é o ponto de partida para o debate filosófico, e, talvez, a resposta seria o ponto de chegada, mesmo que provisório. Pois, as respostas estão sujeitas a novas reconfigurações ou substituições de novos questionamentos.

Por isso, apenas decorar conceitos, teorias ou conclusões elaboradas por filósofos consagrados ao longo da história não promove a sistematização do conhecimento. É necessário criar um espaço de discussão, em que ocorra a formulação de novas questões presentes no cotidiano. O desafio é pensar a filosofia a partir da realidade das pessoas, analisando a diversidade de temas e problemas, tomando a experiência pessoal como seu principal ponto de partida. De acordo com Bergson (2006, p. 243), tal problemática está relacionada ao fato de não superar o conjunto sistematizado de teorias criadas para atender a um questionamento específico, ao que ele chamou de filosofia (ou ciência) sistemática, conforme se descreve abaixo:

Um dos maiores obstáculos que se encontram nessa marcha geral e livre dos conhecimentos humanos é a tendência que leva os diversos conhecimentos a se individualizarem em sistemas... Os sistemas tendem a escravizar o espírito humano...É preciso procurar romper os grilhões dos sistemas filosóficos e científicos... A filosofia e a ciência não devem ser sistemáticas. A filosofia não deve ser sistemática.

Quando analisamos o legado da tradição filosófica e refletimos como a mesma foi conceituada, percebemos que essa tradição sempre esteve centrada na compreensão da natureza especulativa da filosofia, relacionando-a às questões existenciais e epistemológicas, movidas pela curiosidade dos sujeitos em fundamentar sua própria realidade.

Desse modo, é necessário tomar certos cuidados ao propor uma concepção de filosofia que possa descrever a realidade de maneira multifacetada, não padronizada, não determinada, conforme afirma Bergson (2006, p. 153):

Uma filosofia que constrói ou completa a realidade com puras ideias, portanto, não fará mais que substituir ou acrescentar, ao conjunto de nossas percepções concretas, tal ou tal dentre elas, elaborada, adelgada, subtilizada, convertida desse modo em ideias abstrata e geral. Mas, na escolha dessa percepção privilegiada, haverá sempre algo de arbitrário, pois a ciência positiva tomou para si tudo o que é incontestavelmente comum a coisas diferentes, a quantidade, e só resta então à filosofia o domínio da qualidade, no qual tudo é heterogêneo a tudo, e no qual uma parte só representará o todo em virtude de um decreto contestável senão arbitrário.

Embora, as teorias filosóficas estejam baseadas nas questões de existência individual e coletivamente vivenciadas pelos filósofos de cada época, é necessário manter a especificidade da filosofia, diferenciando-a da ciência. Ainda que as questões e problemas analisados sejam os mesmos, cada uma irá estudá-las de maneiras diferentes.

Então,

[...] a filosofia não é uma síntese das ciências particulares e que, se ela frequentemente se coloca no território da ciência, se ela por vezes abarca numa visão simples os objetos dos quais a ciência se ocupa, não é por intensificar a ciência, não é por levar resultados da ciência a um mais alto grau de generalidade (BERGSON, 2006, p. 142-143).

Partindo dessa problemática inserida por Bergson, acerca da distinção entre os campos científico e filosófico, constata-se que a filosofia elabora suas perguntas buscando níveis cada vez mais profundos de clareza epistemológica, de modo que as respostas podem ocorrer de diversas formas diferentes, tornando bastante improvável uma única definição de filosofia pelo método científico. Segundo Bergson (2006, p. 153). “[...] não há, não poderia haver uma filosofia como há uma ciência; haverá sempre, pelo contrário, tantas filosofias diferentes quantos pensadores originais houver. [...] uma concepção é sempre uma percepção que ela tem seu ponto de partida”.

Em *a Evolução criadora* (1907), *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência* (1889) e *Matéria e Memória* (1896) Bergson afasta a filosofia da doutrina científica da sua época e a defende como compreensão do ser no universo, cujo fundamento é o desejo do ser humano refletir acerca da própria existência. Isso se mostra importante, principalmente, por determinar seu modo de filosofar. Dessa maneira, como o intuito aqui é compreender a filosofia bergsoniana, inicialmente, faz-se necessário investigar alguns dos seus conceitos e problemas filosóficos mais importantes e de que modo se propôs a respondê-los.

Como premissa fundante para toda a investigação teórica e experimental que se seguirá, consideramos que a ideia de filosofia desenvolvida por Henri Bergson está intimamente ligada ao entendimento dos conceitos de intuição e duração, e como estas se relacionam com a experiência. A seção seguinte é dedicada ao estudo da definição bergsoniana de filosofia e sua articulação com os conceitos até aqui mencionados.

2.2 A FILOSOFIA NA PERSPECTIVA BERGSONIANA

As questões relacionadas à intuição e à duração se encontram nas bases do pensamento de Bergson, como assuntos amplamente tratados quanto à significação da filosofia. A relação

entre esses dois temas fundamenta uma reformulação necessária ideada por ele, no qual se afasta da teorização dos sistemas filosóficos presentes em sua época. Segundo Bergson “o que mais faltou à filosofia foi a precisão. Os sistemas filosóficos não são talhados na medida da realidade em que vivemos. São largos demais para ela” (2006, p. 3). Foi a partir dessa observação, que Bergson formulou sua crítica e dedicou-se a discutir uma atividade filosófica capaz de captar a realidade e contemplar os enigmas vivenciados na vida humana.

No tempo em que Bergson discutia o problema da duração, ele formulou uma contraposição aos matemáticos e físicos de sua época que entendiam a duração (em outra palavra, o tempo) como fragmentado e espacializado. Desse modo, há em seu pensamento uma recusa à negação da liberdade e uma crítica ao determinismo materialista e reducionista que dominava a ciência da sua época, especialmente identificada na filosofia de Herbert Spencer (1820-1903). Para Bergson (2006, p. 4, grifo do autor):

A filosofia de Spencer visava tirar o decalque das coisas e modelar-se pelo detalhe dos fatos. Sem dúvidas, ainda procurava um ponto de apoio em generalidades vagas. Sentíamos perfeitamente a fraqueza dos *Primeiros princípios*. Mas, essa fraqueza parecia-nos dever-se ao fato de que o autor, insuficientemente preparado, não havia podido aprofundar as “ideias últimas” da mecânica. Pretendíamos retomar essa parte de sua obra, completá-la e consolidá-la. Procuramos fazê-lo na medida de nossas forças. É assim que fomos conduzidos à ideia de tempo. Ali, uma surpresa nos esperava.

A concepção de um tempo fragmentado e espacializado é apontado por Bergson como um dos principais equívocos na filosofia de Spencer. Conforme Bergson “[...] a ideia de superposição implicaria um absurdo, pois todo efeito de duração que for superponível a si mesmo e, por conseguinte, mensurável, terá por essência não durar” (2006, p. 4). Esta forma de entender o tempo invalida a intuição da duração.

Apontar as objeções que Bergson faz a ideia de tempo proposta em sua época é fundamental para o conhecimento do método da intuição. No entanto, faz-se necessário, antes, discorrer, brevemente, acerca da duração e qual influência esse conceito exerce na elaboração do método bergsoniano.

Diante disso, devemos nos perguntar inicialmente, *o que é a Duração (D)?*⁵ e quais são as dificuldades na compreensão desse conceito. Bergson (2006, p. 15) revela que:

⁵ Bergson procurar separar D. de tempo, pelo menos do tempo mensurável pela ciência, e acaba por transformá-la numa espécie de eternidade. Para Bergson, o tempo da ciência é espacializado, ou seja, reduzido à sucessão de instantes idênticos. O tempo real ou D. é dado pela consciência, despojado de qualquer superestrutura intelectual ou simbólica, ou reconhecido em sua fluidez originária. Nesta fluidez não existem estados de consciência relativamente uniformes que se sucedam uns aos outros como os instantes do tempo especializado da ciência. Existe uma única corrente fluida, onde não existem cortes nem separações, e na qual, a cada instante, tudo é novo e tudo é ao mesmo tempo conservado em sua totalidade (ABBAGNANO, 2012, p. 347).

[...] temos tamanha dificuldade em perceber a diferença entre a sucessão na duração verdadeira e a justaposição no tempo espacial, entre uma evolução e um desenrolamento, entre a novidade radical e um rearranjo do preexistente, enfim, entre a criação e a mera escolha, que importar iluminar essa distinção pelo maior número possível de lados os mesmos tempos. Digamos, portanto, que na duração, considerada como uma evolução criadora, há criação perpétua de possibilidade e não apenas de realidade.

Na reflexão sobre a duração, Bergson parte da necessidade de reformular a conceituação de tempo, afastando-se da ideia de tempo quantitativo e medível pela ciência, afirmando que os meios pelos quais o tempo é medido impossibilitam o debate filosófico sobre tal tema. Isso acontece em decorrência da má interpretação acerca da duração, ou seja, “Bergson defende que, na realidade, toda representação do movimento através do espaço acaba sendo equivocada, uma vez que pensamos o ‘espaço percorrido’ não é o movimento real” (PINTO, 2010, p. 11, grifo do autor). Na afirmação, entendemos que, para Bergson, o principal erro dessa interpretação acerca do tempo consiste na negação do movimento, da criação e do tempo real.

Para tanto, em seu livro *O pensamento e o movente* (1934), Bergson problematiza a questão de considerar o movimento por meio do espaço, quando afirma:

A linha que medimos é imóvel, o tempo é mobilidade. A linha é algo já feito, o tempo aquilo que se faz e, mesmo, aquilo que faz de modo que tudo se faça. A medida do tempo nunca versa sobre a duração enquanto duração; contamos apenas um certo número de extremidades de intervalos ou de *momentos*, isto é, em suma, paradas virtuais do tempo (2006, p. 5, grifo do autor).

Consequentemente, essa medida utilizada para quantificar o tempo exclui sua principal característica, a saber: a mobilidade. Pois, quando enquadramos o tempo nos moldes científicos, erroneamente, passamos a considerá-lo apenas como espaço e extinguímos dele a sua principal característica, cuja função é possibilitar a verdadeira experiência do real.

Portanto, ao observar a diferença entre duração e tempo, Bergson atribuiu à duração um lugar de destaque em sua filosofia, tratando de defini-la como um tempo real, e um constante fluir da vida capaz de possibilitar o conhecimento das coisas como realmente são e, por isso, a mesma não pode ser medida ou fragmentada, como o tempo “especializado” empregado pela ciência da sua época. Dessa maneira, a duração encontra-se em constante movimento reportando-se às vivências do indivíduo, afastando-se da abstração quantitativa científica e generalização do intelecto. Assim, a duração é compreendida como um tempo contínuo que convida o sujeito a apropriar-se do conhecimento. Nesse sentido:

Essas considerações iniciais sobre a duração pareciam-nos decisivas. Gradualmente, fizeram-nos erigir a intuição em método filosófico. “Intuição” é, aliás, uma palavra à qual hesitamos longamente. De todos os termos que designamos um modo de

conhecimento, ainda é o mais apropriado; e, no entanto, presta-se a confusão. Pelo fato de que um Schelling, um Schopenhauer e outros já recorreram à intuição, pelo fato de que opuseram, em maior ou menor grau, a intuição à inteligência, poder-se-ia acreditar que aplicávamos o mesmo método. Como se a intuição deles não fosse uma procura imediata do tempo! Como se para nós não se tratasse, pelo contrário, de reencontrar primeiro a duração (BERGSON, 2006, p. 27).

Percebe-se aqui, o cuidado que Bergson tem ao mostrar que a ideia da intuição já havia sido pensada por outros filósofos. No entanto, estes a conceberam de forma diferente, pois “não viram que o tempo intelectualizado é espaço, que a inteligência trabalha sobre o fantasma da duração, e não sobre a própria duração” (BERGSON, 2006, p. 28). Dessa forma, ele propõe ressignificar a intuição por meio da duração, recuperando a mobilidade que é essência da realidade. Ora, “a intuição de que falamos, então, versa antes de tudo sobre a duração interior. Apreende uma sucessão que não é justaposição, um crescimento por dentro, o prolongamento ininterrupto do passado num presente que avança sobre o provir” (BERGSON, 2006, p. 29).

Por isso, é possível afirmar que a intuição já pressupõe em si a ideia de duração e que o método bergsoniano é construído a partir da aproximação destes conceitos. A intuição se define, pois, como uma atitude espiritual que ultrapassa nossa condição natural, para voltar-se ao que tem de mais espiritual na realidade. “Este ‘conhecimento íntimo do espírito pelo espírito’ se dá pela intuição da nossa duração, uma experiência integral e metafísica que, para Bergson, deve ser tomada como modelo para conhecer e representar a realidade que dura, a mobilidade” (ARAÚJO, 2019, p. 20).

O próprio Bergson esclarece (2006, p. 31):

[...], a mudança pura, a duração real, é coisa espiritual ou impregnada de espiritualidade⁶. A intuição é aquilo que atinge o espírito, a duração, a mudança pura. Seu domínio próprio sendo o espírito, quer apreender nas coisas, mesmo materiais, sua participação na espiritualidade – diríamos na divindade, se não soubéssemos tudo o que ainda se mistura de humano à nossa consciência, mesmo depurada e espiritualizada.

Ao dizer que “a intuição é aquilo que atinge o espírito” (2006, p. 31), Bergson nos permite conceber a intuição como aquilo que nos faz acessar a realidade, através da relação entre intuição e espírito. O filósofo não define a maneira como esta relação ocorre, mas descreve que a intuição é uma forma de conhecimento que capta o real. “E, uma vez que a intuição é a experiência do espírito, cuja função é a visão direta do espírito pelo espírito, a consciência quer apreender nas coisas, mesmo materiais, sua participação na espiritualidade” (ARAÚJO, 2019, p. 21).

⁶ É preciso esclarecer que “espiritualidade” para Bergson não é exatamente o mesmo significado das religiões. De tal modo, “[...] o espírito bergsoniano é a temporalidade do tempo, ou duração, ele é a mobilidade do movimento. É a realidade movente em oposição à realidade inerte e sem matéria” (VIEILLARD, 2009, p. 82).

A nosso ver, Bergson estaria - em um nível ontológico - propondo o uso desta relação como uma fonte que pode legitimar o conhecimento metafísico. Barroso (2009, p. 10) destaca que “podemos entender a intuição, também, como a pretensão do fim da tentativa de polarização epistemológica do conhecimento em sujeito e objeto, ou como busca pela unidade epistêmica do conhecimento”.

Nesse sentido, Bergson define a intuição como o método preciso da filosofia, haja vista a possibilidade de que o real tem que ser apreendido por ele. Conforme afirma Barroso (2009, p. 10):

O que se percebe nitidamente é que o autor francês deseja, com sua proposta, retirar a pesquisa filosófica do “mundo das ideias” e trazê-la para a vida. Bergson coloca mesmo a intuição como ponto radical da possibilidade de existência da filosofia. Afirma o autor: “Ou não há filosofia possível e todo conhecimento das coisas é um conhecimento prático orientado na direção do proveito a extrair dela, ou o filosofar consiste em se colocar no próprio objeto por um esforço de intuição” (grifo do autor).

Paralelamente, a intuição é o método de conhecimento natural capaz de apreender a duração do real, captar a vida de dentro dela. Portanto, a intuição se apresenta como a “forma de se nomear uma determinada experiência: a experiência da existência” (BARROSO, 2009, p. 11). Em outras palavras, a intuição é uma experiência através da qual os seres se conectam às coisas e ao mundo. De acordo com Bergson (2006, p. 53):

A verdade é que uma existência só pode ser dada numa experiência. Essa experiência será chamada visão ou contato, percepção exterior em geral, caso se trate de um objeto material; assumirá o nome de intuição quando versa sobre o espírito. Até onde vai a intuição? Apenas ela poderá dizê-lo. Ela retoma um fio: cabe a ela ver se esse fio sobe até o céu ou se detém a alguma distância da terra. No primeiro caso, a experiência metafísica ligar-se-á à dos grandes místicos: acreditamos constatar de nossa parte, que a verdade está desse lado. No segundo, essas duas experiências permanecerão isoladas uma da outra, sem por isso se repugnarem mutuamente. De qualquer forma, a filosofia nos terá levado acima da condição humana.

Com efeito, a ideia da experiência presente em Bergson é fundamental na elaboração do seu método filosófico. O filósofo concebe a experiência de dois modos distintos, relacionando-os à matéria e ao espírito humano, respectivamente. O primeiro modo fundamenta-se na matéria criando os conceitos racionais necessários à ciência e, por isso, deixa de lado a essência do real, que é movimento e criação contínua. Ao contrário, o segundo modo, fundamenta-se no espírito⁷ humano e ocorre a partir do movimento do real. Assim sendo, para Bergson, a intuição está

⁷ Em Bergson, o “espírito” pode ser visto como análogo à “consciência imaterial”. Ou ainda, um “dado imediato, qualitativo e não material da consciência, a partir da apreensão imediata da experiência consciente”. Isso significa que o “espírito” em Bergson tem uma conotação, antes de tudo, psicológica.

presente na segunda concepção de experiência e, por meio desta interação, a filosofia pode conhecer verdadeiramente a realidade. A respeito disso, faz-se mister observar o que comenta Pinto (2010, p. 10):

A intuição da duração é, assim, primordial para a constituição da filosofia bergsoniana, caracterizando-se como aquilo a que de fato tudo em sua doutrina deve se remeter para fazer sentido e respaldar-se pela experiência. Por isso é dessa intuição da duração que realmente devemos partir para proceder ao estudo da intuição em Bergson, a fim de procurar entender, primeiramente, o que ela apresenta como meio apropriado de conhecimento da realidade e também compreender como consequência disso, como ela se constitui, no decorrer do desenvolvimento da filosofia bergsoniana, como um método filosófico rigoroso, ao qual estão vinculados elementos constitutivos que lhe dão sentido como método.

Duração, intuição e experiência, são, pois, conceitos chaves na filosofia de Bergson, e foi a partir desses conceitos que o filósofo apontou o erro de matemáticos e físicos contemporâneos na maneira utilizada para apreender o real. Assim, através da compreensão de tais noções, propôs um novo método filosófico, cuja missão seria ler a realidade do modo mais adequado possível. “Segundo ele, inclusive, a intuição sempre foi o ponto de partida da filosofia e da ciência e era na intuição, efetivada a partir da experiência, que ciência e filosofia se comunicavam” (PINTO, 2011, p. 44). A proposta filosófica bergsoniana explicita que o elemento essencial da filosofia deve ser então justamente o de aproximar-se da realidade da vida através da experiência, e, para tanto, é realmente na intuição que ela deve se fundamentar. Esta noção será de fundamental importância quando, adiante, tratarmos sobre aprendizagem experiencial, mais especificamente quando abordarmos a filosofia enquanto disciplina.

Buscando aprofundar o entendimento bergsoniano de intuição, observamos que, de fato, essa noção fornece as particularidades de um método fundamental para que a ciência e a filosofia possam renovar seus conhecimentos teóricos acerca da realidade concreta. Segundo Ribeiro (2013, p. 102),

a intuição, para Bergson, é a coincidência com o objeto estudado, o simpatizar-se com as coisas, é o abster-se por um momento da separação entre sujeito e objeto para apreender o que é o objeto, nele mesmo, sem intervenção da linguagem, dos conceitos ou dos símbolos, imergindo, assim, na duração real.

Com relação às características do método filosófico bergsoniano, vale destacar que o mesmo parte do entendimento da intuição e dessa coincidência com os objetos estudados, ou seja, a materialização da intuição como método se dá necessariamente por meio do esforço do espírito para ultrapassar conceitos, formas e linguagens, cuja finalidade é atingir aquilo que é puro fluxo da realidade que eles exprimem. Entendendo que “a intuição consiste num único ato do espírito que, subitamente, lança-se sobre o objeto, apreende-o, fixa-o e determina-o com uma só visão da alma” (COSTA, 2010, p. 12).

Na concepção do filósofo, o conhecimento da realidade é guiado pela intuição através do contato com o objeto e apreensão de todas as características, sejam elas físicas ou não, fundamentando o conhecimento de como as coisas são de fato. Dessa forma, resta-nos então investigar sobre a natureza da intuição, captando como os aspectos de tal método estabelecem uma relação com a atividade filosófica. Para isso, a próxima seção deste trabalho discutirá esse ponto da distinção entre inteligência e intuição, evidenciando sua contribuição para o processo do conhecimento.

2.3 A NATUREZA DO CONHECIMENTO EM BERGSON

Destacamos anteriormente que a intuição é caracterizada pela correlação entre espírito e objeto, e, em um primeiro momento, livre de preconceitos que impeçam o primeiro de atingir a compreensão da realidade. A partir dessa compreensão do privilégio da intuição, na qual o método intuitivo elaborado por Bergson é o que nos conduz ao conhecimento da realidade propriamente dito, nos cabe indagar se estamos diante de um problema epistemológico. Nesse caso, como se dá o conhecimento das coisas? Seria a intuição o método que põe em questão nossas formas de conhecer? É possível chegar ao conhecimento absoluto? Essas indagações conduzirão nossa investigação ao longo desta seção, cuja finalidade é articular os conceitos bergsonianos com as características e tipologias filosóficas e o modo lúdico de ensinar filosofia.

Tais indagações podem nos ajudar a compreender o método indicado por Bergson e a crítica que ele fez aos pseudoproblemas enraizados no seio da metafísica e produzidos pela tradição filosófica. O ideal bergsoniano pode, à primeira vista, parecer audacioso ao apontar um problema de inconsistência metodológica no pensamento metafísico da sua época⁸.

De acordo com Vilhena (2017, p. 187):

Bergson identifica o uso inadequado de tal método. A metafísica tradicional, teria se equivocado ao se utilizar da linguagem oriunda da inteligência, já que a tendência natural da inteligência é a de agir sobre aquilo que é prático e estável, ou seja, aquilo, que é essencial na realidade evadiu-se, profundamente, à visão intelectiva.

⁸ Entretanto, reerguer a metafísica dos escombros aos quais fora reduzida pela tradição não será uma tarefa simples. No ideal metafísico bergsoniano é curiosamente imprescindível o estabelecimento de uma relação realmente fecunda entre filosofia e ciência, uma vez que essa relação, a qual o filósofo tenta recuperar ao longo de toda sua obra, teria sido vítima, de certo modo, do positivismo cientificista que condenou a metafísica à esfera do místico apenas. No entanto, parece estar claro para Bergson que essa metafísica tradicional não teria mais lugar no âmbito filosófico contemporâneo (MONTEIRO, 2014, p.15).

Segundo nosso filósofo, o conhecimento absoluto não se dá por intermédio dos conceitos ou da linguagem, ao contrário do que postula a metafísica tradicional, uma vez que estes elementos, quando em contato com o objeto, são capazes de controlá-los ao ponto de impossibilitar a percepção do objeto como realmente ele é, “fundando, assim, um conhecimento superficial acerca da natureza da intuição e da inteligência no processo do conhecimento” (VILHENA, 2017, p. 186).

A propósito, para Henri Bergson existem inicialmente duas maneiras profundamente diferentes de conhecer uma coisa. São elas:

À primeira forma de conhecimento, Bergson chamará análise, e à segunda, intuição. A cada uma caberá, portanto, um tipo de conhecimento da realidade: científico ou metafísico. Duas ciências que têm métodos bastante diferentes e que têm por objetivo o conhecimento, de um lado, da matéria, de outro, da duração (RIBEIRO, 2013, p. 96).

Essa diferença entre as formas humanas usadas para adquirir conhecimento encaminhou um novo significado para a metafísica, uma vez que o filósofo propôs um tipo de conhecimento específico a ser contornado pela apreensão e objetivado sem signo e símbolos. Para que possamos adquirir conhecimento absoluto o filósofo francês estabelece uma relação de proximidade entre os conceitos essenciais da sua filosofia com seu método intuitivo.

Sendo assim, o primeiro ponto a ser destacado acerca das nuances do conhecimento, é a relação que Bergson estabelece entre os dois conceitos e métodos distintos, uma vez que nessa relação, o filósofo argumenta a chegada ao conhecimento absoluto, a realidade percebida e vivida. Trata-se de pensar o tempo e a duração como os dois conceitos distintos na filosofia bergsoniana, conforme refletimos anteriormente, a partir de dois métodos diferentes: a inteligência e a intuição, respectivamente, procurando identificar a maneira pela qual o sujeito compreende a realidade.

A partir dessa ideia bergsoniana, buscamos pensar com mais profundidade esta origem pragmática do conhecimento intermediado pela da inteligência. Ribeiro (2013, p. 97), percebe, então que:

A inteligência se utiliza da linguagem para realizar cortes no devir, efetuando por conta disso, uma espacialização daquilo que é temporal e exprimindo a duração sempre nos moldes da extensão. A inteligência é a “maneira humana de pensar”, é ela quem comanda e supervisiona nossas ações úteis no mundo, dizendo respeito às nossas necessidades práticas, à fabricação de instrumentos, e ao domínio da matéria: disso tudo vem seu vínculo essencial com a matéria mesma e com o espaço, contíguo àquela, sendo a linguagem seu instrumento natural e a ciência o desdobramento dessa abordagem que a inteligência faz perante o mundo das coisas.

Bergson descreve alguns aspectos da maneira pela qual a inteligência limita o conhecimento humano das coisas, tornando-o relativo ao entendimento humano. Conseqüentemente, esta limitação é fruto das características próprias da inteligência, de tal maneira que a mesma pode nos ajudar a agir sobre a matéria, no entanto, por outro lado, ela estaria fadada a contornar um objeto sem perceber como ele realmente é. Por isso, Bergson não considera a inteligência um método infalível para se chegar ao conhecimento verdadeiro.

Com razão, Rodrigo M. A. Oliveira (2015, p. 69) argumenta:

Intuição e inteligência representando as duas direções opostas do trabalho desta consciência. A intuição tem de ser experienciada e servir de base para a filosofia proposta por Bergson. Ficando apenas na inteligência não se chegará muito longe no conhecimento da realidade movente, posto que “da inteligência nunca se passará à intuição” (BERGSON, 1964, p. 264).

Eis que Bergson, finalmente, coloca as questões essenciais ao seu pensamento: É a intuição o método mais preciso na aquisição do conhecimento? A intuição é a única capaz de acessar a realidade em sua totalidade e essência? Inspirado nessas questões, podemos argumentar que a intuição consiste em um método preciso na aquisição do conhecimento, tendo a sua capacidade de apreensão da duração. “A intuição é o conhecimento de algo em sua essência. Diferente do conhecimento inteligente que se obtém através da percepção de características externas” (GONÇALVES; STOLTZ, 2018, p. 75). Obviamente, nossos pensamentos não devem ser submetidos unicamente à inteligência, pois a intuição é convertida em um método elaborado que designa o conhecimento que constitui a duração da vida. “Em suma, a intuição filosófica seria o meio de conhecimento cujo objeto é precisamente a diferença originada a cada momento do devir” (GUSMÃO, 2017a, p. 12).

Para Bergson, conforme esclarecemos na seção anterior, a duração é o movimento do tempo real da vida, e o método intuitivo é o mais adequado para produção do conhecimento absoluto e verdadeiro.

Segundo, Gusmão (2017a, p. 12):

A inteligência é o modo de conhecimento que nos fornece meios de compreensão do espaço e fabricação de instrumentos, pois opera por fragmentação, análise e recomposição. Graças a ela a consciência humana alcança o desenvolvimento da lógica e geometria natural, as quais, por um esforço de abstração, convertem-se na lógica e geometria científica. Já a intuição no ser humano, é o instinto que se tornou consciente e refletido, constituindo, por isso, um meio de conhecimento que é coextensivo ao próprio impulso vital imanente a todos os seres. Representando primeiramente um ato simples, ela liga o espírito à sua duração interior, permitindo-lhe agir sobre si mesmo. Convertida em método, pela mediação de múltiplos atos, ela concede que a filosofia caminhe paulatinamente na compreensão da vida.

Após realizar tais reflexões, trata-se de compreender que Bergson fundamentou sua teoria do conhecimento com base na inteligência e intuição, embora ressalte que cada uma dessas seja responsável por uma aquisição de conhecimento, ambas findam no ser humano com base nos dados da experiência. A inteligência, por sua vez, tem uma relação indireta com a natureza, por isso, a mesma se realiza por meio do processo de intermediação racional lógica com os objetos, através de conceitos. Assim, em oposição ao processo de aquisição da inteligência, a intuição delinea-se como um modo distinto de produzir conhecimento, cuja sua capacidade em ultrapassar essa materialidade das coisas vai em direção ao conhecimento puro do real.

De tal modo,

[...] a intuição seria, para Bergson, o meio por excelência de conhecimento da vida em todas as suas manifestações. Haveria aqui, portanto, uma distinção entre inteligência e intuição dada pela função de cada uma: “enquanto a inteligência capta o que é material é morto, a intuição penetra na duração, que é como que a vida de todos os seres” (TREVISAN, 1995, p. 17 *apud* MONTEIRO; PINTO; GUSMÃO, 2014, p. 103).

Os autores da citação acima apontam que a teoria do conhecimento de Bergson uniu-se à teoria da vida, experienciada em todas as manifestações humanas em suas interações com o mundo. Essa noção possui capital importância para nossa análise, especialmente quando tratarmos, mais adiante, ao abordar o jogo como uma concepção lúdica e filosófica, sobre o aspecto da experiência que o sujeito efetua enquanto vivencia a atividade do jogo.

Nesse sentido, a inteligência e a intuição se ocupam da construção do conhecimento do sujeito, ora oferecendo ao indivíduo uma relação cognitiva entre sujeito e objeto, ora impondo uma experiência ao indivíduo, respectivamente. Portanto, a inteligência e a intuição se distinguem pela forma como apreendem o mundo, aquela de modo superficial por meio de conceitos e abstrações, e essa de modo realístico por meio da apreensão, na duração, da realidade dos seres.

Essa concepção nos permite concordar com Monteiro, Pinto e Gusmão, (2014, p. 103), quando afirmam: “a filosofia bergsoniana é uma filosofia que nos coloca dentro de outra possibilidade de compreensão da realidade, coloca-nos como participantes conscientes do processo de evolução da vida em busca da ampliação do nosso potencial de liberdade”. Ao tocar nesse assunto, percebemos uma implícita relação entre a originalidade filosófica de Bergson e a educação.

Começamos a delinear esse cenário, agarrando-nos nessa relação que assume novos contornos a partir das noções bergsonianas discutidas até aqui. Assim sendo, passamos a pensar

na maneira como a intuição se articularia com uma concepção de filosofia que permitisse fundamentar e dialogar com a educação, mais especificamente com o ensino de filosofia, notadamente em seus aspectos criativos e experienciais. Incentivados pela conclusão de seus comentadores, acreditamos que “a concepção educacional de Bergson mostra-se coerente com sua própria concepção filosófica em geral” (MONTEIRO; PINTO; GUSMÃO, 2014, p. 102), pois, se por um lado Bergson não deixou um texto reservado a discutir suas contribuições acerca desse assunto, por outro, a sua atribuição de relevo à intuição como método mais adequado para chegar ao conhecimento do real, nos faz pensar essa uma relação entre a intuição e a aprendizagem.

Monteiro, Pinto e Gusmão (2014, p. 102) esclarecem que:

[...] conforme nos apontam os estudiosos do pensamento bergsoniano relacionado à educação, Bergson vai defender que devemos valorizar e promover uma formação que busque desenvolver tanto a inteligência quanto a intuição dos alunos por intermédio de diferentes matérias do conhecimento humano, sem que umas sejam mais valorizadas em detrimento de outras: desde as artes, a filosofia, a história e os estudos clássicos em geral, até as diversas ciências exatas, principalmente a Matemática e a Geometria (TREVISAN, 1995; LECERF, BORBA, KOHAN, 2007). Segundo o que defende este filósofo francês, a educação não deve ser mero acúmulo de conhecimentos que se repetem continuamente, mas, ao contrário, deve promover a renovação e a criatividade.

Anteriormente, parecia enigmática as reflexões bergsonianas acerca da educação. No entanto, conforme apontaram os estudiosos, já podemos encontrar alguns elementos fundamentais para a concepção pedagógica na qual a intuição e a inteligência ocupam desde o início um papel fundamental do conhecimento. Como escreve Machado (2012, p. 17) “O conhecimento pode ser gerado mediante a intuição e pela inteligência, ambas são presentes no cotidiano escolar”. Nesse sentido, ousamos interpretar que a crítica de Bergson aos métodos e concepções de conteúdos enciclopédicos, utilizados em sua época, também entra em consonância com o grande desafio vivenciado pelos professores de filosofia, que é pensar uma prática de ensino capaz de conquistar o interesse dos jovens com atividades criativas, potencializando a liberdade do conhecimento do mundo e do homem.

Para dar prosseguimento a esta pesquisa e articular uma possível relação desta natureza do conhecimento da filosofia bergsoniana com as práticas educacionais atuais, em especial, com o ensino da filosofia, faz-se necessário entendemos que uma filosofia fundamentada na experiência intuitiva filosófica possibilita experiências de pensamento diversas para compreensão da vida. Por essa razão, consideramos importante analisar o percurso histórico metodológico do ensino da filosofia no Brasil, buscando compreender as concepções e os fundamentos utilizados neste ensino, bem como, suas dificuldades frente às questões da

aprendizagem e aquisição do conhecimento. Assim, posteriormente, o resultado desta abordagem histórica servirá de subsídio para a proposta metodológica desta pesquisa, que é pensar a concepção pedagógica filosófica através do exercício da intuição da duração.

3 ENSINO DE FILOSOFIA A E NATUREZA DO JOGO

3.1 O ENSINO DE FILOSOFIA NAS ÚLTIMAS DÉCADAS: FRAGMENTOS HISTÓRICOS

O ensino de filosofia no ensino médio no Brasil sempre esteve ligado às questões políticas vivenciadas pelo país, gerando conflitos sobre sua ausência ou permanência no currículo. A referida disciplina sempre esteve entre idas e vindas, especialmente se confrontamos o período militar com os dias atuais. Talvez por esse motivo, a inclusão da filosofia no currículo do ensino médio como disciplina obrigatória⁹ sempre tenha causado discussões sobre as formas e possibilidades pelas quais o seu ensino deve acontecer, ou seja, a busca por uma metodologia de ensino “que promova maior participação e autonomia do educando” (FERREIRA; GARCIA, 2018, p. 580).

O ensino de filosofia não apresenta uma organização curricular homogênea entre as escolas, e, talvez, esse seja um dos grandes desafios enfrentados pelos professores, gerando angústias acerca da busca de estratégias de seu ensino que sejam capazes de ensiná-la adequadamente. Após a obrigatoriedade da presença da filosofia no ensino médio¹⁰, os professores começaram a discutir a necessidade da qualificação metodológica. Conforme proposta pela Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no artigo 36: “§ 1º, os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que, ao final do Ensino Médio, o educando demonstre: domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996).

Considerando os objetivos de aprendizagem propostos pela LDB, “faz-se necessário pensar que Filosofia aplicar, para que e para quem, tarefa esta que vem sendo tema de pesquisas e debates em nosso país” (SANTOS, 2016, p. 7). Partindo do debate nacional acerca da

⁹ Desde 2008 a filosofia havia se tornado efetivamente disciplina obrigatória, assim permanecendo até 2016. Porém, em 2017 foi aprovada a Medida Provisória n. 746/2016 que promoveu mais uma reforma no ensino médio, e dentre outras, uma das principais mudanças ocorridas foi a retirada da obrigatoriedade da disciplina de filosofia. Assim, no novo Ensino Médio a filosofia está inserida nos itinerários de formação, conforme propõe a BNCC.

¹⁰ A inserção da filosofia no ensino médio se deu com a Reforma de Francisco Campos, ocorrida em 1931, quando o então ensino secundário passou a ter caráter de curso, com um currículo seriado e com frequência obrigatória. Porém, no começo da década de 1960, com a Lei n. 4.024/1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o ensino de filosofia não mais aparece como obrigatório, tornando-se facultativo. Em 1964, aconteceu o golpe militar, durante a vigência da ditadura militar o ensino de filosofia enfrentou inúmeras dificuldades para se efetivar. Na medida em que o interesse pelo ensino profissionalizante ia se acentuado a filosofia ia desaparecendo dos currículos. Tal fato contribuiu para o total desaparecimento da disciplina, mais precisamente no ano de 1971, quando a mesma foi substituída por “componentes doutrinários como: Moral e cívica e Organização Social e Política do Brasil, OSPB” (MAZAI; RIBAS, 2001, p.11). O retorno da filosofia como disciplina na educação básica brasileira ocorreu em 2008, com o a Lei n. 11.684/2008 que alterou o artigo 36 da Lei n. 9.394/1996 (LDB), tornando a filosofia disciplina obrigatória na grade curricular das escolas de ensino médio no Brasil.

metodologia do ensino de filosofia e a falta de uma grade curricular específica no ensino médio, como citamos anteriormente, o Ministério da Educação (MEC) realizou a implementação de orientações por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNs), entre outros. É importante destacar que atualmente esse problema foi “sanado” (embora existam várias problematizações a cerca dessa “solução”), a partir da implantação¹¹ da Base Comum Curricular (BNCC¹²), documento normativo elaborado para unificar os currículos escolares, regulamentando a aprendizagem integral em todas as etapas, seja na esfera pública ou privada. A proposta apresenta competências e habilidades a serem desenvolvidas com os estudantes, objetivando assegurar uma formação básica comum a todos ao final da educação básica. Porém, ainda há muitas dúvidas sobre a importância desta política pública e as mudanças que ela trouxe para a educação, haja vista os desafios dessa implantação, suas questões polêmicas e a proposta da unificação dos currículos, que, por exemplo, foi citada por vários profissionais como um retrocesso.

Por conta da ambiguidade entre os conteúdos e os métodos, apostar no uso de abordagens como estratégia de ensino seria criar uma síntese conceitual e didática da filosofia. Nos documentos oficiais brasileiros, é explicitado aos professores propostas de abordagens a serem utilizadas na prática docente. As mesmas apresentam-se divididas em três propostas, a saber: a abordagem histórica, temática e conceitual/problemática. No entanto, essas abordagens não excluem outras formas e métodos, assim como, a escolha por determinada abordagem não a elege como a melhor, muito menos como uma fórmula exata que garante ao professor a eficácia no processo do ensino-aprendizagem. Tendo em vista que foram criadas para facilitar o ensino e cada uma tem a sua importância.

Segundo Salles *et all* (2019, p. 379):

Ainda que seja possível distinguir como esses conceitos são trabalhados na parte legal e como o são na parte específica da Filosofia dos Parâmetros, na qual a abordagem é, no mínimo, mais sofisticada e mais filosófica, a articulação desses conceitos aponta para uma proposta unificada, aposta na capacidade de superação do caráter fragmentário da cultura e do ensino escolar, mediante esforço interdisciplinar, crítico e racional.

¹¹ De acordo com o Art. 4 da portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, a implementação da BNCC nos estabelecimentos de ensino que ofertam o ensino médio obedecerá a um novo cronograma. Sendo assim, a implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio, ocorrerá em 2022, e no ano de 2023 será a implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio, e por fim, acontecerá a implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio; no ano de 2024 (BRASIL, 2021).

¹² A despeito das versões anteriores da BNCC, a disciplina Filosofia foi convertida a um capítulo da Ética e Filosofia Política, algo semelhante ao que versava a LBD aprovada em 1996. Isso representa um retrocesso histórico, ocasionando na prática a redução das possibilidades de se trabalhar conteúdos filosóficos nos atuais termos da BNCC/EM. O aluno fica distante de debates centrais na formação filosófica mais ampla presente no debate epistemológico, estético, metafísico e mesmo lógico. (CARNEIRO; LINDBERG, 2021).

No século XX, o ensino de filosofia ofertado no Brasil teve sua prática didática pautada na história da filosofia¹³. Durante muito tempo, essa prática docente foi consenso entre os professores e esteve presente como modelo de ensino desde os cursos superiores, nas Academias, até o ensino médio nas escolas públicas e privadas. Esse ensino acontece por meio da abordagem histórica, e “recaia sobre uma visão histórica da filosofia com a qual buscava-se oferecer um ensino totalizador do conteúdo filosófico” (TEIXEIRA et al.,2019, p. 7). No entanto, a abordagem histórica “não pode ser vista unicamente pelo viés histórico e conteudístico, mas sim como um processo avaliativo no qual os alunos possam vivenciar momentos de reflexão, de amadurecimento cidadão” (TEIXEIRA et al.,2019, p. 9).

Não demorou muito tempo e os questionamentos acerca dessa forma de ensino começaram a surgir. Refletia-se sobre a validade da mesma, e ainda, sobre as (im)possibilidades de o sujeito chegar a experiência filosófica. Gallo e Aspis (2009, p. 51) alertam que este ensino se apresenta “[...] de forma condensada nos principais sistemas filosóficos, sem se importar em examinar em que medida eles podem ou não apresentar algum sentido para a vida dos jovens”. E desse modo, alinha-se com o pensamento de Bergson quando afirma que a filosofia deve fazer sentido ao sujeito por meio da apreensão do real, no ensino de filosofia de modo a aproximá-la (e seu conseqüente ensino) à vida prática do aluno.

Nesse sentido, Mendes (2008, *apud* SANTOS, 2015, p. 67) confirma:

[...] adotar uma metodologia didática sem fugir dos PCNS e das proposições de seus eixos temáticos fez com que na práxis a capacidade do aluno em entender a Filosofia estivesse além da teoria, e isso se torna possível quando o professor desperta em seu aluno potencialidades intelectivas e problematiza-as através das competências e habilidades da Filosofia com um olhar voltado a realidade social, cultural e histórica do discente.

Por seu turno, a segunda abordagem trabalha com os grandes problemas da filosofia através de temas variados. Permitindo “um resgate de questões antigas, que passam a ser vistas a partir de novas óticas, uma vez que os temas centrais da Filosofia durante os tempos, tais como a ética, a política, a arte, o conhecimento [...] continuam, ainda hoje, sendo objeto de análise da Filosofia” (SANTOS; SILVA, 2018, p. 181). Esta proposta foi chamada de abordagem temática, e, conforme expõe Gallo e Aspis (2009, p. 51), “é mais adequada ao ensino da filosofia, se pretendemos um ensino que oportunize experiências de pensamento. Através de

¹³ A mesma concepção está presente na visão de Marilena Chauí em seu livro *Convite à Filosofia* (1995). Nele, apesar dos conteúdos estarem distribuídos em torno de conceitos ou de abordagem disciplinar da filosofia, a pauta está atrelada ao viés histórico. Ou seja, a ensinabilidade da filosofia obedece ao princípio da história da filosofia (TEIXEIRA et al.,2019, p. 9).

temas filosóficos, pensamos ser mais viável sensibilizar os estudantes para o pensamento” (GALLO; ASPIS, 2009, p. 51).

No entanto, a aceitação dessa abordagem não ocorreu de maneira unânime, enquanto teóricos já citados defendiam a eficácia do ensino por meio dos temas, outros consideram que seria um risco colocar os temas como centro do ensino da filosofia. Ou seja, “seria também fácil cair na armadilha de desfilar uma série de temas filosóficos que nós, professores, consideramos absolutamente pertinentes e relevantes, mas que não despertam absolutamente nenhuma curiosidade nos alunos” (GALLO; ASPIS, 2009, p. 52).

No anseio de manter a especificidade da filosofia, o seu ensino não pode estar desassociado daquilo que ele promete ser. Gallo e Aspis (2009, p. 35) explicam que “é próprio da filosofia criar conceitos que permitam a contemplação, a reflexão e a comunicação, sem os quais elas não poderiam existir”.

Assim Pereira (2018, p. 98) aponta que:

Em contraposição a estas duas abordagens citadas pelos PCN e OCN, temos uma terceira perspectiva metodológica intitulada abordagem problemática. A abordagem problemática do ensino da Filosofia tem como principal objetivo organizar os conteúdos a serem trabalhados de modo a explicitar problemas que fizeram os filósofos pensar e produzir seus conceitos, qual era seu movimento de criação. E pode ser uma maneira de o professor de Filosofia estimular os estudantes a fazerem, também eles, a experiência do pensar filosófico.

Dessa maneira, a terceira abordagem rompe com a visão tradicional do ensino de filosofia, apresentando outras formas de lidar com as temáticas e história da filosofia. Assim sendo, “o ensino de Filosofia deve se pautar pela liberdade da formulação do problema, pela reflexão acerca de todas as facetas deste e pela busca de respostas, as quais cada indivíduo tem por obrigação intelectual encontrar” (SANTOS; SILVA, 2018, p. 179).

Considerando os aspectos da abordagem problemática, observamos que essa possibilita a aplicabilidade das outras duas abordagens, ou seja, não se trata de estruturar o ensino unicamente por meio dos problemas, ou esquecer os temas já pensados pelos filósofos. Trata-se de dar sentido às questões trazidas pelos alunos, problematizando os temas de interesse dos mesmos, sem desprezar a história da filosofia.

Portanto,

É necessário que o professor evidencie os problemas que estão por trás dos temas e da história da filosofia, como motores do pensamento, como aquilo que fez com que os filósofos pensassem ao longo da história. É a capacidade de visualizar, de fato, os problemas que mobilizaram os filósofos e os movimentos e trajetórias de pensamentos que estes fizeram que pode produzir nos alunos a possibilidade de que eles se afetem também pelos problemas e se ponham no movimento do pensamento (GALLO; ASPIS, 2009, p. 51).

Assim sendo, considerando a apresentação das três abordagens supracitadas, este texto não tem pretensão de eleger a melhor ou pior prática pedagógica para o ensino de filosofia. “De fato, todo modo de ensinar traz em seu interior uma concepção de conteúdo. O que ocorre, geralmente, é que nem sempre há clareza dos fundamentos e pressupostos que compõem as interferências mais diretas na forma de assumir a prática do ensino” (GHEDIN, 2009, p. 37). Essa condição de clareza na prática do ensino é percebida na abordagem problemática, e, por isso, adequa-se melhor a esta proposta de pesquisa e intervenção, cujo interesse foi conduzir uma reflexão acerca dos métodos de ensino e aprendizagem, a fim de captar elementos que ajudariam a fundamentar a elaboração de novas práticas pedagógicas para o ensino de filosofia, visando a apreensão da realidade através da atividade filosófica, que constitui a dinâmica do próprio filosofar.

Desse modo, para melhorar a compreensão sobre o funcionamento desse ensino, Santos (2019, p. 77) esclarece:

Nesse sentido, entendemos um ensino de Filosofia que possa proceder à investigação dos assuntos filosóficos e de outras áreas de conhecimento, problematizando-os em suas possibilidades de apreensão, estudo e significação. Seria este um ensino que levaria em consideração a leitura dos livros e textos de Filosofia; dos conceitos produzidos, suas nuances e conexões, de modo a tornar os conceitos fluídos. Também, um ensino que levante o debate sobre o teor da argumentação dos filósofos em suas obras; da história da Filosofia e suas interpretações.

Como se pode notar, o principal interesse desta abordagem de ensino é proporcionar mais problematização filosófica em seu processo de ensino e autonomia na aprendizagem, conduzindo o aluno à atitude filosófica capaz de ajudá-los a formar e a transformar a realidade na qual o mesmo está inserido.

De acordo com Santos (2019, p. 76),

Nesta perspectiva, poderíamos pensar no processo de ensino da Filosofia na escola básica. Esse ensino da Filosofia, na perspectiva bergsoniana, poderia ser guiado por uma prática filosófica fluída e consciente das muitas maneiras de conhecer a realidade e conceber o conhecimento. Desse modo, por um movimento de esforço investigativo sobre a constituição dos conceitos filosóficos estudados, alcançaríamos um ensino significativo referente à prática reflexiva crítica do ensino de Filosofia.

Essa proposta analisada por Santos (2019) a partir dos escritos de Bergson e da sua concepção de filosofia, trata da complexidade da tarefa que diz respeito ao ensino do filosofar. Reconhecemos que “o professor precisa encontrar maneiras para que o conhecimento seja entendido pelos alunos que não dominam o vocabulário filosófico, científico e intelectual,

tornando-os capazes de compreender o pensamento filosófico, manuseá-lo, vê-lo no seu dia-a-dia” (LIMA; NETO, 2020, p. 76).

Considerando a convergência dos caminhos de investigação apontados por nossa pesquisa e a abordagem bergsoniana, no qual ambos indicam a importância de pensar a atividade filosófica e sua prática além dos muros das tradicionais instituições de ensino, é possível pensar o método intuitivo como auxiliar no processo de ensino dos conhecimentos filosóficos. Nessa lógica, para que essa articulação aconteça, é preciso que haja o diálogo entre o método da apreensão dos conhecimentos filosóficos e prática do ensino de filosofia, colocando em discussão uma aprendizagem voltada para problematização da prática individual e social dos estudantes. Segundo Ghedin, (2009, p. 30), “as mediações para o ensino de Filosofia no espaço da sala de aula iniciam-se pela reflexão sobre a questão do método e suas implicações para o ensino da disciplina”, para que essa reflexão culmine na associação intuição-aprendizagem-ensino que ora desenvolvemos.

No mesmo caminho de uma formação para a vida, o desconforto com algumas práticas pedagógicas, anteriormente apresentadas, aplicadas na sala de aula, nos permitiu repensar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, percebemos que, por vezes, o estudante tende a atuar como o receptor, um mero espectador, que apenas vê ou escuta o mestre, reproduzindo uma estrutura de ensino fechada em si mesma, contrariando o processo autêntico do filosofar. Por outro lado, na abordagem problemática, o indivíduo é inserido no universo de aprendizagem filosófica por meio do questionamento, leituras e diálogos, de modo que o estudante passa a ser o agente principal no processo da aprendizagem, enquanto o professor passa a ser o facilitador deste sistema do conhecimento. Tal como afirma Rodrigo (2009, p. 56) “[..] um ensino que privilegie esses três aspectos pode garantir uma didática especificamente filosófica, além de criar a possibilidade de trabalhar, juntamente com os conteúdos filosóficos, aquelas competências que o aluno do ensino médio ainda não possui”.

A partir dessas reflexões, nos perguntamos então: Como trabalhar o processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno atendendo às necessidades da geração atual e, talvez, das gerações futuras? Como planejar aulas com práticas de ensino e estilo de aprendizagem versátil? Qual intervenção filosófica precisamos construir? Certamente, responder tais questões é uma tarefa difícil, por isso, propomos desenvolver nesta seção as condições e o lugar onde se pratica o ofício docente e anseia por mudanças no ensino de filosofia.

Da análise inicialmente levantada a efeito do interesse desta pesquisa, a linha seguida na direção da construção de novas práticas metodológicas capazes de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem da filosofia emergiu da observação mais atenta da rotina dos estudantes,

no intuito de perceber em que eles apresentavam mais engajamento e de que forma isso poderia associar-se ao ensino de filosofia. Assim, a observação do cotidiano escolar mostrou a preferência dos alunos pelas interações recíprocas através dos meios digitais e o modo como se relacionavam com as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), por meio de aplicativos de socialização, interação e entretenimento. Contudo, não seria apropriado, por questões de recorte metodológico da pesquisa em si, trabalhar com NTIC de modo geral, por isso, olhamos de forma especial para os aplicativos de entretenimento na modalidade de jogos digitais, determinando novas formas de tratar metodologicamente o conteúdo.

Como se sabe, os jogos digitais são usados como entretenimento das crianças, jovens e adultos, no entanto, esta não é sua única funcionalidade. Recentemente, novos estudos revelaram que os mesmos também apresentam efeitos positivos no processo de ensino aprendizagem. A motivação, por exemplo, é um dos elementos comuns, entre o entretenimento e as experiências de aprendizagem. Portanto, acreditamos que quando os jogos estão associados ao ensino, as estratégias lúdicas são capazes de favorecer a aplicação, compreensão e assimilação do conteúdo filosófico. Conforme ressalta Silva (2017, p. 2) ao afirmar: “a utilização de recursos lúdicos (jogos, dramatizações, *quiz*, quadrinhos etc.) na realidade do ensino de adolescentes, pode representar interessante iniciativa para demonstrar que estudar Filosofia pode ser divertido e útil”.

Embora a ideia de utilização dos jogos em sala de aula ainda seja pouco explorada, a seguir, cuidaremos dos embasamentos teóricos já desenvolvidos acerca do papel do jogo na aprendizagem. Para isso, é necessário fundamentalmente pensar o papel do jogo na cultura humana, conforme destacaram as autoras Filatro; Cavalcanti (2018, p. 155):

Os jogos expressam uma característica humana inata, que é o prazer e a motivação pela experimentação, pela vivência, pela imaginação, pelo desejo de se transportar para outros tempos e espaços. O prazer em jogar tem sido explicado em termos de um “estado de fluxo” no qual uma pessoa se percebe capaz de solucionar um desafio que lhe é apresentado, investe tempo e energia para fazê-lo e espera uma gratificação pessoal ou social ao resolvê-lo.

A partir dessas palavras, é importante perceber que o jogo apresenta uma motivação intrínseca exercida voluntariamente em sua atividade. Entre as diversas habilidades dos jogos, existem outras características que nos parece importante mencionar, por isso são assuntos da próxima seção do texto. A seguir analisamos bibliograficamente o fenômeno jogo a partir dos seus princípios culturais, epistemológicos e filosóficos proposto pelo filósofo Johan Huizinga em seu tratado *Homo Ludens* (1938).

3.2 A NATUREZA DO JOGO EM HUIZINGA: PRINCÍPIOS CULTURAIS, EPISTEMOLÓGICOS E FILOSÓFICOS

Há diversas formas, modelos e percepções acerca da natureza e do significado do jogo. As opiniões se dividem entre os benefícios e malefícios dessa atividade, bem como sua importância na vida humana. “Mas, seja qual for a forma sob a qual se apresente, é sempre de jogo que se trata, e é sob este ponto de vista que devemos interpretar sua função cultural” (HUIZINGA, 2000, p. 79). Recentemente o jogo vem ganhando um novo significado, tornando-se mais atraente para as pessoas, mais acessível para os jovens e, por isso, o interesse sobre suas potencialidades está maior. Trata-se, inclusive, de um elemento antigo na formação da cultura humana e presente desde seus primórdios, conforme afirma Schuck (2019, p. 68): “o jogo é pré-cultural, pois pode ser identificado na ludicidade presente nos animais, sendo mais antigo que qualquer desenvolvimento civilizacional”.

Conforme expõe Huizinga (2000, p. 5):

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo. Os animais brincam tal como os homens. Bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano.

É sabido que os animais, especialmente os mamíferos mais evoluídos, possuem conhecimento. Sabem se defender, sabem se alimentar adequadamente, sabem procriar para manter sua espécie. É sabido também que tal conhecimento não se encontra elaborado conforme se dá o conhecimento em uma outra classe de animais, considerados mais evoluídos, que chamamos de humanos. Nesses, a racionalidade é característica diferencial que faz com que os conceitos elaborados existam em detrimento dos outros animais. Desse modo, se os animais também jogam, assim como os humanos, isso se deve a uma forma de conhecimento que é comum entre ambos. Tal forma de conhecimento, não elaborado em conceitos, nem formulado de modo abstrato, nasce da experiência própria de cada sujeito, de modo que seu surgimento se dá da maneira mais natural possível, o que chamamos de intuição. Resta comprovado o nexo coextensivo entre intuição e a atividade lúdica do jogo, quando, de acordo com Huizinga, ambos são capazes de jogar.

Esse pensador mostra que o jogo é anterior ao aparecimento da civilização humana, não foram os homens os primeiros a realizar essa atividade lúdica, mas sim os animais, conforme mencionamos acima. Ao observar a espontaneidade da brincadeira entre animais e comparar

com a prática cotidiana dos seres primitivos, o autor entendeu a variedade das características do jogo enquanto elemento inerente à cultura em diferentes concepções, sejam elas de cunho epistemológico, histórico, antropológico ou filosófico, conforme a seguir.

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 o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos (HUIZINGA, 2000, p. 7).

Um dos caminhos mais interessantes, segundo a contribuição de Huizinga (2000), sobre a noção do jogo é pensar nele como algo mais primitivo do que a cultura, adotando o lúdico como um traço essencial do comportamento humano. No estado atual das discussões, talvez seja facilmente reconhecido que as funções culturais são correspondentes aos jogos, ou ainda, que o jogo pode ocorrer fora da cultura.

Historicamente, as primeiras noções do jogo possuem inúmeros significados, como afirma Huizinga (2000, p. 5):

Procuram determinar a natureza e o significado do jogo, atribuindo-lhe um lugar no sistema da vida. A extrema importância deste lugar e a necessidade, ou pelo menos a utilidade da função do jogo são geralmente consideradas coisa assente, constituindo o ponto de partida de todas as investigações científicas desse gênero. Há uma extraordinária divergência entre as numerosas tentativas de definição da função biológica do jogo.

Essa divergência entre as definições da natureza e do significado do jogo exerceu influência decisiva sob Huizinga na construção da sua teoria, definindo que “o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social” (HUIZINGA, 2000, p. 9). Para ele, não há um significado, termo, definição ou sentido capaz de esgotar ou determinar a natureza do jogo, pois “o movimento do jogo conduziria a gênese da cultura por uma trajetória que vai das expressões culturais mais ‘simples’, e reconhecidamente lúdicas, até as expressões mais complexas em que a ludicidade é encoberta pelo predomínio da seriedade” (SCHUCK, 2019, p. 68).

Nesse sentido,

Dado que nosso tema são as relações entre o jogo e a cultura, não é indispensável fazer referência a todas as formas possíveis de jogo, sendo possível limitarmos-nos a suas manifestações sociais. Poderíamos considerar estas as formas mais elevadas de jogo. Geralmente são muito mais fáceis de descrever do que os jogos mais primitivos das crianças e dos animais jovens, por possuírem forma mais nítida e articulada e traços mais variados e visíveis, ao passo que na interpretação dos jogos primitivos

deparamos imediatamente com aquela característica irredutível, puramente lúdica, que em nossa opinião resiste inabalavelmente à análise. Faremos referência aos concursos e às corridas, às representações e aos espetáculos, à dança e à música, às mascaradas e aos torneios. Algumas das características que vamos indicar são próprias do jogo em geral, enquanto outras pertencem aos jogos sociais em particular (HUIZINGA, 2000, p. 9).

Embora o autor não estabeleça um significado exclusivo para a natureza geral do jogo, o mesmo fornece algumas características que definiriam essa noção. Como nos lembra o autor: “[...] à primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade” (HUIZINGA, 2000, p. 10). O sujeito deve jogar pelo simples gostar, ou seja, atendendo aos seus próprios desejos e vontades, livre de qualquer obrigação, e é exatamente nesse poder de escolha que habita sua liberdade¹⁴. “Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida ‘corrente’ nem vida ‘real’” (HUIZINGA, 2000, p. 10, grifo do autor).

Entretanto, é preciso entender com mais precisão a expressão “vida corrente/real” utilizada por Huizinga, quando ele afirma que o fundamento principal do jogo se dá naquilo que dota de sentido o jogador, em outras palavras, o jogador inicia uma atividade temporária de “fazer-de-conta” da realidade, realizando escolhas no jogo conforme sua própria orientação. Para tanto, percebemos que essa premissa estabelece uma consonância com a definição de filosofia segundo Bergson, para quem a filosofia deve, antes de tudo, fazer sentido, especificamente quando ele afirma que quanto mais nos inclinarmos a fazer a filosofia sair da escola, mais se aproximará da vida das pessoas (2006, p.145). Sendo assim, fica demonstrada a proximidade do ensino de filosofia com o conceito de filosofia voltado à prática de Henri Bergson.

“O jogo distingue-se da vida "comum" tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa. É está 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, p. 11). A terceira característica associa-se à segunda, no que se refere ao “fazer-de-conta”. No ato de jogar, após o início do jogo, o jogador “afasta-se” da vida “real”, inserindo-se em um novo ambiente, cujos movimentos, tempo e espaço são pré-determinados e limitados.

Entretanto, aqui também se faz necessário um entendimento mais próprio acerca desse “afastamento”, para que não caiamos em equívoco. Tal entendimento necessita do conceito de

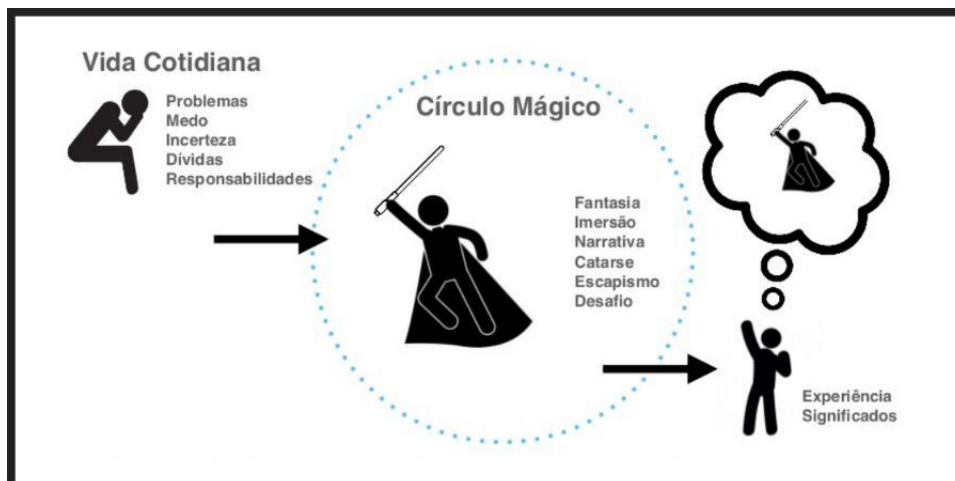
¹⁴ É evidente que, aqui, se entende liberdade em seu sentido mais lato, sem referência ao problema filosófico do determinismo (Huizinga, 2000, p. 9).

“círculo mágico”, para quem a atividade do jogo se constitui num “afastamento” da realidade, mas cuja atuação lúdica não acontece ao acaso, mas fundamentada na vida real do sujeito jogador (HUIZINGA, 2000, p. 11).

Na ideia, formulada por Huizinga, de “Círculo Mágico”, um jogo precisa ser constituído inicialmente de um espaço delimitado, seja físico ou metafísico (o campo de tênis, a mesa de jogo, a arena, o palco, o tribunal, dentre outros), que funciona com leis próprias às quais todos que pertencem ao círculo devem conhecer e aceitar (cf. HUIZINGA, 2000, p. 11).

A ideia central é, pois, que o jogador, embora no ato de jogar, esteja espacial e temporariamente limitado e distante, o conhecimento por ele utilizado para efetuar o jogo está em consonância direta com sua vida real, de modo que essa vida real é o fundamento direto da atividade lúdica. Conforme pode ser observado na imagem abaixo:

Imagem- Círculo Mágico de Huizinga



Fonte: Ludocraciabr.com - Igor Carvalho

A quarta característica do jogo evidenciada pelo filósofo consiste em abordar o jogo como fenômeno cultural, conforme se segue: “joga-se até que se chegue a um certo fim. Enquanto está decorrendo tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação. E há, diretamente ligada à sua limitação no tempo, uma outra característica interessante do jogo, a de se fixar imediatamente como fenômeno cultural” (HUIZINGA, 2000, p. 11). Esse fenômeno acontece através da experiência que o sujeito realiza a partir das associações feitas no ato de jogar, de tal modo que, o que torna o jogo um elemento cultural não é seu início ou a duração das atividades, mas o seu término, ou melhor, aquilo que foi criado, transmitido e conservado na memória do jogador. Assim, esse pode acessar o conhecimento adquirido e repeti-lo a qualquer momento.

Esta última característica explicitada é de especial consideração ao ensino de filosofia, uma vez que evidencia a potencialidade do jogo em facilitar a aprendizagem por meio de uma experiência divertida com bases em sua vivência do cotidiano, mas capaz de lhe fazer compreender os ensinamentos que, no jogo, estão implícitos.

Por fim, “[...] ele cria ordem e é ordem. Introduce na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta "estraga o jogo", privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor” (HUIZINGA, 2000, p. 11, grifo do autor). Essa ideia parece bem propícia para um novo entendimento, abandona-se a suposição do jogo apenas como brincadeira e diversão, passando a entender que o mesmo não pode ser praticado de qualquer forma. Exige-se, portanto, do jogador profunda responsabilidade, obediência, energia, tempo e habilidade. Características próprias da realidade mesmo do jogador, uma vez que a própria vida real também exige tais caracteres.

Diante das características apresentadas “poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não-séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total” (HUIZINGA, 2000, p. 13). O jogo tem em si a sua própria finalidade, “abre um leque de possibilidades, além das responsabilidades do cotidiano e, por isso, pode introduzir um espaço lúdico no meio do sério” (ALBORNOZ, 2009, p. 77). A noção de jogo é ampla, e por isso nos permite diferentes percepções, a visão dos observadores não é a mesma dos jogadores, por isso:

Procuraremos considerar o jogo como o fazem os próprios jogadores, isto é, em sua significação primária. 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, p. 7).

A palavra-chave utilizada por Huizinga para conferir um sentido cultural ao jogo é: ação. É necessário observar, seja de que maneira for, como o jogador expressa uma realidade revestida por algum mistério, como caminha na direção da solução do problema proposto, e quais aspectos presentes nesta ação dá sentido em sua própria essência, ou seja, como as atividades exercidas dentro dos jogos são lembradas como alternativas interessantes para a solução dos problemas cotidianos. “Encontramo-nos aqui em regiões difíceis de penetrar, tanto pela psicologia quanto pela filosofia. São questões que tocam no que há de mais profundo em nossa consciência” (HUIZINGA 2000, p. 17). Segundo o filósofo, já na origem do

comportamento humano, existe uma prevalência do espírito de jogo que se manifesta no prazer, na irritação e na aflição, sentimentos que são capazes de arrebatá-lo e mover o jogador, no resultado do pós-jogo, para a interação social e para a produção de cultura. O resultado do jogo fecha, portanto, o “círculo mágico”, quando se originam as experiências e significados decorrentes da atividade lúdica.

No contexto dessa relação entre o enigma do comportamento humano e o espírito de jogo, a seguir discutiremos o desenvolvimento do pensamento filosófico e a experiência lúdica. Alguns autores, como Schuck (2019, p. 72), “reforçam a tese de que a filosofia se manteve em espírito, e em estrutura, como sendo essencialmente um jogo”.

3.2.1 Teoria do jogo: uma concepção lúdica e filosófica

O jogo já foi estudado em várias áreas do conhecimento humano. Muitas vezes teve sua importância reduzida a uma simples atividade de divertimento, especialmente por ser pouco compreendido e desconsiderado em virtude das várias possibilidades que a prática do jogo pode oferecer. Nesse sentido, são importantes e pertinentes as considerações de Huizinga acerca da teoria do jogo e como ele pensou as formas lúdicas da filosofia, o que nos permite perceber uma aproximação metodológica da utilização do jogo para o ensino de filosofia através de problemas.

Tal aproximação se encontra manifesta inclusive na gênese da própria filosofia (ou, ao menos da filosofia grega antiga), pois “os gregos da época mais tardia tinham plena consciência das relações existentes entre o jogo dos enigmas e as origens da filosofia” (HUIZINGA, 2000, p. 86). Para isso,

Podemos esboçar grosseiramente as sucessivas fases da filosofia da seguinte maneira: num passado muito remoto, ela se iniciou a partir do jogo de enigmas sagrado, o qual era ao mesmo tempo um ritual e um divertimento festivo. Do lado da religião deu origem à profunda filosofia e teosofia dos Upanishads e dos pré-socráticos; do lado do jogo produziu o sofista. Não há uma distinção absoluta entre os dois lados. Em sua busca da verdade, Platão eleva a filosofia a um nível que só ele seria capaz de atingir, mas sempre daquela forma leve que era e é o elemento próprio da filosofia. Ao mesmo tempo, ela é cultivada sob as formas inferiores da habilidade sofisticada e da argúcia intelectual (Huizinga, 2000, p. 107).

Com a expansão do interesse pelo jogo, o surgimento da filosofia ganhou novo sentido, destacando outras condutas, a exemplo dos enigmas sagrados, cujo ritual se assemelhava ao repertório sofista. A filosofia sofisticada “trata-se efetivamente do velho jogo de perspicácia que, tendo começado nas culturas mais remotas, oscila entre o ritual mais solene e o divertimento

puro e simples, por vezes elevando-se às alturas da sabedoria, outras, limitando-se a uma simples rivalidade” (HUIZINGA, 2000, p. 107). Os sofistas usaram o enigma para surpreender o outro com perguntas e argumentos ágeis, eles usam o caráter lúdico do jogo para vencer seus adversários. A atividade dos sofistas é caracterizada como ação lúdica, por ser uma atividade espontânea privilegiada, alicerçada no pensamento e na capacidade do sujeito de descobrir a si próprio, podendo experimentar e modificar o mundo.

No entanto, não ocultamos a crítica sofrida pelos sofistas. A ludicidade no método filosófico feito pelos sofistas foi alvo de questionamento e desmerecimento por parte dos pensadores da época. Aristóteles, por exemplo, considerou “os argumentos falaciosos e os jogos de palavras dos sofistas merecedores de uma refutação tão séria e completa, só podia ser porque seu próprio pensamento filosófico não se havia ainda desprendido da esfera lúdica arcaica” (HUIZINGA, 2000, p. 110).

A presença do elemento lúdico na filosofia aparece em diferentes momentos, conforme os exemplos a seguir:

O caráter lúdico da filosofia durante a Idade das Trevas verifica-se na conversão dos visigodos do arianismo ao catolicismo em Toledo, no ano 589, que assumiu a forma de um verdadeiro torneio teológico, com altos dignitários de ambos os lados. Outro exemplo igualmente flagrante do caráter esportivo da filosofia durante essa época é-nos dados pelo cronista Richer¹⁵ que narra um episódio da vida de Gerbert, o qual foi mais tarde o papa (HUIZINGA, 2000, p. 112).

Em resumo, podemos dizer que assistimos ao nascimento da filosofia como derivação dos enigmas primitivos existentes nos rituais sagrados e da teoria do jogo, vivenciado nos mais variados grupos e culturas, ora em sentido mais simples, ora mais amplo. Ainda sobre essa questão, não foi só o método filosófico sofista ou as práticas e ritos dos cultos primitivos que legitimaram a relação entre o lúdico e a filosofia. “Se tudo isto não é suficiente para revelar a presença de um elemento lúdico na filosofia, há provas mais do que suficientes nos próprios diálogos de Platão” (HUIZINGA, 2000, p. 109).

Platão escreveu seus textos em forma de diálogos, neles assistimos a um elevado jogo filosófico praticado sob as formas de perguntas. A forma de pergunta de um problema encontra sentido nos enigmas, nas soluções e nos desafios. Por este motivo, Platão escolhe o diálogo como meio lúdico de propor o início do filosofar. “Platão não hesitou em adotar seu estilo de diálogo ligeiro e descontraído, pois por mais que aprofundasse a filosofia, nunca deixava de considerá-la um nobre jogo” (HUIZINGA, 2000, p. 110).

¹⁵ Huizinga provavelmente se refere a Richerus ou Richer de Saint-Reims (Saint-Remi), um monge e historiador do séc. X que foi uma importante fonte histórica para o então reino da França.

O diálogo é uma atividade lúdica que envolve liberdade, criatividade e imaginação, uma vez que esses elementos favorecem o processo da experiência e a aquisição do conhecimento. O processo dialógico é lúdico, ajuda na formação da personalidade humana e se constitui no elemento natural presente nos costumes humanos que podem proporcionar, além de conhecimento, entretenimento e prazer.

Considerando a pluralidade das ações essenciais à evolução do homem, parece bem propício buscar um novo entendimento das práticas lúdicas e questionar como estão presentes na atualidade. Nesse sentido, (HUIZINGA, 2000, p. 140) propõe a seguinte discussão:

O problema que aqui nos interessa é o seguinte: em que medida a cultura atual continua se manifestando através de formas lúdicas? Até que ponto a vida dos homens que participam dessa cultura é dominada pelo espírito lúdico? Conforme vimos, o século XIX perdeu grande número dos elementos lúdicos que caracterizavam as épocas anteriores. Terá esta deficiência sido eliminada, ou terá ela aumentado?

Embora “a aceitação dos jogos e dos exercícios corporais como valores culturais importantes só surgiu com o final do século XVIII” (HUIZINGA, 2000, p. 140), o jogo sempre fez parte da vida das pessoas, desde os tempos remotos até os dias atuais. A atração pelas várias modalidades dos jogos se modifica ao longo do tempo e, nesse processo de constante evolução, os jogos apresentam valores específicos para todas as fases da vida humana e de sua evolução enquanto espécie, ou seja, ela sofre variações de acordo com o tempo e com a realidade de cada momento.

Dada a presença do lúdico inclusive na evolução do conhecimento humano, a ludicidade vem sendo tratada como uma atividade de valor educacional intrínseco, cuja função é auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, a partir de novas práticas didáticas que envolvem e permitem aos discentes um maior aprendizado.

Então,

[...], o jogo constitui uma preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida dele exigirá, segundo outra, trata-se de um exercício de autocontrole indispensável ao indivíduo. Outras veem o princípio do jogo como um impulso inato para exercer uma certa faculdade, ou como desejo de dominar ou competir. (HUIZINGA, 2000, p. 5).

Portanto, o jogador, ao agir ludicamente, além de jogar, também age, sente, pensa, aprende, se desenvolve, supera dificuldades e assume a finalidade de desenvolver suas próprias habilidades. Neste sentido, é importante pensar o jogo de duas maneiras: primeiro, reafirmando sua relação original com a realidade do jogador, de modo que esta seja o fundamento da realidade “em separado” do jogo; e, segundo, como recurso que facilita a transmissão do

conhecimento e possibilita ao aluno a oportunidade de obter resultados. Diante dessa realidade, faz-se necessário ampliar a utilização dos jogos no processo de ensino e aprendizagem.

A partir dessa investigação histórico-filosófica pensada por Huizinga acerca das potencialidades culturais do jogo, começamos a enxergar os vínculos da teoria desse com o contexto educacional, por isso buscamos meios para adaptar uma prática primitiva para uma prática educativa e filosófica. Assim, propomos o jogo como um indicador de novas estratégias pedagógicas experimentadas no processo de ensino e aprendizagem da filosofia.

É certo que o jogo apresenta diversas características que podem atender algumas demandas em ambientes de aprendizagem, principalmente para metodologias de ensino não tradicionais. Os estudantes do século XXI estão inseridos em uma cultura digital, em que o acesso à informação é mais fácil, rápido e prático, através de dispositivos simples como celulares, *tablets*, notebook, entre outros, que grande parte dos alunos têm acesso. Este novo ambiente é desafiador para o sistema de ensino, para o ambiente escolar e, particularmente, para o professor, pois exige novos conhecimentos, técnicas e métodos com o objetivo de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e eficaz.

Além de atraente, as tecnologias digitais dispõem de praticidade no uso de suas ferramentas. Nesse contexto, buscamos despertar o interesse dos alunos, combinando as características dos recursos tecnológicos com o contexto educacional. Por isso, preparamos um plano de intervenção cuja pretensão é trabalhar a diversidade de conteúdos escolares de forma mais dinâmica.

Para subsidiar as novas práticas, é necessário, antes de qualquer coisa, examiná-las e conhecê-las para estabelecer um ambiente de aprendizagem atrativo, engajador e efetivo. Atualmente, essas características são desenvolvidas na área de conhecimento das metodologias ativas e gamificação, a qual analisaremos no próximo capítulo. Nesse sentido, sua elaboração fundamenta-se em três princípios, a saber: a) apresentar as metodologias ativas; b) compreender os termos e conceitos referentes à gamificação, enfatizando a aprendizagem experiencial¹⁶; e c) explorar os tipos de estratégias de aprendizado interativo.

¹⁶ uma vez que ela se liga diretamente à definição de filosofia com viés prático dado por Bergson e ao caráter intuitivo do jogo para a formação do conhecimento.

4 APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL POR MEIO DE GAMIFICAÇÃO

Neste capítulo, dialogamos com as práticas metodológicas ativas e a aprendizagem por meio da experiência que acontece pelo contato direto do aluno com sua prática de vida. Pretende-se aqui servir de apoio ao assunto principal que desenvolvemos neste texto. Analisaremos, deste modo, uma aprendizagem que leve em consideração as potencialidades do estudante de filosofia e sua experiência de pensar como condição primordial para uma formação autônoma. Conceitos como aprendizagem experiencial, sua pertinência e o sentido de incluir práticas pedagógicas ativas que refletem positivamente na aprendizagem do ensino de filosofia no ensino médio serão adiante mais detalhados.

4.1 METODOLOGIAS ATIVAS

No contexto educacional dos séculos XIX e XX, o movimento denominado Escola Nova representou uma revolução educacional, provocando transformações significativas no campo educativo. Considerando, “em suas metodologias, a individualidade dos educandos no processo de ensino e aprendizagem, tendo como princípio a centralidade do aluno nos processos de ensino e aprendizagem” (KFOURI; MORAIS, 2019, p.132). Nesse sentido, como o aluno é o agente principal do sistema de educação, os métodos pedagógicos devem ser conduzidos de maneira que atendam suas necessidades.

Já no contexto educacional do século XXI, a necessidade de mudança no sistema de educação de modo geral é ainda mais forte, em virtude dos avanços das tecnologias e, principalmente, do desenvolvimento das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) que provocaram diversas mudanças no funcionamento do mundo, alterando aspectos políticos, econômicas, sociais e educacionais. Nesse sentido, aqui nos interessa expor as transformações no contexto educacional e a evolução, em decorrência de seu uso, nas formas de aprendizagem. Considerando o atual cenário de inovação tecnológica e a necessidade de uma pedagogia que entenda os alunos conforme suas categorias individuais de desenvolvimento, as novas possibilidades para construção do conhecimento começaram a surgir, especialmente a partir da possibilidade do envolvimento do aluno na participação ativa, propiciando que ele mesmo elabore seu próprio processo de aprendizado.

Concordamos com Bacich e Moran (2010, p. 26) quando afirmam que

os caminhos possíveis são inúmeros. Porém, o caminho que interessa consiste na implementação de metodologias ativas e na criação de ambientes de aprendizagem que promovam a construção do conhecimento e permitam a interação das TDIC nas atividades curriculares. Para tanto as instituições têm de ser repensadas, e, em particular as salas de aula.

Com efeito, a ação docente precisa adequar seus recursos didáticos para atender as necessidades dessa nova realidade, “[...] sem desorganizar a estrutura clássica das instituições de ensino: ano letivo, hora/aula, organização serial dos conteúdos, organização de alunos por turmas, professores responsáveis por cadeiras disciplinares, certificação ao final do processo” (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 5).

No processo das metodologias ativas, o professor é coparticipante, pois todo o conhecimento não se centraliza em sua figura. Resta a ele o planejamento, a direção e o comando das estratégias do processo de ensino (o que não é nem pouca coisa nem função menos valiosa ou importante), ocupando o papel de facilitador e mediador da aprendizagem. Por isso, no aspecto da prática pedagógica, as metodologias ativas encontram formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando a aprendizagem.

Segundo Bacich e Moran (2010, p. 27-28).

as metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descobertas, investigação ou resolução de problemas. Essas metodologias contrastam com a abordagem pedagógica do ensino tradicional centrado no professor, que é quem transmite a informação aos alunos. No entanto, a proposta de um ensino mesmo centrado no professor não é nova.

Conforme descrito na citação acima, a educação que usa as NTIC, por se fundamentarem numa aprendizagem baseada por descobertas, investigação ou resolução de problemas, mantém estreita proximidade com a definição de filosofia de Henri Bergson, que se entende como aproximada do real, “superando o mecanicismo e oferecendo ao homem a possibilidade de um contato com a vida que proporciona maior alegria ao ser humano” (FERNANDES, 2013, p. 37).

Assim, para que tanto seu ensino quanto a aplicação de seus conteúdos façam sentido, é necessário adequar o contexto e as situações do processo de aprendizagem às diversas realidades presentes em sala de aula. Sendo assim, as NTIC possibilitam adequações através de ambientes virtuais de aprendizagem, melhorando o processo de ensino, bem como, colaborando com o aluno na assimilação dos conteúdos. Por isso, faz-se mister abordar o uso e os benefícios das NTIC também na disciplina de filosofia no ensino médio.

Estas metodologias ativas vêm sendo utilizadas e construindo adaptações nas escolas e nos modelos educacionais. Contudo, “essa mudança não é simples de ser efetivada, posto que

toda metodologia de ensino e de aprendizagem parte de uma concepção de como o sujeito aprende” (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2020, p. 271). Nesse sentido, há algum tempo, educadores vem se questionando sobre uma prática para a formação de sujeitos autônomos, pela reformulação de um caminho inovador para aprender.

Convém lembrar que, em linhas gerais, as metodologias ativas não pretendem desorganizar a estrutura escolar, apenas propõe uma inovação nas estratégias de ensino que se contrapõe aos modelos tradicionais, enfatizando o protagonismo do aluno. Independente do exemplo de metodologia, sejam as metodologias ágeis, imersivas ou analíticas (cf. FILATRO; CAVALCANTI, 2018), elas possibilitam experiências de aprendizagem centradas no ser humano. As estratégias como Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos (ABPP), *Flipped classroom* (Sala de Aula Invertida) e a Gamificação são mais simples e, por isso, podem ser mais facilmente adotadas no universo educacional tradicional. Bacich e Moran (2010, p. 26-27) explicam que “as metodologias ativas são entendidas como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional. Em vez do ensino baseado na transmissão de informação da indústria bancária como criticou Paulo Freire (1970)”.

Ainda de acordo com a visão de Bacich e Moran (2010, p. 42):

A responsabilidade sobre a aprendizagem agora é do estudante, que precisa assumir uma postura mais participativa, na qual resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção do seu conhecimento. O professor passa a ter a função de mediador, consultor do aprendiz. E a sala de aula passa a ser o local onde o aprendiz tem a presença do professor e dos colegas para auxiliá-lo na resolução das tarefas, na troca de ideias e na significação da informação.

Para uma melhor compreensão dos benefícios trazidos pela utilização das metodologias ativas dentro da sala de aula, precisamos esclarecer que a mesma possui outros modelos, atualmente, praticados nas instituições de ensino. Uma das práticas de ensino-aprendizagem mais comuns nas metodologias ativas é o ensino híbrido (*blended learning*). A “[...] aprendizagem híbrida destaca flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, matérias, técnicas e tecnologias que compõem o processo ativo” (BACICH; MORAN, 2010, p. 4).

Além do ensino híbrido, Bacich e Moran (2010, p. 28, grifo do autor) expõem outras estratégias para o uso das metodologias ativas:

Tradicionalmente, as metodologias ativas têm sido implementadas por meio de diversas estratégias, como a aprendizagem baseada em projetos (*Project-based learning-PBL*); a aprendizagem por meio de jogos (*game-based learning-GBL*); o método do caso ou discussão e solução dos casos (*teaching case*); e a aprendizagem em equipe (*team-based learning-TBL*).

Esta pesquisa não pretende minuciar cada uma delas, apenas apontar a diversidade de metodologias ativas de ensino, além de citar que cada proposta metodológica apresenta momentos de aprendizagem diferentes, pois proporcionam, de maneiras diferentes, experiências que façam sentido para o aluno e se assemelhem às condições da vida cotidiana. Desse modo, como este texto se origina numa definição de filosofia que nasce na vivência prática do indivíduo e, portanto, que precisa fazer sentido para existir, abordar tal característica se torna de capital importância em nosso texto.

É importante salientar que o objetivo das práticas metodológicas ativas é a transformação na forma de conceber o aprendizado. Para que isso aconteça de forma eficiente, faz-se necessário que o professor invista em conteúdos atrativos e interativos, devendo envolver o contexto do estudante, para que este possa refletir sobre ele, o que se torna, para o professor, uma tarefa árdua e de difícil execução, uma vez que a disponibilidade de conteúdos não está propriamente em suas mãos, mas num catálogo pré-definido, dispostos no currículo da modalidade de ensino ofertada. Especialmente, no caso do ensino médio, a BNCC executa esse papel de indicadora dos conteúdos obrigatórios, o que torna a função do professor de investir em conteúdos atrativos uma tarefa ainda mais complexa.

Como já exposto, as metodologias ativas podem ser aplicadas de diversas formas, seja por meio do ensino híbrido, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem por meio de jogos, o método do caso ou discussão e solução dos casos, a aprendizagem em equipe, dentre outras. A gamificação também é umas das principais metodologias ativas no processo de aprendizagem em que os alunos participam ativamente da construção do conhecimento. Propositamente, a mesma não foi ainda apresentada, mas, uma vez que ela constitui o foco principal desta pesquisa, adiante se fará uma apresentação mais detalhada e minuciosa. Assim, com base nessa ideia, a seção seguinte apresentará os fundamentos teóricos, práticos e pedagógicos da gamificação, no contexto das metodologias ativas.

4.1.1 Gamificação

O uso da tecnologia é uma ferramenta que pode ajudar a construir uma educação apropriada aos novos tempos e às novas gerações. Portanto, no século XXI o uso de jogos digitais como recurso didático para motivar e envolver os alunos no processo de aprendizagem tornou-se uma grande aposta. Na última década, mais especificamente, surgiram significativas descobertas na relação entre os games e a educação, por isso é necessário entender o significado

e sentido da gamificação¹⁷, aprofundar-se no termo, desenvolver suas abordagens, distinguindo modalidades e contextos, conforme vemos adiante.

É importante destacar que os termos ainda são amplos, como afirma Navarro¹⁸ (2013, p. 17):

Ao considerar o jogo inerente ao homem e precedente à cultura, entende-se que os mecanismos dos jogos estão presentes na forma de viver e de se relacionar do ser humano desde o início da civilização. A própria sobrevivência pode ser considerada uma forma de jogar com a vida e, sendo assim, não se pode entender a gamificação como algo novo na sociedade. Assim como o jogo, a gamificação ainda não tem um conceito definitivo e exato, mas vem sendo compreendida por teóricos e desenvolvedores de jogos como a aplicação de elementos, mecanismos, dinâmicas e técnicas de jogos no contexto fora do jogo.

A gamificação ainda se encontra em estágio experimental nos espaços educacionais, apesar de seu uso já se encontrar em ascensão. Não obstante,

o termo gamification (traduzido para português por gamificação ou, mais raramente, ludificação) foi utilizado pela primeira vez em 2002 pelo programador britânico Nick Pelling, mas o tema só despertou atenção anos depois, com a publicação do livro *A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo*, de Jane McGonigal. Desde então, o tema se disseminou principalmente no mundo organizacional, que tem utilizado a gamificação como estratégia de mudança de comportamento dos colaboradores e garantia da eficiência em seus resultados (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p.162-163, grifos do autor).

Na verdade, o termo demorou certo tempo para ganhar destaque nas áreas de interesse entre os pesquisadores. A grande responsável em revelar o potencial contido nos jogos digitais, indo além do caráter lúdico, destacando sua capacidade de motivar e envolver a ação do usuário, para alcançar objetivos específicos de solucionar grandes problemas do mundo real de forma mais prazerosa e eficaz, foi a autora Jane McGonigal¹⁹ (cf.: 2012).

¹⁷ De acordo com Aguiar (2015, p. 1445) “O termo Gamificação — oriundo da palavra inglesa *Gamification* — consiste no uso de características e princípios de jogos a fim de facilitar o aprendizado e a resolução de problemas” (apud PASCHOAL *et al.* 2014).

¹⁸ Gabrielle Navarro, em **Gamificação**: a transformação do conceito do termo jogo no contexto da pós-modernidade, Trabalho de conclusão do Curso de Especialização (lato sensu) em Mídia, Informação e Cultura, realizado pelo Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, já estabelece as conexões entre a definição de jogo em Huizinga (abordado em sessão anterior desta pesquisa) e a gamificação que ora evidenciamos. Deste modo, nossa pesquisa, ao restabelecer este vínculo, segue esta linha interpretativa.

¹⁹ Jane McGonigal foi uma *game designer* norte americana especialista em jogos de realidade alternativa. Em 2002 escreveu o livro *A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo*. Através da experiência pessoal (um acidente de trânsito que lhe causou um trauma cerebral e limitou alguns movimentos e sério déficit de atenção), McGonigal criou uma plataforma de jogo usada na recuperação de vítimas de lesões cerebrais, a que denominou de *Superbetter*, com o objetivo de recuperar suas habilidades prejudicadas após o acidente. Após a *gamer designer* testemunhar que vencer o jogo a fazia recuperar seus movimentos, a gamificação desencadeou o interesse de especialistas do mundo inteiro, tentando entender o efeito da gamificação e do seu engajamento no cérebro humano

Desde então, a busca pelos benefícios da gamificação intensificou-se. Aspectos como engajamento, motivação e criatividade e sua importância nos processos de construção de aprendizagem passaram a ser cada vez mais frequentemente estudados nas experiências com jogos. Entretanto, é necessário ressaltar que gamificação é diferente da simples utilização de jogos. Por isso, Filatro e Cavalcanti (2018, p. 163) explicam que

a gamificação não é o mesmo que usar ou criar jogos com contexto social ou educacional. A ideia não é trabalhar jogos fechados, que são produtos e recursos culturais em si mesmo, mas sim incorporar os elementos da linguagem dos jogos em contexto externos a eles. Esses elementos visam engajar e motivar os jogadores a competir, mudar de nível, vencer desafios e superar-se.

Por todos estes motivos benéficos, a utilização de jogos no contexto educacional passa a ser cada vez mais incentivada nos dias atuais. Investigar o que alunos aprendem enquanto jogam é uma tarefa desafiadora, por isso Fadel *et al* (2014, p. 76-77, grifo do autor) expõe:

A gamificação se constitui na utilização da mecânica dos games em cenários *nongames*, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento. Compreendemos espaços de aprendizagem como distintos cenários escolares e não escolares que potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas (planejamento, memória, atenção, entre outros), habilidades sociais (comunicação, assertividade, resolução de conflitos interpessoais, entre outros) e habilidade motoras.

Nas diversas formas e contextos da gamificação, há uma convergência sobre seus conceitos, campo de atuação, objetivos, resultados e seu potencial, pois ela visa estimular o pensamento criativo, a capacidade de inovação, o desenvolvimento das habilidades cognitivas, o espírito de liderança e autonomia, resultando na colaboração e cooperação de aprendizagem. Com estas descobertas, realizadas nos últimos anos, a gamificação ganhou novas propostas no contexto educacional, e se encontra dividida nos seguintes tipos: gamificação de conteúdo e a gamificação estrutural.

A gamificação de conteúdo, segundo Filatro e Cavalcanti (2018, p. 168),

[...] prevê a aplicação de elementos de jogo para alterar parte ou todos os conteúdos e materiais em curso. Existem diferentes maneiras de gamificar conteúdos, ou criar uma história, personagens e situações que estejam relacionadas a um problema ou desafio maior explicitado na gamificação. Além disso, fazer com que alunos desempenhem papéis no contexto de uma história pode promover uma participação mais ativa.

Entre outras questões, uma das considerações feitas a partir do que foi delineado acima, implica no entretenimento como produção de conhecimento, ou seja, a aprendizagem indissociável da diversão, combinando elementos como a motivação, o engajamento e o interesse que o aprendiz tem de gerar novos conhecimentos através de diversas experiências.

Filatro e Cavalcanti (2018, p. 170-171) apresentam critérios de implementação para a gamificação de conteúdo, a saber: a) definir os objetivos de aprendizagem; b) selecionar local e período em que a estratégia será aplicada; c) elaborar uma situação problema com objetivos e competências a serem desenvolvidas; e d) articular a situação problema com os conceitos trabalhados.

Por sua vez, a gamificação estrutural, segundo Filatro e Cavalcanti:

conta com a aplicação de elementos de jogos no processo de aprendizagem com o objetivo de motivar os estudantes a se engajarem nas atividades propostas. Assim, o conteúdo a ser abordado não é alterado ou impactado pela proposta de gamificação, uma vez que apenas a estrutura em torno do conteúdo a ser aprendido é gamificação (2018, p. 164).

Assim, para a utilização desses elementos que existem nos *games*, quando voltados à área da educação formal, é necessário planejar as atividades e seguir um método de aplicação. Na visão de Filatro e Cavalcanti (2018, p. 165-168), para utilizar a gamificação estrutural é preciso adotar quatro passos: a) elaborar roteiro; b) oferecer o *feedback*; c) analisar desempenho dos participantes; e d) estabelecer a premiação. Esse passo a passo é estruturado com o conteúdo que já vem sendo adotado, a finalidade é explorar e aprofundar os conceitos utilizando outras estratégias como método de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista a definição das tipologias da gamificação, é preciso levar em consideração o plano de execução de cada uma e a forma como as etapas estão dispostas. Esta organização didática é importante para o percurso metodológico da atividade gamificada e faz diferença na aquisição dos resultados. Por isso, para realizar uma experiência de gamificação no ensino deve-se escolher os critérios de implementação para a elaboração das atividades propostas a serem desenvolvidas no seu espaço escolar.

Neste sentido, no âmbito do percurso metodológico deste trabalho, fizemos opção por aplicar os elementos da gamificação estrutural na execução da proposta de intervenção, como estratégia para atingir os objetivos de aprendizagem estabelecidos. Portanto, conforme problemática desta pesquisa,

a gamificação estruturada é mais recomendada para modificar a experiência do aluno durante um bimestre, um semestre ou ano letivo inteiro. Ela é mais processual e corre em paralelo às práticas dos professores. Não importa se você ministra aula em uma lousa ou com auxílio de *slides*, se ela é totalmente expositiva ou mais mão na massa. A gamificação estruturada pode ser utilizada em qualquer contexto de aprendizagem, pois ela não modifica o conteúdo. Você simplesmente estrutura mecânicas que motivam o usuário a cumprir os objetivos de aprendizagem, podendo recompensá-los com pontos, medalhas, ou então, motivá-los por meio da competição ou colaboração (EUGENIO, 2020, p. 90-91, grifo do autor).

Nesse caso, no que diz respeito ao vínculo dos *games* com a educação e processos de ensino e aprendizagem, a gamificação pressupõe métodos sistematizados e cuidados metodológicos a serem adaptados em diferentes perspectivas educacionais. O processo da aprendizagem não deve ficar restrito à experiência de jogo, por isso a estratégia da gamificação inspirada nos *games* deve ser definida pelo professor, como também a responsabilidade de esclarecer ao aluno o que ele deve realizar em cada etapa e de avaliar o desempenho dos alunos participantes.

No ambiente educacional, o sucesso de uma experiência gamificada acontece quando o professor consegue “[...] transformar suas aulas em experiências vivas de aprendizagem, que motivem os alunos e os tornem mais criativos, empreendedores e protagonistas” (BACICH, L; MORAN, J, *prefácio*, 2010). Desse modo, para comprovar as possibilidades e a influência desta prática na aprendizagem por experimentação, foi necessário analisar a imersão dos alunos nesses espaços de aprendizagem, e de que maneira ocorre interação entre eles. Portanto, a seguir, traremos o conceito de aprendizagem por experimentação ou aprendizagem experiencial.

4.1.1.1 Aprendizagem Experiencial

Antes de começar a nossa abordagem sobre aprendizagem experiencial, faz-se necessário explicar que ela está inserida no espaço metodológico de aplicação das metodologias imersivas. Por metodologias imersivas entende-se o conjunto de atividades pedagógicas que, enfocando a aprendizagem experiencial, especialmente por meio da inclusão do estudante em situações reais, coloca-o numa situação concreta, que possua relação direta com o conhecimento a ser adquirido.

As metodologias imersivas, portanto, referem-se à capacidade de dar ao aprendiz o papel de protagonista do seu aprendizado, promovendo a aprendizagem experiencial por meio de atividades pedagógicas reais, práticas situacionais relacionadas às necessidades concretas dos educandos. Muitas são as ferramentas tecnológicas utilizadas na efetivação desse processo, dentre elas, o uso de “[...] ambientes virtuais imersivos, que são espaços navegáveis e interativos embasados em um sistema computacional que permite a imersão em mundos virtuais ou outros ambientes” (FILATRO; CAVALCANTI. 2018, p. 135). Este ambiente tecnológico imersivo permite experiências de interação em espaços virtuais com simulações reais. “A Realidade Virtual [RV], a Realidade Aumentada [RA], os simuladores e os jogos digitais (conhecidos

como *games*) são os exemplos mais conhecidos desses ambientes” (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 135).

O principal ganho pedagógico do uso de metodologias imersivas se dá na formação da interrelação entre o físico e o mental, mais especificamente pela conexão entre o mundo real do aluno e a simulação usada como procedimento metodológico. Tal interrelação é responsável pela sensação de pertencimento, uma vez que o aluno estará inserido nesses dois mundos, que podem ser ao mesmo tempo diferentes, mas complementares, uma vez que esse se encontra fundamentado naquele. Essa interação de mundos proporciona novas oportunidades de aprendizagem, pois as vivências virtuais se tornam equivalentes à realidade vivida pelo aluno.

Nesse sentido, retomamos a escolha que originou o aporte teórico-filosófico desta pesquisa, quando partimos da definição de filosofia dada por Henri Bergson, de que a filosofia necessita ser, antes de tudo, prática. Portanto, ligada à vida dos indivíduos e seus principais problemas. Quando transpomos essa definição ao problema do ensino de filosofia, percebe-se sua importância e sua conexão com o tipo de metodologia que, em consequência da definição de filosofia já explicitada, abordamos aqui.

Diante disso, o fato de propormos um modelo de prática pedagógica imersiva por meio dos jogos digitais exige atenção aos diferentes estilos de aprendizagem, ou seja, a maneira pela qual os estudantes interagem abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, físicos e mentais, estimulando naturalmente, a construção da aprendizagem. “Em alguns casos, há uma referência implícita ao construtivismo ou existem variações da abordagem (por exemplo, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem experiencial, aprendizagem colaborativa” (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 171).

Diante das abordagens de aprendizagem, na aprendizagem experiencial o indivíduo se apropria de suas experiências, mas vale ressaltar que aprender pela experiência não significa que qualquer vivência redunde em aprendizagem. Por isso, investigamos como a proposta pedagógica baseada nas metodologias imersivas se efetiva, a partir da experiência com jogos digitais.

No primeiro capítulo desta dissertação, afirmamos que a proposta bergsoniana de filosofia explicitava a aproximação da realidade da vida como o seu elemento essencial. Portanto, a aprendizagem experiencial consiste no correlato conceitual ou, no mínimo, como conceito coextensivo, sobre a aproximação da realidade da vida, apreendida por meio da intuição, através da experiência (que se realiza por meio do jogo).

Segundo Bergson (2006, p. 31), “a intuição é aquilo que atinge o espírito”. Desse modo, é por meio dela que temos acesso à realidade, por se tratar de uma forma de conhecimento que

capta o real. Tal metodologia filosófica propõe estabelecer o fim da polarização epistemológica do conhecimento entre sujeito e objeto. Barroso (cf.: 2019, p. 11) estabelece a intuição como a forma de se nomear a experiência da existência, ou seja, a experiência por meio da qual os seres conectam às coisas ao mundo. Sendo assim, o jogo possui capital importância numa metodologia filosófica que possui esse embasamento, uma vez que, como vimos ainda neste capítulo, ele, inserido nas chamadas metodologias imersivas, se encontra como um forte elemento conectivo entre o mundo real, no qual os alunos vivem, e o mundo virtual da aprendizagem, criado pelo jogo. Daí a importância que observamos na aprendizagem experiencial, quando se cria, a partir do jogo, uma nova categoria de ensino.

Esta categoria de ensino, que denominaremos de “aprender fazendo”, já foi proposta também pelo filósofo norte-americano John Dewey²⁰, para quem o ciclo de aprendizagem experiencial fundamenta-se no aprender, conhecer e desenvolver. Segundo Bacich e Moran (2010, *apresentação*, grifo do autor) em direção a uma proposta efetiva de aprendizado,

a Escola nova de John Dewey, pautada pelo aprender fazendo (*learningbydoing*) em experiência com potencial educacional, se faz presente em tempos de metodologias ativas integradas com as TDIC. Dewey propôs uma educação entendida como processo de reconstrução e reorganização da experiência pelo aprendiz (DEWEY, 1959), orientada pelos princípios de iniciativa, originalidade e cooperação com vistas a liberar suas potencialidades. Assim, a educação não é [apenas] preparação para a vida, [pois] ela acompanha a própria vida, o desenvolvimento do ser humano, sua autonomia e aprendizagem por meio da experiência e da reflexão sobre a experiência que impulsiona estabelecer relações, tomar consciência, construir conhecimento e reconstruir a experiência.

Uma vez reconhecida a ideia de aprender fazendo, se valoriza a capacidade de pensamento como principal objetivo de educar o indivíduo como um todo. A necessidade da relação entre teoria e prática deve ser o objetivo da escola, por meio da qual se pode trabalhar o desenvolvimento físico, emocional e intelectual, instigando a capacidade de desvendar desafios, fazendo do aluno o protagonista de sua própria aprendizagem. Desse modo, a vida e a experiência devem estar sempre unidas nesse processo. “Para entender como a aprendizagem ocorre com o uso de tecnologias e estratégias imersivas, precisamos antes de tudo resumir as características básicas que definem um ambiente virtual como imersivo” (FILATRO;

²⁰ * John Dewey (1859-1952) foi um filósofo (um dos principais representantes da corrente pragmatista) e pedagogo norte-americano. Ele é uma referência no campo da educação moderna, para quem a experiência no ensino deve retratar-se num processo de preparo para a vida. Nesse sentido, a aprendizagem experiencial encontra-se relacionada a expansão da função escolar e da filosofia pensadas por ele, que “[...] pensou uma filosofia que tentava responder aos problemas existentes, [...] Ele propôs uma filosofia que considerava aberta, democrática, mutável, ativa e interventora – uma filosofia em reconstrução” (SANTOS, 2014, p. 3).

CAVALCANTI, 2018, p. 172). Os ambientes virtuais imersivos são aqueles que superam as barreiras do espaço físico e permitem que a interação aconteça de modo imerso em realidades simuladas.

Segundo Pinho (2000, p. 1)

o ambiente virtual nada mais é do que um cenário onde os usuários de um sistema de realidade virtual podem navegar e interagir. Uma característica importante dos ambientes virtuais é o fato deles serem sistemas dinâmicos, ou seja, os cenários modificam-se, em tempo real, à medida que os usuários vão interagindo com o ambiente. Um ambiente virtual pode ser projetado para simular tanto um ambiente imaginário quanto um ambiente real.

Do ponto de vista dessa prática, os estudantes enfrentam diversos elementos desafiadores em suas experiências, desenvolvendo novas habilidades, ao replicar objetos do ambiente real no mundo virtual. Nessa atividade, a imersão e a interatividade são recursos empíricos que fazem parte do processo de aprendizagem, por isso não separa a ação, reflexão e questionamentos. Essas características interativas representam o potencial dos ambientes virtuais na aprendizagem e estão visivelmente presentes nos jogos de RPG (“*Role Playing Game*” ou “jogo de interpretação de personagens”, em tradução livre), conforme veremos adiante.

Nas palavras de Filatro e Cavalcanti (2018, p. 160), essa experiência acontece quando

o jogador assume o papel de um personagem em um ambiente, interage com outros jogadores e, dependendo de suas ações e suas escolhas, os atributos da narrativa modificam-se, constituindo essa história dinâmica. As situações criadas sempre seguem regras estabelecidas por um mestre (líder do jogo), mas como a proposta é aberta à interação, podem-se experimentar formas diferentes de lidar com essas regras, de propor novos caminhos e novas soluções.

Tal posicionamento mostra como acontece uma simulação de forma interativa, permitindo interpretações particulares, mais amplas e articuladas no tempo e no espaço. Neste sentido, o objetivo é compartilhar uma experiência vivenciada que possa ser aplicável em todas as áreas da vida. Nas simulações, os estudantes são livres para escolher o grupo e a temática com as quais desejam jogar (em detrimento do conteúdo da disciplina, que, conforme já descrito, é pré-determinado pelo currículo escolar), em que fazem uso de sua experiência pessoal.

Na análise de Filatro e Cavalcanti (2018, p. 157, grifo nosso),

o mundo dos jogos é diversificado e complexo. Da variedade de jogos disponíveis hoje e de interesse direto a educação, os jogos sérios (*serious games*) destacam-se por combinarem narrativas e simulações para estimular o desenvolvimento de conhecimentos ou habilidades específicas, recorrendo a experiências leves, simples e divertidas para construir algum nível de compreensão de tópicos diversos ou de um específico. Tratam de temáticas relevantes (como ética, cidadania, saúde, valores, etc)

visando desenvolver a aprendizagem de novos conhecimentos, ou seja, não se limitam ao puro entretenimento.

Os jogos digitais apresentam uma importante categoria da aprendizagem experiencial. Neles, o processo de reconstrução e reorganização dos resultados das vivências influenciam positivamente nas futuras experiências. De modo geral, a aplicação prática dessa teoria é obviamente vantajosa no contexto educacional, tendo em vista que ela pode transitar em várias áreas do conhecimento.

Diante destas considerações, ainda se faz necessário pensar sobre as condições para a aprendizagem na inserção de novas práticas, por meio da utilização do jogo enquanto ferramenta pedagógica para o ensino de filosofia.

4.2 OS JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE FILOSOFIA: A UTILIZAÇÃO RPG COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Em relação às abordagens metodológicas possíveis para o ensino de filosofia (a saber: histórica, temática e problemática, conforme já se expôs no segundo capítulo deste texto), a questão central que se coloca não é necessária e inicialmente esta, mas sobretudo quanto à sua definição. A pergunta *o que é filosofia?* apresenta-se como ponto de partida e, talvez, sua resposta como ponto de chegada para se pensar acerca de seu ensino. “É preciso, pois que se tome uma posição na filosofia; que se evidencie de onde falamos, quando pensamos e praticamos seu ensino” (GALLO, 2012, p. 40). Essa compreensão de pensar uma concepção específica de filosofia relacionada intrinsecamente com a vida que se leva, com as escolhas práticas e aquilo que se faz, relaciona-se intimamente com definição de filosofia segundo Henri Bergson, que foi anteriormente fundamentada.

Ghedin (2009, p. 37) ressalta como a escolha da prática docente de ensino de filosofia promove a experiência filosófica:

cabe dizer que o mais importante como escolha para o ensino, em sua vinculação ao método, é o processo de filosofar, entendido como a construção de um caminho que ajude a pessoa a pensar criticamente, criando uma estrutura cognitivo-reflexiva que lhe permita compreender a realidade em sua complexidade, aguçando-lhe o juízo, a habilidade analítica, o horizonte de compreensão e de construção de sentido ante os desafios da sociedade e do mundo contemporâneo.

Nesse sentido, o professor possui o iminente desafio de propor uma metodologia de ensino ligada a vida social, algo que se torne particular para o aluno e, desse modo, mais aplicável em sua vida prática. “Eis aí um dos grandes desafios no ensino de filosofia: encontrar

formas de explicitar para o aluno a relação entre o conceito abstrato e o mundo concreto, uma vez que ele não consegue, por conta própria, estabelecer essas mediações” (RODRIGO, 2009, p. 60). Em suma, a prática docente deve proporcionar uma experiência filosófica.

Sendo assim, faz-se mister observar o que Bergson propõe (2006, p. 221):

[...] A verdade é que nosso espírito pode seguir o caminho inverso. Pode instalar-se na realidade móvel, adotar-lhe a direção incessantemente cambiante, enfim, apreendê-la intuitivamente. Para isso é preciso que se [...] inverta o sentido da operação pela qual habitualmente pensa, que revire, ou antes, refunda incessantemente suas categorias. Mas, desembocará assim em conceitos fluidos, capazes de seguir a realidade em todas suas sinuosidades e de adotar o próprio movimento da vida interior das coisas. Apenas assim se constituirá uma filosofia progressiva, [...] capaz de resolver naturalmente os problemas porque se terá libertado dos termos artificiais que foram escolhidos para pô-los. Filosofar consiste em inverter a direção habitual do trabalho do pensamento.

Apoiados na especificidade da filosofia bergsoniana, observamos como o jogo favorece o desenvolvimento de “aspectos que vão além dos conteúdos estudados, como: efeito motivador, desenvolvimento de habilidades cognitivas, socialização, coordenação motora, dentre diversos outros aspectos” (FREITAS; ALVES; TORRES, 2008, p. 21). Ao criar no estudante condições de interpretar e analisar criticamente a realidade na qual estão inseridos, despertamos-lhes o filosofar. Segundo Ghedin (2009, p. 49),

o filosofar implica também o processo de criação, imaginação e sonho na construção do mundo concreto efetuado pela práxis, a qual exige, por sua vez, um exercício constante de ação-reflexão-ação-reflexão, tendo em vista um agir sempre renovado. Possibilita, com isso, outro mundo, outra compreensão de nosso estar no mundo diante da existência [...].

Nessa vertente, objetivando apresentar uma experiência que impulsiona a ação do educando, capaz de concretizar os conceitos abstratos diante do mundo, investir nas “[...] tecnologias como RA (**Realidade aumentada**), RV (**Realidade virtual**), simulações e jogos permitem que o aluno seja imerso nessa representação primária de conceitos e habilidades” (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 175, **grifo nosso**).

A inquietação sobre as metodologias aplicadas na sala de aula permite repensar o processo de ensino e aprendizagem, percebendo que, em algumas práticas mais tradicionais, o estudante atua como o receptor ou um mero espectador que apenas vê ou escuta o professor. Enquanto na abordagem problemática (dentre os três modos de se ensinar filosofia no ensino médio), o estudante realiza as atividades, tornando-se agente principal no processo da aprendizagem, enquanto o professor passa a ser um facilitador desse procedimento.

Quando reposicionamos professor e aluno dentro da sistemática de aprendizagem, por vezes, dando-lhes novos papéis, geralmente nos referimos ao uso de novas metodologias, anteriormente apresentadas e conhecidas como metodologias ativas. Na abordagem metodológica ativa, o professor costuma desafiar seus alunos a construir um caminho autônomo para a aprendizagem. O objetivo é estimulá-los a pensar por si próprios, resolver problemas cotidianos, despertando-os para a vida. (FERREIRA e GARCIA, 2018, p. 582) explicam que, “para ocorrer a aprendizagem ativa, tem que haver o envolvimento e participação do aprendiz, ouvindo, falando, perguntando, discutindo, a fim de promover junto ao professor uma construção mais efetiva do conhecimento”.

Investir nas metodologias ativas não significa descartar a presença do professor. Pelo contrário, a construção do conhecimento não é possível sem a mediação do mestre. Assim, é papel da escola atender às necessidades dos alunos, de modo que busque educar o indivíduo para a compreensão e respeito à diversidade numa sociedade global e tecnologicamente desenvolvida, pois “as novas formas de comunicação e interação humana, assim como os novos conceitos de armazenamento, manipulação e difusão de informação e cultura, propiciados pelas tecnologias digitais, sugerem novas formas de ensino e de aprendizagem” (NOVAES; AZEVEDO, 2014, p. 56).

A inserção das novas tecnologias educacionais visa promover práticas educativas que contemplem maior interatividade junto ao processo educativo, a mesma surge como um elemento potencializador no espaço educacional. “A construção ativa, e engajada socialmente, do conhecimento [...] se dá no processo de transformação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica” (NOVAES; AZEVEDO, 2014, p. 180). É importante salientar os desafios advindos dessa inserção, tendo em vista a variedade correspondente à tecnologia. Pensar em quais condições a prática ocorre, bem como pensar nos pontos positivos e negativos dessa ferramenta quando aplicada ao ensino, em especial ao ensino de filosofia, acaba por tornar-se uma tarefa crucial para as formulações sobre uma metodologia do seu ensino.

Para tanto, considerando as transformações sociais tecnológicas, previamente aqui citadas, trabalhar a disciplina por meio de jogos digitais nos remete a pensar sobre o acelerado crescimento do comércio destes jogos e sobre qual jogo seria mais adequado ao cotidiano escolar.

Segundo Boller e Kapp, os jogos de aprendizagem (2018, p. 40, grifo do autor)

são destinados a ajudar os jogadores a desenvolver habilidades e novos conhecimentos, ou a reforçar os já existentes. Os jogos voltados para a aprendizagem também são chamados de “jogos sérios” ou jogos instrucionais. O objetivo final de

um jogo de aprendizagem é permitir o alcance de algum tipo de resultado de aprendizagem enquanto o “jogador” está envolvido ou imerso num processo de aprendizado.

Sob os efeitos das mediações facilitadoras do jogo aliada ao processo pedagógico do ensino de filosofia como expressão do conhecimento, os estudantes podem vivenciar seus processos cognitivos em ambientes virtuais que representam a realidade. As atividades realizadas no jogo ensinam a aprender, auxiliando o processo de pensar significativamente as coisas, o mundo e a si mesmo, para que possa aprender a filosofar com autonomia.

Com isso, buscou-se um jogo que, independentemente do conteúdo que esteja sendo ministrado (haja visto o problema da obrigatoriedade do conteúdo, fixado em currículos escolares, conforme já exposto), sua utilização pudesse auxiliar na formação da autonomia e na motivação dos educandos, proporcionando “ambiente de discussões mais livre, permitindo que alunos interpretem determinados personagens e, nesse jogo representativo, sintam-se mais à vontade para expor seus pensamentos e argumentar sobre temas filosóficos” (KUSSLER, 2017, p. 164). Assim, o jogo de interpretação de personagens conhecido como *Role Playing Game* (RPG) se apresentou com tais características.

Para compreendermos como funciona o RPG, Lima *et all* (2012, p. 2) nos explica que

o RPG pode ter como base vários temas, reais ou fictícios; o tempo de jogo varia: podem durar minutos, horas ou mesmo dias. O processo do jogo seria equivalente à de um esforço coletivo em se escrever uma história. A interpretação ocorre de forma descritiva, isto é, o jogador ao interpretar um personagem, irá descrever suas ações em primeira ou segunda pessoa. Isso porque o limite do fazer é bem maior do que o limite do falar, pois o primeiro está submetido ao mundo físico, e o segundo ao regime das ideias e à imaginação.

Nessa perceptiva, o RPG não é um jogo com características comuns, uma vez que o foco não é apenas o sistema de recompensa, muito menos exibir um ganhador. O jogo é narrativo e possibilita ao jogador improvisar nas decisões de seus personagens. Dessa maneira, o RPG é um recurso que permite ao professor inserir conteúdos em suas narrativas permitindo que o aluno/jogador seja livre para tomar suas próprias decisões.

Pensamos que nesta vivência “o professor deverá selecionar alguns problemas filosóficos, de preferência que tenham uma significação existencial para os alunos, pois filosofamos quando sentimos os problemas na pele” (GALLO; ASPIS, 2009, p. 42). Desse modo, acredita-se que o RPG proporciona este uso do que “se sente na própria pele” para que, a partir disto, os alunos possam problematizar os conteúdos filosóficos, cabendo ao professor analisar as narrativas, explorar os elementos didáticos presentes no jogo e conduzi-los a uma reflexão filosófica pertinente à sua realidade.

É importante salientar que o RPG não foi elaborado primordialmente com fins educativos. Para objetivar essa finalidade, faz-se necessária uma transposição didática, em que, dada sua importância (conforme já foi largamente demonstrada), dispõe-se a usar esse tipo de jogo, atribuindo-lhe secundariamente esse objetivo, em virtude dos resultados pedagógicos positivos do seu uso, “tendo em vista que são jogos voltados para o entretenimento e possuem características que podem contribuir para apreensão de conceitos” (FREITAS; ALVES; TORRES, 2008, p. 6).

Nesse sentido, “diferentes tipos de RPG são adotados em contextos educacionais como metodologias imersivas que propiciam o engajamento mental e/ físico dos jogadores” (FILATRO; CAVALCANTI. 2018, p. 161). Ocorre lembrar que o RPG faz referência aos MMORPG (“Massively Multiplayer Online Role-Playing Game” ou “jogo de representação de papéis online, multijogador em massa”, em tradução livre), este subgrupo que foi a opção feita na proposta de intervenção desta pesquisa.

A imersão dos alunos no RPG oportuniza o conhecimento de diversos assuntos e mundos. Os jogos apresentam diversos percursos: alguns são baseados em temas de ficção científica, outros possuem em suas narrativas elementos de crime e feitiçaria, enquanto outros criam e apresentam suas próprias subculturas. Geralmente, o jogo possui um sistema de combate, desafios a transpor e tarefas a cumprir, no qual o jogador cria um personagem e uma história, abrindo espaço para imaginação. Ressalte-se que “não é imaginação no sentido da fantasia, mas a habilidade e a inteligência para considerar problemas, criando soluções ainda não imaginadas em outros momentos da história” (GHEDIN, 2009, p. 50). Nesses ambientes imersivos, os jogadores são desafiados por meio das situações-problemas, possibilitando ao aluno desenvolver seu próprio roteiro, criando condições para construir e manifestar suas habilidades.

O potencial dos RPG como uma nova forma de transmissão do saber contribui para atingirmos um nível cognitivo e motivacional mais elevado, dentro de uma proposta de ensino e aprendizagem centrada no aprendiz. Com efeito, “na interação com o game espera-se que o aluno-jogador possa aplicar os conhecimentos aprendidos em sala de aula, vivenciando virtualmente a experiência de atuar na prática em um ambiente realista” (FREITAS; ALVES; TORRES, 2008, p. 23).

No cenário do ambiente imersivo, o jogador pode aplicar o conhecimento da vida prática e transformar suas escolhas em símbolos, cuja finalidade é obter um resultado. Essas escolhas causam mudanças no roteiro e no resultado final do jogo, já que cada personagem poderá chegar a resultados diferentes. Para tanto, a intenção central dessas escolhas é o diálogo entre mundo

digital e o mundo real, o qual comumente chamamos de vida cotidiana. “Outro fator contribuinte para o grau de uma experiência de aprendizagem é quando, quanto mais o aluno se vê como responsável pelas ações e escolhas, de manipulação, decisão e criação, mas imersão ele sente” (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 175).

O *game* usado como recurso pedagógico no ensino de filosofia permite uma maior e melhor reflexão sobre os desafios, conceitos, problemas e situações que fazem parte do contexto ético, estético e epistemológico desses jovens. “Um filosofar que valoriza a imaginação e a criação no espaço do ensino nunca oferece interpretações prontas, acabadas, mas apresenta um conjunto de problemas cujas soluções precisam ser imaginadas e criadas, mais que respondida de forma mecânica” (GHEDIN, 2009, p. 50).

Sendo assim, por meio do uso de games, conforme exposto, pode-se aproximar o ensino de filosofia à definição que fundamenta esta pesquisa, em outras palavras, numa prática capaz de conquistar o interesse de jovens e adolescentes. Desse modo, a ponte entre filosofia e jogos digitais foi estabelecida na complexa discussão da compreensão do real, a partir da experiência particular capaz de conduzir os envolvidos à reflexão filosófica e pensar a própria existência. Portanto, no ensino de filosofia, os conceitos e categorias são organizados e interpretados quando se propõe mediações pedagógicas através da prática lúdica, que estimula a criatividade. “A criatividade do filosofar é impulsionadora da Filosofia, da elaboração de seus métodos sobre as formas de conhecê-los (GHEDIN, 2009, p. 49).

Assim, diante do exposto, esta pesquisa apresenta como desdobramento metodológico a proposição de uma atividade gamificada, cujo objetivo é elaborar a mediação didática embasada nos conceitos apresentados e, a partir deles, investigar as questões filosóficas que afloram dentro da experiência do uso didático dos jogos digitais.

5 METODOLOGIA

Na presente seção deste texto, apresentaremos o processo de desenvolvimento da pesquisa, tratando dos detalhes metodológicos da proposta de intervenção *Gamefilosofar*, bem como, explicitaremos as dificuldades e problemas advindos da pandemia que prejudicaram a execução da fase intervenção.

A partir da exploração da definição de filosofia, enquanto vinculada à prática, e de conceito de duração como forma de produção do conhecimento em Bergson (2006), seus desdobramentos na teoria do jogo de Huizinga (2000) e na categoria aprendizagem experiencial, dentre as diversas metodologias ativas, e em específico da gamificação, segundo Andrea Filatro & Carolina C. Cavalcanti (2018) e Lilian Bacich & José Moran (2018), buscamos aplicar este tipo de metodologia ativa (a gamificação) no ensino de filosofia e analisar os resultados do uso de tal método com até dez (10) estudantes da 2ª série do ensino médio regular da Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras (ETSC), em Cajazeiras/PB.

O método que se apresentou mais adequado para a pesquisa foi o estudo de caso. Segundo Yin (2001, p. 32), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. Para que seja categorizado enquanto tal, é preciso que um estudo de caso responda às perguntas “como” e “por que” em relação a um objeto de pesquisa. Em outras palavras, que ele busque entender o modo como se dá tal fenômeno social objeto de estudo e sua origem (ou finalidade). Por sua vez, Schramm (1971, p. 6) delimita que o estudo de caso “tenta esclarecer [em] uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados”, corroborando, pois, os elementos que enquadram esta pesquisa enquanto tal ao se deter no procedimental de como implementar o uso da gamificação enquanto metodologia no ensino de filosofia e em analisar os resultados desta implementação.

Portanto, o estudo de caso contribui de modo inigualável para a compreensão do uso da gamificação enquanto metodologia ativa e experiencial no ensino de filosofia.

5.1 TIPO DE PESQUISA

De acordo com o problema abordado e os objetivos que nortearam a investigação, a pesquisa é exploratória com abordagem qualitativa.

Consideramos a pesquisa exploratória como a maneira mais apropriada para este estudo, tendo vista que seu intuito é buscar “[...] proporcionar [uma] visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2002 p. 41). Nesse sentido, tratou-se de uma análise de investigação acerca do uso da gamificação enquanto ferramenta pedagógica para o ensino de filosofia no ensino médio.

A problemática da pesquisa é um tema ainda pouco explorado, principalmente quando associado ao ensino de filosofia. Apesar disso, já existem alguns textos produzidos nessa área, cujos resultados mostraram que o uso pedagógico da gamificação vem proporcionando avanços relevantes no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, investimos na pesquisa exploratória descritiva propondo trazer avanços significativos para o tema, haja vista que, na “fase exploratória de uma investigação, os levantamentos e as histórias são apropriados para a fase descritiva e que os experimentos são a única maneira de fazer investigações explicativas ou causais” (YIN, 2015, p. 7).

Numa pesquisa de caráter exploratório, definir os procedimentos metodológicos e as técnicas utilizadas é essencial para confirmar as hipóteses e os objetivos propostos inicialmente. A pesquisa exploratória se encontra, pois, constituída de três fases: levantamento bibliográfico, entrevistas com indivíduos que tenham experiência de forma prática com o problema e a análise dos dados e evidências (GIL, 2002, p. 41). Para tanto, o desenvolvimento da pesquisa perpassará algumas etapas, nas quais, os métodos e procedimentos metodológicos estarão vinculados ao processo de intervenção pedagógica que será proposto.

Diante do fenômeno estudado, a abordagem qualitativa se apresenta como a mais adequada no sentido de compreender melhor a gamificação voltada para a área do ensino e aprendizagem. “Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando ‘captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno” (GODOY, 1995, p. 2).

5.2 LOCAL E PÚBLICO ALVO DA PESQUISA

No que diz respeito à população considerada, a pesquisa foi proposta para alunos da 2ª série do ensino médio, sexo masculino e feminino, com faixa etária de 14 a 20 anos²¹, matriculados no ensino médio da Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras (ETSC).

²¹ Essas informações acerca da faixa etária dos alunos vieram do resultado do questionário de diagnósticos. As demais informações sobre a escola (que foram expostas na sequência) foram fornecidas pela Secretaria da referida escola.

A ETSC é uma unidade acadêmica integrada ao Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, com sede na cidade de Cajazeiras, Estado da Paraíba. Foi criada por meio da Portaria R/GR n. 04/1980, de 1 e fevereiro de 1980 (Reitoria da UFPB), que criou o Curso Técnico de Enfermagem, no Campus V da UFPB, à época em Cajazeiras/PB, tendo o mesmo advindo do Colégio Diocesano Padre Rolim (Resolução n. 15/1975, de 30 de janeiro de 1975 do Conselho Estadual de Educação do Estado da Paraíba, publicada no DOU de 21 de fevereiro de 1975). Em 2004, passou a ser chamada Escola Técnica de Enfermagem Maria Letícia Botelho, conforme a Resolução CONSUNI/UFPB n. 23/1996, e, por meio da Resolução CONSUNI/UFCG n. 03/2004 recebeu sua atual denominação. A referida escola faz parte da Conselho Nacional de Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF), que integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ofertando atualmente o ensino médio regular em turno integral e os cursos técnicos subsequentes de enfermagem e saúde bucal.

A opção pela escola justificou-se, primeiramente, pela afinidade entre a pesquisadora e o professor titular da disciplina de filosofia da ETSC, prof. Antunes Ferreira da Silva. Em meados de 2012, quando a pesquisadora cursava Licenciatura em Filosofia, o professor Antunes foi seu orientador de Trabalho de Conclusão de Curso, o que criou entre ambos um forte vínculo acadêmico. Em seguida, enquanto a pesquisadora ocupava o cargo temporário de professora de filosofia no ensino médio na Escola Estadual de Ensino Médio Francisco de Sá Cavalcante, na cidade de Paulista (PB), e o professor na Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras (ETSC), os mesmos passaram a realizar eventos e oficinas conjuntamente, tendo ambos participado, um na escola do outro, como palestrantes em diversos eventos. Consta no Anexo 2 a oficialização da parceria desta pesquisa.

A opção pela turma justifica-se pelos seguintes motivos: a) afinidade entre a pesquisadora e os sujeitos pesquisados, pois a mesma já dividiu espaços de convivências em eventos e oficinas realizadas na escola; b) apresenta maior maturidade em relação à turma da 1ª série, uma vez que possui mais vivência tanto na disciplina de filosofia quanto na vida, mas não se encontra em ano de realização do ENEM (o que poderia dificultar a realização da pesquisa), como é o caso da turma da 3ª série; c) a disponibilidade (critério importantíssimo), uma vez que, dada a necessidade das ações da pesquisa serem realizadas no contra turno, a escola é de horário integral; e d) a universalidade no acesso à internet, pois a ETSC dispõe de sinal de internet sem fio (wi-fi) e laboratórios de informática equipados e conectados, além da afirmação, por parte de todos os alunos, que dispunham de *smartphones* (dispositivo que se

verifica obrigatório para o desenvolvimento da pesquisa e as estratégias de intervenção), bem como fazem uso de outros dispositivos (computador, notebook e tablet).

5.3 CRITÉRIO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Inicialmente, solicitamos ao Comitê de Ética em Pesquisa da UERN autorização para realização da intervenção na Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras (ETSC). Após liberação do parecer CEP/UERN n. 4.436.819, de 03 de dezembro de 2020, a pesquisadora apresentou os aspectos gerais do estudo à comunidade escolar²², explicando os objetivos, hipóteses, público alvo e atividades que serão desenvolvidas ao longo da pesquisa. E, ao final, convidamos os alunos, a fim de selecionar os que dela participarão.

5.3.1 Critério de inclusão

A aceitação da turma foi de praticamente todos os alunos, por isso realizamos o primeiro sorteio, no intuito de limitar o número de participantes. Esse sorteio selecionou 14 (quatorze) estudantes, dos quais 10 (dez) irão se envolver diretamente com a pesquisa e 4 (quatro) ficarão suplentes. Ao limitar a quantidade final dos participantes da pesquisa, estamos atendendo aos princípios que norteiam a abordagem metodológica do estudo de caso. Segundo Eisenhardt (*apud* GIL, 2002, p. 140) “com menos de dez casos, é pouco provável que se gere uma teoria, pois o contexto da pesquisa pode ser inconsistente; com mais de dez casos, fica muito difícil lidar com a quantidade e complexidade das informações”.

Os pais e/ou responsáveis pelos alunos sorteados como participantes da pesquisa serão convocados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²³, e os alunos sorteados o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)²⁴. Os Termos de autorização

²² Após a apresentação do projeto à comunidade escolar, o mesmo foi apresentado aos pais/mães e/ou responsáveis, na reunião de pais e mestres realizada no início primeiro semestre letivo, com o intuito de informá-los sobre as normas a serem seguidas pelos seus filhos e todas as ações que os mesmos iriam participar ao longo do ano. Isso facilita a comunicação entre os pais e a escola, de modo a conhecer os limites e possibilidades dos educandos.

²³ O TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) é o documento obrigatório em pesquisas nas quais irão realizar intervenções diretas com participantes. Este termo é assinado pelo pai/responsável e deve garantir ao sujeito da pesquisa o respeito aos seus direitos.

²⁴ (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) é o documento obrigatório em pesquisas envolvendo menores de 18 anos, o mesmo deve ser elaborado em linguagem acessível para os menores. Ambos serão anexados juntos, garantindo legalmente os direitos e deveres, tanto ao pesquisado como pesquisadora.

para uso de áudio²⁵ e uso de imagem²⁶, todos critérios obrigatórios para participação da pesquisa, serão assinados por pais e/ou responsáveis quando os alunos forem menores de idade e pelos próprios alunos, quando estes forem maiores de idade. O aluno que não assinar o TALE, o pai/responsável que não assinar o TCLE e os termos de autorização para uso de áudio e imagem será vedado da pesquisa. Os demais alunos sorteados além da quantidade de 10 (dez), comporão a lista de suplência e, caso haja alguma desistência, assumirá o posto aquele que estiver na primeira suplência. Neste sentido, não haverá problema para o andamento da pesquisa caso ocorra alguma desistência. Deste modo, o critério final será definido pela ordem do sorteio, distinguindo alunos participantes e alunos suplentes.

5.3.1 Critério de exclusão

São excluídos da pesquisa os alunos que não demonstrem interesse, ou não estejam regularmente matriculados na 2ª série do ensino médio, os que não assinarem o TALE, bem como os alunos menores de idade cujos pais não assinarem o TCLE autorizando a participação na pesquisa e os Termos de autorização para uso de áudio e imagem.

5.4 RISCOS

É sabido que em algumas pesquisas científicas que envolvem seres humanos é possível a ocorrência de impactos negativos dos mais variados tipos (psicológicos, físicos, afetivos, simbólicos, institucionais) que devem, na medida do possível, ser mitigados através de técnicas e procedimentos específicos, mas que, ao mesmo tempo, permitam a validação posterior dos resultados.

Este tipo de pesquisa pode acarretar riscos para os colaboradores como cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; constrangimento ao se expor durante a realização de testes de qualquer natureza; desconforto ou alterações de comportamento durante a entrevista; entre outros fatores.

²⁵ Documento assinado pelos pesquisados e responsáveis, autorizando a pesquisadora realizar a captação de áudios que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

²⁶ Documento assinado pelos pesquisados e responsáveis, autorizando a pesquisadora a realizar captação de imagens que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

A participação nesta pesquisa não acarreta riscos maiores, pois não existe exposição²⁷ dos participantes, e é garantida a integridade física, moral e mental desses, além de obedecer aos padrões profissionais de sigilo, mantendo-os no anonimato e assegurando-os que não serão identificados em nenhuma publicação futura.

Além disso, a pesquisadora comprometeu-se a arquivar no Google Drive²⁸ uma pasta identificada como material confidencial, no período mínimo de 05 (cinco) anos, todo o material coletado ao longo da pesquisa.

5.5 BENEFÍCIOS

De forma geral, os estudos científicos trazem contribuições de forma direta ou indireta, na esfera social, econômica, tecnológica, ambiental, educacional, enfim, em todas as áreas do conhecimento, dependendo da natureza e do tipo de estudo.

Nessa vertente, o presente trabalho convida o aluno a pensar e desenvolver sua própria experiência de pensamento, melhorando seu engajamento nas aulas de filosofia, contribuindo na inovação do processo da aprendizagem, possibilitando novos experimentos em suas vidas, favorecendo a construção do conhecimento de forma mais ativa.

No que se refere ao professor de filosofia, possibilita pensar uma prática de ensino capaz de conquistar o interesse dos estudantes, bem como, tornar acessível a reflexão filosófica conduzindo-os a pensar por conta própria.

Portanto, de maneira geral, a pesquisa sugere uma nova estratégia didática possível de ser aplicada por professores que estejam inseridos no mesmo contexto educacional e social. Ou seja, professores que desejem melhorar sua prática docente, bem como, centrar o processo de ensino e aprendizagem no aluno. Ao investir nesta modalidade de ensino, os sujeitos criam condições de interpretar e analisar criticamente a realidade em que se inserem.

5.6 PROTOCOLOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Atendendo às exigências próprias do método de estudo de caso, a pesquisadora buscou estratégias para gamificar o conteúdo referente ao bimestre em que o assunto sobre ética for trazido à discussão entre os alunos, examinando que efeitos foram gerados a partir da aplicação

²⁷ A intervenção deve ser realizada em um ambiente controlado pelo pesquisado, liberando o acesso ao ambiente apenas aos participantes da pesquisa.

²⁸ É um espaço de trabalho inteligente usado como ferramenta de armazenamento seguro de arquivos.

do jogo executado durante as ações no decorrer do bimestre e, em específico, através da execução do jogo RPG, no ensino da disciplina de filosofia.

É necessário esclarecer que foram realizados apenas os primeiros contatos tanto com a escola (buscando viabilizar a parceria para a realização da pesquisa) quanto com a turma (para realizar o diagnóstico, do qual foram extraídos vários dados já apresentados). As outras fases, que seriam realizadas em conformidade com o planejamento anual da escola, encontram-se prejudicadas e, portanto, não foram executadas.

A não execução da pesquisa decorre em função de:

A) Necessidade de adoção de medidas de suspensão das aulas presenciais, em virtude do afastamento social destinado a mitigar a disseminação do novo Coronavírus (SARS-COV-2), causador da pandemia de COVID-19. A referida escola, após a decretação da disseminação comunitária do vírus por parte do Ministério da Saúde, em meados de março de 2020, passou até o mês de outubro de 2020 apenas com atividades não curriculares de acompanhamento pedagógico, tendo normalizado suas aulas apenas após este período, adaptando-se ao ensino remoto emergencial, seguindo as orientações de saúde propostas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e de ensino propostas pelo Ministério da Educação (MEC). Assim, a ETSC decidiu que, neste período, o ensino deveria estar submetido ao uso da tecnologia, através dos aplicativos e plataformas digitais, diversificando as experiências de aprendizagem e a nova rotina dos alunos na educação a distância (EAD) e ensino remoto (ER);

B) em consequência das dificuldades advindas da adoção das novas estratégias de ensino em decorrência da pandemia, o PROF-FILO admitiu, por meio do Memorando Circular UFPR/R/CH/PPFGMP n. 1/2021, de 10 de março de 2021, a flexibilização da aplicação do previsto no art. 46 do seu Regulamento Geral, facultando aos mestrandos, cujos vínculos com a prática docente tenham sofrido qualquer descontinuidade ou grave restrição (o que é o caso desta pesquisa), em caráter excepcional, a dispensa da exigência de implementação da proposta de intervenção prevista no referido artigo, permanecendo, porém, “a exigência de o trabalho versar sobre um processo planejado no contexto de sua prática docente como professor de filosofia, preservando-se, desta forma, os vínculos essenciais do trabalho de conclusão de curso com a prática docente”. Tal decisão de “realizar pesquisa com avaliação do produto, sem a intervenção” foi referendada pelo Colegiado local, em reunião realizada no dia 03 de junho de 2021.

Sendo assim, as próximas etapas descritas abaixo servirão muito mais como orientadoras sobre como instrumentalizar a coleta de dados e, conseqüentemente, realizar sua

interpretação, cumprindo a exigência excepcional da apresentação de “um processo planejado no contexto de sua prática docente como professor de filosofia”.

5.6.1 Intervenção para aplicação dos instrumentos de coleta de dados

A pesquisa exploratória e o procedimento metodológico de estudo de caso andam em simetria com a nossa proposta de intervenção pedagógica explorando as relações da gamificação, os jogos digitais de RPG e o ensino de filosofia no cotidiano escolar.

Como já apresentamos no terceiro capítulo, esta proposta de intervenção aplicará os passos da gamificação estruturada, no intuito gamificar as estratégias de ensino e aprendizagem através dos elementos do jogo. Desse modo, em se tratando de um ambiente gamificado, será necessário reestruturar as aulas, as atividades e as avaliações, criando um espaço o mais próximo possível do jogo. Por isso, nesta proposta sugerimos: a) elaboração de um roteiro com conteúdo; b) as atividades propostas em formato de missão com níveis a serem superados e; c) a avaliação final será das etapas planejadas.

Para a realização da intervenção, retomaremos os quatro passos da gamificação estrutural (roteiro, *feedback*, desempenho dos participantes e premiação) no intuito de limitar os elementos de gamificação que fazem parte desta intervenção. Desse modo, entre os elementos de gamificação, esta proposta sugere o uso de missão, *feedback* e recompensa através de *badges*²⁹ (distintivos) na execução de suas atividades bimestrais.

O planejamento para o desenvolvimento das atividades da intervenção deverá ser organizado em 02 (duas) fases. Na **primeira fase** será realizadas as seguintes ações:

- a) **divulgação do projeto** com a comunidade escolar (direção, coordenação e colegiado do curso, alunos envolvidos e pais/mães e/ou responsáveis);
- b) **organização da documentação** exigida aos alunos como critério de inclusão na pesquisa; e
- c) **realização do questionário de diagnóstico**, que possibilita conhecer o perfil dos pesquisados e, por seu intermédio, orientar a gamificação do conteúdo do bimestre. Nesse caso, recorreremos aos resultados buscando elementos que possam auxiliar o planejamento das atividades no sentido de inserir os assuntos trabalhados na realidade dos alunos.

²⁹ São utilizados como recompensa depois que o aluno realiza a missão e atinge uma conquista. O professor pode criar seus próprios *badges*, atribuindo pontuação e de habilidades específicas, conforme feito aqui. Criamos 04 (quatro) distintivos, são eles: responsabilidade, conhecimento, criatividade e solução de problemas. Esses serão utilizados para provocar a aprendizagem e participação nas atividades.

Essas ações, citadas acima, fazem parte da elaboração do roteiro do professor, fornecendo parte das informações necessárias ao planejamento das etapas e atividades que serão desenvolvidas na segunda fase.

Na **segunda fase** estão previstas as seguintes ações:

- a) a **realização de 05 (cinco) encontros**, nos quais se fará o cumprimento das aulas online (síncronas), a liberação do material didático e o acompanhamento das atividades, bem como a apresentação do jogo;
- b) a **aplicação da oficina *Jogando e filosofando*** (que ocorrerá de modo assíncrono e concomitante aos encontros);
- c) e, por último, a **culminância do projeto** com a aplicação de um questionário estruturado que coletará as informações dos resultados da gamificação.

O tempo destinado ao desenvolvimento das atividades da intervenção, por se tratar do assunto trabalhado em um bimestre letivo, conterà a quantidade de horas que a escola dispuser em seu Projeto Pedagógico. No caso da ETSC, 10 (dez) horas/aula, concentradas em 05 (cinco) encontros, de 02 (duas) horas-aula cada.

Para tanto, respeitando o planejamento bimestral da escola, buscamos um jogo compatível à carga horaria e objetivos de ensino e aprendizagem já apresentados. Por esses motivos, escolhemos um jogo *single-player* (um jogador) com boa jogabilidade e acessível para os alunos (gratuito e disponível para download em Android e IOS).

O jogo escolhido foi *Life Is Strange*, de narrativa interativa e impactada pelas escolhas do jogador. Segundo Hochsprung & Cruz (2018, p. 6), *Life Is Strange* “é um game single player, em terceira pessoa e de gênero *Interactive Digital Storytelling*, ou seja, possui narrativa interativa, onde tomadas de decisões acabam gerando certas consequências na história”. E, são essas tomadas de decisões realizadas pelos alunos em cada episódio³⁰ que serão exploradas e contextualizadas com o conteúdo trabalhado em sala de aula.

Os encontros estarão condicionados aos conteúdos de aprendizagem e episódio do jogo propostos no bimestre em tela, de modo que cada encontro é estruturado através de níveis de aprendizagem a serem superados pelo aluno. Ao final de cada encontro, será proposto uma atividade para verificar o entendimento dos conceitos filosóficos sobre o tema abordado.

³⁰ Cada episódio do *Life Is Strange* recebe um nome, a saber: Chrysalis (episódio 1); Out of Time (episódio 2); Chaos Theory (episódio 3); Dark Room (episódio 4) e Polarized (episódio 5). Todos os episódios giram em torno temáticas importantes, como: cyber bullying, homossexualidade, preconceitos/estereótipos. Nesse sentido, utilizamos as temáticas do jogo e o direcionamento da trama que cada jogador escolheu e refletimos os encaminhamentos morais do jogo, pesando sobre determinadas escolhas/ou sobre como ocorreu alguns fenômenos.

A realização da oficina *Jogando e filosofando* será precedida de um *play-test* para familiarizar os alunos no ambiente do jogo, esclarecendo-lhes as dúvidas e auxiliando com algumas dicas, para que possam fazer uma proveitosa experiência do jogo. Os alunos terão a liberdade de jogar no ambiente e horário que for mais agradável para eles, exceto no horário formal das aulas do curso. Os jogadores só precisam estar com o *smartphone*, gozando assim de liberdade para analisar as situações, criar conflitos, gerar soluções, superar os obstáculos e perceber os aspectos filosóficos presentes no jogo.

O planejamento do conteúdo foi realizado a partir do Livro Didático: **Fundamentos de filosofia**, dos autores Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes, mais especificamente do conteúdo do capítulo 18, intitulado A ética, entre as páginas 326 a 334. Esse livro didático é o mesmo adotado pela escola.

Cabe ressaltar que, na oficina, será trabalhada a interação da filosofia com alguns aspectos conceituais (ética, liberdade e escolhas morais) presentes no jogo. Esse momento se realizará concomitantemente aos 05 (cinco) encontros, nos quais, trabalhados conjuntamente, os conteúdos, atividades e habilidades serão desenvolvidas.

A tabela abaixo mostra que os encontros terão a mesma duração, mas por meio de atividades diferentes, através dos quais os alunos poderão experimentar diversas formas de aprendizagem. Os encontros foram pensados para acontecer em espaços virtuais com auxílio de aplicativos e plataformas digitais (Google Classroom e Google Meet), em datas e horários fixados no calendário acadêmico da escola. Não obstante, com o retorno da normalidade após o fim da pandemia de COVID-19, não há prejuízo em executar o mesmo cronograma presencialmente.

Tabela 1-Detalhamento da fase 2 da intervenção

Encontro 1	
Horas/ Aula	2 horas/aula
Conteúdo	Distinção entre ética e Moral
Atividade de Ensino	Aula teórico-dialógica com slides para apresentação do conteúdo na plataforma <i>Google Meet</i> . Apresentação do jogo: enredo, mecânica e regras, através do Episódio 1.
Missão	Jogando: <i>Play Test</i> do jogo. Exercício 1 Elementos personagem, espaço físico, dimensão emocional, ética e moral.
Feedback	Postar atividade no <i>Google Classroom</i> Confirmar o recebimento da atividade no <i>Google Classroom</i>

	Examinar o desempenho da missão, destacando os pontos fortes e fracos. Parabenizar quando a missão for cumprida
Recompensa	<i>Badges</i> (responsabilidade, conhecimento, criatividade e solução de problemas).

Encontro 2

Horas/ Aula	2 horas/aula
Conteúdo	Moral e direito
Atividade de Ensino	Aula teórico-dialógica na plataforma <i>Google Meet</i> . Debate dos elementos conceituais filosóficos presentes no episódio 2.
Missão	Exercício 2: Criar novas possibilidades e caminhos para a narrativa do episódio 2.
Feedback	Postar atividade no <i>Google Classroom</i> Confirmar o recebimento da atividade no <i>Google Classroom</i> Examinar o desempenho da missão, destacando os pontos fortes e fracos.
Recompensa	Parabenizar quando a missão for cumprida. <i>Badges</i> (responsabilidade, conhecimento, criatividade e solução de problemas).

Encontro 3

Horas/ Aula	2 horas/aula
Conteúdo	Moral e liberdade
Atividade de Ensino	Aula teórico-dialógica na plataforma <i>Google Meet</i> . Debate dos conceitos filosóficos presentes no Episódio 3.
Missão	Exercício 3 Relato de experiência: life is Strange e a liberdade de escolha.
Feedback	Postar atividade no Google Classroom Confirmar o recebimento da atividade no Google Classroom Examinar o desempenho da missão, destacando os pontos fortes e fracos.
Recompensa	Parabenizar quando a missão for cumprida. <i>Badges</i> (responsabilidade, conhecimento, criatividade e solução de problemas).

Encontro 4

Horas/ Aula	2 horas/aula
Conteúdo	Liberdade <i>versus</i> determinismo
Atividade de Ensino	Aula teórico-dialógica com slides para apresentação do conteúdo na plataforma Google Meet.
Missão	Exercício 4 Produção textual. Tema: Escolhas virtuais em situações da vida real.
Feedback	Postar atividade no Google Classroom Confirmar o recebimento da atividade no Google Classroom

Recompensa	Examinar o desempenho da missão, destacando os pontos fortes e fracos. Parabenizar quando a missão for cumprida. <i>Badges</i> (responsabilidade, conhecimento, criatividade e solução de problemas).
Encontro 5	
Horas/ Aula	2 horas/aula
Conteúdo	Transformação da moral Escolhas morais
Atividade de Ensino	Aula teórico-dialógica com slides para apresentação do conteúdo na plataforma <i>Google Meet</i> . Episódio 5 Dilema ético: Achar que é ético sacrificar uma pequena cidade (Arcadia Bay) para salvar uma "melhor amiga" (Chloe); ou é ético sacrificar a "melhor amiga" para salvar algumas pessoas da cidade?
Missão	Exercício 5 Questionário- pós-jogo. Postar atividade no <i>Google Classroom</i>
Feedback	Confirmar o recebimento da atividade no <i>Google Classroom</i> . Examinar o desempenho da missão, destacando os pontos fortes e fracos. Parabenizar quando a missão for cumprida.
Recompensa	<i>Badges</i> (responsabilidade, conhecimento, criatividade e solução de problemas).

Fonte: autoria própria.

Finalizadas as fases 1 e 2 da intervenção, procederá à coleta de dados, que ocorrerá por meio de questionário estruturado, respondido pelos estudantes. Esses questionários serão elaborados e os respectivos dados armazenados na plataforma Google Drive. Ao utilizar o questionário estruturado como instrumento de coleta de dados, pretende-se captar todas as informações acerca do jogo, e como o mesmo pode ter um tratamento filosófico que dê suporte ao seu uso no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de filosofia, e ainda como o trabalho ajudará a comunidade escolar a desenvolver uma inovação desse processo no ensino de filosofia no ensino médio, promovendo aos alunos uma experiência de aprendizagem mediada pelos jogos, deslocando-os da posição de mero espectador para o papel de protagonista, desempenhando, assim, um papel mais ativo.

A estrutura do questionário terá os seguintes itens, que correspondem às seguintes categorias de análise:

a) CATEGORIA: **engajamento**

PERGUNTA: A maneira como esse bimestre foi organizado te impulsiona a participar das atividades com maior estímulo? Por quê?

b) CATEGORIA: **performance**

PERGUNTA: Como você descreve sua participação no bimestre?

PERGUNTA: O envolvimento com a pesquisa te ajudou a melhorar seu desempenho na disciplina de filosofia? Por quê?

c) CATEGORIA: **social**

PERGUNTA: De que maneira as temáticas presentes no *Life Is Strange* dialogaram com a sua realidade?

PERGUNTA: Como as escolhas realizadas no mundo digital podem ser refletidas em seu cotidiano?

d) CATEGORIA: **aprendizagem**

PERGUNTA: Os conteúdos estudados te ajudaram a pensar criticamente a narrativa do jogo? Por quê?

PERGUNTA: Os conceitos de ética, valor e moral trabalhados em sala modificaram suas escolhas no jogo?

5.6.2 Interpretação dos dados

Ao final da intervenção, o material da pesquisa será colhido, organizado, classificado e analisado de acordo com a perspectiva dos alunos sobre o uso da gamificação como ferramenta pedagógica nas aulas de filosofia na ETSC.

Com os dados advindos da interação dos alunos nas aulas, das atividades realizadas e das entrevistas estruturadas, dar-se-á início à interpretação dos dados. Utilizaremos a técnica da análise de conteúdo para analisar numericamente os dados e evidências coletadas, verificando se, após leituras e discussões acerca do conteúdo tratado em sala, e problematizações levantadas ao longo das atividades e oficina sob a forma do jogo, os alunos construíram um conhecimento ativo e desenvolveram um diálogo entre as escolhas realizadas no mundo digital e a vida cotidiana, a partir dos textos filosóficos ou conceitos específicos levantados ao longo da história da filosofia. “A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos” (MORAES, 1999, p. 7). Partindo de uma perspectiva quantitativa, mergulharemos nos dados da pesquisa fornecidos pelos discentes pesquisados, buscando analisar a frequência de ocorrência de determinados

termos, construções e referências nas respostas dadas por eles ao questionário. “Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (MORAES, 1999, p. 7). Tal análise será realizado por meio do uso do software Iramuteq³¹, uma vez que a pesquisadora conhece o software e possui habilidade satisfatória quanto ao seu funcionamento.

A partir da compilação dos dados feita por meio do software, é possível e importante recortar trechos das narrativas contidas nos documentos dos testes de conhecimento e questionários aplicados com os participantes para corroborar as ideias explicitadas pela análise do programa.

Para tanto, enquanto uma proposta pedagógica, sugerimos analisar categoricamente os indicadores relativos à experiência dos alunos e fundamentação teórica da pesquisa. De tal modo, como já exposto anteriormente (por ocasião da formulação dos questionamentos a serem feitos aos alunos), elaboramos 4 (quatro) indicadores a serem analisados como categorias, sendo: a) engajamento; b) performance; c) social; d) e aprendizagem. Para cada categoria estabelecemos indicadores que serão coletados dos termos extraídos dos questionários, bem como, atividades realizadas durante a intervenção, caso apresentem informações substanciais ao objetivo desta pesquisa.

Na categoria **engajamento**, busca-se investigar os seguintes itens: o estímulo na participação das atividades; a percepção positiva ou negativa acerca da organização das atividades; o envolvimento do aluno durante as aulas. Para a categoria **performance** pretende-se analisar: a participação do aluno na pesquisa, seja ela positiva ou negativa; e os elementos que o ajudaram a melhorar seu desempenho na disciplina de filosofia. A categoria **social** pretende captar a interação entre os aspectos conceituais e comportamentais, considerando: a percepção dos alunos acerca dos conceitos filosóficos presentes no ambiente digital; e o sistema de escolha adotado pelo aluno. Na última categoria, **aprendizagem**, analisa-se com mais ênfase

³¹ O software Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) foi criado por Pierre Ratinaud e mantido até 2009 apenas em língua francesa, mas atualmente se encontra traduzido em várias línguas, inclusive no português. O IRAMUTEQ é desenvolvido na linguagem Python e utiliza funcionalidades providas pelo software estatístico R. No Brasil, ele começou a ser utilizado em 2013 em pesquisas de representações sociais, entretanto, outras áreas também se apropriaram do seu uso, e contribuem para a divulgação das várias possibilidades de processamento de dados qualitativos, visto que permite diferentes formas de análises estatísticas de textos, produzidas a partir de entrevistas, documentos, entre outras. O seu uso pode auxiliar a compilação dos dados advindos das respostas dos alunos à entrevista, uma vez que se trata de um programa computacional gratuito que oferece um considerável número de ferramentas para a análise de dados qualitativos com base na estatística textual (ou lexicometria). Este software incluiu várias formas de análises que podem ser utilizadas na tabulação dos dados: as textuais clássicas, de especificidades, similitude e nuvem de palavras e de classificação hierárquica descendente.

os ganhos pedagógicos desta experiência gamificada, por isso observamos: a clareza dos alunos acerca das ações certas (morais) e erradas (imorais) presentes na narrativa; ampliação dos conteúdos filosóficos, resolução de problemas experienciados nas vivências do jogo; transferência do aprendizado moral do mundo real para o mundo virtual.

Assim, os resultados provêm do modo como os alunos relacionam os aspectos virtuais com os reais, experienciados através de uma prática metodológica realizada nos moldes da gamificação e aprendizagem experiencial, capaz de conduzi-los a pensar sua própria realidade, resultando na reflexão acerca das suas ações cotidianas.

6 CONCLUSÃO

No processo do ensino de filosofia, dentre os vários momentos que compõem seu currículo, uma etapa extremamente importante e que determina todo o desenrolar do trabalho filosófico em sala de aula é a definição do que é filosofia. Foi justamente a partir dessa relevância e de uma definição específica, a saber: de que a filosofia se aproxima da realidade da vida através da experiência, formulada por Henri Bergson, que estruturamos nossa proposta metodológica associada à didática educacional.

Tradicionalmente, o ensino de filosofia é apenas mais um componente curricular obrigatório no ensino médio. Ou seja, mais um conjunto de conteúdos que devem ser repassados aos alunos em vista de prepará-los para o exame de admissão nas universidades. Esse modo tradicional de ensino vem sofrendo várias reformulações e é alvo de variadas discussões, apesar da estrutura curricular não ter sofrido relevantes modificações, não obstante a edição da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (ainda não implantada efetivamente na ETSC). A preocupação em manter a especificidade do trabalho filosófico em sala de aula enquanto um exercício sobre si mesmo como uma prática do fazer filosófico constituem, atualmente, a principal discussão em torno do ensino de filosofia.

Imersos no processo de busca de uma proposta de ensino decorrente de uma definição filosófica capaz de captar a realidade e contemplar os enigmas vivenciados na vida humana, examinando nossa trajetória docente e quantificando as dificuldades do ensino de filosofia em nosso ambiente de pesquisa, objetivamos propor uma aprendizagem autêntica, principal elemento de nossa abordagem, em que o aluno analisa o mundo ao seu redor e as questões filosóficas através da sua própria experiência, por meio de sua vivência no mundo, e, posteriormente, do uso da razão.

Assim, neste trabalho discutiu-se a tarefa da filosofia através do seu ensino como problematização das nossas vivências em diferentes experiências. Nessa perspectiva, analisamos o contexto e as condições para a elaboração de uma prática metodológica que abranja o anseio de professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem.

A fim de embasar teoricamente esta proposta, escolhemos uma filosofia que explique o próprio filosofar como uma atividade vinculada diretamente à dinamicidade da prática da vida e ao seu cotidiano. Nesse sentido, encontramos na coletânea do filósofo Henri Bergson, conforme já mencionado, o texto *O pensamento e o movente* (2006), em que ele discorre sobre seu modo de pensar a filosofia através do método intuitivo, no qual lhe confere o importante papel de apreensão da realidade. Dessa maneira, tratamos de intuição e duração como conceitos

básicos que fundamentam a concepção da filosofia de Bergson, cujo objetivo foi chegar ao entendimento do seu método de análise filosófica.

A filosofia de Bergson se contrapõe aos problemas propostos por cientistas e filósofos da sua época. Exemplo dessa contraposição foi a crítica que ele fez aos seus contemporâneos pela forma como conceberam o tempo, entendendo-o de modo fragmentado, pois segundo o filósofo, defender essa ideia de tempo nos conduz ao erro de negar o movimento das coisas e a verdadeira criação do tempo real, a qual ele chamou de duração. A ideia de filosofia concebida por Bergson é, pois, resultado da intuição da duração e sua relação com a experiência vivida pelo indivíduo. Por essa razão, utilizamos esta ideia de filosofia, conforme mencionado anteriormente, como suporte teórico e filosófico para elaborar a proposta metodológica de intervenção desenvolvida nesta pesquisa.

Bergson argumentou a natureza do conhecimento, distanciando-se da concepção presente no seu tempo de um conhecimento que centralizava e unificava o saber teórico acima do cotidiano da vida. Desse modo, Bergson fundamentou sua teoria acerca da natureza do conhecimento, categorizando-a em dois tipos: a intuição, por meio da qual se pode captar o real, e a inteligência, capaz de efetuar sua análise. Considerando as especificidades de cada conhecimento, Bergson organizou a função desses, e nos mostrou que ambas podem trabalhar conjuntamente. Assim, no processo do conhecimento, o papel da intuição é penetrar o real e investigar suas profundidades, enquanto cabe à inteligência humana organizar as informações recebidas através do raciocínio lógico significando a realidade por meio dos conceitos.

Nesse período, a inteligência (entendida enquanto um processo puramente racional de formulação de conceitos através do simples uso das faculdades da razão) foi estruturada como único e exclusivo caminho para se chegar ao conhecimento sobre a vida. Desse modo, Bergson tratou de apontar suas objeções a essa concepção, propondo a superação da ideia de centralização, pois, para ele, o que faz mais sentido é considerar as formas que apreendemos o movimento do real como um todo, e não apenas uma parte dele. Por isso, atribuir essa tarefa apenas à inteligência seria algo inócua, haja vista a limitação do uso exclusivo da nossa faculdade intelectual.

Em Bergson, o conhecimento produzido não é fechado em si mesmo, já que é resultado da reflexão e investigação da intuição com o auxílio da análise da inteligência. Essa constatação nos levou a repensar sobre o tipo de conhecimento que estamos reproduzindo em nossa prática docente, ao ponto de pensarmos uma prática de ensino que nos permita criar ou reinventar aquilo que vem sendo ensinado, objetivando transformar as experiências vividas em sala aula em conhecimento prático aplicado ao cotidiano dos alunos. Nesse sentido, consideramos que o

sucesso de uma experiência gamificada vai além da motivação, uma vez que, a imersão na atividade gamificada potencializa o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, levando o aluno ao alcance de objetivo de aprendizagem específica, aprendendo a enfrentar problemas do mundo real de forma mais prazerosa e eficaz.

Nessa perspectiva, o ensino de filosofia deve ser guiado por uma prática filosófica fluída e consciente, promovendo o conhecimento das muitas maneiras de conceber a realidade da vida. Em consequência direta da abordagem bergsoniana sobre o conhecimento, fez-se mister propor um ensino orientado pela criação conceitual daquele que vivencia a experiência. Por esse motivo, pensamos em atividades com nível de problematização filosófica e situações de aprendizagem que envolvam o aluno no processo autêntico do filosofar.

Em vista disso, mostrou-se motivador investigar as potencialidades de um ensino de filosofia baseado pela aplicação da aprendizagem experiencial. Nessa categoria, as atividades pedagógicas são propostas a partir de práticas situacionais relacionadas aos dilemas e necessidades concretas dos alunos, uma experiência que valoriza a conexão direta entre a realidade da sua vida e o conhecimento a ser adquirido por ele no ambiente escolar. Tal percepção da aplicabilidade desta modalidade de aprendizagem no ensino de filosofia se deu pela forma da aplicação dessas práticas pedagógicas no ensino, haja vista o direcionamento dos conteúdos estudados em sala, no qual permitem ao aluno relacionar as teorias propostas naquele espaço com suas vivências experienciadas fora dele.

Dada a pertinência da aprendizagem experiencial para esta pesquisa, dialogamos com o conceito de metodologias ativas, uma vez que são responsáveis pela transformação da forma que se concebe o ensino e, mesmo diante dos seus vários formatos de aplicação, a sua eficácia se mantém efetiva, uma vez que todos estes formatos carregam em si o mesmo princípio de aprendizagem. Com base nesse enredo, nosso estudo verificou os embasamentos teóricos e pedagógicos da gamificação pertencente as metodologias ativas, a fim de utilizar seus elementos para gamificar as atividades prescritas em sua proposta de intervenção metodológica.

Após analisar o contexto histórico e o conceito da gamificação, percebe-se claramente como o sistema de engajamento é utilizado no ambiente educacional tornando-o mais dinâmico e atrativo. A gamificação, em linhas gerais, aplica as mecânicas de jogos e técnicas de experiências digitais em seus projetos para envolver e motivar os alunos. Além dos aspectos de engajamento e motivação, destacamos os aspectos da aprendizagem que são responsáveis pelo desenvolvimento das habilidades cognitivas, resultando em uma experiência de aprendizagem com resultados positivos. Por todos esses motivos, resgatamos o propósito do jogo e refletimos de forma prática como os alunos aplicam os conceitos em seu cotidiano.

A partir do uso dessa modalidade de ensino experiencial, são criadas condições para interpretação e análise crítica da realidade em que os alunos estão inseridos. Desse modo, com o intuito de possibilitar a criação de uma prática de ensino que conquiste o interesse dos alunos e torne acessível a capacidade do pensamento por conta própria a reflexão filosófica, buscamos gamificar o conteúdo de ética, a fim de examinar quais consequências surgiriam a partir da aplicação de estratégias de gamificação no ensino da disciplina de filosofia.

Diante disso, utilizamos as pertinentes observações acerca da teoria do jogo sob a perspectiva do filósofo Johan Huizinga, que tratou dos princípios culturais, epistemológicos e filosóficos como diferentes formas de entender a natureza e o significado do jogo. Segundo ele, o jogo é tão antigo quanto a cultura humana, e por isso podemos pensar uma atividade que evoluiu em simultaneidade com os seres humanos. Em se tratando dessa evolução do jogo, tratamos do *Role Playing Game* (RPG) como ferramenta pedagógica lúdica para estudar a filosofia através da reflexão dos desafios, problemas e situações presentes no contexto desse jogo.

Comumente, as narrativas presentes na categoria de jogo RPG propiciam a imersão do jogador, principalmente quando a história em questão traz elementos que estão presentes em sua vida real, como é o caso do jogo *Life is strange*, cuja trama se dá em um ambiente acadêmico na França, no qual os personagens têm a mesma faixa etária dos nossos alunos e partilham de comportamentos semelhantes. Como o jogo é aventura em terceira pessoa, isso faz com que o aluno/jogador assuma o controle total do personagem, tornando a atividade atrativa e interessante. Nesse ponto, chegamos ao propósito dessa mediação pedagógica para o ensino de filosofia, no qual interpretamos teoricamente que os estudantes vivenciam processos cognitivos em ambientes virtuais que representam a realidade. Ou seja, as atividades realizadas dentro do jogo os auxiliam no processo de pensar significativamente as coisas, o mundo e a si mesmo, para que dominem com autonomia o seu próprio processo de aprendizagem.

Portanto, o conceito de intuição proposto por Bergson nos possibilitou pensar a dinâmica dos conhecimentos filosóficos e o ensino de filosofia que observe a relevância do mundo real e prático no modo de fazer e pensar esse ensino, envolvendo filosoficamente o cotidiano da realidade dos alunos com os conteúdos estudados nessa disciplina. Nesse sentido, o método intuitivo de Bergson se apresentou como conceito chave na compreensão de uma prática filosófica fundamentada na complementaridade entre intuição e inteligência para compreensão da vida. Constatamos, pois, que há consonância em relação ao desdobramento conceitual entre o modelo de conhecimento pela duração, que se dá por meio da intuição e conhecimento mediado pela utilização de games, uma vez que o jogo, propriamente falando,

ocorre de início intuitivamente para, só secundariamente, ser processado pelo jogador, o que acaba por provocar os conhecimentos e vivências almejadas pelo ensino de filosofia.

É imprescindível alertar sobre a não execução da proposta de intervenção e, portanto, da impossibilidade de se expor e discutir os resultados desta intervenção, em virtude das medidas de afastamento social que visara a mitigação da disseminação comunitária do novo Coronavírus (SARS-COV-2), causador da pandemia de COVID-19, que abalou todo o globo terrestre desde o final do ano de 2019 até o presente momento. Tais ações culminaram, primeiramente, na suspensão das aulas presenciais e adoção do ensino remoto emergencial e, posteriormente, na flexibilização, por parte do PROF-FILO, da exigência de implementação da proposta de intervenção. Desse modo, o que foi apresentado enquanto proposta de intervenção possui muita utilidade, principalmente, enquanto produto técnico, a ser usado como sequência didática para ajudar a comunidade escolar (professores, alunos e demais envolvidos) a desenvolver uma inovação no processo de ensino de filosofia no ensino médio, promovendo aos alunos uma experiência de aprendizagem mediada pelos jogos, deslocando-os da posição de meros espectadores para o papel de protagonistas, desempenhando, assim, um papel mais ativo, que é a principal finalidade de uma filosofia que se conceitua pelo vínculo com a prática.

Apesar da impossibilidade de se fazer a intervenção, assumimos o desejo de que esta pesquisa não fique limitada a um arquivo de trabalho relacionado ao ensino de filosofia. Pois, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, essa proposta apresenta respaldo adequado para atingir os objetivos de pesquisa e resolver a problemática em questão. Acreditamos ter trabalhado as premissas necessárias de uma proposta metodológica mediada pela gamificação, capaz de melhorar a nossa prática pedagógica atual e futura, bem como, ao discutir o potencial desse recurso facilitador no processo da aprendizagem, confiamos ter contribuído para tornar prazeroso, agradável e proveitoso o ensino aplicado ao ensino de filosofia. Portanto, é ímpeto da pesquisa, encorajar outros docentes da disciplina a inovar a didática, por isso o produto técnico/tecnológico elaborado como uma sequência didática (*Gamefilosofar*), tem como finalidade oferecer possibilidades de aplicação desse novo recurso metodológico no ensino da filosofia.

7 REFERÊNCIAS

7.1 Obras citadas

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

AGUIAR, J. J. B. **Experiência baseada em Gamificação no Ensino sobre Herança em Programação Orientada a Objetos**. Anais dos Workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2015).

ALBORNOZ, Suzana Guerra. **Jogo e trabalho: do homo ludens, de Johann Huizinga, ao ócio criativo, de Domenico De Mais**. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 2009, vol. 12, n. 1, pp. 75-92.

ARAÚJO, M. A. C. **INICIAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO AO MÉTODO FILOSÓFICO INTUITIVO BERGSONIANO: relato de experiência**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

BACICH, LÍlian; MORAN, José (org). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto alegre: Penso, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria** Nº 521, de 13 de julho de 2021. Brasília, 2021.

BERGSON, H. **O pensamento e o movente: ensaios e conferências**. Tradução: Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARROSO, M. A. A intuição como método. **Revista Virtú-ICH**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais, 2009.

BIRCHAL, T. S.; SALLES, J. C.; PASCHOAL, A. E. **Filosofia**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [S. d.]. Disponível em: Acesso em: 17 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. Base Nacional Curricular Comum: BNCC-APRESENTAÇÃO. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 27 de Março. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BOLLER, S; KAPP, K. **Jogar para aprender**: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos eficazes. São Paulo: DVS, 2018.

CARVALHO, Igor. **As noções de Jogo de Johan Huizinga**. Ludocracia BR, 2019-2010. Disponível em: <https://ludocraciabr.com/artigos/nocoos-de-jogo-huizinga>. Acesso em: 18, agosto/2021.

CARNEIRO, S; LINDBERG, C. **BNCC: A experiência fragmentada do saber e o ensino de Filosofia**. Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia- ANPOF. Disponível em: <http://www.anpof.org/portal/index.php/en/artigos-em-destaque/1582-bncc-a-experiencia-fragmentada-do-saber-e-o-ensino-de-filosofia-2>. Acesso em: 27, setembro de 2021.

COSTA, S. J. **A teoria do conhecimento em Bérqson**: ressonâncias na filosofia, educação e cinema. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí., 2010.

DELEUZE, Guilles. **Bergsonismo**. Tradução de Luiz. B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999.

DIESEL, A; BALDEZ, A.L. S; MARTINS, S. M. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268 a 288, fevereiro, 2017.

EUGENIO, Tiago. **Aula em Jogo**: descomplicando a gamificação para educadores. São Paulo: Évora, 2020.

FADEL, L. M; ULBRICHT, V. R; BATISTA, C. R; VANZIN, T. (orgs) **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. 300p.

FILATRO, A; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias INOV- ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo, Saraiva, 2018.

FERREIRA, E. L; GARCIA, S. C. M. Filosofia, aprendizagem ativa e tecnologia: balizadores para a aquisição do conhecimento. **Revista Valore**, Volta Redonda, v 3, n 2, p.576-596, Jul/Dez/2018.

FERNANDES, D. C. A concepção de filosofia em Henri Bergson. **Pensar-Revista Eletrônica da FAJE**. v.4 n.1 p. 37-57 .2013.

FREITAS, E.E.B; ALVEZ, L.R.G; TORRES, V.G.A. SAFESKILL: um serious game para estudantes e profissionais de segurança do trabalho. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 4, p. 173-200, jul-set. 2018.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas: Papirus Editora, 2012.

GALLO, S.; ASPIS, R. L. **Ensinar Filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia Educação, 2009.

GHEDIN, E. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29. Mai./Jun. 1995.

GONÇALVES, P; STOLTZ, T. Instinto, inteligência e intuição criadora sob a ótica de henri bergson. **Revista Tabulae**, Ano 12 - n. 24. Faculdade Vicentina, Curitiba. jan-jun de 2018.

GUSMÃO, L. C. Reflexões sobre diferenças e educação a partir da filosofia de Henri Bergson. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANP,38. 2017, São Luís. **GT**, São Luís: UFMA, 2017a. p. 1-14.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4º ed. Tradução de João Paulo Monteiro Perspectiva: São Paulo, 2000.

HOCHSPRUNG, J; CRUZ, D. M. Life is Strange: a oficina como metodologia para estudar a experiência de estudantes com jogos digitais. Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação. In: **intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Joinville, 2018.

KFOURI, S.F; MORAIS, G. C. Aproximações da Escola Nova com as Metodologias Ativas: Ensinar na Era Digital. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**. v. 20, n. 2, p. 132-140, 06, 2019.

KUSSLER, L.M. Tradição e crítica da metodologia de ensino de Filosofia: Filosofar com Role-Playing Game (RPG). **Anais do SEFIM**. V. 2, N. 2. 2016.

LESNIESKI, Marlon Sandro. A Evolução dos Jogos Online: Do RPG ao MMORPG. IX **Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul**. Guarapuava, 2008.

LIMA, L. D; NOMURA, M. T; BARROS, L; VELASCO, P. D. **O RPG no ensino de filosofia: diálogo e imaginação**. Anais do Simpósio do PIBID/UFABC, v. 01, 2012.

LIMA, T. R. F.; NETO, J. B. Problematização do ensino de filosofia: experiência com a práxis de uma formação docente em filosofia no PRP filosofia. **PRISMA**, v. 2, n 1, p. 74 – 92, jan / jun. 2020.

MAZAI, N; RIBAS, M. A. C. Trajetória do ensino de filosofia no Brasil. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, v.2, n.1, p.1-13, 2001.

MACHADO, Alexsandro dos Santos. **Intuições para uma Pedagogia da Intuição: a amizade enquanto uma Experiência Integral pela Dinâmica das Cartas**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MONTEIRO, S. S.; PINTO, T. J. S.; GUSMÃO, L. C. Subjetividade e Educação a partir da Filosofia Bergsoniana. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, v. 22, p. 90-107, 2014.

MONTEIRO, G. P. **BERGSON E A RECONSTRUÇÃO DA METAFÍSICA**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia, da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.

MCGONICAL, J. **A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo**. Trad. Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NOVAES, J.L.C; AZEVEDO, M. A. O. (Org). **A filosofia e seu ensino: desafios emergentes**. Porto Alegre. Sulina, 2014.

NAVARRO, G. **Gamificação**: a transformação do conceito do termo jogo no contexto da pós-modernidade. Trabalho de conclusão do Curso de Especialização (lato sensu) em Mídia, Informação e Cultura, Universidade de São Paulo, 26 p, 2013.

OLIVEIRA, Rodrigo Mota Albuquerque. **A crítica de Henri Bergson à inteligência na solução dos problemas metafísicos**. Dissertação- Programa de Pós-graduação em Filosofia. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015.

PRADO Jr., Caio. **O que é filosofia**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PEREIRA, Andreza Magda da Silva Dantas. A importância do ensino de Filosofia no Ensino Médio: uma análise no Município de Paulista–PB. In: CAMPOS, Lindoaldo; BULHÕES, Fernanda; ARAÚJO, Joelson. (Orgs). **Ensino de filosofia no ensino médio**: desafios, práticas e perspectivas. Natal: PPGFIL, 2018.

PINHO, M. S. **Interação em Ambientes Virtuais Imersivos**. Tutorial, Faculdade de Informática da PUCRS, Instituto de Informática da UFRGS, Rio Grande do Sul, 2000.

PINTO, T. J. S. A crítica bergsoniana ao método filosófico tradicional- repercussões epistemológicas, éticas e educacionais. **POIÉSIS**, Tubarão, Número ESPECIAL: Biopolítica, Educação e Filosofia, 2011 p. 39 – 52.

PINTO, T. J. S. **O método da intuição em Bergson e a sua dimensão ética e pedagógica**. São Paulo: Loyola, 2010.

PINTO, T. J. S. **Filosofia e educação em Bergson**. Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 231-250, jul. 2015 / out. 2015.

RIBEIRO, E. S. **Bergson e a intuição como método na filosofia**. Kínesis, Vol. V, n° 09, Julho 2013, p. 94-108.

RODRIGO, M.L. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Autores Associados. Campinas, 2009.

ROSA, Maurício. **Role Playing Game Eletrônico**: uma tecnologia lúdica para aprender e ensinar Matemática. Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, p.184, 2004.

SANTOS, T. F. **Panorama histórico da filosofia no Brasil**: da chegada dos jesuítas ao lugar da filosofia na atualidade. Seara Filosófica, N. 12, Inverno, 2016, P. 126-140.

SANTOS, Y. G. Os documentos oficiais sobre a disciplina de filosofia no ensino médio: uma análise teórica. **SABERES**, Natal – RN, v. 1, n. 11, p. 64-77, Fev, 2015.

SANTOS, Ivanaldo; SILVA, Raimundo Fábio. Ensino de filosofia, por temas, à luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 4, n. 10, fevereiro, 2018.

SANTOS, M. C. F. A noção de experiência em John Dewey, a educação progressiva e o currículo de ciências. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. **Anais...** Campinas: VIII ENPEC, 2014. P. 1-11.

SANTOS, P. D. B. A intuição proposta por Bergson e sua contribuição para o ensino de Filosofia. **Argumento 13**, Salvador, n. 13, p. 75-81, fevereiro, 2019.

SANTOS, I; SILVA, R. F. **Ensino de filosofia, por temas, à luz da pedagogia histórico-crítica**. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar. Mossoró, v. 4, n. 10, pp. 177-194, 2018.

SILVIA, Ricardo. **Estratégias lúdicas aplicadas à filosofia no ensino médio**. Revista COMFILOTEC. V. 06, 2017.

SCHRAMM, Wilbur. **Notes on case studies of instructional mediaprojects**. Working paper, the Academy for Educational Development: Washington, 1971.

SCHUCK, José Fernando. **Da poesia à filosofia: uma contribuição através da noção de jogo em Heidegger e Huizinga**. Kínesis, vol. xi, n° 27 (ed. especial), abril 2019, p.60-75.

TEIXEIRA, G. R. M; ALMEIDA, G. J. S; SILVA, J. A. M. A filosofia enquanto disciplina no ensino médio: Abordagem histórica de sua ensinabilidade no secundário brasileiro. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., 2012, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: EDUCON, 2012. p.1-12.

VEILLARD-BARON, J. L. **Compreender Bergson**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VILHENA, A. L. Intuição e inteligência: crítica bergsoniana à linguagem metafísica tradicional. **PERI**, Florianópolis, v. 09, n. 02, p. 184-196, 2017.

YIN, K.R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

7.2 Obras consultadas

BRASIL. **Lei 11.684 de 02 de julho de 2008**. Obrigatoriedade da Filosofia e Sociologia. Brasília: MEC/SEMTEC, 2008.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. Vol. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **PCN+ENSINO MÉDIO: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretária de Educação Média e Tecnológica, 2002.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

BULHÕES, F. Projeto Jogo Filosófico. UFRN. Natal, 2012.

COTRIM, G; FERNANDES, M. Fundamentos de filosofia. 1 ed. Editora Saraiva. São Paulo, 2010.

EHRESMANN, Rodrigo Walter. **Gamificação significativa na educação: uma proposta de ferramenta com enfoque no aspecto motivacional do aluno**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Informática, setor de Ciências Exatas, da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

FERREIRA, T. B. **Novas tecnologias educacionais e mediação pedagógica: uma relação possível na universidade**. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_08/PDF/1.pdf. Acesso em: 15/05/2019.

GOMES, A. A. Estudo de caso - planejamento e métodos. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XIV, v. 15, n. 16, p. 215-221, Presidente Prudente, São Paulo, jan-dez. 2008

GUIMARÃES, J. C. F; SIGNORII, G. G. **Gamificação como método de ensino inovador**. Rio de Janeiro v. 1, n. 1, p. 66-77, jul./dez. 2016

KOHAN, W. O. **Disciplina e experiência: Entrevista com Giuseppe Ferraro**. In: Filosofia e formação. (Org). CARVALHO, C; CORNELLI, G. Central de Texto. Cuiabá, 2013.

MOZZATO, A. R; GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: **Potencial e Desafios**. Curitiba, v. 15, n. 4, Jul./Ago. 2011.

MACHADO, A. S. A intuição como fundamento do ensino das artes em tempos de revisão paradigmática. **Revista Digital do LAV**. Santa Maria. vol. 8, n. 2, p. 118 - 142. – mai./ago. 2015.

PAIVA, Carlos Alberto. **A gamificação como ferramenta pedagógica no ensino superior**. Barueri- SP, 2016.

SANTOS, R. B. **Filosofia do Ensino de Filosofia**: Propostas metodológicas para o ensino de Filosofia. Porto Alegre. Editora Fi, 2017.

SILVIA, A, H; M.I.T, FOSSÁ. **Análise de Conteúdo**: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. Revista Eletrônica. Qualit@s. Vol.17, 2015.

SILVA, C. R. **Johan Huizinga e o conceito de lúdico**: contribuição da filosofia para a literatura infantil matemática. Educación Vol. XXVII, N° 52, marzo 2018 / ISSN 1019-9403.

APÊNDICES



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



APÊNDICES 1

PRODUTO TÉCNICO/TECNOLÓGICO (SEQUENCIA DIDÁTICA: *GAMEFILOSOFAR*)

1º ENCONTRO- AULA 1

Título

Distinção entre ética e moral.

Objetivo

Trabalhar a distinção entre os conceitos de ética e moral.

Duração das atividades

02 (duas) horas/aula.

Passo 1- Preleção

O primeiro passo para abordar este tema consiste em fazer um levantamento da realidade dos alunos: o que pensam sobre o assunto, se já o estudaram em algum outro momento ou disciplina, quais impressões (positivas ou negativas) tal assunto os remete, etc.

Começamos discutindo sobre as questões práticas: o que é ética e o que é moral? Depois o professor expõe, por meio de slides, como se formou o conceito do que é ético e do que não é ético, a origem das palavras e conceitos fundamentais tratados a partir do Livro Didático: **Fundamentos de filosofia**, dos autores Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes no conteúdo do capítulo 18, intitulado A ética, entre as páginas 326 e 327.

Passo 2- Play Teste

No segundo momento da aula, o professor (a) deverá apresentar o jogo *Life Is Strange*, utilizando o Episódio 1 para explicar o enredo, a mecânica e regras do jogo. Em seguida, o professor explicará aos alunos quais aspectos do jogo eles vão explorar, para que a atividade não fique apenas no divertimento. Para isso, será realizado um breve Play Teste, em que o professor irá jogar apenas a cena inicial com duração de 10 minutos. O professor deve pedir aos alunos que façam anotações em seus cadernos, enquanto ele joga. Os alunos devem perceber o

que os personagens precisam saber para poder fazer suas escolhas, e quais orientações devem considerar segura ao ponto de usar como direcionamento de suas próprias reflexões e decisões.

Passo 3- Lição de casa

Os alunos receberão a primeira missão, proposta como lição de casa. O professor deve pedir que os alunos joguem sozinhos e por completo o Episódio 1 e, depois, solicitar a confecção de um diário de bordo, no qual os alunos anotarão sobre os elementos do jogo, especificamente: personagem; espaço físico; dimensão emocional; ética e moral. Os mesmos devem refletir sobre quais teorias éticas e morais presentes no Episódio 1, bem como, pensar se tais conceitos podem ser aplicados na vida deles.

Essa atividade será proposta como Exercício1, o professor deverá estipular um prazo e local para devolutiva. Sugerimos que as devolutivas sejam enviadas pelo Google Classroom, pois será por meio da plataforma que o professor dará seu feedback, enviando mensagem de confirmação de recebimento, análise do desempenho dos alunos na missão e quais *Badges* cada aluno merece receber.

2º ENCONTRO- AULA 2

Título

Moral e direito

Objetivos

Estabelecer as semelhanças e diferenças entre normas morais e jurídicas,

Duração das atividades

02 (duas) horas-aula.

Passo 1- Interação

No segundo encontro o professor deve pedir que os alunos falem sobre os elementos conceituais filosóficos presentes no episódio 1. Nesse espaço, os alunos irão recorrer as informações contidas no diário de bordo fazendo inferências sobre a articulação entre costume e o hábito no ambiente do jogo com a ambiência do convívio humano.

Diante de tal interação, o professor deve conduzir o estudo do assunto por meio de aulas dialogadas e reflexivas, nas quais, sem abrir mão do conteúdo, possa fazer inferências sobre aspectos do dia a dia dos alunos, de modo a deixar o tema, não só dotado de conteúdo, mas também interessante.

Passo 2- Preleção

O segundo momento da aula 2 deve ser dedicado a sistematização e esclarecimento e dos conceitos fundamentais da ética: moral e direito, apresentados no capítulo 18- A ética, na página 328.

Para iniciar a apresentação da temática desta aula, o professor solicita aos alunos que responda verbalmente às seguintes perguntas: a) normas morais e normas jurídicas são a mesma coisa? b) Há diferença entre elas? O intuito é extrair dos alunos uma caracterização simples das noções de moral e direito provocando uma reflexão conceitual do que eles consideram serem fatos consolidados. Em seguida, por meio de alguns slides, o professor vai trabalhando os vários aspectos comuns entre normas morais e normais jurídicas, bem como, as diferenças fundamentais entre a moral e o direito.

Passo 3- Lição de casa

O professor solicitará que os alunos joguem o Episódio 2, e continuem anotando no diário de bordo. Desta vez, os alunos precisam pensar sobre: a) a mecânica de escolhas presente na narrativa do Life Is Strange; b) as consequências enfrentadas por causa destas escolhas; c) as temáticas – a importância (ou a falta) da família, o uso de drogas, o *bullying*, o assédio e o abuso e a homossexualidade –, presentes no Episódio 2; e d) as normas morais e normas jurídicas aplicadas a estas temáticas.

Como missão será proposto o Exercício 2, e, em dupla, os alunos deverão criar um novo enredo, em formato de texto, para o episódio 2. A narrativa deve apresentar novas possibilidades, consequências, caminhos e escolhas. Neste novo enredo os alunos poderão, caso julgue necessário, voltar o tempo e corrigir decisões equivocadas, evitar tragédias, salvar amigos e consertar bobagens ditas.

Fica por conta do professor estipular prazo e local para devolutiva. Sugerimos que as devolutivas sejam enviadas pelo Google Classroom, pois será por meio da plataforma que o professor dará seu feedback, enviando mensagem de confirmação de recebimento, análise do desempenho dos alunos na missão, e quais *Badges* cada aluno merece receber.

3º ENCONTRO- Aula 3

Título

Moral e liberdade

Objetivos

Destacar as relações existentes entre consciência moral, liberdade e responsabilidade, bem como a oposição entre virtude e vício.

Duração das atividades

02 (duas) horas-aula.

Passo 1- Comunicações dos alunos

O professor sorteia uma dupla para começar a apresentação dos textos produzidos em casa, cada dupla terá de três a cinco minutos para falar do seu enredo. Enquanto os alunos apresentam, o professor vai anotando os pontos mais importantes, para que, ao final das apresentações, o mesmo faça suas intervenções, conduzindo o estudo do assunto refletido e dialogado pelos alunos.

Passo 2- Preleção

A partir do que foi desenvolvido nas comunicações dos alunos no passo 1, propõe-se que o professor comece a trabalhar os conceitos de moral e liberdade, expostos no capítulo 18- A ética, na página 329.

Com o auxílio do livro didático e slides, o professor desenvolverá sua aula teórico-dialogica, discutindo a íntima relação entre a consciência moral, liberdade e responsabilidade. Ainda nesta aula, o professor deverá explicitar a ideia de virtude e sua oposição ao vício.

Passo 3- Lição de casa

O professor solicitará que os alunos joguem o Episódio 3 e, em seguida, responda às questões propostas como Exercício 3.

Questões:

1-Procure expressar o que você entendeu da relação entre moral e liberdade, usando os conceitos: consciência moral, juízo, escolha e liberdade.

2- “Só faz sentido julgar moralmente a ação de uma pessoa se essa ação foi praticada em liberdade”. Com base nessa afirmação reflita as escolhas virtuais experienciado no ambiente do jogo e dê exemplos de situações da vida real.

3- Discorra sobre a virtude e o vício. Analise-os, compare-os e dê exemplo para cada um a partir das suas escolhas realizadas dentro do jogo.

O professor deve estipular prazo e local para devolutiva. Sugerimos que as devolutivas sejam enviadas pelo Google Classroom, pois será por meio da plataforma que o professor dará seu feedback, enviando mensagem de confirmação de recebimento, análise do desempenho dos alunos na missão e quais *Badges* cada aluno merece receber.

4º ENCONTRO- Aula 4

Título

Liberdade *versus* determinismo

Objetivos

Apresentar o debate sobre a liberdade ou o determinismo de nossas escolhas.

Duração das atividades

02 (duas) horas-aula.

Passo 1- Exposição dialogada e Preleção

A aula deverá começar com as considerações dos alunos acerca da realização da lição de casa e o que aprenderam sobre moral e liberdade. O professor deverá conduzir este momento, explorando algumas perguntas e questões que irão emergir naturalmente dessa partilha.

Em seguida, o professor desenvolverá sua aula teórico-dialógica sistematizando as três teorias, sendo: determinismo; liberdade; e dialética entre liberdade e determinismo, expostos no capítulo 18- A ética na página 330. Cada teoria segue uma linha de interpretação diferente, por isso, consideramos importante que o professor situe cada concepção com o pensamento dos filósofos. Assim, deve trabalhar a concepção determinista proposta por Helvetius Holbach, o entendimento filosófico da liberdade segundo o filósofo Jean-Paul-Sartre, e, por último, a concepção de liberdade encontrada no pensamento do filósofo holandês Espinosa.

Passo 2- Leitura de texto

O professor deverá expor aos alunos a necessidade de estudar os textos filosóficos. Nesse sentido, para preparar a leitura do texto, sugerimos que cada aluno faça sua leitura individualmente, destacando conceitos e ideias a serem trabalhadas posteriormente.

Em seguida, o professor dará início, com os alunos, aos procedimentos de elucidação de palavras, informações e conceitos, ficando a maior parte dessa análise para ser realizada em atividade extraclasse.

TEXTO

Trecho de *O Existencialismo é um Humanismo*

Dostoievski escreveu: “Se Deus não existisse, tudo seria permitido”. Eis o ponto de partida do existencialismo. De fato, tudo é permitido se Deus não existe, e, por conseguinte, o homem está desamparado porque não encontra nele próprio nem fora dela nada a que se agarrar. Para começar, não encontra desculpas. Com efeito, se a existência precede a essência, nada poderá jamais ser explicado por referência a uma natureza humana dada e definitiva; ou seja, não existe determinismo, o homem é livre, o homem é liberdade. Por outro lado, se Deus não existe, não encontramos, já prontos, valores ou ordens que possam legitimar a nossa conduta. Assim, não teremos nem atrás de nós, nem na nossa frente, no reino luminoso dos valores, nenhuma justificativa e nenhuma desculpa. Estamos sós, sem desculpas. É o que posso expressar dizendo que o homem está condenado a ser livre. Condenado, porque não se criou a si mesmo, e como, no entanto, é livre, uma vez que foi lançado no mundo, é responsável por tudo o que faz. O existencialismo não acredita no poder da paixão. Ele jamais admitirá que uma bela paixão é uma corrente devastadora que conduz o homem, fatalmente, a determinados atos, e que, conseqüentemente, é uma desculpa. Ele considera que o homem é responsável por sua paixão. O existencialista não pensará nunca, também, que o homem pode conseguir o auxílio de um sinal qualquer que o oriente no mundo, pois considera que é o próprio homem quem decifra o sinal como bem entende. Pensa, portanto, que o homem, sem apoio e sem ajuda, está condenado a inventar o homem a cada instante.

SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um Humanismo**. Tradução: Rita Correia Guedes. Paris: Les Éditions Nagel, 1970, p.17-18.

Passo 3- Lição de casa

Este passo da proposta convida os alunos a explorarem melhor ou retomarem por meio de análise textual, as ideias destacadas no trecho do texto, principalmente, as que são consideradas como defesa da liberdade absoluta das ações humanas.

Com base no texto analisado, sugerimos que o professor formule perguntas dirigidas que poderão orientá-los na produção textual, tais como: mas, somos realmente livres para pedir? E se somos, que liberdade é essa?

Como missão desse passo o professor deve estimular a produção textual. O mesmo deve orientar os alunos para redigirem uma dissertação com base nos conceitos de liberdade. Poderão apoiar-se, para tanto, no livro didático, situações reais/virtuais percebidas no ambiente do jogo, preferencialmente, enquanto jogaram o Episódio 5, no texto já consultado, ou mesmo em novas fontes por eles buscadas.

Sugerimos que esse trabalho tenha um prazo suficiente para sua cuidadosa elaboração e devolução. As devolutivas devem ser enviadas pelo Google Classroom, pois será por meio da plataforma que o professor dará seu feedback, enviando mensagem de confirmação de recebimento, análise do desempenho dos alunos na missão e quais *Badges* cada aluno merece receber.

5º ENCONTRO- Aula 5

Título

Transformação da moral e Escolhas morais

Objetivos

Discutir a possibilidade da escolha moral e da transformação da moral.

Duração das atividades

02 (duas) horas-aula.

Passo 1-Diálogo e reflexão coletiva

A quinta aula será dedicada a interlocução sobre os conceitos filosóficos trabalhados no exercício 5 e a uma apresentação do professor, esclarecendo e relembrando conceitos que serão necessários para o seguimento da aula.

Em seguida, o professor fará uma rápida apresentação e sistematização oral sobre o conteúdo transformação da moral e escolhas morais, expostos no capítulo 18- A ética, na página 332 e 333. Após toda sistematização o espaço será aberto para os alunos expressarem suas impressões, ideias e perguntas.

Após indagações e reflexões suscitadas por todo o diálogo entre os alunos, o professor combinará uma atividade para ser realizada no espaço da aula online. Organizando os alunos

em dupla e com um limite de tempo determinado, o professor utilizará a situação virtual do Episódio 5 de *Life Is Strange*, como dilema ético a ser pensado pelos alunos.

Dilema ético: Achar que é ético sacrificar uma pequena cidade (*Arcadia Bay*) para salvar uma "melhor amiga" (*Chloe*); ou é ético sacrificar a "melhor amiga" para salvar algumas pessoas da cidade?

Ao final do tempo, o professor solicitará que os alunos compartilhem as impressões dessa experiência, mencionando se esse exemplo lhes remeteu a uma situação de escolha na vida real.

Passo 2- Avaliação final

Após o percurso das cinco aulas desta proposta de trabalho, um espaço adequado deve ser reservado para a avaliação de todo o processo por parte dos alunos. O professor, poderá, dentro das suas condições reais, combinar com os alunos como o questionário será disponibilizado. No caso dessa proposta, uma forma possível é postar o link do formulário na sala de aula virtual e solicitar a devolutiva.

Estrutura do questionário:

1 A maneira como esse bimestre foi organizado te impulsiona a participar das atividades com maior estímulo? Por quê?

2 Como você descreve sua participação no bimestre?

3 O envolvimento com a pesquisa te ajudou a melhorar seu desempenho na disciplina de filosofia? Por quê?

4 De que maneira as temáticas presentes no *Life Is Strange* dialogaram com a sua realidade?

5 Como as escolhas realizadas no mundo digital podem ser refletidas em seu cotidiano?

6 Os conteúdos estudados te ajudaram a pensar criticamente a narrativa do jogo? Por quê?

7 Os conceitos de ética, valor e moral trabalhados em sala modificaram suas escolhas no jogo?

É fundamental que o professor use um tempo disponível para o discurso final sobre a relevância dessas atividades, desempenhos dos alunos, contagem dos *Badges* e premiação dos alunos participantes.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



APÊNDICES 2

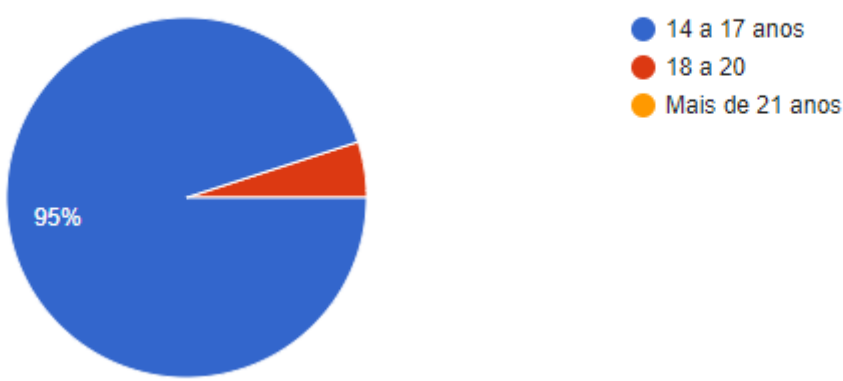
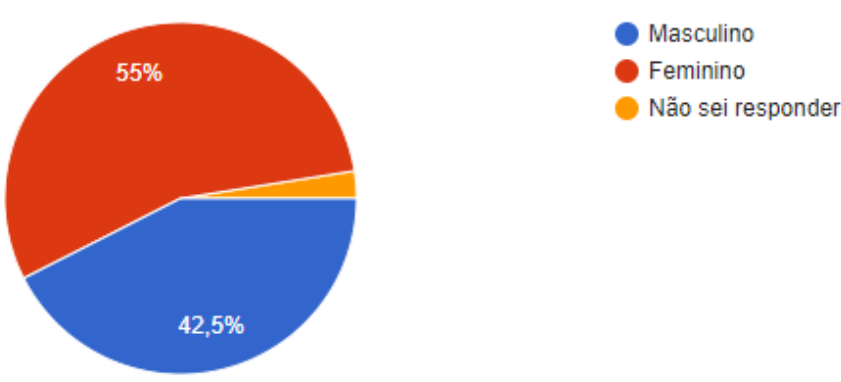
INSTRUMENTO DE PESQUISA 1 (ROTEIRO QUESTIONÁRIO)

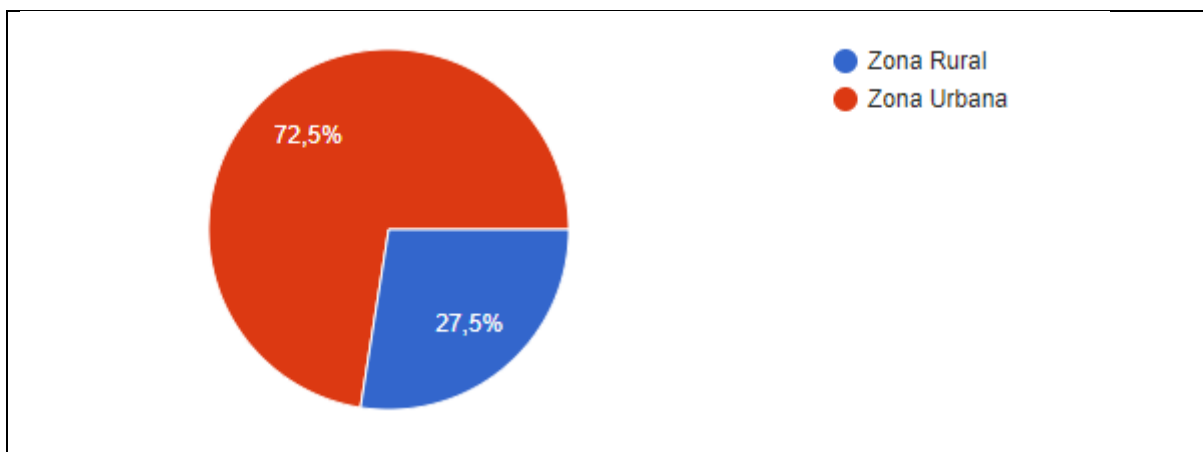
Número de identificação: _____

CATEGORIA: engajamento	PERGUNTA: A maneira como esse bimestre foi organizado te impulsiona a participar das atividades com maior estímulo? Por quê?
CATEGORIA: performance	PERGUNTA: Como você descreve sua participação no bimestre?
	PERGUNTA: O envolvimento com a pesquisa te ajudou a melhorar seu desempenho na disciplina de filosofia? Por quê?
CATEGORIA: social	PERGUNTA: De que maneira as temáticas presentes no <i>Life Is Strange</i> dialogaram com a sua realidade?
	PERGUNTA: Como as escolhas realizadas no mundo digital podem ser refletidas em seu cotidiano?
CATEGORIA: aprendizagem	PERGUNTA: Os conteúdos estudados te ajudaram a pensar criticamente a narrativa do jogo? Por quê?
	PERGUNTA: Os conceitos de ética, valor e moral trabalhados em sala modificaram suas escolhas no jogo?

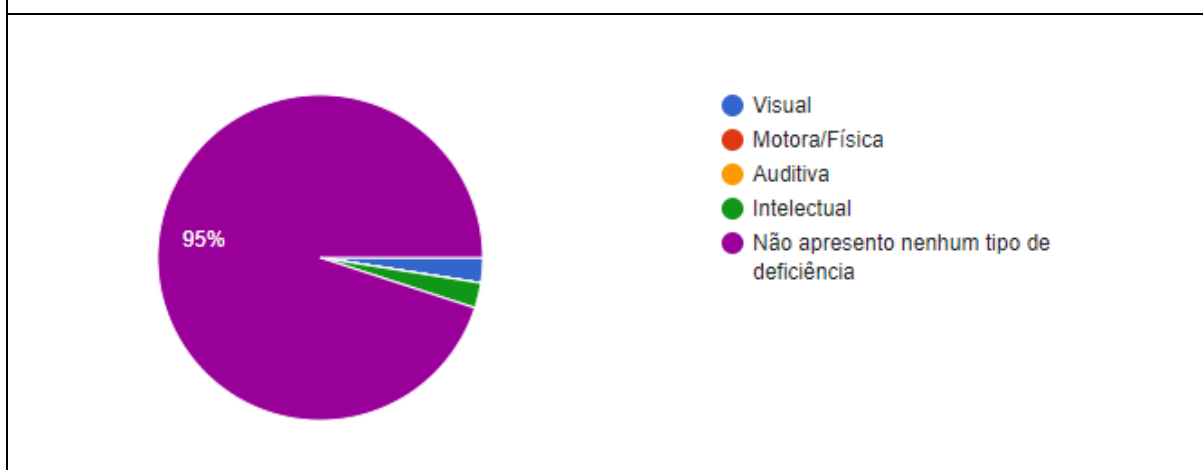
ANEXOS

ANEXO 1

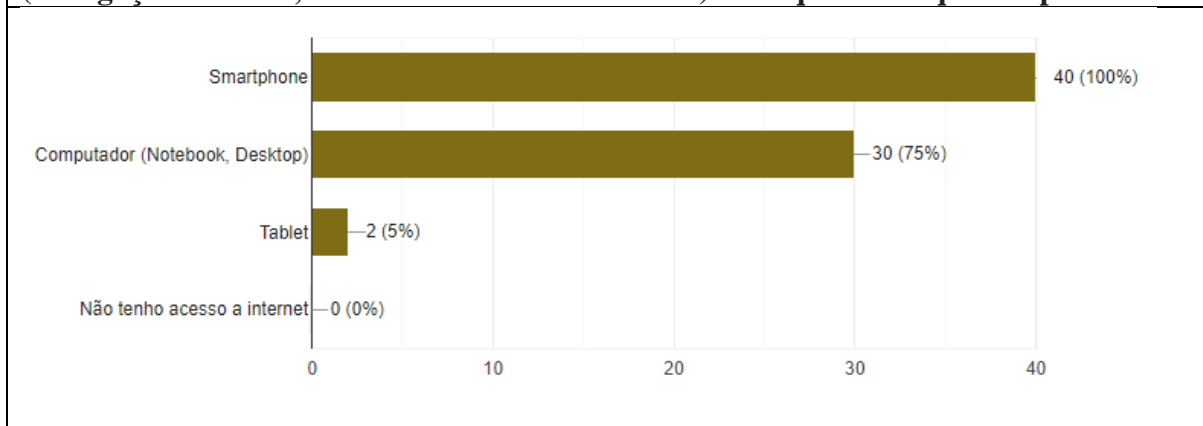
RESULTADO DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO
40 alunos entrevistados
Pergunta 1- Indique a sua Faixa Etária:
 <p> ● 14 a 17 anos ● 18 a 20 ● Mais de 21 anos </p>
Pergunta 2- Como se identifica?
 <p> ● Masculino ● Feminino ● Não sei responder </p>
Pergunta 3- Onde reside?



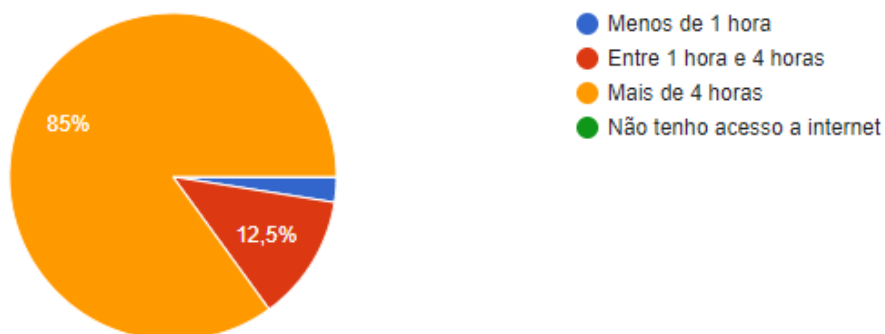
Pergunta 4- Você apresenta algum tipo de deficiência?



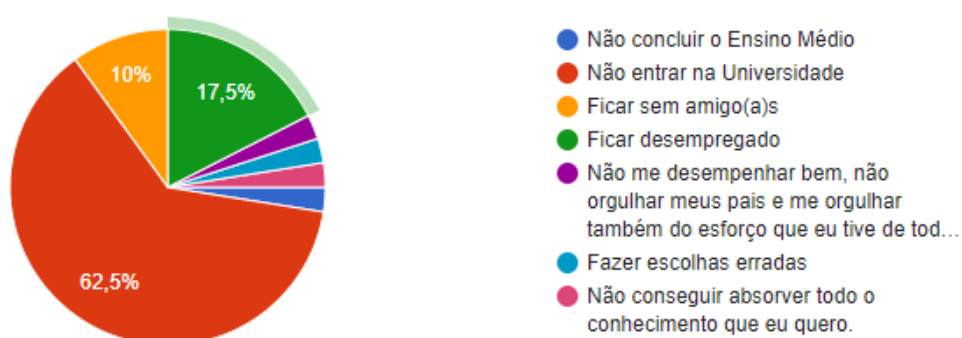
Pergunta 5- Qual dos seguintes dispositivos você usa para acessar à internet (navegação em sites, uso do e-mail e redes sociais). Marque todos que se aplicam.



Pergunta 6- Qual o seu tempo médio de acesso à internet por semana (considere o tempo total de navegação em sites, uso do e-mail e redes sociais):



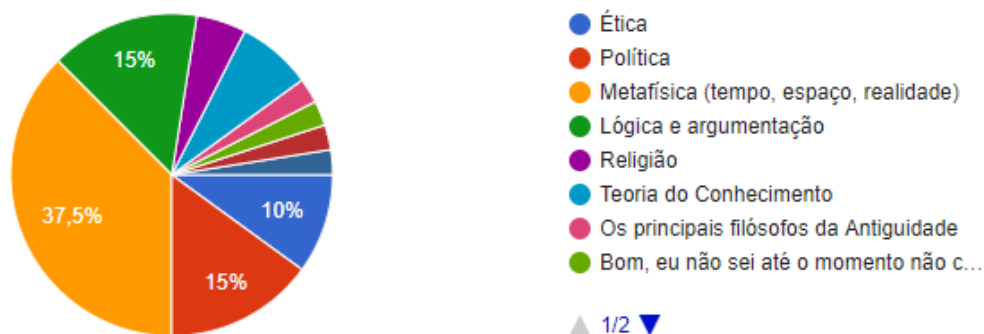
Pergunta 7- Quais são seus maiores medos e receios em relação à vida de estudante?



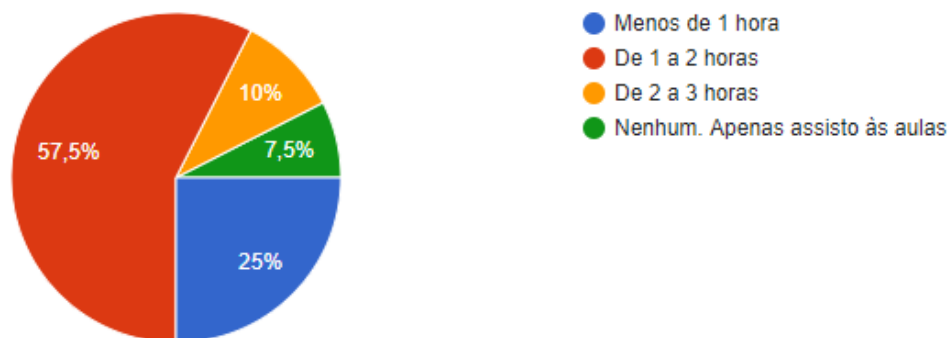
Pergunta 8- Qual a contribuição que você espera da disciplina de Filosofia para a sua vida?



Pergunta 9- Qual seria o tema da Filosofia que você mais gosta:



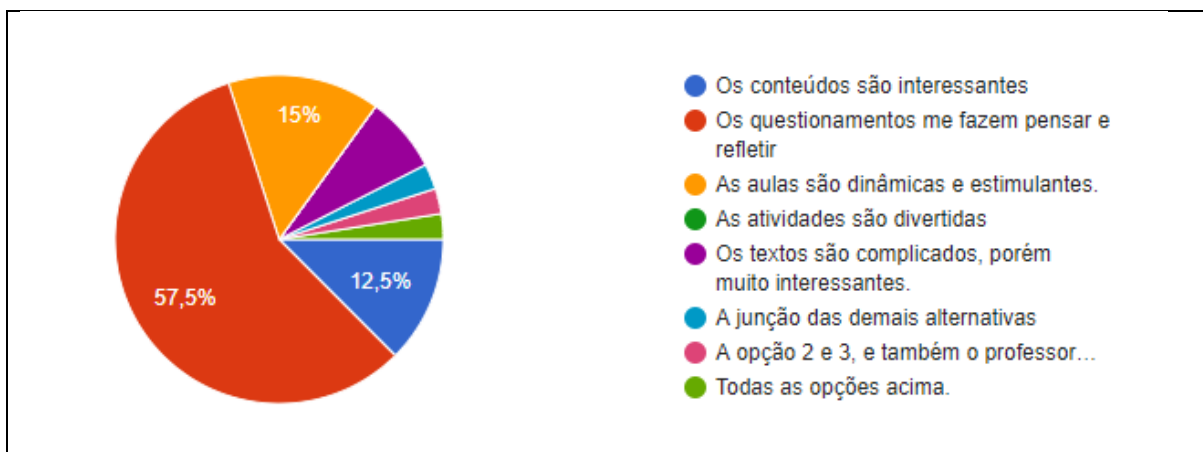
Pergunta 10- Quanto tempo por semana, em média, dedica ao estudo da disciplina de Filosofia?



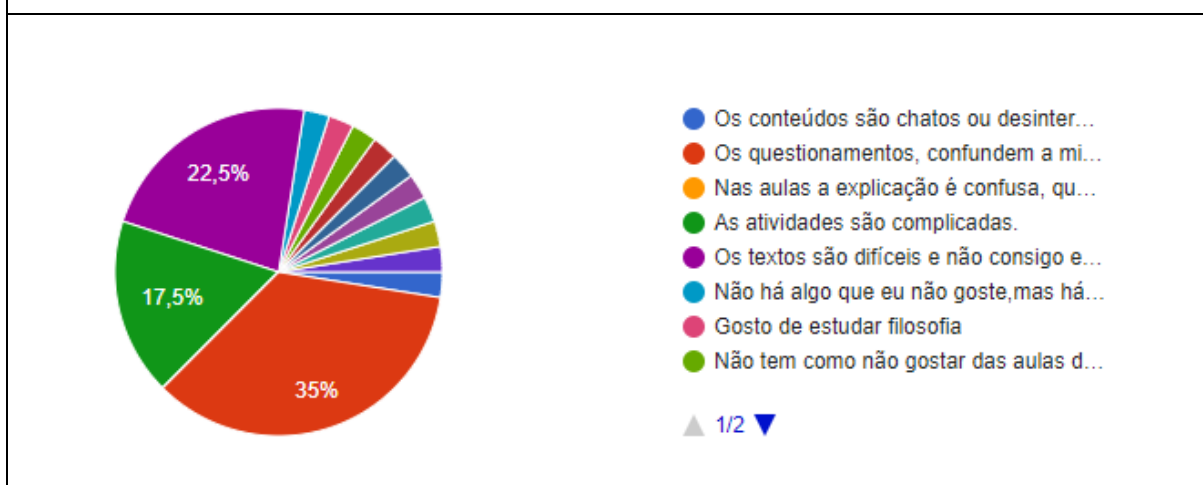
Pergunta 11- De que maneira você aprende melhor os conteúdos de Filosofia?



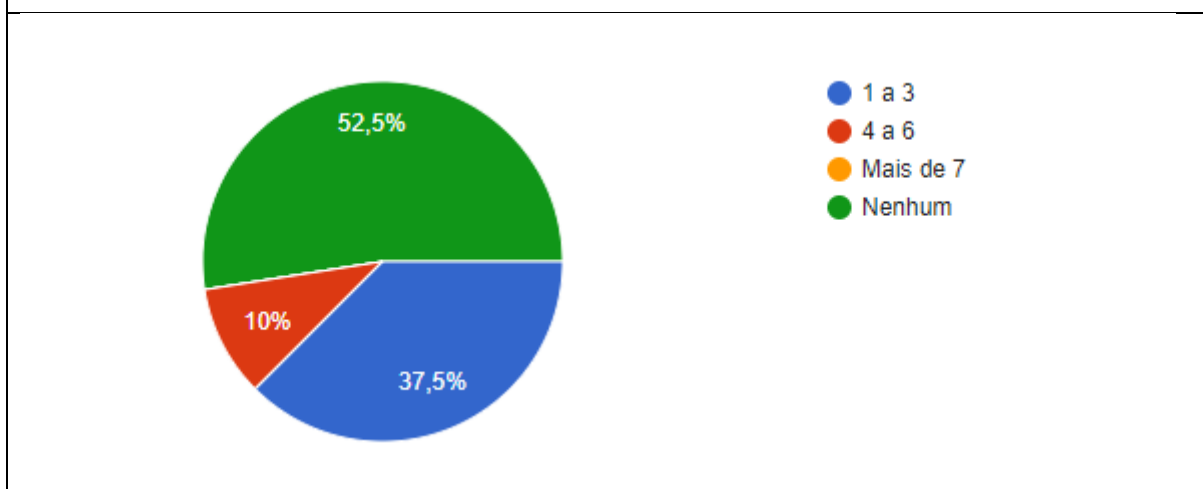
Pergunta 12- Do que você mais gosta nas aulas?



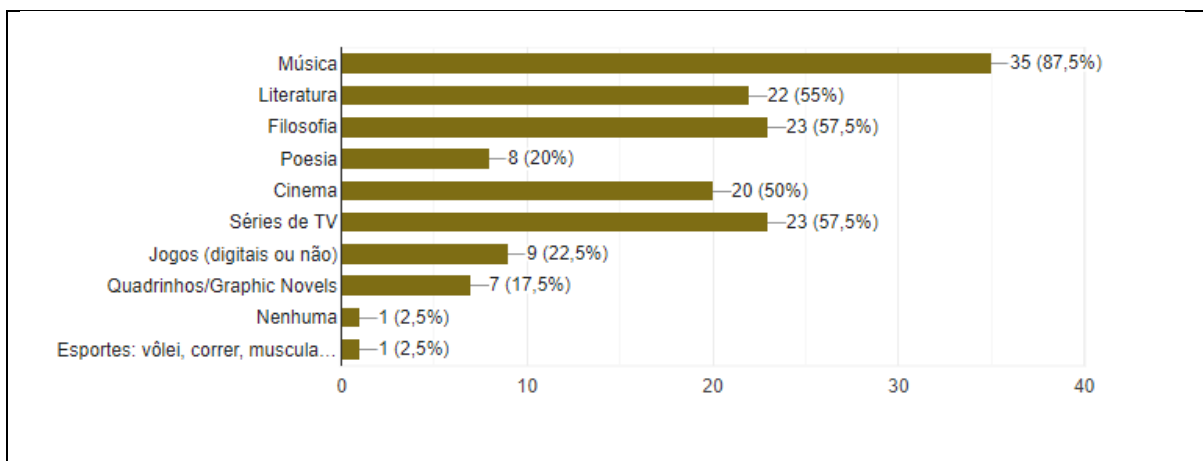
Pergunta 13- O que você NÃO gosta nas aulas?



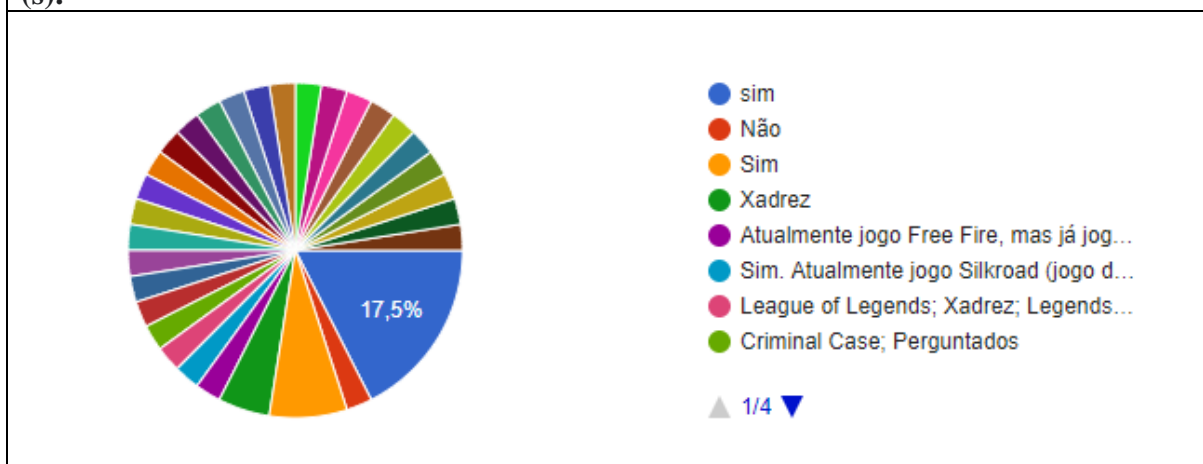
Pergunta 14- Excluindo os livros didáticos, quantos e quais livros de Filosofia você já leu?



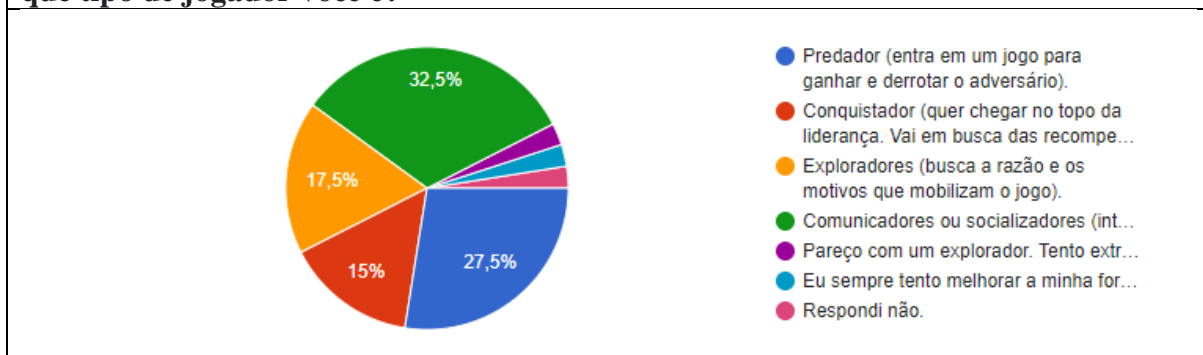
Pergunta 15- Dentre os universos abaixo, quais as maiores influências sobre o seu modo de ser e agir? Marque todos que se aplicam.



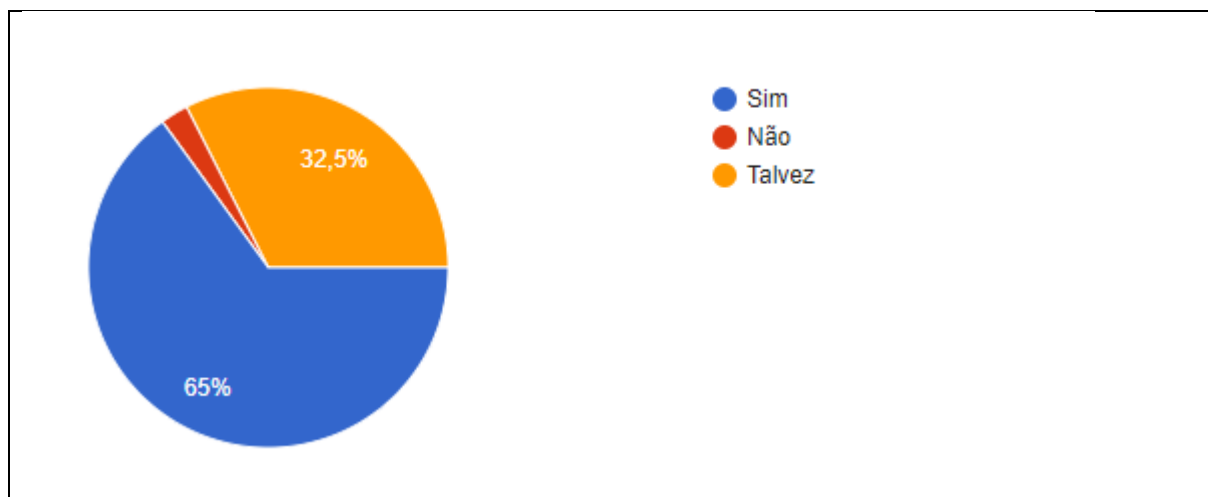
Pergunta 16- Você já jogou ou atualmente joga algum tipo de jogo? (Exemplos: Cartas; Xadrez; Tabuleiro; RPG; MMORPG; Jogos digitais). Qual o nome do jogo? Se a sua resposta for sim, utilize o espaço (outro) para informar o nome (s) do (s) jogo (s).



Pergunta 17- Considerando que você respondeu sim na pergunta anterior. Responda: que tipo de jogador você é?



Pergunta 18- Considerando que você gosta da disciplina de Filosofia, porém tem dificuldade de aprender, você gostaria de participar de uma experiência de aprendizagem que pudesse ter momentos envolvendo os jogos digitais?





**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG)
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CFP)
ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE DE CAJAZEIRAS (ETSC)
COORDENAÇÃO DE PESQUISA E EXTENSÃO (CPE)**



ANEXO 2 TERMO DE PARCERIA

Antunes Ferreira da Silva, CPF 048.703.294-25, mat. SIAPE n. 2.082.806-1, professor efetivo da disciplina de Filosofia na Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras (ETSC), vinculada à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), situada à Rua Sérgio Moreira, Sn, Casas Populares, nesta cidade de Cajazeiras-PB, CNPJ nº 05.055.128/0003-38 e código INEP nº 25009087.

E a Mestranda e pesquisadora Andreza Magda da Silva Dantas, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PROF-FILO) na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), situada na Av. Rio Branco, 725, Caicó - RN, 59300-000. Telefone: (84) 3421-6513.1.

Oficializam uma parceria, pautada nas seguintes justificativas: a) em meados de 2012, o professor orientou a mestranda em seu trabalho de conclusão de curso, requisito fundamental para obtenção do título graduação em filosofia; b) passaram a dividir espaços de experiência com alunos do ensino médio, organizando eventos conjuntos na Escola Estadual de Ensino Médio Francisco de Sá Cavalcante na cidade de Paulista (PB), enquanto a pesquisadora ocupava o cargo de professora da disciplina de Filosofia no ensino médio; c) a pesquisadora participou como palestrante e ouvinte de eventos e oficinas organizadas pelo professor na Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras (ETSC); d) atualmente, pesquisam, participam e publicando juntos em eventos.

Pelo presente termo os envolvidos oficializam a parceria, para atender aos propósitos de execução das atividades relativas ao projeto GAMEFILOSOFAR: uma experiência metodológica mediada pela gamificação como recurso facilitador no processo da aprendizagem para os estudantes de filosofia no ensino médio, submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UERN na data: 08/01/2020, sob número CAAE: 26745419.6.0000.5294, obtendo aprovação expressa em 13/02/2020 07:29:52.

Na condição de professor e colaborador no referido projeto, Antunes Ferreira da Silva disponibiliza o suporte necessário, sua estrutura física e pessoal, para a execução das atividades a serem dissolvidas no seu espaço de trabalho.

Cajazeiras-PB, 20 de julho de 2020.



Antunes Ferreira da Silva (Professor de Filosofia da ETSC-CFP-
UFCG)



Andreza Magda da Silva Dantas (Mestranda pesquisadora)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Para pais responsáveis de alunos menores de idade)

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar do projeto “*GAMEFILOSOFAR*: uma experiência metodológica mediada pela gamificação como recurso facilitador no processo da aprendizagem para os estudantes de filosofia no ensino médio” vinculado ao curso de mestrado profissional em filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, coordenado pela mestrandia Andreza Magda da Silva Dantas e sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Júlio Garcia Freire.

A participação de seu filho é voluntária, o que significa que ele poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Essa pesquisa tem por objetivo geral: compreender a integração entre as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) e o Ensino de Filosofia, como uma alternativa viável para a prática docente no Ensino Médio, através do uso do RPG (online) como ferramenta pedagógica capaz de auxiliar na compreensão dos textos filosóficos, bem como preparar o estudante para formulação e resolução de problemas da vida cotidiana. Quanto aos objetivos específicos: fundamentar as concepções teóricas e metodológicas sobre o processo de ensino-aprendizagem em gamificação, conceituando e relacionando o ensino de filosofia e os jogos digitais (RPG); refletir acerca dos limites e possibilidades das práticas e abordagens ativas; conduzir intervenções didático-pedagógicas através do RPG, utilizando textos filosóficos como fundamentação das ações de jogo e dos personagens, possibilitando aos jogadores refletir e decidir criticamente sobre situações éticas, de modo que tais decisões se reflitam em experiências de aprendizagem voltadas para o aprimoramento de suas habilidades cognitivas, argumentativas e autônomas; analisar, sob a perspectiva metodológica e filosófica, a contribuição do RPG no processo de formação dos estudantes, bem como desenvolver um diálogo entre as escolhas realizadas no mundo digital e a vida cotidiana do aluno.

Caso ele decida aceitar o convite, participará das aulas e atividades online, as mesmas serão realizadas no Google Meet. Em seguida realizará um teste de conhecimento, no qual será um texto dissertativo, e por fim participará de entrevistas semiestruturadas cuja finalidade será avaliar sua aprendizagem ao final da pesquisa. As entrevistas semiestruturadas elaboradas no Google formulário serão tabuladas no próprio programa e armazenados no Google drive. Todas as entrevistas serão marcadas com um número de identificação e seu nome não será utilizado. Você terá direito à indenização e ressarcimento (sob a responsabilidade do pesquisador responsável), por eventuais danos ou gastos decorrentes da pesquisa, que implicará em riscos mínimos, qual seja o constrangimento no momento de resposta ao questionário ou a entrevista e a publicidade de dados sigilosos. Os riscos da pesquisa serão minimizados por meio da garantia do total sigilo dos dados e da liberdade de desistir da pesquisa a qualquer momento ou de não responder a qualquer pergunta, sem prejuízo de qualquer ordem. Como benefícios, a pesquisa sugere uma nova estratégia didática possível de ser aplicada por qualquer professor em qualquer série e escola e isso independe da falta de habilidade do professor com os games, haja vista, que o foco é o aluno, na qual a aprendizagem está centrada. Ao investir nesta modalidade de ensino os sujeitos criam condições de interpretar e analisar criticamente a realidade em se inserem. Os dados resultantes desta pesquisa serão armazenados em veículo online, arquivado no Dropbox, no período mínimo de (5) cinco anos, todo o material coletado ao longo da pesquisa. A pesquisadora não compartilha seu notebook ou senhas

com outros, deste modo o material da pesquisa estar seguro. Ressaltamos que todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Você ficará com uma cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente a Professora Andreza Magda da Silva Dantas, Rua: Coronel José Avelino S/N, Centro, Paulista-PB. CEP-58860-000, fone: (83) 9 9825-7701. Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UERN no endereço “Miguel Antonio da Silva Neto, s/n- Prédio Faculdade de Medicina- 2º Andar- Bairro: Aeroporto- Mossoró/RN. CEP 59.607-360”.

Consentimento Livre e Esclarecido

Estou de acordo com a participação de meu filho no projeto ““*GAMEFILOSOFAR: uma experiência metodológica mediada pela gamificação como recurso facilitador no processo da aprendizagem para os estudantes de filosofia no ensino médio*” descritos acima. Fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais meu filho será submetido e dos possíveis riscos que possa advir de tal participação. Foram-me garantidos esclarecimentos que possa vir a solicitar durante o curso da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que desistência de meu filho implique em qualquer prejuízo para ele ou de minha família. A participação de meu filho na pesquisa não implicará em custos ou prejuízos adicionais, sejam esses custos ou prejuízos de caráter econômico, social, psicológico ou moral. Autorizo assim a publicação dos dados da pesquisa a qual garante ao meu filho o anonimato e o sigilo dos dados referentes a sua identificação. Participante da pesquisa ou responsável legal:

Assinatura do participante ou responsável legal

Pesquisador Responsável



Andreza Magda da Silva Dantas (Pesquisadora responsável) - e discente do Mestrado Profissional em Filosofia-PROF-FILO, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Avançado de Caicó, no endereço Av. Rio Branco, n. 725, Centro, CEP: 59300-000 – Caicó – RN. E-mail: profandrezamagda@gmail.com Tel.(83) 9 9825-5701.

Prof. Prof. Dr. Antônio Júlio Garcia Freire. (Orientador da pesquisa) - Doutor em Filosofia. Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, na Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, Campus Avançado, Natal-RN. E-mail: prof.antoniojulio@gmail.com Tel. (84)9 9972-5353.

Comitê de ética em pesquisa (CEP) Faculdade de Ciências da Saúde da UERN. Rua: Miguel Antonio da Silva Neto, s/n- Prédio Faculdade de Medicina- 2º Andar- Bairro: Aeroporto- Mossoró/RN. CEP 59.607-360.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



ANEXO 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esclarecimentos

(Para alunos menores de idade)

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar do projeto “*GAMEFILOSOFAR*: uma experiência metodológica mediada pela gamificação como recurso facilitador no processo da aprendizagem para os estudantes de filosofia no ensino médio” vinculado ao curso de mestrado profissional em filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, coordenado pela mestrandia Andreza Magda da Silva Dantas e sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Júlio Garcia Freire.

Sua **participação é voluntária**, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Essa pesquisa tem por objetivo geral: compreender a integração entre as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) e o Ensino de Filosofia, como uma alternativa viável para a prática docente no Ensino Médio, através do uso do RPG (online) como ferramenta pedagógica capaz de auxiliar na compreensão dos textos filosóficos, bem como preparar o estudante para formulação e resolução de problemas da vida cotidiana. Quanto aos objetivos específicos: fundamentar as concepções teóricas e metodológicas sobre o processo de ensino-aprendizagem em gamificação, conceituando e relacionando o ensino de filosofia e os jogos digitais (RPG); refletir acerca dos limites e possibilidades das práticas e abordagens ativas; conduzir intervenções didático-pedagógicas através do RPG, utilizando textos filosóficos como fundamentação das ações de jogo e dos personagens, possibilitando aos jogadores refletir e decidir criticamente sobre situações éticas, de modo que tais decisões se reflitam em experiências de aprendizagem voltadas para o aprimoramento de suas habilidades cognitivas, argumentativas e autônomas; analisar, sob a perspectiva metodológica e filosófica, a contribuição do RPG no processo de formação dos estudantes, bem como desenvolver um diálogo entre as escolhas realizadas no mundo digital e a vida cotidiana do aluno.

Caso decida aceitar o convite, participará das aulas e atividades online, as mesmas realizadas Google Meet. Em seguida realizará um teste de conhecimento, no qual será um texto dissertativo, e por fim participará de entrevistas semiestruturadas cuja finalidade será avaliar sua aprendizagem ao final da pesquisa. As entrevistas semiestruturadas elaboradas no Google formulário serão tabuladas no próprio programa e armazenados no Google drive. Todas as entrevistas serão marcadas com um número de identificação e seu nome não será utilizado. Você terá direito à indenização e ressarcimento (sob a responsabilidade do pesquisador responsável), por eventuais danos ou gastos decorrentes da pesquisa, que implicará em riscos mínimos, qual seja o constrangimento no momento de resposta ao questionário ou a entrevista e a publicidade de dados sigilosos. Os riscos da pesquisa serão minimizados por meio da garantia do total sigilo dos dados e da liberdade de desistir da pesquisa a qualquer momento ou de não responder a qualquer pergunta, sem prejuízo de qualquer ordem. Como benefícios, a pesquisa sugere uma nova estratégia didática possível de ser aplicada por qualquer professor em qualquer série e escola e isso independe da falta de habilidade do professor com os games, haja vista, que o foco é o aluno, na

qual a aprendizagem está centrada. Ao investir nesta modalidade de ensino os sujeitos criam condições de interpretar e analisar criticamente a realidade em se inserem. Os dados resultantes desta pesquisa serão armazenados em veículo online, arquivado no Dropbox em uma pasta identificada como material confidencial, no período mínimo de (5) cinco anos, todo o material coletado ao longo da pesquisa. A mesma não compartilha seu notebook ou senhas com outros, deste modo o material da pesquisa estar seguro. Ressaltamos que todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Você ficará com uma cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente a pesquisadora Andreza Magda da Silva Dantas, Rua: Coronel José Avelino S/N, Centro, Paulista-PB. CEP-58860-000, fone: (83) 9 9825-7701. Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UERN no endereço “Miguel Antônio da Silva Neto, s/n- Prédio Faculdade de Medicina- 2º Andar- Bairro: Aeroporto- Mossoró/RN. CEP 59.607-360”.

Consentimento Livre e Esclarecido

Estou de acordo com a participação no projeto “*GAMEFILOSOFAR: uma experiência metodológica mediada pela gamificação como recurso facilitador no processo da aprendizagem para os estudantes de filosofia no ensino médio*” descritos acima. Fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram-me garantidos esclarecimentos que possa vir a solicitar durante o curso da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou de minha família. A minha participação na pesquisa não implicará em custos ou prejuízos adicionais, sejam esses custos ou prejuízos de caráter econômico, social, psicológico ou moral. Autorizo assim a publicação dos dados da pesquisa a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes a minha identificação. Participante da pesquisa ou responsável legal:

Nome por extenso do participante

Assinatura do participante

Pesquisador Responsável

Andreza Magda da Silva Dantas (Pesquisadora responsável) - e discente do Mestrado Profissional em Filosofia-PROF-FILO, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Avançado de Caicó, no endereço Av. Rio Branco, n. 725, Centro, CEP: 59300-000 – Caicó – RN. E-mail: profandrezamagda@gmail.com Tel.(83) 9 9825-5701.

Prof. Prof. Dr. Antônio Júlio Garcia Freire.(Orientador da pesquisa) - Doutor em Filosofia. Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, na Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, Campus Avançado, Natal-RN. E-mail: prof.antoniojulio@gmail.com Tel. (84)9 9972-5353.

Comitê de ética em pesquisa (CEP) Faculdade de Ciências da Saúde da UERN. Rua: Miguel Antonio da Silva Neto, s/n- Prédio Faculdade de Medicina- 2º Andar- Bairro: Aeroporto- Mossoró/RN. CEP 59.607-360.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



ANEXO 5

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo *GAMEFILOSOFAR*: uma experiência metodológica mediada pela gamificação como recurso facilitador no processo da aprendizagem para os estudantes de filosofia no ensino médio” vinculado ao curso de mestrado profissional em filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, coordenado pela mestrandia Andreza Magda da Silva Dantas sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Júlio Garcia Freire. Declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto ao objetivo geral: Essa pesquisa tem por objetivo geral: compreender a integração entre as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) e o Ensino de Filosofia, como uma alternativa viável para a prática docente no Ensino Médio, através do uso do RPG (online) como ferramenta pedagógica capaz de auxiliar na compreensão dos textos filosóficos, bem como preparar o estudante para formulação e resolução de problemas da vida cotidiana. Quanto aos objetivos específicos: fundamentar as concepções teóricas e metodológicas sobre o processo de ensino-aprendizagem em gamificação, conceituando e relacionando o ensino de filosofia e os jogos digitais (RPG); refletir acerca dos limites e possibilidades das práticas e abordagens ativas; conduzir intervenções didático-pedagógicas através do RPG, utilizando textos filosóficos como fundamentação das ações de jogo e dos personagens, possibilitando aos jogadores refletir e decidir criticamente sobre situações éticas, de modo que tais decisões se reflitam em experiências de aprendizagem voltadas para o aprimoramento de suas habilidades cognitivas, argumentativas e autônomas; analisar, sob a perspectiva metodológica e filosófica, a contribuição do RPG no processo de formação dos estudantes, bem como desenvolver um diálogo entre as escolhas realizadas no mundo digital e a vida cotidiana do aluno.

Quanto aos procedimentos aos quais serei submetido: participar das aulas e atividades online, realizadas no Google Meet. Em seguida realizará um teste de conhecimento, no qual será um texto dissertativo, e por fim participará de entrevistas semiestruturadas cuja finalidade será avaliar sua aprendizagem ao final da pesquisa. As entrevistas semiestruturadas elaboradas no Google formulário serão tabulados no próprio programa e armazenados no Google drive. Todas as entrevistas serão marcadas com um número de identificação e seu nome não será utilizado. Você terá direito à indenização e ressarcimento (sob a responsabilidade do pesquisador responsável), por eventuais danos ou gastos decorrentes da pesquisa, que implicará em riscos mínimos, qual seja o constrangimento no momento de resposta ao questionário ou a entrevista e a publicidade de dados sigilosos. Os riscos da pesquisa serão minimizados por meio da garantia do total sigilo dos dados e da liberdade de desistir da pesquisa a qualquer momento ou de não responder a qualquer pergunta, sem prejuízo de qualquer ordem. Como benefícios, a pesquisa sugere uma nova estratégia didática possível de ser aplicada por qualquer professor em qualquer série e escola e isso independe da falta de habilidade do professor com os games, haja vista, que o foco é o aluno, na qual a aprendizagem está centrada. Ao investir nesta modalidade de ensino os sujeitos criam condições de interpretar e analisar criticamente a realidade em se inserem. Os dados resultantes desta pesquisa serão armazenados em veículo online, arquivado no Dropbox em uma pasta identificada como material confidencial, no período mínimo de (5) cinco anos, todo o material coletado ao longo da pesquisa. A mesma não compartilha seu notebook ou senhas com outros, deste modo o material da pesquisa estar seguro. Ressaltamos que todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será

identificado em nenhum momento. Os pesquisadores explicaram para mim e para meus pais (ou responsável legal) como a pesquisa vai ocorrer, mostraram os pontos positivos e negativos, tiraram as minhas dúvidas e me deixaram a vontade para “aceitar” ou “não aceitar” participar deste estudo. Permito que as informações que eu dei sejam publicadas em eventos ou revistas de ciências (científicas).

Paulista/PB, ____/____/____

Assinatura do Aluno

Assinatura do Pesquisador

Andreza Magda da Silva Dantas (Pesquisadora responsável) - e discente do Mestrado Profissional em Filosofia-PROF-FILO, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Avançado de Caicó, no endereço Av. Rio Branco, n. 725, Centro, CEP: 59300-000 – Caicó – RN. E-mail: profandrezamagda@gmail.com Tel.(83) 9 9825-5701.

Prof. Prof. Dr. Antônio Júlio Garcia Freire (Orientador da pesquisa) - Doutor em Filosofia. Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, na Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, Campus Avançado, Natal-RN. E-mail: prof.antoniojulio@gmail.com Tel. (84)9 9972-5353.

Comitê de ética em pesquisa (CEP) Faculdade de Ciências da Saúde da UERN. Rua: Miguel Antonio da Silva Neto, s/n- Prédio Faculdade de Medicina- 2º Andar- Bairro: Aeroporto-Mossoró/RN. CEP 59.607-360.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



ANEXO 6

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO

Eu _____ depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da gravação de áudio produzido por mim, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadora Andreza Magda da Silva Dantas do projeto de pesquisa intitulado *GAMEFILOSOFAR: uma experiência metodológica mediada pela gamificação como recurso facilitador no processo da aprendizagem para os estudantes de filosofia no ensino médio*” a realizar captação de áudios que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Assinatura do participante ou responsável legal



Pesquisador Responsável

__(ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; DAS QUAIS UMA VIA DEVERÁ FICAR COM O PARTICIPANTE DA PESQUISA E A OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL)__



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



ANEXO 7

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Eu _____ depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Andreza Magda da Silva Dantas do projeto de pesquisa intitulado “*ROLE PLAYING GAME*: Uma ferramenta pedagógica para ensinar filosofia no ensino médio” a realizar captação de imagens que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas imagens (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

Assinatura do participante ou responsável legal

Pesquisador Responsável



__(ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; DAS QUAIS UMA VIA DEVERÁ FICAR COM O PARTICIPANTE DA PESQUISA E A OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL)__

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG)
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CFP)
ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE DE CAJAZEIRAS (ETSC)
COORDENAÇÃO DE PESQUISA E EXTENSÃO (CPE)**



ANEXO 8

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Wellington Bezerra de Sousa, mat. SIAPE n.: 2.510.518-1, atualmente ocupante do cargo de Diretor da ETSC-CFP-UFCG e, portanto, representante legal da Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras (ETSC), vinculada à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), situada à Rua Sérgio Moreira, Sn, Casas Populares, nesta cidade de Cajazeiras-PB, CNPJ nº 05.055.128/0003-38 e código INEP nº 25009087, venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada: “*GAMEFILOSOFAR*: uma experiência metodológica mediada pela gamificação como recurso facilitador no processo da aprendizagem para os estudantes de filosofia no ensino médio” vinculado ao curso de mestrado profissional em filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, coordenado pela mestrandia e professora de Filosofia Andreza Magda da Silva Dantas e sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Júlio Garcia Freire a ser realizado na Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras (ETSC).

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/12 e suas complementares. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem-estar dos(a) participantes de pesquisa nela recrutados(as), dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar. Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo: 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 e 510/16 CNS; 2) A garantia do (a) participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa; 3) Liberdade do(a) participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos. Antes de iniciar a coleta de dados o(a) pesquisador(a) deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Cajazeiras-PB, 28 de agosto de 2020.

Direção da ETSC-CFP-UFCG (Assinatura e Carimbo)