



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL
EM FILOSOFIA - PROF-FILO**

HEROS FALCÃO ARAUJO

**A NATUREZA DO ENSINO DE FILOSOFIA E SUAS FERRAMENTAS:
PROMOVENDO A REFLEXÃO FILOSÓFICA ATRAVÉS DOS JOGOS**

Palmas, TO

2024

Heros Falcão Araujo

**A NATUREZA DO ENSINO DE FILOSOFIA E SUAS FERRAMENTAS: promovendo
a reflexão filosófica através dos jogos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia (PROF-FILO). Como parte integrante do processo de obtenção do título de Mestre em Filosofia e submetida em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador (a): Prof. Dr. José Soares das Chagas

Palmas, TO

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

A663n Araujo, Heros Falcão.

A natureza do Ensino de Filosofia e suas ferramentas.: Promovendo a reflexão filosófica através dos jogos.. / Heros Falcão Araujo. – Palmas, TO, 2024.

90 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Filosofia, 2024.

Orientador: José Soares das Chagas

1. Ensino de Filosofia. 2. Ferramentas. 3. Jogos. 4. Práticas pedagógicas. I. Título

CDD 100

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Heros Falcão Araujo

A natureza do Ensino de Filosofia e suas ferramentas: promovendo a reflexão filosófica através dos jogos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia (PROF-FILO). Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Filosofia e apresentada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Soares das Chagas – PROF FILO/UFT (Orientador)

Prof. Dra. Solange Aparecida de Campos Costa – PPGFIL/UFPI (Membra externa)

Prof. Dr. Leandro de Araujo Sardeiro – PROF FILO/UFT (Membro interno)

“O temor do Senhor é o princípio da sabedoria”. (Provérbios 9:10a)

AGRADECIMENTOS

Direciono minha gratidão a todos que fizeram parte, direta ou indiretamente, dessa curta trajetória, mas crucial.

Agradeço aos meus pais, Ivone e Laercio, que sempre fizeram o possível e o impossível, fornecendo condições mais favoráveis de estudo durante minha infância e juventude. Se hoje obtive êxito em algo significativo na minha vida, foi por causa de vocês.

Agradeço a minha amada esposa, Milena, que sempre me manteve firme no propósito de concluir essa etapa, como também me ajudou na parte de correções e teve muita paciência em ler e entender um texto de Filosofia a partir da cabeça de uma professora de letras.

Agradeço ao corpo docente da UFT que enriqueceram a pesquisa em cada disciplina trazendo os direcionamentos necessários para pensarmos o Ensino de Filosofia. À professora Solange que, mais uma vez, esteve presente como orientadora em boa parte da pesquisa. Ao professor Soares que caminhou mais uma milha comigo e acreditou na pesquisa. Ao professor Leandro que me encorajou desde o início a ingressar no programa e permanecer até o fim, assim como me ajudou nas aulas presenciais a pensar o produto final.

E por último, minha eterna gratidão, louvor e glória ao Senhor do universo, Cristo Jesus, que é quem sustenta e mantém todas as coisas pelo poder da sua Palavra. Se nós, professores de Filosofia, temos a Filosofia e a possibilidade de discuti-la, é porque Ele permite isso.

RESUMO

O intuito da atual pesquisa resume-se em propor uma discussão em torno da natureza do Ensino de Filosofia e a relação das ferramentas possíveis desse ensino, propondo e apresentando a metodologia dos jogos didáticos como uma ferramenta e alternativa de intervenção à prática docente, que é pensada de maneira filosófica. No que tange às discussões desenvolvidas, na seção dois será discutida a visão de Walter Benjamin sobre os jogos e as aplicações feitas a partir do seu conceito de *Spielraum* como “espaço de manobra”. De maneira complementar, serão explorados autores na área do Ensino de Filosofia, como Alejandro Cerletti, que propõe pensarmos as condições para esse ensino ao construir uma Filosofia do ensino filosófico, assim como o papel do professor e aluno. Outro autor importante discutido é Desidério Murcho, ao questionar sobre a natureza e o uso das ferramentas em uma aula de Filosofia. Já na seção três, dialogamos com a problemática central de uma proposta filosófica, que é responder as questões sobre “que é a Filosofia” e “que é ensinar Filosofia”. Diante disso, as seções dois e três servem como base para a proposta de intervenção apresentada na seção quatro, que é um produto educacional baseado na proposta dos jogos como ferramentas úteis para o ensino filosófico. Como fim último, a proposta de intervenção que foi aplicada na escola CETI Ricardo Augusto Veloso durante o os meses de fevereiro a agosto de 2024, foi baseada nas discussões construídas, apontam para a viabilidade e potencialidade da ferramenta dos jogos, destacando-os como uma estratégia atual e efetiva para alcançar os objetivos do Ensino de Filosofia.

Palavras-chaves: Ensino de Filosofia; Ferramentas; Jogos.

ABSTRACT

The aim of the current research is to propose a discussion around the nature of Philosophy teaching and the possible tools for this teaching, suggesting and presenting the methodology of educational games as an intervention tool for teaching practice, which is thought of in a philosophical manner. Regarding the discussions developed, Chapter One will address Walter Benjamin's view on games and the applications derived from his concept of *spielraum* as “space for maneuver.” Additionally, authors in the field of Philosophy education will be explored, such as Alejandro Cerletti, who proposes that we think about the conditions for this teaching by constructing a philosophy of philosophical teaching, as well as the roles of teacher and student. Another important author discussed is Desidério Murcho, who questions the nature and use of tools in a Philosophy class. In Chapter Two, we engage with the central problematic of a philosophical proposal, which is to answer the questions “what is philosophy” and “what does it mean to teach philosophy.” Thus, Chapters One and Two serve as the foundation for the intervention proposal presented in Chapter Three, which is an educational product based on the use of games as useful tools for philosophical teaching. Ultimately, the intervention proposal that was applied at CETI Ricardo Augusto Veloso from February to August 2024 was based on the discussions built, pointing to the feasibility and potential of games as a strategy that is current and effective for achieving the objectives of Philosophy teaching.

Key-words: Philosophy Teaching; Tools; Games.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Quantos autores de Filosofia e/ou livros/textos filosóficos você já estudou ou lembra de ter tido contato?	65
Gráfico 2 - Como você descreveria a relevância e presença da Filosofia em sua vida?	66
Gráfico 3 – Você consegue identificar a presença da reflexão filosófica no seu cotidiano? ...	67

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	AS FERRAMENTAS DO ENSINO, O PROFESSOR E O ALUNO	13
2.1	Os jogos como ferramentas do filosofar a partir de Benjamin	14
2.2	A natureza dos instrumentos da aula de Filosofia.....	22
2.3	O professor de Filosofia e o aluno	31
3	UMA FILOSOFIA DO ENSINO DE FILOSOFIA.....	39
3.1	Que é Filosofia?	39
3.2	Que é ensinar Filosofia?	44
4	PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL	52
4.1	Pesquisa e observação diagnóstica	52
4.2	Aplicação dos jogos	59
4.2.1	Jogo “Desafios filosóficos”	60
4.2.2	Jogo “Debate filosófico”	60
4.2.3	Jogo “Ensaios filosóficos”	61
4.2.4	Jogo “Quiz de Filosofia”	61
4.3	Avaliação final	61
4.4	Discussão geral da aplicação	62
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
	REFERÊNCIAS	72
	APÊNDICE	73

1 INTRODUÇÃO

A Filosofia compreende uma área do conhecimento extremamente vasta em possibilidades de estudo e entendimento do mundo, e isso pode ser observado por meio da sua história. Essa abrangência se desenvolve por meio de reflexões filosóficas autênticas que permeiam os mais variados assuntos, desde questões mais cotidianas a problemas mais existenciais. Nesse raciocínio, não existe mais apenas a Ética, a Metafísica ou a Epistemologia. Existem “as Filosofias”. As indagações a respeito de questões comuns a partir do olhar rigoroso dão lugar a um novo campo de investigação filosófico. É claro que os filósofos sempre fizeram isso ao longo da história. Eles partiram de certas inquietações que faziam parte do seu contexto. Contudo, agora o campo de investigação filosófica abre espaço para uma “Filosofia da música” ou “Filosofia da história” ao invés de falarmos de “história da Filosofia”. A “Filosofia da arte”, por exemplo, que já existe há mais tempo, cria diálogos que envolvem não somente o fazer filosófico, mas transcendem até o ponto de contato com outras áreas do conhecimento, de modo que o tipo de reflexão construído nessas perspectivas acabam problematizando todos os aspectos de determinada discussão, tornando o debate mais rico. O caráter transdisciplinar da Filosofia já é algo bem antigo. Entretanto, o que quero chamar atenção é que na contemporaneidade abriram-se muitas portas de investigação filosófica, e para uma reflexão plural e participativa sobre temas que antes não eram explorados, ou pelo menos não eram encarados de maneira “filosófica”. Nessa ocasião, quero citar a “Filosofia do ensino filosófico”. De certo que, como disse Cerletti, “Ensinar Filosofia significa, acima de tudo, construir um olhar problematizador” (2003, p. 65), é oportuno que essa atitude problematizadora da Filosofia também se dedique ao seu ensino, de modo a criar questões, levantar dúvidas, construir objeções e criar um espaço de debate acerca do seu próprio ensino.

O que nos indica, em primeira mão, que falar de uma área do conhecimento é falar de ensino. Isto porque ninguém nasce sabendo resolver uma equação do segundo grau ou a diferença entre um anacoluto e um polissíndeto. Todo o conhecimento vem através do ensino, do estudo e da investigação. Isso não seria diferente com a Filosofia. Logo, sempre que falamos da nossa própria área de estudo e discussão, é necessário compreender que é próprio da Filosofia questionar-se a respeito de tudo, até mesmo o que lhe aparenta ser “óbvio”. Dessa forma, não seria justo deixar a própria Filosofia de fora da sua própria atitude crítica. Se a Filosofia desejar ser essa “chata” no meio de tantas possibilidades de estudo mais “pacíficas”

que apresentam suas conclusões sem muitas discordâncias, é necessário que ela mesma faça uma autocrítica.

Motivado por inquietações em minha própria atuação como professor de Filosofia no ensino básico, e sem me deixar acomodar pela repetição ou apatia, enfrentei o desafio de desenvolver uma autocrítica aprofundada, buscando identificar os principais problemas, críticas e analisar possíveis soluções para as dificuldades encontradas. É evidente que todo trabalho de mestrado profissional deve partir de um problema identificado no contexto de atuação do profissional. Nesse sentido, posso afirmar que a questão aqui é dupla, pois, no campo da Filosofia, tudo já é tradicionalmente abordado como um problema a ser discutido. No entanto, os desconfortos que me levaram a repensar minha própria metodologia de ensino filosófico, bem como a estrutura em que atuo, foram fundamentais para a construção da proposta desta pesquisa.

O primeiro motivo é, sem dúvida, a necessidade constante de, enquanto professores de Filosofia, estarmos sempre “provando nosso valor”. Embora minha experiência docente ainda seja recente, sempre me pareceu paradoxal e injusto que, após séculos de tradição filosófica, ainda seja necessário, em pleno século XXI, justificar a relevância do Ensino de Filosofia para alunos da educação básica. Nesse contexto, a questão vai além de nós, trata-se da própria Filosofia. Somos figuras passageiras, mas a Filosofia, que existe há tanto tempo, continuará a existir enquanto Deus permitir. No entanto, se nos é exigida uma justificativa, que ela seja à altura de sua tradição e importância.

Devo admitir que apesar de me incomodar, isso nunca me fez pestanejar. Mas enquanto alguém que valoriza e sabe a importância e a profundidade da Filosofia na história do pensamento e desenvolvimento humano, seria covardia simplesmente “deixar para lá”. Assim, o segundo ponto que me levou a esta pesquisa foi de acreditar que para esses problemas existentes no ensino, a Filosofia é totalmente capaz de ser uma saída libertadora. Longe de repetir o que muitos dizem ao resumir a Filosofia em “pensamento crítico”, acredito de fato que a Filosofia pode nos libertar de muitas coisas: de uma vida sem sentido e significado aparente, das amarras da ideologia, da alienação política, e por aí vai.

Por fim, sempre acreditei que minha atuação como professor de Filosofia deveria proporcionar aos alunos mais do que a mera rotina medíocre do cotidiano escolar. Tendo sido aluno, conheço bem a diferença entre um verdadeiro professor e aquele que apenas ocupa o cargo. O primeiro se preocupa genuinamente com seus alunos, com sua prática pedagógica, e está comprometido em ajudá-los a crescer como indivíduos. O segundo, por outro lado, está interessado apenas em seu salário ao final do mês. Para ele, o aluno é um adversário e,

juntamente com o governo, o principal responsável pelos problemas enfrentados no ambiente escolar. Ele sequer considera a possibilidade de ser parte central desses problemas.

Assim, minha proposta traduz-se em forma de diálogo sobre a prática do Ensino de Filosofia e as ferramentas dessa atividade, que devem ser utilizadas para alcançar o objetivo último: o filosofar. Nesse aspecto, busco explicar como os instrumentos do Ensino de Filosofia podem ser compreendidos e discutidos: de maneira filosófica. Partindo daí, temos a compreensão da relação entre professor e aluno e como isso deve desenvolver o processo do filosofar mútuo. E nesse desafio de proporcionar as condições necessárias para a reflexão filosófica, apresento a intervenção dos jogos como ferramenta filosófica, efetiva e possível para ultrapassar os obstáculos encontrados no Ensino de Filosofia.

Dessa maneira, a segunda seção traz uma introdução sobre a ideia dos jogos na Filosofia, ou seja, como a Filosofia discute os jogos enquanto proposta de ferramenta para o fazer filosófico. Em outras palavras, discute-se a partir de Walter Benjamin como os jogos proporcionam a estrutura necessária para pensarmos a realidade de maneira crítica e reflexiva, aos moldes da rigorosidade presente na Filosofia. Além disso, também é discutida a natureza das ferramentas do ensino filosófico, entendendo os jogos como parte dessas ferramentas. Essa discussão é importante, pois nos leva a problematizar a dinâmica do professor e aluno, que são os agentes da prática filosófica. Por conseguinte, toda prática do Ensino de Filosofia volta-se a si mesmo, sendo necessário entendermos o que seria de fato o Ensino de Filosofia. Isso é discutido na terceira seção. Junto dessa tarefa, entendemos que quem ensina Filosofia, ensina alguma concepção de Filosofia. Por esse motivo, faz-se necessário apresentar a visão filosófica defendida no atual trabalho, o qual é também feito na terceira seção. Devo dizer que essa questão necessita ser posta como um compromisso do professor para consigo mesmo. E é nessa perspectiva que exponho essa parte da discussão.

Por último, a quarta seção apresenta toda a metodologia da intervenção pensada a partir das discussões do Ensino de Filosofia e da ferramenta dos jogos didáticos. Além disso, também é mostrado os resultados da aplicação desse projeto nas turmas de 2ª ano A e B do Ensino Médio regular da escola CETI Ricardo Augusto Veloso, em Luís Correia, Piauí.

2 AS FERRAMENTAS DO ENSINO, O PROFESSOR E O ALUNO

Em minha pesquisa, a jornada em busca de abordagens no Ensino de Filosofia que envolva os jogos como alternativa válida, no sentido de não destoar do sentido daquilo que se considera Filosofia e seu consequente ensino, começa com as contribuições de Walter Benjamin, importante filósofo do século XX. De acordo com Gama (2009), as origens da discussão sobre a natureza dos jogos a partir da Filosofia remontam a tempos distantes, com destaque a Tomás de Aquino como um dos primeiros a desenvolver um caminho para debate nesse eixo. Contudo, não é intenção deste trabalho fazer uma análise sistemática dos jogos, mas apenas deixar claro sua abertura como ferramenta pensada filosoficamente para o Ensino de Filosofia.

É por essa razão que Cerletti (2009) afirma que não deve haver uma cisão entre aquilo que chamamos de Filosofia e o seu ensino, como se fosse correto assumir uma “didática” instrumental que é usada para a transmissão desse saber chamado “filosófico”. Logo, faz-se necessário ir em busca de caminhos que apresentem a discussão dos jogos de maneira filosófica, além de fornecer uma conexão para pensarmos os jogos no contexto de ensino.

Além disso, como veremos, Benjamin constrói uma Filosofia da *gameificação* (termo inserido e pensado por mim), isto é, consegue pensar de maneira ampla a discussão dos jogos e sua relação com nosso campo de ação. Nisso temos os jogos não apenas como uma ferramenta deslocada ou anacrônica, mas sempre em torno dos problemas de determinado contexto ou época, com sua estrutura direcionada em propiciar as condições necessárias do filosofar.

Tendo em vista que o Ensino de Filosofia não pode estar nunca distante do filosofar (Cerletti, 2009), nesta seção será apresentada a Filosofia dos jogos de Benjamin e de que maneira essa ferramenta pode ser pensada filosoficamente adequada para o contexto da aula de Filosofia. Para isso, veremos quais as principais características e habilidades presentes nos jogos e como eles se tornam uma ferramenta para o professor e o aluno. Por conseguinte, relacionaremos essa perspectiva com as principais contribuições de Alejandro Cerletti, Renata Aspis e Desidério Murcho em relação ao Ensino de Filosofia: o papel e atuação do professor, o aluno e de que forma os jogos se encaixam como um instrumento em uma aula de Filosofia. Dessa maneira, será possível criar uma estrutura para pensarmos em um produto que servirá de intervenção para a atual pesquisa, assim como abrirá margem para discutir na próxima

seção sobre a natureza do ensino filosófico, que é algo básico e necessário em qualquer trabalho que proponha discutir abordagens e metodologias no Ensino de Filosofia.

2.1 Os jogos como ferramentas do filosofar a partir de Benjamin

Quando falamos em ferramentas para o ensino de forma geral, logo somos levados a pensar em estratégias didáticas, instrumentos, jogos, metodologias que servem de auxílio para o ensino de alguma coisa. Em se tratando do ensino básico, geralmente essas ferramentas são tidas exatamente como as descrevi: meramente acessórios adicionados à tarefa do ensino. Nessa visão, o mesmo instrumento ou estratégia poderiam ser usados numa aula de Português e também de História, Biologia, etc. Diferentemente, na Filosofia essas possíveis ferramentas precisam, necessariamente, ser pensadas, discutidas, dispostas, promovidas e colocadas em prática através da própria Filosofia. Isso significa que, semelhante ao que estamos fazendo nesse trabalho, qualquer tipo de ação que envolve o Ensino de Filosofia, seja o uso de um texto, de um objeto, de uma ferramenta, deve estar justificada filosoficamente. Ou seja, todas as medidas que um professor resolve tomar devem propiciar que em sua aula seja praticado o filosofar.

Na discussão que será construída em diante, ressaltamos que esse ensino deve promover a liberdade, criatividade, consciência de si e do mundo, por meio do seu produto, o filosofar, entendido aqui como uma atitude a ser feita em cada aula. Nesse contexto, o professor é responsável por buscar essas ferramentas para provocar em seus alunos essa atitude filosófica. E, finalmente, entendemos que essas ferramentas fazem parte justamente dos critérios filosóficos fornecidos aos alunos pelo professor para que eles estejam “equipados” para uma experiência filosófica em sala de aula.

Pensando na problemática proposta do Ensino de Filosofia, discutiremos sobre a viabilidade dos instrumentos que possuem as características citadas no último parágrafo. Assim também, apresentaremos como a dinâmica da aula de Filosofia se assemelha a um “jogo”. Nesse aspecto, almejamos que determinadas ferramentas promovam e fortaleçam a relação entre professor e aluno enquanto participantes do filosofar.

Ao reunir esses aspectos, proponho pensar na ideia do jogo como parte dos critérios filosóficos que podem fazer parte do Ensino de Filosofia. Entendo que é possível ter mais proveito se tratarmos esse diálogo não como um material puro filosófico, tal qual seria um texto, mas uma forma de propor as discussões e reflexões filosóficas. Se pensarmos, existem várias formas de o professor provocar um debate filosófico. Imaginando isso, ao tratarmos dos

jogos, o faremos a partir da ideia de que os jogos constituem parte do “como”, isto é, são uma forma diversa e rica em que a Filosofia pode ser ensinada. Portanto, ao fim dessa discussão, o produto gerado será muito mais uma proposta de ação, do “como caminhar”, e não tanto um material fechado que deve ser seguido à risca. Para essa discussão, observaremos as contribuições de Walter Benjamin, autor crucial e proeminente nessa área de diálogo.

De forma geral, Benjamin não fornece um conceito de jogo como ponto de partida em sua Filosofia. Apesar de não encontrarmos isso em nenhuma de suas obras principais sobre o assunto¹, como *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (1932) e *Rua de mão única* (1928), é possível observar alguns aspectos gerais que constroem uma visão sobre a forma que a estrutura dos jogos conduzem nossa própria ação diante do mundo, enquanto somos jogadores. Porém, antes de partirmos para essas considerações, é importante mencionar que Benjamin explora a ideia de jogo em várias “frentes”. Como destaca Conceição (2017), Benjamin trabalha o jogo em sua relação com o campo estético e artístico, a presença do jogo nas brincadeiras e brinquedos infantis, e também o papel do jogo no contexto de jogos de azar. Vale destacar também a ligação entre a capacidade de mimese e os jogos, principalmente explorada em *Rua de sentido único*, publicado em 1900, em que ambos configuram formas de explorar a criatividade e o produzir humano, por meio do contato com o mundo em que a reprodução de novas visões não é uma mera repetição (Conceição, 2017). A respeito disso, existe uma longa discussão criada pelo autor alemão em que o jogo é observado em determinados contextos. Para tirar bom proveito das contribuições de Benjamin, iremos passar apenas pelas principais questões levantadas pelo autor em relação às características dos jogos. Essa discussão será feita a partir de pequenos contextos em relação a cada elemento levantado para que não saíamos do sentido usado originalmente pelo filósofo.

Para compreender os aspectos envolvidos nessa perspectiva, é necessário darmos um ou dois passos para trás. O filósofo de Berlim apresenta um pano de fundo para a existência

¹ Nélcio Conceição destaca alguns caminhos nos quais podemos encontrar as contribuições de Benjamin sobre os jogos: “As principais considerações de Benjamin relativas ao tema do jogo enquadram-se nos seguintes contextos: a análise da figura do jogador nos textos sobre Baudelaire; as entradas de *Das Passagen-Werk* consagradas ao jogo e à prostituição; as observações dedicadas aos jogos de azar; as breves indicações que aparecem na colectânea ‘Imagens de Pensamento’, como ‘O caminho para o sucesso em treze teses’ ou ‘O jogo’; as diversas articulações entre jogo e infância, em particular nos textos sobre o jogo infantil e o brinquedo; a relação entre jogo e mimesis, quer no contexto da descrição dos exercícios lúdicos de *Rua de Sentido Único* ou *Infância Berlimense* por volta de 1900, quer nos textos teóricos que se debruçam sobre a faculdade mimética; a utilização frequente da noção alemã *Spielraum*; o recurso à rede conceptual do jogo para explicitar fenómenos artísticos, num diálogo com a tradição estética.” (Conceição, 2017, p. 63-64) É importante mencionar que Benjamin constrói sua discussão sobre os jogos em uma tradição filosófica em torno do assunto bem constituída.

da realidade dos jogos como possibilidade, ao abordar o conceito de *Spielraum*. Esse conceito está diretamente ligado à capacidade mimética, que tem sua relação com a dinâmica do jogo como possibilidade de criação. Sendo assim, trataremos dessas questões preliminares antes de investigar os aspectos gerados pelos jogos.

Na obra de Benjamin, é possível observar um contexto e leitura da realidade que assume a base da relação entre sua teoria e como ele irá se apropriar da ideia do jogo em suas várias aplicabilidades. Como mencionado anteriormente, o “*Spielraum*” é frequentemente associado à estrutura do jogo. Em suma, o termo vem do alemão, que pode ser traduzido como “espaço de jogo” ou “margem de manobra”. Benjamin o usa para se referir a um espaço de liberdade e flexibilidade dentro de estruturas mais rígidas e determinadas. No contexto da obra de Benjamin, “*Spielraum*” pode se relacionar com a ideia de possibilidades abertas para a criatividade e a interpretação, mesmo dentro de sistemas que parecem ser controlados e normatizados (Conceição, 2017; Wohlfarth, 2016). Assim, podemos compreender que mesmo em contextos dominados por forças sociais e históricas específicas, ainda há espaço para a ação e a inovação individual. Por exemplo, na sua análise da modernidade e da cultura, Benjamin (1999) sugere que, apesar das forças determinantes da história e da sociedade, há sempre uma “margem”, uma abertura, onde a criatividade humana pode se manifestar e criar novas possibilidades. Logo, o contexto dessa ideia estaria ligado a sua visão sobre a história e a cultura como campos dinâmicos e não totalmente predeterminados (Wohlfarth, 2016).

De forma ampla, o comparativo feito pelo filósofo é de que o jogo representa essa estrutura que assume uma ideia ou possibilidade de liberdade criativa. Se pensarmos em qualquer jogo ou pelo menos nos mais conhecidos, como o xadrez, eles sempre oferecem aos jogadores chances e oportunidades para explorar, pensar e criar novas possibilidades, novas saídas para o desafio que se coloca ali, apesar do conjunto de regras que se estabelecem. Isso sugere uma característica humana de refazer, reconstruir, no sentido que um jogo, assim como as estruturas de poder, irá fornecer situações imprevisíveis. Em consequência disso, o indivíduo se vale do próprio espaço fornecido pelas regras para superá-las. De fato, isso acontece com muita frequência. Imaginemos que em uma partida de futebol o time A esteja em desvantagem com dois jogadores a menos por expulsão. Sabe-se que, como dizer, é “coisa do futebol” a imprevisibilidade. Há inúmeros casos de superação em que a “lógica” não bate. Existem viradas inesperadas ou mudanças de táticas que mudarão o curso do jogo. De uma forma ou de outra, nesses casos a equipe que esteve em desvantagem precisou se reinventar e superar todas as dificuldades e obstáculos. Entretanto, não houve favorecimentos que fugiram das regras estabelecidas. Eles precisaram continuar se encaixando nas mesmas leis, assim

como a equipe adversária. Podemos também pensar na situação do professor de Filosofia que se vê diante de desafios que precisa, à semelhança do futebol, de uma virada. Para isso, temos a possibilidade da criatividade e a liberdade promoverem saídas para essas incógnitas.

De maneira complementar, ao lado da questão criativa e libertária, Benjamin destaca a possibilidade de uma experiência ou experimento que se desdobra em forma de uma nova relação entre homem e natureza por meio do aspecto da repetição presente no jogo (Conceição, 2017). Segundo Conceição:

[...] repetição aqui em causa aponta para o interior de um sistema técnico que possibilita a reconfiguração da relação entre o homem e a natureza. [...] há um reforço do carácter diferencial da repetição, pois cada lance de jogo, cada experimento, contém em si um desprendimento/descomprometimento que serve de contraponto à seriedade e à rigidez (Conceição, 2017, p.70).

Nessa perspectiva, a repetição se torna a porta para a criatividade e liberdade, tendo em vista que somente por meio da experimentação é possível que o homem possa reavaliar a sua forma de ver, pensar, agir e construir sua história².

Além disso, Walter Benjamin também aponta um caminho apresentando como esse espaço de jogo pode surgir:

Assim como uma criança que, ao aprender a pegar as coisas, estica a mão tanto para a lua como para uma bola a seu alcance, a humanidade, em suas tentativas de inervação, busca, ao lado dos objetivos alcançáveis, aqueles que num primeiro momento são utópicos. Pois não é só a segunda técnica que anuncia suas exigências (*Forderungen*) à sociedade nas revoluções. Justamente porque esta segunda técnica visa libertar o homem de sua corveia é que o indivíduo subitamente vê seu campo de ação (*Spielraum*) ampliar-se também para ele a perder de vista. Esse espaço de jogo ainda não lhe é familiar. Mas ele já anuncia suas exigências. Pois, quanto mais o coletivo se apropria de sua segunda técnica, mais seus membros experimentam quão pouco até então, sob o feitiço da primeira, lhes coubera do que era deles (*wie wenig ihnen... das Ihre geworden war*). É, em suma, o indivíduo particular (*Einzel mensch*) que, uma vez emancipado pela liquidação da primeira técnica, reivindica seus direitos (Benjamin, 1999, p. 151-152).

Com o intuito de compreender o *Spielraum*, é necessário refletirmos brevemente como Benjamin aponta a evolução das capacidades humanas e sua relação com as técnicas e mudanças sociais. O autor usa a metáfora da criança esticando a mão para a lua e para a bola para ilustrar a maneira como a humanidade busca tanto objetivos possíveis e imediatos quanto

² Diante de como Benjamin faz essa correlação, podemos compreender de duas formas isso: a trajetória do jogador e a trajetória do sujeito na história. Enquanto jogador, eu derroto os “chefões”. Enquanto sujeito atuante na história, o vilão seriam as forças atuantes, rígidas e opressivas.

utópicos e distantes. Assim como a criança explora o que está ao seu alcance e o que está fora de alcance, a humanidade também persegue tanto metas concretas quanto ideais, muitas vezes distantes e aparentemente inatingíveis (Benjamin, 2009). Nesse contexto, a “primeira técnica” seriam formas mais antigas e limitadas de tecnologia e conhecimento que moldaram a sociedade e suas práticas. Já a “segunda técnica”, em contraste, representa novas formas de tecnologia e conhecimento que têm o potencial de transformar profundamente a sociedade. Benjamin sugere que a segunda técnica tem a capacidade de libertar o indivíduo das limitações impostas pela primeira técnica. Por essa razão, à medida que a segunda técnica se desenvolve e a sociedade a adota, o campo de ação (espaço de jogo) do indivíduo (Spielraum) se amplia. Isso significa que, com a introdução de novas tecnologias e formas de conhecimento, o espaço de possibilidades e ações para o indivíduo cresce. Logo, a emancipação proporcionada pela segunda técnica permitiria que o indivíduo reconheça e reivindique seus direitos e espaços que antes estavam fora de alcance. Isso reflete uma transformação na consciência social e individual, para a qual a nova técnica promove uma percepção mais ampla e uma luta por direitos e liberdade ampliados.

Por último, tem-se nesse espaço de manobra a abertura para a habilidade de mimese³. Estando diretamente ligada, a liberdade permite que a mimese se manifeste de forma mais livre, permitindo aos jogadores explorar e reinterpretar a realidade através da imitação e da criação dentro do jogo (Gama, 2009). Nesta visão, a mimese aparece muito mais como uma ferramenta para a criação de novas possibilidades e mundos imaginários do que uma mera reprodução. Colocando a criatividade, liberdade e experiência, a mimese pode ser entendida como um elemento central que irá dar um novo rumo na interação do homem com o mundo, de forma que a criatividade e a interpretação se manifestam permitindo a criação de novas realidades e significados através da imitação e da representação. Assim, Gama reitera que “[...] esse ensino-aprendizado do acionamento da faculdade mimética, Benjamin afirma que o tronco a partir do qual ele desencadeia-se é o jogo” (Gama, 2009, p. 36).

Ao estabelecermos isso, é possível extrair mais algumas características centrais dos jogos propostas por Benjamin. Pegando o exemplo dos jogos de azar que Benjamin trabalha, segundo Gama (2009) houve uma grande proliferação e popularização desses jogos nos

³ Em um sentido aristotélico, a mimese seria uma habilidade humana que perpassa por toda a prática artística. Por natureza, o ser humano busca imitar ou representar a verdade através da arte: “A ação de mimetizar se constitui nos homens desde a infância, e eles se distinguem das outras criaturas porque são os mais miméticos e porque recorrem à mimese para efetuar suas primeiras formas de aprendizagem, e todos se comprazem com as mimeses realizadas” (Aristóteles, 2015, p. 57).

cassinos e casas de apostas na Europa a partir do século XIX, e isso fez com que a realidade desse tipo de jogo começasse a permear toda sociedade. De acordo com ele:

A atuação dos indivíduos em jogos de azar consiste de eventos únicos, porque o início, desenvolvimento e final de cada partida independe do que ocorreu nas antecedentes ou futuras. Cada partida encerra um campo de virtualidades, pois toda decisão ou intervenção feita pelos jogadores, salvaguardando a permissão das regras, geram efeitos imediatos que retrocedem sobre o modo de atuação dos outros participantes. Geralmente, a cientificação prévia de como cada jogador procederá não é possível de antecipar. Isso quer dizer que, no espaço de jogo, as realidades situacionais configuram-se à medida que os lances acontecem, nem antes e nem depois. Daí, não haver como, durante um jogo de azar, vigorarem ocorrências perenes e definitivamente consolidadas, pois reações pessoais e conjuntura global de resultados interagem em estado de metamorfose permanente. Todo evento acontecido numa partida abre nós de problemáticas imprevisíveis, as quais muitas vezes são sequer resolvidas em função da rapidez com que surgem e somem. [...] O que existe de contínuo no jogo é seu aspecto de ruptura, que quebra qualquer linearidade e conclusão definitiva dos acontecimentos (Gama, 2009, p.51-52).

Em vistas do que Benjamin nos propõe sobre a experiência humana, os jogos de azar conseguem caracterizar mais ainda a natureza da experiência humana, isto é, sua relação com o mundo. Permeados pela aleatoriedade, como comenta Gama (2009), os jogos de azar conseguem expor a necessidade humana por controle, até mesmo em estabelecer seu controle sobre o acaso, como parece. Em termos práticos, o mundo que se apresenta a nós, mesmo de forma caótica ou carente de sentido aparente, e logo torna-se objeto de tentativa de controle por parte do ser humano. Contudo, a aparente aleatoriedade desses jogos apresentam uma outra questão: a abertura para a criatividade e espontaneidade. Como vimos, o jogo representa esse espaço de possibilidade para a criatividade e liberdade, de maneira que o indivíduo pode agir espontaneamente, tendo uma nova experiência sem as restrições rígidas da vida cotidiana. Dessa forma, o jogo nos possibilita visualizar essa face da experiência humana. Diante de incertezas, há sempre inúmeras possibilidades para chegar ao objetivo e superar as dificuldades que se colocam.

Um outro elemento diz respeito a questão imagética. Como destaca Gama (2009), a atividade do jogo, o sistema e sua estrutura, acaba instigando o sujeito a imaginar situações, produzindo novas ideias. Em suas palavras, “Durante uma partida, os estados de ânimo do jogador variam intensamente. Representações dos mais variados aspectos aparecem e desaparecem de sua imaginação enquanto jogam, sobrevivendo ao seu término como lembranças de um estágio interrompido” (Gama, 2009, p. 52). Essa capacidade imagética só é possível porque essa estrutura evidencia tal característica própria da experiência humana. É do

ser humano que brota essa realidade, em meio a sua experiência com o mundo. No mesmo pensamento, Benjamin especifica bem essa característica:

Tentar a sorte não é uma volúpia medíocre. Experimentar num segundo meses, anos, toda uma vida de medos e esperança não é um prazer sem embriaguez [...] Ora, o que é o jogo senão a forma de provocar, num segundo, as modificações que o destino, de ordinário, só produz em muitas horas e mesmo muitos anos, a forma de reunir apenas num só instante as emoções esparsas na lenta existência de outros homens, o segredo de viver toda uma vida em alguns minutos, enfim, o novelo de linha do gênio? O jogo é um corpo a corpo com o destino... Joga-se a dinheiro [...] o que significa a possibilidade imediata, infinita. Talvez a carta que se vai revirar, a esfera que rola, dê ao jogador parques e jardins, campos e florestas imensas, castelos com pequenas torres pontiagudas erguidas para o céu. Sim, esta pequena esfera que rola contém em si hectares de boa terra e telhados de ardósia, cujas chaminés esculpidas se refletem no Loire; ela encerra tesouros da arte, as maravilhas do bom gosto, jóias prodigiosas, os corpos mais belos do mundo, e mesmo almas que não se acreditava venais, todas as condecorações, todas as honrarias, todos os obséquios e todo o poder da Terra. E vocês gostariam que não jogássemos? Ainda se o jogo desse apenas infinitas esperanças, se não mostrasse mais que o sorriso de seus olhos verdes, talvez não o amássemos tão ardorosamente. Mas ele tem unhas de diamante, é terrível; concede, quando lhe apraz, a miséria e a vergonha; é por isso que o adoramos. A atração do perigo é subjacente a todas as grandes paixões. Não há volúpia sem vertigem. O prazer mesclado ao medo embriaga. E que há de mais terrível que o jogo? Ele dá e tira, suas razões não são absolutamente as nossas razões [...] Pode tudo. É um deus (Benjamin, 1989, p. 248-249).

Sobre todos os elementos que vemos presente no jogo de azar, a questão que chamo atenção é justamente a figura do jogo aqui como um “deus”, que pode dar e levar tudo. Ao mesmo tempo, o cenário de total incerteza e aleatoriedade dá lugar à experiência de intensa luta, entre a esperança e o medo. Essa gama de sentimentos dá vida a criação imagética, a visualização de novas narrativas ou finais não-trágicos que até então não eram vistos como possíveis. Pois, “O jogador, quando em situação de jogo, experimenta o tempo de uma maneira qualitativamente diferente do usual. Enquanto os resultados das partidas não estão homologados em definitivo, ele avalia a situação de tensão pela qual passa como muito prazerosa” (Gama, 2009, p. 53).

Por último, temos os jogos como um fenômeno da linguagem em relação com o ato de jogar. Como que em um ato quase natural, vemos aqui que a experiência comum do homem de interação com o mundo, buscando sentido e significado, empreendendo isso a partir de um algo. Isso ele faz a partir da percepção de si no mundo e em sua relação com este. Por meio das novas possibilidades de linguagem que se apresentam a partir das novas ideias e situações, o sujeito faz relações, conexões e cria novos rumos (significados), dando sentido à dinâmica:

O jogo, como qualquer outra paixão, dá a conhecer seu rosto como a faísca que salta, no âmbito do corpo, de um centro a outro, mobilizando ora este, ora aquele órgão, e reunindo e confinando nele a existência inteira (...) Este é o prazer concedido à mão direita até que a bolinha caia em seu compartimento. Como um aeroplano, sobrevoa as divisões da roleta, espalhando em seus sulcos as sementes das fichas. Este prazo é anunciado pelo instante, unicamente reservado ao ouvido, em que a bola penetra o redemoinho e o jogador fica à escuta de como a fortuna afina seus contrabaixos. No jogo, que se dirige a todos os sentidos, sem excluir o sentido atávico da clarividência, chega também a vez dos olhos. Todos os números lhes dão piscadelas. Como, porém, os olhos desaprenderam a linguagem dos gestos, no que ela tem de mais decisivo, na maioria das vezes conduzem ao erro os que neles confiam. Naturalmente são aqueles que dedicam ao jogo a mais profunda devoção. Ainda um instante a aposta perdida permanece diante deles. O regulamento os detém. Não é de outro modo que retém ao amante a inclemência daquela por ele venerada. Sua mão, ele a vê ao alcance das dele; nada faz, entretanto, para pegá-la. O jogo tem devotos apaixonados, que o amam por ele mesmo e de modo algum pelo que ele dá. E mesmo que o jogo lhes tire tudo (...) Dizem então: - Joguei mal - E esse amor traz em si a recompensa pelo seu zelo de tal modo que as perdas são suaves só porque, com elas, provam sua coragem para o sacrifício (Benjamin, 1995, p. 264-265).

Em consonância com Benjamin, Gama aponta que “As peças, números, cores, ruídos etc. que o jogo movimenta definem um estado de coisas dinâmico e complexo, no qual o jogador estabelece elos dialógicos com eles. Cabe ao mesmo procurar decodificar as informações que presume jazerem nos interstícios de cada combinação de cartas, dados ou bolas em giro” (Gama, 2009, p. 56). Ou seja, o jogo frequentemente envolve a criação e a manipulação de mundos imaginários e símbolos. Isso permite aos jogadores explorar novas realidades e significados, desenvolvendo uma capacidade de interpretar e criar além do concreto.

Por fim, podemos resumir que a discussão feita por Benjamin a respeito dos jogos é rica em fornecer justificativas para a utilização dessa ferramenta no Ensino de Filosofia. Primeiramente, os jogos se mostram como uma ferramenta de compreensão da experiência humana e sua interação com a realidade, buscando por meio de novas linguagens dar um significado e uma ordem. Na perspectiva de Benjamin, talvez pudéssemos afirmar uma intenção muito mais de domínio sobre a natureza do que de busca por sentido. E segundo, o ato de jogar é capaz de possibilitar a criatividade e a liberdade, ao passo que a capacidade mimética e imagética desenvolvem novos caminhos de ação e a construção do próprio pensamento. Diante do que foi discutido, cabe pensar de que maneira os jogos podem ser inseridos no contexto do ensino filosófico e, posteriormente, como essa *gameficação* pode estar presente de maneira ativa na aula.

2.2 A natureza dos instrumentos da aula de Filosofia

Prosseguindo com o raciocínio, é importante entender como se caracterizam esses instrumentos no processo do Ensino de Filosofia. Como menciona Murcho (2008), a utilização correta dessas ferramentas serão cruciais na tarefa de criar condições para uma reflexão filosófica por parte dos alunos. Ao mesmo tempo, faz-se necessário relacionar quais seriam as habilidades e objetivos estabelecidos como condições essenciais para a prática filosófica. Em outras palavras, a partir do momento que compreendermos a natureza e estrutura desses instrumentos como possibilidades do ensino filosófico, apresentaremos, a partir das discussões desenvolvidas por Cerletti, Murcho e Aspis, quais seriam os aspectos constitutivos dessas ferramentas que possibilitam o alcance do Ensino de Filosofia e seus objetivos, em consonância com o que se propôs no início da seção a respeito dos jogos.

Retomando a discussão sobre esses instrumentos, Murcho constrói seu argumento baseado no aspecto de autonomia proporcionado pela utilização correta dessas ferramentas. Segundo ele, quando o professor usa os instrumentos corretos, é possível resolver certos problemas do Ensino de Filosofia, em especial o “lugar comum opinativo”, com o desenvolvimento do filosofar por parte dos alunos. Isso seria possível a partir do momento em que o aluno fosse estimulado a construir suas próprias reflexões e críticas, tendo como base o exercício filosófico, que faz parte desses instrumentos (Murcho, 2008). Nessa visão, os instrumentos seriam como condições e possibilidades para o fazer filosófico. Se pensarmos na atividade de quem estuda Filosofia, seja o estudante do Ensino Médio, o aluno da graduação ou seu professor, ou até mesmo os alunos dos cursos de mestrado profissional, existem diversos elementos que constituem essa atividade. Ao mergulharmos em um novo assunto ou discussão filosófica, existe a necessidade de compreender o espaço de diálogo comum criado em torno de determinada problemática. Essa compreensão pode partir de discussões feitas em que o problema é apresentado. Paralelamente, o contato com essas discussões surge com a imersão nos textos filosóficos. Segundo Murcho, “Para tentar resolver os problemas da Filosofia os filósofos apresentam teorias — aquilo a que por vezes se chama também teses, ou perspectivas, ou até Filosofias. As perspectivas dos filósofos são respostas a problemas filosóficos” (Murcho, 2008, p. 88). De igual modo, esses problemas e suas discussões fazem parte dos elementos do fazer filosófico. Assim, o objetivo de estabelecer o contato com esses debates não é de reproduzi-los, mas de recriar novamente determinado diálogo a partir de novas perguntas e perspectivas, pois “[...] o importante é não usar um termo que dê logo à

partida a ideia falsa de que estudar Filosofia é apenas uma questão de apreciar e aplaudir as ideias dos filósofos, mas não de as discutir” (Murcho, 2008, p.88-89). Nesse caso, temos uma diferença entre os problemas, as teorias e os argumentos: “Tanto podemos usar o termo ‘teoria’, como o termo ‘perspectiva’, ou ‘tese’, ou qualquer outro: importa é saber que estamos a falar das ideias que os filósofos defendem, distinguindo isso dos problemas que formulam e dos argumentos que usam” (Murcho, 2008, p. 88). Podemos incluir esses três lados como peças da discussão filosófica que nos é apresentada. Por conseguinte, esse contato é feito através dos escritos, obras, tratados ou livros em que “as respostas para os problemas” são organizadas e dispostas:

[...] para ensinar a filosofar é preciso ensinar a ler os textos filosóficos ativamente e filosoficamente. A leitura ativa dos textos dos filósofos caracteriza-se por não ter como fim a mera compreensão das ideias dos filósofos. Ao invés, o objetivo, algo escandaloso para o partidário do cientismo, é saber se o filósofo tem razão ou não e porquê. Os textos são lidos ativamente quando o estudante se pergunta a cada passo se o filósofo tem razão, se a teoria é plausível, se os argumentos apresentados são cogentes, se as definições são aceitáveis, etc (Murcho, 2008, p. 93).

É importante notar como os textos não são um fim em si mesmo. Se pensarmos na proposta dos textos que se propõe ser filosóficos, são escritos que descrevem uma forma de ver e responder a determinados problemas através da reflexão, do filosofar. É um convite. Somos convidados a pensar junto com o autor, fazer a caminhada em comum, mas não repetir isso. Por essa razão, o elemento do texto é apenas uma parte do quebra-cabeça. E, por sua vez, a existência do texto nos leva a compreender mais um elemento, que seria a historicidade. Cada texto está ajustado e inserido em uma determinada linha histórica das ideias filosóficas. Existem os textos que discutem o problema do conhecimento, da moral, da lógica, da metafísica, da estética, etc. E em cada uma dessas linhas de diálogo, existem os autores e textos que promovem o seu lado do debate, as suas respostas, suas teorias para responder os problemas expostos.

De maneira complementar, vemos que Murcho afirma a existência de uma “leitura ativa”. Devemos entender isso como parte do processo crítico do filosofar. Ou seja, não lemos para concordar propriamente com aquelas ideias. Até podemos endossar determinados argumentos, como afirma Murcho (2008), mas isso deve ser o resultado de um processo crítico filosófico de analisar, avaliar e chegar a determinadas conclusões. Mas como fazer isso? Segundo ele, “Para poder fazer esta leitura ativa o estudante tem de ter instrumentos filosóficos” (Murcho, 2008, p. 93). Então, além dos textos, da história das ideias, das

discussões, é necessário que haja essas habilidades de crítica, reflexão, investigação e questionamento intencional. Quem estuda a Filosofia precisa, de forma essencial, desenvolver a capacidade de fazer perguntas necessárias (e também as que nem são tão importantes), cruciais, essenciais para estabelecer a leitura ativa. É como se estivéssemos criando um diálogo imaginário com Platão, nos imaginando em um de seus diálogos. Se pensarmos em diálogos como *Teeteto* ou a famosa *Apologia de Sócrates*, podemos encontrar o cerne de um exercício filosófico na forma do texto. Temos personagens, teorias, problemas, discussões e somos levados a trilhar esse trajeto, compreendendo o que cada parte daquela discussão significa e avaliar essas perspectivas. Assim, é necessário que durante o trabalho de apresentar e fornecer esses instrumentos para a prática filosófica, seja possível o aluno expandir sua capacidade analítica. Isso seria assumir uma postura ativa. Murcho ainda fornece exemplos de perguntas que deveriam ser feitas como parte do exercício filosófico: “O que é o conhecimento? Justifique. Concorda com a teoria dos universais de David Lewis? Por quê? Concorda com o argumento da linguagem privada de Wittgenstein? Porquê?” (Murcho, 2008, p. 93).

Analisando o que foi discutido, podemos entender que esses instrumentos constituem as habilidades, abordagens e conceitos que formam o pano de fundo do exercício filosófico. Nesse sentido, é o lado mais “técnico” da coisa. Por essa razão, o objetivo da promoção dessas ferramentas é justamente estabelecer um ensino verdadeiramente filosófico, que ensina a atividade de filosofar (Murcho, 2008). Entretanto, como podemos relacionar esses instrumentos com uma proposta de aula de Filosofia? Pode parecer fácil resolver isso, porém, temos de encarar isso de maneira filosófica, como temos feito até então. Portanto, é salutar que lembremos que diante de cada proposta filosófica, o seu ensino será completamente afetado e, como consequência, não deveríamos pensar também nos instrumentos relacionados a cada proposta de aula? Certamente. Cada discussão filosófica expõe suas próprias dificuldades e desafios, além dos problemas de outras naturezas. Logo, devemos indicar um caminho para alinhar quais seriam as ferramentas escolhidas, o porquê e como elas podem atingir os objetivos concernentes ao ensino filosófico.

Como vimos, um dos elementos da ideia de instrumentos filosóficos apresentados por Murcho consiste nas discussões e conceitos, que são produtos do próprio exercício filosófico. Nesse sentido, filosoficamente, a ideia dos instrumentos é algo que volta para si mesmo. Se o produto do ensino filosófico é a própria Filosofia, logo, os instrumentos que fazem parte desse processo, enquanto discussões, são frutos também da mesma atividade. Por essa razão, ao

refletirmos sobre essas ferramentas, eles devem ser construídos e justificados filosoficamente através da presente discussão.

Torna-se relevante agora observar quais seriam os fundamentos desses instrumentos para compreender melhor como isso se desenrola na dinâmica de professor e aluno. Para criarmos um itinerário que faça sentido e dialogue com o que foi visto até então, abordaremos as contribuições da professora Aspis quanto a sua perspectiva da aula de Filosofia como experiência Filosofia.

Para afirmarmos que a Filosofia cumpre um papel diferencial na vida do aluno no Ensino Médio, é importante entender como se dá esse processo. Ao falarmos em uma possibilidade de experiência filosófica por meio da aula, cabe perguntar em que medida a Filosofia é capaz também de provocar mudanças significativas na vida do aluno. Isto porque quando dizemos que a aula é uma “experiência filosófica”, estamos coadunando com a ideia de que devem existir certos conhecimentos ou habilidades adquiridas pelos participantes desse evento. Assim como a aula de matemática o aluno passa por um tipo de experiência e isso lhe traz novas ideias, compreende-se que a Filosofia também proporciona alguma experiência. Entretanto, o que se discute aqui é a natureza dessa experiência, seus resultados, o tipo de conhecimento ou habilidades existentes, e, por conseguinte, qual o tipo de formação proporcionada pela Filosofia. Por essa razão, Renata Aspis (2004), importante professora de Filosofia e autora na temática do Ensino de Filosofia, explica que a Filosofia possui uma função formativa na subjetividade do aluno. Essa função seria a de “[...] educar para oferecer condições para o educando conquistar pensamento autônomo. O pensamento que conhece suas razões, que escolhe seus critérios, que é responsável, consciente de seus procedimentos e consequências e aberto a se corrigir” (2004, p. 309). Dessa forma, como principal contribuição na formação do aluno, a aula de Filosofia como experiência filosófica deve direcionar o aluno para essa formação, em que a autonomia construída traz consigo a crítica, análise e questionamento do mundo, na medida em que o aluno forma sua própria visão de mundo (Aspis, 2004). Portanto, tendo como base a experiência filosófica no ensino, apontamos que os instrumentos usados na aula devem visar o desenvolvimento do “pensar por si mesmo” no aluno, isto é, sua autonomia reflexiva.

Por conseguinte, temos a experiência filosófica como algo possível no Ensino de Filosofia no ambiente escolar. No caminho de proporcionar essa formação do caráter subjetivo do aluno, em que o mesmo se torna consciente de si e faz suas próprias reflexões, Aspis (2004) nos conduz a entender que esse processo acontece a partir dos questionamentos feitos pelos próprios alunos sobre os problemas e inquietações presentes na realidade em que

vivem. Em suas palavras: “A questão que se coloca agora é: como fazer isso? Como passar por uma experiência filosófica? Ora, arriscamos a responder de antemão: exatamente como os filósofos fazem” (Aspis, 2004, p. 309). Logo, como vimos anteriormente, as discussões nascem dos problemas suscitados pelos próprios filósofos. Da mesma forma, os alunos devem ser capazes, com o auxílio das ferramentas corretas, de desenvolverem esse caráter de problematizar sua realidade, isto é, abrir para discussão as questões e situações que provém do seu contexto, da sua vivência, das suas inquietações:

As inquietações dos jovens pela busca de compreensão, de significado e valor da realidade são genuínas e precisam de respeito para serem de alguma forma apaziguadas pelas respostas complexas encontradas, por mais provisórias que sejam. Portanto, tudo deve partir das questões dos alunos. Não há razão para pensarmos Ensino de Filosofia se não for da Filosofia viva e vivificante que pode ser construída a partir das aflições tão humanas, do estranhamento e incômodo com a ordem vigente da vida como ela se nos aparece. A Filosofia surge como tentativa de elaboração de saídas para problemas concretos, por meio da criação de seus conceitos. As questões filosóficas são universais, são humanas (Aspis, 2004, p. 309-310).

À vista disso, temos outro parâmetro que deve estar presente nos instrumentos da aula: o de proporcionar e direcionar uma prática filosófica a partir dos problemas do aluno. Isso deve estar presente de maneira definitiva em nossa prática. Abrir o espaço da reflexão filosófica a partir dos seus problemas significa direcionar nossas atenções para o espaço comum, para as questões de fato, para aquilo que vai além das meras opiniões consensuais. Nesse caminho, é possível enxergar como a Filosofia pode ser significativa. Não porque ela estaria sendo usada de maneira instrumental, mas sim que ela traria sentido e significado para coisas reais. O aluno seria incentivado e estaria engajado em fazer sua Filosofia a partir das condições sociais, éticas, religiosas, econômicas ou políticas, problematizando diversos aspectos e casos que se situam nessas esferas.

A partir disso, podemos inferir que o ser humano organiza seu conhecimento a partir de algo, daquilo que é o não-condicionado para o condicionado, aquilo que não depende de nada para todos os dependentes. Esse algo acaba determinando a maneira como o indivíduo irá interpretar cada aspecto desse, formando sua visão de mundo. Essa visão de mundo seria a maneira como se organizar a experiência humana e como ela se constitui, trazendo sentido e ordem. Dessa forma, podemos entender que a ação de promover instrumentos que direcionem o aluno na aula de Filosofia para a autonomia de sua prática filosófica, seria justamente a de ajudar a serem sujeitos conscientes do porquê de suas escolhas e questionamentos. De forma prática, como foi discutido anteriormente, o aluno, assim como qualquer indivíduo, está

sujeito a pensar, refletir, questionar e fazer escolhas. Esse processo é guiado por pressupostos, por fundamentos, por algo que direcionar a nossa vida humana em nossos aspectos. Assim, cada instrumentos usado na prática filosófica em sala de aula precisa encaminhar para essa realidade. Para isso, Aspis complementa dizendo que é necessário prover “critérios filosóficos”: “As aulas de Filosofia, como lugar da experiência filosófica, têm com objetivo oferecer critérios filosóficos para o aluno julgar a realidade por meio da prática do questionamento filosófico e da construção de conceitos, por meio do exercício da criatividade e avaliação filosóficas” (Aspis, 2004, p. 310). Nesse sentido, podemos entender que esses critérios são justamente as condições ambientais e cognitivas próprias do fazer filosófico. Para que haja uma prática filosófica, são necessários vários elementos como foi comentado antes. Pensando esse cenário na sala de aula, podemos compreender que esses critérios são o espaço plural de pensamento, a crítica e reflexão filosófica como forma de desenvolvimento das discussões, o incentivo a autonomia de pensamento e a compreensão de si e do mundo (Aspis, 2004). Por essa razão, estabelecemos que as ferramentas do ensino filosófico devem proporcionar também esses critérios, enquanto condição para uma experiência filosófica do aluno por meio do Ensino de Filosofia.

Podemos ser levados a pensar como esses objetivos seriam colocados em prática. Dito de outra maneira, de que forma os instrumentos ou ferramentas seriam colocados em prática, de um jeito que suas potencialidades possíveis possam ser desenvolvidas no aluno. Temos isso sabendo que as coisas não acontecem por acaso ou sozinhas. Afinal, não é um *software* ou uma *IA* que estará na função de professor de Filosofia. Por essa razão, precisamos entender como deve agir o professor para que todos esses elementos, habilidades e objetivos possam ser colocados como possíveis de serem desenvolvidos nos estudantes. Nesse sentido, Aspis comenta que:

As aulas de Filosofia como lugar de experiência filosófica são lugar de estudo e produção filosóficos. Nelas a cada dia surge o novo pois são espaço de criação. Sendo assim é movimento de provocação: provoca-se o surgimento de pensamento original, provoca-se a busca de compreensão, provoca-se a checagem do que se chamou de meu e de eu até então, provoca-se a imaginação do que poderia ser e do que não está. É o professor o responsável pelo nascimento desse espaço onde acontece esse jogo. Neste sentido o professor é um provocador (Aspis, 2004, p. 315).

De forma geral, o professor precisa agir como esse “provocador”, alguém que não faz sozinho o exercício característico da Filosofia, mas encoraja e direciona seus alunos também a fazerem o mesmo. Precisamente, a aula de Filosofia deve ser assim, pois, ao afirmar que o

resultado de uma aula de Filosofia é o próprio filosofar, estamos assumindo um compromisso de criar esse espaço que Aspis tanto comenta, um espaço frutífero de novas ideias, tão diverso quanto os participantes desse “jogo”. De forma complementar, o professor deve assumir esse papel em provocar, incentivar, direcionar e conduzir sempre seus alunos a trilharem o caminho da atividade filosófica, através de ferramentas que auxiliem ambos em alcançar não uma resposta final para suas indagações, mas o labor filosófico autêntico.

Um ponto que merece destaque ainda sobre a última fala da professora Aspis é quando ela menciona essa dinâmica da sala de aula como um “jogo”. Isso nos leva a mais um elemento que deve estar presente nas ferramentas do professor de Filosofia. A possibilidade de recriar esse “jogo”, que seria a relação entre professor e alunos enquanto participantes de um esforço em comum (jogo) realizado de maneiras semelhantes (jogabilidade), que a partir dos instrumentos dispostos (regras) vão descobrindo e construindo (passando de fase) seu trajeto até a fase final (o filosofar). Coloquei em parêntesis algumas expressões para usar essa metáfora inserida por Aspis e quero comentá-las brevemente. Ao nos depararmos com essa situação e essa relação entre os participantes da aula, podemos imaginar justamente como um jogo mesmo. Seja um jogo eletrônico, virtual, ou até uma partida real de futebol ou de Uno. A relação de união que se estabelece entre os participantes envolvidos seria o “jogo”, a forma como aquela estrutura se estabelece. Por conseguinte, temos a forma como cada um vai jogar, a “jogabilidade”, ou seja, o espaço plural em que os participantes irão desenvolver suas indagações, suas reflexões e seus problemas de maneira filosófica, a partir das suas próprias inquietações. E cada um desses “jogadores” precisa se utilizar das “regras” do jogo, que seriam as ferramentas disponíveis para a prática filosófica, como os textos, critérios, as discussões, etc. Assim, ao passo que cada um “evolui” ou vai “passando de fase”, é quando as discussões vão tomando forma ao se aproximarem do objetivo de trazer sentido e significado para as coisas, tornando indivíduos em seres conscientes da realidade que lhes cerca. Por último, temos aquilo que seria o “derrotar o chefe” ou vencer aquela partida, que é justamente alcançar o desenvolvimento de uma discussão filosófica, na qual deve conter um problema, questionamentos, a reflexão, a crítica, a problematização, etc. Em outras palavras, é quando atingimos o objetivo final da aula de Filosofia: o filosofar, o fazer Filosofia. Nesse aspecto, é possível ver uma conexão com o que foi discutido a partir de Benjamin. De todo o campo de ação ou o “espaço de manobra”, o aluno e o professor, que são convidados a jogar, se utilizam das ferramentas (possibilidades) para ultrapassar todos os obstáculos (problemas filosóficos) a fim de encontrarem novos meios que até então, não haviam sido imaginados ou cogitados.

Ao desenvolvermos essa ideia, acredito que ficará mais claro com o que queremos dizer sobre o Ensino de Filosofia, tendo em vista que esse assunto gera dificuldades tanto nas discussões que se levantam em torno como também a falta de alternativas para apontar o que deve ser feito. Afinal, estamos assumindo que quando nos propomos a discutir sobre o ensino na educação básica, seja ele filosófico ou não, estamos falando algo que será colocado em prática em alguma instância. Pois, de forma geral, o ensino sempre carrega consigo a função formativa. Por essa razão, quanto mais detalharmos a presente discussão sobre a natureza do Ensino de Filosofia, seus elementos, habilidades, características e ferramentas possíveis, nos permitirá, então, propor maneiras de como fazer isso, caminhos, alternativas, intervenções e ações.

Dando continuidade, temos então o cenário em que essa relação acontece, que, nas palavras de Aspis, seria: “As relações que são criadas entre os participantes dessa experiência, revelam uma equipe ou um time que joga, não competitivamente contra um adversário, mas entre si, com o objetivo comum de construir saídas filosóficas para seus problemas” (Aspis, 2004, p. 315-316). Se lembrarmos de jogos clássicos, como Mario World ou Donkey Kong, há sempre a presença de um vilão a ser derrotado, além de vários adversários no caminho. Porém, nessa perspectiva da aula de Filosofia, não devemos imaginar que o aluno seria uma espécie de inimigo do professor ou de outro aluno. Na verdade, o “adversário” seria o problema a ser discutido e o caminho para “derrotá-lo” seria por meio das “armas” da Filosofia. Porém, o elo responsável por todos jogarem no mesmo time é justamente superar essas inquietações por meio da Filosofia: o elo é o objetivo de fazer Filosofia.

Como consequência dessa visão, tem-se a possibilidade de criar valências racionais e emocionais, pois, essa dinâmica permite ao aluno deliberadamente pensar, repensar, voltar, avançar e mudar novamente, na medida em que a reflexão filosófica o conduzir a novos questionamentos (Aspis, 2004). Por isso, “Numa educação assim o educando delibera e vive aquilo” (Aspis, 2004, p. 316). A partir disso, podemos construir uma proposta de plano para a aula do professor de Filosofia, desde que ele tenha essa postura de provocar seus alunos a assumir o lugar de filósofo também. De certo modo, o aluno tem a chance de transformar-se e revirar o mundo, como é próprio da Filosofia promover em sua experiência. Claro que entendemos isso em um sentido positivo. Isto porque desde os primórdios a Filosofia esteve ligada a um saber que liberta, ilumina e capacita o ser humano a não apenas existir, mas viver no mundo, sendo alguém que compreende o porquê, é sabedor da sua razão de ser, do seu propósito. Por essa razão, tudo que foi discutido até então era necessário para entender como e a partir de quê o ensino da Filosofia pode nos levar a esse desenvolvimento existencial.

Ainda nessa perspectiva, o professor necessita sempre apresentar as “regras”, a sua maneira de trabalho antes da aula propriamente, suas “estratégias” e ferramentas, pois, assim como em um jogo, quem joga precisa concordar com as normas (Aspis, 2004). Em termos de uma aula filosófica que prevê essa experiência do filosofar, é totalmente compreensível quando lembramos que não estamos apresentando ou “empurrando” algo para que os estudantes embarquem sozinhos sem saberem ao certo o rumo que precisarão ir. Estamos jogando juntos. Professor e aluno estão focados num mesmo objetivo. E assim, deve haver essa cumplicidade. Conquanto, em que medida podemos entender a habilidade do professor de Filosofia em ter de criar essas estratégias e instrumentos? Parece-nos que a cada parágrafo nesse trabalho, a função do professor de Filosofia fica cada vez mais impossível. Mas, trabalhando esse ponto, Aspis comenta:

Agora perguntamos: Quem de nós sabe fazer isso? Temos que inventar. Não há manuais para as aulas de Filosofia. Não é possível fazer um manual para algo que ainda não veio a ser. Há sim, no mercado editorial, livros para o Ensino de Filosofia. Mas estes não podem servir para nada além de, no máximo, trazer elementos para a criação própria e fresca de cada professor para cada aula. O que equivale dizer que o professor deve ser o criador de instrumentos e estratégias (Aspis, 2004, p. 316).

Ao introduzirmos a questão do “como” colocar em prática o problema da aula de Filosofia, o professor, que é filósofo, necessita dispor também dessas estratégias. Aproveito para ressaltar que o intuito com a discussão do presente trabalho é justamente oferecer saídas, ideias e estratégias, as quais estão sendo discutidas filosoficamente por um professor de Filosofia que se solidariza com os demais amigos de profissão diante dessa incumbência tão complexa. Por isso, temos de estar cientes dessa função também, enquanto professores de Filosofia. Para isso, como Aspis afirmou, podemos utilizar outros elementos que não são manuais fixos, mas apenas um auxílio para fazermos os nossos próprios instrumentos e estratégias, pois, o “[...] professor-filósofo é também um artesão. Ele vai confeccionar exercícios, vai selecionar textos, ele vai criar atividades e jogos” (Aspis, 2004, p. 316). Nesse sentido, é possível discutir quais seriam ferramentas e estratégias próprias para a atuação do professor de Filosofia, no que tange ao objetivo de proporcionar a reflexão filosófica em sala de aula. Tudo o que foi discutido até então sobre o papel do professor, do aluno, a natureza do Ensino de Filosofia e suas ferramentas, serão levados em consideração para discutir uma proposta de projeto que converse com as dificuldades levantadas que estão presentes no ensino filosófico.

Após nosso esforço no início da seção, podemos compreender agora melhor como os instrumentos se relacionam e se conectam à aula filosófica. Isso foi possível a partir do debate sobre como podemos compreender a natureza desses instrumentos dispostos ao professor. Parte dessa compreensão se deu a partir das contribuições de Cerletti e Murcho, criando um diálogo com Aspis para fixar os objetivos e características visados em uma determinada abordagem. Assim, faz-se necessário entender de forma mais específica a relação do professor e aluno, diversificando a discussão em torno da aula de Filosofia e suas especificidades que se relacionam e apontam para ferramentas e instrumentos já propostos no presente texto.

2.3 O professor de Filosofia e o aluno

Diferentemente de outras áreas do conhecimento presentes nos currículos do Ensino Médio, a Filosofia se destaca por suas peculiaridades, sejam elas próprias ou históricas. Ao contrário da Matemática ou da Língua Portuguesa, a presença da Filosofia e, posterior obrigatoriedade nos currículos, são produtos de longas disputas e reviravoltas na história da educação brasileira. Ainda como palco de muitas polêmicas, o Ensino de Filosofia nunca deixou de ser discutido, mesmo após sua obrigatoriedade no Ensino Médio ser decretada em 2006. Além das discussões judiciais e educacionais, ainda há as questões propriamente epistemológicas: o conteúdo que se ensina de Filosofia possuem os mesmos objetivos, características, ou até, receptividade que as outras áreas do conhecimento? A princípio, a resposta mais apressada seria negativa. Todavia, precisamos entender o porquê dessas divergências e encontrar a raiz dessa questão em um problema que é estritamente filosófico.

Como argumenta Cerletti (2009), é importante ter em mente que o Ensino de Filosofia é propriamente um problema filosófico. Ao perguntarmos sobre o que é ou o que consiste o conteúdo de Filosofia na atividade de ensino, nos voltamos para a própria Filosofia para responder. Assim, podemos afirmar que não seria adequado inserir a Filosofia no mesmo “balaio” que outras áreas de ensino comuns do Ensino Médio. Isto porque temos de analisar, em alguns casos, que aquilo que se ensina não corresponde ao produto do ensino. Por exemplo, numa aula de Artes ou Matemática, a parte teórica ensinada será direcionada às mais variadas possibilidades e utilidades. Existe matemática em todas as engenharias, mas que não possuem o mesmo fim que é usada na área da contabilidade, por exemplo. Da mesma forma, um artista que pinta quadros usa técnicas específicas totalmente diferentes e impróprias para esculpir esculturas, de modo que podemos apontar que esses conhecimentos não são, necessariamente, uma justaposição do que foi ensinado em sala de aula. Mas, a

respeito da Filosofia, o cenário encontrado no contexto de sala de aula pode mostrar-se um pouco diferente.

Murcho (2008) e Aspis (2004) concordam com Cerletti (2009) que uma aula de Filosofia deve produzir a própria Filosofia: seu produto é o filosofar. Isto é, não é possível fazer uma separação do ensino e do produto da Filosofia. A prática do Ensino de Filosofia nasce, torna-se efetiva e surge a partir do filosofar, em que o centro do ensino e aprendizagem não são os conteúdos ou técnicas, mas sim uma atividade a ser realizada por quem ensina e por quem aprende. Isso nos leva à questão a ser discutida nessa parte, que está relacionada com a atuação do professor de Filosofia e seu consequente vínculo com o aluno. Levando em consideração que o conhecimento que chamamos de “Filosofia” se distingue substancialmente das outras áreas no espaço do ensino básico, temos de entender como isso acaba alterando a prática docente. Murcho (2008), partindo do pressuposto afirmado anteriormente, diz que é crucial que através das aulas, dos problemas e discussões filosóficas apresentadas, o aluno venha ter o conhecimento do “saber que” assim como o “saber como”. Na Filosofia, não basta saber os conteúdos ou diálogos das problemáticas apresentadas, mas é necessário praticar a mesma “arte” a qual nos deparamos nos textos. Em outras palavras, o aluno precisará praticar o “filosofar”: “O estudante tem de compreender os problemas, teorias e argumentos da Filosofia, tal como surgem ao longo da história da disciplina, mas tem também de saber discutir por si os problemas, teorias e argumentos da Filosofia. Ou seja, tem de saber filosofar” (Murcho, 2008, p. 91). Nesse cenário, é possível percebermos uma característica distinta da Filosofia que a direciona sempre para um campo de ação. Ora, assim como no ato da aula o professor está fazendo Filosofia, os alunos também devem fazê-la. Por esse aspecto, ninguém tem permissão de assumir uma postura “estática” ou pagar de “isentão”, como os jovens costumam dizer. Em outras palavras, na aula de Filosofia não tem como ficar “em cima do muro”: você precisa ter uma atitude filosófica.

Em consonância com Murcho, Aspis (2004) também vai na mesma direção ao caracterizar a função do professor nesse processo:

Nós afirmamos: o professor de Filosofia deve ser filósofo. E por quê? O professor de biologia deve ser biólogo? O de matemática deve ser matemático? Para nós as aulas de Filosofia são aulas de filosofar da mesma forma que ensinar Filosofia é produzir Filosofia. Assim sendo, aulas de Filosofia são produção de Filosofia. Nas aulas de biologia o professor não está promovendo a produção de biologia como o professor de Filosofia promove a produção filosófica em suas aulas. Assim se aprende a fazer Filosofia: fazendo e tendo um modelo de como se faz (Aspis, 2004, p. 310).

Dessa forma, em primeiro lugar temos o papel do professor de Filosofia como alguém que deve guiar sua atividade em sala a partir da prática do filosofar, promovendo isso com o intuito de ensinar e incentivar os seus alunos a fazerem o mesmo. Não a mesma reflexão, da mesma forma, chegando nas mesmas conclusões. Mas, como Mucho afirma, a partir do exemplo estudado nas aulas, o aluno precisa por si mesmo desenvolver sua própria reflexão. Nessa visão, podemos afirmar que o professor é muito mais um exemplo do que um mandamento. A professora Aspis desenvolve essa ideia ao afirmar que “[...] o professor de Filosofia tem que ser, a todo momento, coerente com sua maneira de orientar o pensamento no grupo de alunos. O que vale dizer que acreditamos que não deve haver descompasso entre o que o professor fala e o que faz. Ele é modelo” (Aspis, 2004, p. 312). Quanto a esse “modelo”, podemos compreender que o papel formativo do professor de Filosofia é muito mais profundo e complexo do que um mero “transmissor de ideias”. Ao meu ver, quando refletimos um pouco mais a fundo sobre o que Aspis e Murcho estão afirmando, é como se a própria estrutura do ensino filosófico trouxesse consigo um sentido para além do que se ensina e do que se aprende. Em outras palavras, o Ensino de Filosofia, que visa a prática do filosofar, permite-nos construir uma relação significativamente mais efetiva quanto ao objetivo geral do ensino, que seria alcançar o “aprender”. Isso porque esse papel do professor enquanto modelo aponta para uma visão mais “humana” da problemática. Não sou eu quem filosofa sozinho para a “plateia” de alunos. Nem mesmo sou detentor de determinados conteúdos que precisam ser recebidos de qualquer maneira. Mas, enquanto exemplo, estou ali em um mesmo esforço com meus alunos. Isso permite que a relação professor-aluno no quesito ensino e aprendizagem não seja vista a partir de uma visão instrumental. Por conseguinte, também permite que eu, enquanto professor, possa conhecer o lado humano comum do aluno a partir da prática filosófica que é compartilhada em sala: seus medos, suas lutas, seus questionamentos, seu sofrimento, suas angústias, etc. Assim, Aspis reitera que: “É modelo mas não é matriz. Um ensina Filosofia tanto quanto pode ensinar a andar de bicicleta. Mostra como, dá apoio, segura para não cair, ativa os ânimos, chama a atenção para a técnica da coisa, incentiva a busca do próprio jeito de fazer” (Aspis, 2004, p. 312).

Prosseguindo, devemos nos fazer a pergunta “Como?”. Já colocamos que não é possível compreender o Ensino de Filosofia da mesma forma que as outras disciplinas no contexto escolar e que isso interfere na forma como esse ensino irá se desenrolar por meio da prática docente. Em consequência disso, é importante que investiguemos de que forma ou quais as maneiras que esse tipo de ensino pode ser efetivado. Voltando ao professor Cerletti, ele nos dá uma pista a respeito desse questionamento:

Vou afirmar que um professor de Filosofia é aquele que, acima de tudo, consegue construir um espaço de problematização compartilhado com seus alunos. [...] Ensinar Filosofia é antes de mais nada ensinar uma atitude em face da realidade, diante das coisas, e o professor de Filosofia tem que ser, a todo momento, consequente com esta maneira de orientar o pensamento (Cerletti, 2003, p. 62).

Isso pode nos levar a considerar que a realidade colocada diante de nós é justamente as condições do contexto, as vivências, as características, tudo aquilo que está à frente dos nossos olhos. Tal questão transporta a atividade filosófica para que ela seja adequada à realidade vivenciada pelos alunos e professor. Leciono Filosofia há pouco mais de cinco anos no ensino básico. Porém, posso atestar que resumir a aula de Filosofia a apresentar aos alunos e fazer com que eles entendam os problemas e reflexões filosóficas feitas a partir da realidade e da mente de um filósofo do século XVII, que além de ter vivido em outra época também não vivia no Brasil, de pouca valia existe sem que esse exercício seja direcionado para uma atividade filosófica autônoma. Ou seja, a pergunta do “como” ensinar Filosofia começa com a convicção de que a Filosofia é realizada a partir dos problemas presentes na vivência de cada um. Ademais, o exercício filosófico é compreendido não apenas como uma apreciação passiva dos problemas, mas a partir de uma atitude de problematizar essa realidade. Essa atitude de problematizar é justamente de suspender os juízos e colocar em dúvida novamente tal questionamento. É se debruçar mais uma vez sobre uma dada situação e fazer novas perguntas, propor outro diálogo sobre uma perspectiva diferente. É tratar aquele assunto a princípio com *status* de “resolvido” com o *status* de “problema” outra vez. Nisso consiste o trabalho do filósofo.

Por essa razão, em segundo lugar, afirmamos que o papel do professor de Filosofia consiste também em criar condições necessárias para a realização da prática do filosofar, de modo que por meio do seu exemplo, os alunos sejam direcionados para realizarem seus próprios questionamentos a partir das suas realidades. Quanto a isso, Murcho vai dizer que: “Mas como se ensina isso? Do mesmo modo que se ensina a pintar: praticando. O estudante tem de ser estimulado e ajudado a pensar por si nos problemas, teorias e argumentos da Filosofia. Estimulado, perguntando-lhe o que pensa ele sobre o problema do livre-arbítrio, ou sobre a ética de Kant, por exemplo. E ajudado, fornecendo-lhe instrumentos filosóficos” (Murcho, 2008, p. 91). Ou seja, em última instância, esse ambiente provocado pelo professor deve ser um lugar plural, consistente com a prática do questionamento e reflexão amplos, próprios do filosofar. Esse estímulo mencionado por Murcho deve partir do professor, pois,

como se espera, ele é o exemplo. Ele “construiu-se” como exemplo para seus alunos no momento em que promoveu seu filosofar no momento da aula, na medida em que criou novas problemáticas a partir das discussões de Sócrates ou Kant, por exemplo.

Sobre esse ponto, vale ressaltar algumas dificuldades que, por ventura, o professor possa encontrar. No espaço escolar do ensino básico público, é bem comum notar algumas condições e situações que se mostram como desafios e obstáculos para o trabalho do professor de Filosofia, assim como acredito que também deva ser para os demais colegas de trabalho. Durante meus anos como professor tendo passado por algumas escolas, pude observar alguns problemas que merecem ser considerados para uma breve reflexão. É importante também dizer que esses problemas me ajudaram a ver a necessidade de tratar o Ensino de Filosofia como uma problemática carente de caminhos para um diálogo, e assim, fazendo desse debate algo de extrema relevância.

A princípio, no Ensino Médio existe uma dinâmica diferente do que vemos no Ensino Fundamental. O perfil dos alunos muda um pouco, são alunos mais velhos e, conseqüentemente, muitos começam a criar aspirações mais profundas sobre suas vidas. De forma natural, é algo compreensível diante das responsabilidades que começam a aumentar sobre a vida de cada um. Cedo eles buscam agir, procurando tomar decisões com um pouco mais de consciência. Isso não significa que sejam decisões necessariamente sábias ou mais acertadas. Mas o fato é que esse período se caracteriza muito mais por uma autonomia do que por uma dependência. Por exemplo, com o fim do Ensino Médio, os alunos normalmente são confrontados com a necessidade de tomada de decisão sobre o seu futuro. Muitos acabam focando em trabalhar e outros optam por ingressar numa faculdade. Em alguma medida, são situações que acabam criando essa nova realidade. Somado a isso, essa autonomia acaba também trazendo um senso “crítico” em muitos. Os alunos passam a observar mais o seu contexto, pois precisam tomar decisões baseadas nessa mesma realidade. Essa realidade inclui a escola e toda sorte de problemas, qualidades, pontos fracos e fortes que cada sujeito irá considerar passíveis de suas críticas. Assim como também faz parte dessa realidade variáveis como sua condição financeira, social, cultural, religiosa, familiar, etc. Creio que isso por si só é um grande campo de trabalho em que a Filosofia poderá fazer a diferença na vida de cada um. Todavia, o que quero analisar é como esse pano de fundo pode explicar algumas problemáticas que envolvem os resultados de nossa prática de ensino.

Nesse contexto, pude observar que existe uma determinada expectativa, não somente sobre a Filosofia, mas que se estende às demais áreas de ensino, que denomino como uma “utilidade prática necessária”. Esse problema consiste em uma visão de valorização e

preferência dos componentes curriculares de acordo com sua relevância prática, tornando determinadas áreas mais preteridas do que outras. Por conseguinte, o ensino torna-se, em grande parte, “instrumentalizado”, isto é, recebe para si um *status* de destaque de acordo com a sua utilidade, transformando-se em um meio para chegar a um objetivo. Não pretendo me aprofundar aqui na parte institucional desse problema, apesar de ser grande parte responsável, mas apenas pontuar a percepção pessoal que tive em relação ao tratamento e atitude dos alunos. E o que pude notar é que áreas como a Matemática, Português ou Redação são preteridas em detrimento da Filosofia, por exemplo, sob o argumento de uma “ausência de utilidade” presente na Filosofia. Não foram poucas as vezes que recebi perguntas, após uma aula de Filosofia, do tipo “mas para quê serve mesmo estudarmos isso?”, constatando essa visão bem comum na escola. Em decorrência desse cenário, temos uma espécie de “marginalização da Filosofia”, que seria o “escanteamento” do estudo filosófico. Nesse problema, a Filosofia é inútil ou pouco útil para os objetivos prioritários estabelecidos de forma geral nos sistemas de ensino hoje. Geralmente, os alunos estão mais preocupados em passar de ano e conseguirem a aprovação em um vestibular. Nesse sentido, qual a relevância da Filosofia enquanto matéria escolar, tendo em vista sua curta carga horária semanal e seu espaço reduzido de questões em um vestibular nacional? Ou seja, nem mesmo como estudo direcionado para “responder questões” a Filosofia ganha espaço. Semelhantemente, os alunos costumam ter dificuldades maiores no Ensino Médio com Física ou Matemática, sendo matérias que possuem uma carga horária maior. Por conseguinte, existe uma falta de motivação por parte dos alunos. Ora, a Filosofia foge do “padrão” que encontramos em outras matérias. Seu exercício de reflexão não possui nenhuma utilidade prática imediata aos moldes do que se considera como “útil” nesse contexto. E, de forma geral, a Filosofia é o menor dos problemas quando se trata da necessidade de aprovação escolar. Sendo assim, qual a natureza da motivação presente no aluno em um possível exercício do filosofar? Ou qual o grau de consciência da comunidade discente sobre a relevância e importância da Filosofia para a vida comum?

Essas são apenas algumas das dificuldades possíveis de encontrar no ambiente escolar do Ensino Médio. É claro que a realidade de ensino pode ser um pouco diferente em outras regiões do país. Porém, exemplifica um pouco a necessidade de discutir a natureza do Ensino de Filosofia, o papel do professor e como traçar um caminho eficiente para alcançar um ensino filosófico a partir daquilo que se propõe nessa pesquisa. Sendo guiado por essa intenção, surgiu a ideia de discutir os jogos como possibilidade de ferramenta filosófica. Assim, de maneira complementar, firmamos que essa discussão está incluído na problemática

do Ensino de Filosofia e, por característica, deve ser discutido de maneira filosófica, de maneira crítica.

Dessa forma, como entender esse contexto em que o professor é chamado a “fornecer instrumentos filosóficos”, como afirmou Murcho? Segundo ele, esses instrumentos seriam as críticas, as Filosofias, teorias e reflexões construídas ao longo dos anos. (Murcho, 2008) Em outras palavras, os instrumentos configuram-se também como a “amostra filosófica”, um modelo a qual serve como parâmetro para que quem deseja aventurar-se no percurso da Filosofia esteja plenamente inteirado da própria discussão. Nesse caminho, os instrumentos corretos podem evitar outros problemas no Ensino de Filosofia: “Estes instrumentos permitem ao estudante filosofar de modo sofisticado, evitando-se assim outro dos problemas do ensino da Filosofia: o lugar-comum opinativo” (Murcho, 2008, p. 91).

Tratar os problemas relacionados à atividade de ensino filosófico é, precisamente, fazer parte do trabalho que a Filosofia se ocupa. A Filosofia deve ocupar-se dos problemas. Na mesma perspectiva, Cerletti afirma que “Ensinar Filosofia significa, acima de tudo, construir um olhar problematizador” (2003, p.65). A partir disso, entende-se que investigar esses problemas “externos” ou “extrafilosóficos” como dificuldades do ensino e aprendizagem, faz parte da investigação filosófica. É necessário considerar a partir de um olhar crítico todo o problema e não apenas parte dele, sem fazer a separação condenável por Cerletti entre Filosofia e didática. Assim, os problemas do Ensino de Filosofia são filosóficos. E é justo que o professor-filósofo também se ocupe dessas questões em seu trabalho investigativo.

Mais adiante, Murcho complementa comentando sobre esses instrumentos que “Se não dermos aos estudantes os instrumentos corretos do filosofar, não podemos esperar deles outra coisa que não meras opiniões de senso comum quando lhes fazemos uma pergunta genuinamente filosófica” (Murcho, 2008, p. 91-92). Nesse caminho, em terceiro e último lugar, estabelecemos que parte do papel do professor é fornecer instrumentos adequados afim de superar as dificuldades e problemas que possam existir na caminhada da aula de Filosofia. Desenvolvendo essa ideia, Murcho (2008) nos explica que o resultado desse processo seria capacitar o aluno a ser capaz, por si mesmo, de fazer a crítica, construir resultados aos problemas apresentados por ele próprio:

Contudo, não basta que o estudante domine os instrumentos críticos da Filosofia. É também preciso que tenha a informação teórica relevante. Ao estudar um problema filosófico qualquer, o estudante tem de ter conhecimento dos diferentes tipos de teorias que procuram responder ao problema — e respectivas críticas. Ao estudar cuidadosamente as teorias da

Filosofia e respectivas críticas, o estudante está também a aprender, por ostensão, a construir teorias e a apresentar críticas. E deve ser estimulado a fazê-lo (Murcho, 2008, p.92).

Isso poderia resolver parte do problema da falta de motivação citado anteriormente. Afinal, é de se considerar que o exercício produz um tipo de utilidade diferente das outras áreas do conhecimento. Portanto, a Filosofia possui sua relevância à medida em que seu conhecimento se torna efetivo de alguma maneira. Dito de outra forma, me refero a sua “utilidade” em nos ajudar a compreender melhor a própria realidade. Penso que isso pode nos ajudar a responder essa problemática. Pois, ao observamos o conhecimento sobre algo que a Filosofia nos fornece, existe essa singularidade presente de “saber sem supostos” dito por Cerletti (2009). A Filosofia seria esse tipo de conhecimento que não se esgota porque está sempre em construção, sempre se fazendo a partir de novas investidas, de novos questionamentos. Entretanto, de que forma entendemos essa “utilidade” da Filosofia? Para fugirmos do problema de “instrumentalização do ensino” citado nessa seção, penso que precisamos ver essa peculiaridade da Filosofia como uma “utilidade desinteressante”. Digo ser desinteressante porque não interessa aos objetivos de ser prático, assim como o é a medicina ou a engenharia. Também não interessa aos *coachings* de plantão e nem aos “mestres” que ocupam muitas salas de aula. Assim também, a princípio, o filosofar é desinteressante para trazer um significado imediato a todas as dúvidas cruciais da humanidade. Sim, a Filosofia contém os questionamentos de “qual o sentido da vida?” ou “por que existe algo ao invés de nada?”. Contudo, não é seu objetivo encontrar respostas definitivas para essas questões e “dar cabo” do debate. Ao contrário, a Filosofia se contenta muito mais com as perguntas do que com as respostas. Por isso, cada reflexão da Filosofia é tida como um avanço na história da humanidade e do pensamento, na medida que poderemos “[...] não saber definir a arte nem o conhecimento; mas sabemos muito mais hoje sobre definições, os seus tipos e estrutura, do que sabíamos há trezentos anos” (Murcho, 2008, p. 91). Dessa forma, podemos entender que esse avanço na Filosofia condiz no desenvolvimento do Ensino de Filosofia. Ao fornecermos esses instrumentos, essas condições, de maneira que o aluno seja incentivado a fazer sua própria reflexão filosófica a partir do exemplo/modelo na aula, estaremos apontando para a motivação necessária do filosofar que deve estar consciente no estudante: o amor pela sabedoria.

Diante do que foi discutido até aqui, faz-se necessário compreender o que está por trás da dinâmica professor e aluno, da aula e das ferramentas e estratégias utilizadas. Esse fundamento aponta justamente para uma outra parte da discussão filosófica feita até então. Da

mesma forma que partimos da justificativa dos jogos como ferramentas filosóficas adequadas e potencial estratégia para o ensino filosófico, e para isso foi necessário entender a dinâmica envolvida, agora prosseguiremos para o último nó da discussão: que é o ensino filosófico e a necessidade de pensarmos sobre isso em uma proposta de intervenção filosófica educacional. Em outras palavras, estamos não apenas apresentando uma proposta didática, mas uma Filosofia do ensino filosófico, que a partir deste podemos justificar o uso da *gameficação*. Para isso, usaremos majoritariamente as conclusões do professor Cerletti e como ele apresenta essa problemática.

3 UMA FILOSOFIA DO ENSINO DE FILOSOFIA

Durante a caminhada profissional de qualquer indivíduo, existem vários percalços que nos colocam diante de situações extremamente desafiadoras. Por conseguinte, é necessário aprender a lidar com esses desafios a fim de alcançar os objetivos estabelecidos. Semelhantemente, como objetivo desse trabalho, pretendo discutir a natureza do Ensino de Filosofia a partir da experiência da sala de aula, pontuando os alvos a serem alcançados e os obstáculos, com o intuito de apresentar e investigar ferramentas práticas e efetivas. Para isso, é necessário refletirmos sobre a atuação do professor de Filosofia e sua área do conhecimento, que é a própria Filosofia. A partir disso, é crucial pensar uma maneira de relacionar a prática docente com a própria Filosofia, respondendo a pergunta “Que é ensinar Filosofia?”, encaixando o Ensino de Filosofia na educação básica, mais especificamente no Ensino Médio, buscando apontar os objetivos desse ensino e seus desafios. Entretanto, quem ensina, ensina algo a partir de algo e não é possível partir para essa pergunta sem antes darmos uma definição do que se entende por “Filosofia”. Ademais, é notável assumir que aquilo que chamamos de Filosofia influencia diretamente a maneira como iremos ensiná-la (Cerletti, 2009). Dessa forma, será necessário desenvolvermos uma Filosofia do ensino filosófico, mostrando como podemos construir uma problemática em torno do próprio ensino filosófico. Para isso, discutiremos a questão em torno do “que é Filosofia?” e “que é ensinar Filosofia?”.

3.1 Que é Filosofia?

Ao observar a história da Filosofia, inúmeras respostas foram apresentadas a esse questionamento. Independentemente a quantas resoluções podemos chegar, é consenso que

essa questão sempre se apresentou como um problema filosófico e, como bem coloca Cerletti (2009), não é possível determinar um único conceito comum a todos. Alejandro Cerletti, argentino, professor de Filosofia, explica que o fator determinante do Ensino de Filosofia, até mesmo a maneira como essa atividade de ensino será realizada, reincide totalmente em uma concepção da própria Filosofia (Cerletti, 2009). Se afirmo que a Filosofia é algo que possui uma característica “transmissível”, no sentido mais natural de repassar um determinado conteúdo ou informação a outro, estarei assumindo a ideia de que a Filosofia consiste em uma série de conhecimentos manipuláveis que são apreendidos na atividade de ensino (Cerletti, 2009). Diferentemente, existe a concepção da Filosofia como crítica do mundo ou crítica social. Uma outra abordagem é a da Filosofia como atividade puramente reflexiva ou investigativa da realidade. Entre outras propostas, também surgiram visões de uma Filosofia mais voltada à resolução de problemas práticos, ou a Filosofia como autoajuda. A partir disso, é importante termos a sensibilidade em notar que, como afirmou Cerletti, em cada cenário de visão do que seja a Filosofia, o seu ensino será totalmente afetado. Sendo assim, se torna crucial gastar uma boa parte dessa seção refletindo sobre que é a Filosofia.

Um problema comum levantado por Cerletti fornece uma explicação para a falta dessa prática no curso do ensino filosófico. Segundo Cerletti, é importante observar o aspecto “institucional” da Filosofia, presente em boa parte dos casos. O autor apresenta essa característica como uma problemática. Em síntese, Cerletti argumenta que desde o princípio, a Filosofia esteve ligada ao seu ensino, de maneira que, com o passar dos anos, os centros de estudo foram se desenvolvendo com o objetivo principal de ensinar a Filosofia. (Cerletti, 2009). Logo, o desenvolvimento da Filosofia e seu ensino se tornaram algo estritamente inseparável. Conquanto, com a consequente “modernização” dos sistemas de ensino, a Filosofia passou a sofrer diversas formas de “institucionalização”, passando a ser inserida nos currículos oficiais dos governos, obtendo uma “dimensão estatal” (Cerletti, 2009). A consequência disso seria que a atividade de ensinar Filosofia sofreria drasticamente com um ensino direcionado de algo preestabelecido, com o professor ensinando algo “fixo”, sem a preocupação de pensar nas condições de possibilidade do próprio ensino. Assim, temos um problema gerado a partir do caráter institucional da Filosofia, que, nas palavras de Cerletti seria:

As exigências programáticas do ensino institucionalizado de Filosofia fazem com que, no desenrolar dos cursos, a reflexão filosófica sobre o significado ou o sentido da Filosofia costume ser abreviada ao extremo ou postergada quase indefinidamente, em favor da introdução, sem mais, dos conteúdos “específicos” de Filosofia. Essa necessidade faz com que a caracterização da Filosofia seja mais ou menos implícita, supostamente reconhecível no que se

ensina como Filosofia, ou bem seja apresentada com uma ou varias definições (com as quais, diga-se de passagem, raramente se costuma ser consequente durante o ensino). Essa mesma razão atravessa também a reflexão sobre o ensinar Filosofia, permanecendo, em geral, muito simplificada a justificativa de como levar adiante essa tarefa (Cerletti, 2009, p.14).

Diante desse cenário, podemos assumir que as exigências causadas pela necessidade de dar prosseguimento aos objetivos, cronogramas e programas estabelecidos pelo governo, explicam o porquê do Ensino de Filosofia ser, em muitos casos, um ensino que não reflete sobre que é a Filosofia. Acaba que o programa se torna mais importante que a própria atividade de encarar o problema filosófico do Ensino de Filosofia. Entretanto, como Cerletti comenta, é essencial que quem ensine Filosofia esteja consciente de uma visão filosófica, como já destacado anteriormente. Parte do problema de responder a pergunta “Que é ensinar Filosofia?” deve se dedicar exclusivamente à busca de uma concepção ou ideia do que seja a Filosofia. Logo, é salutar pensarmos sobre a problemática do professor enquanto alguém que pensa e toma decisões no Ensino de Filosofia, segundo algum ou alguns pressupostos⁴.

A atitude de pensar sobre as questões humanas mais cruciais e centrais não está limitada apenas aos grandes filósofos da época ou apenas aos que possuem grandes níveis de ensino e formação. Essas questões são refletidas por todos os indivíduos que, de maneira livre e deliberada, pensam, refletem e tomam decisões e atitudes sobre o que irão aderir ou não como forma de pensamento. Por exemplo, posso questionar sobre a existência de um deus ou uma divindade, ou se existe algo que chamamos de “mundo espiritual”, e a decisão sobre essa reflexão influenciará totalmente sobre o curso de minha vida, a forma como enxergo o mundo, as relações com as pessoas e comigo mesmo. Somado a isso, é razoável pensar que a minha decisão sobre se existe um deus ou não, foi tomada a partir de algum suposto ou pressuposto, racional ou não. Ou devemos assumir que a razão opera de maneira totalmente neutra? Se sim, então, por que os seres humanos chegam a opiniões diferentes sobre os mesmos questionamentos? Questionar isso faz parte da própria Filosofia e da construção de uma concepção filosófica. Mas, por hora, vale pontuar que esse tipo de reflexão parece consistir em uma atitude humana, deliberada, em que os sujeitos refletem sobre a realidade a partir de algum nível de investigação da mesma, tendo como “norte” seus pressupostos assumidos de maneira consciente ou não.

⁴ Cerletti deixa claro que “O modo como essa aposta se desdobra na aula - seja isso dar uma definição de Filosofia ou caracterizá-la ou mostrá-la em uma experiência ou construí-la no decorrer das aulas, etc. – será função do docente” (2009, p. 18). Ou seja, é responsabilidade do professor buscar esse objetivo.

É evidente a discussão sobre o grau de rigorosidade dessa atividade realizada pelo filósofo, um estudante de Filosofia ou um indivíduo comum que se questiona sobre as mesmas questões. Porém, o importante a ser notado aqui é que essa atitude descrita anteriormente faz parte da realidade comum a todos. A capacidade de interpretar o mundo em nossa volta faz parte da atitude natural do ser humano. A todo instante, nos colocamos diante de situações nas quais é exigida uma determinada resposta. Em minha visão, essa atitude natural humana consiste em ser a semente da Filosofia.

Não obstante, para dar prosseguimento e aprofundar o que foi discutido, é necessário agora apresentar formalmente uma visão do que seja a Filosofia, a qual será defendida no presente trabalho. Como já mencionado a pouco, existem várias visões do que seja a Filosofia ou pelo menos qual deva ser o seu papel enquanto tarefa do pensamento e investigação. Mas, antes, um ponto que merece destaque aqui é a respeito da discussão que podemos criar em torno da justificativa⁵ por trás de uma determinada visão da Filosofia.

De forma geral, o campo de estudo e conhecimento da Filosofia admite e encoraja, desde os seus primórdios, o debate, a discussão, a colocação de ideias contrastantes que, independente de seu autor, são passíveis de críticas das mais variadas. Ademais, como Cerletti afirma a respeito disso, quando tratamos de colocar as perspectivas filosóficas diante uma das outras, “[...] cada Filosofia (ou cada filósofo) responde a essa pergunta, explícita ou implicitamente, desde o seu horizonte teórico, o que muitas vezes complica até um possível diálogo com outras respostas oferecidas a mesma pergunta desde referências diferentes” (Cerletti, 2009, p.14). Que isso é próprio da Filosofia, o diálogo a respeito de qualquer questão debatida, é algo que até mesmo os estudantes novatos dos cursos de Filosofia já se deparam. Entretanto, a tarefa da crítica filosófica deve incidir muito mais na busca pelas razões e fundamentos de qualquer posição defendida do que propriamente comparações sem sentido de proposições racionais a respeito de um assunto. Cerletti explica bem esse ponto quando afirma que a natureza desse diálogo se demonstra difícil em face da forma como as discussões são tratadas. Se voltarmos um pouco atrás no exemplo do sujeito que se questiona sobre a crença em um deus, é coerente pensar o porquê que cada pessoa decide seu futuro sobre as mais variadas ideias ou crenças. O ser humano é diverso, culturalmente,

⁵ Com isso, quero introduzir o que será trabalhado mais a frente nesse capítulo, que é ter uma atitude crítica diante do ensino filosófico. Como afirma Cerletti: “Poderá, então, o professor de Filosofia fazer um exercício filosófico essencial: avaliará o horizonte dos condicionamentos de sua atividade docente com as ferramentas que a própria Filosofia lhe dá” (2003, p. 65). Com isso, a ideia é criar um espaço de pensar o Ensino de Filosofia de uma maneira filosófica, ou seja, a partir não da didática, mas da Filosofia, vendo-o como um problema.

religiosamente, etnicamente, e por haver essa condição, as pessoas são diferentes umas das outras. Mas, por trás de cada sentença, deve existir a explicação ou o porquê de assumir determinados supostos. Dito de outra forma, para que eu afirme que a Terra gira em torno do Sol e não o contrário, é necessário que eu acredite e assuma isso como verdade, mesmo que algumas sentenças pareçam se confirmar logicamente pela realidade observada. E, ao creditar isso como verdade, existe uma carga de fundamentos aceitos por mim de maneira prévia. Quando Descartes afirmou “*penso, logo existo*”, ele não estava apenas constatando algo “claro e evidente”, como o próprio costumava dizer. Seus colegas filósofos empiristas não puderam constatar o mesmo. Pelo contrário, o que vemos ocorrer na história da Filosofia pode ser muito bem representado através de um movimento dialético em que concepções diferentes da própria Filosofia são colocadas frente a frente, à medida que dão lugar a outras novas concepções.

A partir dessa dinâmica, nascem diversas ideias do que seja a própria Filosofia, e, por conseguinte, surgem novas maneiras de ver o ensino da própria Filosofia. Concordando com Cerletti (2009), o Ensino de Filosofia não deve ser desmembrado da própria Filosofia. O ensinar e o fazer filosófico são duas faces da mesma moeda. Quem quiser ensinar Filosofia deve carregar a atitude do filosofar. Todavia, quem filosofa, o faz a partir de algum lugar (Cerletti, 2009). É verdade que esse “lugar” mencionado por Cerletti se refere à própria história da Filosofia. Apesar disso, quero propor que observemos esse “lugar” como uma possibilidade de investigação filosófica a partir daqui. Sim, todos que fazem da Filosofia a tarefa da reflexão, do questionamento e investigação da realidade a fim de compreender melhor o *cosmos*, o fazem a partir das próprias discussões filosóficas. O problema é que, partindo dessa dinâmica de ideias e discussões a respeito da Filosofia, deve existir também a preocupação por trás da prática do ensino, de investigar rigorosamente os pressupostos envolvidos⁶. Esse questionamento também deve fazer parte da Filosofia. Alguém que busque questionar o Ensino de Filosofia deve, certamente, procurar entender as razões e os fundamentos que solidificam uma teoria filosófica e o consequente ensino a partir dela.

Por essa razão, a busca por uma concepção de Filosofia nesse trabalho se apoia no princípio de que a atividade filosófica (realizada a partir de uma concepção filosófica) e, consequentemente o Ensino de Filosofia, são realizados com base em pressupostos assumidos, consciente ou não, que direcionam toda a prática teórica. Entendo que esse seja

⁶ Em uma direção parecida, Cerletti afirma que “[...] tanto na formação do professor como no seu aperfeiçoamento dever-se-á levar em conta a bagagem de teorias implícitas, crenças pedagógicas, hábitos institucionais etc., que configuram seu saber subjetivo e servem para manter uma coerência pessoal, em boa medida, acrítica” (2003, p. 64).

um caminho mais adequado para desenvolver e apresentar uma visão do que seja o fazer filosófico, tendo em vista o que já foi argumentado até então a respeito da própria atitude humana de se questionar e tomar decisões sobre o mundo em sua volta.

Portanto, a partir do que foi argumentado nessa seção e seguindo o direcionamento proposto por Cerletti, defendo que a Filosofia é um tipo de reflexão crítica que busca examinar e compreender a realidade a partir da atitude racional e intencional humana, que atua de acordo com pressupostos assumidos de maneira consciente ou não.

3.2 Que é ensinar Filosofia?

A princípio, torna-se necessário discutir o Ensino de Filosofia a partir do que fora proposto na presente seção. Alguns aspectos abordados anteriormente serão revisitados nesta seção para garantir uma compreensão mais abrangente do significado de Filosofia, tendo como ponto de partida que a Filosofia sempre esteve ao lado do seu ensino. Em primeira mão, se pensarmos sobre essa colocação feita por Cerletti (de que a Filosofia existe ao lado do seu ensino), significa dizer que o conceito ou o que viria ser um ideal de Filosofia, por si só, não teria efeito nenhum. Por exemplo, no curso da história humana, a História estuda esses acontecimentos, como isso influenciou as relações humanas no passado e suas consequências no presente, assim como faz parte a investigação dos vestígios para um melhor entendimento desses processos. Entretanto, os acontecimentos, as experiências, as vivências, as guerras, as revoluções, são eventos comuns ao olhar natural humano. Eles não representam, por si mesmos, fatos teóricos ou filosóficos. É necessário que um tipo de técnica específica faça, no sentido estrito da palavra, uma “análise”⁷, guiada por determinados pressupostos. Dessa forma, o conhecimento construído intencionalmente representaria uma determinada aplicabilidade, à medida que tornou um campo da realidade mais compreensível. Quanto a Filosofia, não quero aqui dizer que a mesma precisa ter uma utilidade no mesmo sentido prático que atribui-se às demais áreas do conhecimento. Mas, como o fazer filosófico está sempre associado ao seu ensino, logo, independentemente daquilo que consideremos ser a Filosofia, entender de maneira “completa” a Filosofia decorre, em algum nível, da necessidade de realizá-la por meio do seu ensino. E, como foi dito, a própria reflexão proporcionada pela Filosofia também se configura como um conhecimento teórico da

⁷ “Análise” entendida aqui como “Exame minucioso de uma coisa em cada uma das suas partes”; “Separação dos princípios componentes de um corpo ou substância”. (ANÁLISE, 2024).

realidade. Consequentemente, ela deve nos ser “útil”, em algum nível, para compreensão da realidade.

Com o intuito de apresentar uma proposta de Ensino de Filosofia, considerarei alguns *insights* importantes de Cerletti sobre o assunto para criar um itinerário construtivo em consonância com a proposta de Filosofia apresentada. Tendo como base isso, será possível detalhar melhor de que forma seria o Ensino de Filosofia, quais os objetivos almejados e, o mais importante, de que maneira esse ensino se torna efetivo na vida do aluno. Em outras palavras, como aquilo que afirmo ser a Filosofia, enquanto atividade do conhecimento, pode ser realizada também pelo aluno. É salutar que haja um esforço para que o objetivo do Ensino de Filosofia, para além dos currículos institucionais ou metas governamentais, seja, em primeiro lugar, proporcionar uma experiência filosófica⁸: o ensino da prática do *filosofar*. Claro, a partir daquilo que se propôs anteriormente. Por essa razão, algumas aplicações daquilo que veremos a respeito do professor Cerletti seguirão, em boa parte, a concepção filosófica já apresentada.

Em primeiro lugar, um ponto que já foi levantado anteriormente, que é a respeito da relação entre a Filosofia e aquilo que se ensina a partir dessa. De modo complementar, precisamos pensar que o próximo passo ou a consequência dessa relação é refletir sobre o desdobramento desse ensino. Cerletti afirma que:

Estimamos que, para além do fato de que se explicita ou não, o que se considera ser Filosofia deveria ter algum tipo de correlação com a forma de ensiná-la. Haveria consequências didáticas diferentes se supuséssemos, por exemplo, que a Filosofia é essencialmente o desdobramento de sua história, ou se a entendêssemos como desnaturalização do presente; se consideramos sua atividade como uma cuidadosa exegese de fontes filosóficas, ou como um exercício problematizador do pensamento sobre todas as questões; se avaliamos que ela pode significar um auxílio para o bom viver ou supomos uma complicação inexorável da existência; ou se assumimos que ela serve para fundamentar a vida cidadã ou para encarnar uma crítica radical da ordem estabelecida, etc. [...] Mas persistiria que o que se considera ser basicamente a Filosofia deveria expressar-se de alguma maneira em seu ensino, se se deseja estabelecer alguma continuidade entre o que se diz e o que se faz em um curso (Cerletti, 2009, p. 17).

Anteriormente, Cerletti já havia pontuado a importância de determinar o que se entende por Filosofia e que o Ensino de Filosofia é feito a partir de “um lugar”. Aprofundando

⁸ Aspis (2004) usa esse conceito no sentido de fornecer à Filosofia uma direção prática. A Filosofia estaria ligada aos problemas reais, ligada a uma vivência do cotidiano: “Não há razão para pensarmos Ensino de Filosofia se não for da Filosofia viva e vivificante que pode ser construída a partir das aflições tão humanas [...] (p. 309).

agora essa questão, é possível entender que não somente o conteúdo desse ensino (se é que podemos afirmar isso), mas toda a estrutura, a maneira, os instrumentos, a forma, terá uma correlação entre aquilo que se ensina e o que se pretende ensinar. Talvez fique mais claro o que foi introduzido no início dessa seção. Cerletti parece deixar mais próximo a “dependência” nessa relação, pois, a expressão do que se compreende aparece mais precisamente no desenrolar do seu ensino. A respeito disso, como já foi comentado a alguns parágrafos, compreendo ser algo próprio da Filosofia. Afinal, é razoável pensarmos que não se ensina Filosofia da mesma maneira que se ensina Matemática⁹. Contudo, o que desejo problematizar é que a Filosofia possui um tipo de conhecimento que, apesar de fazer parte àquele conhecimento teórico explicado anteriormente, não pertence ao mesmo grupo de matérias escolares. Esse ponto será detalhado mais a frente. Por enquanto, nos deteremos que a estrutura do que se ensina na Filosofia seria de acordo com o que se compreende a respeito dela. Para que isso seja possível, é crucial pontuar e apresentar a concepção que será trabalhada “com” os alunos e não “para” eles. É o que Cerletti comenta mais a frente quando diz que é necessário “[...] que fique clara a aposta filosófica do curso, isto é, aquilo a partir do qual se construirá o vínculo entre professores e estudantes em nome da Filosofia e do filosofar” (2009, p.18) De fato, é impossível conceber que os alunos poderão minimamente aprender algo que não esteja claro ou estabelecido. A propósito, se pensarmos na dinâmica do ensino, o professor é o responsável por auxiliar o aluno no processo de aprendizagem. Nesse processo, quer pensemos nisso ou não, a comunidade escolar possui uma confiança na figura do professor, assim como as famílias. De forma geral, não há ninguém que discorde da união entre a escola e as famílias. Isso demanda confiabilidade. Guardadas as devidas proporções, quando entramos em um ônibus ou taxi, confiamos a nossa vida ao motorista durante aquela viagem. De maneira semelhante, o princípio da confiança aparece aqui. Porém, essa confiança não deveria haver entre professor e aluno? Basicamente, parece ser isso que Cerletti quer dizer aqui. “Em nome da Filosofia e do filosofar”, é primordial que haja essa condição, tendo como principal agente o professor, que deve “[...] caracterizar e exercitar a Filosofia que é posta em jogo durante as suas aulas” (Cerletti, 2009, p. 18).

⁹ A respeito disso, estamos falando sobre a natureza da própria aula de Filosofia: como devemos entender e encarar uma aula de Filosofia? Aspis responde isso afirmando que o professor deve produzir Filosofia por meio da sua prática de ensino, sendo filósofo: “[...] o professor de Filosofia deve ser filósofo. E por quê? O professor de biologia deve ser biólogo? O de matemática deve ser matemático? Para nós as aulas de Filosofia são aulas de filosofar da mesma forma que ensinar Filosofia é produzir Filosofia. Assim sendo, aulas de Filosofia são produção de Filosofia” (Aspis, 2004, p. 310).

Em complemento a isso, Cerletti aponta um caminho de como pode ocorrer esse processo:

O modo como essa aposta se desdobra na aula – seja isso dar uma definição de Filosofia ou caracterizá-la no decorrer das suas aulas, etc. – será função do docente. Mas o que não se deverá deixar de lado é que o tipo de vínculo que se estabelece com a Filosofia é substancial a todo ensino (Cerletti, 2009, p. 18).

De fato, se pensarmos no Ensino de Filosofia fazendo uma analogia com uma caminhada em que, juntos num mesmo propósito, ambas as partes compartilham o mesmo desejo e objetivo (entendidos aqui como o próprio exercício filosófico), é possível pensar que essas condições se tornam fundamentais. Em um contrato formal, todas as cláusulas de direitos e deveres, obrigações, multas, devem estar expressamente contidas. Não é considerado sábio a atitude de alugar minha casa a alguém sem que antes exista algo que me assegure. De maneira similar, esse critério da confiança só se torna possível numa relação entre professor e aluno a partir do momento que é estabelecido os fundamentos do que se pretende ensinar. Nesse caso, a visão de Filosofia proposta.

Para colocarmos em prática esses direcionamentos, é preciso discutir brevemente como aconteceria a apresentação da proposta filosófica em sala e de que forma ela ditaria os rumos do ensino filosófico. Sobre o primeiro ponto, proponho pensarmos um pouco sobre a nossa trajetória no curso de Filosofia. Lembro-me que desde o início do curso, e acredito que isso deve fazer parte na maioria dos casos, existiu uma problemática que envolvia a Filosofia a partir de seu conceito ou pelo menos qual deveria ser a principal preocupação da mesma. Paralelo a isso, é bem comum que no início do curso cada aluno tenha pra si uma compreensão da atividade e fazer filosófico. Com o tempo, é natural que essas impressões sejam mudadas ou aprimoradas para algo que talvez esteja mais próximo das discussões. De uma maneira ou de outra, parece ser próprio da Filosofia criar esse ambiente diverso em que, mesmo em uma sala com várias visões filosóficas, a tarefa do ensino não sofre nenhum atraso ou impedimento. Isso não acontece em outras áreas do conhecimento. Mesmo que a visão do docente seja totalmente divergente da visão dos alunos, isso nunca impediu que uma aula de Filosofia acontecesse. Em um primeiro momento, penso que isso aponta para o caráter próprio da Filosofia que é a diversidade e possibilidade de reflexão a partir de fundamentos diferentes. E isso estaria totalmente de acordo com o que foi discutido até então. Nesse sentido, a tarefa do professor de Filosofia é muito mais apresentar uma espécie de “como” do que “o que”. Porém, esse “como” só pode ser ensinado a partir do “o que”. Em outras palavras, eu só

aprendo e entendo Filosofia a partir do exemplo do fazer filosófico. Na medida em que um determinado autor me é apresentado, suas ideias, seus textos, as discussões propostas a partir da aula pelo professor acabam apresentando esse “como”. Contudo, isso é apenas parte de uma aula de Filosofia. Do outro lado temos o “o que”, que compreendo ser não somente a própria Filosofia do autor ou tema estudado, mas também aquela “proposta do curso” mencionada por Cerletti.

Seria um pouco ingênuo pressupor que em uma aula de Filosofia, a exposição ou leitura de um texto guiada pelo professor aconteceria de maneira neutra, de tal forma que a ideia seria apresentada de maneira original ou pelo menos no mesmo sentido, sem que houvesse um elemento pessoal de quem ensina. O professor pode e deve propor discussões contextualizadas de acordo com cada ambiente¹⁰ ou curso. Deve também adequar o máximo que puder, desde que respeite o texto, as ideias e discussões em uma aula para atender os pontos que achar mais pertinentes. Isso não significa, de forma alguma, distorcer as ideias do texto. Mas sim ser capaz de filtrar os assuntos ou partes do texto para atender a sua proposta de aula.

Alguns direcionamentos são pertinentes a partir do que foi discutido. Com relação a exposição da proposta filosófica, isso pode se dar de várias formas, como o próprio Cerletti afirma. Em minha curta experiência como professor de Filosofia da rede básica de ensino público, sempre conduzo as turmas de novatos na Filosofia da mesma maneira. Pensando que esse ambiente se torna bem diferente do campus universitário, é essencial que o professor seja sensível à realidade dos alunos. Logo nos primeiros dias de aula, sempre inicio com a apresentação geral da Filosofia e com um conceito do que seria a Filosofia. Como disse, isso não é usual em cursos de licenciatura, mas percebi que por conta de uma dificuldade e deficiência em muitos ambientes do ensino público, em decorrência de inúmeros problemas que não estão reservados apenas à Filosofia, os alunos possuem uma certa dificuldade de assimilar o estudo filosófico. Com a apresentação inicial de um conceito, observei que isso facilitava a compreensão posterior por parte dos estudantes. Claro, esse conceito geralmente serve de “norte”. É muito mais algo para se guiar do que propriamente se apegar. Contudo,

¹⁰ Cerletti afirma que, no decorrer do ensino filosófico, observamos as conclusões e questionamentos dos filósofos que estão presentes nos textos (Cerletti, 2009). Porém “[...] é muito diferente “explicar” as respostas que, em um contexto histórico e cultural determinado, um filósofo se deu, do que os estudantes e o professor tentarem se apropriar dos questionamentos desse filósofo, para que essas respostas passem a ser, também, respostas a problemas próprios” (Cerletti, 2009, p. 20). A partir dessa condição, torna-se relevante o esforço de criar questionamentos e encorajar os alunos no mesmo processo, para que o filosofar esteja presente no ambiente escolar, e não apenas a repetição da reflexão feita por outros.

isso partiu da minha realidade. O importante é, de fato, entender que aquilo que temos como ideal filosófico irá estar presente em nossa aula, e isso deve estar claro para os alunos.

Posteriormente, surge a carência em explicar “que é ensinar Filosofia?” a partir da proposta desenvolvida no final da seção anterior. De forma prática, a aula deve possibilitar e criar caminhos para uma reflexão filosófica que busca auxiliar os alunos em: 1) serem capazes de delimitar e reconhecer um questionamento filosófico, 2) construir reflexões e questionamentos que os ajudem na compreensão de si, dos outros e do mundo, e 3) encararem-se como indivíduos que fazem escolhas, mas que devem ser consciências do porquê e a partir de que as fazem. Se voltarmos aos aspectos dos jogos que foram discutidos na segunda seção, veremos que eles estão de acordo com o que se propõe aqui enquanto objetivos do Ensino de Filosofia, na medida em que os jogos promovem a liberdade, autonomia e fornecem estruturas para a reflexão e questionamento. Mas, diante do que foi discutido a pouco, as ferramentas utilizadas devem ser capazes de promover clareza sobre o “como” (o fazer filosófico) a partir do “o que” (a proposta filosófica).

Dando prosseguimento, em segundo lugar temos um efeito da relação que Cerletti apresenta sobre Filosofia e filosofar. Em suas palavras:

Filosofia e filosofar se encontram unidos, então, no mesmo movimento, tanto o da prática filosófica como o do Ensino de Filosofia. Portanto, ensinar Filosofia e ensinar a filosofar conformam uma mesma tarefa de desdobramento filosófico, em que professores e alunos compõem um espaço comum de pensamento. É em virtude disso que avaliamos que todo Ensino de Filosofia deveria ser, em sentido estrito, um ensino filosófico (Cerletti, 2009, p.19).

É interessante notar como a fala de Cerletti conecta-se com o que foi argumentado anteriormente. A aula de Filosofia deve consistir em uma possibilidade para o próprio filosofar. É por essa razão que os textos, ideias ou discussões usados pelo professor acabam sendo um meio ou apenas uma ferramenta para o desenvolvimento da Filosofia. Enquanto o professor conduz uma aula a partir de um determinado assunto, por exemplo, ele pode se valer de diversos instrumentos. Porém, esses instrumentos devem ser um meio para alcançar o objetivo primordial, que é a atividade do filosofar. Nesse sentido, o Ensino de Filosofia consistiria na própria atitude de filosofar, na medida em que tanto o aluno quanto o professor se tornam capazes de desenvolver seus próprios questionamentos e reflexões em um mesmo ambiente.

Assim, Cerletti continua dizendo que:

De acordo com o assinalado, o professor será, em alguma medida, filósofo, já que mostrará e se mostrará em uma atividade em que expressa o filosofar. Isso não quer dizer que ele deva ensinar uma Filosofia própria, mas que desde uma posição filosófica – a sua ou a que adote – filosofará junto com seus alunos (Cerletti, 2009, p. 19).

Precisamente, a proposta desse trabalho se guia por esse preceito. O professor não deve agir como um “doutrinador” que dita regras ou uma Filosofia a ser seguida. Mas é o “filósofo” que se torna assim ao passo que ensina Filosofia, pois ao fazer isso, está filosofando. Em um mesmo espaço, o aluno faz parte do mesmo processo, mas sem estar refém de um “conteúdo”. Isso tem algumas implicações práticas. Se pensarmos em uma aula em que é proposto um debate acerca de uma problemática específica, torna-se importante que o professor participe juntamente com os alunos. É por essa razão que rodas de conversas podem ser muito ilustrativas no papel de “simular” uma espécie *ágora* contemporânea que ganha vida no espaço comum da sala de aula. Nessa situação, o professor faz parte assim como os alunos, sem ser encarado como alguém com a opinião mais importante ou “melhor” que de outros. Consequentemente, cada opinião, questionamento e reflexão proposta surgirá a partir do filosofar do proponente, seja ele um aluno ou o professor. Por esse motivo, as ferramentas e meios utilizados no Ensino de Filosofia devem promover a autonomia, isto é, que os sujeitos sejam capazes de formular e prosseguir com suas próprias reflexões, fazendo do filosofar uma realidade na sala de aula.

Em terceiro lugar e último, Cerletti coloca que:

Em última instância, todo ensino filosófico consiste essencialmente em uma forma de *intervenção filosófica*, seja sobre textos filosóficos, sobre problemáticas filosóficas tradicionais, seja até mesmo sobre temáticas não habituais da Filosofia, enfocadas desde uma perspectiva filosófica (Cerletti, 2009, p.19).

Há algumas formas de compreender isso. A princípio, o professor argentino comenta que essa “intervenção” significa o meio ou abordagem usada em uma determinada aula ou assunto: “Poder-se-á abordar e consequentemente ensinar, por exemplo, Nietzsche desde a perspectiva filosófica de Heidegger ou de Deleuze, ou Hegel desde a de Marx, Aristóteles desde Tomás de Aquino [...]” (Cerletti, 2009, p. 20). Entende-se que a abordagem descrita aqui seria voltada mais para o aspecto da ideia ou da forma, ou a “maneira” que aquela determinada ideia ou discussão se desenvolveria a partir da proposta de determinado autor ou até mesmo do próprio docente. Com isso, o problema a ser tratado é justamente que não se ensina Filosofia de “lugar nenhum”, a partir de uma pretensa postura neutra (Cerletti, 2009).

Ou seja, a “intervenção” seria o processo de assumir uma abordagem deliberadamente e trabalhar a partir daquilo. Paralelamente, outra forma de compreender o que Cerletti argumenta é pensar na aula como um evento único em que se desdobra o filosofar através do seu ensino. E para tal acontecimento, assumimos que é necessário uma “intervenção” satisfatória e efetiva. Mas o que significa isso? Ao meu ver, seriam os instrumentos ou ferramentas que compõe a estrutura da aula. Temos de lembrar que o ensino, por sua vez, flui a partir de uma aula. Ou seja, a Filosofia e seu ensino estão também ligadas a uma “intervenção”, a uma estrutura que relaciona diretamente conhecimento (o fazer filosófico), os agentes (alunos e professores) e seus instrumentos.

Em consonância com Cerletti, desenvolver uma aula de Filosofia inclui: 1) ter em mente de maneira clara uma ideia do que seja Filosofia e seu consequente ensino, 2) que a realização do ensino filosófico está relacionado a uma “intervenção”, e 3) que o professor deve ser responsável por promover na escola um local com as condições necessárias para o fazer filosófico: “Consequentemente, um curso filosófico deveria constituir-se em um âmbito em que possam ser criadas as condições para a formulação de perguntas filosóficas, e no qual se possa começar a encontrar algumas respostas” (Cerletti, 2009, p. 21). Essas condições estariam relacionadas aos aspectos estruturais mencionados a pouco. Além disso, é plausível pensar que o professor, não somente o de Filosofia, se depare com muitos desafios e dificuldades. Por isso, é importante refletir que a tarefa de “criar condições” para o Ensino de Filosofia deve envolver ferramentas que são úteis para vencer as dificuldades. E é justamente o encaminhamento que proponho.

No caminho do que foi defendido no presente trabalho, o Ensino de Filosofia foi apontado como um problema a ser discutido. A partir disso, foram abordados várias problemáticas envolvidas nessa questão. Ainda assim, é de se considerar que o Ensino de Filosofia se depare com problemas de natureza educacional ou cognitiva, que acabam por interferir nos objetivos do Ensino de Filosofia, seja lá qual for a proposta estabelecida. Por essa razão, é essencial criar caminhos e propostas, pensar em estratégias e meios que visem o fortalecimento do Ensino de Filosofia no alcance do seu objetivo de proporcionar o fazer filosófico.

Durante essa seção, discutimos uma Filosofia do Ensino de Filosofia. Foi visto primeiramente que para responder “Que é ensinar Filosofia?”, seria necessário responder “Que é Filosofia?”. Ou seja, a Filosofia anda junta com o seu ensino, de maneira que ensinar Filosofia é, basicamente, filosofar. Por conseguinte, o Ensino de Filosofia seria um espelho da

concepção de Filosofia que se tenha em mente. E assim, todo Ensino de Filosofia está relacionado a uma intervenção.

Partindo das discussões feitas por Benjamin, Cerletti, Aspis e Murcho, em relação a natureza do Ensino de Filosofia, os instrumentos desse ensino e os jogos como possibilidade de ferramenta filosófica que abre caminhos para um ensino mais efetivo a partir daquilo que foi proposto nesse trabalho, apresentaremos a proposta de intervenção prática como parte desse trabalho. O produto e sua consequente aplicação foram pensados e pautados nos aspectos dos jogos e também naquilo que se propõe ser uma aula de Filosofia, o consequente Ensino de Filosofia e os papéis dos agentes envolvidos: professores e alunos.

4 PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL (PE)

A atual proposta configura-se como uma sequência didática ligada a um material didático, tendo como foco o princípio da *gameificação*. Assim, o produto é direcionado para ambos os públicos, alunos e professores. Em resumo, essa proposta de produto educacional configura-se por meio de três etapas: 1) pesquisa e observação diagnóstica, 2) realização e aplicação dos jogos e 3) processo de avaliação final. Em seguida, cada etapa será detalhada. Porém, é importante apontar os objetivos gerais almejados com a aplicação do produto:

1. Promover o fazer filosófico através da aula de Filosofia, contribuindo para a formação de indivíduos conscientes de suas visões de mundo;
2. Fornecer ferramentas filosóficas críticas para o desenvolvimento da reflexão autônoma e ativa por parte dos alunos;
3. Conduzir os discentes a uma compreensão mais abrangente da própria Filosofia enquanto área do conhecimento relevante;
4. Aplicar o aspecto da *gameificação* no Ensino de Filosofia como proposta de intervenção no ensino básico regular.

Os objetivos apresentados norteiam todo o produto de forma mais abrangente. Contudo, cada etapa possui seu objetivo em particular.

4.1 Pesquisa e observação diagnóstica

A primeira etapa consiste em duas análises preliminares sobre o ambiente e o público alvo (alunos) em questão. A primeira análise configura-se como uma pesquisa de observação por parte do professor. A princípio, o professor irá observar a turma com o intuito de criar um

diagnóstico a respeito do grau de envolvimento, percepção e compreensão dos alunos a respeito da Filosofia. Essa observação poderá acontecer através dos seguintes meios ou parâmetros: a) ministração das aulas (participação dos alunos, contribuição, comentários, facilidade ou não de compreender os assuntos), b) produção textual (trabalhos, atividades), c) domínio do assunto (seminários, comentários durante as aulas, comentários corriqueiros extra-classe) e d) avaliações quantitativas (avaliações internas curriculares organizadas pelo professor). Vale acrescentar que esses parâmetros não são totalmente fixos. Além desses mencionados, o professor também pode se valer de outras situações observadas no contexto escolar, como projetos desenvolvidos pela escola, programas de monitorias, entre outros. As informações dessa etapa do diagnóstico deverão ser feitas através de um questionário individual da turma a ser respondido pelo professor, no qual constará medidores da percepção geral dos alunos a respeito do seu envolvimento com a Filosofia. Por essa razão, foi escolhida a metodologia da escala de Rensis Likert para medir o envolvimento e desenvolvimento dos alunos com a Filosofia. A escala de Likert consiste em graus de envolvimento ou proximidade com determinada questão a partir da avaliação de parâmetros importantes que estão em torno da problemática (Likert, 1932). Geralmente, a escala varia de 1 a 5 e cada número representaria uma resposta “mais positiva” ou mais próxima do ideal do que se pretende investigar. Contudo, esses medidores serão usados direcionados e construídos para as questões que se pretende estudar sobre o Ensino de Filosofia. Logo, os medidores padrões de Likert como “discordo totalmente” ou “concordo parcialmente” não serão utilizados de maneira direta. Mas os medidores indicarão graus de proximidade com o resultado esperado, em que 1 significa longe do esperado e 5 seria o resultado esperado de cada parâmetro. Como isso irá funcionar de maneira prática ficará mais claro a seguir e também no produto que estará como apêndice deste trabalho.

Para a primeira etapa da 1) pesquisa e observação diagnóstica, o professor poderá selecionar todos os parâmetros disponíveis para análise ou os que julgar mais importantes. Esses parâmetros, já citados anteriormente, consistirão em maneiras de observar o comportamento dos alunos em relação à Filosofia. Para o parâmetro a) ministração das aulas (participação dos alunos, contribuição, comentários, engajamento geral dos alunos), os medidores de percepção serão da seguinte forma:

- Sobre a participação dos alunos:

- 1 - Muito Insatisfatória – Os alunos raramente participam das aulas.
- 2 - Insatisfatória – A participação dos alunos é esporádica e limitada.
- 3 - Neutra – A participação dos alunos é adequada, mas poderia ser melhorada.

4 - Satisfatória – Os alunos participam regularmente e de forma consistente.

5 - Muito Satisfatória – A participação dos alunos é alta e contribui significativamente para a dinâmica da aula.

- Sobre a contribuição e comentários dos alunos:

1 - Muito Fraca – As contribuições e comentários dos alunos são raras e pouco relevantes.

2 - Fraca – As contribuições e comentários são limitados e não acrescentam muito ao conteúdo da aula.

3 - Moderada – As contribuições e comentários dos alunos são adequados, mas não são frequentemente enriquecedores.

4 - Boa – As contribuições e comentários dos alunos são frequentes e relevantes para o conteúdo discutido.

5 - Excelente – As contribuições e comentários dos alunos são profundos e enriquecem substancialmente o aprendizado.

- Sobre o engajamento dos alunos nas aulas:

1 - Muito Baixo – Os alunos estão frequentemente desinteressados e pouco engajados.

2 - Baixo – O engajamento dos alunos é limitado e há pouca interação.

3 - Moderado – O engajamento dos alunos é aceitável, mas pode ser melhorado.

4 - Alto – Os alunos estão geralmente engajados e participam ativamente.

5 - Muito Alto – Os alunos estão altamente engajados e mostram grande interesse durante as aulas.

Para o parâmetro b) produção textual (trabalhos, textos, atividades), os medidores de percepção serão aplicados da seguinte forma:

- Sobre a relevância e profundidade dos conteúdos:

1 - Muito Fraca – Os conteúdos são frequentemente superficiais e não abordam questões filosóficas relevantes.

2 - Fraca – Os conteúdos têm pouca profundidade e relevância para a Filosofia.

3 - Moderada – Os conteúdos são adequados, mas poderiam ser mais profundos e relevantes.

4 - Boa – Os conteúdos são relevantes e mostram uma boa profundidade filosófica.

5 - Excelente – Os conteúdos são altamente relevantes e exploram profundamente questões filosóficas complexas.

- Sobre a originalidade e criatividade das atividades:

- 1 - Muito Baixa – As atividades são pouco criativas e não incentivam a originalidade.
- 2 - Baixa – As atividades têm pouca originalidade e criatividade.
- 3 - Moderada – As atividades são relativamente criativas e incentivam alguma originalidade.
- 4 - Alta – As atividades são criativas e frequentemente encorajam a originalidade dos alunos.
- 5 - Muito Alta – As atividades são extremamente criativas e promovem alta originalidade.

- Qualidade das Referências e Argumentação

- 1 - Muito Insatisfatória – As referências são inadequadas e a argumentação é fraca.
- 2 - Insatisfatória – As referências são limitadas e a argumentação é pouco convincente.
- 3 - Neutra – As referências são adequadas e a argumentação é geralmente sólida.
- 4 - Satisfatória – As referências são bem selecionadas e a argumentação é forte e convincente.
- 5 - Muito Satisfatória – As referências são excelentes e a argumentação é excepcionalmente robusta e persuasiva.

Para o parâmetro c) domínio do assunto (seminários, comentários durante as aulas, comentários corriqueiros extra-classe), os medidores de percepção serão da seguinte forma:

- Domínio do Assunto em Seminários

- 1 - Muito Insatisfatório – Os alunos demonstram pouco conhecimento e compreensão do assunto durante os seminários.
- 2 - Insatisfatório – O conhecimento dos alunos é limitado e não aborda profundamente o assunto durante os seminários.
- 3 - Neutro – Os alunos demonstram um conhecimento adequado do assunto, com algumas áreas a melhorar.
- 4 - Satisfatório – O conhecimento dos alunos é sólido e bem aplicado durante os seminários.
- 5 - Muito Satisfatório – Os alunos demonstram um domínio excepcional do assunto, apresentando informações detalhadas e insights profundos durante os seminários.

- Qualidade dos Comentários Durante as Aulas

- 1 - Muito Fraca – Os comentários dos alunos são frequentemente imprecisos ou irrelevantes, indicando falta de domínio do assunto.
- 2 - Fraca – Os comentários são limitados em precisão e profundidade, revelando um conhecimento superficial do assunto.

3 - Moderada – Os comentários são geralmente precisos e relevantes, mas podem faltar em profundidade em alguns casos.

4 - Boa – Os comentários são claros, precisos e demonstram um bom domínio do assunto.

5 - Excelente – Os comentários são altamente precisos, profundos e revelam um conhecimento profundo e bem fundamentado do assunto.

- Aperfeiçoamento dos Comentários Extraclasse

1 - Muito Insatisfatório – Os comentários extraclasse dos alunos são raros e mostram pouco domínio do assunto.

2 - Insatisfatório – Os comentários extraclasse são limitados e não refletem um domínio completo do assunto.

3 - Neutro – Os comentários extraclasse são adequados e mostram um conhecimento geral do assunto, mas não são particularmente detalhados.

4 - Satisfatório – Os comentários extraclasse são informativos e mostram um bom domínio do assunto.

5 - Muito Satisfatório – Os comentários extraclasse são detalhados, perspicazes e demonstram um domínio profundo e abrangente do assunto.

- Capacidade de Responder a Perguntas e Dúvidas

1 - Muito Insatisfatória – Os alunos têm dificuldade em responder a perguntas e dúvidas, indicando falta de domínio do assunto.

2 - Insatisfatória – Os alunos respondem a perguntas de maneira superficial e com pouca precisão.

3 - Neutra – Os alunos respondem às perguntas de forma adequada, mas com limitações em profundidade ou precisão.

4 - Satisfatória – Os alunos respondem bem às perguntas e dúvidas, mostrando um domínio sólido do assunto.

5 - Muito Satisfatória – Os alunos respondem às perguntas de maneira abrangente e detalhada, demonstrando um excelente domínio do assunto.

- Capacidade de Relacionar Conceitos e Aplicar Conhecimento

1 - Muito Fraca – Os alunos têm dificuldade em relacionar conceitos e aplicar o conhecimento de forma eficaz.

2 - Fraca – Os alunos relacionam conceitos de forma limitada e têm dificuldades na aplicação prática do conhecimento.

3 - Moderada – Os alunos relacionam conceitos e aplicam o conhecimento de forma adequada, mas há espaço para melhorias.

4 - Boa – Os alunos demonstram habilidade em relacionar conceitos e aplicar o conhecimento de maneira eficaz.

5 - Excelente – Os alunos relacionam conceitos de forma excepcional e aplicam o conhecimento de maneira inovadora e eficaz.

Por fim, para o parâmetro d) avaliações quantitativas (avaliações internas curriculares organizadas pelo professor), os medidores de percepção serão da seguinte forma:

- Qualidade das Respostas nas Avaliações

1 - Muito Insatisfatória – As respostas dos alunos nas avaliações são frequentemente incorretas e demonstram falta de compreensão do material.

2 - Insatisfatória – As respostas são geralmente superficiais e revelam um conhecimento limitado do assunto.

3 - Neutra – As respostas são adequadas, mostrando uma compreensão básica do material, mas com algumas áreas de melhoria.

4 - Satisfatória – As respostas são precisas e demonstram um bom entendimento do material avaliado.

5 - Muito Satisfatória – As respostas são detalhadas, corretas e mostram uma excelente compreensão e aplicação do material.

- Consistência no Desempenho das Avaliações

1 - Muito Insatisfatória – O desempenho dos alunos nas avaliações é altamente variável e inconsistente.

2 - Insatisfatória – O desempenho dos alunos é irregular, com grandes variações entre as avaliações.

3 - Neutra – O desempenho é relativamente consistente, mas com algumas flutuações notáveis.

4 - Satisfatória – O desempenho dos alunos é geralmente consistente, com poucas variações significativas.

5 - Muito Satisfatória – O desempenho dos alunos é altamente consistente e uniforme ao longo das avaliações.

A segunda pesquisa da primeira etapa configura-se em um caráter mais subjetivo, envolvendo a participação dos alunos. Será aplicado um questionário físico, individual, contendo perguntas básicas que medirão os requisitos de: compreensão de Filosofia, relevância e presença da Filosofia em sua vida e grau de possibilidade de experiência/reflexão

filosófica do aluno. Para o primeiro parâmetro ou critério, teremos os seguintes medidores para as seguintes perguntas:

- Quantos autores de Filosofia e/ou livros/textos filosóficos você já estudou ou lembra de ter tido contato (considere qualquer ambiente que houve o contato)?

1 - Muito Baixo – Tive contato com um número muito limitado de autores e textos filosóficos, possivelmente menos de 5.

2 - Baixo – Tive contato com um número reduzido de autores e textos filosóficos, entre 6 e 10.

3 - Moderado – Tive contato com um número moderado de autores e textos filosóficos, entre 11 e 20.

4 - Alto – Tive contato com um número significativo de autores e textos filosóficos, entre 21 e 30.

5 - Muito Alto – Tive contato com um número extensivo de autores e textos filosóficos, mais de 30.

- Como você descreveria a relevância e presença da Filosofia em sua vida? (considere momentos em que você lembra de algum conceito de Filosofia que lhe ajudou a pensar algum problema, reflexões mais profundas sobre problemas criados por você ou reconhecer uma discussão filosófica que você participou).

1 - Muito Baixa – Poucos ou nenhum conceito filosófico foi útil para resolver problemas pessoais ou pensar sobre questões importantes.

2 - Baixa – Alguns conceitos filosóficos foram ocasionalmente úteis, mas sua aplicação para resolver problemas pessoais foi limitada.

3 - Moderada – Conceitos filosóficos foram úteis em algumas ocasiões para refletir sobre problemas pessoais, mas não de forma consistente.

4 - Alta – Conceitos filosóficos frequentemente ajudam a refletir e resolver problemas pessoais, mostrando uma aplicação significativa.

5 - Muito Alta – Conceitos filosóficos são frequentemente e profundamente relevantes para a resolução de problemas pessoais, influenciando consideravelmente o pensamento e a tomada de decisões.

- Você consegue identificar a presença da reflexão filosófica no seu cotidiano? (considere o ambiente da escola e fora dela, quando você aplica a Filosofia de forma prática, quando ela lhe ajuda a formular questionamentos e reflexões mais incisivas sobre os problemas em sua volta).

1 - Raramente – raramente tenho reflexões incisivas sobre problemas pessoais e não percebo a contribuição da Filosofia para essas reflexões.

2 - Algumas vezes – tenho algumas reflexões incisivas sobre problemas pessoais, mas com pouca influência percebida da Filosofia.

3 - Ocasionalmente – tenho reflexões incisivas sobre problemas pessoais ocasionalmente e percebo uma influência moderada da Filosofia.

4 - Frequentemente – frequentemente tenho reflexões incisivas sobre problemas pessoais e percebo uma forte influência da Filosofia nessas reflexões.

5 - Sempre – sempre tenho reflexões muito profundas e incisivas sobre problemas pessoais, com uma clara e significativa influência da Filosofia.

Por fim, o tempo estimado dessa etapa é de 45 (quarenta e cinco) dias. O questionário pode ser respondido de maneira presencial pelos alunos nessa etapa e não é necessário o controle do nome de cada aluno nas respostas, sendo importante apenas a delimitação da pesquisa apenas nas turmas em que a intervenção está sendo aplicada.

4.2 Aplicação dos jogos

Na segunda etapa 2) realização e aplicação dos jogos, serão aplicados os jogos de acordo com sua metodologia particular. De maneira total, os jogos são ancorados nos seguintes princípios: a) Contextualização: envolver as discussões da Filosofia partindo de assuntos presentes na realidade específica ou geral dos alunos; b) Respeito à Subjetividade: os jogos respeitarão a cosmovisão de cada aluno, sendo assim, não se configura como um instrumento de persuasão; c) Dinamicidade: a ideia central da formulação dos jogos é ser algo dinâmico, propiciando a criatividade, inteligência e raciocínio do aluno; e d) Conservação da Filosofia: os jogos não devem “deformar” a Filosofia, transformando-a em algo que ela não é. Assim, cada jogo deve preservar as características e ideias gerais da Filosofia (espanto, reflexão, criticidade, percepção de si e do mundo).

É salutar que os jogos sejam utilizados a partir dos assuntos curriculares ministrados em sala de aula. Cada jogo possuirá um “corpo”, uma estrutura, em que o conteúdo (assunto específico de Filosofia) preencherá a forma. É preferível que os jogos aconteçam durante os horários da aula de Filosofia. A classificação dos jogos será de conjunto (jogos que são em grupos) ou individual, a depender do jogo escolhido pelo professor. Cada jogo poderá ser usado em contextos diversos, a partir de assuntos diversos da Filosofia, partindo de uma metodologia que favorece a reflexão e a experiência filosófica por parte do aluno, a partir de

atividades, oralizações e produção textual. Além disso, é importante dizer que o professor pode utilizar os critérios, habilidades, objetivos e parâmetros dessa metodologia para criar os próprios jogos.

4.2.1 Jogo “Desafios filosóficos”

O primeiro jogo proposto é o “Desafios filosóficos”. É proposto que o professor crie desafios ou questões filosóficas em que os alunos devem resolver questões éticas, dilemas morais ou problemas filosóficos complexos. Para que haja um compartilhamento e um espaço de discussão filosófica, é importante que esse jogo seja feito em grupos, permitindo que cada grupo tenha seu espaço de debate para trazer respostas aos problemas apresentados. Inicialmente, o professor irá distribuindo *cards* com dilemas morais, éticos ou problemas filosóficos. A cada rodada será distribuído um novo desafio para que o grupo possa formular uma espécie de “saída” ou resposta. Por exemplo, podem ser utilizados dilemas morais como o “Dilema do trem” ou “A escolha de Sofia”. Assim, em cada rodada os grupos são encorajados a eleger representantes para apresentarem suas resoluções. Nesse jogo, espera-se que as habilidades e objetivos estejam voltados para a prática da reflexão filosófica, aplicação de conceitos filosóficos a problemas práticos e desenvolvimento da capacidade crítica. Uma observação importante é que o professor também pode abrir a oportunidade para que os grupos formulem os próprios problemas ou dilemas, direcionando-os para que o grupo adversário responda-os. Isso permite que os alunos formulem as suas próprias questões e problemáticas voltadas a partir do seu contexto comum.

4.2.2 Jogo “Debate filosófico”

O segundo jogo proposto é o “Debate filosófico”. Aqui é criado uma “*ágora*” no ambiente da sala ou também, o professor pode realiza-lo em um pátio ou ambiente aberto da escola. Com o intuito de desenvolver a oralidade e a capacidade de argumentar filosoficamente, é proposto um tema para debate em sala de aula. A turma é dividida em dois grupos. Um grupo argumentará em um sentido contrário do outro. E também haverá um grupo de “juízes”, que farão a avaliação de cada rodada de argumentos propostos pelas equipes. Nas rodadas, o grupo de juízes poderá utilizar fichas de pontos para avaliarem os argumentos das equipes e determinar os vencedores de cada rodada. No fim, quem tiver mais pontos, será o grupo vencedor.

4.2.3 Jogo “Ensaaios filosóficos”

Um terceiro jogo proposto seria o “Ensaaios filosóficos”. Nesse caminho, os alunos são desafiados a produzirem textos, de maneira individual, escolhendo um autor da Filosofia ou discussão, apresentando de forma geral sua temática escolhida e a partir disso, produzir um texto aplicando o conceito ou tema à sua realidade. Assim, o professor deverá analisar os textos produzidos verificando se o aluno foi capaz de aplicar conceitos da Filosofia a problemas práticos. É sugerido que o professor crie um “pódio” dos melhores textos e também prepare premiação para os melhores colocados. Essa proposta visa desenvolver a escrita filosófica, formulação de problemas filosóficos e a pesquisa filosófica.

4.2.4 Jogo “Quiz de Filosofia”

O quarto e último jogo proposto seria o “Quiz de Filosofia”. O principal objetivo aqui é desenvolver o estudo e conhecimento dos alunos sobre as teorias e discussões da Filosofia, assim como as principais obras e pensamentos dos filósofos. A turma é dividida em grupos e as perguntas são projetadas em forma de slides. Tanto a modalidade de múltipla escolha quanto V ou F podem ser utilizadas. A cada etapa, serão atribuídos os pontos por acerto de cada grupo. Para cada pergunta, é importante estabelecer um tempo e que o grupo responda através de pedaços de papel sua resposta, para que as respostas sejam reveladas apenas depois da resolução exposta pelo professor. No fim de todas as rodadas, os grupos que tiverem melhor pontuação serão os vencedores. Um detalhe importante sobre esse jogo é que ele pode ser uma boa ferramenta para revisar os conteúdos estudados para uma prova, por exemplo.

Assim, o tempo estimado dessa etapa é de 60 (sessenta) dias. Entretanto, o professor pode estipular um tempo diferente de acordo com as horas disponíveis em cada turma na sua realidade.

4.3 Avaliação final

Por último, na terceira etapa, 3) processo de avaliação final, semelhantemente a primeira, acontecerá através da observação dos seguintes indicadores de desenvolvimento: produção textual promovida pelo professor através de trabalhos direcionados sobre determinados temas da Filosofia, desempenho nas avaliações quantitativas regulares e participação oral. Em seguida, o professor estará realizando uma roda de conversa final em

que um tema dentro da Filosofia será proposto para discussão, respeitando o princípio de contextualização. O intuito dessa atividade seria observar o desenvolvimento proporcionado aos alunos por meio de indagações e discussões a partir da Filosofia. Por fim, após essa atividade, o professor redigirá um relatório final que estará norteado pelos indicativos de: a) melhor compreensão a respeito da Filosofia; b) os alunos são capazes de realizar atividades reflexivas filosóficas; c) alunos com percepção de si e do mundo (cosmovisão); e d) grau de envolvimento com o componente de Filosofia. O tempo estimado da última etapa é de 30 (trinta) dias.

Algumas considerações e recomendações finais são necessárias. Como falado antes, a estrutura e conteúdo dos jogos não são fixas. Cada professor é livre para utilizar os assuntos que achar mais necessário ou pertinentes. Assim também, poderá utilizar as discussões desse trabalho para modificar ou criar novos jogos a partir da sua percepção. A princípio, é importante ressaltar que durante o processo, os alunos devem estar cientes de cada etapa. É dever do professor detalhar e explicar cada etapa para os alunos que participarão. De igual modo, é de extrema importância a anuência da escola diante da intervenção realizada pelo professor. Uma sugestão para ser considerada seria a inserção de premiações para cada jogo realizado pelo professor. Não é intuito e foco desse trabalho discutir como o sistema de prêmios pode influenciar o desenvolvimento da pesquisa, apesar de admitir que ele possui sim uma interferência. Todavia, recomenda-se que o professor considere se é necessário utiliza-lo como forma de incentivar e promover a participação e engajamento dos alunos nos jogos. Por último, as propostas dos jogos descritas e trabalhadas na presente pesquisa nasceram da minha própria observação do cenário de sala de aula, partindo das ferramentas que estavam disponíveis a mim e aos alunos. Esses jogos foram construídos e pensados por mim, partindo das contribuições de Walter Benjamin já discutidas nesse projeto. Algumas influências foram importantes para pensar em cada jogo, como programas de TV, jogos eletrônicos, gincanas e outras experiências vivenciadas por mim durante meus poucos 26 anos de idade. Por fim, o tempo estipulado em cada etapa é volátil e pode ser menor ou maior a depender da realidade de cada professor e escola. O importante seria mencionar no relatório final quanto tempo durou cada etapa e a justificativa de ter sido considerado aquele tempo.

4.4 Discussão geral da aplicação

Partiremos agora para a aplicação do projeto e discussão dos resultados. A presente intervenção foi aplicada na escola estadual CETI (Centro de Ensino de Tempo Integral)

Ricardo Augusto Veloso (RAV), localizada na Avenida Senador Joaquim Pires, 403, Centro, na cidade de Luís Correia, Piauí. Vale acrescentar que durante o período de aplicação dos jogos, a referida escola estava em período de reforma, e por essa condição, toda sua estrutura estava funcionando em um prédio e endereço diferente. Contudo, no fim do período de aplicação do projeto, a escola já havia retornado para seu prédio.

O CETI-RAV hoje conta com nove turmas de Ensino Médio, sendo três turmas de 1ª ano, três turmas de 2ª ano e três turmas de 3ª ano. As turmas de 2ª ano e 3ª ano são turmas de Ensino Médio regular, funcionando apenas um turno, enquanto as turmas de 1ª ano iniciaram no ano de 2024 o sistema de Ensino Integral e Técnico. A escola (após a reforma) conta com salas climatizadas e equipadas com carteiras e quadro a disponibilidade. Apesar de não haver projetores instalados nas salas, existem projetores disponíveis para uso dos professores, assim como outros recursos como caixa de som. Ao todo, frequentam em torno de 250 alunos matriculados regularmente nas turmas de 1ª, 2ª e 3ª ano. Enquanto professor temporário-substituto da rede estadual do Piauí e lotado no RAV, escolhi essa escola por possuir as turmas de Ensino Médio e condições necessárias que se encaixam na proposta da pesquisa.

De forma geral, o público da escola caracteriza-se por alunos de famílias de baixa renda e participantes dos programas do governo de auxílio e assistência. Em alguns casos é possível observar um cenário de vulnerabilidade social, enquanto que em outros casos existe uma situação mais favorável economicamente. Outro ponto importante é que cerca de 40% dos alunos vivem em comunidades mais afastadas da região urbana e central da cidade. Luís Correia é uma cidade que possui vários povoados, chamados de “interiores”, e praias afastadas da região urbana em que a escola se encontra. Por esse motivo, muitos alunos se deslocam alguns quilômetros por meio do transporte escolar para chegar à escola. Entretanto, esses fatores não dificultaram a aplicação do projeto, tendo em vista que as turmas escolhidas são do turno vespertino e todos moram nos bairros da cidade. Todos os dados relatados foram coletados com a ajuda da secretaria da escola, que os disponibilizou sem nenhuma dificuldade.

As turmas escolhidas para aplicação do projeto foram as duas turmas do 2ª ano do Ensino Médio regular do turno vespertino, 2ª ano A e 2ª ano B. A primeira turma conta com 24 alunos matriculados, enquanto que a segunda turma possui 30 alunos. Além dos motivos relatados antes, escolhi essas turmas por já serem o mesmo grupo de alunos que tive contato no ano anterior trabalhando na mesma escola. Isso facilitou a abertura e recepção por parte deles em participarem da pesquisa. Outro motivo foi que essas turmas são uma das poucas em que possui a disciplina de Filosofia propriamente. O período de aplicação do projeto foi do

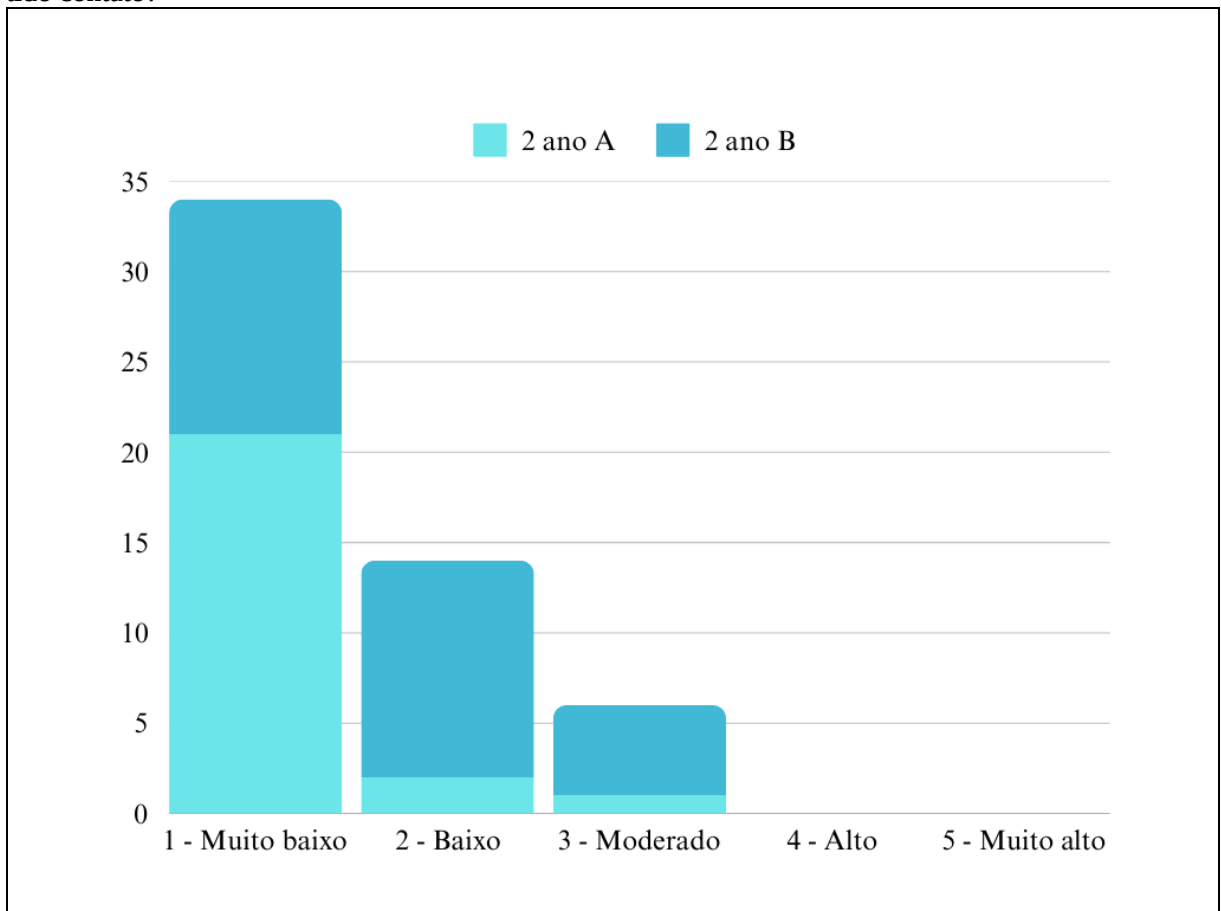
dia 04 de março de 2024 até 21 de agosto do mesmo ano. É importante pontuar que por conta da reforma e mudança da escola, o mês de julho não houve aula. Sendo assim, os meses de aplicação do projeto foram março, abril, maio, junho e agosto.

Dando início com a intervenção, a primeira etapa formulou-se a partir da observação feita por mim das atividades, avaliações e atitude dos alunos durante as aulas. Tudo ocorreu como previsto. Os alunos tiveram atividades escritas, assim como atividades com questões de múltipla-escolha. Não houve avaliações regulares organizadas por mim no período. Porém, vale mencionar que os alunos passaram por simulados do Enem que possuíam questões do componente de Filosofia. Sendo assim, os simulados também foram considerados como parte da análise e observação. Durante as aulas, foram desenvolvidas a exposição dos conteúdos previstos no planejamento normalmente. Nessa oportunidade, os alunos tiveram momentos de participação da aula normalmente, como de costume. Não foi realizado nenhum seminário ou atividade extracurricular. Por conseguinte, foram respondidas as pesquisas diagnósticas previstas, uma para cada turma. Regularmente, tínhamos apenas 1 encontro semanal para cada sala. Entretanto, durante o período foi possível aproveitar outros horários vagos disponíveis em muitas ocasiões. Isso permitiu uma amostragem melhor do cenário das turmas, assim como mais tempo para que os alunos respondessem seus questionários. Após o período de 40 dias, deu-se início ao preenchimento das pesquisas diagnósticas. A respeito do primeiro critério, a) participação dos alunos na aula, foi possível notar uma diferença significativa entre as duas turmas. No 2ª ano A, a participação geral dos alunos foi classificada como “1 – Muito insatisfatória”, enquanto que no 2ª ano B pude observar uma “brecha” maior na contribuição e engajamento, classificando-os no “2 – Insatisfatório”. O engajamento das duas turmas ficou como “1 – Muito baixo”. A respeito dos comentários e contribuições, ambos ficaram na classificação “2 – Fraca”. Por último, sobre a compreensão dos conteúdos, ambos também ficaram na classificação “3 – Moderada facilidade”. De semelhante modo, os critérios da b) produção textual se mantiveram bem longe do esperado. Em todos os objetos previstos analisados, as duas turmas foram classificadas como “1 – Muito baixo” ou “1 – Muito insatisfatório”. Nesse ponto da produção textual, foi possível ver ainda muita dependência dos recursos tecnológicos de pesquisa e pouca habilidade na formulação de argumentos e sua consequente escrita. Já no critério de c) domínio do assunto, ambas as turmas se saíram melhor. Tanto em comentários extraclasse como indagações realizadas durante as aulas, as marcas de “2 – Insatisfatório” ou “3 – Moderada” foram assinaladas. Um ponto importante é que em minha percepção, foi possível que os alunos até possuem uma boa capacidade para expressar questionamentos e indagações filosóficas. Contudo, faltava mais profundidade nas

questões e conceitos da Filosofia. E a respeito dos seminários, não foi possível analisar esse aspecto, tendo em vista que não houve essa atividade durante o período. Por fim, sobre a d) avaliações quantitativas, ambas as turmas estiveram no nível “2 – Insatisfatório” em ambos os objetos, sendo que a taxa de acerto a partir das mesmas sete questões de Filosofia no simulado ficou na casa dos 50%. Creio que por se tratar de simulados gerais, a atenção ficou voltada em grande parte para outros componentes. Isso pode ter influenciado negativamente.

Quanto aos questionários respondidos pelos alunos, houve uma boa adesão e participação. Todos que estavam presentes no dia responderam de maneira colaborativa o questionário. A respeito do primeiro critério que media o grau de conhecimento de autores e textos filosóficos, as turmas se dividiram. No 2^a ano A, majoritariamente respondeu “1 – Muito baixo”, tendo apenas duas respostas no “2 – baixo”. Já no 2^a ano B, 40% dos alunos responderam “2 – baixo”. É possível visualizar melhor no gráfico abaixo:

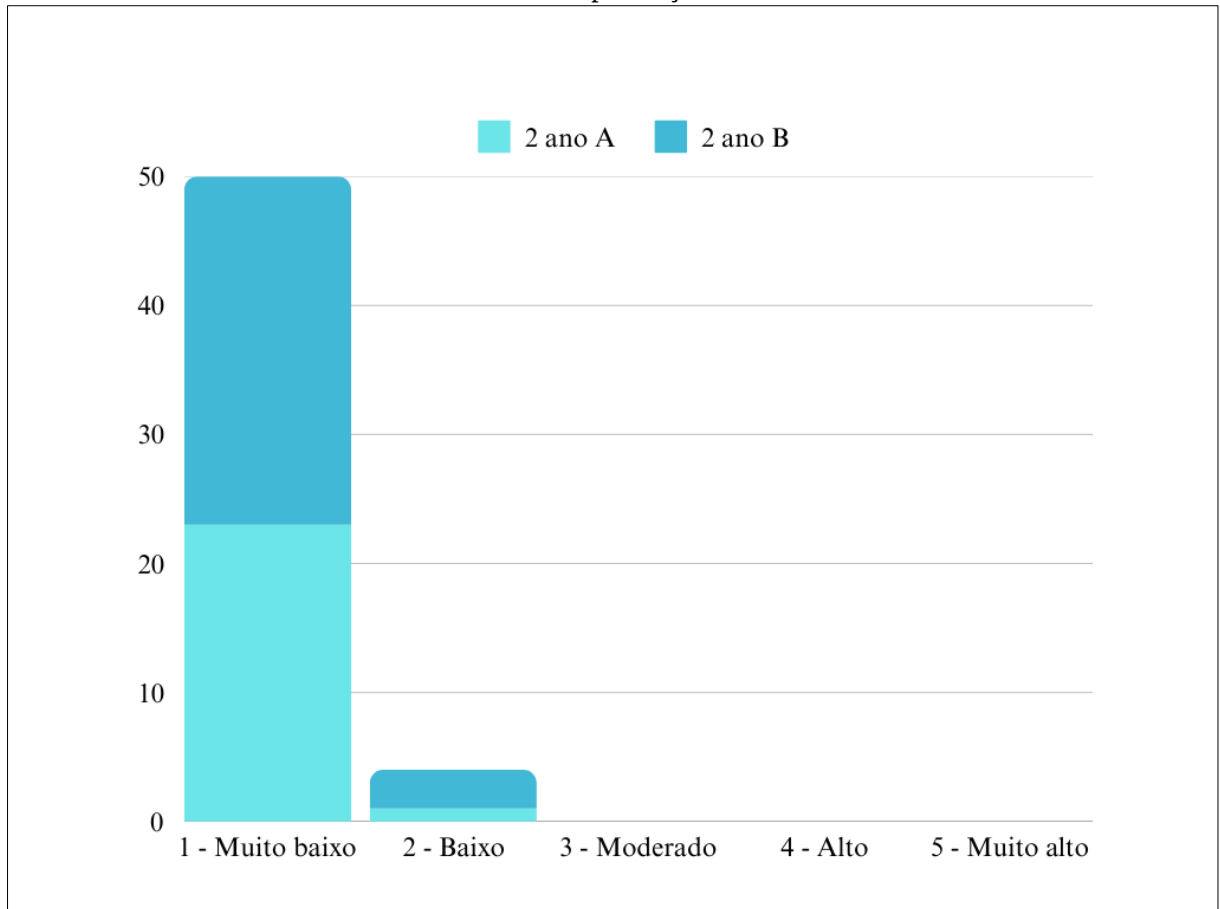
Gráfico 1 - Quantos autores de Filosofia e/ou livros/textos filosóficos você já estudou ou lembra de ter tido contato?



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

No critério de relevância da Filosofia, ambas as turmas marcaram em peso a opção “1 – muito baixa”, tendo apenas três respostas na “2 – baixa”, como podemos ver abaixo:

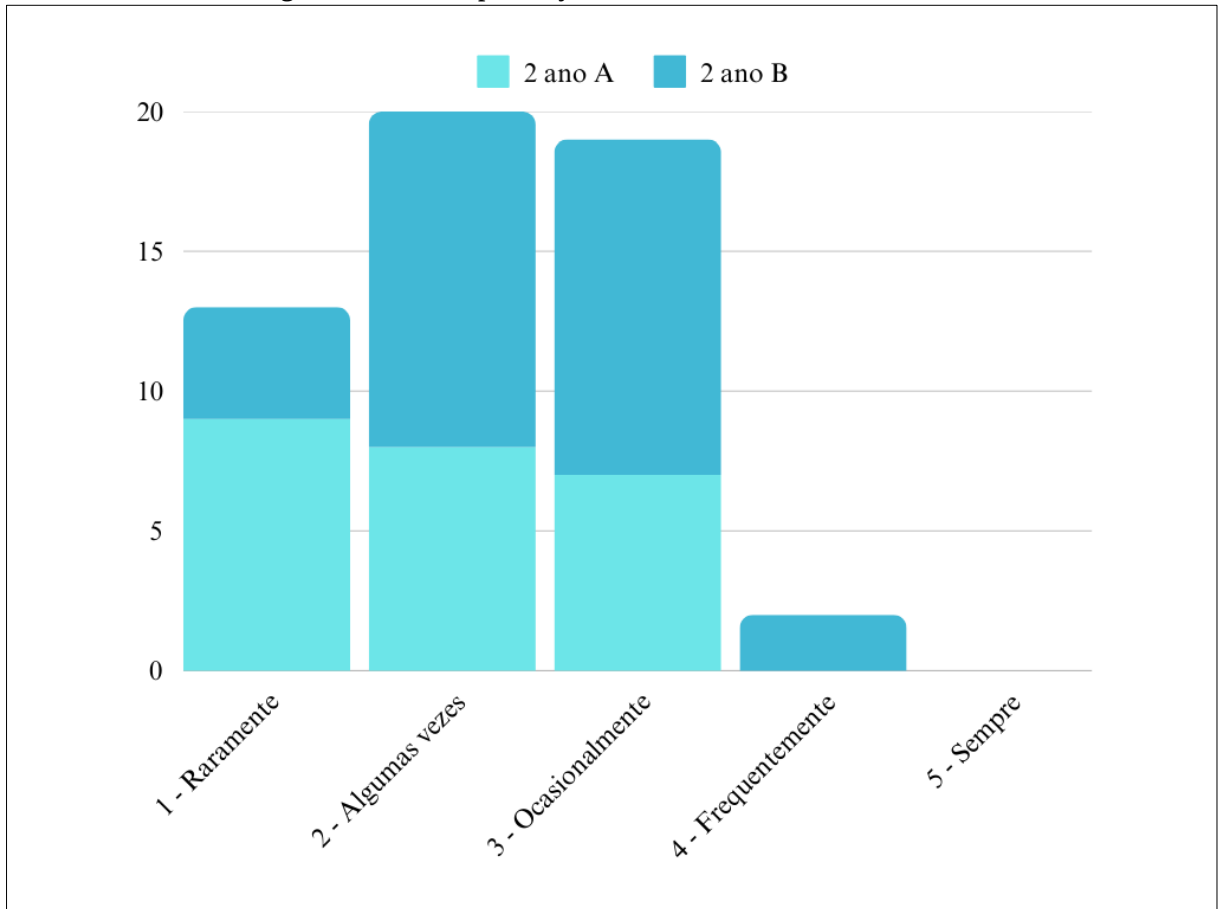
Gráfico 2 - Como você descreveria a relevância e presença da Filosofia em sua vida?



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Já na última questão relacionada a presença da Filosofia, na turma do 2º ano A tiveram respostas mistas das três primeiras classificações, “1 – raramente”, “2 - algumas vezes” e “3 – ocasionalmente”. Já no 2º ano B, apenas 4 pessoas marcaram a opção “1 – raramente”, sendo a maioria marcando as opções 2 e 3. Isso fica mais claro no gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Você consegue identificar a presença da reflexão filosófica no seu cotidiano?



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Após o período da pesquisa diagnóstico, deu-se início a segunda etapa, 2) realização e aplicação dos jogos. De maneira ampla, os jogos tiveram uma boa receptividade e participação dos alunos. Antes de comentar sobre os momentos da prática dos jogos, acrescento que os assuntos utilizados foram os que já estavam sendo trabalhados e previstos no currículo e planejamento. Assim, também foram colocados na maioria das ocasiões um sistema de premiação das equipes. Em algumas situações, a melhor equipe ganhou uma pizza como prêmio ou uma caixa de chocolate. Em outras situações, as melhores equipes ganharam pontos qualitativos que foram inseridos nas notas bimestrais curriculares.

Durante o período de aplicação, foram utilizados os seguintes jogos: Quiz de Filosofia, o Debate filosófico e Ensaios filosóficos. Foi possível perceber grande empenho de ambas as turmas, tanto no interesse gerado para estudar mais sobre os conteúdos propostos, na presença, como também no espírito competitivo. Também vale acrescentar que os alunos sempre demonstravam uma expectativa significativa no dia em que os jogos eram realizados. Em todas as situações, o dia em que o jogo seria realizado era marcado com antecedência e os alunos estavam sempre cientes.

Por fim, a avaliação final aconteceu também de maneira prevista. Foi possível observar uma mudança significativa a partir dos critérios predeterminados para avaliação do desenvolvimento dos alunos em Filosofia. No relatório destacam-se alguns pontos notáveis que são expostos a seguir. O tema proposto na roda de conversa final foi “O impacto do uso da Inteligência Artificial e nossa responsabilidade moral”. Os alunos foram informados do tema de maneira prévia e foram convidados a participar trazendo suas contribuições. Na ocasião, fiz uma divisão em grupos para que cada um ficasse responsável por uma parte da discussão. Isso foi importante para manter uma organização das falas e também para que o debate não ficasse disperso demais.

O período de observação do comportamento dos alunos em relação aos parâmetros listados no projeto iniciou-se praticamente ainda durante os jogos, tendo em vista que já era possível observar a mudança de comportamento a respeito do interesse dos alunos pelo componente de Filosofia. Tanto durante as atividades propostas, como durante as aulas e também trabalhos, os alunos demonstraram uma mudança significativa. Foi possível notar um zelo maior com as respostas de forma geral nas atividades, como também uma participação melhor durante as aulas por meio de questionamentos, comentários, principalmente quando os alunos eram encorajados a participar por meio de perguntas realizadas por mim. Outro ponto importante que vale a pena a menção foi do comportamento de alguns alunos em situações extraclasse. Algo que não havia acontecido antes e que me motivou muito a continuar com os jogos como parte das aulas, foi que alguns alunos começaram a puxar assuntos relacionados à Filosofia, demonstrando certa curiosidade, perguntando sobre alguns autores e temáticas estudados durante as aulas. Além disso, os jogos contribuíram muito para manter os alunos investindo tempo no estudo da Filosofia, aumentando conseqüentemente o conhecimento a respeito das discussões e autores.

Após a roda de debate, foi iniciado o processo final de avaliação de aplicação do produto educacional. Na ocasião, achei importante ler o relatório final para os alunos como forma de prestação de contas e transparência com eles, pois desde o início sempre mencionei a minha intenção e o porquê de estar fazendo aquelas ações. Ao lado disso, penso também que isso seria uma forma de encorajar cada turma que participou a continuar estudando Filosofia, na medida em que eles observassem seu desempenho. Apesar da folha do relatório ser escrita à mão e também estar disponível no material final do produto, realizei a transcrição digitada para essa parte do trabalho:

O presente projeto na área de Filosofia tinha como princípio utilizar a estratégia dos jogos com o objetivo de promover uma compreensão mais profunda da Filosofia, estimulando uma atitude mais reflexiva e auxiliar no desenvolvimento da percepção dos alunos sobre si mesmos e sobre o mundo. Ademais, essa iniciativa também faz parte do desenvolvimento da minha pesquisa no PROF-FILO, realizado através da Universidade Federal do Tocantins.

Durante esse tempo, foi um momento de aprendizagem mútua e muito importante para o crescimento de todos em uma compreensão mais clara sobre a Filosofia, assim como sua importância e relevância em nossas vidas. De fato, foram momentos muito alegres e proveitosos. Destaco aqui algumas considerações sobre minhas observações da vigência do projeto, a respeito das turmas de 2ª ano A e 2ª ano B do turno tarde. Essas considerações foram feitas e organizadas a partir dos 4 critérios preestabelecidos de desenvolvimento da pesquisa.

A respeito da a) melhor compreensão a respeito da Filosofia, Os resultados mostram que a compreensão dos alunos a respeito da Filosofia melhorou significativamente. Através de atividades, dos jogos e discussões guiadas, os estudantes foram capazes de compreender conceitos filosóficos fundamentais, como nas áreas da ética e epistemologia. Observou-se que os alunos, ao final do projeto, eram capazes de identificar e explicar as ideias e autores da Filosofia, demonstrando um avanço considerável em sua capacidade de análise e interpretação filosófica.

Sobre a b) capacidade de realizar atividades reflexivas filosóficas, os alunos mostraram uma capacidade crescente na formulação de questionamentos e problemas na Filosofia. O jogo do Debate filosófico foi muito importante, pois permitiu que os estudantes desenvolvessem habilidades de argumentação e crítica. A análise de dilemas éticos e a reflexão sobre questões existenciais foram bem recebidas, com muitos alunos apresentando suas visões de forma original.

No critério c) alunos com percepção de si e do mundo, houve vários momentos propícios que forneceram oportunidades para reflexão pessoal, proporcionando aos alunos uma compreensão mais apurada a respeito do mundo em sua volta, bem como no entendimento da sua própria visão de mundo.

Por último, o d) grau de envolvimento com o componente de Filosofia foi, em geral, positivo. O interesse pelo tema foi estimulando através dos jogos, principalmente com o Quiz de Filosofia, o que resultou em uma participação mais engajada de cada grupo. A utilização dos recursos contribuíram para um aumento no envolvimento dos alunos e também no maior conhecimento a respeito das discussões filosóficas.

Por fim, a implementação do atual projeto teve um impacto considerável no envolvimento e relevância da Filosofia na vida dos alunos. A metodologia adotada dos jogos mostrou-se eficaz em atingir os objetivos propostos, resultando em um aprimoramento significativo tanto no conhecimento quanto na participação dos estudantes. Recomenda-se a continuidade e a expansão do projeto para fortalecer ainda mais o aprendizado e a apreciação da Filosofia entre os alunos.

Dessa forma, a intervenção se mostrou bastante positiva em vários aspectos. Além dos critérios já comentados no relatório final, vale ressaltar a importância desse projeto para a construção de uma educação mais rica e plural, compreendendo todas as áreas do saber de maneira relevante e significativa na vida dos alunos da rede pública. Em minhas palavras, fico

muito satisfeito com o desenvolvimento dessa iniciativa, entendendo que meu papel como professor de Filosofia deve ser, em primeiro lugar, de contribuir positivamente para o crescimento e formação de cada ser humano que encontro a oportunidade de poder servir com o pouco que tenho. O professor deve ser aquele que se importa e valoriza a trajetória de cada aluno, na medida em que tem sua atuação guiada pelo desejo de potencializar as habilidades e vivências deles.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vias de conclusão, é importante mencionar algumas questões como resultado positivo nesse projeto. Em primeiro lugar, a análise das atividades e dos resultados obtidos durante a intervenção demonstram que os jogos podem facilitar uma compreensão mais acessível das discussões e conceitos filosóficos, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizagem dinâmica e interativa. Ao permitir que os estudantes se engajem ativamente com o conteúdo, os jogos promoveram um ambiente de aprendizado colaborativo, onde a discussão e a reflexão crítica foram incentivadas.

Em segundo lugar, os jogos facilitaram o desenvolvimento de habilidades essenciais, como o pensamento crítico, a argumentação e a resolução de problemas, que são fundamentais na formação filosófica. De semelhante modo, através dos resultados foi possível ver uma mudança significativa no envolvimento dos alunos com a Filosofia, mostrando um horizonte de ampliação e relevância desse componente na medida em que os alunos foram capazes de desenvolverem suas próprias reflexões e problemas, tornando-os indivíduos mais conscientes de si, das suas escolhas e do mundo.

Um terceiro ponto seria que, em meio a tantas dificuldades encontradas no ensino básico brasileiro e no Ensino de Filosofia, encontra-se aqui uma luz no fim do túnel. Pois, diante dos resultados, podemos afirmar que a atual pesquisa foi capaz de apresentar os jogos como uma ferramenta poderosa no Ensino de Filosofia, apta a ser uma saída inteligente e atual para os obstáculos encontrados nos mais variados contextos educacionais.

Contudo, é importante mencionar algumas dificuldades, desafios e autocríticas necessárias sobre a aplicabilidade e os resultados dessa proposta. Durante os meses de aplicação, questionei-me sobre a necessidade de um maior envolvimento dos alunos com os textos filosóficos, bem como a possibilidade de um contínuo interesse por essas obras a longo prazo. Assim como muitos autores concordam sobre a importância da leitura e do conhecimento das discussões realizadas pelos autores na história da Filosofia, penso que isso

seja crucial para a continuidade e manutenção do fazer filosófico na vida dos alunos. Todavia, até que ponto os jogos são efetivos em causar um interesse significativo nos estudantes pela leitura dos textos filosóficos? É certo que em alguns momentos o contato com os textos e as discussões aconteceu de maneira direta. O problema é pensarmos nisso fora do ambiente dos jogos, ou seja, distante de um ambiente de “obrigação necessária”. Isto é, para participar dos jogos, os alunos se colocaram diante dessa “obrigação”. Além disso, se tomarmos o tempo de aplicação, ele também é um recorte muito específico. Dessa forma, é de se considerar qual o impacto nesse quesito a longo prazo.

Semelhantemente, outro ponto que influenciou a participação dos alunos em alguns momentos dos jogos foi a timidez. Apesar do momento de maior descontração causado pelos jogos, é importante levar em conta que alguns alunos naturalmente desenvolveriam outras habilidades de maneira mais evidente do que outras. Todos são diferentes. E por essa razão, a personalidade de cada acaba sendo mais propensa a respectivas habilidades. Por exemplo, alunos que são mais tímidos podem se sair muito melhores no jogo do “Ensaio filosófico” do que no “Debate filosófico”. À vista disso, é crucial entendermos que os jogos, assim como a própria Filosofia, deve respeitar a particularidade de cada aluno, bem como suas limitações.

Contudo, de maneira geral, tanto as ideias discutidas a partir de Cerletti, Aspis, Murcho a respeito do Ensino de Filosofia, quanto à perspectiva dos jogos como possibilidade de ferramenta do fazer filosófico a partir das considerações de Benjamin, colaboraram para a construção da intervenção proposta de maneira que as habilidades, os jogos, os objetivos e etapas do produto estruturaram-se de maneira relevante, dando vida às teorias debatidas durante a pesquisa. Assim, talvez o que fica de mais significativo como resultado da atual pesquisa é a constatação de que o uso de jogos didáticos no Ensino de Filosofia não apenas torna o processo de aprendizagem mais dinâmico e interativo, mas também oferece um espaço fértil para o desenvolvimento do filosofar. Ao integrar essas ferramentas de maneira planejada e intencional, o Ensino de Filosofia pode superar a tradicional abordagem expositiva, abrindo novos caminhos para a prática docente e para o envolvimento ativo dos estudantes com o pensamento filosófico. Portanto, a pesquisa demonstra o potencial transformador dos jogos no ensino, sugerindo que sua aplicação não deve ser vista apenas como uma mera estratégia pedagógica complementar na aula de Filosofia, mas como uma alternativa válida e promissora para o ensino filosófico.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Editora 34, 2015.

ANÁLISE. In: **Priberam**, dicionário online da Língua Portuguesa. Porto: Priberam Informática, 2024. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/sobre.aspx>. Acesso em: 19 jun, 2024.

ASPIS, R. P. L. **O professor de Filosofia: O Ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica**. In: Cadernos CEDES, 2004.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1995 (Obras escolhidas v. 2).

BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989 (Obras escolhidas v. 3).

BENJAMIN, W. **O conceito de crítica de arte no romantismo alemão**. São Paulo: Iluminuras, 1999.

CERLETTI, A. **O Ensino de Filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CERLETTI A. Ensino de Filosofia e Filosofia do ensino filosófico. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). **Filosofia do Ensino de Filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CONCEIÇÃO, N. **Jogo, espaço de manobra e inervação em Walter Benjamin**. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. 2017. Disponível em: <<https://run.unl.pt/handle/10362/71943>>. Acesso em: 01 de agosto de 2024.

GAMA, Dirceu Ribeiro Nogueira da. **O conceito de jogo em Walter Benjamin e suas implicações pedagógicas para o sujeito**. 2009. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2009.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

LIKERT, R. **A Technique for the measurement of attitudes**. New York: New York University, 1932.

MURCHO, D. A natureza da Filosofia e o seu ensino. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 79-99, jul./dez. 2008.

SPROUL, R. C. **Filosofia para Iniciantes**. Tradução: Hans Udo Fuchs. São Paulo: Vida Nova, 2002.

WOHLFARTH, I. Spielraum. O jogo e a aposta da “segunda técnica” em Walter Benjamin. **Revista Limiar**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 3-53, jun/jul, 2016.

APÊNDICE

Heros Falcão Araujo

Jogos e Filosofia
promovendo a reflexão
filosófica através dos jogos

Parnaíba
2024



Apresentação

Com muito trabalho e pesquisa séria, foi possível que eu contribuísse um pouquinho também com a Filosofia no Brasil e também com a educação. Afinal, é assim que se chega a um resultado satisfatório de quase tudo: com muito esforço e estudo.

Não sei como você chegou a esse material, caro leitor, mas ele foi o resultado da minha pesquisa no programa de pós-graduação em Filosofia, o PROF-FILO, realizado na Universidade Federal do Tocantins durante os anos de 2022, 2023 e 2024.

Sempre achei que a Filosofia poderia e pode muito mais do que vemos comumente nas escolas de educação básica. E ela é capaz de oferecer e contribuir muito mais na vida de nossos alunos. Mas para isso, é necessário que nós, professores de filosofia, saíamos da nossa zona de conforto.

Assim, com o intuito de buscar e desenvolver algo que exponha a relevância do ensino de filosofia nos dias atuais, foi proposto a discussão de como a natureza do ensino de filosofia poderia apontar para a possibilidade dos jogos didáticos como forma de fazer a própria filosofia.

Você poderá encontrar um bom material. Mas fica a dica: não o utilize de maneira cega. Sinta-se à vontade para modificar, alterar e adaptar esse material ao seu contexto. Assim também, você não irá encontrar somente jogos como uma receita no ponto de fazer: você também pode fazer sua própria receita e o bolo. Eu forneço as formas do bolo e você faz a sua própria receita.

Por último, espero que ele atinja no seu público principal: o aluno. Claro que ele também é direcionado a você, caro professor. Mas lembre-se: o foco de nossa atuação deve ser sempre o aluno. Só assim será possível sermos amigos da sabedoria.



Sumário

Introdução - O que Filosofia tem a ver com os jogos?	04
As etapas e os princípios dos jogos	06
1 - Pesquisa e observação diagnóstica	08
2 - Realização e aplicação dos jogos	11
3 - Processo de avaliação final	15
Considerações finais	16
Referências	17



o que filosofia tem a ver com os jogos ?

A Filosofia compreende uma área do conhecimento extremamente vasta em possibilidades de estudo e entendimento do mundo, e isso pode ser observado por meio da sua história. Essa abrangência se desenvolve por meio de reflexões filosóficas autênticas que permeiam os mais variados assuntos, desde questões mais cotidianas a problemas mais existenciais. Nesse raciocínio, não existe mais apenas a Ética, a Metafísica ou a Epistemologia. Existem “as Filosofias”. As indagações a respeito de questões comuns a partir do olhar rigoroso dão lugar a um novo campo de investigação filosófico. É claro que os filósofos sempre fizeram isso ao longo da história. Eles partiram de certas inquietações que faziam parte do seu contexto. Contudo, agora o campo de investigação filosófica abre espaço para uma “Filosofia da música” ou “Filosofia da história” ao invés de falarmos de “história da Filosofia”. A “Filosofia da arte”, por exemplo, que já existe há mais tempo, cria diálogos que envolvem não somente o fazer filosófico, mas transcendem até o ponto de contato com outras áreas do conhecimento, de modo que o tipo de reflexão construído nessas perspectivas acabam problematizando todos os aspectos de determinada discussão, tornando o debate mais rico. O caráter transdisciplinar da Filosofia já é algo bem antigo. Entretanto, o que quero chamar atenção é que na contemporaneidade abriram-se muitas portas de investigação filosófica, e para uma reflexão plural e participativa sobre temas que antes não eram explorados, ou pelo menos não eram encarados de maneira “filosófica”. Nessa ocasião, quero citar a “Filosofia do ensino filosófico”. De certo que, como disse Cerletti, “Ensinar Filosofia significa, acima de tudo, construir um olhar problematizador” (2003, p. 65), é oportuno que essa atitude problematizadora da Filosofia também se dedique ao seu ensino, de modo a criar questões, levantar dúvidas, construir objeções e criar um espaço de debate acerca do seu próprio ensino.



Nesse cenário, encontramos os desafios da prática do Ensino de Filosofia que, segundo Cerletti (2009), não pode estar desassociado do próprio filosofar. A pergunta é: como propor um ensino filosófico capaz de promover as ferramentas necessárias para possibilitar a prática filosófica no ensino de filosofia?

Assim, minha proposta traduz-se em forma de diálogo sobre a prática do Ensino de Filosofia e as ferramentas dessa atividade, que devem ser utilizadas para alcançar o objetivo último: o filosofar. Nesse aspecto, busco explicar como os instrumentos do Ensino de Filosofia podem ser compreendidos e discutidos: de maneira filosófica. Partindo daí, temos a compreensão da relação entre professor e aluno e como isso deve desenvolver o processo do filosofar mútuo. E nesse desafio de proporcionar as condições necessárias para a reflexão filosófica, apresento a intervenção dos jogos como ferramenta filosófica, efetiva e possível para ultrapassar os obstáculos encontrados no Ensino de Filosofia.

Dessa forma, partindo do princípio da reflexão filosófica ser algo possível no contexto escolar, perguntamo-nos: “[...] como fazer isso? Como passar por uma experiência filosófica? Ora, arriscamos a responder de antemão: exatamente como os filósofos fazem” (Aspis, 2004, p. 309). Da mesma forma, os alunos devem ser capazes, com o auxílio das ferramentas corretas, de desenvolverem esse caráter de problematizar sua realidade, isto é, abrir para discussão as questões e situações que provém do seu contexto, da sua vivência, das suas inquietações.

E assim, como fruto dessa pesquisa, os jogos didáticos são resultados do como pensar filosoficamente uma ferramenta que proporciona esse caminho do filosofar.

as etapas e os princípios dos jogos

Em resumo, o presente produto configura-se por meio de três etapas: 1) pesquisa e observação diagnóstica, 2) realização e aplicação dos jogos e 3) processo de avaliação final. Em seguida, cada etapa será detalhada. Porém, é importante apontar os objetivos gerais almejados com a aplicação deste produto:

1. Promover o fazer filosófico através da aula de Filosofia, contribuindo para a formação de indivíduos conscientes de suas visões de mundo;
2. Fornecer ferramentas filosóficas críticas para o desenvolvimento da reflexão autônoma e ativa por parte dos alunos;
3. Conduzir os discentes a uma compreensão mais abrangente da própria Filosofia enquanto área do conhecimento relevante;
4. Aplicar o aspecto da gameificação no ensino de Filosofia como proposta de intervenção no ensino básico regular.

Os objetivos apresentados norteiam de forma mais abrangente a nossa prática. Contudo, cada etapa possui seu objetivo em particular.

Os jogos são ancorados nos seguintes princípios:

- a) Contextualização: envolver as discussões da Filosofia partindo de assuntos presentes na realidade específica ou geral dos alunos;
- b) Respeito à Subjetividade: os jogos respeitarão a cosmovisão de cada aluno, sendo assim, não se configura como um instrumento de persuasão;
- c) Dinamicidade: a ideia central da formulação dos jogos é ser algo dinâmico, propiciando a criatividade, inteligência e raciocínio do aluno;
- d) Conservação da Filosofia: os jogos não devem “deformar” a Filosofia, transformando-a em algo que ela não é.

Assim, cada jogo deve preservar as características e ideias gerais da Filosofia (espanto, reflexão, criticidade, percepção de si e do mundo).

as etapas e os princípios dos jogos

É salutar que os jogos sejam utilizados a partir dos assuntos curriculares ministrados em sala de aula. Cada jogo possuirá um “corpo”, uma estrutura, em que o conteúdo (assunto específico de Filosofia) preencherá a forma. É preferível que os jogos aconteçam durante os horários da aula de Filosofia. A classificação dos jogos será de conjunto (jogos que são em grupos) ou individual, a depender do jogo escolhido pelo professor. Cada jogo poderá ser usado em contextos diversos, a partir de assuntos diversos da Filosofia, partindo de uma metodologia que favorece a reflexão e a experiência filosófica por parte do aluno, a partir de atividades, oralizações e produção textual. Além disso, é importante dizer que o professor pode utilizar os critérios, habilidades, objetivos e parâmetros dessa metodologia para criar os próprios jogos.



1 - pesquisa e observação diagnóstica

A primeira etapa consiste em duas análises preliminares sobre o ambiente e o público alvo (alunos) em questão. A primeira análise configura-se como uma pesquisa de observação por parte do professor. A princípio, o professor irá observar a turma com o intuito de criar um diagnóstico a respeito do grau de envolvimento, percepção e compreensão dos alunos a respeito da Filosofia. Essa observação poderá acontecer através dos seguintes meios ou parâmetros: a) ministração das aulas (participação dos alunos, contribuição, comentários, facilidade ou não de compreender os assuntos), b) produção textual (trabalhos, atividades), c) domínio do assunto (seminários, comentários durante as aulas, comentários corriqueiros extra-classe) e d) avaliações quantitativas (avaliações internas curriculares organizadas pelo professor). Vale acrescentar que esses parâmetros não são totalmente fixos. Além desses mencionados, o professor também pode se valer de outras situações observadas no contexto escolar, como projetos desenvolvidos pela escola, programas de monitorias, entre outros. As informações dessa etapa do diagnóstico deverão ser feitas através de um questionário individual da turma a ser respondido pelo professor, no qual constará medidores da percepção geral dos alunos a respeito do seu envolvimento com a Filosofia. Por essa razão, foi escolhida a metodologia da escala de Rensis Likert para medir o envolvimento e desenvolvimento dos alunos com a filosofia. A escala de Likert consiste em graus de envolvimento ou proximidade com determinada questão a partir da avaliação de parâmetros importantes que estão em torno da problemática (Likert, 1932). Geralmente, a escala varia de 1 a 5 e cada número representaria uma resposta “mais positiva” ou mais próxima do ideal do que se pretende investigar. Logo, os medidores indicarão graus de proximidade com o resultado esperado, em que 1 significa longe do esperado e 5 seria o resultado esperado de cada parâmetro.

1 - pesquisa e observação diagnóstica

Para a primeira etapa da 1) pesquisa e observação diagnóstica, o professor poderá selecionar todos os parâmetros disponíveis para análise ou os que julgar mais importantes. Esses parâmetros, já citados anteriormente, consistirão em maneiras de observar o comportamento dos alunos em relação à Filosofia. Para o parâmetro a) ministração das aulas (participação dos alunos, contribuição, comentários, facilidade ou não de compreender os assuntos), os medidores de percepção serão da seguinte forma:

Pesquisa diagnóstica		
Nome do professor		
Turma		
Escola		
Parâmetros	Critérios e Medidores e percepção	
a) ministração das aulas (participação dos alunos, contribuição, comentários, facilidade ou não de compreender os assuntos)	Sobre a participação dos alunos:	
	1 - Muito Insatisfatória – Os alunos raramente participam das aulas.	☐
	2 - Insatisfatória – A participação dos alunos é esporádica e limitada.	☐
	3 - Neutra – A participação dos alunos é adequada, mas poderia ser melhorada.	☐
	4 - Satisfatória – Os alunos participam regularmente e de forma consistente.	☐
	5 - Muito Satisfatória – A participação dos alunos é alta e contribui significativamente para a dinâmica da aula.	☐
	Sobre a contribuição e comentários dos alunos:	
	1 - Muito Fraca – As contribuições e comentários dos alunos são raras e pouco relevantes.	☐
	2 - Fraca – As contribuições e comentários são limitados e não acrescentam muito ao conteúdo da aula.	☐
	3 - Moderada – As contribuições e comentários dos alunos são adequados, mas não são frequentemente enriquecedores.	☐
4 - Boa – As contribuições e comentários dos alunos são frequentes e relevantes para o conteúdo discutido.	☐	
5 - Excelente – As contribuições e comentários dos alunos são profundos e enriquecem substancialmente o aprendizado.	☐	

OBS: No fim deste material, você encontrará um qrcode para fazer o download gratuitamente da ficha completa.

1 - pesquisa e observação diagnóstica

A segunda pesquisa da primeira etapa configura-se em um caráter mais subjetivo, envolvendo a participação dos alunos. Será aplicado um questionário físico, individual, contendo perguntas básicas que medirão os requisitos de: compreensão de Filosofia, relevância e presença da Filosofia em sua vida e grau de possibilidade de experiência/reflexão filosófica do aluno. Para o primeiro parâmetro ou critério, teremos os seguintes medidores para as seguintes perguntas:

Pesquisa diagnóstica

Nome do professor
Turma
Escola

FICHA DO ALUNO
Marque apenas uma opção*

Quantos autores de Filosofia e/ou livros/textos filosóficos você já estudou ou lembra de ter tido contato (considere qualquer ambiente que houve o contato)?	
1 - Muito Baixo – Tive contato com um número muito limitado de autores e textos filosóficos, possivelmente menos de 5.	☐
2 - Baixo – Tive contato com um número reduzido de autores e textos filosóficos, entre 6 e 10.	☐
3 - Moderado – Tive contato com um número moderado de autores e textos filosóficos, entre 11 e 20.	☐
4 - Alto – Tive contato com um número significativo de autores e textos filosóficos, entre 21 e 30.	☐
5 - Muito Alto – Tive contato com um número extensivo de autores e textos filosóficos, mais de 30.	☐

OBS: No fim desse material, você encontrará um qrcode para fazer o download gratuitamente da ficha completa.

2 - realização e aplicação dos jogos

Na segunda etapa 2) realização e aplicação dos jogos, serão aplicados os jogos de acordo com sua metodologia particular.

DESAFIOS FILOSÓFICOS

É proposto que o professor crie desafios ou questões filosóficos em que os alunos devem resolver questões éticas, dilemas morais ou problemas filosóficos complexos. Para que haja um compartilhamento e um espaço de discussão filosófica, é importante que esse jogo seja feito em grupos, permitindo que cada grupo tenha seu espaço de debate para trazer respostas aos problemas apresentados.

Habilidades Desenvolvidas:

- Reflexão Filosófica: Os alunos são desafiados a aplicar conceitos filosóficos a dilemas e problemas, promovendo uma reflexão mais profunda sobre questões éticas e morais.
- Pensamento Crítico: Resolver dilemas filosóficos exige análise crítica e a capacidade de considerar diferentes perspectivas.

Objetivos:

- Estimular a aplicação prática de conceitos filosóficos.
- Incentivar a discussão e o debate sobre questões complexas.

Inicialmente, o professor irá distribuindo cards com dilemas morais, éticos ou problemas filosóficos. Cada rodada será distribuído um novo desafio para que o grupo possa formular uma espécie de “saída” ou resposta. Por exemplo, podem ser utilizados dilemas morais como o “Dilema do trem” ou “A escolha de Sofia”. Assim, em cada rodada os grupos são encorajados a eleger representantes para apresentarem suas resoluções. Nesse jogo, espera-se que as habilidades e objetivos estejam voltados para a prática da reflexão filosófica, aplicação de conceitos filosóficos a problemas práticos e desenvolvimento da capacidade crítica.

2 - realização e aplicação dos jogos

Uma observação importante é que o professor também pode abrir a oportunidade para que os grupos formulem os próprios problemas ou dilemas, direcionando-os para que o grupo adversário responda-os. Isso permite que os alunos formulem as suas próprias questões e problemáticas voltadas a partir do seu contexto comum.

DEBATE FILOSÓFICO

Aqui é criado uma “ágora” no ambiente da sala ou também, o professor pode realiza-lo em um pátio ou ambiente aberto da escola. Com o intuito de desenvolver a oralidade e a capacidade de argumentar filosoficamente, é proposto um tema para debate em sala de aula. A turma é dividida em dois grupos. Um grupo argumentará em um sentido contrário do outro. E também haverá um grupo de “juízes”, que farão a avaliação de cada rodada de argumentos propostos pelas equipes. Nas rodadas, o grupo de juízes poderão utilizar fichas de pontos para avaliarem os argumentos das equipes e determinarem os vencedores de cada rodada. No fim, quem tiver mais pontos, será o grupo vencedor.

Habilidades Desenvolvidas:

- Produção de Texto Filosófico: Ajuda na criação de textos argumentativos e no desenvolvimento de teses filosóficas.
- Debate e Argumentação: Melhora a habilidade de defender e discutir argumentos filosóficos.

Objetivos:

- Incentivar a defesa de teses filosóficas através do debate.
- Melhorar a capacidade de argumentar e refletir criticamente sobre textos filosóficos.

2 - realização e aplicação dos jogos

ENSAIOS FILOSÓFICOS

Nesse caminho, os alunos são desafiados a produzirem textos, de maneira individual, escolhendo um autor da filosofia ou discussão, apresentando de forma geral sua temática escolhida e partir disso, produzir um texto aplicando o conceito ou tema à sua realidade. Assim, o professor deverá analisar os textos produzidos verificando se o aluno foi capaz de aplicar conceitos da filosofia a problemas práticos. É sugerido que o professor crie um “pódio” dos melhores textos e também prepare premiação para os melhores colocados. Essa proposta visa desenvolver a escrita filosófica, formulação de problemas filosóficos e a pesquisa filosófica.

Habilidades Desenvolvidas:

- Produção de Texto Filosófico: Desenvolve habilidades de escrita ao criar ensaios argumentativos e analíticos.
- Pesquisa e Análise: Estimula a pesquisa e a análise crítica de temas filosóficos.

Objetivos:

- Incentivar a produção de textos bem elaborados e argumentados.
- Promover a pesquisa aprofundada e a análise de conceitos filosóficos.

2 - realização e aplicação dos jogos

QUIZ DE FILOSOFIA

O principal objetivo aqui é desenvolver o estudo e conhecimento dos alunos sobre as teorias e discussões da filosofia, assim como as principais obras e pensamentos dos filósofos. A turma é dividida em grupos e as perguntas são projetadas em forma de slides. Tanto a modalidade de múltipla escolha quanto V ou F podem ser utilizadas. A cada etapa, será atribuído os pontos por acerto de cada grupo. Para cada pergunta, é importante estabelecer um tempo e que o grupo responda através de pedaços de papel sua resposta, para que as respostas sejam reveladas apenas depois da resolução exposta pelo professor. No fim de todas as rodadas, os grupos que tiverem melhor pontuação serão os vencedores. Um detalhe importante sobre esse jogo é que ele pode ser uma boa ferramenta para revisar os conteúdos estudados para uma prova, por exemplo.

Habilidades Desenvolvidas:

- Questionamento Filosófico: Melhora a capacidade de responder a perguntas filosóficas e a compreensão de conceitos.
- Competição e Engajamento: A competição saudável pode aumentar o engajamento e o interesse pelos temas filosóficos.

Objetivos:

- Avaliar e reforçar o conhecimento de conceitos filosóficos.
- Promover a discussão e a revisão de conceitos filosóficos.

MATERIAL COMPLETO

No fim desse material, você encontrará um qrcode para fazer o download gratuitamente de todos os jogos e recursos completos para serem utilizados.

3 - processo de avaliação final

Por último, na terceira etapa, 3) processo de avaliação final, semelhantemente a primeira, acontecerá através da observação dos seguintes indicadores de desenvolvimento: produção textual promovida pelo professor através de trabalhos direcionados sobre determinados temas da Filosofia, desempenho nas avaliações quantitativas regulares e participação oral. Em seguida, o professor estará realizando uma roda de conversa final em que um tema dentro da Filosofia será proposto para discussão, respeitando o princípio de contextualização. O intuito dessa atividade seria observar o desenvolvimento proporcionado aos alunos por meio de indagações e discussões a partir da filosofia. Por fim, após essa atividade, o professor redigirá um relatório final que estará norteado pelos indicativos de: a) melhor compreensão a respeito da Filosofia; b) os alunos são capazes de realizar atividades reflexivas filosóficas; c) alunos com percepção de si e do mundo; e d) grau de envolvimento com o componente de Filosofia.

OBS: o modelo para a ficha de relatório final também estará disponível para download no qrcode no final do material.

considerações finais

Algumas considerações e recomendações finais são necessárias. Como falado antes, a estrutura e conteúdo dos jogos não são fixas. Cada professor é livre para utilizar os assuntos que achar mais necessários ou pertinentes. Assim também, poderá utilizar as discussões deste trabalho para modificar ou criar novos jogos a partir da sua percepção. A princípio, é importante ressaltar que durante o processo, os alunos devem estar cientes de cada etapa. É dever do professor detalhar e explicar cada etapa para os alunos que participarão. De igual modo, é de extrema importância a anuência da escola diante da intervenção realizada pelo professor. Uma sugestão para ser considerada seria a inserção de premiações para cada jogo realizado pelo professor. Não é intuito e foco desse trabalho discutir como o sistema de prêmios pode influenciar o desenvolvimento da pesquisa, apesar de admitir que ele possui sim uma interferência. Todavia, recomenda-se que o professor considere se é necessário utilizá-lo como forma de incentivar e promover a participação e engajamento dos alunos nos jogos. Por último, as propostas dos jogos descritas e trabalhadas na presente pesquisa nasceram da minha própria observação do cenário de sala de aula, partindo das ferramentas que estavam disponíveis a mim e aos alunos.

Esses jogos foram construídos e pensados por mim, partindo das contribuições de Walter Benjamin. Algumas influências foram importantes para pensar em cada jogo, como programas de TV, jogos eletrônicos, gincanas e outras experiências vivenciadas por mim durante meus poucos 26 anos de idade.

referências

ASPIS, R. P. L. O professor de Filosofia: O Ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica. In: Cadernos CEDES, 2004.

BENJAMIN, W. Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1995 (Obras escolhidas v. 2).

BENJAMIN, W. Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1989 (Obras escolhidas v. 3).

BENJAMIN, W. O conceito de crítica de arte no romantismo alemão. São Paulo: Iluminuras, 1999.

CERLETTI, A. O Ensino de Filosofia como problema filosófico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CERLETTI, A. Ensino de Filosofia e Filosofia do ensino filosófico. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). Filosofia do Ensino de Filosofia. Petrópolis: Vozes, 2003.

CONCEIÇÃO, N. Jogo, espaço de manobra e inervação em Walter Benjamin. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. 2017. Disponível em: <<https://run.unl.pt/handle/10362/71943>>. Acesso em: 01 de agosto de 2024.

GAMA, Dirceu Ribeiro Nogueira da. O conceito de jogo em Walter Benjamin e suas implicações pedagógicas para o sujeito. 2009. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2009.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

LIKERT, R. A Technique for the measurement of attitudes. New York: New York University, 1932.

**Para ter acesso
ao material
completo sem
custo, scaneie o
qrcode ao lado**

