

GAMEFICAÇÃO & ENSINO DE FILOSOFIA: O USO DA JOGOS E GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

Euza Raquel de Sousa*

Resumo: A inserção da Filosofia no ensino médio impulsionou uma reflexão necessária sobre as práticas pedagógicas da disciplina, especialmente no contexto da educação profissional e tecnológica oferecida pelos Institutos Federais. Este artigo discute a utilização de elementos lúdicos tais como o uso de jogos, dinâmicas e outras experiências de gamificação no ensino de Filosofia da Educação Profissional Tecnológica, considerando que visões de mundo e concepções antropológicas influenciam as práticas educativas e a utilização histórico-crítica dos recursos didáticos. Partindo de uma pesquisa bibliográfica e de experiências desenvolvidas no Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia, em projetos como *Jogando com o Saber* (Campus Macau) e *Gamificação e Ludicidade no Ensino de Filosofia* (Campus Mossoró), busca-se analisar as potencialidades e limites do uso do lúdico na formação filosófica dos estudantes do ensino médio integrado. Fundamentado em autores como Huizinga, Walter Benjamin, Hannah Arendt, Brougère e Machado, o texto sustenta que a ludicidade não deve ser vista apenas como recurso motivacional, mas como prática capaz de articular imaginação, fantasia e razão vital, aproximando o filosofar dos desafios do mundo do trabalho e da vida. O objetivo é contribuir para a reflexão sobre os atuais desafios do professor de Filosofia diante das novas tecnologias e metodologias, reafirmando a especificidade formativa da disciplina.

Palavras-chave: Educação Profissional; Ensino de Filosofia; Gamificação; Ludicidade.

INTRODUÇÃO

A obrigatoriedade da Filosofia no ensino médio, estabelecida no início dos anos 2000, trouxe consigo o desafio de repensar as metodologias de ensino da disciplina. Tal desafio se acentua no contexto dos Institutos Federais, onde a Filosofia integra o currículo da educação profissional e tecnológica. O estudante, nesse cenário, não deve apenas aprender conteúdos filosóficos, mas ser convidado a filosofar, relacionando criticamente saberes técnicos e

* Mestra em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (2010) e graduada em Filosofia (2007), é professora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus Mossoró, onde atua no ensino de Filosofia em diferentes modalidades. Desenvolve pesquisas em epistemologia das ciências, filosofia da técnica e da tecnologia, ética e filosofia ambiental, com enfoque em educação filosófica, diversidade e inclusão. Coordena o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas e participa de projetos e coletivos voltados para arte, gênero e questões étnico-raciais. E-mail: euza.raquel@ifrn.edu.br

científicos com a vida social e política. Este artigo parte da hipótese de que o uso de jogos e elementos de gamificação pode ser um recurso filosófico-formativo relevante nesse processo, desde que pensado criticamente. A ludicidade não deve ser compreendida como mero atrativo motivacional, mas como prática pedagógica histórico crítica capaz de articular imaginação, fantasia e razão vital, estimulando a reflexão filosófica em diálogo com o mundo do trabalho e da vida e é fruto de uma pesquisa filosófica desenvolvida em diálogo com as experiências de projeto de ensino e pesquisa desenvolvidas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte nos campi Macau (2014-2015) e no campus Mossoró (de 2015 até 2024).

A reflexão sobre a relação entre jogos e filosofia, em especial, da gamificação aplicada à educação filosófica escolar, visa contribuir para a reflexão sobre os atuais desafios do professor de filosofia no ensino médio integrado ao utilizar novas tecnologias em sala de aula no contexto pós-pandêmico e, em especial, após a proibição do uso do celular nas sala de aulas. As mudanças educacionais causadas pela pandemia e o uso de tecnologias na educação e a lei nº 15.100/202 que restringe o uso do celular mostram a necessidade de uma reflexão constante sobre a escolha dos elementos lúdico-didáticos no ensino de filosofia e suas implicações e retoma um importante debate sobre o uso de gameficações, sobretudo, quando voltadas para a formação para o mundo da vida e do trabalho. **A gamificação pode ser compreendida como um conjunto de técnicas que usa os mecanismos de jogos em outros contextos, orientando-os para resolver problemas práticos.** Daí, apresentarmos neste artigo a pesquisa bibliográfica utilizada como fundamentação teórica da utilização de jogos e elementos de gamificação aplicados ao processo de ensino-aprendizagem de filosofia no ensino médio integrado. Sabe-se que a obrigatoriedade do ensino de filosofia no ensino médio suscitou uma reflexão sobre como incentivar esses estudantes a entenderem os pensamentos filosóficos a partir do contexto nos quais eles estão inseridos, em especial, nos institutos de educação profissional e tecnológica. Isso requer que o **estudante do ensino profissional e tecnológico esteja interessado e disposto a filosofar e não apenas aprender filosofia**, enquanto desenvolve uma visão crítica do desenvolvimento técnico e científico que aprende em seu cotidiano escolar. Partimos aqui da seguinte concepção pedagógica do ensino de filosofia: O ensino de filosofia em qualquer âmbito e, sobretudo, na educação profissional tem **como tarefa “recuperar a razão sábia, a razão vital, como instrumento para resgatar o sentido humano do mundo”** (ARANHA, MARTINS, 1992). Para tanto, precisamos focar em um determinado uso de quaisquer elementos pedagógicos e não apenas dos jogos: **as tecnologias aplicadas a esta concepção de**

ensino deve educar para uma razão vital, se confrontando com a mentalidade iluminista de razão instrumental e se contrapondo a uma visão tecnicista e cientificista.

É preciso compreender que visões de mundo e concepções antropológicas influenciam as práticas pedagógicas, portanto, existem implicações filosóficas até mesmo na escolha dos elementos didáticos e na sua valoração para o processo educativo. Isso já não é uma novidade no interior das discussões filosóficas, pois autores como Walter Benjamin e Hannah Arednt já discutiram sobre a relação entre os jogos e a formação humana. Outros estudiosos também discutiram sobre essa relação e trouxeram elementos significativos para essa discussão, como Joham Huizinga em sua conhecida obra *Homo Ludens* (2007), Gilles Brougère em seus estudos diversos sobre jogos e educação. Embora muito tenha sido discutidos sobre essa relação entre o uso de jogos e a educação, ainda existem diversas questões quando se trata especificamente de aprender filosofia, por meio de jogos, principalmente em nosso contexto atual.

Um dos grandes problemas dos professores de filosofia no ensino médio é, como já havia sido afirmado, incentivar os estudantes a entenderem os pensamentos filosóficos a partir do contexto nos quais eles estão inseridos, o que requer não apenas o aprendizado imediato do estudante acerca do autor que está sendo estudado, mas a importância das ideias debatidas em contexto e como elas influenciam no mundo atual. Tal incentivo é requerido em um contexto de obrigatoriedade recente dessa disciplina, na qual muitos estudantes ainda não compreendem a necessidade do estudo de filosofia como saber formativo. Os estudantes precisam compreender o espírito da época em que os debates e temas filosóficos se situam, o que requer um interesse por estudar aquela situação-problema e formar uma base conceitual acerca do assunto abordado, muitas vezes sem compreender o porquê desse estudo. Precisa-se, portanto, de conhecimentos interdisciplinares de história, economia, política, antropologia, lógica além de conhecimentos linguísticos e, sobretudo, um profundo interesse pela leitura articulando tais conhecimentos para compreender os conceitos e como suas representações e sentidos influenciam na vida atual. Entretanto, como suscitar tamanho interesse pela leitura de outras épocas e entender sua relação como a nossa realidade? Como incentivar nossos estudantes a pensarem de outro modo que não daquele com o qual está habituado?

Uma possível solução estaria no uso da imaginação e fantasia pondo-as a serviço do saber educativo racional, algo que durante ideal de racionalidade iluminista seria extremamente problemático. Embora, a primeira vista essa solução pareça inovadora, ela ainda contém em si uma série de visões de mundo na qual a imaginação e a fantasia tem um papel secundário ante o império absoluto da razão. Para se pensar a utilização da imaginação e da fantasia no ensino

de filosofia do ensino médio tem que se ter claro em que concepção de razão se fundamenta a compreensão do que é o filosofar que se quer ensinar. Trata-se de visão crítica da razão instrumental e da adoção de uma concepção de razão vital ou ativa, na qual a criticidade do meio no qual se vive e uma visão integral do ser humano torna-se um elemento fundamental do processo racional (ARANHA; MARTINS, 1992, p.49). Por meio dessa concepção de razão podemos pensar o uso da gameificação também no ensino de filosofia.

FORMAÇÃO INICIAL, ATUAÇÃO DOCENTE E O USO DO LÚDICO NO ENSINO DE FILOSOFIA

Sabe-se que ao longo da trajetória acadêmica universitária, os futuros professores de filosofia se deparam com muitos estudos acerca da relação entre os jogos e o mundo da vida. A relação entre os jogos, tecnologias, tecnologização e formação do sujeito por meio da educação como problema filosófico não é uma novidade para o pesquisador de filosofia. Estudos sobre como os jogos ocuparam um lugar importante na construção e fortalecimento dos laços afetivos (Huizinga, 2007) e até sua relação com a construção de subjetividades (Benjamin, 1984) fazem parte do currículo universitário. Entretanto, existem diferenças substanciais entre ensinar e pesquisar acerca dos jogos na construção das subjetividades humanas, por meio das reflexões sobre os processos educativos, com jovens que já se interessam pelos problemas filosóficos e pelo filosofar e entre utilizar essas reflexões teórico-práticas no cotidiano escolar e na prática docente com jovens que estão sendo obrigados a estudar filosofia. As novas reflexões sobre o ensino de filosofia nos permite ver esse desafio do ensinar filosofia considerando certa lacuna entre a abordagem de professor-pesquisador na sua formação inicial e a na sua atuação docente (Silveira, 2004), bem como da necessidade de se pensar uma metodologia diferente no ensino médio daquela utilizada no ensino universitário na qual se supõe que os estudantes já se interessem pelo assunto (Velloso, 2012). Como existem pressupostos próprios do ensino de filosofia fazendo com que a partir das diversas concepções acerca do que é filosofia surjam diferentes propostas metodológicas sobre seu ensino, também existirão diferentes visões acerca de como se utilizar de jogos e das demais tecnologias aplicadas à educação no ensino de filosofia. O papel da imaginação, da fantasia e do lúdico no processo de ensino-aprendizagem dependerá do perfil epistemológico do professor e da sua concepção de racionalidade, de ciência e de tecnologia.

A crítica de Vaz (2000) ao uso da racionalidade exacerbada no processo de ensino-aprendizagem, em especial, naquele de escolarização nos permite apresentar um quadro no qual a representação, a intuição, as imagens e os jogos têm sentido apenas e quando estão voltados para o aprendizado do cálculo, do conhecimento científico e do pensamento matematizado. A escolha dos jogos e a utilização de tecnologias aplicadas à educação também podem ser usadas como uma regra de condicionamento e enquadramento a um saber instituído corroborando a formação da razão instrumental, em vez da razão vital, na medida em que dificulta ou cerceia uma ação substitutiva do que havia sido preestabelecido. Trata-se, portanto, de pensar também como utilizar os jogos estimulando o uso da razão vital e possibilitando outras formas dos estudantes expressarem e problematizarem a sua realidade. Os jogos e brincadeiras são valiosos meios educacionais no aprendizado do filosofar, pois permitem uma construção e reconstrução simbólicas do existente. Uma forma menos tensa de se apropriar originariamente do real. Isto leva a indagação de como os jogos e brincadeiras estão sendo e podem ser utilizados dentro do processo formativo.

O PAPEL DO LÚDICO E A IDENTIDADE POLÍTICA NA FORMAÇÃO ESCOLAR

Embora existam diversos estudos acerca da utilização de jogos como tecnologias educacionais significativas, ainda temos muito a discutir sobre a aplicação dessas tecnologias, em especial, devido à resistência de muitos docentes já que não existe uma uniformidade quanto ao papel do lúdico no processo formativo e clareza da identidade política do que é o processo de escolarização. Por isto, é necessário refletir sobre ambos os aspectos e a sua interligação. Partindo de uma pesquisa bibliográfica dos estudos de Silva (2009), Huizinga (2007), Brougere (1998) podemos problematizar a questão do lúdico, enquanto os estudos de Arendt (2000) podem elucidar a relação entre a política e a crise da educação.

Ao refletir sobre a importância dos jogos de representação de papéis como tecnologias aplicadas à educação, Silva (2009) ressaltou, fundamentado na concepção de jogos de Huizinga (2007) e Brougère (1998), que ao utilizar os jogos no processo educacional dentro da sala de aula modificamos uma de suas características fundamentais como a voluntariedade do jogo e o acordo e consentimento *inter pares*. Partindo das ideias de que “o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas” (HUIZINGA apud SILVA, 2009) e de que “não é o jogo em si mesmo que contribui para a educação, é o uso do jogo como meio em um conjunto

controlado que lhe permite trazer sua opinião indireta à educação” (BROUGÈRE apud SILVA, 2009), Silva (2009) conclui:

Assim como qualquer outra tecnologia educacional, o jogo de papéis depende de como será usado para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Nenhuma tecnologia educacional por si só garante um melhor aprendizado. O jogo de papéis pode ter como diferencial das outras tecnologias educacionais o fato de motivar para a busca de novos conhecimentos, desenvolver valores sociais e ser uma tecnologia independente de eletricidade. (SILVA, 2009)

Ao estudar a teoria crítica, Volpato (2002) já havia nos alertado para o significado especial dos jogos e das brincadeiras que podem ser resinificados e modificados no processo educativo e que evidenciam “nossa relativa limitação em compreender as realizações do outro” (VOLPATO, 2002). No intuito de formar um estudante para vivenciar criticamente o mundo, filosofando, reconstruindo os saberes constitutivos do saber escolar e não apenas os armazenando para o uso acrítico e tecnicizante deve pensar outras maneiras de utilizar as tecnologias educacionais. Ao utilizar os jogos no ensino médio, o educador deve saber que:

É preciso garantir algo da magia, do deixar-se envolver no processo de conhecer, porém é preciso assumir o compromisso de elevar o conhecimento, produzido a partir dessa interação, ao nível de conceito, sempre com consciência e abertura para novos possíveis (VOLPATO, 2002).

Essa preocupação também estava presente nos estudos filosóficos acerca do uso dos jogos na educação, além de vários estudiosos terem utilizados alguns mecanismos de jogo para elucidar determinados aspectos de suas reflexões, outros teorizaram sobre essa relação. Além de Hannah Arendt e Walter Benjamin, podemos citar Heráclito, Tomás de Aquino, Leibniz, Bernouilli, Erasmo de Roterdã, Rousseau e, até mesmo Kant (se o Alexandre estiver presente envia um abraço meu para ele aqui).

Tomás de Aquino escreveu sobre o ato de jogar, por exemplo: na questão 168 da Suma Teológica, concernente ao estudo da ‘eutrapelia’ (urbanidade e bom humor), ele desenvolve um verdadeiro estudo sistemático para se perguntar se existiria alguma virtude no jogo, chegando a afirmar que além de ser uma forma de descansar o espírito, desenvolveria essa características tão necessária a vida coletiva como é a ‘eutrapelia’. Chega inclusive a considerar um ato pecaminoso, se abster totalmente de qualquer modalidade de jogo (Note-se que aqui é são jogos e não nossa atual noção de jogo-game).

Em *De arte combinatoria*, Leibniz e em *Ars Conjectandi*, Bernouilli vão questionar sobre o papel do jogo a partir do viés da matemática, chegando a pensar nos jogos como artes que possibilitam a criação de novas combinações a partir daquelas já existentes. Jogar além de incentivar o prazer, estimula e exercita o intelecto e podem auxiliar na compreensão do entendimento humano:

Seria bom que aquele que quisesse tratar dessa matéria continuasse o exame dos jogos de azar; e geralmente eu gostaria que um hábil matemático quisesse fazer uma ampla obra bem circunstanciada e bem raciocinada sobre todos os tipos de jogos, o que seria de grande uso para aperfeiçoar a arte de inventar, parecendo o espírito humano melhor nos jogos do que nas matérias sérias. (LEIBNIZ apud GAMA, 2009).

Tanto Erasmo de Roterdã em *‘De pueris instituendis’* como Rousseau ressaltam as funções pedagógicas do jogo e resalta o comprometimento da criança com o jogo, dando um papel na formação da criança como um sujeito. Em obras como *Reflexões sobre Educação*, *Antropologia de um ponto de vista pragmático* e *Crítica da Faculdade do Juízo*, Kant dialoga com essas teorias chegando a discorda da proposta rousseauiana sobre o comprometimento da criança com o jogo, dissociando brincadeira e ocupação, criticando a formação no prazer lúdico. Embora estimule os jogos, diferencia- o no processo educativo, pois a dedicação ao trabalho precisa ser aprendida mesmo naquilo que lhe é penoso e constrangedor e não lúdico. Por isso, ele defende a formação para o mundo do trabalho pelo trabalho e crítica o uso do lúdico na formação, pois este cria dificuldade na assimilação da estrutura coercitiva do real.

Essa característica do processo aprofundamento do conhecimento estimulado inicialmente por meio do uso dessas tecnologias, mas que não se restringe a elas é um dos cerne da discussão de Arendt (2000) ao pensar a crise da educação. Segundo a estudiosa alemã, a crise da educação e dos meios educacionais utilizados por ela é fruto de uma crise da tradição e autoridade enraizada em sua identidade política. Apresentando a educação como um problema político, em especial, dado o seu papel na construção da identidade política nacional na América, Arendt crítica as teorias educacionais modernas que derrubaram “de um dia para outro, todas as tradições e métodos estabelecidos de ensino e aprendizagem” (ARENDT, 2000, p. 227). As diversas concepções educacionais e o uso indiscriminado de suas tecnologias associados ao conceito de igualdade provocados por uma crise na tradição (dado a força da irrupção do novo e um olhar mais crítico ao que é considerado tradicional) e uma crise da autoridade agravariam os problemas da educação:

O que torna a crise educacional na América tão particularmente aguda é o temperamento político do país, que espontaneamente peleja para igualar ou apagar tanto quanto possível as diferenças entre jovens e velhos, entre dotados e pouco dotados, entre crianças e adultos e, particularmente, entre alunos e professores. (ARENDT, 2000)

A falta de confiança na autoridade pública repercute na confiança em outras esferas de autoridade como a da vida privada, da família e da escola. O processo de formação do mundo da criança (do amanhã) deve ser agora uma competência da própria criança e não uma responsabilidade do mundo adulto (arcaico e tradicional). A autoridade se confunde com o autoritarismo e opressão do mundo da criança pelo mundo adulto:

As crianças não podem derrubar a autoridade educacional, como se estivessem sobre a opressão de uma maioria adulta [...]. A autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças. (ARENDT, 2000)

A reflexão de Arendt relaciona, portanto, a identidade política com a educação e nos alerta para o uso dos métodos educacionais fundamentos em concepções de ensino que não conseguem relacionar a autoridade conferida pelo domínio de conteúdo (ensinado pelo professor e construído simbolicamente pelo educando) e o processo de construção subjetiva e autônoma deste educando. Apesar de longo, as palavras na íntegra de Arendt, podem elucidar esse problema:

Sob influência da psicologia moderna e das doutrinas pragmáticas, a pedagogia tornou-se uma ciência do ensino em geral ao ponto de se desligar completamente da matéria a ensinar. O professor — assim nos é explicado — é aquele que é capaz de ensinar qualquer coisa. A formação que recebe é em ensino e não no domínio de um assunto particular. Como veremos adiante, esta atitude está, naturalmente, ligada a uma concepção elementar do que é aprender. Para além disso, esta atitude tem como consequência o facto de, no decurso dos últimos decênios, a formação dos professores na sua própria disciplina ter sido grandemente negligenciada, sobretudo nas escolas secundárias. Porque o professor não tem necessidade de conhecer a sua própria disciplina, acontece frequentemente que ele sabe pouco mais do que os seus alunos. O que daqui decorre é que, não somente os alunos são abandonados aos seus próprios meios, como ao professor é retirada a fonte mais legítima da sua autoridade enquanto professor. Pense-se o que se pensar, o professor é ainda aquele que sabe mais e que é mais competente. Em consequência, o professor não autoritário, aquele que, contando com a autoridade que a sua competência lhe poderia conferir, quereria abster-se de todo o autoritarismo, deixa de poder existir. Foi uma moderna teoria da aprendizagem que permitiu à pedagogia e às escolas normais desempenhar este pernicioso papel na atual crise da educação (ARENDT, 2000).

A crítica de Arendt problematiza a relação entre o conteúdo abordado e as práticas metodológicas utilizadas para ensiná-lo, em especial, as fundamentadas na substituição do aprender pelo fazer e aquelas que consideram que “a única forma de atividade que brota espontaneamente da sua existência de criança” e que “só aquilo que se pode aprender através do jogo corresponde à sua vivacidade” (ARENDT, 2000). O uso dos jogos como tecnologia aplicada à educação é criticado, portanto, quando, por meio deles, apenas se “procura deliberadamente manter a criança mais velha, tanto quanto possível, num nível infantil” (ARENDT, 2000). Quando não se “preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito adquirido pouco a pouco de trabalhar em vez de jogar, é suprimido em favor da autonomia do mundo da infância” (ARENDT, 2000). Arendt critica o afastamento da criança do mundo dos adultos por meio do uso dos jogos, já que se isola a criança em mundo artificialmente construído, quebrando as relações entre a criança e o adulto e a relação entre o aprender e o ensinar. Ressalta assim, a criança como um “ser humano em plena evolução e a infância ser uma fase transitória, uma preparação para a idade adulta”. O papel da educação escolar é, justamente “ensinar às crianças o que o mundo é e não iniciá-las na arte de viver” (ARENDT, 2000). Daí, a crítica a educação sem ensino e a educação por meio de jogos que expulsa e isola a criança em seu mundo:

A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum (ARENDT, 2000).

Ora, algumas considerações ainda devem ser feitas quanto a lugar do jovem no processo educacional, considerando que “o significado da linha traçada entre crianças e adultos é que não é possível educar adultos e que não se devem tratar as crianças como se fossem adultos” (ARENDT, 2000). Em seus estudos sobre o pensamento arendtiano, Cesar e Duarte (2010) ressaltam a ideia já presente no texto de uma dificuldade em se demarcar a passagem da infância para vida, devido as diversas questões culturais. Pode-se utilizar então, como critério de demarcação, o enunciado de Arendt (2000) no qual se demarcar a essa passagem por meio da saída da vida escolar para a inserção no mundo do trabalho, o que ocorre na cultura estadunidense com a obtenção do primeiro diploma de grau superior. Em seus estudos, César e Duarte (2010) corroboram essas afirmações ao pensar que na concepção arendtiana:

A crise da educação também está relacionada à introdução de abordagens educacionais de caráter psicopedagógico, as quais, em vez contribuir para educar os jovens para a responsabilidade pelo mundo e para a ação política, os mantêm numa condição infantilizada que se estende até a idade adulta, trazendo, em consequência, novos problemas políticos (CESAR; DUARTE, 2010).

Daí, surgirem as perguntas: como se utilizar de práticas pedagógicas que não afastem os jovens do mundo dos adultos? Como utilizar os jogos como tecnologias educacionais educando os jovens para a responsabilidade pelo mundo e para a ação política? Como o professor de filosofia pode utilizar técnicas educacionais quando a “educação contemporânea se converteu em um jogo paradoxal e aporético, num confronto insolúvel dos opostos” (César; Duarte, 2010)?

GAMEFICAÇÃO E O ENSINO DE FILOSOFIA

Estão se intensificando cada vez mais, os estudos sobre a *gamificação* como uma tecnologia aplicada a educação, que envolve o ensino e a preparação do educando para a responsabilidade pelo mundo, para a ação política e para uma inserção não infantilizada no mundo do trabalho e da vida. Em estudos sobre a relação entre *games* e filosofia da mente ou entre Jogos, Filosofia, Liberdade e Educação, Machado (2015) apresenta uma preocupação filosófica sobre o uso dos mecanismos dos jogos aplicados à educação: isso é gameficação.

Os estudos de Machado podem esclarecer algumas questões interessantes se o pensarmos a partir da proposta do ensino de filosofia. Machado (2015) questionava sobre as experiências de liberdade fornecida pelos jogos e como este podem torna esta experiência mais real. Vale salientar que um dos conteúdos temáticos dos parâmetros curriculares da educação - PCN'S a serem ensinados pela educação filosófica escolar é sobre a liberdade humana. Ainda problematizando a dimensão da autonomia, harmonia e comunidade com as competências estimuladas pelos jogos de interpretação, a saber, a participação voluntária e o uso de “escolhas dentro de um campo de possibilidades regrados, experiência de fluxo (flow), sensação de pertencimento (relatedness)” (MACHADO).

Algumas das críticas elaboradas por Machado são importantes elementos a serem considerados como: o alerta para a possibilidades dos jogos educacionais serem usados como “estruturas abusivas, viciantes, condicionadoras (modelo behaviorista). Visões distópicas do futuro

(Curta 'Sight')” (MACHADO, 2015) e sobre o problema da banalização do jogo e da realidade. Tema também presente na obra *A Realidade em Jogo*, na qual Jane Mcconigal questiona se os jogos podem trazer uma dimensão mais profunda da realidade ou “mesmo uma experiência 'mais real' do que a realidade” (MCGONICAL apud MACHADO, 2015). Daí, a necessidade de um esclarecimento teórico quando se utiliza da *gameificação* no ensino.

A gameificação pode ser um aliado no processo de ensino quando bem utilizado, por exemplo, em *Games e Filosofia da mente*, Machado (2015) apresenta questões de filosofia da mente presente nos games, possibilitando uma vivência maior dos estudantes do problema filosófico abordado:

No RPG Fallout, que se passa em um cenário pós guerra nuclear, o jogador encontra um centro de pesquisas abandonado em que conhece um computador que, segundo o próprio, se tornou consciente por ser capaz de errar. Em Mass Effect 3, a inteligência artificial que controla a sua nave, EDI, adquire uma forma humana e começa a interagir com humanos através dela. Suas ações influenciam o modo como ela interage com outras pessoas. Ainda em Mass Effect, a galáxia inteira se encontra sob ameaça dos Reapers, um grupo de naves gigantescas auto-conscientes projetadas para manter o equilíbrio no universo ao realizar a extinção cíclica das civilizações. [...] No primeiro Deus Ex, ao final do jogo, você tem a opção de se fundir com uma inteligência artificial (que já é uma fusão do que eram antes duas inteligências artificiais distintas) e se tornar uma nova espécie de instância superior de governo do mundo. Deus Ex também lida com questões relacionadas ao transhumanismo e ao uso de tecnologia para a alteração de seres humanos. (MACHADO, 2015)

Apesar dos estudos de Machado (2015) ainda apresentarem outros jogos que lidam com problemas filosóficos da mente como a alteração da memória, eles nos inquerem quanto a discussão do papel da imaginação e da fantasia no processo de formação filosófica escolar. Trata-se pensar metodologias de formação que nos possibilitem a inserção do educando no mundo do trabalho e da vida sem perder as características próprias de um jogo, a saber, ação voluntária, com regras consentidas por todos, acontecendo dentro de um limite de tempo e espaço e tendo um fim em si mesmo. Precisamos pensar mecanismo de jogos quem usem a imaginação e a fantasia para aproximar interativamente o mundo dos jovens e o mundo dos adultos, através de uma prática social na qual os jogadores relacionam entre si e que ainda ajudem no exercício prático de outros saberes e no incentivo à leitura filosófica. Isto justifica, por exemplo, a criação dentro do Instituto de uma pesquisa voltada para a gameificação e o uso do lúdico do ensino de filosofia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos perceber o uso de jogos ou de mecanismo de jogos na educação é um problema filosófico que requer estudos tanto bibliográfico sobre a abordagem do tema na história da filosofia como também uma pesquisa acurada inserida na comunidade e na disciplina em que se pretende utilizar de tais jogos. Por isso este trabalho teve a pretensão de apresentar uma explanação geral sobre a abordagem do tema a partir da filosofia e não apenas da educação. Obviamente, existem muitas questões que ainda deveriam ser abordadas para que promover um quadro mais completo sobre essa temática, em especial, quando se trata dessa discussão ao longo da história da filosofia. Por isso, mesmo sabendo da dimensão da temática, optamos por um percurso mais modesto em nossa pesquisa e tomamos como ponto de partida as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de filosofia do IFRN e a possibilidade de usarmos a gameficação nesse processo de ensino. Para tanto, apresentamos esse trabalho também com o intuito de solicitar aos professores aqui presentes seu apoio e participação ao ser convidado no momento oportuno para contribuir com a pesquisa. Poderemos ainda disponibilizar as referências bibliográficas e convidá-los a conhecer um pouco mais por meio das redes sociais. Nosso projeto de pesquisa intitula-se Gameficação e Ludicidade no ensino de filosofia e está relacionado a dois projetos de extensão existente tanto no campus Macau como no Campus Mossoró, o jogando com o saber, em Macau com ênfase em rpg e em Mossoró (ainda em construção) com ênfase em gameficação.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

DA GAMA, D. R. N. **O conceito de jogo em Walter Benjamin e suas implicações pedagógicas para o sujeito**. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: PPGFIL/UGF, 2009.

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

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1997.

KANT, I. Antropologia de um ponto de vista pragmático. São Paulo: Iluminuras, 2006.

KANT, I. Crítica da Faculdade do juízo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, 2005

LUCAS, Nascimento Machado. **Jogos, Filosofia, Liberdade, Educação** (Apresentação No SEED, Seminários De Estudos Em Epistemologia e Didática). Disponível em: http://www.academia.edu/12740114/Jogos_Filosofia_Liberdade_Educacao_Apresentacao_no_SEED_Seminarios_de_Estudos_em_Epistemologia_e_Didatica_. Acesso em: 09 julho 2015.

LUCAS, Nascimento Machado. **Games e Filosofia da Mente**. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/df/opessoa/Games%20e%20Filosofia%20da%20Mente.pdf>. Acesso em: 09 julho 2015

PHILONENKO, A. **Kant et le problème de l'éducation**. In: KANT, I. *Réflexions sur l'éducation*. Paris: Vrin, 1993.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou, Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004

SILVA, M. V. **O Jogo de papéis (RPG) como tecnologia educacional e processo de aprendizagem no ensino**. 2009. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2009.

VOLPATO, G. **Jogo e brinquedo**: reflexões a partir da teoria crítica. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 217-226, dez. 2002.