



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

ERIKA PATRÍCIA FONSECA DO CARMO

**FILOGAME: JOGO DIGITAL COMO RECURSO TECNOLÓGICO PARA O ENSINO
DE FILOSOFIA NO MÉDIO INTEGRADO DO IFAM**

Manaus - AM
2019

ERIKA PATRICIA FONSECA DO CARMO

**FILOGAME: JOGO DIGITAL COMO RECURSO TECNOLÓGICO PARA O ENSINO
DE FILOSOFIA NO MÉDIO INTEGRADO DO IFAM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. José Anglada Rivera

Manaus - AM
2019

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

C287f Carmo, Erika Patrícia Fonseca do.

FiloGame: jogo digital como recurso tecnológico para o ensino de filosofia no médio integrado do IFAM / Erika Patrícia Fonseca do Carmo. – Manaus, 2019.

112 p. : il. color.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2019.

Orientador: Prof. Dr. José Anglada Rivera.

1. Formação humana integral. 2. Filosofia - ensino. 3. Metodologias ativas. 4. Aprendizagem baseada em jogos. 5. Jogo digital. I. Rivera, José Anglada. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 370.7



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
Campus Manaus Centro
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica



ERIKA PATRICIA FONSECA DO CARMO

**FILOGAME: JOGO DIGITAL COMO RECURSO TECNOLÓGICO PARA O
ENSINO DE FILOSOFIA NO MÉDIO INTEGRADO DO IFAM**

Produto Educacional Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 16 de dezembro de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. José Anglada Rivera – Orientador/Presidente da Banca
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

Prof. Dr^a. Rosa Marins Oliveira de Azevedo – Examinador Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

Prof. Dr. Fidel Guerrero Zayas – Examinador Externo
Universidade Federal do Amazonas

Dedico este trabalho ao meu filho Félix. Hélio Neto e Benjamin, meus amados sobrinhos. Assim como a todos os meus alunos (as) e ex-alunos (as) da escola e da mediação tecnológica que foram os agentes que me fizeram pensar constantemente sobre o ensino de filosofia. Dedico também, ao Sr. Luiz Inácio Lula da Silva que possibilitou através das políticas públicas de seu governo o meu crescimento pessoal e profissional como professora de filosofia e cidadã com consciência de classe. Eu presenciei o bolsa família dar certo para meus meninos e meninas da periferia.

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo, filho e sobrinhos pelo o apoio incondicional.

Aos meus pais por terem me proporcionado a existência para que eu iniciasse meu projeto de vida a partir da consciência de classe pautada no amor.

À Ivaneide Albuquerque pelo o auxílio, sororidade e parceria na vida e na luta nos caminhos pelo conhecimento.

Ao meu irmão pelo apoio incondicional nos momentos decisivos.

Ao professor José Celso Sampaio pela amizade e colaboração em vários momentos do processo de feitura desta pesquisa.

À professora Fernanda Gabriela de Sousa Pires da Universidade Estadual do Amazonas por ter acreditado na possibilidade de materialização de um game para o ensino de filosofia.

À professora Aos graduandos da Licenciatura em Informática da UEA, João Ricardo Serique Bernardo e João da Silva Queroga que fizeram parte da equipe desenvolvedora do FiloGame.

Ao Dom Alencar pelo companheirismo e pela elaboração da apresentação do Manual do FiloGame.

Ao Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica.

À professora Dr^a. Socorro Jatobá Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Amazonas por ter me feito entender a necessidade de pensar o ensino de filosofia.

À professora Dr^a. Valcicléia Pereira da Costa do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Amazonas pela valorosa contribuição sobre a estruturação deste trabalho.

Ao professor Dr. José Belizário Neto do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Amazonas por desenvolver atividades sobre a práxis pedagógica dos professores de filosofia.

À professora Dr^a. Deuzilene Marques Salazar coordenadora do mestrado por toda orientação e apoio.

À professora Dr^a. Rosa Oliveira Marins de Azevedo por suas contribuições para reformulação das ideias principais desta pesquisa.

Ao professor Dr. Fidel Guerrero Zayas em compor a banca para avaliação desta pesquisa.

Ao professor Dr. José Anglada Rivera.

Joga-se para sobreviver.
Joga-se, pois em nós há uma
força que nos impulsiona a sentir a vida e a efetivar a existência,
no círculo mágico onde tudo é possível de acordo com as regras e o tempo.
Como animaizinhos que brincam por prazer,
Joga-se para enaltecer a nossa imaginação.
Somos jogadores,
pois, a realidade não nos basta e os conceitos e significados existem.

Erika Carmo

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo desenvolver um recurso tecnológico com conteúdos de Filosofia, fundamentado na metodologia ativa da aprendizagem baseada em jogos digitais, com vistas a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). A pesquisa problematiza os desafios do ensino de Filosofia na educação básica, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática, bem como à necessidade de metodologias que promovam a participação ativa dos estudantes e a construção significativa do conhecimento filosófico. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem mista, de natureza qualitativa e quantitativa, tendo a pesquisa-ação como método investigativo. Os procedimentos de coleta de dados envolveram pesquisa bibliográfica, observação participante e aplicação de questionário estruturado, fundamentado nas heurísticas de Nielsen, para avaliação da jogabilidade e da usabilidade do protótipo do jogo digital FiloGame. O produto educacional foi aplicado junto a estudantes do primeiro ano do Ensino Médio Integrado do curso de Informática do IFAM, possibilitando a coleta de dados e sugestões para seu aperfeiçoamento. Os resultados indicam que o FiloGame apresenta potencial pedagógico significativo, favorecendo o engajamento discente, a compreensão de conceitos filosóficos e o desenvolvimento do pensamento crítico, configurando-se como uma proposta didática coerente para o ensino de filosofia.

Palavras-chave: Formação humana integral. Ensino de Filosofia. Metodologias ativas. Aprendizagem baseada em jogos digitais. Jogo digital.

ABSTRACT

This dissertation aims to develop a technological resource with Philosophy-related content, grounded in the active methodology of game-based digital learning, with the purpose of contributing to the teaching–learning process in Integrated Upper Secondary Education at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas (IFAM). The study problematizes the challenges of teaching Philosophy in basic education, especially regarding the articulation between theory and practice, as well as the need for methodologies that promote students' active participation and the meaningful construction of philosophical knowledge. Methodologically, a mixed approach of qualitative and quantitative nature was adopted, using action research as the investigative method. Data collection procedures included bibliographic research, participant observation, and the application of a structured questionnaire based on Nielsen's heuristics to evaluate the playability and usability of the digital game prototype, FiloGame. The educational product was implemented with first-year students of the Integrated Upper Secondary Education program in the Computer Science course at IFAM, enabling data collection and the gathering of suggestions for its improvement. The results indicate that FiloGame demonstrates significant pedagogical potential, fostering student engagement, the understanding of philosophical concepts, and the development of critical thinking, thus constituting a coherent didactic proposal for the teaching of Philosophy.

Keywords: Integral human formation. Philosophy teaching. Active methodologies. Digital game-based learning. Digital game.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ementa do curso de informática/médio integrado.....	46
Figura 2: Fluxograma do caminho investigativo da pesquisa	48
Figura 3: Participação da aula de filosofia no IFAM.....	56
Figura 4: Participação da aula de filosofia no IFAM.....	56
Figura 5: Aplicação do FiloGame	57
Figura 6: Aplicação do FiloGame	58
Figura 7: Aplicação do FiloGame	58
Figura 8: Aplicação do FiloGame	59
Figura 9: Aplicação do FiloGame	60
Figura 10: Questionário de avaliação FiloGame.....	60
Figura 11: aplicação do questionário de avaliação do FiloGam.....	61
Figura 12: Logo de classificação de software.....	78
Figura 13: Tela principal.....	79
Figura 14: God of War.....	80
Figura 15: Tela de Storytelling	80
Figura 16: Comparativo (Saint Seiya RPG).....	81
Figura 17: Tela de mapa	81
Figura 18: Comparativo (Club Penguin)	82
Figura 19: Diagrama de telas do jogo	85
Figura 20: Jogo Carmen Sandiego.....	90
Figura 21: Jogo Mario Word.....	91
Figura 22: Hipátia versão desenhada	91
Figura 23: Hipátia versão modelada	93
Figura 24 e 25 : Ladrões Espiões.....	94
Figura 26: Menu principal.....	95
Figura 27: Cenário da primeira fase	96
Figura 28: H.U.D.	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Conceito de jogo	36
Quadro 2: Carga horária do médio integrado/Informática	45
Quadro 3: Heurística: definição/objetivo	63
Quadro 4: Aplicação de questionário ao aluno.....	65

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Identificação dos jogadores	67
Gráfico 2: Interesse por jogos	67
Gráfico 3: Tipo de interesse referente a jogos digitais conhecidos.	68
Gráfico 4: Série dos participantes	68
Gráfico 5: Heurística de Nielsen - FiloGame	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CNC	Nacional Comum da Formação para o Professor da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio e a Educação Profissional
DIPESP	Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
EC	Emenda Constitucional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
RPT	Educação Profissional e tecnológica
ESRB	Classificação de Software de entretenimento
GDD	Game Design Document
HUD	Head Up Display
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
NESEF	Núcleo de Estudo sobre o Ensino de Filosofia
NTDIC	Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
NTIC	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
PROFEP	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
STCC	Space-Time Continuum Consortium
SSAT	Secret Security AgencyTimeless
UEA	Universidade Estadual do Amazonas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 Educação profissional e tecnológica: formação humana integral	20
2.2 O Ensino de Filosofia: as mudanças na legislação, as problemáticas da “educação maior” no Brasil contemporâneo	26
2.2.1 A filosofia em uma perspectiva de “educação menor”: práxis da sala de aula.....	30
2.4 Fundamentação filosófica e conceitual: o jogo como atividade humana.....	34
2.5 Metodologias Ativas: a proposta da aprendizagem baseada em jogos digitais ..	37
2.6 Jogos digitais e o processo de design na educação.....	41
3 CAMINHO METODOLÓGICO	43
3.1 Problema da pesquisa e as questões norteadoras.....	43
3.1.2. Objetivos	44
3.1.3 Contexto da pesquisa e seus participantes	44
3. 2 O caminho metodológico seguido	47
3.2.1. O diálogo entre as abordagens quanti-quali para a construção da pesquisa.....	48
3.2.2. A Pesquisa-Ação como método de investigação educacional	49
3.2.3. As fases da pesquisa-ação	50
3.2.4 FASE 1: Exploratória.....	51
3.2.5 FASE 2: Planejando as ações	53
3.2.6 FASE 3: Implementação das ações	54
3.2.7 FASE 4: Avaliando as ações	54
3.2.8 Percurso para a Aplicação do FiloGame	54
3.2.8.1 Contato com o professor e alunos.....	55
3.2.8.2 Aplicação do FiloGame	57
3.2.8.3 Avaliação do FiloGame	59
4 RESULTADOS DA PESQUISA	62
4.1 Técnicas empregadas para coleta de dados	62
4.2 Análise dos dados coletados.....	66
4.2.1 Informações sobre os participantes da aplicação do FiloGame	66
4.2.2. Avaliação do protótipo do game a partir das Heurísticas de Nielsen	69
5 PRODUTO EDUCACIONAL	72

5.1 Game Design, algumas definições básicas das características do GDD do FiloGame	72
5.2 FiloGame	73
5.2.1 História ou narrativa (Storytelling)	75
5.2.2 Gameplay Overview	76
5.2.3 Público-alvo e classificação.....	77
5.2.4 Semelhanças, diferenças e atrativos.....	78
5.2.5 Fluxo do jogo.....	82
5.2.6 Tempo de Jogo:	83
5.3 Interface e Interação	83
5.3.1 Entradas.....	83
5.3.2 Teclado	84
5.3.3 Saídas.....	84
5.3.4 Telas	84
5.3.5 Menu	85
5.4 Mecânica do Jogo	86
5.4.1 Mecânica Básica	86
5.4.2 Ações de combate	87
5.4.3 Ataques.....	87
5.4.4 Barra de energia	87
5.4.5 Vida.....	87
5.4.6 Progressão do jogo	87
5.5 Dificuldade de fases	88
5.6 Condições de Vitória	88
5.7 Detalhamento Técnico	89
5.7.1 Hardware	89
5.7.2 Software.....	89
5.7.3 Engine.....	89
5.8 Arte	90
5.9 Resumo de estilo	90
5.9.1 Principais referências	90
5.9.2 <i>ConceptArts e Sprites</i>	91
5.9.3 Personagens	92
5.9.4 Personagem Principal	92

5.9.5 Inimigos.....	93
5.9.6 Cenários.....	94
5.9.7 Objetos	97
5.9.8 H.U.D. (Head Up Display)	98
5.9.9 Som	99
5. 9. 10 Efeitos sonoros	99
5. 9.11 Músicas.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE A - Questões inseridas no jogo para primeira e segunda fase	106

1 INTRODUÇÃO

Pensar o ensino de Filosofia implica refletir sobre o próprio caráter desse ensino, suas finalidades e seus modos de realização na educação básica. Trata-se de um campo marcado por tensões históricas entre teoria e prática, entre a transmissão de conteúdos e o exercício do filosofar, o que torna imprescindível o desenvolvimento de metodologias e processos didáticos que articulem rigor conceitual, criticidade e sentido para os estudantes. Nesse contexto, a práxis do ensino de Filosofia deve possibilitar que os conteúdos curriculares se convertam em experiências significativas de aprendizagem, capazes de promover a formação do pensamento autônomo e reflexivo.

Nessa direção, a práxis filosófica — ou, conforme Obiols (2002), a “aprendizagem filosófica” — consiste em compreender o aprender Filosofia como um processo indissociável do próprio ato de filosofar, partindo dos conteúdos previstos no currículo escolar. Tal perspectiva rompe com a compreensão meramente conteudista do ensino e exige do professor um planejamento intencional das atividades didáticas, de modo a favorecer a construção ativa do conhecimento filosófico pelos estudantes. Obiols (2002) defende uma pedagogia ativa, ancorada em pressupostos construtivistas, na qual a sala de aula se configura como um espaço de problematização, diálogo e elaboração conceitual.

Corroborando essa compreensão, Gallo (2012) caracteriza a aula de Filosofia como uma verdadeira “oficina de conceitos”, na qual o professor assume o papel de mediador do processo de criação conceitual, organizando logicamente os percursos de aprendizagem a partir das demandas do currículo e das experiências concretas dos alunos. Rodrigo (2009), por sua vez, propõe a estruturação do ensino por meio de unidades didáticas, entendidas como conjuntos articulados de atividades orientadas para objetivos educativos claramente definidos, reforçando a necessidade de intencionalidade pedagógica no ensino de Filosofia.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), contexto no qual esta pesquisa se insere, a Filosofia, enquanto componente curricular, pode contribuir de modo decisivo para o desenvolvimento das dimensões humanas constitutivas da formação integral. Essa perspectiva fundamenta-se na concepção de trabalho como princípio educativo, eixo estruturante do currículo integrado, que compreende o ser humano em sua totalidade histórica, social, cultural e ética. Assim, o ensino de

Filosofia assume papel relevante na problematização das relações entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, favorecendo a compreensão crítica da realidade.

Entretanto, a proposta de formação humana integral, apesar de amplamente defendida no campo teórico, enfrenta limites concretos na organização do sistema educacional brasileiro. Como aponta Ramos (2007), a educação contemporânea, em muitos casos, permanece distante de um projeto omnilateral de formação, uma vez que tende a priorizar demandas imediatas do mercado de trabalho em detrimento do desenvolvimento pleno das potencialidades humanas. Tal cenário reforça a necessidade de práticas pedagógicas que resistam à fragmentação dos saberes e promovam a articulação entre conhecimento científico, reflexão crítica e experiência social.

Saviani (2010) destaca que a apropriação dos conhecimentos científicos, sociais e culturais constitui condição fundamental para a compreensão do mundo e para a inserção consciente do sujeito na realidade social, especialmente no ensino médio, etapa em que se intensifica a relação entre educação e trabalho. Nesse sentido, o ensino médio integrado apresenta-se como espaço privilegiado para a efetivação de uma educação omnilateral, na qual o conhecimento filosófico contribui para a leitura crítica da realidade e para a transformação social.

É nesse horizonte que a presente pesquisa se insere, propondo-se a refletir sobre o ensino-aprendizagem de Filosofia no contexto da EPT a partir do diálogo com metodologias ativas, em especial a aprendizagem baseada em jogos digitais. Considera-se que tais metodologias podem potencializar o engajamento discente e favorecer a construção significativa do conhecimento filosófico, desde que articuladas de forma crítica e coerente com os objetivos formativos da disciplina.

O desenvolvimento do FiloGame, produto educacional desta pesquisa, emerge da experiência da pesquisadora como professora de Filosofia na educação básica e de inquietações relacionadas à necessidade de dinamizar as práticas pedagógicas sem banalizar o rigor conceitual da Filosofia. A investigação realizada evidenciou a escassez de jogos digitais especificamente voltados ao ensino de Filosofia, especialmente aqueles que permitam ao professor a construção de bancos próprios de questões e a adaptação dos conteúdos às realidades locais, o que reforçou a relevância e a originalidade da proposta.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo geral desenvolver um recurso tecnológico com conteúdos de Filosofia, fundamentado na aprendizagem baseada em

jogos digitais, visando contribuir para o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado do IFAM. Como objetivos específicos, busca-se: (a) aplicar o jogo digital aos estudantes do primeiro ano do ensino médio integrado; (b) analisar a jogabilidade e a usabilidade do recurso desenvolvido; e (c) avaliar suas potencialidades pedagógicas como complemento didático no ensino de Filosofia.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro apresenta o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, abordando a Educação Profissional e Tecnológica, o ensino de Filosofia e as metodologias ativas, com destaque para a aprendizagem baseada em jogos digitais. O segundo capítulo descreve o percurso metodológico adotado no desenvolvimento e aplicação do FiloGame. O terceiro capítulo discute os resultados da pesquisa, a partir da análise dos dados coletados. Por fim, o quarto capítulo apresenta o produto educacional, detalhando sua estrutura, fundamentos e possibilidades de uso pedagógico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo tratará dos fundamentos desta pesquisa: reflexão sobre o ensino de filosofia no que concerne a práxis filosófica na sala de aula em suas possibilidades metodológicas no que tange as metodologias ativas: aprendizagem baseada em jogos. O capítulo também, fará um breve apanhado histórico sobre ensino de filosofia e o espaço que ocupa na educação brasileira. Além, de discorrer sobre as bases e o contexto da Educação Profissional e Tecnológica, onde este trabalho foi desenvolvido, demonstrando o enlace de ideias e teorias como possibilidade de fomento de uma educação humana integral.

A pesquisa dialoga com autores que abordam primeiramente os fundamentos do contexto do programa de mestrado - Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em sua proposta de formação integral da teoria histórico-crítica, com Saviani (2010) e Ramos (2008). Logo, perpassa a discussão sobre a filosofia como conhecimento e componente curricular, discorrendo sobre as possibilidades didáticas para ensino de filosofia, utilizando: Gallo (2012), Rodrigo (2009), Obiols (2002), Tomazetti (2015) dentre outros. Discorre-se também sobre práticas educativas e metodologias ativas no processo de ensino/aprendizagem com enfoque na aprendizagem baseada em jogos em sequência didática, onde foram utilizados autores como Antoni Zabala (2010), Moreira (2011), Barich; Moran (2018), Tonéis (2017) dentre outros. Em adição demonstra-se os fundamentos para o desenvolvimento do jogo: design de jogos, além das bases filosóficas e ontológicas do ato de jogar: Huizinga (2000), Callois (2017), Lyann Alves e Coutinho (2016), Santaella e Feitoza (2019), Prensky (2012), Salen e Zimmerman (2012), Rogers (2012) e outros.

2.1 Educação profissional e tecnológica: formação humana integral

O ser humano possui múltiplas dimensões construindo seu conhecimento doravante o processo reflexivo e empírico. A formação humana integral se fundamenta na potencialidade do indivíduo em desenvolver-se em tais dimensões. A proposta de formação integral é a base da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ou pelo menos deveria ser, como afirmam os teóricos da pedagogia histórico-crítica.

A locução, *dimensão* é definida no dicionário filosófico como “plano, grau, direção em que se possa efetuar investigação ou realizar determinada ação” (ABBAGNANO, 1999, p.277). Assim, as várias dimensões humanas são as possibilidades de movimento do ser, faculdades, potencialidades a serem desenvolvidas, as várias faces humanas que surgem da realidade, da comunicação e da percepção racional e sensível, seriam as possibilidades epistemológicas que se entrelaçam e massificam o conhecimento, movimento este que permeia a relação trabalho/educação em suas associações ontológicas.

Ramos (2008) expressa três sentidos de integração, o primeiro de caráter filosófico que está presente tanto na educação básica quanto na superior que diz respeito às “dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social”, uma proposição de formação omnilateral para o ensino médio integrado tendo como basilares o trabalho em seu sentido ontológico: ciência e cultura em seus entrelaçamentos às concepções filosóficas das dimensões: racional, ética, estética, pormenores priorizados em um processo de ensino/aprendizagem integrada.

O primeiro sentido que atribuímos à integração é filosófico. Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. O primeiro sentido da integração ainda não considera a forma ou se a formação é geral ou profissionalizante. O primeiro sentido da integração pode orientar tanto a educação básica quanto a educação superior. A integração, no primeiro sentido, possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. (Ramos, 2008, p.4).

O fomento de uma educação que promova a formação humana omnilateral requer o resgate do sentido essencial do termo trabalho, ou melhor, o trabalho como fundamento do projeto de existência humana no sentido ontológico, como afirma, Saviani (2007) afirma que a essência humana forma aquilo que o ser humano é na definição filosófica do termo, *trabalho*, proposta por Abbagnano (2007, p. 964), “deriva do latim, labor, que define a atividade cujo fim é utilizar as coisas naturais ou modificar o ambiente e satisfazer as necessidades humanas”, ou seja, a ação transformadora do mundo tanto para a sobrevivência quanto para o desenvolvimento de suas potencialidades e manutenção das relações humanas.

A reflexão sobre o *trabalho* é a base para o primeiro sentido de integração proposto por Ramos (2008), que justamente correlaciona o sentido ontológico do trabalho à ação humana essencial para a sobrevivência; o sentido histórico,

econômico que acompanha as transformações do mundo em sua materialidade dialética diversificada na modernidade. Assim, o trabalho não pode ser dissociado dos sentidos de educação.

O segundo sentido de integração se refere ao termo, *educação*, o léxico filosófico pensado por Abbagnano (2007) afirma:

Em geral, designa-se com esse termo transmissão e o aprendizado das técnicas *culturais*, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto de modo mais ou menos ordenado e pacífico. (ABBAGNANO, 1998, p.305)

O termo *educação*, portanto, é o produto da ação que faz o homem saber sobre o mundo, conhecer. Charlot (2000) afirma que adquirir saber, conhecimento, por assim dizer não é uma via de mão única, pois parte da inter-relação do homem com os outros homens e com a realidade que permite assegurar certo domínio do mundo no qual se vive. Comunicar-se com os outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. Eis que o segundo sentido de integração aferido por Ramos (2008), explicita sobre a educação básica a nível médio e a relação com a educação profissional. Segundo a autora o projeto de ensino médio no Brasil não visa o sujeito potencializado em suas dimensões à construção de um ser autônomo em uma perspectiva unitária. E sim, foca a atender o mercado de trabalho e promover cada vez mais o “dualismo educacional” que massifica a exploração dos trabalhadores:

Com isto, colocamos a discussão sobre as finalidades do ensino médio ou, ainda, sobre o que lhe confere sentido: sujeitos e conhecimentos. Sujeitos que têm uma vida, uma história e uma cultura. Que têm necessidades diferenciadas, mas lutam por direitos universais. Conhecimentos que são construídos socialmente ao longo da história, constituindo o patrimônio da humanidade, a cujo acesso, portanto, todos têm direito. É preciso, então, construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana. (Ramos, 2008, p. 6)

Para se entender a questão das relações entre trabalho e educação em sua amplitude, é preciso levantá-la em uma problemática sócio histórica e com uma abordagem antropológica que parte dos sentidos ontológicos de trabalho/educação na sociedade moderna, a fim de suscitar a reflexão e a ação à formação integral. Que tipo de educação promoveria o fomento das dimensões humanas a ponto de

emancipar de fato intelectualmente e materialmente as pessoas imersas em uma estrutura econômica e social pautada na divisão de classes?

O processo de ensino/aprendizagem integral ou omnilateral se massifica justamente nas articulações dos tais termos aos seus sentidos ontológicos que justamente nos possibilitam perceber a discrepâncias e transformações semânticas propostas no movimento histórico, ou melhor, o sentido que permeia o movimento educação/trabalho na contemporaneidade fundamentada em uma ordem político-econômica capitalista que promove uma educação dual que estratifica os indivíduos de forma material e intelectual. O limiar do pensamento afere os sentidos de trabalho/educação inseridos na espiral dialética, mas essencialmente sendo as ações que fundamentam a existência humana, Charlot (2014, p. 26) corrobora:

Para se entender a questão das relações entre trabalho e educação em toda a sua amplitude, é preciso levá-la em uma problemática sócio-histórica e com uma abordagem antropológica. A primeira aponta para o fato de que essas relações nunca estão fora do tempo, das relações econômicas, sociais e de poder e, portanto, sempre expressam interesses socioeconômicos, incluídos interesses pontuais, corporativistas etc. Entretanto, é necessária também uma abordagem filosófica, tendo em vista que trabalho e educação são dois processos antropológicos fundamentais, pelos quais o filhote de homo sapiens se torna ser humano. A espécie humana não existiria, com toda a sua especificidade, se não trabalhasse e, graças a esse trabalho, humanizasse a natureza, construísse um mundo humano e mudasse a própria espécie e suas condições de sobrevivência. Tampouco existiria se não pudesse, graças à educação, transmitir os avanços de cada geração para a geração seguinte e, assim, substituir aos poucos ou completar a evolução biológica por uma evolução cultural (Charlot, 2014, p. 26).

Assim, é inevitável o ponto de partida do pensar sobre a formação integrada nascente do pensamento do filósofo Karl Marx que propôs o materialismo histórico e dialético. O pensador percebe o devir humano envolto no conhecimento que se sustenta em: ações modificadoras do mundo a partir da adaptação da natureza às necessidades humanas; sentido de educação que se reflete na ação do comunicar-se: transferência dos processos apreendidos por outrem, tornando-os seus.

O movimento histórico acaba por ser o motor primeiro para a compreensão da formação humana dos homens que constantemente transformam o mundo a partir das possibilidades materiais mesmo em um contexto social fortalecido nas desigualdades. É justamente a divisão de classes que fomenta um sistema que tende a minimizar as dimensões humanas em processos educativos pautados em reafirmar tal sistema.

Saviani (2010) afirma que a divisão da sociedade moderna em classes terá claros efeitos para o entendimento ontológico no cerne do trabalho e educação. Um mundo materialista e social dividido em um grupo formado pelos detentores da propriedade privada e os detentores das forças produtivas.

O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. (Saviani, p.155)

Evidencia-se na revolução industrial o surgimento de novas necessidades humanas, outrora o ser humano centrado no campo, inserido em uma cultura específica com seus símbolos e tecnologias artesanais de produção que fundamentariam sua forma de existir e se relacionar, posteriormente os indivíduos inseridos cidades, os novos paradigmas de existência, dentre eles, o seu próprio enquadramento às regras de produção e consumo e também de educação, contexto que faz emergir a fragmentação dos saberes com intuito de desenvolver-se quantitativamente para atender as demandas produtivas.

Em todo o percurso histórico, ou melhor, nas contradições do movimento histórico, desde as sociedades clássicas gregas e romanas ao que se refere trabalho e educação, já existiam os homens detentores de riquezas e terras e a outra classe, a responsável pelo trabalho manual. Contudo, a escola específica para aqueles que detêm os meios de produção, ou seja, os que usufruem do privilégio de enriquecimento pelo trabalho alheio e uma escola específica para os trabalhadores, os não proprietários, tal dicotomia surge se institucionaliza, se fortalece no período moderno, o modelo de escola com objetivo ideológico intrínseco nas relações econômicas, pois somente na manutenção da estratificação tanto dos saberes quando das classes o sistema capitalista seria mantido. Eis, o ponto crucial para o dualismo educacional citado nas reflexões dos pensadores da educação tecnológica. Saviani (2010, p.155) demonstra:

O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho ao que ocorria na sociedade feudal, é a troca que determina o consumo. Por isso esse tipo de sociedade é também chamado de sociedade de mercado. Nela, o eixo do processo produtivo desloca-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, que converte o saber de potência intelectual em potência material. E a estrutura da sociedade deixa de fundar-se em laços naturais para pautar-se por laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Trata-se da sociedade contratual, cuja base é o

direito positivo e não mais o direito natural ou consuetudinário (Saviani, p. 155).

A dualidade da educação estabelecida pela hierarquização dos saberes em um processo epistemológico repleto de determinismos materialistas impôs propositalmente uma educação aos indivíduos detentores dos meios de produção, ou seja, a classe detentora de riquezas em detrimento a educação disposta aos indivíduos que têm como único bem a sua mão de obra, os trabalhadores. Ramos (2008) corrobora:

Vemos, então, que a história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo. Por isto a educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade. Então, a marca da dualidade educacional do Brasil é, na verdade, a marca da educação moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista. A luta contra isso é uma luta contra hegemônica (Ramos, 2008, p. 23).

É a partir do processo dialético marxista que os pormenores relacionados a luta de classes efetivada na modernidade são percebidos e compreendidos no contexto real da totalidade histórica, fazendo emergir daí a proposta de uma educação integrada e emancipatória que passa a ser vista como possibilidade de formação de um ser humano autônomo, ou seja, a educação integradora que romperia com modelo educacional dual há muito evidenciado.

O processo educativo dualista - a educação classista - acaba sendo a síntese da estrutura formativa moderna, ou seja, é na proposta de formação humana integrada que se sustenta as percepções históricas humanas, sugerindo o rompimento de tal dicotomia educacional, tornando-se, pois, o sustentáculo da educação profissional tecnológica.

No trabalho pedagógico, o método de exposição deve restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido revele-se gradativamente em suas peculiaridades próprias. O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender (Pacheco, 2012, p. 59).

Os legados filosóficos e históricos se complementam e levam o educador em EPT a reconhecer-se em um processo de escolhas repletas de responsabilidades

existenciais como sujeito ativo do processo ensino/aprendizagem. Dentre elas o fomento de uma educação integrada e democrática para o ensino público.

O professor tende a escolher priorizar a tomada de consciência filosófica na estruturação do processo ensino/aprendizagem omnilateral, articulando suas práticas a partir de análises reflexivas, sistemas lógicos e as novas possibilidades tecnológicas para educação, conhecimentos e saberes que possibilitariam a aproximação dos sujeitos do processo de aprendizagem.

É justamente neste retorno filosófico, histórico e ontológico, ou seja, no próprio movimento dialético que o educador de filosofia inserido na educação profissional e tecnológica tende a investigar sobre a possibilidade de formação humana integral a partir da práxis pedagógica, integradora aos referidos sujeitos da aprendizagem, tendo como basilar os conteúdos, saberes e experiências prévias dos estudantes associados ao desenvolvimento dos valores éticos, estéticos e as variáveis educativas vislumbradas.

2.2 O Ensino de Filosofia: as mudanças na legislação, as problemáticas da “educação maior” no Brasil contemporâneo

A filosofia perpassou a educação brasileira, ora como conhecimento elitizado, disposto à educação da classe privilegiada, acompanhando o dualismo educacional histórico. Ora, em perspectiva de temas transversais, ou ainda, inserida no currículo escolar como disciplina, como que em 2008, quando retorna à educação média em caráter obrigatório depois de um longo período estando quase ausente da educação básica. (Rodrigo, 2009)

Nossa pesquisa não tende a caminhar para o histórico do ensino de filosofia no Brasil, mas cita a pormenorização da problemática imposta pelos movimentos do que Gallo (2012) afirma ser uma “educação maior” e “educação menor” (e suas associações quando reestrutura uma ideia analítica dos filósofos Deleuze e Guattari sobre a literatura de Kafka como uma “literatura de resistência” em um jogo conceitual. Assim, o autor nos direciona à filosofia como “ato de resistência” articulado pelo professor da área em sala de aula.

Primeiramente explicitaremos a “educação maior”. Segundo Gallo (2012), entende-se que seria a filosofia a partir das determinações legislativas que

asseguram, ou não, sua existência e permanência no currículo, além dos interesses dos sistemas de educação no Brasil em seus macroprojetos educacionais.

Ao considerarmos o movimento acerca da “educação maior” associamos ao Brasil em 2019, onde a educação brasileira vivencia determinações que partem dos dispositivos legais, assim, novamente estamos às voltas ao processo de minimização do espaço da filosofia o que gerou muitos questionamentos acerca do seu desenvolvimento na educação básica.

O ensino de filosofia no Brasil não é de hoje que enfrenta entraves para sua existência. Gallo (2012, p.28) em sua análise histórica aponta o movimento vivenciado pela filosofia e afirma:

Assim, parece que a presença da filosofia na “educação maior”, aquela prevista e determinada pelas políticas educacionais, nem sempre é uma presença desejável que faça sentido e contribua para a vida cotidiana dos nossos jovens. Devemos apostar e investir em uma filosofia viva, produtiva e criativa, não um arremedo de almanaque, algo como “tudo que você precisa saber de filosofia”. Mas, o exercício de uma filosofia viva, produtiva e criativa é um ato de “educação menor”; é um ato de militância do professor, que se coloca para aquém e para além de uma “educação maior” (Gallo, 2012, p. 28)

A partir de 2016 os profissionais e pensadores da área que pesquisam o ensino de filosofia passaram a vivenciar importantes transformações no que concerne sua permanência e desenvolvimento no currículo escolar do ensino médio.

Rodrigo (2009) expõe que em 1971 a partir da reforma proposta em 1971 a filosofia também acabou sendo incluída no rol das disciplinas optativas por conta do tecnicismo, que levou quase ao seu desaparecimento.

Nascimento (2018), afirma que a lei nº 13.415 de 2017¹ da reforma do ensino médio, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC/EM), as Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio e a Educação Profissional (DCNEM), a emenda constitucional nº 95 (EC/95)² sobre o teto dos gastos públicos, a nova política para a avaliação do ensino médio e a proposta de Base Nacional Comum da Formação para o Professor da Educação Básica (BNC/Professor) dispostos legais

¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 13 out. 2019.

² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 13 out. 2019.

que efetivam significativas alterações ao que se refere o espaço ocupado pela filosofia na educação básica.

A filosofia novamente perde espaço com a revogação do norteio legal expresso na Lei nº 11.684², de 2 de junho de 2008³ que expunha a obrigatoriedade do componente de filosofia em todos os anos do ensino médio em caráter de componente curricular/disciplina, além de outros avanços que até 2018 a comunidade filosófica brasileira ainda usufruía: a participação dos profissionais de filosofia para a escolha do livro didático, a inclusão gradativa constante do conteúdo de filosofia na avaliação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), ademais o desenvolvimento do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) como uma proposta de integração de futuros professores de filosofia à educação básica. Eis alguns exemplos sobre a ocupação de espaço da filosofia na educação brasileira.

A Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio (BNCC/EM) se efetiva após longa discussão por parte do Ministério da Educação em regime de colaboração junto aos estados, municípios e Distrito federal para a estruturação do texto basilar que teve aprovação em 2018 e segue para firmar as bases curriculares dos Estados, o texto afirma: “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais”, para os alunos da educação básica.

A BNCC não exclui a filosofia e seus conhecimentos. Com exceção de Português e Matemática, as demais disciplinas sofreram uma espécie de diluição em grandes áreas do conhecimento. Contudo, o documento traz importantes questionamentos acerca do espaço que a filosofia ocupará no contexto educacional hoje, ou seja, como que na prática serão desenvolvidos os conteúdos da filosofia no currículo escolar em uma proposta de formação integral para a área de “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia”.

Desde o período colonial que o saber filosófico permeia a educação brasileira. Contudo, hoje, muitos professores pesquisadores do ensino de filosofia, retomam a luta pela existência da filosofia no currículo escolar, além da importante e antiga discussão pautada Kant: é possível ensinar filosofia? É possível filosofar?

³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 13 out. 2019.

Nossa pesquisa iniciou-se em um momento quando os indicadores para tais mudanças ainda se punham como possibilidades futuras e a própria pesquisadora, professora de filosofia da rede estadual, realizava experimentações acerca de metodologias mais dinâmicas para o ensino de filosofia na sala de aula em um processo de democratização para a potencialização de uma proposta integral.

Os desafios para o ensino de filosofia na educação básica se robustecem em antigas e novas discussões. As principais são, a de existir de forma efetiva no contexto do ensino médio nas várias modalidades dentre elas na EPT que conflui o trabalho/educação como possibilidade efetiva de rompimento do dualismo educacional e a promoção de uma educação integradora. Além, de refletir e vislumbrar novos processos educativos através da práxis pedagógica do professor de filosofia partindo da dinamização do ensino sem que se banalize os conceitos essenciais da filosofia em seu caráter reflexivo e teórico, ou como afirma a BNCC, teria o “desafio de dialogar com as novas tecnologias”. Analisemos o bloco de competência exposta no texto da BNCC para o ensino médio:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Brasil, 2017, p.558)

Assim, a proposta de integração na educação a que se refere ao documento da BNCC mesmo de forma genérica sugere a potencialização das dimensões

humanas: racional, ética, estética, ideia que é a mola propulsora dos questionamentos dos sujeitos da aprendizagem possibilitando o entendimento dos conceitos próprios da filosofia, potencialmente a serem vivenciados pelos estudantes nas práticas do cotidiano.

A partir da proposta de integração o ensino de filosofia tende a se articular em suas especificidades: o caráter reflexivo, teórico da filosofia como conhecimento inserido em um contexto experiências dos alunos em tempos de novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC).

Mas até onde tal texto se compromete efetivamente com a filosofia? Eis a incógnita do momento histórico e novamente caberá aos professores pesquisadores da área a manutenção e desenvolvimento do ensino de filosofia em uma efetiva e árdua responsabilidade existencial em todos os níveis de ensino.

2.2.1 A filosofia em uma perspectiva de “educação menor”: práxis da sala de aula

A práxis do professor de filosofia consiste na reflexão constante dos processos educativos para uma aprendizagem filosófica. Como dar-se-ia o processo de ensino/aprendizagem de um conhecimento com peculiaridades próprias de um saber especializado de caráter essencial, reflexivo e racional direcionado às massas sem que se seja banalizado?

Tomazetti (2015) aponta como exemplo a discussão pertinente da pesquisa sobre o ensino de filosofia na educação básica em suas peculiaridades com a articulação criada em 1999 - Núcleo de Estudos Sobre o Ensino de Filosofia (NESEF) na Universidade Federal do Paraná. Tal articulação se proporia a analisar a filosofia em suas possibilidades educativas para o movimento de aproximação dos sujeitos da educação aos pilares da atitude filosófica: metódica, rigorosa e crítica, base esta, que diferencia a filosofia de outros saberes que em uma perspectiva de formação integral apresenta um corpus próprio de conteúdos de ensino.

A efetiva democratização da filosofia no ensino secundário em uma proposta de aprendizagem dos “não iniciados” refletida a partir de suas particularidades de saber especializado a utilizar conteúdo específico próprio do processo introdutório ao conhecimento filosófico. Rodrigo (2009) afirma:

A possibilidade do ensino de filosofia numa escola de massa tem se apresentado como uma questão polêmica. Pode-se-ia entrar nessa discussão brandindo argumentos em sua defesa, mas a questão prática da sua viabilidade decide-se menos no âmbito da retórica que na definição de uma postura política. Trata-se, portanto, de tomar como premissa a adesão ao princípio político da democratização do saber, em geral, e da filosofia em particular, e, com base nele, articular um percurso que procuraria viabilizá-lo por meio da construção de dispositivos facilitadores da aprendizagem para os iniciados. (Rodrigo, 2009, p.20)

Assim, a “educação menor” citada por Gallo (2012) se refere” à perspectiva do ensino de filosofia pensado a partir da práxis pedagógica, ou melhor, o fazer da sala de aula, que inevitavelmente permeia a discussão sobre caráter reflexivo da filosofia consonante à filosofia articulada como componente curricular inserida na educação básica a nível médio. A filosofia como forma de conhecimento e as possibilidades do filosofar associada à didática para o ensino de filosofia na perspectiva teórico/ prática.

Sobre a “educação menor” Gallo (2012) explicita ser a filosofia pensada e desenvolvida na sala de aula pelos professores da área, experimentações e reflexões sobre os métodos e os sentidos atribuídos à filosofia no processo de ensino/aprendizagem. A filosofia como resistência e um ato de militância do professor de filosofia que pode propor o “agenciamento coletivo capaz de promover articulações e a circulação de conceitos, produzindo autonomia” (Gallo, 2012, p.32).

O professor seria então o agente responsável em fazer uma filosofia de resistência a partir da responsabilidade em interpretar, ressignificar os fenômenos, democratizar o ensino de filosofia de forma integral para que fato exista e faça a diferença na vida dos alunos. Gallo (2012, p.26), afirma:

Uma educação menor é aquela que se pratica nas salas de aula, entre quatro paredes, no âmbito do pequeno, como resistência, como produção de algo que se coloca para além e para aquém das grandes políticas. Assim, como a literatura menor se instala como parasita no contexto de uma língua estabelecida, alimentando-se dela para gerar resistência, uma educação menor instala-se no interior de um espaço escolar produzido e gerido pela educação maior, mas como um vírus, oferecendo resistência e roendo por dentro essa educação maior (Gallo, 2012, p. 26).

A própria história da filosofia, a exemplo, a figura de Kant que propôs possibilidade do alcance da maioria, o vislumbre do rompimento da visão tradicional onde a filosofia contempla apenas os “iniciados”, homens excepcionais que destrinchariam as teorias filosóficas e história da filosofia em uma “espécie de pedestal racional”, como afirma Rodrigo (2009), existe certa relutância por parte de

alguns filósofos para democratização da filosofia às massas, em específico, aos jovens da educação básica.

Mediante o rompimento dual entre a filosofia como conhecimento e o ensino de filosofia o professor de nível básico - ensino médio - vê-se em meio ao desafio em tornar o ensino de filosofia um problema da filosofia repensando-o em relação a função da escola em seu caráter de comprometimento social promovendo uma espécie de ensino propedêutico bastante válido. (TOMAZETTI, 2005).

Gallo (2010) expõe o caráter reflexivo da filosofia em si mesma, partindo do termo deleuziano “oficina de conceitos”, que seria justamente possibilitar o contato dos alunos com o “instrumento conceitual” tão necessários no processo ensino/aprendizagem da filosofia, o que poderia possibilitar ao professor de filosofia romper a visão tradicional onde os alunos são meros expectadores para se tornarem ativos, produtores e criativos. Processos educativos vivenciados em torno dos conceitos primeiros da filosofia: a história da filosofia, conceitos expostos nos textos clássicos e a possibilidade do filosofar.

Rodrigo (2009) afirma que o ensino de filosofia se coloca a polemizar a competência do caráter “magistral” do conhecimento em filosofia de outrora, pois o ensino não gravita mais na sabedoria do mestre que ensina, ao tomar como ponto de partida o perfil do aluno atual. Tendo como objetivo principal a introdução deste aluno à filosofia através de metodologia que priorize o duplo aspecto deste conhecimento – teórico/prático que permeia a realidade do contexto do ensino médio.

A proposta de integração para o ensino de filosofia parte do rompimento do dualismo sobre as discussões em seus arranjos: filosofia/ensino, teoria/prática, história da filosofia/filosofar, ensino/pesquisa. O movimento perante a reflexão apresenta a possibilidade da filosofia como saber integrador abordado de uma forma diferenciada, dinâmica, dialógica e democrática.

Obiols (2002) expõe o diálogo socrático como prova da estreita ligação entre a produção filosófica e o ensino de filosofia em um processo pedagógico que envolve mestre e discípulo, como que na fundação dos liceus que ensinavam filosofia, para reafirmar as ideias de indissociabilidade entre filosofia e o ensino de filosofia. O filósofo argentino afirma:

Isto quer dizer que a contradição exposta entre a atividade filosófica e o ensino de filosofia começa a diluir-se quando se advierte que há práticas nas quais não é fácil distinguir entre uma e outro, senão que pelo contrário se

encontram, melhor, integrados. Assim se supera, por um lado a produção filosófica solitária e, sobretudo, por outro lado a ideia de ensino de filosofia como transmissão de determinada informação no marco de uma matéria, para incluir e privilegiar aspectos formativos e finalidades de maior transcendência. (Obiols, 2002, p. 96)

Obiols (2002) expõe que a ideia de aprendizagem filosófica é inseparável de um conteúdo e de uma forma, “apenas se aprende a filosofia estudando filosoficamente e filosofia efetivamente”, (OBIOLS, 2002, p. 104). O filósofo corrobora com um processo gradual de forma simultânea e articulada entre os propósitos de ensinar filosofia e aprender a filosofar. Para Obiols, as teorias pedagógicas contemporâneas baseadas nas ideias construtivistas na análise dos conteúdos e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes de forma inter-relacionada seriam a base para tal processo de ensino e aprendizagem.

Obiols (2002) diz ainda ser necessário algumas explicações sobre a aprendizagem filosófica:

“Todavia é necessário efetuar alguns esclarecimentos em algumas ampliações sobre a aprendizagem filosófica. Aprender filosofia ou aprender conteúdos conceituais filosóficos: a um período histórico da filosofia, a um problema filosófico remete a um ou outro dos múltiplos territórios filosóficos: a um período histórico da filosofia, a um problema filosófico, a uma obra de um filósofo, a uma série de textos filosóficos etc, entre o que será necessário selecionar e organizar em alguma sequência que possibilite a aprendizagem desejada do aprendiz. (Obiols, 2002, p.107)

A práxis para o ensino de filosofia evidencia a peculiaridade dual da filosofia: a filosofia como conhecimento reflexivo e a filosofia inserida em um contexto escolar proposta a partir de uma base curricular que aponta determinados conteúdos, uma questão teórico prática do ensino de filosofia. Desta maneira, a análise do processo reflexivo sobre ensino/aprendizagem para a práxis talvez seja o grande desafio para os professores que vivenciam cotidianamente as salas de aula da educação básica.

Zabala (2010) aponta-nos a necessidade de uma atuação do profissional baseada no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva, ou seja, pensar práticas a partir das variáveis educativas, que são os fatores presentes no processo de ensino/aprendizagem. O autor, discorre que a intervenção pedagógica são peças substanciais à práxis dos professores:

O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação dos docentes, já que o que acontece nas salas de

aula, a própria intervenção pedagógica nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e avaliação dos resultados. Por pouco explícitos que sejam os processos de planejamento prévio ou os de avaliação da intervenção pedagógica, esta não pode ser analisada sem ser observada dinamicamente de um modelo de percepção da realidade da aula, onde estão estreitamente vinculados o planejamento, a aplicação e a avaliação. (Zaballa, 2010, p.17).

Zabala (2010) explicita uma questão pertinente para abordar a tipologia e a importância dos conteúdos, o autor afirma a função social da educação para formação integral, ou seja, o fomento de um sistema educacional que desenvolva as dimensões humanas vislumbrando a capacidade cognitiva dos alunos promovendo a autonomia e equilíbrio pessoal para a inserção social, ou melhor, uma educação que abarque a formação do cidadão em consonância com a sociedade que estarão inseridos.

Sendo assim, a inquietação sobre métodos educacionais, formas e estruturas lógicas para o processo ensino-aprendizagem de filosofia, além de uma especulação necessária, emerge como um movimento que questiona os sistemas educativos de um mundo habitado por uma geração de humanos que pensam, produzem e aprendem de forma diferente das anteriores. Prensky (2010) afirma que os nativos digitais absorvem e pensam informações diferentemente das gerações passadas. Sempre conectados à internet e imersos a uma série de apelos midiáticos, ou seja, naturalizados com as demandas que envolvem as novas tecnologias. Conseqüentemente, o referido contexto de ensino-aprendizagem necessita acompanhar a mentalidade dos adolescentes dispondo formas de ensinar e aprender além do tradicional, já que os estudantes não são mais os mesmos.

2.4 Fundamentação filosófica e conceitual: o jogo como atividade humana

O dicionário filosófico de Abbagnano (2007) define o termo jogo: "(gr. *ratôia*; lat. *Jocus*, in. *Play, Game*, fr. *Jeu*). Atividade ou operação que se exerce ou se executa por si mesma, e não pela finalidade à qual tende ou pelo resultado que produz". (ABBAGNANO, 2007, p.588).

Conceituar o termo jogo é o ponto de partida para os caminhos de nossa pesquisa, já que abordaremos o desenvolvimento de um jogo digital educativo. Contudo, antes de adentrarmos às especificidades do desenvolvimento do jogo digital proposto por nossa pesquisa, nossa jornada investigativa apontou que as reflexões

sobre a natureza dos jogos dão base epistemológica para as pesquisas sobre jogos e partem do filósofo e historiador Johan Huizinga.

A análise filosófica de Huizinga em sua obra *Homo Ludens* de 1939, fundamenta até hoje as investigações sobre a ação humana de jogar, tanto no que se refere aos aspectos culturais do jogo, quanto ao desenvolvimento de teorias que contrapõem e/ou agregam inúmeras outras reflexões às especificidades propostos pelo filósofo. Reflexões e conhecimento que permeiam as discussões pertinentes para o avanço e desenvolvimento de jogos dos mais diversos na atualidade.

O próprio Huizinga investiga o termo jogo e sua expressão na linguagem em várias culturas. Huizinga (2000) expõe o jogo como uma função significativa, a presença de um elemento não material que ultrapassa os limites físicos e biológicos, instintivos, uma espécie de espírito ou a vontade conferindo um sentido à ação.

O autor afirma ontologicamente algumas concepções e tentativas de definição da “natureza significativa” do jogo, dentre elas, o jogo como descarga de energia vital, “instinto de imitação”, “treinamento do autocontrole”, “impulso inato”, ou ainda, como “desejo de dominar e competir”. Segundo o autor, todas essas ideias sobre a natureza do jogar, se complementam e se associam a uma espécie de “finalidade biológica”, segundo o autor, porém nenhuma consegue contemplar a natureza do ato de jogar na existência humana.

Logo, o jogo para Huizinga é um fenômeno cultural significativo, de função social. As narrativas míticas dependentes da linguagem são o exemplo dado pelo próprio autor ao afirmar o “jogo de palavras”.

As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde do início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como por exemplo no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar. É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constatá-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito. Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por de trás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um mundo, um mundo poético ao lado da natureza. (Huizinga, 2000, p. 3)

Huizinga (2000) infere o divertimento como à essência do jogo, algo que é impossível negar. E é a partir desta essência que o autor determina algumas características contidas no jogo: como atividade voluntária, livre, determinada por

espaço, tempo - círculo mágico - estruturado por regras ordenadoras, além do sentimento de tensão que permeia o ato de jogar.

O jogo seria também, dotado de movimento que abarca os julgamentos éticos pelo jogador sobre ações no espaço/tempo pré-determinados que direcionam o jogador a fazerem escolhas pertinentes para a ação lúdica. Além de ser uma ação desinteressada de lucro. Huizinga (2000), a partir da análise ontológica do termo jogo, afirma então:

Jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo a que chamamos “jogo” entre os animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exibições de todo gênero. Pareceu-nos que a categoria de jogo fosse suscetível de ser considerada um dos elementos espirituais básicos da vida. (Huizinga, 2000, p. 24).

Santaella (2009) afirma que Huizinga foi o primeiro a citar exemplos das atividades lúdicas ao longo da história relacionando-as ao direito, à guerra, à religião e a arte. Neste sentido, a base filosófica de Huizinga sobre a natureza do jogo, a partir de inúmeros exemplos do ato de jogar associados à vida humana, servirá de fundamento para muitas outras teorias posteriores. Assim, conforme o Quadro 1, importantes autores expuseram conceitos sobre jogos que fundamentam a pesquisa sobre jogos:

Quadro 1: Conceitos de jogo

AUTOR	CONCEITO
Johan Huizinga (1939)	“Uma atividade livre, conscientemente tomada como ``não séria`` e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material com a qual não se pode obter qualquer lucro praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem ou certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendências a rodearem-se de segredos e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meios de disfarces ou outros meios semelhantes”.
Roger Caillois (1961)	“o jogo é uma atividade que é essencialmente livre (voluntária e separada (no tempo e espaço) incerta, improdutiva, governada por regras são aceitas apenas porque elas tornam possível tal atividade.”
Bernard Suits (1978)	“Jogar um jogo é se engajar em uma atividade dirigida para causar um estado específico de ocorrências, usando somente meios permitidos por regras, onde as regras proíbem meios mais eficientes em favor de meios menos eficientes,

	e onde tais regras são aceitas apenas porque elas tornam possíveis tais atividades. ”
Avedon & Sutton Smith (1981)	“No seu nível mais elementar, podemos definir jogo como um exercício de sistemas de controle involuntário, nos quais há uma oposição entre forças, confinado por um procedimento e regras, a fim de produzir um resultado não estável.”
David Kelley (1988)	“um jogo é uma forma de recriação constituída por um conjunto de regras que especificam um objeto (objetivo) a ser almejado e os meios permissíveis e consegui-lo.”
Salen & Zimmerman (2003)	“um jogo é um sistema no qual os jogadores engajam-se em um conflito artificial, definido por regras, que resultam em um resultado quantificável.”
Juul (2003)	“O jogo é um sistema formal baseado em regras com um resultado variável e quantificável, no qual diferentes resultados são atribuídos por diferentes valores, o jogador empenha esforço a fim de influenciar o resultado, o jogador sente-se vinculado, e as consequências das atividades são opcionais e negociáveis.”

Fonte: Santaella (2009), adaptado pelo autor

Senso assim, a base filosófica para a pesquisa sobre jogos traz a herança essencial das importantes contribuições de Huizinga: o jogo como fenômeno cultural dotado de ação significativa ou interação lúdica significativa, ou seja, os seres humanos naturalmente jogam por divertimento e prazer em um sistema organizado livre, dotado regras que possibilita a imersão do jogador. Desta forma, tal base filosófica compõe o desenvolvimento de várias metodologias e tecnologias educacionais que levam em consideração o papel que os jogos e ludicidade desempenham na educação nos dias de hoje.

2.5 Metodologias Ativas: a proposta da aprendizagem baseada em jogos digitais

O ser humano é um ser tecnológico, dialógico que educa. Esta inferência expressa uma obviedade, entretanto, nos remete as faculdades dimensionais humanas. A percepção do mundo a partir dos sentidos expressa a potencialidade humana de comunicação, ou melhor, como a consciência sobre os objetos, coisas são formadas em suas significações. Como lemos o mundo, o experimentamos e aprendemos? O ser humano sente a realidade que se movimenta vivenciando as experiências sensíveis e se comunica através da linguagem efetivando o processo de aprendizagem para produzir e transformar o mesmo mundo que gerou seu conhecimento.

Novas possibilidades de expressão em processos comunicacionais se desenvolvem na contemporaneidade, onde a leitura e a escrita tradicionais, passam por constantes questionamentos em meio a utilização de novas tecnologias digitais de informação e comunicação. (NTDIC) (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

Desta forma, utilização das tecnologias digitais interfere na forma de comunicação entre as pessoas. O letramento digital, hipertextualidade e multimodalidade deixaram de ser novidade, pois foi rompido as fronteiras do impresso, hoje se convive com textos híbridos, imagens, ícones, sons, emotions que expressam significados dispostos em plataformas digitais das mais variadas através de equipamentos tecnológicos. (Coscarelli, 2016). É justamente esta linha de investigação sobre os fenômenos que envolvem a linguagem e a comunicação na formação da consciência e os sentidos e significados das coisas do mundo que inferimos. Por esse motivo nossa reflexão inicial extrapola a obviedade outrora citada. Santaella (1983) em seus estudos sobre múltiplas linguagens semióticas, afirma:

É tal a distração que a aparente dominância da língua provoca em nós que, na maior parte das vezes, não chegamos a tomar consciência de que o nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços, cores... Enfim, também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes. Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. Somos uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem. (Santaella, 1983, p. 7).

Assim, a reflexão sobre as competências necessárias à educação do século XXI se fundamenta nas inúmeras discussões sobre várias formas de desenvolvimento de processos de ensino/aprendizagem associados aos fenômenos comunicacionais. A dinamicidade da vida perante a multiplicidade de textos e as mensagens que comunicam exigem a apropriação de tecnologia que direcione de fato os estudantes ao letramento digital que não diz respeito apenas a utilização mecanizada dos recursos tecnológicos, mas se estrutura na necessidade de compreensão dos significados intrincados nas relações dialógicas homem/tecnologia/mundo.

Barich e Moran (2018, p.11) afirmam ser “absurdo educar de costas para um mundo conectado, educar para uma vida bucólica, sustentável e progressista baseada

só em tempos e encontros presenciais e atividades analógicas (que são também importantes) ”.

Os pressupostos sobre a reflexão dos professores em suas práticas educativas de desenvolvimento de processos de ensino/aprendizagem tendem a perpassar o desenvolvimento de estratégias que levem em consideração a experiência prévia dos estudantes em meio aos novos meios comunicacionais, ou seja, uma aprendizagem ativa não mais focada na figura do professor, mas na forma de como o aluno aprende, interage e produz de forma ativa e criativa ideias ordenadas que fundamentam seu conhecimento.

As teorias da aprendizagem corroboram que o processo de ensino/aprendizagem emana da dialogicidade que possibilita as significações sobre o mundo para formação do indivíduo. Freire (1987) afirma, “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação, eu-tu”. (Freire, p. 45)

A teoria construtivista, por exemplo, se ocupa em saber como o indivíduo conhece a partir da construção de sua estrutura cognitiva em um movimento em que o sujeito cognoscente interpreta e representa o mundo de forma ativa. Segundo Vygotsky os processos mentais superiores dar-se-iam por meios dos processos sociais. (Moreira, 2019).

Sendo assim, como tornar os processos de ensino/aprendizagem significativa através da convergência com as novas tecnologias de informação e comunicação? Estes voltados para o engrandecimento da educação.

Portanto, estruturação das ideias sobre as metodologias ativas surge como proposta válida no meio educacional partindo da efetiva reflexão sobre a prática de processos didáticos pautados em design aberto por experimentação que possibilitem ações engajadoras dos estudantes que possibilite os estudantes enfrentar desafios de vida cada vez mais complexos. (BARICH; MORAN 2018). Os autores firmam:

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos híbridos com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para a aprendizagem de hoje. (Barich; Moran, 2018, p. 4)

A aprendizagem baseada em jogos digitais se posiciona como uma metodologia ativa, já que condiz na dinamização dos processos de ensino/aprendizagem através de jogos digitais (games).

Prensky (2010) atribui a *nativos digitais* a geração de estudantes que cresceu inserido no contexto das novas tecnologias digitais que são parte integrante da vida das crianças e jovens que já nasceram processando tecnologia da informação. Enquanto, os pais e professores são determinados como *imigrantes digitais*, indivíduos que carregam o “sotaque”, pensamentos e ações de quem ainda está em fase de adaptação ao ambiente digital. Para o autor, eis a causa de alguns problemas com relação a educação: “os estudantes não são mais as pessoas para as quais nosso sistema educacional foi desenvolvido.” (Prensky, 2010, p. 60).

Tonéis (2017) afirma algumas características que potencializam a utilização dos jogos digitais (games): disponibilizar espaços educativos para os estudantes terem contato com os games; promover espaços de reflexão sobre os aspectos sociais e artísticos dos jogos digitais a partir da produção de significados da relação professor, educador e jogador; gerar o sentimento de colaboração; valorização e entendimento sobre as novas tecnologias; desconstruir a ideia que a vida e a escola são coisas distintas, “a escola é a vida”(Tonéis, 2017, p.56).

Bacich e Moran (2018) afirmam a dinamicidade na inserção dos jogos digitais (games) em processos educativos onde as gerações acostumadas a jogar se atraem e percebem com mais facilidade atividades que se utilizam de linguagem de desafios, recompensas competição, colaboração ou estratégia.

O professor é chamado ao desafio de refletir suas práticas ativamente, as metodologias ativas, em especial, a aprendizagem baseada em jogos tende a protagonizar os alunos, professor seria o mentor, articulador e mediador das ações. Bacich e Moran explicitam:

O papel do professor é muito mais amplo e complexo. Não está centrado só em transmitir informações de uma área específica: ele é principalmente designer de roteiros personalizados e grupais de aprendizagem e orientador/mentor de projetos profissionais e de vida dos alunos. (Bacich; Moran, 2018, p. 21)

Portanto, a aprendizagem baseada em jogos digitais aponta inúmeras possibilidades de desenvolvimento de ações lúdicas significativas que vão desde processos gamificados, ou seja, atividades estruturadas a partir das características e

elementos e próprios dos jogos até a utilização de determinados jogos digitais com intuito de entretenimento em processos educativos.

2.6 Jogos digitais e o processo de design na educação

O Homo Ludens de Huizinga (1937) já deu o indicativo do jogo como fenômeno cultural e ação humana significativa, ou seja, homem joga por viver inserido em processos voláteis próprios do existir: a linguagem, o processo dialético do conhecimento, a poesia, as articulações de guerra todas essas ações emergem da essência lúdica. Partindo deste fundamento e relacionando aos processos de ensino/aprendizagem podem se prevalecer da ação lúdica a partir de métodos que se utilizem dos jogos eletrônicos ou os games em algumas perspectivas válidas.

Santaella (2009) afirma que um jogo eletrônico/digital ou game é caracterizado por ser um jogo construído para suportes tecnológicos ou computacional, pois tanto os jogos para computador quanto para consoles são desenvolvidos para produzir e processar em estruturas digitais híbridas que envolvem programação, roteiro de navegação, design de interface, técnicas de animação, usabilidade e paisagem sonora.

Salen e Zimmerman (2012) afirmam que os jogos digitais ou eletrônicos são projetados para serem processados em muitas plataformas de computadores diferentes, dentre elas: consoles, telefones celulares, máquinas de arcade dentre outros. Portanto, os autores afirmam que jogos digitais são sistemas vão além do meio físico: software/hardware, ou seja, os jogos digitais possuem elementos, identidades que se configuram em uma estruturação experimental de regras e desafios.

Segundo os autores são quatro as características de um jogo digital: interatividade imediata, mas restrita que se relaciona ao *feedback* imediato e interativo que parte do projeto do sistema de ações do jogador, ou seja, a jogabilidade que condiz com a do sistema às ações dos jogadores; manipulação de informação, significa a sistematização das informações de um jogo: textos, imagens, áudios, vídeos, gerenciamento de memórias, a forma da apresentação das regras, o gráfico e até a ocultação de informações do jogo; sistemas complexos e automatizados, os jogos digitais podem automatizar as regras e procedimentos complexos; rede de comunicação, se refere a possibilidade de comunicação entre os jogadores, os jogos on-line são um exemplo.

Santaella (2009) corrobora que os computadores simulam espaços, círculos mágicos, que representam ambientes e mundos diversos, além de simular ações e comportamentos de natureza física e psicológicas. Os jogos digitais simulam a realidade baseada em narrativas onde o jogador é convidado a viver o que não viveria no contexto real. Após a definição do termo jogo digital (game) faz-se necessário definir o termo: *design*. Pois, construir um jogo como afirma Rogers (2010) não é tarefa fácil. Requer toda a sistematização dos processos a partir das ideias criativas. “Design é o processo pelo qual um designer cria um contexto a ser encontrado por um participante, a partir do que o significado emerge”. (Salen; Zimmerman, 2012, p.57). O design então seria o processo de desenvolvimento e criação que dá significado, pensa cada etapa a partir de qualidades e características significantes para o processo.

Desta forma, o game design é desenvolvido pelo designer de jogos que geralmente compõe uma equipe formada por outros designers de várias áreas, ou seja, o designer é o agente que pensará todo o desenvolvimento do jogo digital (game) em um processo de design. Na educação baseada em jogos digitais o professor pode adotar metodologias que condizem com várias associações de design: inserir características de jogo a gamificação, utilizar games de entretenimento em processos educativos ou ainda ser o próprio criador de jogos digitais com conteúdo específico. (Prensky 2012).

3 CAMINHO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, explicitando a abordagem, o método, os procedimentos de coleta e análise dos dados, bem como o contexto e os sujeitos envolvidos. A opção metodológica está diretamente articulada aos pressupostos teóricos discutidos no capítulo anterior, especialmente no que se refere à Educação Profissional e Tecnológica, às metodologias ativas e à aprendizagem baseada em jogos digitais, em consonância com a proposta de formação humana integral.

Compreende-se a metodologia como o “caminho do pensamento e a prática exercida na realidade”, envolvendo simultaneamente a abordagem teórica, os instrumentos de operacionalização do conhecimento e a ação reflexiva do pesquisador (Minayo, 2009). Nesse sentido, os procedimentos metodológicos foram definidos de modo a possibilitar não apenas a investigação da realidade educacional, mas também a intervenção pedagógica, característica central da pesquisa-ação.

Para tornar mais clara a organização do percurso investigativo, a figura 2 apresenta o fluxograma que sintetiza as etapas da pesquisa, as quais são detalhadas nas subseções a seguir.

3.1 Problema da pesquisa e as questões norteadoras

Partindo do pressuposto de que a pesquisa é a “atividade básica da ciência na sua indagação e consequência e que nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (Minayo, 2004, p. 17), enfatiza-se que essa pesquisa surgiu justamente das indagações que acompanham a pesquisadora durante sua atuação em sala de aula no ensino básico como professora de filosofia.

Ela evidenciou a partir de suas práticas a escassez de produtos tecnológicos educacionais que auxiliassem a tornar o processo de ensino/aprendizagem do componente de filosofia mais dinâmico, ativo e criativo. Além da necessidade em se refletir a prática dos professores de filosofia em uma perspectiva que possibilitasse o rompimento com o ensino de caráter tradicional, magistral que muitas vezes não faz sentido para os alunos.

Assim, esta pesquisa parte das seguintes questões: como promover o processo de ensino/aprendizagem componente de filosofia de forma exitosa, dinâmica, criativa tendo como base as metodologias ativas: aprendizagem baseada em jogos digitais como possibilidade metodológica aos professores de filosofia do médio integrado no contexto de EPT? Como desenvolver processos significativos de modo que a filosofia faça sentido aos estudantes? Ou ainda, como alinhar a filosofia como conhecimento de caráter reflexivo que produz conceitos às metodologias ativas?

3.1.2. Objetivos

Objetivo geral

Desenvolver um recurso tecnológico educacional, na forma de um jogo digital com conteúdo de Filosofia, fundamentado nas metodologias ativas, especificamente na aprendizagem baseada em jogos digitais, visando contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de Filosofia no ensino médio integrado do IFAM.

Objetivos específicos

a) analisar a dualidade teórico-prática da Filosofia como componente curricular, considerando suas possibilidades de abordagem a partir das metodologias ativas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica;

b) aplicar o jogo digital desenvolvido aos estudantes do primeiro ano do ensino médio integrado do IFAM, a partir dos conteúdos de Filosofia previstos no currículo integrado;

c) avaliar a aplicação do jogo digital educativo por meio de instrumentos de análise da jogabilidade e da usabilidade, com vistas ao seu aperfeiçoamento pedagógico.

3.1.3 Contexto da pesquisa e seus participantes

O ensino médio integrado do curso de informática do Instituto Federal de Educação do Amazonas (IFAM) segue a carga horária para o componente de Filosofia (quadro 2) para todos os cursos do médio integrado.

A turma do médio integrado do curso de Informática, na qual o jogo digital FiloGame foi aplicado, organiza-se a partir de uma ementa programática definida. Essa ementa estabelece os conteúdos que orientam o ensino e a aprendizagem do componente de Filosofia. Os estudantes têm acesso a conceitos fundamentais e discussões clássicas e contemporâneas da área. O uso do FiloGame surge como recurso inovador, aproximando os jovens da reflexão crítica de forma lúdica. A prática pedagógica integra teoria e metodologias ativas, favorecendo participação e protagonismo estudantil. Esse processo fortalece a compreensão dos conteúdos e estimula análise, argumentação e diálogo.


Assim, a experiência contribui para consolidar a filosofia como espaço de formação integral.

Quadro 2: Carga horária do médio integrado/informática

Matriz Curricular Série/Componente	CH
1º Ano	Informática
Líng. Portuguesa Liter. Brasileira	160
Língua Estrangeira (Inglês)	80
Artes	80
Educação Física	80
Informática	120
Química	80
Biologia	80
Física	120
Matemática	160
História	80
Geografia	80
Sociologia	40
Filosofia	40
Lógica de Programação e Estrutura de Dados	160
Sistema Computacional e IHS	120
Subtotal	1480

Fonte: <http://www2.ifam.edu.br/campus/cmc/arquivos/cursos/tecnico/informatica>

Figura 1: Ementa do curso de informática/médio integrado

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS					
					
Campus Manaus-Centro					
Curso	Técnico de Nível Médio em Informática				
Forma	Integrada	Eixo Tecnológico	Informação e Comunicação		
Disciplina	Filosofia				
Série	CH Teórica	CH Prática	CH EAD	CH Semanal	CH Anual
1º	32	8	-	1	40
EMENTA					
A origem da Filosofia. A Filosofia no Período Clássico da Grécia antiga/O Helenismo. Filosofia Medieval e Moderna. Pensamento Contemporâneo.					
PERFIL PROFISSIONAL DO DOCENTE					
Licenciatura em Filosofia; Bacharel em Filosofia; Bacharel com formação pedagógica complementar no ensino de Filosofia.					
ÁREAS DE INTEGRAÇÃO					
Língua Portuguesa, Geografia, História, Artes, Sociologia, Matemática, Informática.					
ÁREAS DE INTEGRAÇÃO					
Língua Portuguesa, Geografia, História, Artes, Sociologia, Matemática, Informática.					
PROGRAMA					
OBJETIVO GERAL					
Conhecer a História da Filosofia Ocidental (Antiguidade, Medievo, Modernidade e Contemporaneidade).					
OBJETIVOS ESPECÍFICOS					
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a natureza das investigações filosóficas; • Compreender o processo de surgimento da Filosofia na Grécia Antiga; • Conhecer as condições para surgimento da Filosofia na Grécia antiga; • Conhecer as ideias dos principais filósofos do período cosmológico da Grécia Antiga; • Estudar os fundamentos dos períodos Antropológico e Sistemático da Grécia Antiga; • Conhecer o método socrático; • Conhecer os fundamentos da Filosofia de Platão; • Conhecer os fundamentos da Filosofia de Aristóteles; • Estudar os fundamentos do período Helenístico da Filosofia Grega Antiga; • Conhecer as Escolas Helenísticas: Ceticismo, Estoicismo, Epicurismo e Cinismo; 					
<ol style="list-style-type: none"> 1. A ORIGEM DA FILOSOFIA <ol style="list-style-type: none"> 1.1. A investigação filosófica; 1.2. Do Mito ao Logos; 1.3. Condições para surgimento da Filosofia na Grécia antiga; 1.4. O pensamento Cosmológico da Filosofia grega. 2. A FILOSOFIA NO PERÍODO CLÁSSICO DA GRÉCIA ANTIGA/O HELENISMO <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Sócrates e os Sofistas; 2.2. A Filosofia de Platão; 2.3. A Filosofia de Aristóteles; 2.4. O Helenismo 3. FILOSOFIA MEDIEVAL E MODERNA <ol style="list-style-type: none"> 3.1. A Filosofia Cristã: Patrística e Escolástica; 3.2. Racionalismo e Empirismo; 3.3. Filosofia iluminista. 3.4. Pensamento Contemporâneo 3.5. Características da filosofia contemporânea; 3.6. O existencialismo; 3.7. Crítica Nietzscheana ao pensamento ocidental. 					
BIBLIOGRAFIA BÁSICA					
CHAUI, Marilena. Convite à filosofia. 14. ed. São Paulo: Ática, 2012. GHEDIN, Evandro. A filosofia e o filosofar. São Paulo: Uniletras, 2003. MARCONDES, Danilo. Textos básicos de filosofia. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.					
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR					
LUCKESI, Cipriano C.; PASSOS, Elizete S. Introdução à filosofia. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; Martins, Maria Helena Pires. Temas de filosofia. 3. ed. rev. São Paulo: Moderna, 2005. JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. Dicionário básico de filosofia. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. MARCONDES, Danilo. Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004. REZENDE, Antonio. Curso de filosofia: para professores e alunos dos cursos do ensino médio e de graduação. 18. reimp. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.					
ELABORADO POR					
Prof. Aldair Lucas Viana Caldas					

Fonte: Departamento Acadêmico de Informática/IFAM

A pesquisa no que concerne a aplicação do jogo digital (game) desenvolvido ocorreu no Instituto Federal de Educação do Amazonas- IFAM/CMC em turma com 25 (vinte e cinco alunos) do primeiro ano do médio integrado do curso de Informática, sala 05.

A escolha da turma ocorreu levando em consideração o conteúdo da primeira fase do jogo digital por se tratar da filosofia antiga/clássica, ou seja, conteúdo programático às turmas do primeiro ano conforme a ementa do curso apresentado na figura 1 desta pesquisa.

Assim, o professor de filosofia do instituto federal se mostrando bastante receptivo e solícito com a ideia de aplicação de um jogo digital (game) de filosofia, comprometeu-se em permitir a pesquisadora participasse como ouvinte em 4 (quatro aulas), assim como em ceder mais 2 (dois) de seus tempos de aula para a aplicação do jogo digital em questão.

É importante ressaltar com relação os alunos, houve interesse imediato em participarem da oficina de aplicação e do segundo momento quando houve novo encontro para o preenchimento dos questionários de avaliação do FiloGame.

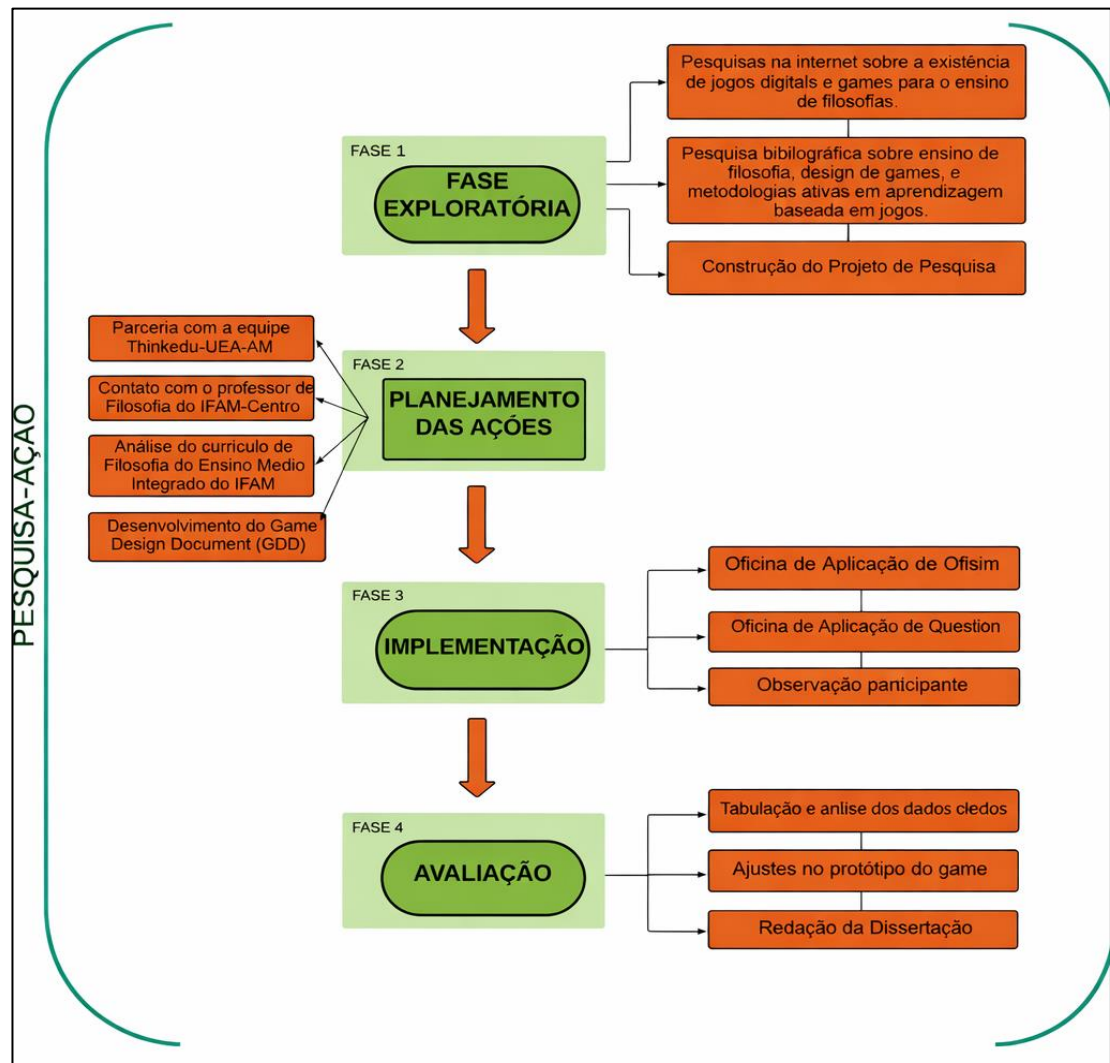
3. 2 O caminho metodológico seguido

Nesta seção passaremos a descrever a metodologia adotada, compartilhando dos ensinamentos de Minayo (2009) ao conceituá-la como “o caminho do pensamento e a prática exercida na realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sensibilidade”. (p.4).

No intuito de tornar mais didática e evidente a metodologia empregada, elaboramos o seguinte fluxograma. Esse recurso gráfico busca organizar de forma clara as etapas que compõem o processo de ensino e aprendizagem. A representação visual permite identificar a sequência lógica das ações e a relação entre os diferentes momentos. Além disso, o fluxograma facilita a compreensão dos objetivos de cada fase e sua contribuição para o resultado.

Com base nessa estrutura, é possível acompanhar o desenvolvimento das atividades de maneira sistemática e coerente. Assim, o fluxograma não apenas ilustra, mas também fundamenta a prática pedagógica adotada. Observe a seguir:

Figura 2: Fluxograma do caminho investigativo da pesquisa



Fonte: Próprio autor, 2019

3.2.1. O diálogo entre as abordagens quanti-quali para a construção da pesquisa

Durante a realização deste estudo consideramos pertinente realizar um diálogo entre a abordagem qualitativa e quantitativa, compreendendo que isso oferece subsídios para uma melhor compreensão e intervenção na realidade que nos propusemos a investigar. Embora existam diferenças entre os objetivos adotados por elas, nada impede que sejam utilizadas de forma complementar, conforme afirma Minayo (2009):

Os dois tipos de abordagens e os dados delas advindos, porém, não são incompatíveis. Entre eles há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa (Minayo, 2009, p.22)

Enquanto a abordagem qualitativa visa “descrever, compreender e interpretar os fenômenos, por meio das percepções e dos significados produzidos pelas experiências dos participantes” (Sampieri; Collado; Lucio, p.36, 2010), a quantitativa possibilita que a análise dos dados gerados seja realizada a partir de métodos qualitativos, cujo objetivo é “generalizar os dados de uma amostra para uma população (de um grupo pequeno a um maior) (Sampieri; Collado; Lucio, p.36, 2010). Concordamos com Marconi e Lakatos (2007) quando afirmam que:

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar dados mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhadas sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc. No método quantitativo, os pesquisadores valem-se de amostras amplas e de informações numéricas, enquanto no qualitativo, os dados são analisados em seu conteúdo psicossocial e os instrumentos de coleta não são estruturados”. (Lakatos, 2007 p. 269)

Neste sentido, na fase exploratória, que será detalhada posteriormente, ao empreendermos uma pesquisa bibliográfica e um diálogo teórico entre os autores que fundamentam os estudos, nos embasamos na abordagem qualitativa. Já para a coleta e análise dos dados nos apropriamos de técnicas quantitativas. Assim, a primeira permitiu um entendimento prévio sobre dados que não podem ser quantificados ou reduzidos a números e a segunda proporcionou o entendimento dos efeitos que o game desenvolvido gerou em relação aos alunos participantes no que se refere ao seu envolvimento com os jogos digitais.

A partir disso, o método que estruturou o estudo foi a pesquisa-ação, entendido como um conjunto de técnicas e caminhos que inserem o pesquisador como importante agente na pesquisa (Thoillent, 2011). E é a respeito disso que trataremos na sequência.

3.2.2. A Pesquisa-Ação como método de investigação educacional

O desenvolvimento do estudo em questão, considerando que a realidade escolar em que está inserida a pesquisadora é um ambiente permeado por inúmeros contextos, embasou-se no método da pesquisa-ação, apreendido como uma estratégia metodológica que possibilita uma ampla interação entre o pesquisador e os participantes, envolvendo-os em um movimento colaborativo e participativo, com o

fulcro de alcançar os objetivos propostos e, sobretudo, oferecer mecanismos que dinamizam e fortaleçam o ensino da filosofia.

No campo educacional, conforme explana Tripp, “é uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos(...)” (Tripp,2005, p.445). Além disso, a escolha por esse método, encontra respaldo também no que afirma Thiollent (2011):

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular. (Thiollent, 2011, p. 84)

Ademais, nos embasamos também em características da pesquisa-ação apontadas por Tripp (2005, p.453-455), as quais são listadas a seguir:

- “A pesquisa-ação começa com um reconhecimento”;
- “Pesquisa-ação é um ciclo iterativo”;
- “Investigação-ação é utilizada em cada fase”;
- “A reflexão é essencial para o processo de pesquisa-ação”;
- “A pesquisa-ação tende a ser participativa”;
- “A pesquisa-ação beneficia-se da administração do conhecimento”;
- “Pesquisa-ação é prática”.

No nosso caso, a pesquisa-ação iniciou com o reconhecimento de que esse método pode oferecer subsídios para a compreensão da realidade investigada e através de sua sistemática colaborativa, pode-se modificar essa realidade, o que não emerge como um processo pronto, mas a partir de um ciclo iterativo entre todas as fases da pesquisa, de modo que os envolvidos participem ativamente das etapas. Todo esse movimento é possível pela prática reflexiva desse método, permitindo seu constante aprimoramento.

3.2.3. As fases da pesquisa-ação

A estrutura da pesquisa-ação segue a perspectiva defendida por Thiollent (2011), que a compreende a partir de quatro fases, que são fase exploratória, fase de planejamento, fase de ação e fase de avaliação, as quais se associaram concomitantemente. Embora o referido autor reconheça que tais fases representam um roteiro a ser seguido, salienta que isso não é exaustivo ou único caminho possível, tendo em vista a flexibilidade existente na pesquisa-ação, em que “em cada situação os pesquisadores, juntos com os demais participantes, precisam redefinir tudo o que eles podem fazer. Nosso roteiro é apenas um ponto de partida” (Thiollent, 2011, p. 55).

Segue o detalhamento e os procedimentos sistemáticos aplicados à pesquisa-ação seguindo tal perspectiva, que neste trabalho foram divididas em fases.

3.2.4 FASE 1: Exploratória

Na fase exploratória, a partir da experiência profissional da pesquisadora, professora de filosofia do ensino médio, foi possível a análise investigativa sobre os jogos digitais e eletrônicos (games) evidenciando assim a carência da área relacionada no que tange aos recursos tecnológicos e produtos educativos, primeiramente tal investigação foi realizada algumas plataformas de jogos digitais. Assim, nossa pesquisa foi iniciada a partir de busca por jogo eletrônico e/ou digital (game) associado ao ensino de filosofia na internet.

Em uma primeira busca no Google acadêmico, a pesquisadora a partir de suas experiências vivenciadas na sala de aula como professora de filosofia fez levantamento com os seguintes termos: “jogos de filosofia”, “jogos eletrônicos para o ensino de filosofia”, “game digital para o ensino de filosofia”, “jogo digital para o ensino de filosofia”, obtivemos mais de 200.000 trabalhos disponíveis, mas o navegador direcionou para os termos “game”, “jogos”, associados à aprendizagem dos mais variados campos de estudos dentre eles, jogos teatrais, jogos/games para ensino de química, matemática, física, línguas, ou ainda direcionou para o verbete “filosofia no que se refere à reflexão sobre os fenômenos que envolvem novas tecnologias, além de trabalhos que abordam a filosofia da linguagem.

No banco de trabalhos da CAPES e SCIELO ao pesquisar pelos mesmos verbetes, respectivamente, no primeiro obtivemos 11.472,41 e no segundo apenas 3 trabalhos onde a pesquisa aponta para os mesmos termos citados anteriormente:

jogos, games, aprendizagem por jogos ou games relacionados a outras áreas e filosofia associada às teorias filosóficas.

No navegador Google foi encontrado jogos de tabuleiro, jogos de pergunta e respostas, jogos da memória, jogo de dominó, jogos de carta, voltados para o ensino de filosofia, ou seja, jogos não-digitais.

Encontramos em busca no Google o site CenecNoas⁴ que é uma plataforma que se associa ao Colégio Cenecista Dr. José Ferreira, o próprio site expressa: “O NOAS é um núcleo de computação aplicada, destinado ao desenvolvimento de objetos de aprendizagem significativa, estruturados em simulações computacionais de fenômenos”. Nesta plataforma existem jogos digitais com temas de filosofia, contudo, são recursos utilizados mediante pagamento.

Dentre as buscas, a revista super interessante da editora Abril, lançou em 2016 o jogo digital (game) intitulado: filosofighters⁵. Um jogo/game imersivo onde os filósofos disputam entre si em uma rinha de luta. O filósofo a vencer através de golpes e socos compartilha com o jogador sua teoria filosófica. Tal jogo, claramente é voltado para o entretenimento não se enquadrando em um viés educativo.

Encontramos também no repositório SB Games de 2017 o artigo intitulado: Gamificação nas aulas de Filosofia por Angélica Antonechen Colombo do Instituto Federal do Paraná, o artigo trata da utilização da gamificação para avaliação aos estudantes da disciplina de filosofia partindo da produção de jogos diversos pelos próprios discentes.

Outro momento pertinente foi a realização de pesquisa bibliográfica sobre o ensino de filosofia, design de games, metodologias ativas e aprendizagem baseada em jogos. A pesquisa bibliográfica partiu da consulta à literatura que embasa o estudo, fornecendo assim o referencial teórico a ser empregado. Ressaltamos que esse diálogo conceitual foi explanado na revisão teórica desta pesquisa.

O desenvolvimento das etapas acima corroborou para a construção do projeto de pesquisa que sustenta essa investigação. De outro modo, representam também, as três etapas, fase de diagnóstico inicial da realidade investigada, o primeiro contato entre o pesquisador e o campo de pesquisa.

⁴<http://www.noas.com.br>. Acesso em: 12/11/2019

⁵<https://super.abril.com.br/blog/superblog/aprenda-a-jogar-filosofighters>. Acesso em: 12/11/2019

3.2.5 FASE 2: Planejando as ações

Esta fase representa o planejamento das ações, precedida de pesquisa aprofundada. Aqui, foram realizadas algumas ações imprescindíveis ao desencadeamento de todo o projeto, que compreende parceria com a equipe Thinkted da Universidade Estadual do Amazonas (UEA), contato com o professor de filosofia do IFAM, análise do currículo do ensino Médio Integrado da referida instituição para o início do desenvolvimento do Game Design Document (GDD).

Primeiramente foi iniciada a busca por parceria com equipe de desenvolvedores de jogos educativos na cidade de Manaus. Foi firmada a parceria colaborativa com a Thinkted, laboratório de pesquisa e desenvolvimento de tecnologias educacionais que conta com a participação dos estudantes do curso de licenciatura em computação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), onde definido um calendário de reuniões acerca do desenvolvimento do game em questão.

A partir de então, iniciamos a construção da ideia do jogo digital com composição do Game Design Document (GDD) que funciona no desenvolvimento de jogos digitais como de um plano de gerenciamento de projeto no que diz respeito às fases para a produção do jogo digital. Foi construído cronograma de reuniões, as quais ocorreram duas vezes ao mês a partir de maio de 2018 no Laboratório da Thinkted na UEA. Em tal momento foi iniciada a construção do design do game digital com o plano de produção: formação da equipe desenvolvedora, a história, level design, mecânicas de jogo e afins.

Nesta etapa a narrativa (história contida no game) foi definida. Os personagens foram pensados e a ambientação a partir da Storytelling começou a ser desenhada e modelada. A cada semana os membros da equipe ficavam responsáveis pelas atividades definidas em reuniões. A primeira versão do protótipo do Game foi criada em agosto de 2018. No momento da qualificação em outubro de 2018, a primeira versão estava em fase de construção. O primeiro nome escolhido para o Jogo digital foi FiloArt, onde seria um jogo com o conteúdo da filosofia da arte associado à estética filosófica. Após a qualificação do projeto e levando em consideração as sugestões da banca de qualificação, a equipe decidiu delimitar o conteúdo e o jogo digital passou a chamar-se FiloGame, um game que abordaria os conceitos de filosofia.

Ressaltamos que todas as especificidades referentes ao GDD e ao Game desenvolvido serão apresentadas na seção Produto Educacional.

3.2.6 FASE 3: Implementação das ações

Nesta etapa foi realizada a aplicação do protótipo do FiloGame junto aos alunos. A primeira versão do protótipo do jogo digital, na materialidade da primeira fase, ficou pronta em junho de 2019.

Conseguimos aplicar o protótipo do jogo digital em questão aos alunos da turma escolhida em agosto do corrente ano. A pesquisadora participou previamente de aula de filosofia na mesma turma em que o jogo seria aplicado para coleta de alguns dados. Na semana posterior foi realizada oficina de aplicação da primeira versão do game digital e aos alunos foi apresentado o jogo digital para que jogassem livremente, oportunidade em que colhemos alguns dados a partir da observação participante. Além disso, posteriormente, foi realizado mais um contato com a turma participante para a aplicação dos questionários com relação a jogabilidade.

Ressalta-se que as atividades referentes à aplicação do game será melhor explanada em seção oportuna.

3.2.7 FASE 4: Avaliando as ações

De forma resumida, esta fase comporta a tabulação e análise dos dados coletados, os ajustes no protótipo do game e a redação da dissertação de mestrado.

Dessa forma, a fase 4 consistiu na análise e tabulação dos dados da aplicação, onde a partir das sugestões dos alunos, foram realizados ajustes quanto a jogabilidade do protótipo. Logo em seguida iniciou-se a construção do encarte ilustrativo e informativo que acompanha o FiloGame.

Esta etapa da pesquisa expõe os resultados obtidos a partir da aplicação do protótipo do jogo digital FiloGame com o intuito de análise da jogabilidade para possíveis alterações e sugestões dos alunos.

3.2.8 Percurso para a Aplicação do FiloGame

Esta seção trata do caminho percorrido para aplicação do FiloGame, explicita o percurso e a participação da pesquisadora no contexto proposto para a pesquisa.

3.2.8.1 Contato com o professor e alunos

Concomitantemente com o desenvolvimento do game ocorreu o contato com o professor de filosofia do Instituto Federal do Amazonas para que fosse apresentada a proposta, bem como para que fosse realizada uma análise conjunta sobre os conteúdos abordados por ele à turma, a partir dos quais seria desenvolvido as duas primeiras fases do protótipo do FiloGame.

A participação das aulas teve como objetivo analisar algumas variáveis educativas da turma: a faixa etária dos estudantes, o conteúdo desenvolvido pelo professor de filosofia como intuito de preparação prévia ao momento da aplicação do jogo digital para os alunos, além do cruzamento das experiências metodológicas entre o professor de filosofia do IFAM e a pesquisadora que também é professora de filosofia.

Na aula supracitada o professor de filosofia da turma abordou o conteúdo referente ao currículo para o médio integrado: origem da filosofia, filosofia clássica e o período helenístico. Ademais, no mesmo informou à pesquisadora que naquela aula estaria terminando o período helenístico através de aula expositiva com a utilização do livro didático escolhido pela instituição.

Neste primeiro encontro foi utilizada a técnica da observação participante, que segundo Gil (2008) “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, papel de um membro do grupo (...)” (Gil, 2008, p. 103).

Na oportunidade, observou-se a dinâmica da aula de filosofia, evidenciando-se que o professor desenvolveu alguns conceitos filosóficos: aletheia e eudaimonia, além de expor explicações sobre o epicurismo e estoicismo. A pesquisadora fez anotações sobre os pormenores citados para efetivar o desenvolvimento da primeira fase do protótipo do FiloGame que justamente teria que ser baseado nos conteúdos desenvolvidos pelo professor.

Figura 3: Participação da aula de filosofia no IFAM



Fonte: o próprio autor, 2019.

Figura 4: Participação da aula de filosofia no IFAM



Fonte: o próprio autor, 2019.

Desta maneira, além da participação da aula foram realizados mais dois encontros com alunos, o primeiro para a aplicação do protótipo e a segunda para a aplicação do questionário avaliativo do jogo. Até o momento da aplicação foi finalizado duas fases do projeto do jogo digital (game) onde o banco de dados do FiloGame foi alimentado com questões formuladas pela pesquisadora de acordo com o conteúdo que os alunos já haviam abordado em sala de aula.

3.2.8.2 Aplicação do FiloGame

A aplicação ocorreu em 28 de agosto de 2019 no laboratório da DIPESP (Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação) no IFAM como demonstrado nas figuras abaixo. O laboratório possuía até o momento 19 computadores, o que dificultou um pouco a referida aplicação. Por isso, houve a necessidade da formação de duplas de alunos por computador, o que permitiu o revezamento para utilização durante o avanço das fases do jogo. Contudo, todos jogaram o FiloGame.

No decorrer da oficina de aplicação do jogo, os alunos foram solícitos e demonstraram bastante interesse ao conhecerem os detalhes da história. Os jogadores conseguiram identificar os conceitos de filosofia trabalhados nas aulas, já que as fases foram programadas de acordo com o conteúdo desenvolvido nas aulas da disciplina.

Figura 5: Aplicação do FiloGame



Fonte: Próprio autor, 2019

Figura 6: Aplicação do FiloGame



Fonte: O próprio autor, 2019.

Figura 7: Aplicação do FiloGame



Fonte: Próprio autor, 2019

Figura 8: Aplicação do FiloGame

Fonte: Próprio autor, 2019.

3.2.8.3 Avaliação do FiloGame

Para avaliação do FiloGame foi utilizado um questionário, composto por quarenta e quatro perguntas, divididas em doze blocos (apêndice 1), com questões sobre jogabilidade e aspectos do componente de filosofia. Houve a aplicação no dia 10 setembro de 2019, também laboratório da DIPESP com a utilização dos computadores. As questões foram disponibilizadas em formulário *Google Forms* (google formulários) como demonstrado na figura.

É importante ressaltar que pesquisadora precisou aplicar o questionário avaliativo do jogo em um encontro posterior ao da aplicação do jogo, pois foi necessário um tempo a mais cedido pelo professor do instituto. Dessa maneira, o professor disponibilizou tempo integral de sua aula para a aplicação dos questionários avaliativos, pois haveria a necessidade de acompanhamento dos alunos caso houvesse dúvidas com relação as questões.

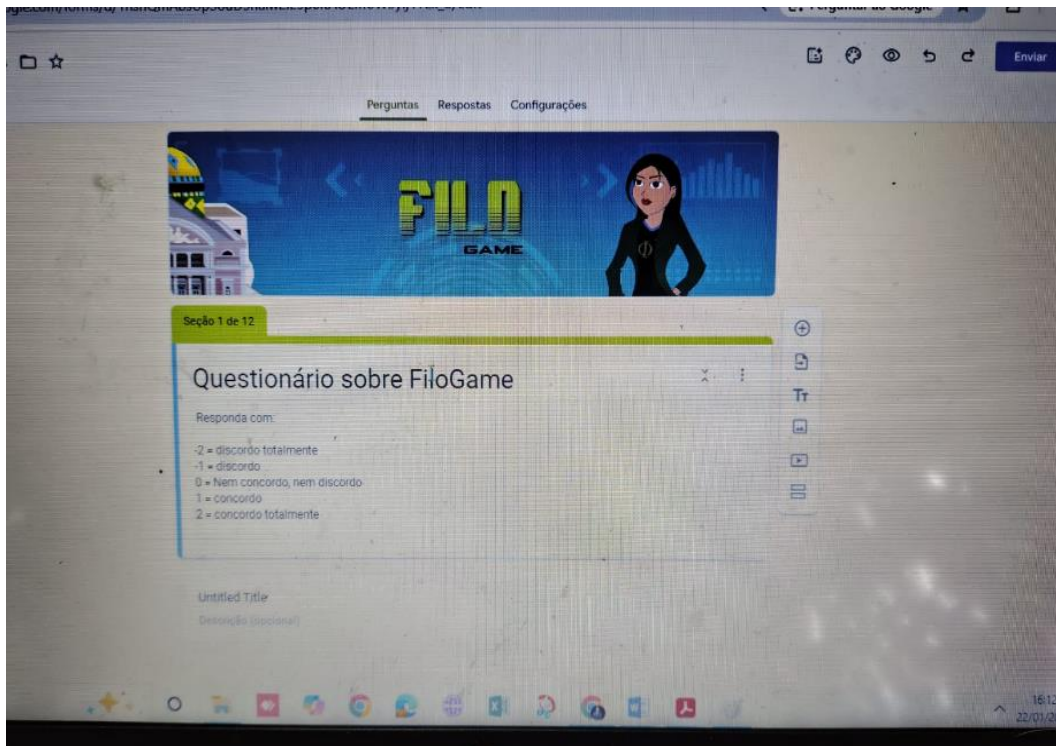
A partir da aplicação do questionário, enquanto técnica de investigação que possibilita “a obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, valores (...)” (Gil, 2008, p. 121), obtivemos a opinião dos alunos participantes quanto aos aspectos de jogabilidade e metodologia, conforme mencionado anteriormente. Além disso, recorreu-se mais uma vez à observação participante, como forma de reunir o maior número de dados possíveis, além do registro fotográfico e anotações pertinentes.

Figura 9: Aplicação do FiloGame



Fonte: Próprio autor, 2019

Figura 10: Questionário de avaliação FiloGame



Fonte: Próprio autor, 2019

Figura 11: Aplicação do questionário de avaliação do FiloGame



Fonte: Próprio autor, 2019

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Esta seção se destina a analisar os dados gerados no decorrer da investigação. Assim, ao empregarmos as múltiplas técnicas de pesquisa, seja utilizando a observação participante, diários de campo ou questionário, o objetivo comum foi o de coletar o máximo de informações possíveis que possibilitasse vasta compreensão acerca do objeto de estudo.

4.1 Técnicas empregadas para coleta de dados

No encontro de aplicação do protótipo foi realizado a apresentação do jogo digital aos alunos que se mostraram bastante entusiasmados e surpresos por ser um game (jogo) com conteúdo de filosofia. Foi proposto que jogassem livremente. Entusiasmo que pode ser expressado a partir de falas como: “que jogo legal”, “nunca vi um jogo de filosofia”, “pensei que iria ser chato”.

Foi observado e realizadas as anotações quanto a fala dos alunos aspectos de jogabilidade acerca de algumas dificuldades que os mesmos sentiram ao jogar. Primeiramente a questão dos comandos e da dificuldade em o player (personagem) atacar a partir do comando “F” do teclado; alguns alunos se demonstraram incomodados com o excesso de caixas de informação e o pulo na tecla espaço não facilitava os movimentos. Assim, como também expressaram que a segunda fase com dez questões era muito difícil. Contudo, muitos se dispuseram a jogar as duas fases.

Neste sentido, após a aplicação do jogo em outro momento foi disponibilizado aos alunos participantes um questionário desenvolvido na plataforma Google Drive, composto por doze blocos, com quarenta e cinco afirmações, organizadas a partir da escala Likert.

Na construção dessa escala são apresentadas afirmações, em vez de perguntas, sobre determinado tema e espera-se que os participantes exponham sua reação a partir das cinco categorias da escala. Aqui, utilizamos as seguintes: “concordo”, “concordo totalmente”, “nem concordo e nem discordo”, “discordo” e “discordo totalmente”. Ou seja, a escala de Likert é “um conjunto de itens apresentados como afirmações para mensurar a reação do sujeito” (Sampieri *et al*, p.261, 2013). Ademais, quando empregada em análise de jogos:

“é uma ferramenta ágil na coleta de avaliações sobre o jogo, seja durante seu processo de produção, coletando avaliações da equipe como forma de identificar pontos a serem melhorados ou corrigidos; seja após o jogo ter sido lançado para o público, como forma de analisar a receptividade do mesmo frente aos jogadores.” (Aguiar *et al*, p. 1, 2011).

Quanto à metodologia utilizada para a construção do questionário em si, utilizou-se a avaliação Heurística de Nielsen, um dos métodos de avaliação de IHC (Interação humano-computador). A partir dessa avaliação tornou-se possível apresentar os resultados de avaliação por parte dos usuários do game.

Tecendo maiores considerações do que já foi apresentado em nosso percurso metodológico sobre esta metodologia, (Rosa; Veras 2013, p. 140) salientam que consiste em “um processo que permite localizar problemas de usabilidade em interfaces computador-usuário, mediante a análise da sua adequação a uma série de princípios pré-estabelecidos, conhecidos como heurísticas”. Trata-se, portanto de uma análise baseada em critérios pré-determinados, no intuito de assegurar a qualidade de uma interface destinada a determinado público. Em relação às heurísticas adotadas por essa metodologia, o Quadro 3 apresenta suas principais definições e objetivos.

Quadro 3: Heurística: definição/objetivo

Heurística	Definição Objetivo
Visibilidade do Estado do sistema	Verificar se o sistema manteve os usuários informados sobre o que estava acontecendo durante todo o jogo, através de um feedback apropriado dentro de um prazo razoável, informando sobre qual ambiente ele estava, em qual ele está e para quais outros ambientes ele poderá se dirigir a partir de sua localização.
Correspondência entre o sistema e o mundo real	Verificar se a linguagem do sistema conseguiu interagir com o usuário e se o <i>software</i> possui aparência coerente com a realidade.
Controle do usuário e liberdade	Verificar se o sistema permite que os usuários façam suas escolhas sem a necessidade de lembrar de um comando específico. Além disso, caso os usuários façam uma escolha

	errada, que o sistema ofereça suporte, sem necessidade de um diálogo longo.
Consistência e padrão	Verificar se o jogo apresenta uma consistência, ou seja, se em algum momento ele deixa de seguir um padrão.
Prevenção de erro	Verificar se o sistema oferece subsídios para prevenção de erros, visando prevenir a frustração, ineficiência e ineficácia durante o jogo.
Reconhecimento em vez de memorização	Verificar se o sistema oferece ao usuário formas de reconhecer padrões ao invés de obrigá-lo a memorizar várias informações na medida que ele navega pela aplicação.
Eficiência e flexibilidade de uso	Verificar se a plataforma se adapta ao nível em que o usuário está. A partir do momento em que um usuário não é mais iniciante, é importante que existam alguns atalhos para acelerar a interação dele com a ferramenta, de modo que o sistema possa atender a usuários inexperientes e experientes.
Estética e design minimalista	Certificar-se de que o sistema ofereça apenas as informações que são realmente necessárias. Informações que forem secundárias podem ser deixadas em segundo plano, como menus e abas. Assim, a aplicação se torna mais eficiente em transmitir informações claras aos usuários.
Ajude os usuários a reconhecerem, diagnosticarem e recuperarem-se de erros	Verificar se as mensagens de erro são pequenas e em linguagem simples (sem códigos), indicando precisamente o problema e sugerindo construtivamente uma forma para o usuário chegar a uma solução.
Ajuda e documentação	Verificar se a interface oferece informações facilmente localizáveis e focalizadas na tarefa do usuário.

Fonte: Próprio autor, 2019

Feita a breve explicação sobre as heurísticas de Nielsen (1994), reforçamos que a análise do game em estudo seguiu todos esses critérios. O Quadro 4, refere-se ao questionário aplicado aos alunos, o qual foi estruturado em três partes, que são: informações sobre os usuários, avaliação sobre o game, por meio das heurísticas de Nielsen e sobre o conteúdo de filosofia.

Quadro 4: Aplicação de questionário ao aluno

Critério analisado	Pergunta
Informações sobre os usuários	Sexo:
	Data de nascimento
	Gosta de jogar
	Se a resposta anterior foi sim, qual jogo você mais gosta
	Série
Visibilidade do Estado do sistema	Quanto a visibilidade de qual estado está no jogo é possível identificar
	Você em algum momento sentiu a necessidade de um Feedback
	Você consegue se movimentar entre as telas sem precisar fechar o jogo
Correspondência entre o sistema e o mundo real	O software possui aparência coerente com a realidade
	O jogo em algum momento apresenta inconsistência na história apresentada com a realidade atual
Controle do usuário e liberdade	O jogo é fácil de controlar
	O jogo é fácil de entender
Consistência e padrão	A aparência do jogo apresenta uma consistência, ou seja, em algum momento ele deixa de seguir um padrão
	Existe algum elemento do jogo que você teve dificuldade de reconhecer
	As informações estão organizadas de forma lógica
	O tipo de fonte utilizado é legível
Prevenção de erro	O jogo auxilia quanto a prevenção de erros
Reconhecimento em vez de memorização	Existe algum elemento que você nunca viu
	Os elementos do jogo são fáceis de reconhecer
Eficiência e flexibilidade de uso	O jogo é fácil de se jogar
	O jogo possui eficiência para seu objetivo
	Existe algum atalho para executar os comandos do jogo
Estética e design minimalista	Você gostou da Aparência do jogo
	Você gostou do tema utilizado
	Você gostou das cores utilizadas
	Você gostou do personagem
	Você gostou da música
	Achou o personagem adequado para o jogo
Ajude os usuários a reconhecerem, diagnosticarem e recuperarem-se de erros	Existe algum modo de desfazer o passos executado no jogo
Ajuda e documentação	Você conseguiu chegar ao final do jogo
	Você precisou de ajuda para entender o nível do jogo
	O software apresenta manual de instrução?

	Há clareza no manual de instrução?
	Há eficácia no manual de instrução?
	Há documentos que apresentem alguma informação sobre o seu fabricante?
	Há disponibilidade de ajuda on-line?
	Qual é o grau de facilidade para a utilização da ajuda on-line?
	O software possui menu de ajuda?
	A ajuda é autoexplicativa?
	Qual é o grau de facilidade para a utilização da ajuda?
	Há necessidade de treinamento para o uso do software?
Sobre o conteúdo de Filosofia	O conteúdo do jogo foi desenvolvido em sala de aula
	Consegue identificar com facilidade que se trata de um jogo a partir dos conteúdos de filosofia
	É interessante uma ferramenta como um jogo de filosofia para as aulas do componente
	O jogo em questão auxiliou no entendimento sobre conceitos e temas da filosofia
	As questões de filosofia contidas no jogo estão claras
	Consegue perceber a possibilidade de aprender os conceitos de filosofia através do jogo
	Motivou-se para jogar um jogo contendo os conteúdos de filosofia

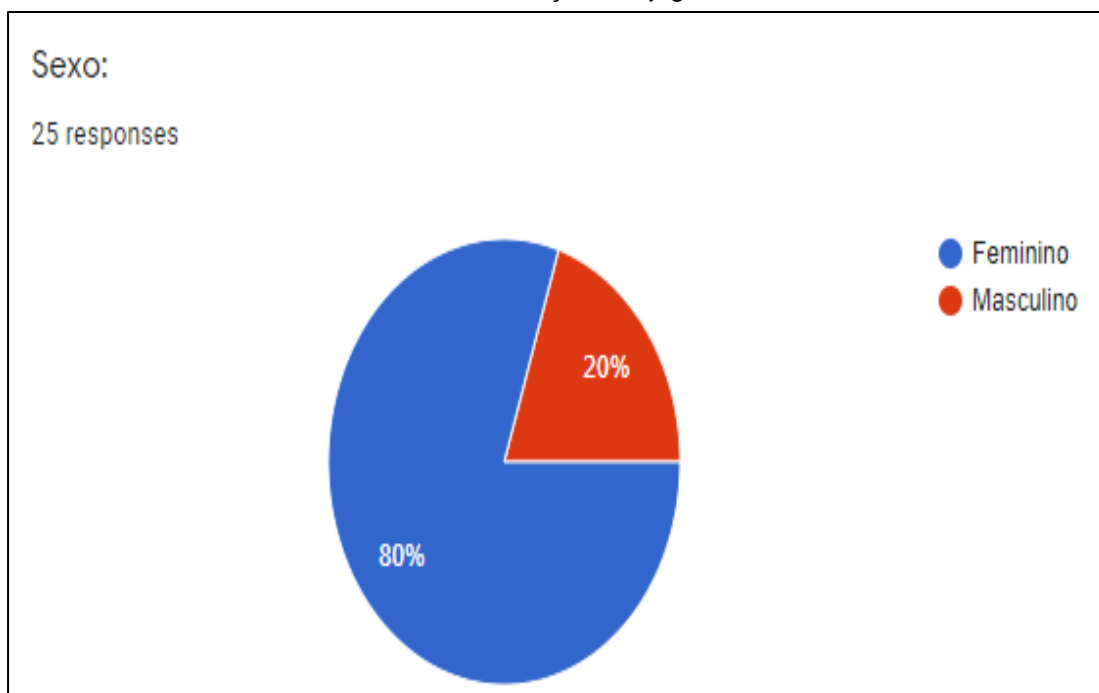
Fonte: Próprio autor, 2019

4.2 Análise dos dados coletados

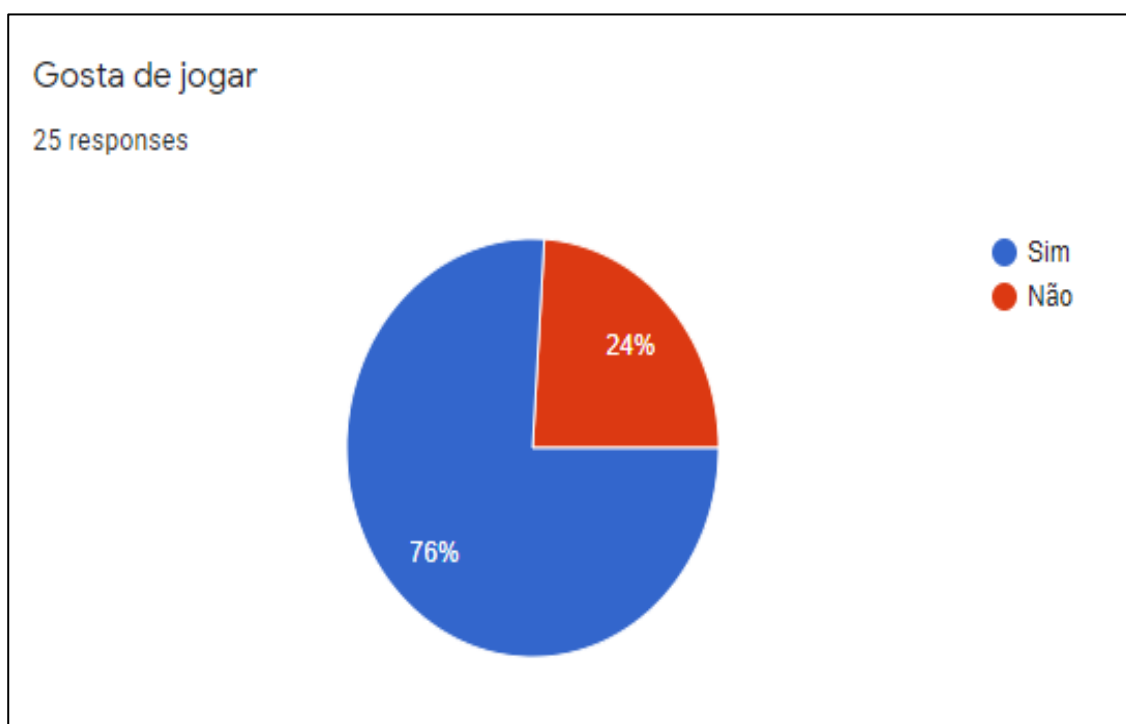
Esta seção demonstra os dados coletados e análise das informações do FiloGame no decorrer da pesquisa.

4.2.1 Informações sobre os participantes da aplicação do FiloGame

Conforme já citado, houve a aplicação de questionário de jogabilidade. Na primeira, o documento propôs informações referentes aos 25 (vinte e cinco) usuários que participaram da aplicação do game. Desse quantitativo, 80% eram meninas e 20% meninos. Todos eles, alunos do 1º ano do ensino médio integrado do IFAM, curso de informática. Além disso, quando perguntado se gostavam de jogos diversos, 75% disseram que sim e 25% afirmaram que não, sendo que os que gostavam elencaram diversos tipos de games, conforme demonstrado nos gráficos a seguir.

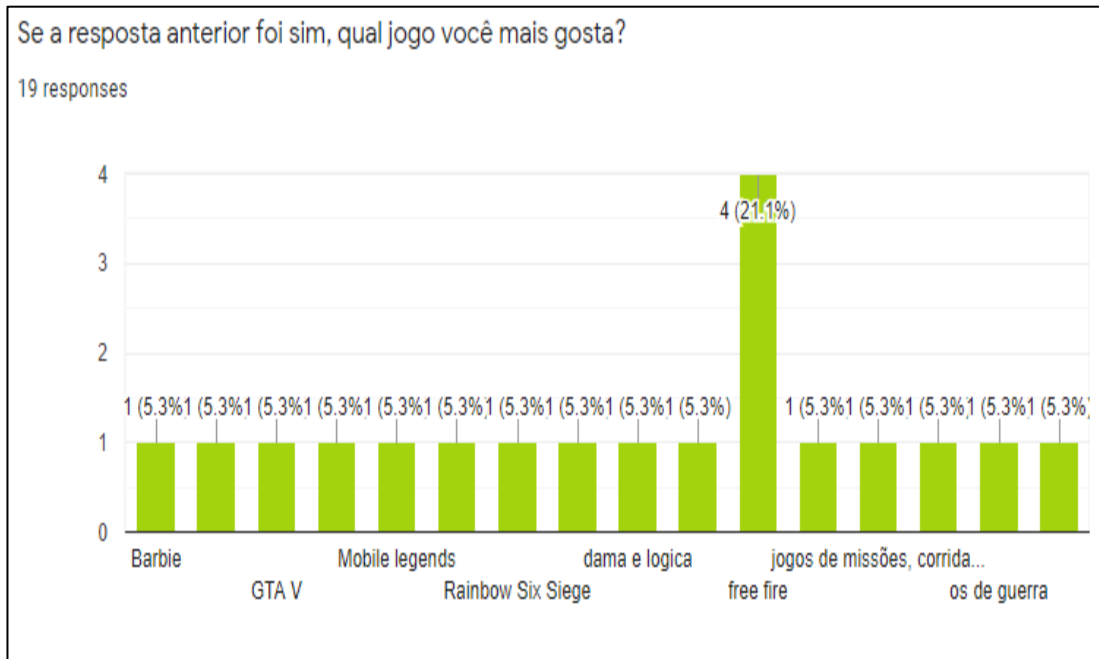
Gráfico 1: Identificação dos jogadores

Fonte: Elaborada pelo próprio autor, 2019.

Gráfico 2: Interesse por jogos

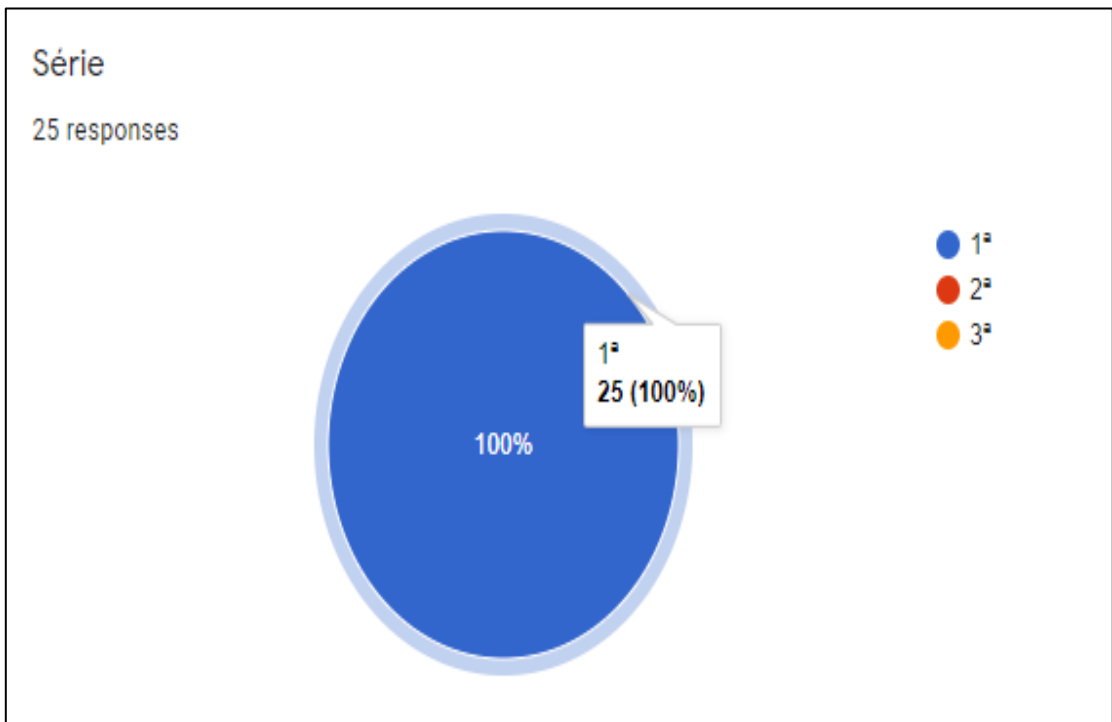
Fonte: Elaborada pelo próprio autor, 2019.

Gráfico 3: Tipo de interesse referente a jogos digitais conhecidos



Fonte: Próprio autor, 2019

Gráfico 4: Série dos participantes



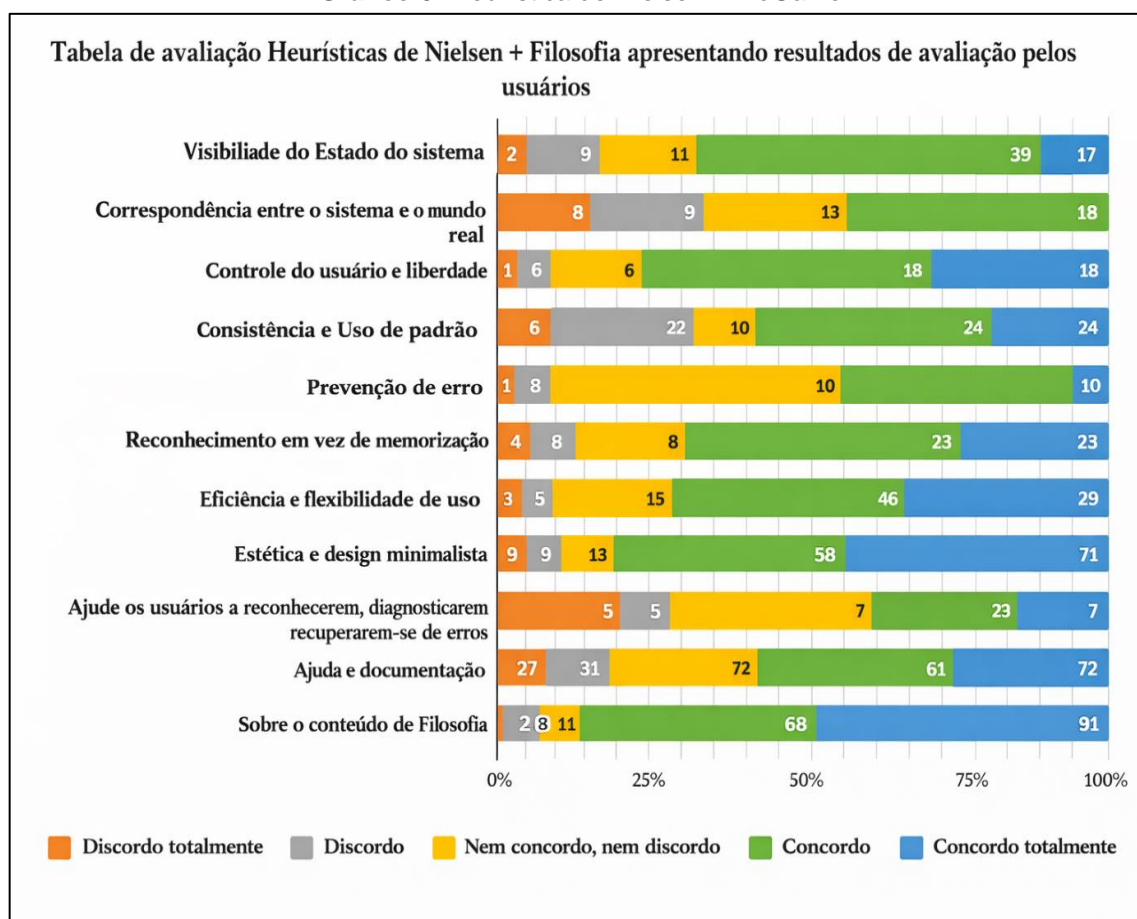
Fonte: Próprio autor, 2019

A primeira etapa do questionário de avaliação do FiloGame buscou reconhecer os participantes. Houve a identificação da predileção dos jogadores com relação a alguns jogos digitais existentes, faixa etária e série de estudo. Desta forma, ficou evidente o interesse dos alunos com relação aos jogos digitais, assim como a faixa etária para qual o jogo foi desenvolvido.

4.2.2. Avaliação do protótipo do game a partir das Heurísticas de Nielsen

Os blocos de questões seguintes do questionário aplicado para avaliação do jogo seguem a especificidades da tabela a seguir. As perguntas se referiram à avaliação do jogo desenvolvido, apresentando o posicionamento dos usuários em relação aos dez critérios pré-estabelecidos. Reforçando o que já foi exposto anteriormente, o principal objetivo dessa análise é verificar a usabilidade da interface, visando garantir uma interação satisfatória entre o sistema e o usuário.

Gráfico 5: Heurística de Nielsen - FiloGame



Fonte: Próprio autor, 2019

Consoante às informações apresentadas no gráfico, observa-se que 71,8% dos participantes manifestaram-se favoravelmente quanto à visibilidade do estado do sistema, reconhecendo que este oferece o feedback necessário ao usuário. No que concerne à correspondência entre o sistema e o mundo real, 42,2% identificaram tal relação, ao passo que 30,8% a refutaram.

Relativamente ao critério de controle e liberdade do usuário, 80,8% concordaram que o game proporciona condições adequadas para o exercício desse controle, enquanto apenas 7,7% se posicionaram em discordância. No tocante à consistência e ao uso de padrões, 63,5% avaliaram que o jogo segue uma estrutura padronizada, embora 27% tenham afirmado o contrário.

Quanto à prevenção de erros, 46,2% reconheceram a existência de recursos voltados a essa finalidade, ao passo que 11,5% discordaram e 42,3% optaram por não se posicionar. Adicionalmente, 71,1% concordaram que o game privilegia o reconhecimento em detrimento da memorização, sendo que 13,5% discordaram dessa proposição. No que se refere à eficiência e flexibilidade de uso, 71,8% corroboraram a presença desses elementos, contrastando com 8,9% que os negaram.

Por fim, no aspecto estético e de design minimalista, 82,7% avaliaram positivamente a apresentação dos elementos visuais, enquanto 9% discordaram; além disso, 42,3% consideraram que o sistema auxilia os usuários na identificação, diagnóstico e recuperação de erros, 30,9% rejeitaram tal afirmação e 26,9% permaneceram neutros. Quanto à oferta de ajuda e documentação, 58,7% concordaram, 18,6% discordaram e 22,8% mantiveram-se indiferentes.

A seção final do questionário refere-se ao conteúdo filosófico presente no jogo, isto é, à percepção dos jogadores acerca da associação entre a proposta lúdica e os conteúdos correlacionados à grade curricular do componente de Filosofia. 88,4% dos respondentes afirmaram plenamente reconhecer tal associação, enquanto 5,5% discordaram integralmente e 6,1% mantiveram-se neutros. No que tange à presença dos conteúdos filosóficos ministrados em aula, 96,2% confirmaram sua efetiva inserção no jogo, contrastando com 3,8% que negaram tal correspondência.

Quanto à identificação dos conteúdos ao longo da experiência, 81,8% declararam reconhecer com facilidade a natureza filosófica do jogo, ao passo que 9,2% permaneceram indiferentes e 9% discordaram da afirmação. No quesito referente à relevância da ferramenta, 97,2% consideraram interessante a utilização de um jogo de Filosofia nas aulas, enquanto 1,6% rejeitaram essa proposição.

Sobre a afirmação de que o jogo contribuiu para a compreensão de conceitos e temas filosóficos, 98,9% concordaram integralmente, em contraste com 1,1% que discordaram.

Relativamente à clareza das questões filosóficas apresentadas, 80,8% concordaram plenamente, 11,2% concordaram parcialmente e 8% optaram pela neutralidade. Desta maneira, à motivação para participar de um jogo que contempla conteúdos filosóficos, 98,4% manifestaram concordância total, enquanto 1,6% concordaram parcialmente.

A análise do FiloGame, a partir dos dados coletados, evidencia que todos os critérios avaliados, reconhecidos como heurísticas de Nielsen, foram amplamente aceitos pelos usuários, com posicionamentos predominantemente favoráveis. Apenas dois critérios não atingiram a média de 50%, o que indica a necessidade de ajustes pontuais relacionados à jogabilidade, sem comprometer a aceitação geral da ferramenta.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Esta etapa da pesquisa tem como propósito evidenciar as características técnicas, artísticas e narrativas do protótipo do FiloGame, contemplando sua história, mecânica, objetivos, aspectos de jogabilidade, ferramentas de desenvolvimento e enquadramentos aplicados ao projeto.

Busca-se, assim, trabalhar de forma integrada todas as categorias de desenvolvimento, com a finalidade de consolidar uma ferramenta digital voltada ao ensino da Filosofia. A partir desses elementos, torna-se possível dar continuidade ao processo investigativo, explicitando os caminhos percorridos na produção e na estruturação do jogo digital FiloGame, bem como suas contribuições pedagógicas.

5.1 Game Design, algumas definições básicas das características do GDD do FiloGame

Segundo Rogers (2012), o GDD (Game Design Document) é um documento de pré-produção e produção do design de jogos. Tal documento é composto de todo detalhamento sobre o projeto do game desenvolvido e tem o objetivo de comunicação entre a equipe desenvolvedora e posteriormente para a sua possível distribuição.

O processo de formulação do GDD é colaborativo, pois os membros da equipe constroem simultaneamente conforme os avanços das ideias e decisões. Assim o GDD funciona como a coluna dorsal do desenvolvimento de jogos, pois comunica, alinha e direciona a equipe desenvolvedora no processo gradativo de construção do jogo digital (game).

Uma equipe de design de games ou equipe de desenvolvedores de jogos digitais é justamente a equipe criadora de todos os elementos e detalhes do game digital, tais elementos e características de produção serão dispostas no GDD. (Rogers, 2012).

No caso da equipe desenvolvedora do jogo digital FiloGame, foi seguido a composição de Rogers (2010) com a participação quatro membros principais: produtor, programador, arte design e designer de projeto. Para o FiloGame o GDD

estruturado foi o principal documento de análise sobre o progresso do desenvolvimento. A pesquisadora compôs a equipe de forma imersiva, pois a ideia da narrativa, personagens e conteúdo de filosofia dispostos em seus objetivos pedagógicos partiram do projeto inicial construído pela pesquisadora.

Inserida no processo diretamente a mesma vivenciou uma das perspectivas possíveis dos professores que investigam sobre a aprendizagem baseada em jogos digitais: a compreensão do sentido do termo design em processos educativos, o professor disposto a pensar e produzir em um processo de design de jogos digitais com conteúdo e objetivos específicos.

Portanto, o processo de desenvolvimento no que se refere a coleta de dados, informações para investigação teórica bibliográfica sobre os jogos digitais partiram deste processo de inserção da pesquisadora um dos componentes da equipe de design do FiloGame.

5.2 FiloGame

O FiloGame é um jogo digital educativo, classificado como *serious game*, desenvolvido no gênero ação/aventura, concebido como recurso pedagógico para o ensino de Filosofia. Seu design foi estruturado a partir de princípios fundamentais do game design, articulando narrativa, mecânicas, regras, estética e objetivos pedagógicos de modo integrado, conforme orientações do *Game Design Document* (GDD).

Do ponto de vista do design de jogos, o FiloGame configura-se como um sistema interativo no qual o jogador assume papel ativo na construção do conhecimento, tomando decisões, resolvendo problemas e interpretando pistas filosóficas ao longo de sua progressão. Conforme Salen e Zimmerman (2012), jogos digitais são sistemas de regras que produzem experiências significativas por meio da interação; nesse sentido, o FiloGame foi projetado para converter conteúdo filosóficos curriculares em desafios lúdicos, mantendo o equilíbrio entre aprendizagem e engajamento.

A narrativa constitui o eixo estruturante do jogo, organizando a experiência do jogador em missões que envolvem investigação, deslocamento espacial e resolução de enigmas conceituais. Essa narrativa não atua apenas como elemento estético, mas

como estratégia de design que orienta a progressão, contextualiza os conteúdos e atribui sentido às ações do jogador, favorecendo a imersão e a motivação.

No que se refere à organização dos conteúdos de Filosofia, o FiloGame foi estruturado em fases que correspondem a eixos temáticos da disciplina, respeitando a progressão histórica e conceitual do currículo.

A primeira fase do jogo aborda os conteúdos relacionados à origem da Filosofia, contemplando:

- a) a investigação filosófica enquanto forma específica de questionamento racional;
- b) a transição do mito ao logos, evidenciando a passagem do pensamento mítico para o pensamento racional;
- c) as condições históricas, sociais e culturais para o surgimento da Filosofia na Grécia Antiga;
- d) o pensamento cosmológico dos filósofos pré-socráticos.

Esses conteúdos são explorados por meio de mecânicas de investigação, coleta de cartas informativas e resolução de desafios conceituais, incentivando o jogador a reconhecer a Filosofia como uma forma singular de interpretar a realidade e explicar a origem do mundo e do conhecimento.

A segunda fase do jogo concentra-se na Filosofia do período clássico da Grécia Antiga e no Helenismo, abordando:

- a) Sócrates e os sofistas, com ênfase no método socrático, na maiêutica e no debate ético-político;
- b) a Filosofia de Platão, destacando conceitos como mundo sensível e mundo inteligível, conhecimento e verdade;
- c) a Filosofia de Aristóteles, especialmente no que se refere à lógica, à ética e à concepção de virtude;
- d) o Helenismo, compreendido como um período de diversificação das escolas filosóficas e de reflexão sobre a vida prática.

Nessa fase, as mecânicas do jogo exigem maior análise crítica, interpretação de pistas conceituais e tomada de decisões fundamentadas nos conteúdos estudados, promovendo a articulação entre pensamento filosófico, narrativa e progressão do gameplay.

As mecânicas de jogo foram planejadas para estimular a interação contínua com os conceitos filosóficos, incluindo exploração de cenários, enfrentamento de

obstáculos, coleta de informações e resolução de problemas, reforçando a aprendizagem por meio do fazer, princípio central da aprendizagem baseada em jogos digitais.

O sistema de regras e feedbacks do FiloGame foi desenhado para oferecer respostas imediatas às ações do jogador, permitindo que erros e acertos funcionem como elementos formativos do processo de aprendizagem. O feedback constante — visual, textual e sistêmico — contribui para a compreensão dos conteúdos filosóficos e para a progressão no jogo, respeitando princípios de clareza, consistência e usabilidade.

No que se refere à estética e ao design visual, o jogo adota o estilo *cartoon*, escolhido por sua capacidade de facilitar a leitura dos elementos em tela, ampliar a expressividade dos personagens e tornar a experiência mais acessível ao público-alvo. A identidade visual, os cenários e os personagens foram concebidos de forma coerente com a narrativa e com a proposta pedagógica, reforçando a unidade do sistema de jogo.

Dessa forma, o FiloGame se caracteriza como um produto educacional que articula, de maneira intencional, os elementos centrais do design de jogos digitais, narrativa, mecânicas, regras, feedback, estética e objetivos, com conteúdos específicos da Filosofia, promovendo uma experiência interativa que alia aprendizagem, engajamento e reflexão crítica.

5.2.1 História ou narrativa (Storytelling)

Na visão de Roger (2012) apresentada em *Level Up*, a narrativa (storytelling) pode ser definida como um sistema intencional de organização da experiência, no qual história, regras e interação se combinam para produzir engajamento e aprendizagem. Enquanto Salen e Zimmermann (2012) compreendem a narrativa como um “jogo” estruturado por regras que orientam ações, conflitos e progressão, Roger (2012) enfatiza que o storytelling deve promover evolução — o “level up” — do sujeito, estimulando desafios, escolhas e feedback contínuo. Assim, a narrativa deixa de ser apenas um relato linear e passa a ser uma experiência dinâmica, capaz de envolver emocionalmente, provocar reflexão e favorecer o desenvolvimento de competências, colocando o participante como agente ativo na construção de significado dentro do jogo.

Storytelling do FiloGame:

Em futuro não muito distante a tecnologia humana alcançou um patamar que por muito tempo foi considerado imaginário e ficcional.

Os cientistas conseguiram criar dispositivos aparentemente simples, porém com a capacidade de dobrar o contínuo espaço-tempo e criar fendas dimensionais capazes de alcançar qualquer lugar, em qualquer tempo.

Como qualquer tecnologia revolucionária e perigosa, apenas grandes instituições, governos e certos milionários tem acesso a estes dispositivos. E com a abertura das viagens no tempo também surgem os diversos paradoxos temporais. Por isso são necessárias regras de controle e tráfego atemporal, então a ONU (Organização das Nações Unidas) criou o *STCC - Space-Time Continuum Consortium* que se tornou a instituição responsável pelas viagens no tempo em todo o mundo. Tal instituição tem como objetivo preservar o conhecimento ocidental em relação à filosofia.

Porém assim como na internet, existem os hackers, crackers, pessoas e instituições que burlam as normas e causam problemas, neste caso, causam paradoxos.

Dentro do STCC existe um departamento secreto que atua como uma Agência Secreta De Segurança Atemporal (SSAT - Secret Security AgencyTimeless), que possui agentes responsáveis por “restaurar a ordem original” dos fatos em qualquer espaço-tempo, corrigindo divergências e problemas causados por invasores e ladrões, resgatando objetos relacionados ao conhecimento humano. Existem escritórios da SSAT espalhados por todos os países. A instituição mantém suas localizações em total sigilo, muitas estão localizadas em lugares improváveis e outras aos olhos de todos como, por exemplo, a sede da SSAT do Brasil, que não se encontra no Sul ou Sudeste como se imaginaria, mas sim no Norte do país. A agência que é de conhecimento somente dos agentes ativos, localiza-se em plena cúpula do Teatro Amazonas em Manaus.

5.2.2 Gameplay Overview

No contexto do design de jogos, o conceito de *gameplay*, conforme discutido por Roger (2012), refere-se ao conjunto de experiências geradas pela interação entre o jogador e os sistemas do jogo. Mais do que regras isoladas ou mecânicas técnicas,

o gameplay emerge da forma como desafios, objetivos, feedbacks e controles se articulam para criar engajamento, aprendizado e diversão. Essa perspectiva dialoga com a visão de Salen e Zimmerman (2012), para quem o gameplay está diretamente ligado às ações possíveis do jogador e aos significados que emergem dessas ações dentro do sistema do jogo. Para a autor, o gameplay não reside apenas nas regras formais, mas na experiência vivida durante o ato de jogar, construída a partir das escolhas, estratégias e interpretações do jogador. Dessa forma, ambos os autores convergem ao compreender o gameplay como o núcleo do design de jogos, responsável por transformar regras e mecânicas em uma experiência interativa significativa e envolvente. Desta forma o FiloGame estabelece o seguinte Gameplay:

Em um mundo cercado de vilões que roubam artefatos que marcaram a história do conhecimento e da filosofia o jogador pode viajar através do contínuo espaço tempo para encontrar pistas de onde eles estão e a como recuperar os artefatos e obras roubados.

A cada fase o jogador ganha cartas para que lhe informam características do ladrão, percorrendo caminhos, escapando de armadilhas, destravando passagens com informações de diversos conceitos da filosofia para concluir seu objetivo de preservar a história, a arte e a filosofia.

O jogador é imerso em um mundo com características de acordo com cada época que visita, encontrando em sua jornada detalhes de cenários, objetos e situações envolvendo conhecimentos específicos da disciplina de Filosofia, com foco em conteúdos referentes à história da filosofia e a conceitos desenvolvidos pela disciplina.

A dificuldade das fases está em analisar as pistas, interpretar os problemas e acumular pontos durante o percurso em busca da resolução do mistério de cada fase.

5.2.3 Público-alvo e classificação

O jogo destina-se a pessoas com faixa etária mínima de 15 anos, sendo classificado como TEEN (Figura 12), pelo Conselho de Classificação de Software de Entretenimento (ESRB), podendo não serem jogadores assíduos de videogames estando à procura de um jogo de caráter investigativo e relativamente rápido em questão de aprendizagem do conteúdo explorado, sendo capaz de proporcionar

momentos de diversão ao longo do processo de desvendar pistas e aprender novas informações, buscando concluir seus objetivos enquanto testam seus conhecimentos.

Figura 12: Logo de classificação de *software*



Fonte: Conselho de Classificação de Software de Entretenimento (ESRB)

5.2.4 Semelhanças, diferenças e atrativos

O FiloGame é um jogo de plataforma com caráter investigativo, ambientado em um cenário do século XXI, porém com possíveis acessos a outros séculos em que o jogador pode encontrar elementos de cenário e personagens distintos a cada fase, sendo estes todos no estilo “cartoon”. Para Roger (2012), o estilo cartoon caracteriza-se pela simplificação das formas e pelo uso do exagero visual para comunicar emoções e ações de maneira clara e imediata. Em vez de buscar o realismo, esse estilo facilita a leitura do jogo, aumenta a expressividade dos personagens e contribui para um gameplay mais acessível, intuitivo. Sendo desenhado especialmente para o game, sendo um jogo dinâmico e colorido com animações com o intuito de aproximar o jogador da história do jogo, revelando novas informações e fatos à medida que cada percurso é concluído, fazendo com que a expectativa em jogar seja ainda maior.

O jogo tem a proposta de desenvolver informações pertinentes sobre a história da filosofia e os conceitos de filosofia. Sendo assim, é exigida a análises de

informações em situações adversas durante o percurso por cada fase percorrida, fazendo com que o jogador possa alcançar seus objetivos de acordo com as pistas coletadas.

O FiloGame apresenta semelhanças com jogos já consagrados, como *Where in the World Is Carmen Sandiego?*, produzido pela Broderbund em 1985, e *Super Mario World*, lançado pela Nintendo no mesmo ano. Essas referências demonstram que o protótipo dialoga com elementos clássicos da cultura dos videogames, tanto em sua estética quanto em sua estrutura narrativa. Contudo, o grande diferencial do FiloGame reside em sua originalidade, marcada por um enredo singular e pela proposta inovadora de se configurar como um jogo digital educacional. Nesse sentido, o projeto não se limita ao entretenimento, mas se consolida como uma ferramenta didática voltada ao ensino e à aprendizagem da Filosofia, integrando conceitos teóricos em uma experiência interativa e lúdica.

Figura 13: Tela principal



Fonte: Próprio autor, 2019

Conforme ilustrado na Figura 13, que representa a tela principal do jogo, é possível perceber a inspiração estética em títulos já existentes, estabelecendo uma comparação visual com produções de grande impacto, como a tela inicial de *God of War*, apresentada na Figura 14. Assim, como também a Figura 15 se compara com a

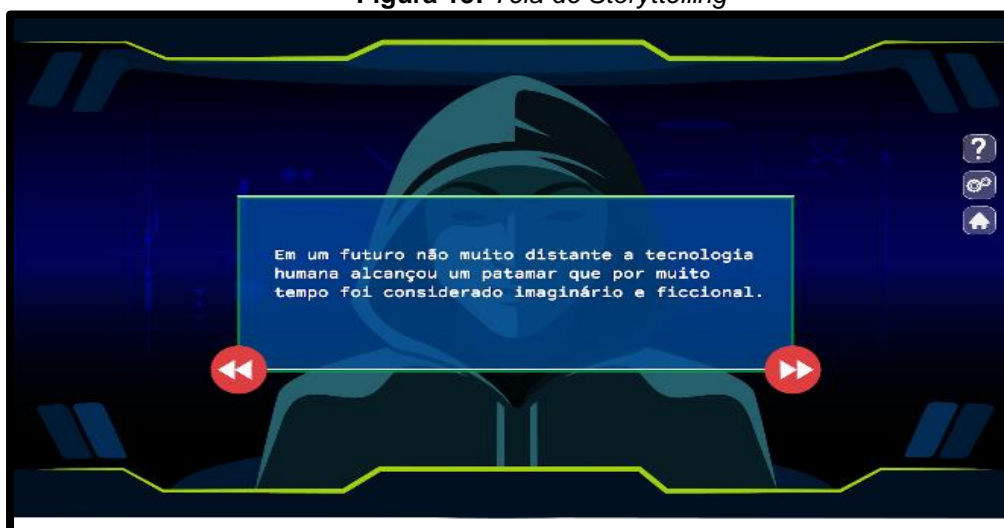
Figura 16 para a apresentação da Storytelling. Já a Figura 17 tem como comparativo o mapa do jogo da Figura 18. Essa aproximação evidencia a preocupação dos desenvolvedores em alinhar o design do FiloGame a padrões reconhecidos pela indústria, sem perder sua identidade própria. Assim, o jogo se posiciona como uma proposta híbrida: ao mesmo tempo em que dialoga com referências clássicas e modernas, reafirma sua vocação pedagógica ao transformar conteúdos filosóficos em desafios interativos, promovendo engajamento e aprendizagem significativa.

Figura 14: *God of War*



Fonte: Produzido por Bluepoint Games, 2006

Figura 15: *Tela de Storytelling*



Fonte: Próprio autor, 2019

Figura 16: Comparativo (Saint Seiya RPG)



Fonte: Produzido por Sanctuary Battle, 2011

Figura 17: Tela de mapa FiloGame



Fonte: Próprio autor, 2019

Figura 18: Comparativo (*Club Penguin*)



Fonte: Produzido por New Horizon Interactive, 2005

5.2.5 Fluxo do jogo

O fluxo de jogo configura-se como um estado de engajamento contínuo e imersivo produzido pela interação entre o jogador e o sistema lúdico, no qual desafios, regras e feedbacks são cuidadosamente equilibrados.

Conforme apresentado por Roger (2012) o fluxo é alcançado quando o design do jogo estrutura uma progressão clara de desafios, alinhada às habilidades do jogador, oferecendo objetivos compreensíveis e respostas imediatas às ações realizadas. De maneira complementar, Salen e Zimmerman (2012) compreendem o fluxo como um fenômeno emergente decorrente de um sistema de regras coerente, capaz de organizar um espaço de possibilidades no qual as escolhas do jogador geram consequências significativas e perceptíveis. Assim, o fluxo de jogo resulta da articulação entre estrutura formal e experiência interativa, promovendo imersão, continuidade da ação e envolvimento cognitivo ao longo da experiência lúdica.

Sendo assim, o FiloGame é um jogo de investigação e aventura, que coloca a investigadora Hipátia a procura de objetos que se referem a história do conhecimento que foram roubadas por vilões, através do contínuo espaço tempo.

Passando por percursos desde a Grécia Antiga até os dias mais atuais, personagem Hipátia deve recuperar os artefatos, prendendo os ladrões, respondendo perguntas e descobrindo cartas de filósofos que vão lhe ajudar a desvendar quem são os vilões.

Durante seu percurso, o jogador enfrentará inimigos, e obstáculos no cenário, podendo também adquirir coins (moedas) e itens especiais que auxiliam no ganho de vida e na liberação de passagens obstruídas.

Ao chegar no final de cada fase a personagem pode informar quem é o vilão que roubou o artefato da missão de acordo com as pistas contidas nas cartas dos filósofos. Conforme as missões são completadas, uma nova missão é recebida, até que o player complete todos os ladrões e devolva os artefatos para os seus devidos lugares.

5.2.6 Tempo de Jogo:

Vídeo de abertura: 15 segundos

Primeira fase: aproximadamente 15 minutos

Segunda fase: aproximadamente 30 minutos

5.3 Interface e Interação

Nesse tópico estão descritos quais serão os dispositivos de entrada e saída que serão usados pelo jogo.

5.3.1 Entradas

Este jogo utilizará de recursos como teclado e mouse, como entrada dos controles, podendo ser opcional a utilização de um Joystick para que jogador tenha uma maior confortabilidade na hora de jogar. Através do teclado ou do mouse o jogador pode escolher entre as opções da tela inicial, escolhendo itens na interface como “Jogo novo”, “carregar jogo”, “capítulos”, “dúvidas”, “configurações”, “álbum de cartas” e etc.

Segue detalhamento de como esses dispositivos serão usados pelo jogo.

5.3.2 Teclado

Com os comandos do teclado é possível movimentar o player ao longo do percurso, executar ações e acessar o controle da interface.

Durante o percurso da fase, o personagem se movimenta com as setas em velocidade constante. A movimentação do jogador será limitada dentro de um percurso, assim ele passará por toda a fase sem cortar caminho.

Para execução e orientação sobre o conjunto de comandos, seguem algumas definições:

- **Movimentos do player:**

As teclas “seta a esquerda” e “A” movem o player para a esquerda.

As teclas “seta a direita” e “D” movem o player para a direita.

As teclas “seta para cima”, “espaço” e “w” faz com que o player pule.

As teclas “ctrl” e “F” faz com que o player jogue pedras.

5.3.3 Saídas

A saída é feita através de vídeo (monitor) e som (caixas de som ou fones de ouvido).

5.3.4 Telas

As telas, ou cenas, são apresentadas no diagrama de estados abaixo, sendo cada estado a representação de uma interface específica que deverá ser exibida ao jogador durante sua interação com o sistema. Cada uma dessas telas corresponde a um momento distinto da experiência de uso, podendo incluir desde a tela inicial de apresentação, menus de navegação, fases do jogo, até áreas destinadas a instruções ou feedback.

Os eventos que indicam a transição entre as telas são representados pelas arestas do diagrama, funcionando como conexões lógicas que demonstram o fluxo de navegação e a dinâmica de progressão do jogador.

- Botão “**Duvidas**” - Leva o usuário a identificar controles, itens e informações do game.
- Botão “**Configurações**” - O usuário é levado para uma tela onde este pode mudar as configurações do game, como volume do áudio, volume do som e idioma.
- Botão “**Álbum de cartas**” - O software possibilita ao usuário, a verificação das cartas coletadas ao decorrer do jogo, caso já tenha jogado algum capítulo e coletado alguma carta durante sua jornada.

Menu de local para viagem no tempo:

- **Grécia Antiga** - Iniciar a primeira fase do jogo.
- **Roma Antiga** - Iniciar a segunda fase do jogo

Menu de escolha de categoria de perguntas:

- **Filosofia Geral**
- **Filosofia Antiga**
- **Filosofia Moderna**
- **Filosofia Contemporânea**

5.4 Mecânica do Jogo

Nesta subseção iremos abordar aspectos da mecânica do jogo, descrevendo o comportamento do player (jogador), aquisição de informações, inimigos e do cenário do jogo.

5.4.1 Mecânica Básica

A mecânica de um jogo é a interação do jogador com o gameplay, esta é dada por aspectos como perigo, power-ups (objeto que adiciona benefícios temporários), e itens coletáveis. O jogo tem como mecânica básica, um player que segue um percurso pré-determinado, com obstáculos, inimigos e perguntas ao longo da fase como os abaixo:

- A mecânica dos inimigos que tentam acertar o player com flechas e espadas.
- O pulo que o player pode executar para poder desviar dos ataques inimigos e de obstáculos além de conseguir itens ao longo do percurso.
- Buracos com armadilhas.
- Plataformas que se movem.

- Viagem do temporal através de uma máquina do tempo.

Ainda no jogo encontramos perguntas que dependem de um conhecimento básico de filosofia, para que o acesso que estas bloqueiam sejam destravados, auxiliando o player a continuar sua jornada na busca das cartas dos filósofos, e de outros itens coletáveis como o elixir mágico.

5.4.2 Ações de combate

O player (jogador) tem a possibilidade atacar seus inimigos, pressionando o botão “ctrl” do teclado, seus ataques não são tão fortes, tendo assim, baixo poder de impacto, ou seja, surte pouco dano no alvo, porém a utilização da munição é infinita.

5.4.3 Ataques

No jogo será definido como ataque toda a ação intencional realizada pelos inimigos que provoque dano no player. Estes ataques visam danificar o herói através do contato físico, armas e objetos que danifiquem a vida do player.

5.4.4 Barra de energia

O player terá uma barra de energia que mostrará as suas avarias. Ao atingir o valor zero o jogador perderá uma das vidas. Embora representada em forma de animação para o jogador, internamente cada jogador terá 100 pontos de vida, isto representa a quantidade de dano que o player pode suportar.

5.4.5 Vida

O jogador possui uma quantidade infinita de vidas, a cada perda de vida, o jogador poderá continuar o jogo perto do lugar mais próximo de onde parou. Caso o jogador erre a identificação final do ladrão, ele será encaminhado a tela de “Game Over” e após 10 segundos é redirecionado ao menu principal do jogo.

5.4.6 Progressão do jogo

Na primeira fase o jogo começa com uma dificuldade menor e essa dificuldade aumenta progressivamente ao longo da fase conforme o player passa pelas perguntas que liberam caminho para a continuação do percurso. Nas demais fases a quantidade de inimigos e obstáculos será maior e as mecânicas envolvendo conteúdos de filosofia, mudará de acordo com o banco de dados, (original ou o criado pelo professor), podendo assim ser considerado como randômico, tais condições visam aumentar a dificuldade do jogo.

5.5 Dificuldade de fases

Fase 1:

O player inicia seu percurso na Grécia Antiga, seguindo o caminho tortuoso até chegar ao último obstáculo da fase respondendo quem é o ladrão que roubou o escudo da deusa Atena. A fase por completa consiste de templos antigos, com estruturas no estilo grego - árvores, pedras grandes e alguns abismos podem obstruir a passagem do jogador, exigindo agilidade do player.

Esta fase se refere a filosofia clássica onde o jogador terá que responder 5 (cinco) questões de filosofia coletando todos os itens que surgem pelo percurso para prosseguir para a segunda fase (segue em apêndice as questões desta fase).

Fase 2:

O player inicia seu percurso em meio a Roma antiga, seguindo o caminho tortuoso até chegar ao último obstáculo da fase respondendo quem é o ladrão que roubou a estátua da Lupa Capitolina. A fase por completa consiste de templos antigos, estruturas representantes do período como o coliseu e outras construções - árvores, pedras grandes e alguns abismos podem obstruir a passagem do jogador, exigindo agilidade do player. Esta fase é composta por dez questões de filosofia. Onde o jogador precisa responder corretamente as questões para que os obstáculos dentro da fase desapareçam e o player (personagem) prossiga.

5.6 Condições de Vitória

Para que o jogador prossiga para a próxima missão, é preciso que ele siga as seguintes condições:

1. Responder todas as perguntas que são encontradas no decorrer da fase de maneira correta.

2. Sobreviver às armadilhas e inimigos.
3. Coletar as cartas que estão espalhadas ao decorrer da fase, pois estas contêm pistas que irão auxiliá-lo na construção da identificação do ladrão.
4. Indicar o ladrão correto de acordo com as cartas que estão na fase a ser jogada.

5.7 Detalhamento Técnico

Em detalhamento técnico serão abordados aspectos técnicos referentes aos equipamentos e as especificações necessárias que estes devem conter, além das ferramentas utilizadas no desenvolvimento do software.

5.7.1 Hardware

- Windows 7 ou superior.
- Processador 1.4 Ghz0.
- Memória RAM mínima 2GB (Windows 7) Placa de Vídeo GPU dedicada não necessária.
- Mouse, teclado e som.
 - Monitor com resolução 1024x768 com 32 bits de cores.

5.7.2 Software

- Foram utilizadas as seguintes ferramentas:
- *Adobe Photoshop* CC 2018 (Edição de imagens).
- *Adobe Illustrator* CC 2018 (Edição de imagens).
- *Unity* (Programação do game).

5.7.3 Engine

A game engine escolhida foi o Unity 2D, pois foi levado em conta o nível de acessibilidade, qualidade e recursos disponíveis para o processo de produção do jogo. Podendo ser usada para projetos mais complexos, podendo ser destacado a qualidade final dos softwares que já foram produzidos com a ferramenta.

5.8 Arte

Nesta seção são destacados os aspectos artísticos do jogo, abrangendo elementos de estética, design, organização visual e aparência geral. A análise busca evidenciar como tais componentes se articulam de maneira harmônica, contribuindo para a construção de uma identidade própria e para a experiência do usuário. Dessa forma, observa-se não apenas a preocupação com a funcionalidade, mas também com a valorização da dimensão estética, que confere ao jogo maior atratividade e coerência em sua proposta pedagógica.

5.9 Resumo de estilo

O jogo Filo Game tem como temática principal “espionagem”. Em cada uma das fases encontramos artes de cenário e objetos retratando diferentes épocas da história, já os personagens foram resultados de composições específicas para este jogo, focando na faixa etária do público a que o jogo se aplica, o estilo que melhor se encaixa nestes pontos foi o “Cartoon”.

5.9.1 Principais referências

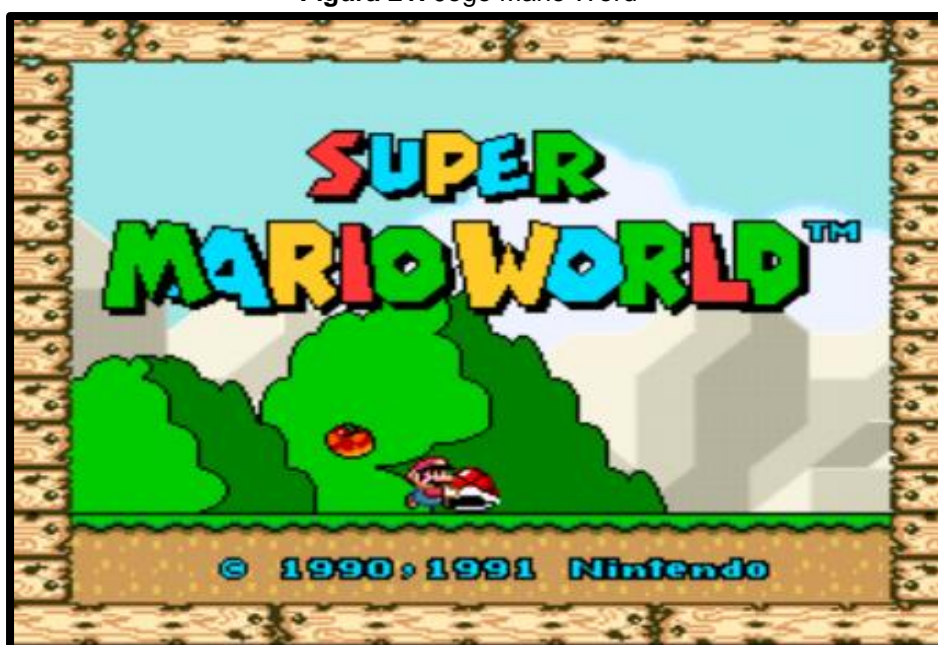
O software utiliza de algumas características de jogos de referência como o jogo Carmen Sandiego conforme a figura 20 e Mário Bros demonstrado na figura 21.

Figura 20: Jogo Carmen Sandiego



Fonte: Produzido por Broderbund, 1985

Figura 21: Jogo Mario Word



Fonte: Produzido por Nintendo, 1985

5.9.2 ConceptArts e Sprites

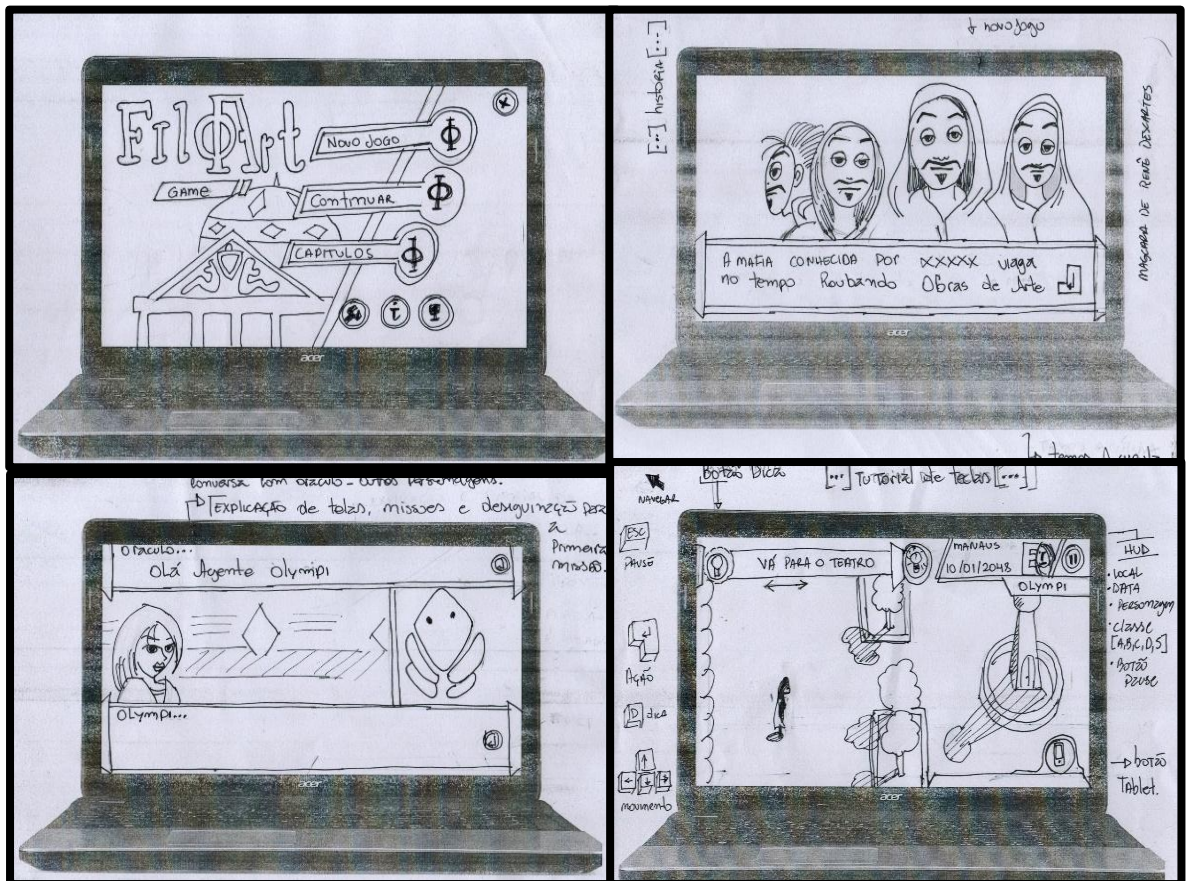
Nos tópicos seguintes são apresentados os aspectos de cenário, personagens, vilões e objetos que compõem o universo do FiloGame, todos elaborados a partir de um mockup inicial que serviu como guia visual para a concepção do projeto, conforme demonstrado na figura 22. De acordo com Roger (2012), o *mockup* é uma representação visual preliminar utilizada para antecipar como a interface, os elementos gráficos e a organização da tela irão funcionar antes da versão definitiva.

No caso do FiloGame, esse recurso foi essencial para estruturar a narrativa, definir a estética e orientar a construção dos ambientes virtuais. Os cenários foram planejados para transmitir atmosferas que dialogam com os conteúdos filosóficos, enquanto os personagens foram desenhados de forma a evidenciar suas funções narrativas. Os vilões representam obstáculos que estimulam o raciocínio crítico e a tomada de decisões, e os objetos distribuídos ao longo das fases cumprem funções específicas de apoio ou desafio.

O *mockup* possibilitou visualizar a interação entre esses elementos, antecipando ajustes necessários e garantindo consistência estética. Além disso, contribuiu para avaliar a clareza da interface e a fluidez da navegação, aspectos fundamentais para a usabilidade. Dessa forma, o protótipo não apenas serviu como guia criativo, mas também como ferramenta metodológica para validar escolhas de

design e jogabilidade, consolidando a identidade do FiloGame como recurso educacional.

Figura: Mockups



Fonte: O próprio autor, 2019

5.9.3 Personagens

Tendo como uma das suas principais características, originalidade e inovação, os personagens deste jogo não são insuficientes, alguns são desenhados a mão e outros são resultados de composições que auxiliam na diversificação destes, ambos no estilo cartoon. O player principal, é uma personagem feminina, que possui traços escolhidos especificamente para ela, combinando com os estilos da região Amazônica a que é referenciada no começo do game. Já os inimigos têm aparência de ninjas e espões, dentre vários outros personagens que aparecem durante a jornada do herói.

5.9. 4 Personagem Principal

A personagem principal “Hipátia”⁶, foi idealizada como uma investigadora, ela possui traços indígenas que se caracterizam por sua cor de pele, detalhes faciais e estilo de cabelo. As figuras 22 e 23 representam as duas formas com que a player se apresenta no jogo, a figura 22 foi desenhada especialmente para o game, assim acompanhando todos os traços de cenários e objetos, já a figura 23 é fruto de uma composição adequada especificamente para este jogo, sendo assim a player assumi cada uma das versões citadas, de acordo com o contexto que se encontra em determinados pontos de sua jornada.

Figura 22: Hipátia versão desenhada



Fonte: Próprio autor, 2019

Figura 23: Hipátia versão modelada



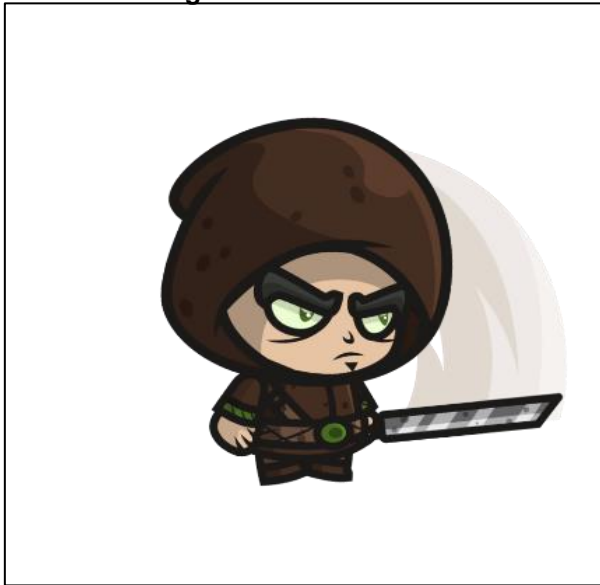
Fonte: Próprio autor, 2019

5.9.5 Inimigos

O game possui fases diferentes de acordo com a missão recebida pelo player, seguindo essa linha, o jogador irá se deparar com diferentes vilões durante sua jornada. Os inimigos são divididos em categorias de espões e ladrões, todos de acordo com o tema do jogo. Considerando as características do game descritas em cenários (capítulo 5.3.4).

⁶ Segundo Roger (2012) em *Level Up*, a versão desenhada e modelada corresponde à etapa em que o jogo passa das ideias e esboços para a representação visual concreta dos elementos. Nessa fase, personagens, cenários e objetos são desenhados e/ou modelados (em 2D ou 3D), definindo formas, volumes, proporções e estilo artístico, ainda antes da implementação final no jogo. Essa versão permite visualizar com mais clareza o universo do jogo e avaliar se a estética escolhida está coerente com o gameplay e a proposta do projeto.

Figura 24: Ladrões



Fonte: Próprio autor, 2019

Figura 25: Espiões



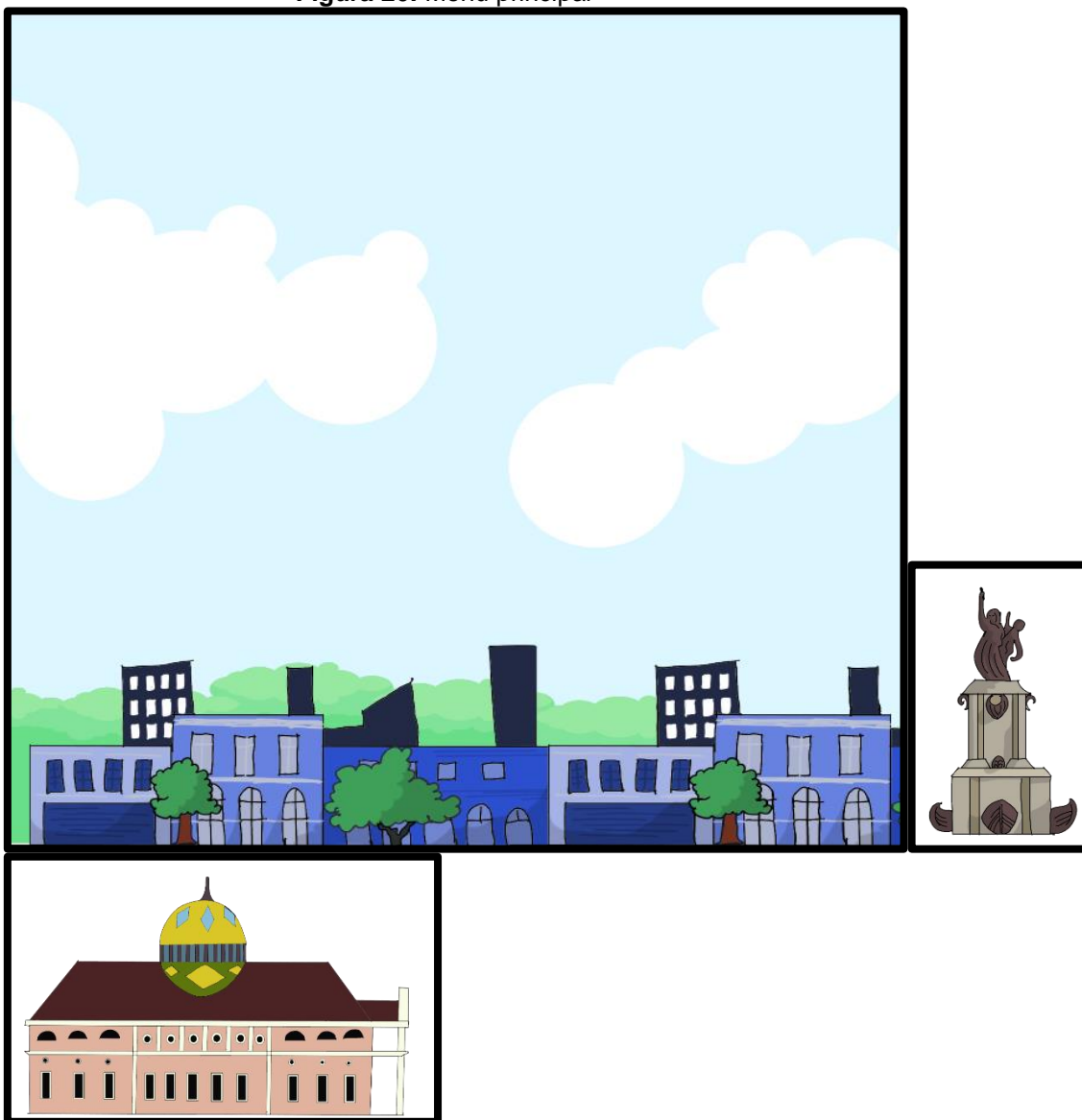
Fonte: Próprio autor, 2019

5.9.6 Cenários

Cada um dos cenários do FiloGame foi desenvolvido com base nas características específicas de cada fase, buscando criar uma ambientação coerente com a narrativa e os objetivos pedagógicos do jogo. As imagens de referência utilizadas servem como guia para a construção visual dos espaços, garantindo maior fidelidade estética e simbólica.

O **menu principal** é ambientado na tradicional praça do Largo de São Sebastião, em Manaus – AM, local de grande relevância cultural e histórica. Nesse cenário, o Teatro Amazonas é representado como o quartel-general, funcionando como o espaço onde o personagem mítico Muiraquitã libera as missões que o jogador deverá cumprir. A escolha desse ponto turístico reforça a identidade regional do jogo e aproxima o universo digital de elementos reais e reconhecíveis. Além do teatro, o cenário apresenta árvores, detalhes arquitetônicos e elementos que remetem à praça, compondo uma atmosfera autêntica e imersiva.

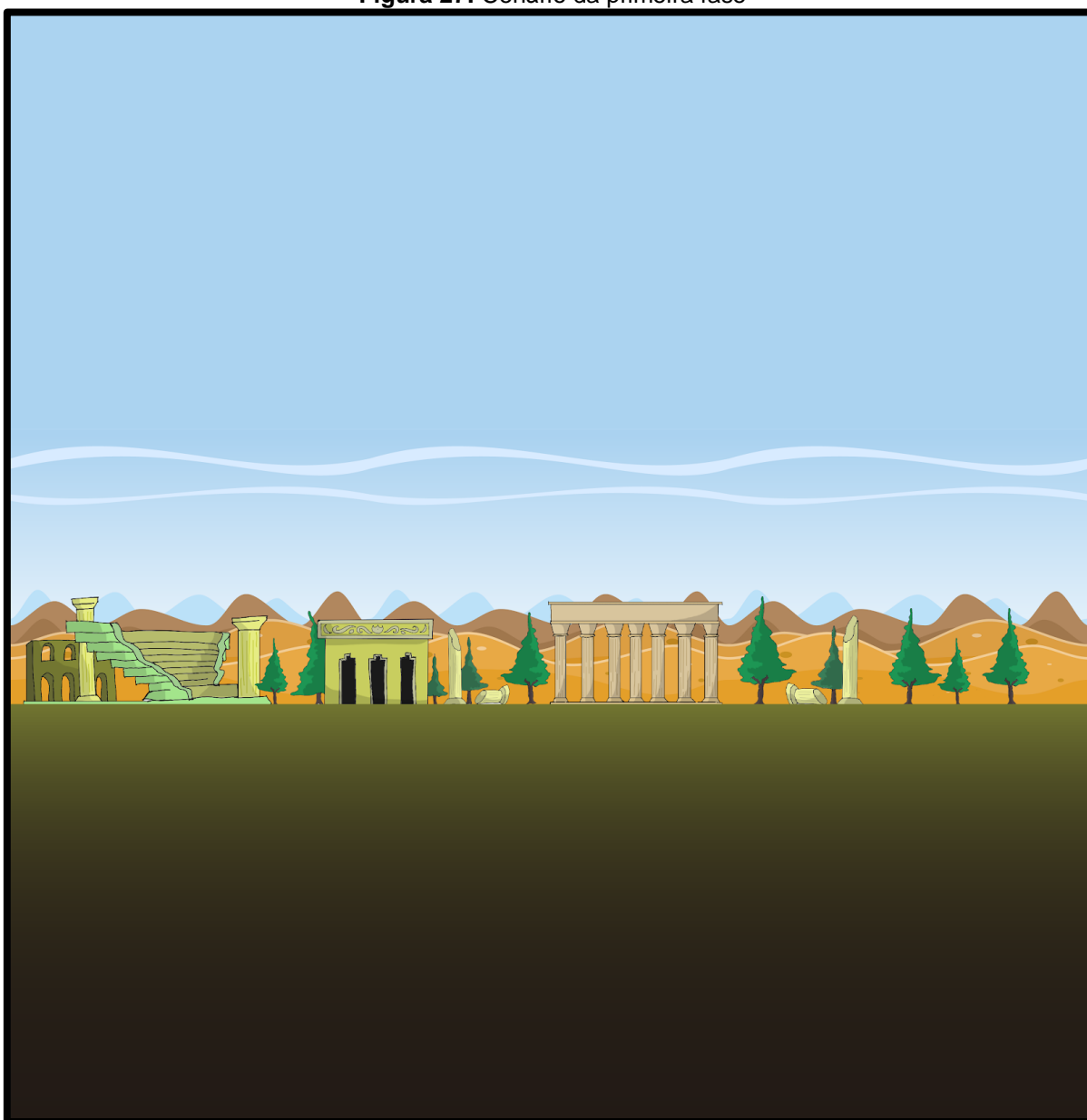
O monumento central foi reinterpretado como a máquina do tempo, recurso narrativo que conecta diferentes períodos históricos e filosóficos, permitindo ao jogador transitar entre eles. Essa metáfora visual amplia o sentido da experiência, transformando o menu em um espaço simbólico de partida para a jornada filosófica. Assim, o cenário inicial não se limita a ser uma tela de acesso, mas se configura como um ambiente que introduz o jogador na narrativa e estabelece a atmosfera do jogo.

Figura 26: Menu principal

Fonte: Próprio autor, 2019

Primeira fase: O primeiro trecho representa a cidade de Atenas na Grécia, podendo ser encontradas árvores e montanhas elevadas, monumentos e pilastras representando a arquitetura da Grécia antiga. Em cada parte da fase, existe uma organização diferente de plataformas, inimigos e armadilhas.

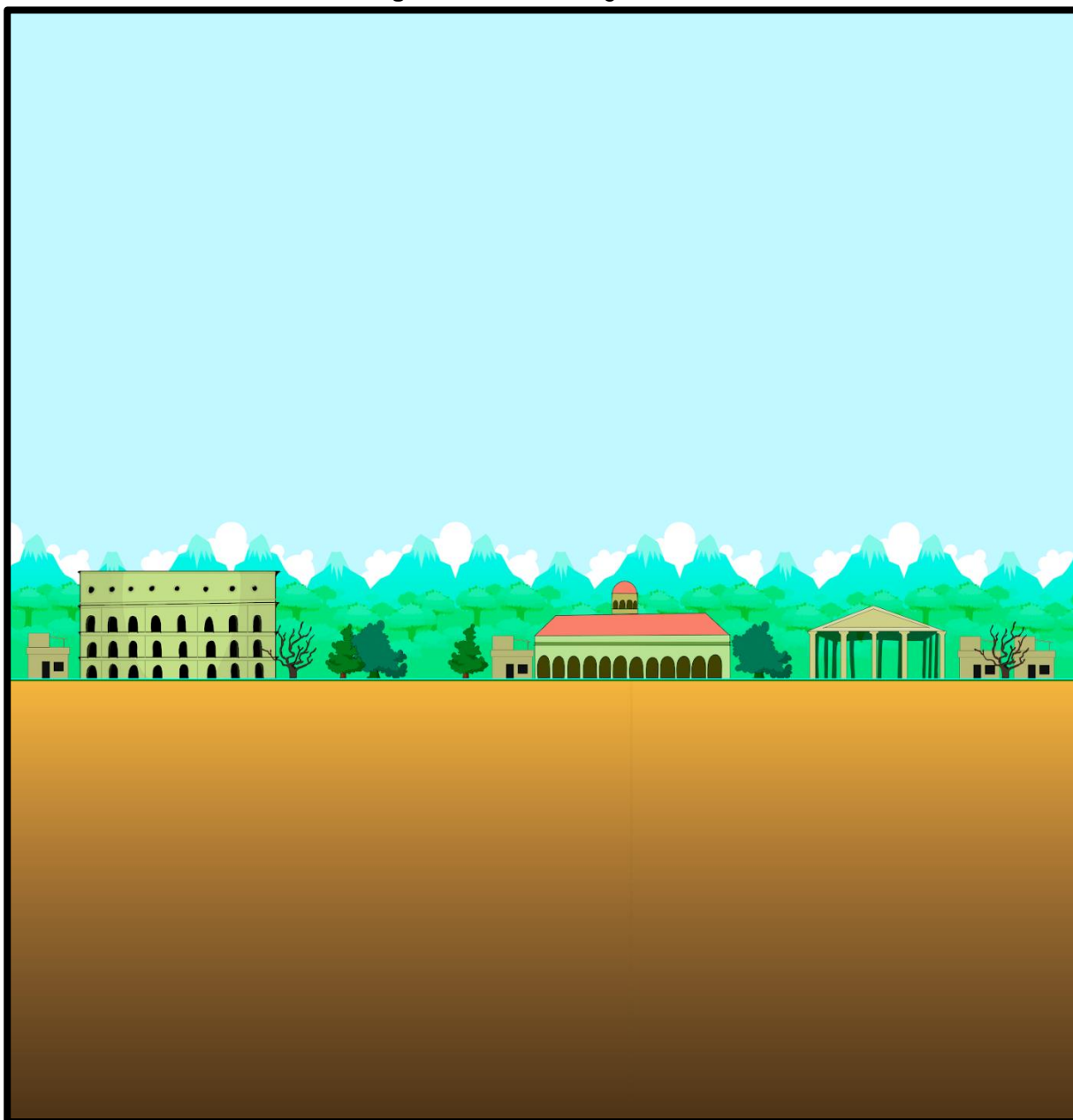
Figura 27: Cenário da primeira fase



Fonte: Próprio autor, 2019

Segunda fase: A segunda fase representa o período do império Romano, tendo em seu cenário construções antigas representando a arquitetura Romana, tendo florestas com árvores e montanhas.

Figura: Cenário da segunda fase



Fonte: Próprio autor, 2019

5.9.7 Objetos

Menu Principal: Teatro Amazonas (Quartel general), Monumento à Abertura dos Portos às Nações Amigas (Máquina do tempo), árvores e representações da praça do Largo de São Sebastião.

Fase 1 e 2: Árvores, pedras, templos, pilastras, monumentos, desfiladeiros, desmoronamentos, interruptores, jarros surpresa e blocos empurrados.

5.9.8 H.U.D. (Head Up Display)

O H.U.D. (Head-Up Display), conforme Roger (2012), pode ser compreendido como o conjunto de informações visuais exibidas na tela com a finalidade de auxiliar o jogador na compreensão do jogo durante sua execução. Trata-se de um recurso fundamental para a experiência interativa, pois disponibiliza dados essenciais, como indicadores de vida, tempo, pontuação, recursos acumulados ou energia disponível, sem comprometer a imersão do usuário no ambiente narrativo.

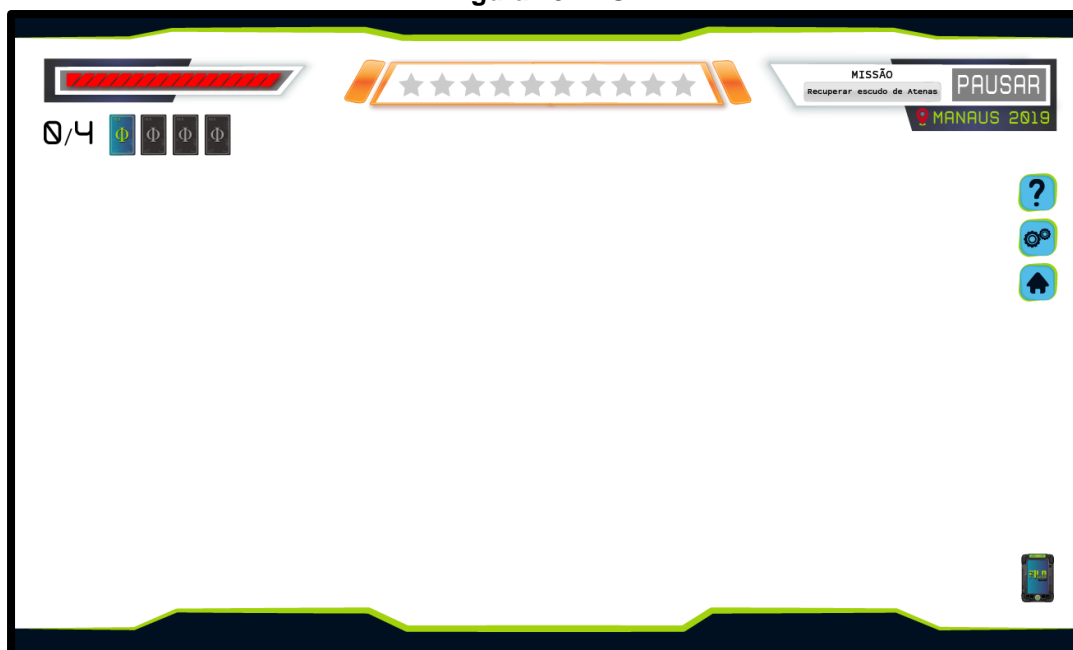
Esse sistema de sobreposição gráfica atua como uma interface direta entre o jogador e o universo do jogo, orientando suas ações e decisões de maneira imediata e intuitiva. Ao apresentar informações de forma clara e organizada, o HUD contribui para que o usuário compreenda as regras, os objetivos e o funcionamento geral da mecânica, evitando ambiguidades ou sobrecarga cognitiva.

Além disso, o HUD desempenha papel estético e funcional, integrando-se ao design do jogo de modo a reforçar sua identidade visual e narrativa. Sua disposição estratégica na tela garante que os elementos informativos estejam sempre acessíveis, mas sem interferir negativamente na jogabilidade ou na percepção dos cenários.

O HUD é composto pelos seguintes elementos:

- Barra de vida (demonstra o nível de vida, em questão de ataques de inimigos).
- Quadro de estrelas (demonstra a quantidade de estrelas adquiridas de acordo com as perguntas que o player respondeu pela fase)
- Quadro de informações (Informa a missão atual do player, o local e tempo em que está)
- Campo indicador de cartas (Informa quantas cartas o player tem que pegar e indica quais delas forma ou não encontradas).
- Botão home (encaminha o player para a tela de menu inicial).
- Botão de reiniciar (encaminha o player para o último checkpoint salvo).
- Botão de som (desativa e ativa o som do jogo).
- Botão de ajuda (auxilia o player tirando dúvidas sobre movimentos do personagem, perguntas e itens coletáveis).
- Tablet (possibilita o player levantar informações sobre a missão da fase, dossiê e banco de criminoso).

Figura 28: H.U.D.



Fonte: Próprio autor, 2019.

5.9.9 Som

O software possuirá músicas e sons diferentes para cada cenário, e sons característicos do player principal. Cada fase possui uma trilha sonora específica de acordo com o ambiente da fase, tendo ambos os sons formato MP3.

5.9.10 Efeitos sonoros

Os efeitos sonoros serão acionados por ações específicas durante o jogo, sendo compostos por sons de curta duração, é possível que o jogador diminua ou aumente o volume dos sons no menu de configurações.

Segue a lista com a descrição dos eventos que disparam os sons específicos:

Player principal (Hipátia):

- Som de ataque.
- Som de dano recebido.
- Som de perda de vida.

Objetos:

- Som de carta coletada.
- Som de elixir coletado.
- Som de acerto para pergunta respondida certa.
- Som de erro para pergunta respondida errada.
- Som de plataforma desbloqueada e ou bloqueada.

Som ambiente para cada fase:

Menu principal - Cidade: carros e buzinas.

1 Fase - Grécia antiga: música com tema de missão secreta.

2 Fase - Período Romano: música com tema de missão secreta.

Enquanto o jogador navega entre os menus, e outras áreas do jogo, escutará músicas referentes ao estilo de espionagem, com sons que auxiliarão o usuário a saber quando determinada ação foi acionada. Por exemplo: no menu inicial, o usuário deve escolher entre as opções presentes na tela; quando uma delas for selecionada um som será tocado como forma de alerta do acontecimento.

5. 9.11 Músicas

Durante o jogo serão tocadas músicas diferentes conforme a fase em que o player estiver, para que haja uma maior motivação para com o jogador, não sendo classificadas como “monótonas” conforme forem repetidas, porém na área de configurações o player tem a oportunidade de alterar o volume da música e dos sons do jogo.

Segue a lista de etapas do jogo que devem conter um tema:

Menu inicial.

Mapa e tela de carregamento de fase.

Fase 1.

Fase 2.

Tema para Game Over

Tema jogo ganho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo geral desenvolver um recurso tecnológico com conteúdo de Filosofia, fundamentado na metodologia ativa da aprendizagem baseada em jogos digitais, visando contribuir para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Amazonas onde o jogo foi aplicado, assim como também, disponibilizar produto educacional tecnológico ao ensino de filosofia.

A pesquisa partiu do reconhecimento das dificuldades históricas enfrentadas pelo ensino de Filosofia na educação básica, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática e à necessidade de metodologias que favoreçam o engajamento discente e a construção significativa do conhecimento filosófico.

No que concerne aos objetivos específicos, foi possível refletir sobre a dualidade entre teoria e prática no ensino de Filosofia, compreendendo a disciplina como um conhecimento de caráter reflexivo e formativo, passível de ser desenvolvido a partir de metodologias ativas. Ademais, realizou-se a aplicação do jogo digital FiloGame junto aos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio Integrado do curso de Informática do IFAM, considerando os conteúdos filosóficos previstos no currículo integrado. Por fim, procedeu-se à avaliação do jogo a partir de instrumentos de análise da jogabilidade e da usabilidade com vistas ao seu aperfeiçoamento enquanto produto educacional.

Os resultados obtidos indicam que o FiloGame apresenta potencial pedagógico significativo, especialmente no que diz respeito ao aumento do interesse e da participação dos estudantes nas aulas de Filosofia. Observou-se que a utilização do jogo digital favoreceu a aproximação dos alunos com conteúdos tradicionalmente considerados abstratos, possibilitando a compreensão de conceitos filosóficos por meio de situações-problema, desafios investigativos e dinâmicas interativas. Tais aspectos contribuem para o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e da capacidade argumentativa, elementos centrais à formação filosófica e à proposta de formação humana integral defendida pela Educação Profissional e Tecnológica.

Do ponto de vista metodológico, a adoção da pesquisa-ação, articulada à abordagem quali-quantitativa, mostrou-se adequada aos propósitos do estudo, uma vez que possibilitou a construção do produto educacional de forma processual,

reflexiva e colaborativa. A observação participante e a aplicação de questionários permitiram compreender tanto os aspectos técnicos do FiloGame quanto suas implicações pedagógicas no contexto da sala de aula, reforçando a importância da escuta dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Entretanto, algumas limitações devem ser consideradas. A pesquisa foi desenvolvida em um contexto institucional específico e com um número restrito de participantes, o que limita a generalização dos resultados. Além disso, o FiloGame foi aplicado em sua versão de protótipo, apresentando restrições técnicas e de conteúdo que impossibilitam uma avaliação mais ampla de seus impactos a médio e longo prazo. Soma-se a isso a dependência de infraestrutura tecnológica adequada, fator que pode interferir na implementação do jogo em diferentes realidades educacionais.

Apesar dessas limitações, o estudo contribui de forma relevante para o campo do ensino de Filosofia e da Educação Profissional e Tecnológica, ao evidenciar que os jogos digitais, quando planejados de maneira crítica e intencional, podem constituir estratégias pedagógicas consistentes e alinhadas aos objetivos formativos da educação básica. O FiloGame reafirma a possibilidade de integrar o rigor conceitual da Filosofia às linguagens digitais contemporâneas, sem descaracterizar a especificidade do filosofar.

Como perspectivas futuras, destaca-se a necessidade de continuidade do desenvolvimento do FiloGame, com a ampliação dos conteúdos filosóficos abordados, o aprimoramento da narrativa, da interface e das mecânicas de jogo, bem como sua adaptação para diferentes plataformas e contextos educacionais. Sugere-se, ainda, a realização de estudos posteriores que envolvam outros públicos e períodos mais extensos de aplicação, possibilitando análises mais aprofundadas sobre os impactos do uso de jogos digitais no ensino de Filosofia.

Conclui-se, portanto, que o FiloGame se configura como um produto educacional em permanente construção, coerente com os princípios da formação humana integral e com as demandas contemporâneas do ensino de Filosofia. A pesquisa reafirma a importância de práticas pedagógicas que articulem tecnologia, ludicidade e reflexão crítica como caminhos possíveis para uma educação mais significativa, democrática e emancipadora.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- AGUIAR, B.; ET AL. 2011b. **Uso da Escala Likert na Análise de Jogos**. Em: Anais do X Simpósio Brasileiro de Games e Entretenimento Digital, 07-09 de novembro de 2011 Salvador. Recife.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Editora Paulus, 2011.
- ALVES, L.R.G; COUTINHO, I. J. (Org.). **Jogos Digitais e Aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Papirus, Campinas, 2016.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando – Introdução à Filosofia**. São Paulo: Moderna. 1992.
- ARANTES, Paulo (org); SILVA, Franklin Leopoldo e; FAVARETTO, Celso; FABRINI, Ricardo; MUCHAIL, Salma T. **A Filosofia e seu Ensino**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática** – Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. **BNCC - Base Nacional Comum curricular**. Disponível em (2017):http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 de outubro/2029
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Tradução de Maria Ferreira; revisão técnica da tradução de Tânia Ramos Fortuna. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017. – (Coleção Clássicos do Jogo)
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- CHARLOT, BERNARD. **Da Relação com o Saber: Elementos para uma teoria**. Artmed, 2000.
- COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial.
- GALLO, Silvio. **Metodologia do Ensino de Filosofia - uma didática para o ensino médio**. v. 1. Ed. Campinas: Papirus, 2010.
- GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar. **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017, p. 323.

MOURA, E.; ROJO, R. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MOREIRA, Marco Antônio (1942). **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: E.P.U., 2019.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem Significativa: teorias e textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. DE S.; DESLANDES, S, F. **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade**. São Paulo: Editora Vozes, 2009. 21ª Ed.

MOURA, E.; ROJO, R. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Perspectivas da educação Profissional técnica de nível médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. Eliezer Pacheco organizador. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. setec/MEC. Brasília, 2012.

PACHECO, Juliana; (Org.) **Filósofas: a presença das mulheres na filosofia**. [recurso eletrônico] / Juliana Pacheco (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2016, p.395.

ROSA, Juan Miguel; VERAS, Manoel. **Avaliação Heurística de Usabilidade em Jornais Online-Estudo de Caso em Dois Sites**. Perspectivas em Ciência da Informação, v. 18, n. 1, p. 138-157, 2013.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa, v. 31, n 3, set/dez. 2005.

OBIOLS, Guillermo. **Uma introdução ao ensino da Filosofia.** Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2002.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

_____. **Não me atrapalhe, mãe – Eu estou aprendendo!** São Paulo: Phorte, 2010.

RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafios na organização do currículo Integrado.** In: RAMOS, Marise. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.** In: Secretaria de Estado da Educação do Paraná. (Org.). O Ensino Médio Integrado a Educação Profissional: Concepções e Construções a partir na Implantação na Rede Pública do Paraná. v. 1. 1ed.Curitiba: SEED-PR, 2008.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia: do Romantismo ao Empiocríticismo.** 5. ed. São Paulo: Paulus, 2005.

RODRIGO, Lídia Maria. **Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio.** In: SILVEIRA, Renê J.T; GOTO, Roberto. Filosofia no ensino médio: Temas, problemas e propostas. São Paulo; Loyola, 2007.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio.** Campinas, SP: Autores Associados.

ROGERS, Scott. **Level Up! Um guia para o design de grandes jogos.** São Paulo, 2012.

SANTAELLA. **Estética: de Platão a Peirce.** 2. ed. São Paulo: Experimento, 2000 a. O que é semiótica. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTAELLA, Lucia & FEITOZA, Mirna (org.). **Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games.** São Paulo: Cengage Learning, 2009.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do Jogo: fundamentos do design de jogos.** Volumes 1 a 4. Blucher: São Paulo, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 12 n. 34 jan. /abr. 2007.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 16 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOMAZETTI, Elisete M. (Org.) Ensino de Filosofia: Experiência, Problematizações e Perspectivas. -1 Ed. – Curitiba: Appris, 2015.

TONÉIS, Cristiano N. Os Games na Sala de Aula: games na educação ou gamificação na sala de aula? São Paulo: Bookess, 2017.

ZABALA, Antoni. A Prática Educativa - como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICE A - Questões inseridas no jogo para primeira e segunda fase

Questão 1

Podemos afirmar que a filosofia

- a) teve seus fundamentos estabelecidos durante o Renascimento.
- b) não tem sua origem ligada ao pensamento.
- c) foi gestada pelos pensadores pré-socráticos.
- d) é um saber contemporâneo.

Questão

Mito, do grego *mýthos*, é uma narrativa tradicional cujo objetivo

- a) explicar fatos de forma racional.
- b) se identifica com a razão (*logos*) em seus processos intelectivos de investigação sobre a realidade.
- d) baseia-se em crenças repassadas de forma oral que buscam explicar um fato.
- e) é uma inverdade.

Questão 3

A invenção do calendário contribuiu para o surgimento da Filosofia, pois

- a) os gregos assim puderam estabelecer uma estrutura racional na contagem do tempo.
- b) navegando por territórios antes desconhecidos os gregos que as criaturas da mitologia grega não eram reais.
- c) os gregos aprenderam a arte de negociar.
- d) o uso do alfabeto fez com que os gregos se expressassem de forma mais clara

Questão 4

Sobre os mitos

- a) não contribuíram em nada com a filosofia.
- b) eram explicações fantásticas e filosóficas.
- c) nas sociedades primitivas, mito é uma verdade, resultado de uma intuição compreensiva da realidade.
- d) mesma coisa que conhecimento filosófico.

Questão 5

A busca dos primeiros filósofos gregos para identificar o princípio fundamental,

- a) *areté*
- b) *arché*

- c) aletheia
- d) aisthesis

Questão 6

Antes do nascimento da filosofia dois poetas tinham imensa importância na educação grega, eram eles

- a) Sócrates e Platão
- b) Aristóteles e Sócrates
- c) Hesíodo e Homero
- d) Tales e Anaxímenes

Questão 7

Fatos que ajudaram alterar a visão mítica predominante e contribuíram para a filosofia

- a) “milagre grego”, pois os gregos eram excepcionais.
- b) a escrita, moeda, a lei e a fundação da pólis.
- c) a oralidade que caracterizava a educação.
- d) as ações heroicas relatada nas epopeias.

Questão 8

Para Tales de Mileto, considerado o primeiro filósofo, arkhé é

- a) o ar
- b) o fogo
- c) a água
- d) apéiron

Questão 9

Os filósofos pré-socráticos ou filosofia da natureza, se detiveram na compreensão da realidade voltada para natureza que corresponde a

- a) aletheia
- b) cosmo
- c) uno
- d) physis

Questão 10

A principal característica do mito é

- a) a racionalidade
- b) a oralidade**
- c) a poesia
- d) é pensamento crítico

Questão 11

De acordo com a doutrina socrática,

- a) a busca pela essência do bem está vinculada a uma visão antropocêntrica da filosofia.**
- b) é a natureza, o cosmos, a base firme da especulação filosófica.
- c) o exame antropológico deriva da impossibilidade do autoconhecimento e é, portanto, de natureza sofística.
- d) a impossibilidade de responder (aporia) aos dilemas humanos é sanada pelo homem, medida de todas as coisas.

Questão 12

Para Sócrates,

- a) a essência do homem é sua alma.**
- b) o corpo deve ser cuidado primeiro, e depois a alma.
- c) a alma não é o eu consciente, aquilo que denominamos de consciência.
- d) o homem ignorante erra voluntariamente.

Questão 13

O Dualismo de Platônico foi desenvolvido através de uma teoria denominada de

- a) Teoria das quatro causas.
- b) Teoria das ideias.**
- c) Matéria e forma.
- d) Maiêutica.

Questão 14

A teoria das quatro causas de Aristóteles se define em

- a) Informal, material, divina e final.
- b) Formal, material, eficiente e final.**
- c) Formal, natural, eficiente e final.
- d) Formal, indeterminada, eficiente e final.

Questão 15

Uma das fases do método dialógico de Sócrates era a

- b) Opinião
- c) Substância
- d) Semiótica.
- e) Maiêutica.**

Questão 16

Incorporando essa nova forma de pensamento, Platão, na obra, A República, sugere que, para o bom governo da cidade, o seu líder deve ser:

- a) O magistrado
- b) O filósofo rei**
- c) O sábio sofista
- d) O rei sábio
- e) O sacerdote

Questão 17

Em filosofia, a área dedicada a refletir sobre as ações humanas em relação à vida em coletividade e a vida de cada um é denominada de:

- a) Religião.
- b) Estética.
- c) Ética.**
- d) Política.

Questão 18

As diferenças dos termos ética e moral

- a) Ética é o mesmo que moral pois diz respeito ao comportamento individual.

- b) Ética é diferente de moral, pois moral é a teoria sobre os comportamentos.
- c) Ética difere de moral, a primeira refere-se ao indivíduo em suas práticas enquanto a segunda diz respeito a reflexão.
- d) Ética difere de moral, pois é a disciplina teórica que reflete a prática humana.

Questão 19

A verdade, “aquilo que é” em grego é

- a) Ethos
- b) Aletheia
- c) Eudaimonia
- d) Phisis

Questão 20

Os filósofos que dominavam a arte da oratória. Esses filósofos vinham de diferentes cidades e ensinavam sua arte em troca de pagamento, eram chamados de

- a) maniqueístas (bem ou mal)
- b) hedonistas (busca pelo prazer)
- c) epicuristas
- d) sofistas

Observação: as questões marcadas em vermelho, são as alternativas corretas.