

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO” PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**ÉTICA EM JOGO: UMA ALIANÇA ENTRE FILOSOFIA E ROLE-PLAYING
GAMES**

RAUL DE SOUZA HOFFMANN

BAURU

2020

RAUL DE SOUZA HOFFMANN

ÉTICA EM JOGO: UMA ALIANÇA ENTRE FILOSOFIA E ROLE-PLAYING GAMES

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Luciene Ferreira da Silva.

BAURU
2020

Hoffmann, Raul de Souza.

Ética em jogo : uma aliança entre filosofia e role-playing games / Raul de Souza Hoffmann, 2020
102 f.

Orientadora: Luciene Ferreira da Silva.

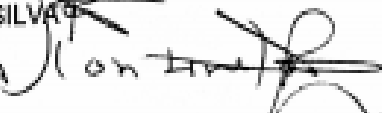
Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020

1. Educação. 2. Filosofia. 3. Ética. 4. Jogo. 5. Neoliberalismo. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE RAUL DE SOUZA HOFFMANN, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 04 dias do mês de março do ano de 2020, às 14:00 horas, no(a) Sala 2 do prédio da Pós-graduação da Faculdade de Ciências - Unesp/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. LUCIENE FERREIRA DA SILVA - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP, Profa. Dra. CINTHIA LOPES DA SILVA do(a) Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências da Saúde - Piracicaba/SP, Profa. Dra. DAGMAR APARECIDA CYNTHIA FRANÇA HUNGER do(a) Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de RAUL DE SOUZA HOFFMANN, intitulada "ÉTICA EM JOGO: UMA ALIANÇA ENTRE FILOSOFIA E ROLE-PLAYING GAMES" E PRODUTO EDUCACIONAL "A CARAVANA DO URSO BRANCO: UMA CAMPANHA INICIAL DE RPG". Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovado. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. LUCIENE FERREIRA DA SILVA 

Profa. Dra. CINTHIA LOPES DA SILVA 

Profa. Dra. DAGMAR APARECIDA CYNTHIA FRANÇA HUNGER 

AGRADECIMENTOS

À minha orientado Prof.^a. Dr.^a. Luciene Ferreira da Silva, por ter acreditado na ideia deste trabalho desde o começo e por ter acreditado em mim. Agradeço a ela por ter sido um exemplo de educadora e sempre ter me passado serenidade durante a pesquisa.

À minha esposa Katyucia Cardoso Veraldo Hoffmann, por todo amor, amizade, paciência e compreensão.

À Prof.^a. Dr.^a. Eliana Marques Zanata, por trabalhar tanto em nome da educação e com isso permitir aos professores uma oportunidade de aperfeiçoamento e fomentação da própria didática.

Ao programa de pós-graduação em Docência para Educação Básica, UNESP - Bauru, funcionários e corpo docente, pois sem o esforço de cada um de vocês nada disso seria possível.

Ao meu irmão Victor Hugo e a minha irmã Bianca, por todo amor que nos uni. Minha gratidão e amor por vocês transcende tudo o que eu sou.

Ao meu pai e a minha mãe, por terem sido, à própria maneira, meus melhores professores de ética.

Aos meus sobrinhos Lucas e Arthur, por todo amor que trouxeram para nossa família.

Ao meu amigo Abner, por ter sido um companheiro desde a infância. Que nossa amizade continue maior que nossas diferenças.

Ao meu amigo Vitor, pela prontidão aos meus pedidos de ajuda em todos os momentos que precisei.

Aos meus alunos, por terem me ensinado a ensinar e alimentar em mim o desejo de contribuir para um mundo melhor.

Em especial, agradeço aos meus amigos Mexicano, Vinicius, Carlos, Wesley, Alexandre, Maicon, Matheus, Vitor, Alex, Murilo e Willian, por nossas campanhas, pelo mundo que criamos, pelas batalhas, pelos personagens incríveis que criaram, por me fazerem buscar novas possibilidades ao narrar campanhas e principalmente por saber que ainda poderemos jogar RPG.

RESUMO

Esta pesquisa, centrada no ensino de filosofia no Ensino Médio, investiga a problemática das restrições do ensino e aprendizagem da ética, bem como a forma tradicional com que o tema é abordado no Ensino Médio e tem como objetivo propor uma sugestão de ensino de filosofia através do RPG, resgatando assim o lúdico no Ensino Médio, após esclarecer como aspectos macroestruturais, como o neoliberalismo, configuram a educação. Então, se justifica por viabilizar formas amparadas no jogo como proposta para o desenvolvimento de aprendizagem dos conceitos, empoderando os sujeitos para práticas sociais de transformação social. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, com utilização de pesquisa bibliográfica e documental sobre as temáticas: jogo, educação, neoliberalismo, filosofia e ética. A hipótese é de que o ensino de ética como componente da filosofia no Ensino Médio, carece de estratégias capazes de facilitar o entendimento das teorias e dos autores que constituem a história da filosofia em relação a este tema. Temos como conjectura, inclusive, que a problemática decorre do alinhamento entre políticas públicas do Estado de São Paulo com políticas econômicas neoliberais que ocasionam precariedade para a escola pública em geral. Portanto, espera-se alcançar a construção ética por meio do jogo, pois a ética é uma temática pouco abordada diretamente nas disciplinas oferecidas no Ensino Médio, mas de extrema necessidade, neste nível de ensino. Com as pesquisas já realizadas, concluímos que o jogo, na escola, tem potencial para uma educação transformadora quando proporciona o pensamento ético, crítico, emancipatório e político.

Palavras-chave: Educação; Filosofia; Ética; Jogo; Neoliberalismo.

ABSTRACT

This research, centered on the teaching of philosophy in high school, investigates the issue of restrictions on teaching and learning ethics, as well as the traditional way in which the topic is addressed in high school and aims to propose a suggestion of teaching philosophy through of RPG, thus rescuing playfulness in high school, after clarifying how macro-structural aspects, such as neoliberalism, configure education. So, it is justified by enabling forms supported by the game as a proposal for the development of learning concepts, empowering the subjects for social practices of social transformation. This is a research with a qualitative approach, using bibliographic and documentary research on the themes: game, education, neoliberalism, philosophy and ethics. The hypothesis is that the teaching of ethics as a component of philosophy in high school, lacks strategies capable of facilitating the understanding of the theories and authors that constitute the history of philosophy in relation to this theme. We also have the conjecture that the problem arises from the alignment between public policies in the State of São Paulo with neoliberal economic policies that cause precariousness for the public school in general. Therefore, it is expected to achieve ethical construction through the game, because ethics is a theme that is not directly addressed in the subjects offered in high school, but of extreme need, at this level of education. With the research already carried out, we concluded that the game, at school, has the potential for a transformative education when it provides ethical, critical, emancipatory and political thinking.

Keywords: Education; Philosophy; Ethic; Game; Neoliberalism.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	01
INTRODUÇÃO.....	03
METODOLOGIA.....	06
1. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE.....	19
2. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	16
2.1. Políticas externas na educação nacional.....	20
3. O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.....	27
3.1. O currículo de Ciências Humanas do Estado de São Paulo.....	30
3.2. O ensino de filosofia no currículo do Estado de São Paulo.....	33
4. JOGO, CULTURA E ABSTRAÇÃO.....	38
4.1. Jogo e educação, uma aliança necessária.....	44
4.2. Role-playing game: imaginação e criação.....	49
5. A REFLEXÃO E A ÉTICA NA FILOSOFIA	57
5.1. Ética em jogo.....	62
5.2. O diálogo em jogo.....	67
6. RELATO DE APLICAÇÃO DO RPG NA PRÁTICA DOCENTE.....	72
6.1. Iniciando o jogo: as fichas e as mecânicas do RPG.....	76
7. APRESENTAÇÃO DO PRODUTO.....	81
7.1. Título do produto.....	85
7.2. Público-alvo.....	85
7.3. Justificativa.....	85
7.4. Objetivos do produto.....	86
7.5. Descrição do produto.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	89
ANEXO.....	93

APRESENTAÇÃO

Ao analisar meu trajeto até aqui, reconheço uma dívida eterna com a escola pública. Não apenas durante a minha Educação Básica, totalmente realizada em escola pública, mas também por toda minha graduação, pois fui universitário através do programa Escola da Família. O programa me permitiu trabalhar em uma escola aos finais de semana desenvolvendo atividades como xadrez, vôlei, ping-pong, war e RPG, em troca de uma bolsa integral na licenciatura. Apenas mais tarde me dei conta de que esta função foi de grande ajuda, pois ali aprendi a me relacionar com os jovens como um professor, aprendi nos finais de semana na escola, que a humildade no trato com adolescentes garante um relacionamento sincero e respeitoso.

No primeiro ano de graduação em filosofia, passei a lecionar em escolas públicas como professor eventual, essa fase durou três anos. Ser acordado por uma ligação às 7:30 frequentemente por falta de um professor de química, ou geografia, por exemplo, garantiu a minha renda por anos. Com sinceridade reconheço minha falta de preparo nesta época, naqueles anos minhas aulas não me agradavam, e muitos fatores contribuíram para isso. Da minha parte, a ansiedade em mudar o mundo dos alunos através do despertar filosófico ignorava o amadurecimento cognitivo e a carência de conhecimentos prévios dos estudantes, bem como a falta de sensibilidade para enxergar que as necessidades diárias de uma classe desfavorecida, a qual eu integro, prioriza o trabalho e não a educação. Por outro lado, estar em uma sala de 3º ano do Ensino Médio substituindo um professor aos 19 anos, e os alunos com 17 e 18, tornavam a relação, no mínimo, difícil, os estudantes eram maduros e sagazes o bastante para entender que eu pouco poderia fazer em 50 minutos, para eles, minha presença se dava mais como um cuidador do que um professor.

Contraditoriamente, as dificuldades me fizeram melhorar. Com o tempo, criei um material mais adequado para as aulas como professor substituto, mesmo que chegasse na escola em cima da hora, já tinha temáticas para uma boa aula, com assuntos atuais e interessantes aos alunos e, principalmente, todos embasados pela filosofia. Assim, a capacidade de improvisar foi sendo substituída pelo preparo e, concomitantemente, fiz uma nova descoberta: o bom humor. Percebi que ao chegar em uma sala com 35 alunos, sentados nas mesas, jogando baralho e conversando ou gritando, adotar uma postura mais autoritária me identificava como um rival, um inimigo, porém, ao entrar e fazer uma piada, brincar com algum aluno ou fazer malabares com giz (sim, fiz e ainda faço isso), me fazia ser identificado como alguém diferente, que vale

a pena ouvir. Compreendo que algumas concepções pedagógicas talvez repudiem minha estratégia, mas enquanto isso funcionar pretendo continuar.

Durante este período conheci diversas escolas de Bauru – SP. Passei a compreender outras coisas com isso. Por exemplo, a localização da escola é um fator de peso em relação a aprendizagem dos alunos, pois a desigualdade é gritante na escola pública, suas consequências afetam diretamente quem mais precisa de uma boa escola, força o aluno a crescer precocemente.

Um tempo depois, já formado e atuando como professor efetivo e com turmas fixas, me deparei com outros desafios. Mantendo minha consciência sobre as desigualdades e falhas do Estado na gestão da educação, mas certo de que se pode avançar, participei de manifestações e de ocupações por entender que a mobilização é necessária, porém, as ambivalências se apresentam rapidamente. Quando se ganha pouco e as responsabilidades são muitas, torna-se extremamente complicado se entregar à militância, pois com o salário pago não é possível reservar dinheiro, criar uma poupança e conseguir entrar em greve, por exemplo. Todas as despesas básicas, de uma vida comum, sem luxo, consomem tudo o que se ganha. Mas como aderir e ao mesmo tempo dar conta das datas de vencimento de todas as dívidas?

A experiência e o amadurecimento profissional ensinam muito. Com quase dez anos de prática docente, compreendo agora que cabe ao professor esclarecer em conjunto com seus alunos os tramites que mantem a sociedade como está, e para isso, bibliografia científica não falta. Assim, os alunos passam a se enxergarem como agentes sociais ativos no país e criam a capacidade de realizar suas próprias escolhas.

Ter sido aprovado no Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica da FC/Unesp significou muito para mim. As instituições públicas, mesmo com dificuldades, constroem chances para quem constitui a base da sociedade brasileira. Portanto, este trabalho também se constitui por ser uma defesa da escola e da universidade pública ao mesmo tempo que combate a política neoliberal.

A filosofia é possibilidade de desenvolvimento da vida realmente vivida e ser professor é antes de tudo assumir posição sociopolítica e de classe. Desejar e contribuir para uma sociedade mais igualitária é função instigante e nobre da docência. Portanto, minha gratidão é expressa através do oferecimento de mais uma estratégia de ensino para os professores que, assim como eu, acreditam na escola pública, lutam por ela e creem que por meio da boa educação ela é uma chance de mudança na vida dos estudantes, para muitos, a única que terão.

INTRODUÇÃO

De acordo com Saviani (2012) a educação historicamente apresentou tendências que revelam o *modus operandi* prevalente entre os grupos e/ou estratos sociais, por ela responsáveis. No caso dos alunos de escolas públicas na atualidade, a educação proporcionada e organizada pelo Estado e pela burguesia, que hoje corresponde aos grandes comerciantes, industriais, proprietários de terras, de riquezas e dos meios de produção que diretamente pressionam o poder público a agir de acordo com suas necessidades, tem a finalidade de instrumentalizar o futuro trabalhador para o mercado de trabalho e para a informalidade, portanto, boa parcela da população não terá necessidade de chegar ao nível superior. Mesmo com avanços em relação a políticas públicas que buscam incluir no ensino superior as camadas menos favorecidas da população, o abismo continua intransponível perpetuando as desigualdades de toda ordem.

Algumas reflexões muito importantes para a superação da condição de vida da classe desfavorecida se encontram nos estudos sobre a organização social que para Saviani (2012) incluem a ética. Porém, essa temática é pouco trabalhada na escola, se levarmos em conta, sua importância para o exercício democrático. Estes estudos sofrem de vários tipos de carências no ambiente escolar, que vão desde a contratação de docentes da área de ciências humanas, à carga horária no currículo e espaços físicos tais como: bibliotecas, cine clubes, videoteca, clubes de leitura, grupos de estudo, grêmios estudantis, quadras, ginásios entre outros. Fatores como esses contribuem para o desinteresse do aluno em hábitos de leitura, cultura, participação política, práticas corporais de movimento e reflexões sobre o agir.

Estudos realizados por Krawczyk (2011) demonstram que os alunos do atual Ensino Médio, apesar de estudarem por mais tempo do que seus pais estudaram e constituir grande parte da sociedade com baixa renda, possuem grandes dificuldades para encontrar sentido na vida escolar, para pensar no mundo do trabalho a partir da escola e para conseguir inserção no mercado de trabalho.

Neste estudo, a hipótese é de que o ensino de ética como componente da filosofia no Ensino Médio, carece de estratégias capazes de facilitar o entendimento dos autores e teorias que constituem a história da filosofia em relação a este tema. Temos como conjectura, inclusive, que a problemática decorre do alinhamento entre políticas públicas do Estado de São Paulo com políticas econômicas neoliberais que ocasionam precariedade para a escola pública em geral. A adoção de uma política econômica neoliberal planeja a estagnação da escola pública, o que consequentemente atinge não apenas a filosofia, mas diversas outras disciplinas, como a

educação física por não permitir a ela investimentos em relação a aquisição de materiais inerentes ao seu desenvolvimento, uma vez que o avanço na qualidade da educação pública resultaria em perda de capital aos serviços privados. No entanto, em qualquer sociedade periférica e/ou em desenvolvimento, é desejável avanço sócio humanístico, sendo, porém, inegável a importância do desenvolvimento ético, pois como nos lembra Marx (1986, p. 54) [...]“a verdadeira riqueza espiritual do indivíduo depende da riqueza de suas relações reais” [...].

A pesquisa, portanto, aprofunda o entendimento sobre a contribuição da filosofia para o alunado, no que diz respeito a ética e ao senso moral. E por isso, potencializa metodologicamente o ensino de ética através do jogo como uma forma adequada para atendimento das necessidades dos discentes, pois o jogo se apresenta de maneira mais atrativa ao aluno para que se possa trabalhar o tema. Esta necessidade parte da simples constatação de que somos todos dependentes da relação com o outro, nos construímos por meio e através do contato com a sociedade, sendo assim, o desenvolvimento da ética se faz extremamente necessário, pois, de certa forma, é a sociedade que nos revela o que devemos ser e como devemos ser. O professor Leclercq contribui:

De fato, a própria ideia de moral vem da sociedade. Um homem isolado não teria ideia de problema moral, de obrigação moral, de bem moral. É de nosso contato com os semelhantes que nasce o problema moral. (1967, p. 54).

Sendo assim, para incluir a ética através do jogo, optamos pelo RPG (Role-Playing Game), por ser um jogo não virtual, totalmente coletivo e democrático, por exigir recursos mínimos e principalmente por tornar possível a reflexão sobre a moral e a ética. Huizinga (2012), estudioso do jogo, refere-se a ética como um ponto de apoio que a lógica é incapaz de oferecer-nos. Por meio da ética a conduta moral, capaz de colaborar com uma sociedade mais esclarecida e pacífica, se torna mais evidente. Reside nesse ponto um dos aspectos que torna necessário práticas que agreguem a discussão sobre a temática.

O RPG foi criado em 1974 nos Estados Unidos por Gary Gygax e Dave Arneson, funciona através da criação de uma história por um dos jogadores que recebe o título de mestre ou narrador, cabe a ele conduzir a história para que os outros jogadores interpretem seus personagens dentro da história criada pelo mestre. Por exemplo, o mestre pode criar uma história que se passe durante a colonização portuguesa no Brasil. Nessa história os jogadores possuem papéis diferentes, um poderá ser um indígena que teve o filho levado por portugueses, o outro poderá ser um escravo em fuga, que procura segurança na floresta, e ainda outro poderá

representar uma mulher europeia que sofre com costumes diferentes no novo mundo. Estes personagens terão seus caminhos cruzados e algum objetivo que os mantenha unidos, porém, caberá a eles decidirem o que fazer para ter sucesso e evitar conflitos que os coloquem em risco. No RPG, cada jogador interpreta seu personagem, não como uma atuação artística, tal qual um ator, mas sim como uma narração do que seu personagem fará. Se cada jogador é livre para escolher o que fazer, ele acaba contribuindo para a mudança e a própria construção da narrativa da qual faz parte. São infinitas as possibilidades e situações que poderão ser criadas. A história poderia se passar durante a Ditadura Militar, Segunda Guerra Mundial, Império Romano ou qualquer outro contexto histórico. Os alunos trabalharão de forma socializada utilizando e desenvolvendo a imaginação e o conhecimento das teorias filosóficas que podem contribuir nos momentos decisão.

Segundo Huizinga (2012) o jogo contribui para a prosperidade do grupo social, por meio dele pode-se projetar a aquisição de diferentes elementos de subsistência. Portanto, as habilidades necessárias durante o jogo colaboram para evidenciar práticas que frequentemente se mostram indispensáveis na relação com o outro.

No sentido de tornar o ensino de filosofia mais significativo aos alunos, esta dissertação estruturou-se com o seguinte problema de pesquisa: As estratégias de ensino disponíveis para desenvolver conteúdos filosóficos no Ensino Médio são suficientes para colaborar na edificação de relações éticas? O problema nos conduz aos seguintes objetivos:

Objetivo Geral

- Propor uma sugestão de ensino de filosofia através do RPG, resgatando assim o lúdico no Ensino Médio, após esclarecer como aspectos macroestruturais, como o neoliberalismo, configuram a educação.

Objetivos Específicos

- Realizar considerações acerca das consequências de uma política econômica neoliberal para a escola pública;
- Desenvolver uma reflexão para a inserção da ética através do jogo no Ensino Médio.

Sendo assim, esta pesquisa se organiza da seguinte forma: à princípio, os três primeiros capítulos se concentram na compreensão da relação entre os aspectos macroestruturais e os microestruturais, bem como os percursos e manutenção da filosofia como componente presente no currículo, uma vez que a disciplina sofreu com diferentes interpretações e concepções que a

fizeram ser empregada funcionalmente para diferentes fins. Em seguida, relacionamos a escola pública com o advento de novos meios de comunicação, assim como a consolidação do capitalismo e seu avanço para o neoliberalismo, o que nos leva a hipóteses preocupantes não apenas para a Educação Básica, mas também para o ensino superior.

Em seguida, nos capítulos quatro, cinco e seis, apresentamos a concepção de jogo adotada por nós e esclarecemos o que é o RPG e quais são suas possíveis contribuições se aliado ao ensino de filosofia. Portanto, resgatamos algumas correntes filosóficas que auxiliaram na edificação dos aspectos morais que deveriam embasar nossas ações no cotidiano e os inserimos no jogo. O diálogo, por exemplo, ocupa um espaço fundamental na prática do jogo, por torná-lo democrático, por isso, resgatamos a ação comunicativa proposta por Habermas (1990) e evidenciamos sua contribuição quando aliada ao RPG.

Como parte da dissertação, oferecemos um produto em forma de vídeo aos professores dispostos a enriquecer suas estratégias de ensino. Nosso produto está atrelado a uma campanha inicial de RPG sugerida neste trabalho, pois através dela, os professores poderão inserir os conteúdos filosóficos desenvolvidos em aula para torná-los mais acessíveis aos estudantes. Portanto, com o RPG, os alunos poderão participar do processo de construção do conhecimento, pois enquanto se joga, as teorias filosóficas deverão embasar suas escolhas.

METODOLOGIA

A presente pesquisa busca oferecer uma nova estratégia de ensino dos conteúdos filosóficos relacionados a ética, mas não limitados a ela. Para tanto, se faz necessário compreender o ensino da disciplina no Ensino Médio. Sendo assim, realizamos uma pesquisa qualitativa, método caracterizado como:

[...] uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010, p.127).

Para Gil (2008), uma pesquisa com abordagem qualitativa se caracteriza por ser um estudo aprofundado de determinados objetos, possibilitando um conhecimento perspicaz do mesmo. Portanto, no decorrer da pesquisa, nossa leitura e escrita se resguardou em referenciais teóricos capazes de contribuir no avanço da interpretação da realidade e na proposta de uma educação progressista e transformadora.

Todavia, por compreender as diversas particularidades do método qualitativo, nossa estratégia de leitura da bibliografia selecionada realizou-se através do método dialético, ou seja, consideramos as causas últimas de todas as modificações sociais como resultado dos modos de produção e de seus intercâmbios, assim como explica Gil (2008). Sendo assim, a leitura dialética se deu sobre os principais temas deste trabalho, sendo eles: a educação, a filosofia, a ética, o neoliberalismo e o jogo, buscando compreender como o processo de produção e gerenciamento econômico determina e molda os fenômenos em estudo, sobretudo a educação, por isso, as hipóteses foram levantadas e exploradas incluindo-se na construção da pesquisa e retornando sempre à nossa revisão literária.

O método dialético apresenta as seguintes características:

Através do método dialético o fenômeno ou coisa estudada deverá apresentar-se ao leitor de tal forma que ele o apreenda em sua totalidade. Para isso, são necessárias aproximações sucessivas e cada vez mais abrangentes. Isso o tornará acessível (GADOTTI, 1995, p. 31).

Pensando nisso, nossa pesquisa incluiu a leitura de publicações recentes em relação às políticas públicas na Educação Básica, bem como sobre os avanços das políticas neoliberais, mas também o estudo de documentos fundamentais para a compreensão do Ensino Médio,

como o currículo Oficial do Estado de São Paulo, por exemplo, pois ao compreender documentos nos aproximamos da identificação de “[...] informações factuais a partir das questões ou hipóteses de interesse [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Consideramos inclusive minha própria experiência profissional como professor de filosofia na rede pública do Estado de São Paulo, bem como a minha experiência como jogador de RPG há mais de 15 anos. Cumpre lembrar que como professor já utilizei o jogo como estratégia de ensino de filosofia nas minhas aulas em um período pregresso ao desenvolvimento deste estudo. Portanto, compartilho essa experiência no decorrer da pesquisa simultaneamente ao embasamento teórico que ela exige.

O objetivo geral do estudo foi propor uma sugestão de ensino de filosofia através do RPG, resgatando assim o lúdico no Ensino Médio, após buscar compreender como aspectos macroestruturais, como o neoliberalismo, configuram a educação. Portanto, acompanha esta pesquisa uma campanha inicial de RPG e um produto educacional em forma de vídeo, pois com isso, tornamos a compreensão da proposta desta pesquisa mais clara e possível aos professores que decidam incluir em suas abordagens o RPG como mais uma estratégia de ensino dos conteúdos filosóficos.

Portanto, este estudo se justifica por contribuir no avanço do ensino de filosofia no Ensino Médio, bem como na consolidação de relações éticas em tempos de relações líquidas, conforme Bauman (2001), o autor se refere sobretudo à maneira como nos relacionarmos, pois há fragilidade e superficialidade em nossas relações diárias, mesmo com nossos familiares, amigos e colegas de trabalho, todas elas permeadas pelo uso de diversas redes sociais digitais.

1. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Com o advento dos espaços virtuais nos encontramos imersos em um contexto histórico marcado por avanços e retrocessos, por um lado as oligarquias que detinham o controle sobre os meios de comunicação passaram a perder espaço frente ao fenômeno que se tornou a internet (LÉVY, 1999), por outro, esse novo espaço trouxe ao senso comum uma bipolarização superficial quanto a questões políticas dividindo os discursos entre o que se entende por esquerda e direita. Porém, as informações superficiais e nem sempre verdadeiras que circulam no ambiente virtual tem exercido enorme influência na política brasileira e acabaram se transformando em estratégias de dominação e convencimento no meio eleitoral.

Ao mesmo tempo, enfrentando altos índices de desemprego pela reconfiguração do trabalho (ANTUNES, 2018), a sociedade segue com a presença constante da violência em toda parte, incentivada atualmente pelo retorno de discursos de ódio que pareciam superados no Brasil; neste contexto a educação na escola pública atravessa a complexidade do tempo presente e, inevitavelmente, demonstra os sintomas por fazer parte deste todo, portanto, os problemas que se somam na sociedade atual tornam inverossímil o avanço da escola pública, pois esta não se desvincula do conjunto de relações inseridas em seu contexto.

Porém, como defende Sacristán (2005) há que se ter o cuidado para não naturalizarmos o que nos rodeia diariamente. Se o avanço da qualidade da escola pública não corresponde aos anseios de quem torce por ela, isso se dá ao fato de a mesma estar atrelada diretamente aos interesses políticos e econômicas de um Estado cada vez mais neoliberal (FREITAS, 2019), mas também à uma classe sem forma, muitas vezes sem nome e identificação, mas que detém os meios de produção, como bem colocou Bauman (2014), ao mundo líquido.

Em meados do século XX, preocupados com a luta de classes, Adorno e Horkheimer (1985, p. 14) já nos avisavam: “O aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado, ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controlam, uma superioridade imensa sobre o resto da população”. A desigualdade de classes continua acentuada em nosso país, não há vagas para quem não tem acesso a uma educação de qualidade e não controla os meios de produção, conforme Adorno e Horkheimer (1985), ou seja, as emancipações econômicas, políticas e sociais continuam reservadas justamente para quem já os tem.

Na economia de mercado, a escola não consta na lista de investimentos e arrecadações à longo prazo, com isso, as dificuldades encontram-se em diferentes esferas, aos professores

uma carreira pouco atraente, carga horária fragmentada, salário baixo e condições de trabalho inadequadas. Aos alunos, aulas que pouco incluem prática e contextualização, falta de perspectiva e o não acompanhamento mais próximo por parte da escola e da família, iniciam a longa lista dos problemas que poderíamos citar (LIBÂNEO, 2010). Tais dificuldades impedem constituir nos estudantes a consciência do que significa ser um cidadão de direito, como previsto na constituição federal (BRASIL, 1988), embora, seja claro o fato de que a liberdade depende de um pensamento esclarecedor, conforme Adorno e Horkheimer (1985). Entretanto, aos interesses do capital o avanço da escola pública e a emancipação de seus estudantes configura-se como algo a se impedir, o que explica o descaso do Estado para somar esforços e permitir o avanço da escola pública.

Saviani (2012) aponta para os papéis atribuídos à educação que no limite abarcam as diferentes modalidades de política social, resultando na pulverização de esforços e de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional. Há demasiada atribuições para o âmbito escolar, atribuições que deveriam ser priorizadas pelo Estado, como a desigualdade, violência, drogas, desemprego, ao passo que outras, inevitavelmente transbordam das casas dos estudantes para a escola, com isso:

[...] aumenta o contingente de jovens e crianças que tem na escola a única via de acesso ao saber e à informação, por meio de professores – unicamente os que podem prover a mediação entre o indivíduo e a cultura organizada (LIBÂNEO, 2010, p. 198).

Os professores carregam sobre os ombros a cobrança constante da sociedade, constituída pelos pais de seus alunos, mas também dos intelectuais da educação que produzem conhecimento científico embasados por teorias norteadoras dos ideais do que venha ser uma educação plena. Como um alvo, os professores recebem apontamentos de quem, em maioria, não vive a dinâmica do ambiente escolar diariamente, ignora as complexidades de uma escola e propaga rasas concepções sobre a mesma, principalmente quando profissionais das áreas mais aleatórias se sentem seguros para vociferar o que a escola deve fazer ou como os professores devem ensinar, mas na verdade acabam colaborando apenas para o desânimo e desapego dos professores pela profissão. Como aponta Libâneo:

No próprio meio acadêmico, certas análises da escola no capitalismo enfatizaram seu papel repressivo, reprodutor e seletivo, levando a negatar seus profissionais, provocando neles um profundo mal-estar por serem professores e um sentimento de impotência (2010, p. 172).

Mergulhados no dia a dia das salas com mais de 35 alunos, lecionando em dois ou três períodos, em escolas diferentes, portanto em contextos diferentes, com alunos díspares que carregam todas as complexidades de suas idades, poucas vezes há espaço e fôlego para o professor repensar sua didática e qual é seu embasamento teórico pedagógico. Além disso, como nos lembra Aranha (2006), muitas vezes as cobranças exercidas pelo senso comum aos professores demonstram apenas que os valores incorporados pela sociedade estão à serviço da ordem social hierarquizada, portanto, ideológica. A afirmação vai ao encontro do que já afirmava Althusser (1980), quando o pensador caracterizou a escola como mais um aparelho ideológico do Estado, ou seja, a escola enquanto componente do Estado, contribui com a reprodução da sociedade de classes e impossibilita transformações significativas na esfera social.

Basta compreender que o Estado, em seu núcleo dominante, é composto pela elite social que sempre desfrutou das vantagens de sua classe, logo este Estado não poderá representar e atender todos os grupos sociais, por mais esforço e perspicácia de que seja capaz de assumir, assim, acabará projetando em toda a comunidade a maneira como vê o país, portanto, se concentra nos problemas que vivencia e o ameaça mais de perto, quanto ao público e a distante sociedade, oferece predominantemente apenas ações assistencialistas que nunca serão capazes de resolver problemas, conforme explica Saviani (2002).

Entretanto, não excluimos de maneira alguma a necessidade perene por parte dos professores de reverem suas práticas, ao contrário, sabemos que se isso pouco acontece não é devido à má vontade ou desinteresse, mas sim a um conjunto de fatores que somados resultam na impossibilidade de aprofundamento de um profissional que se encontra há muito tempo afastado de uma formação sólida, pois como aponta Libâneo (2010), a atividade pedagógico-docente é um tipo de trabalho em que coexistem práticas marcadas pela precariedade profissional, pela improvisação e por condições de trabalho insalubres. Além disso, a docência é uma prática que transcorre dentro de uma instituição, portanto, sua prática está inevitavelmente condicionada, não apenas aos sistemas singulares de cada escola, mas também ao currículo e ao contexto econômico, político e geográfico de cada unidade escolar (SACRISTÁN, 2000).

No ambiente escolar, as ações adotadas pelos professores estão sujeitas a diferentes fatores, nem tudo parte da individualidade de cada profissional, pois antes precisamos considerar o seguinte:

O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir. Esta perspectiva deveria ser considerada quando se enfatiza demasiada a importância dos professores na qualidade do ensino (SACRISTÁN, 2000, p. 166-167).

É inegável a importância que o currículo escolar exerce sobre a escola, porém, defini-lo apenas como um conjunto de conhecimentos ou matérias a serem aprendidas pelo aluno dentro de um ciclo, não corresponde a sua complexidade. Para Sacristán (2000) devemos considerar alguns fatores essenciais ao analisarmos o que constitui um currículo, entre eles, o ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola, pois o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo.

Se faz necessário considerar que ao tentar definir o que venha a ser o currículo, estaremos descrevendo a concretização das funções da própria escola, com isso, analisar as pretensões de um currículo deve significar também estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados, conforme explica Sacristán:

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregada, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (SACRISTÁN, 2000, p.17).

Atribuímos ao currículo uma forte parcela do que constitui a totalidade de desafios impostos ao corpo docente, pois o currículo não foi elaborado por quem o executa, mas determina em grande parte o que será priorizado e o que não será. O currículo não é resultado do trabalho dos professores e muito menos uma opção para os mesmos, portanto, se confunde o ensino meramente com o cumprimento dos conteúdos selecionados no currículo. A utilização deste instrumento pelos professores, resultará nos limites de cada disciplina aos alunos, pois para eles os assuntos desenvolvidos nas aulas determinam o alcance de cada disciplina. Por exemplo, o currículo de Ciências Humanas inclui o movimento feminista dos anos 1960, mas exclui a luta por delimitações das terras indígenas no Brasil (SÃO PAULO, 2012). Portanto, se o professor está limitado a realizar e desenvolver o que consta no currículo, quais serão os

reflexos na concepção de mundo dos alunos? Obviamente o movimento feminista deve constituir os estudos de jovens que se percebem incluídos nas relações sociais, mas o conhecimento das lutas atuais dos povos originários também não deveria? O currículo recorta a realidade, portanto, não há espaço para tudo e não se conhece os critérios para decidir o que será e o que não será incluído, mas quanto a isto Sacristán (2000, p. 17) nos lembra que “o sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo”.

Da mesma forma, Cury (2018) afirma que no currículo há um empenho para negar ou assumir um ou outro viés político. “Essa negação se dá em prol de uma crença positivista de neutralidade do conhecimento científico que deveria ser distribuída pela escola” (CURY, 2018, p. 70). Portanto, o currículo não supera a crença de que os conhecimentos são neutros, mas determina o que deverá ser ensinado.

Todavia, com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o mesmo processo se repete, pois, na elaboração e escolha dos conteúdos que formam o documento, consta a exclusão de quem realmente deverá incorporar sua proposta diariamente nos momentos determinantes de elaboração da BNCC, entretanto, os responsáveis insistem em afirmar que a construção do documento se deu através de um processo democrático, mas na verdade não acolheu as críticas e os debates que ocorreram em paralelo a sua elaboração (CURY, 2018). Mais uma vez, o que se considera da escola, enquanto objeto central de um documento que determina o que será e o que não será estudado, é o mínimo. Como elucida Cury:

A BNCC é uma proposta curricular obrigatória e imobilizadora que parte do centro do poder para todas as escolas, centralizadora na confiança na capacidade de especialistas tomarem as decisões sobre os conhecimentos, competências e habilidades que nossos estudantes podem acessar (CURY, 2018, p. 71).

Embora tenhamos presenciado tempos difíceis ideologicamente no Brasil, tendo em vista o encorajamento de posturas racistas, preconceituosas, machistas e homofóbicas, o que exige ainda mais educação de qualidade, há que se pensar o papel da escola neste tempo histórico. Todavia, a escola não é totalmente passiva em relação ao que se estabelece socialmente, cabe a ela se constituir também como agente de mudança e afirmar seu papel como geradora de conhecimento e formadora de sujeitos capazes de intervir e atuar na sociedade de forma crítica e criativa, pois as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais do mundo contemporâneo afetam diretamente os sistemas de ensino conforme defende Libâneo (2010).

Aranha (2006) também acusa a dificuldade existente nos governos liberais em oferecer a equalização de oportunidades no acesso à educação, sendo esta a única condição possível para uma verdadeira sociedade democrática. Portanto, se a educação não chega a todos com a mesma qualidade, torna-se evidente que isso colabora com a acentuação da desigualdade.

Embora, conforme aponta Saviani (2002), a organização social tende predominantemente à conservação da situação dominante, pois é isto que convém a quem desfruta das vantagens econômicas. Com isso, os desequilíbrios e tensões referidos tenderão também a permanecer e agravar-se. Nesta circunstância, o processo educativo só poderá desempenhar o papel de fortalecimento dos laços da sociedade na medida em que se revelar capaz de sistematizar a tendência à inovação solicitando deliberadamente o poder criador do homem. Há, portanto, que se pensar em uma educação que compreenda como os mecanismos macroestruturais determinam os limites da escola para que se possa refletir em como reagir. Neste processo, a consciência ética deverá embasar todas as relações interpessoais, pois pensar em justiça social é, antes de tudo, pensar moralmente. Pois “a reflexão sobre os problemas educacionais nos leva à questão dos valores e objetivos da educação” (SAVIANI, 2002, p. 48).

Para que isso seja possível, mudanças precisam ser feitas, conforme aponta Freitas:

As estratégias alternativas precisam ganhar espaço para serem construídas com parâmetros diferentes dos que orientaram até agora a reforma empresarial da educação. Trata-se de construirmos um tipo de responsabilização que seja horizontalizado, que aposte nos nossos professores, estudantes e gestores. Que seja planejada com eles e não contra eles (FREITAS, 2018, p. 102).

Não se pode pensar a educação a não ser enquanto configurada em uma sociedade de classes, pois este fator é fundamental e decisivo para explicar sua configuração, manutenção e superação. Portanto, é necessário situar a educação como instrumento de fortalecimento dos laços da sociedade (SAVIANI, 2002). Superando objetivos utópicos de igualdade, a escola deve contribuir para a emancipação e esclarecimento da arquitetura política e econômica que impede a consolidação de uma vida digna aos menos favorecidos que por não conseguirem exercer sua cidadania se sentem culpados e incapazes, pois não compreendem os mecanismos macroestruturais que os envolvem e os impedem de evoluir. Portanto, dividirmos a responsabilidade pela melhora da escola pública de maneira horizontal e ética torna-se fundamental para a emancipação da população e superação da desigualdade.

Nosso trabalho procura romper com concepção histórica de uma educação voltada ao preparo para o trabalho, conforme explica Almeida (2015):

A Educação Profissional, de certa forma, sempre esteve ligada às classes menos favorecidas socialmente, do ensino de ofícios pelos jesuítas, com finalidade de produzir a domesticação dos indígenas e dos escravos na colônia e no império, perpassando pela destinação aos órfãos e desvalidos da sorte no espaço urbano na república; visando a preparação restrita para o trabalho (ALMEIDA, 2015, p. 02).

Sendo assim, conforme aponta Almeida (2015), uma formação que contribua para o desenvolvimento do cidadão crítico e reflexivo possibilita sua autonomia, e por isso, torna possível a compreensão do processo político do trabalho e sua atuação na sociedade.

No caso específico deste estudo, o ensino de ética e da materialização do ensino, no jogo de RPG, não ocorre de forma descontextualizada, sobretudo por conta de o momento histórico vivido no Brasil afetar diretamente a legislação vigente, inclusive a LDB e o Ensino Médio, que se constitui em fase final da Educação Básica.

Há assim necessidade de compreender que para além de estratégias, a reflexão sociopolítica proporciona o entendimento da problemática de se priorizar o ensino de matemática, língua portuguesa e língua inglesa, ficando as Ciências Humanas, e educação física, entre outras vinculadas a um plano secundário e, portanto, fora de qualquer planejamento que inclua o avanço da educação.

2. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO PÚBLICA

Além de se relacionar e constituir a sociedade, a escola encontra-se dependente das forças econômicas vigentes em cada contexto histórico (ARANHA, 2006). Portanto, os interesses neoliberais, que configuram a engenharia econômica atual, impõem adequações na educação pública, porém essas adequações concorrem com os ideais da pedagogia e da filosofia da educação, uma vez que estas prezam pelo desenvolvimento, emancipação e justiça social, ao passo que o neoliberalismo visa a formação meramente instrumental, voltada para a constituição de cidadãos aptos ao trabalho e ao consumo. Sendo assim, cabe analisar quais são as consequências de uma economia neoliberal na escola pública, tendo em vista a superação de políticas que priorizam o capital em detrimento do povo.

Para que se esclareça, o liberalismo é uma teoria política desenvolvida à princípio por John Locke (1632-1704). O filósofo priorizou alguns princípios a serem garantidos pelo Estado aos cidadãos. Alguns desses princípios foram a vida, a liberdade e a propriedade. Com isso, os textos liberalistas de Locke embasaram a consolidação do capitalismo como sistema de produção capaz de oferecer a todos os princípios elencados pelo filósofo, caso fizessem por merecer. Porém, o tempo mostrou não ser possível garantir a todos os valores liberalistas, mas mesmo assim a concepção perdurou. O liberalismo garante ao Estado a função de proteger a propriedade privada de seus cidadãos, porém, se a propriedade privada não é acessível a todos, o Estado não tem nada a oferecer a quem não detém propriedade, na verdade, os donos unicamente da força de trabalho constituem para o Estado o maior risco social e, portanto, devem ser mantidos sob controle.

O neoliberalismo amplia e aprofunda a ideia de meritocracia por oferecer a população apenas a individualidade, nele não deve haver espaços para o pensamento coletivo, principalmente para a classe popular, ou seja, o aperfeiçoamento do capitalismo levou a consolidação do neoliberalismo. Por sua vez, o neoliberalismo se caracteriza por ser uma forma de gestão da economia nacional à serviço do privado, ou seja, os serviços públicos em todas as suas áreas, saúde, segurança, educação, moradia e tantas outras, passam a ser oferecidos por empresas privadas, sendo assim, para que não haja concorrência, os serviços públicos recebem menos auxílio do Estado o que causa a precarização dos mesmos, ficam inviáveis e sem justificativa para se manterem (FREITAS, 2018). A população, sem escolha, recorre aos serviços privados, eis aí a lógica neoliberal em funcionamento.

Os neoliberais segundo Freitas (2018) primam pela eficiência e por metas para obtenção de lucro. Por conta disso, o enxugamento e a precariedade na prestação de serviços decorrem da exploração máxima do trabalho humano. Para eles o Estado é frágil na gestão cabendo a este abrir mão do estado de bem-estar social que teoricamente deveria ser oferecido a todos. Com a política neoliberal em vigor, o acesso ao bem-estar passa a ter preço.

A estratégia é cada vez mais oferecer menos e em baixa qualidade os serviços públicos, para que a população concentre sua renda na esfera privada. Assim, como aponta Freitas (2018), ao eliminar direitos sociais, por exemplo, e transformá-los em produtos a serem adquiridos, o neoliberalismo faz com que o indivíduo compre a partir de agora seu próprio sistema de saúde, sua educação, a previdência privada e sua segurança, caso não consiga estará demonstrando seu fracasso como um indivíduo incapaz de se consolidar como consumidor.

O neoliberalismo adquiriu todas as características presentes no mundo líquido (Bauman, 2001), pois não tem forma, não se materializa em uma instituição, não é liderado por alguém em específico, pode agir e se infiltrar na esfera pública, exerce controle na administração pública sem ser personificado por alguém e assim, torna-se inverossímil seu enfrentamento. O corpo, inclusive, na atual conjuntura neoliberal cada vez mais vem sendo atravessado por discursos que supervalorizam seu caráter material reduzindo o mesmo a uma condição de objeto (SILVA; NUNES; ZOBOLI, 2010).

Com isso, as políticas que deveriam ser públicas passam a convergir para os interesses privados, dificultando ainda mais o avanço da escola pública. Sendo assim, a escola cumpre com os interesses neoliberais e adota outros princípios, como aponta Freire:

Para esta vertente, se o mundo é pautado pela concorrência, há que se preparar as crianças para “competir” nele, tal como ele é. Nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador (FREITAS, 2018, p. 28).

Torna-se evidente o descompasso entre o que quer o neoliberalismo e o que se espera de uma escola, sobretudo no Brasil, que se caracteriza por grande concentração de renda e consequente desigualdade social. Entretanto, este tipo de escola aumentará ao passo que o neoliberalismo avança sobre as decisões públicas e investimentos que deveriam ser públicos. A escola passa a ser vista como uma empresa e não mais como instituição de ensino, não apenas isso, as escolas de menor qualidade devem sucumbir as de maior qualidade, o mesmo deve acontecer com os professores, ou seja, a lógica do sistema privado aplicada sobre a educação pública, conforme demonstram os estudos de Freitas (2018).

Priorizar os interesses mercadológicos em detrimento da escola pública, reproduz a desigualdade de classes e reafirma a constatação de Saviani: “Todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista [...]” (2012, p. 16).

Para que isso se mantenha, o neoliberalismo se encontra já arraigado entre setores que deveriam prover o avanço da educação pública, mas acabam sucumbindo aos interesses do capital. O neoliberalismo, de acordo com Sguissardi (1997), enfraquece as funções do Estado e simultaneamente fortalece o setor privado. Para tanto, foi necessário chegar aos núcleos da engenharia política, conforme explica Freitas:

Esta forma de pensar se espalha por vários espaços: atinge os políticos nos Congressos Nacionais e nas Assembleias, os novos partidos políticos, membros do judiciário e outros órgãos de controle e a mídia, fortalecendo a lógica de que, frente à agressão ao livre mercado, justifica-se a legítima defesa, reiterando que os fins justificam os meios (FREITAS, 2018, p. 26).

Uma economia que aposte no triunfo da esfera privada em um país de imensa pobreza, consegue apenas o aprofundamento da desigualdade e o aumento da miséria, fortalece o convite ao estudante para que abandone a escola e comece a trabalhar precocemente, inclusive por aceitar ganhar pouco e trabalhar muito em funções que pouco oferecerão chances de progresso profissional. Com isso, os indivíduos vão sendo despidos de suas armaduras protetoras de cidadania e passam a ser expropriados de suas capacidades e interesses de cidadão (BAUMAN, 2001). A miséria cria problemas sociais que dificultam a vida de todos, como a violência e o tráfico de drogas. Portanto, não há expectativas positivas para a vigência da política neoliberal, a não ser para os que podem desfrutar de uma condição econômica abastada, porém, mesmo estes estão inseridos e reproduzem a lógica neoliberal, vazios em termos de valores em prol do coletivo.

Não é recente esta atitude do capitalismo de remover pouco a pouco os braços do Estado, pois este é visto como algo que atrapalha a liberdade individual de competir ao olhar para o bem-estar coletivo (FREITAS, 2018). Mas, o Estado passa a ser necessário para o controle estatutário e legal do mundo do trabalho, do controle das leis ambientais e de outras ligadas à saúde, habitação, segurança e de previdência social. O desmonte da estrutura de bem-estar social, necessária em democracias jovens como a brasileira ajuda a equilibrar a voracidade do neoliberalismo, que em sua forma mais pura estimula o darwinismo social por defender a meritocracia (FREITAS, 2018).

Outrora, quando reis absolutistas intervinham nas negociações realizadas entre a burguesia passavam a ser encarados como um obstáculo e logo vieram a desaparecer, dando lugar à república. A exigência de impedir a intervenção do Estado, também se estendeu ao poder da igreja, surgindo assim o Estado laico. Para Aranha (2006) as mudanças econômicas prepararam o caminho para que a burguesia se tornasse classe hegemônica, opondo-se à aristocracia. Atualmente, o esforço empreendido pelo neoliberalismo se concentra na padronização dos interesses através de sua posição consolidada nos ambientes que determinam as ações políticas e sociais. Assim, torna-se possível semear o princípio de individualidade para o consumo do que o sistema tem para oferecer, nesse contexto esvaziasse o pensamento coletivo, conforme Freitas: “Neste caminho, o indivíduo cria para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado e, portanto, competindo com seus semelhantes pelo seu próprio sucesso, que só dependeria dele mesmo” (2018, p. 24).

Com sua presença confirmada nas esferas de decisão da política nacional, o neoliberalismo tem se esforçado para conquistar avanços e ampliar sua engenharia de controle. Freitas (2018) demonstra que desde 2014 várias ações tem sido realizadas estrategicamente, como: facilitar para que o cidadão não se manifeste nas eleições; impedir os processos de organização social dos mais desfavorecidos; não transferir impostos para os menos favorecidos e barrar os processos de redistribuição de renda; destruir a organização dos trabalhadores, a atuação e organização dos movimentos que lutam pelos direitos humanos; atuar contra os imigrantes e contra ações de preservação do meio ambiente e as demarcações de terras indígenas; desregulamentar a atuação das corporações; privatizar tudo que for possível; propor formas de proteção constitucional quase que irrevogáveis, que evitem o impacto de eventuais decisões contrárias ao livre mercado, entre outras.

Neste contexto, a educação tem sido sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica, como demonstra Freitas (2018). Com isso, parece impossível resistir a um mecanismo tão poderoso, principalmente se considerarmos sua capacidade de alienar a população a ponto de não a permitir refletir sobre a própria situação, impossibilitando constatar que sua situação não é naturalmente assim, mas configurada por interesses de uma minoria, conforme Libâneo: “As normas sociais, os valores os modelos de vida, de trabalho e de relações entre pessoas, correspondem a modelos socialmente dominantes encarnados pelas classes que detêm o poder econômico e político” (2010, p. 80).

Dessa forma, a educação encontra-se como um alvo aos interesses neoliberais, pois nela encontram-se estudantes em formação, prestes a iniciarem suas vidas como consumidores, eleitores e trabalhadores. Portanto, quanto mais cedo as concepções neoliberais forem

internalizadas pelos alunos, melhor para o sistema. Saindo da escola e ingressando do mundo do trabalho, encontrarão novas concepções de contrato que corroboram com interesses neoliberais. Registro em carteira e garantia de direitos trabalhistas não somam vantagens no mundo líquido (BAUMAM, 2011), portanto, empreendedorismo, cooperativismo e gestão de pessoas passaram a ser termos mais presentes no mundo atual, por não prometer nada e sugerir o sucesso através do mérito. Antunes reforça:

É nesse quadro que os capitais globais estão exigindo o desmonte da legislação social protetora do trabalho, ampliando a destruição dos direitos sociais que foram arduamente conquistados pela classe trabalhadora, desde os primórdios da Revolução Industrial e, especialmente, após 1930, quando se toma o exemplo brasileiro (ANTUNES, 2018, p. 87).

Sendo assim, as conquistas populares, que já são raras no país, correm o risco de se diluírem ainda mais entre os interesses neoliberais. Portanto, nos cumpre analisar o início do neoliberalismo no Brasil e suas consequências até mesmo no ensino superior.

2.1. POLÍTICAS EXTERNAS NA EDUCAÇÃO NACIONAL

A estabilidade e progressão do neoliberalismo como forma de gerenciamento econômico se consolidou no Brasil através de um acordo internacional conhecido como Consenso de Washington. Em 1989, em Washington, economistas de grandes instituições financeiras, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, elencaram em conjunto dez medidas para o ajustamento econômico dos países caracterizados como emergentes, incluindo o Brasil. As primeiras ações visando realizar a proposta foram a abertura do mercado, durante o governo de Fernando Collor de Melo, e a privatização das estatais, principalmente na área de comunicação à princípio, já no governo de Fernando Henrique Cardoso (PEREIRA, 2015).

As consequências dessas medidas atingiram diretamente os mais carentes, pois as adequações resultaram no aumento do desemprego por conta do enxugamento das funções do Estado simultaneamente com o aumento das tarifas gerais. Pereira explica que “[...] o objetivo consistia na estabilização macroeconômica de curto prazo, a partir da contenção do consumo interno, do arrocho salarial, do corte de gastos sociais e da redução do investimento público” (2015, p. 463). A ansiedade e a dependência por adotar o gerenciamento econômico de países já estabelecidos economicamente, levou o Brasil ao fracasso e a dependência do mercado

exterior, tornando ainda mais difícil a superação de dificuldades da classe mais desfavorecida, pois a partir da adoção das medidas elencadas, o custo de vida aumentou e a estabilidade financeira tornou-se inverossímil aos mais carentes. Com a consolidação do consenso de Washington, enquadraram-se os governos dos países periféricos a um programa político/econômico centrado na liberalização da economia mundial ao fluxo de bens, com o objetivo de impulsionar a liberalização econômica (PEREIRA, 2015).

O Consenso de Washington assentou-se em dois pilares neoliberais, como aponta Gonçalves (2012), liberalização e desregulamentação, uma vez que são essas características que criam oportunidades de negócios em escala global. Há o zelo com a política de mercado, ao passo que há a contenção do consumo interno atrelado ao corte de gastos sociais, entre eles o investimento em educação. Para Libâneo (2012) o desenvolvimento humano passou a ser pensado apenas como uma categoria essencial para as formulações das agências internacionais. Sendo assim, não apenas os serviços devem ser enquadrados ao neoliberalismo, mas a maneira de pensar o sucesso individual também, mesmo que com as privatizações o acesso aos serviços básicos tenham se tornado ainda mais difíceis, pois as privatizações em setores vitais ao desenvolvimento humano (saúde, educação, habitação e segurança), se tornaram alvo de empresas que para terem lucro máximo, arrasa a prestação de serviços, que também custou caro para os estratos mais desfavorecidos da população brasileira. Com isso, [...] “a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculado do acesso a formas superiores de pensamento [...]” (LIBÂNEO, 2012, p. 18). Portanto, as políticas públicas educacionais aceleraram o processo de formação profissional e secundarizaram a formação mais reflexiva e consistente como ainda esclareceremos.

Após o consenso de Washington vários setores do Brasil foram atingidos, porém, o tratado de Bolonha foi outro mecanismo internacional que alcançou diretamente nossa Educação Básica e superior. O acordo, em 1999, visou formatar o que se deve garantir no ensino superior para as nações que compunham a União Europeia, a ideia buscou a padronização da esfera acadêmica na Europa para ser alcançada até 2010. Entretanto, os professores Lima, Azevedo e Catani (2008), apontam para a Garantia da Qualidade do Ensino Superior (ENQA) como uma ferramenta política que se apresenta como responsável por avaliar o desenvolvimento da educação superior a nível internacional, quando na verdade exige a integração às orientações do tratado de Bolonha, ou seja, as avaliações externas cobram apenas a imersão das universidades brasileiras aos limites do que foi decidido em Bolonha em 1999.

Ao conseguir padronizar o que deve ser ensinado, os custos para as instituições são reduzidos, pois não há mais necessidade em diversificar. A liberdade de escolha pelos cidadãos para a formação acadêmica não atende aos interesses neoliberais, pois estes pretendem a padronização das mercadorias, materiais ou não. Além disso, ao se padronizar o acadêmico, ignora-se a pluralidade cultural de cada região em detrimento dos interesses do capital. Lima, Azevedo e Catani (2008) elucidam os resultados do imperialismo neoliberal no ensino superior afirmando que com essa visão resulta uma concepção de avaliação de tipo tecnocrático e gerencial, externa e quantitativa, estandardizada, centrada na comparação entre produtos, recusando processos de auto avaliação conduzidos livremente por critérios próprios, fruto da autonomia acadêmica e da capacidade de autogoverno.

A partir de 2008 aproximadamente, em diante, houve intensificação de investimentos das Instituições de Ensino Superior privadas, no oferecimento de ensino à distância com custo baixo, com objetivo de atrair os alunos das classes mais empobrecidas da população. Segundo Sguissardi:

Os primeiros passos do ajuste neoliberal, que primava pelo esvaziamento do polo social-público do Estado e fortalecimento de seu polo privado-mercantil, seriam concomitantes com os da liberação do campo da educação superior para o mercado a partir de 1997 (2015, p. 873).

Consolidando avaliações como as realizadas em vestibulares e Enem como única forma de ingresso ao ensino público superior, criou-se um grupo de jovens numericamente enorme que não são capazes de passar neste tipo de exame justamente por serem resultado de uma educação pública insuficiente. Com isso, há um enorme mercado em exploração no Brasil que cresce por oferecer ensino superior privado a este grupo de jovens, conforme esclarece Oliveira:

As dimensões a que essas instituições estão chegando podem ser exemplificadas pelo caso da Anhanguera. Em 31/12/2006, já possuía 13 unidades operacionais, cujo alunado médio era 24.527 e seis unidades em fase de implementação, com previsão de abertura durante o ano de 2007. É constituída hoje de três redes de ensino, composta por pólos de ensino a distância e centros de treinamento profissional. Nos pólos se oferecem desde cursos de curta duração em rotinas administrativas até cursos de pós-graduação, passando por mais de 90 modalidades de cursos de graduação nas áreas de administração, direito, engenharia, saúde e outras ciências sociais aplicadas. Segundo dados apresentados em seu informe aos acionistas, possuía, em 2008, 52 pólos em 37 cidades, atendendo a 125 mil alunos. Em março deste ano (2009),

já anunciava 252.094 alunos e 53 unidades. Informou, ainda, possuir 774 pólos de ensino a distância e atender 93 mil alunos. Por fim, na modalidade de educação profissional, atende 500 mil alunos em 657 franquias, distribuídas por 377 cidades (OLIVEIRA, 2009, p. 751).

O Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), divulgou no censo da educação superior de 2018, o aumento nos cursos a distância, que agora ultrapassaram o modo presencial em relação ao oferecimento de vagas: “Entre 2008 e 2018, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 182,5%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 25,9% nesse mesmo período” (BRASIL, 2018, p.15).

Constata-se, portanto, que precarizando a educação pública o neoliberalismo cumpre com sua função de forma exitosa, pois cria condições para o triunfo da esfera privada. Como exemplo, Oliveira (2009) menciona a tentativa de aquisição da UNIP (Universidade Paulista), pela empresa americana Apollo International, em julho de 2008 por R\$ 2,5 bilhões. Apesar de João Carlos Di Gênio tê-la recusado, os americanos informaram que realizarão uma nova oferta.

Estudos realizados por Chaves (2010) demonstram que as instituições privadas de ensino foram estimuladas pelo governo a se expandirem por meio da liberalização dos serviços educacionais e da isenção fiscal, mas também através da oferta de cursos aligeirados, voltados apenas para o ensino desvinculado da pesquisa. Com isso, mesmo com os lucros exorbitantes, não há compromisso com a qualidade do ensino oferecido por estas instituições. Como consequência, a educação é transformada num grande “negócio” a ser comercializado no mercado capitalista e, os estudantes, em clientes-consumidores, disputados por instituições privadas de ensino superior que reproduzem, em seu interior, relações capitalistas, por meio de práticas instrumentais e utilitaristas, distanciando-se da reflexão crítica e da educação como possibilidade emancipadora (CHAVES, 2010).

Considerando os fatores mencionados, cumpre analisar de que forma o Estado, enquanto empregador e proporcionador do bem-estar social, tem contribuído para que tenhamos chegado até aqui desta forma. Antes de mais nada, só há garantia de direitos e salário digno quando há valorização e reconhecimento, portanto, uma vez confirmada a hipótese de que o Estado não oferece ao corpo docente condições adequadas de trabalho, então não há valorização e reconhecimento do empregado. Libâneo (2010) reconhece que os discursos dos governantes e políticos apontam sempre para a necessidade de valorização do professor, entretanto, o que acontece na prática é o oposto. Conforme o autor:

A remuneração de professores caiu sensivelmente, levando a uma degradação sem precedentes do exercício profissional; levas de professores estão deixando a profissão. Sob pretexto do baixo salário, e com uma formação profissional deficiente, o professor torna-se um mero cumpridor de obrigações, reduzindo sua autoestima e comprometendo seu profissionalismo (LIBÂNEO, 2010, p. 172).

Mal remunerados, os professores muitas vezes se dedicam a outras formas de atividade. É comum no ambiente escolar professores equilibrarem suas jornadas com as mais diversas formas de “bico”, como se diz popularmente. Acontece, todavia, que as vezes esses “bicos” se tornam mais rentáveis do que a docência, naturalmente se percebe que em maior dedicação a nova ocupação a renda também poderia aumentar, portanto, por que insistir na docência? Por perceber isto, o Estado ao invés de criar mecanismos de valorização para manter o professor na escola, adaptou-se e criou contratos temporários, resultando no grupo de professores substitutos.

Basicamente, há duas categorias de professores: os efetivos e os contratados. Os efetivos foram admitidos por meio de concurso público e assumiram o cargo de professor em uma unidade escolar. Os contratados, por sua vez, são aqueles que também possuem uma licenciatura, mas ainda não fizeram ou não foram aprovados em um concurso. Os segundos são contratados pelo Estado temporariamente. Este contrato, geralmente de um ano, preenche as vagas existentes deixadas pelos professores efetivos. Porém, para alcançar a quantidade de aulas necessárias, que resultarão em um salário melhor, são obrigados a assumirem aulas em diferentes escolas, que não foram escolhidas pelos efetivos que tem prioridade.

Estudos realizados por Santos (2016) demonstram que estes contratos resultam em grandes dificuldades para este grupo de professores, incluindo estratégias por parte do Estado para evitar os direitos referentes a um plano de carreira. Esta adaptação foi inicialmente pensada como temporária, porém, ao perceber a redução de custos tendo em vista os objetivos das políticas de enxugamento de pessoal, o Estado a manteve. Nos termos deste tipo de vínculo, o professor contratado não pode gozar de evolução salarial por não ter direito aos adicionais por tempo de serviço, como os quinquênios, além de não participar dos processos evolutivos da carreira. Sendo assim: “Em termos pecuniários, isso significa que com o passar dos anos a remuneração dos professores temporários permanece a mesma, ficando defasada em relação à remuneração dos professores efetivos” (SANTOS, 2014, p. 62).

Gerenciamentos como estes demonstram que não há interesse por parte do poder público em tornar a profissão docente valorizada, ao contrário, a retenção de gastos e a adoção de mecanismo que não resolvem, mas adiam problemas, evidencia a irresponsabilidade por parte

do Estado. Invariavelmente, medidas como essa separação de professores em categorias tão diferentes para uma mesma função, resultam na consolidação dos problemas escolares evidentes. O professor substituto, sem vínculo com a escola, adaptando-se a cada contexto, locomovendo-se de um ponto da cidade, ou cidades, a outro, mal remunerado, sem ajuda de custo, sem perspectivas de evolução salarial, sempre será cobrado a lecionar aulas inovadoras e tornar a aprendizagem de seus alunos evidente.

Políticas sustentadas por princípios de retenção de custos na esfera da educação provocam consequências dificilmente reparáveis. As implicações são inquietantes, conforme Libâneo:

O descaso dos governos tem como consequência a baixa qualidade de ensino, na qual se opera um círculo vicioso em que a degradação do produto é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o resultado da desqualificação do educador escolar. Ou seja, a desqualificação da Educação Básica provoca a desvalorização econômica e social da profissão e, por sua vez, a desvalorização da prática docente. Consequentemente, provoca também o desprestígio acadêmico da área (LIBÂNEO, 2010, p. 196).

Analisando o condicionamento à institucionalização da prática docente, não nos parece exagerado evidenciar o professor como uma das vítimas de um Estado neoliberal inteiramente responsável pela manutenção das mazelas da educação pública. É por isso, inclusive, que Sacristán (2000) considera as práticas de professores renovadores como uma “resistência” de fato, pois lecionar boas aulas e possibilitar ao aluno a reflexão e o aprendizado é resistir à todas as dificuldades enfrentadas pelos docentes.

Concordamos com Aranha (2006) quando a autora se refere aos professores como profissionais reflexivos, portanto, não técnicos meramente, pois não há ausência de reflexão no ato de ensinar, ao contrário, os imprevistos e as interações em sala de aula exigem a reflexão constante por parte do professor para que se produza a relação entre ensino e aprendizagem.

Para Adorno (1995) a crise na esfera educacional nada mais é do que uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo, com isso passamos a compreender que a valorização do corpo docente não acontece porque em uma sociedade inserida em relações de produção capitalista não pode haver valorização do professorado, pois isso implicaria em salários maiores, portanto, perda de capital ao empregador. Como o Estado opera seguindo essa lógica neoliberal, o professor continuará sem perspectivas de valorização. Torna-se evidente que educação e sociedade não se separam, ao contrário, possuem laços estreitos, pois a escola é em grande medida uma determinante direta das relações sociais, sendo assim, os problemas

enfrentados pela sociedade em geral também estão presentes no ambiente escolar diariamente, não há como desvinculá-los. E o contrário é igualmente verdadeiro, pois uma sociedade desenvolvida só é possível com boa educação em todos os níveis de ensino, incluindo o ensino superior e a pós-graduação.

Portanto, enquanto a educação, mas também as outras áreas que deveriam privilegiar as necessidades da população, estiverem atreladas aos interesses neoliberais, a desigualdade continuará acentuando-se e as dificuldades enfrentadas pelas parcelas mais carentes dificilmente serão superadas.

Nesta pesquisa, tenta-se romper com visões mais ingênuas sobre a utilização de metodologias, sobretudo as inovadoras, como forma de resolução da problemática que envolve a educação no país, justamente por compreender o peso dos aspectos macroestruturais do pacote neoliberal em atividade sobre a educação pública neste momento histórico, marcadamente agressivo e de extrema direita. Por isso, contextualizar a educação na sociedade de classes brasileira, deixa claro os reais interesses e prioridades para a área.

No caso do objeto de estudo, aqui, que é o ensino de filosofia na rede pública paulista, por meio de currículo e material da área, abordaremos a seguir os percursos da filosofia enquanto disciplina no país e, em seguida, sua presença no currículo em vigência, bem como este documento se organiza, sendo ele o responsável por embasar todos os conteúdos à serem desenvolvidos nos três anos do Ensino Médio.

3. O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Na primeira metade do século XX, a filosofia no Brasil fez parte de discussões de pequenos grupos de intelectuais paulistanos, pelo menos pensada de maneira histórica, com períodos e autores separados por correntes filosóficas. Carvalho e Santos (2010) explicam que isso foi possível porque na década de 1940, um pequeno grupo de professores franceses veio ao Brasil para criar e desenvolver o ensino da disciplina na Universidade de São Paulo, visando atender as necessidades intelectuais da época

Pensada como disciplina, a filosofia foi alvo de diferentes usos por quem detinha em mãos o poder de decidir seu percurso e alcance, algumas vezes a filosofia foi inserida por suas virtudes e outras, excluída pelo mesmo motivo. Cumpre lembrar que a partir dos anos de 1950, o desenvolvimento econômico passou a ser alvo das decisões políticas, portanto, houve a abertura para que empresas internacionais fornecedoras de diferentes produtos, como cigarro e automóvel, enxergassem o Brasil como um novo mercado em expansão, com isso desencadearam-se a desnacionalização da economia. Carvalho e Santos (2010), esclarecem que neste contexto, a educação foi pensada como responsável por formar indivíduos capazes de atuar na produção das novas mercadorias e se adequassem a nova fase econômica, portanto os recursos voltados a educação são destinados à formação técnica visando fornecer mão de obra às empresas que chegavam no país.

Colaborando com a mesma análise, Aranha (2006) constata que a partir dos anos de 1960 surgiram propostas de inspiração tecnicista, baseadas na convicção de que a escola só se tornaria eficaz se adotasse o modelo empresarial, ou seja, se fosse aplicado na escola o modelo de racionalização, comum no sistema de produção capitalista.

Assim, a filosofia continuou reservada a pequenos grupos. Somente em 1961, durante o governo de João Goulart, a filosofia, assim como a sociologia, foi inserida no contexto escolar público de forma facultativa através da Lei 4024/61 (CARVALHO; SANTOS, 2010). O ingresso da disciplina no contexto escolar deve-se ao fato de o governo da época reconhecer a necessidade de uma formação não apenas tecnicista, mas também humana, capaz de contribuir nas complexas faculdades agregadas que resultassem em um cidadão integral.

Em 1968, já no período da ditadura militar, a filosofia é retirada de todos os vestibulares do país. A medida antecedeu o que veio a ser o maior retrocesso no estudo da filosofia no Brasil e buscou abrir espaço para a inclusão de disciplinas técnicas no currículo. Como consequência houve a diminuição da carga horária de algumas disciplinas como geografia e história, e a

exclusão completa da filosofia (ARANHA, 2006). A remoção da filosofia e da sociologia dos currículos pelos militares aconteceu em 1971, por meio da Lei 5692/71.

Apenas em 2008 as disciplinas retornam como obrigatórias no currículo do Ensino Médio, através da Lei 11.684/08. Portanto, por 37 anos a disciplina seguiu reservada a quem não dependia exclusivamente dos meios públicos para ter acesso ao conhecimento, ou seja, a classe dominante. Os desencontros entre a população e a filosofia seguiram estrategicamente através de interesses e relações de poder. Para Carvalho e Santos (2010, p. 15) o ensino de filosofia “no período da ditadura, foi julgado nefasto à formação dos jovens, porque poderia levar ao pensamento crítico, este associado ao comunismo pelos militares”.

Contudo, nestes 11 anos em que a filosofia se apresenta como disciplina constante no currículo, sempre há rumores que apontam para a sua remoção novamente, principalmente quando governos autoritários se aproximam do poder, pois estes excluem a formação humana e direcionam o Ensino Médio para a formação rasa do trabalhador. Ou seja, neste momento a história da filosofia no Brasil ameaça se repetir. A disciplina não possui uma consolidação efetiva no currículo se comparada com as demais, pois seu percurso foi cheio de idas e vindas. Ghedin (2009) afirma que a filosofia no Ensino Médio ainda precisa conquistar seu espaço, tanto no campo político-institucional como no plano de sua efetivação no currículo. Embora, considerando as manifestações de 2013 no Brasil como um marco por materializar a participação dos jovens como agentes politizados, tornou-se evidente que os estudantes defendem a filosofia pôr a compreenderem como elemento fundamental na formação política, ética e social.

Em síntese, há três períodos na história da filosofia no país: Primeiro, a filosofia como disciplina acadêmica, para poucos, atuando como linha cultural, período este que antecede a ditadura militar; o segundo momento, em que os militares enxergaram na filosofia uma ameaça, por ser crítica e, para eles, comunista, o que resulta em sua retirada dos currículos, com isso evidencia-se o fato de que o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos (SACRISTÁN, 2000). No terceiro momento, a filosofia foi retomada por ser vista como capaz de proporcionar e o pensamento crítico, político, econômico e histórico e assim, retornou ao currículo como disciplina obrigatória no Ensino Médio. Portanto, seu retorno ao ensino público se deu pelo mesmo motivo de sua saída, como consta no currículo vigente:

O retorno da filosofia no Ensino Médio deve ser entendido como o reconhecimento de sua importância para ampliar o significado e os

objetivos sociais e culturais da educação. Segundo essa perspectiva, a filosofia permite orientar reflexões para que os alunos compreendam melhor as relações histórico-sociais e, ao mesmo tempo, possam se inserir no universo subjetivo das representações simbólicas, contribuindo também para elevar a educação a um nível político-existencial que supere as meras transmissão e aquisição de conteúdo, feitas de modo mecânico e inconsciente (SÃO PAULO, 2008, p. 26).

Em todas as vezes em que a filosofia foi posta como disciplina escolar, caracterizou-se seu uso instrumental, principalmente com a demasiada atribuição de formar alunos críticos, muitas vezes, inclusive, a criticidade aparece nos discursos com mais afinco do que a própria disciplina. Embora, como nos lembra Gallo (2010), a criticidade não é exclusiva da filosofia e não pode ser creditada exclusivamente a ela. Ou as demais disciplinas também são formadoras da consciência crítica ou esta formação é impossível, pois não se deseja reforçar a fragmentação da educação delegando a cada componente do conhecimento uma ou outra função.

Até aqui, reconhecemos ser difícil analisar qual os avanços da filosofia no Ensino Médio, até porque já em uma lógica neoliberal seu impacto tende a ser reduzido, principalmente de forma singular, talvez faça mais sentido pensar no currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias, que no Estado de São Paulo é formado por história, geografia, filosofia e sociologia, até porque não foram apenas as disciplinas que mudaram, mas também o Ensino Médio em si, pois há tempos este nível de ensino sofre adequações às exigências do mercado. Como aponta Bittencourt (2015) há uma desvalorização profissional dos professores e pesquisadores de filosofia por parte de núcleos obscurantistas de nossa própria sociedade que, limitada a seu senso comum, considera o pensamento filosófico como difícil, confuso, vago e de pouca utilidade prática em uma ordem sociopolítica imediatista e tecnocrática em suas relações de produção.

No geral, há uma ideia bastante difundida de que a filosofia contribui pouco com a vida prática, uma vez que não apresenta retorno financeiro tal qual as disciplinas de outras áreas, mais diretamente conectadas ao mercado de trabalho na área de exatas que são muito exigidas em vestibulares, concursos e afins (BITTENCOURT, 2015). Portanto, se a disciplina não contribui aos anseios mercadológicos, ela sempre estará sob ameaça. Mas, como a filosofia no Ensino Médio compõe o currículo de ciências humanas, é pertinente analisar como esta área se organiza e o que ela almeja.

3.1. O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Considerando o currículo oficial do Estado de São Paulo como um importante documento, por determinar os conteúdos que compõem o Ensino Médio, se faz necessário apresentá-lo e analisá-lo de maneira dialética, considerando o quanto o currículo contribuiu ou não para o Ensino Médio e quais elementos impedem seu aperfeiçoamento e emancipação aos estudantes, bem como se há uma relação clara entre o que se propõe e o que é alcançado, tendo em vista os diferentes contextos em que cada escola faz uso deste documento.

O currículo de Ciências Humanas tem como objetivo:

O estudo dos seres humanos em suas múltiplas relações, fundamentado por meio da articulação entre diversos saberes, portanto, as orientações do documento sugerem o reconhecimento de uma sociedade complexa e cada vez mais tecnológica (SÃO PAULO, 2008, p. 25).

Para cumprir com o objetivo proposto, o currículo “[...] explicita os princípios, a concepção de ensino nas diferentes áreas do conhecimento e, ainda, os conteúdos e as habilidades que devem orientar a prática pedagógica, por bimestre, ano e série” (SÃO PAULO, 2016, p. 08). O currículo adotou uma estratégia de ensino e avaliação pautado por conteúdos e habilidades, assim, cada disciplina possui suas determinadas habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos através do estudo dos conteúdos. As habilidades “consistem no desenvolvimento, pelos estudantes, de competências de leitura, reflexão e escrita, contextualizadas social e culturalmente no mundo do trabalho” (SÃO PAULO, 2008, p. 26).

Portanto, a filosofia também possui no currículo uma longa lista de habilidades a serem desenvolvidas durante o Ensino Médio. Todavia, a organização dos conteúdos na disciplina em questão resulta em dificuldades tanto para o ensino como para a aprendizagem dos mesmos, pois os conteúdos são sequenciados de forma temática, portanto, não cronológica. “Essa forma de estruturá-los é consequência de algumas finalidades educativas centradas basicamente na preparação para estudos superiores: trata-se da função propedêutica e seletiva do ensino” (GHEDIN, 2009, p. 103).

Sendo assim, torna-se penoso ao aluno compreender o desenvolvimento histórico da disciplina, bem como seu princípio de diálogo entre autores e teorias, ou seja, a relação entre tese, antítese e síntese torna-se obscura ao estudante do Ensino Médio, pois no primeiro ano, por exemplo, aprende-se sobre o Empirismo, corrente filosófica do campo da epistemologia

que defende a experiência como fonte principal de conhecimento, tem como principal autor o filósofo John Locke nos séculos XVII e XVIII, e no último sobre o Estoicismo, doutrina filosófica desenvolvida no século III a.c. por Zenão de Cítio, defende a resiliência em relação às intempéries da vida (SÃO PAULO, 2008). Como se vê, os conteúdos não se relacionam e dificultam ao aluno a identificação da relação temporal entre ambos, pois primeiro se estuda o Empirismo para que depois se volte centenas de anos ao Estoicismo, para outro contexto completamente diferente no qual se situa o primeiro.

Para Aranha (2006) o programa escolar deve-se organizar em uma série de experiências reais e socializadas, e não como uma simples distribuição de matérias escolares. A organização temática impossibilita a compreensão do desenvolvimento teórico da disciplina, uma vez que ignora a relação entre as teorias divergentes. O mesmo acontece com o estudo da ética, pois este conteúdo também se encontra “ilhado” no currículo. Portanto, além da consolidação e valorização da filosofia na Educação Básica, é urgente a reformulação de seus conteúdos, bem como a maneira de os desenvolvê-los. Ghedin reforça:

O filosofar constrói-se em diálogo com os filósofos, com seus textos, com sua interpretação, com seus preconceitos, conceitos e modos de expressão. Não é possível pensar o ensino de filosofia desvinculado da tradição filosófica, de seus autores e de suas construções históricas (GHEDIN, 2009, p. 46).

Há, por parte da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, uma ênfase no desenvolvimento das habilidades e competências, fruto de sua concentração no desenvolvimento profissional voltado para o mundo do trabalho, com isso o currículo não se atenta a tradição filosófica, para a formação humana. A fragilidade que apontamos é a falta de ligações entre cada conteúdo na organização da disciplina. Por outro lado, reconhecemos que não cabe ao Ensino Médio o objetivo de formar alunos especializados em História da Filosofia, mas sim ajudá-los a se constituírem como cidadãos plenos, cientes de seus direitos e deveres, conscientes moralmente e aptos a exercerem sua cidadania.

Entretanto, o que se espera, de acordo com o currículo é “A preparação básica para o trabalho em determinada área profissional, portanto, pode ser realizada em disciplinas de formação básica do Ensino Médio” (SÃO PAULO, 2008, p. 23).

A essência do currículo, o que o sustenta, não é a emancipação dos alunos do Ensino Médio, tão pouco sua inclusão e participação democrática como agentes ativos no ambiente escolar, mas sim o ingresso no mundo do trabalho. Conforme consta no currículo:

Essa abertura permite que escolas de Ensino Médio, a partir de um projeto pedagógico integrado com cursos de educação profissional de nível técnico, atribuam mais tempo e atenção a disciplinas ou áreas disciplinares cujo estudo possa ser aproveitado na educação profissional (SÃO PAULO, 2008, p. 23).

A constatação deixa evidente a pouca consideração e participação dos professores no processo de construção do currículo, pois como aponta Ghedin (2009) a capacidade de decisão sobre os currículos ficou fora do alcance dos professores e do sistema educativo, inclusive, à mercê das demandas externas e dos valores daquelas pessoas que mais meios têm para decidir, portanto, qualquer reflexão superficial que pense o professor como autônomo e senhor de suas decisões, contribui apenas para difamar uma classe já mal representada e pouco valorizada.

Todavia, há que se reconhecer um contraponto. Em um país desigual, com dificuldades enormes para oferecer segurança econômica, o trabalho se faz necessário ao aluno e este tem consciência disto, como explica Ramos:

O sentido do trabalho no ensino médio certamente é uma das questões que clivaram, historicamente, a natureza do currículo nessa etapa de formação. Isto porque é nessa fase que ocorre a explicitação do modo como o conhecimento se relaciona com o trabalho. Também nesse momento, tanto os jovens estão projetando suas vidas como componentes da população economicamente ativa, o que inclui as escolhas profissionais, quanto os adultos veem nessa etapa de ensino a possibilidade de se qualificarem como trabalhadores (RAMOS, 2011, p. 772).

Com isso em mente, podemos considerar que o currículo ao oferecer uma educação que busca construir e integrar seus alunos ao mercado de trabalho, tende a responder a uma necessidade. Portanto, não é possível pensar a educação desconectada com o momento histórico e econômico em que ela se encontra. Nem por isso, defendemos que a educação deva somente objetivar para o aluno o trabalho, sobretudo as funções de base no mundo do trabalho, mas sim oferecer suporte para superar sua condição social.

Além disso, não se constata o diálogo entre as classes populares e o currículo vigente. O currículo é composto tendo em vista conteúdos que em grande parte não atendem as necessidades de quem o utilizará. Como aponta Sacristán (2000), no currículo tradicional da educação obrigatória, a primazia tradicional foi dirigida à cultura da classe média e alta, baseada fundamentalmente no saber ler, escrever e nas formalizações abstratas, e, por isso, o fracasso dos alunos das classes culturalmente menos favorecidas tem sido mais frequente, devido ao fato de que se trata de uma cultura com pouquíssima relação com seu próprio contexto. Portanto,

um currículo desconectado do contexto escolar tende a não alcançar seus objetivos por não demonstrar ao estudante o quanto este conhecimento que se objetiva poderá ser empregado por ele.

Para Ramos (2011) o lento avanço dos resultados de aprendizagem no Ensino Médio com o currículo em uso se deve em grande medida à falta de percepção por parte da Secretaria da Educação por não compreender que os problemas que se propôs a resolver não são exclusivamente pedagógicos, e por assumir a escola dualista, ou seja, a escola pública reservada para os estratos empobrecidos. A não compreensão dessas determinações desencadeou inúmeras inovações, sem promover a compreensão do problema na sua essência e em sua superação.

As dificuldades apresentadas até aqui também se estendem para a presença da filosofia no currículo, como veremos a seguir, embora se faz necessário apontar que, considerando os percursos da disciplina no país, a própria presença da mesma no Ensino Médio tem sido a cada dia uma conquista, porém há outras disciplinas que resistem aos interesses econômicos e sofrem também com a escassez de recursos, como a educação física, por exemplo. Todavia, nesta dissertação de curso de mestrado profissional, faz-se necessário compreender o objeto de estudo para além dos muros da escola, entender como a filosofia, enquanto componente das Ciências Humanas, está organizada, bem como a finalidade das políticas públicas neste momento histórico. Ultrapassar o que está dito e escrito para o que é fruto da pesquisa e avançar propondo um produto educacional que favoreça o ensino de filosofia para o desenvolvimento educacional.

3.2. O ENSINO DE FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO

O Ensino Médio é dividido em 3 anos, compostas respectivamente por alunos de 15 a 17 anos. Nessa fase, novas disciplinas passam a constituir a grade curricular dos estudantes, entre elas a filosofia. Por sua vez, a disciplina é apresentada pelo currículo como capaz de contribuir para que os alunos compreendam a sua importância para ampliar o significado e os objetivos sociais e culturais da educação (SÃO PAULO, 2012).

Para tanto, a filosofia no currículo se concentra e se desenvolve com base em seis temas centrais, sendo eles:

A contribuição das aulas de filosofia para o desenvolvimento do senso crítico, a abordagem filosófica; Temas e áreas tradicionais da filosofia:

História da Filosofia, Metafísica, Ética, Filosofia Política, Epistemologia, Teoria do Conhecimento, Lógica e Filosofia da Arte ou Estética; Técnica e ciência. A ciência e seus métodos. A razão instrumental. O pensamento filosófico e sua relação com as ciências; O pensamento filosófico e as concepções de política: a política antiga e medieval. O liberalismo: antecedentes e desenvolvimento. O socialismo. A democracia: histórico do ideal democrático. A cidadania; O Racionalismo ético e os princípios da vida moral: Sócrates e Aristóteles. Os epicuristas, hedonistas e estoicos. O formalismo kantiano. Os críticos do racionalismo ético; História da filosofia: os modos de pensar que antecederam a filosofia na Grécia Antiga: o mito e a tragédia. As condições históricas para o surgimento da filosofia na Grécia Antiga e as características da filosofia nascente. Filosofia antiga: dos pré-socráticos ao período helenístico. A patrística e a escolástica. O período moderno (século XV e XVIII) e seus temas: antropocentrismo, humanismo, a revolução científica, a emergência do indivíduo e do sujeito do conhecimento. Os procedimentos da razão. As teorias políticas do período. O período contemporâneo (séculos XIX e XX) e seus temas: razão e natureza, razão e moral. As críticas à moral racionalistas. As indagações sobre a técnica. A noção de ideologia. A inserção das questões políticas, econômicas e sociais. Os questionamentos da filosofia da existência. Filosofia e religião. Os direitos humanos – ideal e histórico (SÃO PAULO, 2012, p. 118).

Após apresentar os temas, o currículo esclarece qual metodologia se espera do professor de filosofia, neste caso “O professor de filosofia, assim como os demais, deve participar ativamente dos processos de percepção e formação de valores e de produção de conhecimentos sobre sua disciplina” (SÃO PAULO, 2012, p. 116). Aqui, cumpre apontar que há, por parte do documento, uma ênfase para que o professor de filosofia busque promover debates interdisciplinares, visando a evolução do pensamento crítico dos alunos. Entretanto, para nós, o senso crítico se torna uma consequência e não um objetivo durante o estudo dos conteúdos filosóficos. Como pensa Ghedin (2009), a crítica não se efetiva num estalar de dedos, mas é o efeito de um longo e contínuo processo de reflexão.

Os temas propostos se disseminam durante os três anos do Ensino Médio. No 1º ano, há uma apresentação geral das áreas da filosofia, seguida por um processo de justificativa do porquê estudar filosofia. O 2º bimestre é composto pelo estudo de Mito, Cultura, Religião, Arte e Ciência, para que no 3º bimestre se estude Política e teorias de Estado, como Socialismo, Anarquismo e Liberalismo. No 4º, os estudos se concentram em Democracia, Desigualdade e Direitos Humanos. Na 2ª série do Ensino Médio, inicia-se estudando O Eu Racional, com ênfase em René Descartes, seguindo para estudos de Ética e Moral, passando para o 2º bimestre com o estudo de Condutas Massificadas e Alienação Moral. No 3º bimestre, os conteúdos englobam o Racismo, Humilhação, Homens e Mulheres, Filosofia e Educação. No último bimestre, há o estudo da Bioética relacionando-se com os desafios éticos contemporâneos,

como o aborto e a eutanásia, por exemplo. No 3º e último ano do Ensino Médio, volta-se a estudar O que é Filosofia, bem como a superação de preconceitos a seu respeito. Há uma introdução à Filosofia da Linguagem. No 2º bimestre estuda-se Religião e Desigualdade. O 3º bimestre se concentra em teorias sobre Liberdade, e no último as aproximações e divergências entre Filosofia e Literatura (SÃO PAULO, 2012).

O excesso de conteúdos torna-se evidente, tendo em vista a carga horária que compõem o ensino de filosofia, com 02 aulas de 50 minutos por semana, resultando em pouquíssimo aprofundamento dos temas. A fragmentação dos conteúdos é histórica, como nos lembra Ghedin (2009), pois todos os referenciais culturais e epistemológicos estão mediados por uma estruturação do saber já fragmentada em múltiplas disciplinas. Sendo assim, essa maneira de ver e interpretar o mundo é consequência de uma formação que aceitou a compartimentalização do saber em cadeiras ou matérias como a única forma de apresentar e organizar o currículo escolar.

Para Ghedin (2009), a dependência para com os problemas hegemônicos ocasionou uma seleção dos conteúdos curriculares submetida, por um lado, aos valores mais tradicionais dos modelos conservadores em torno de algumas disciplinas valorizadas socialmente e, por outro, às demandas do mundo produtivo. Ou seja, a escola reproduz as necessidades impostas por uma sociedade de consumo e produção, oferecendo uma educação que se adeque a essas necessidades, impedindo a superação da mesma, ou no mínimo uma projeção de outra forma de vida em sociedade. Portanto, se vê no excesso de conteúdos no currículo a caracterização da escola como um aparelho ideológico do Estado, conforme Althusser:

A escola constitui o Aparelho Ideológico de Estado dominante, Aparelho que desempenha um papel determinante na reprodução das relações de produção de um modo de produção ameaçado na sua existência pela luta de classe mundial” (ALTHUSSER, 1980, p. 68).

Portanto, antes de se elencar os conteúdos como se fez, deveríamos nos questionar, enquanto profissionais da educação, onde queremos chegar enquanto sociedade. Ghedin esclarece:

A resposta sobre a função social que o sistema educativo deve exercer é o único caminho para poder entender a pertinência e a relevância dos conteúdos disciplinares que devem ser objeto de aprendizagem e para definir a melhor maneira de apresentar os conteúdos, a fim de favorecer a construção das finalidades educativas propostas (GHEDIN, 2009, p. 105).

O problema neste ponto é a falta de participação dos professores na elaboração do currículo, mas sem perder o contexto embora em ambiente laboral. Sacristán (2000) evidencia a frequente perda de visão dos objetivos educativos por parte dos professores, como consequência da taylorização de seu trabalho, assim, os objetivos vão sendo lentamente dissolvidos na dinâmica escolar.

Portanto, os fatores se unem inevitavelmente, causando uma situação que ignora os fundamentos que deveriam guiar os objetivos da educação. Com isso, os resultados continuam lentos, os avanços e superações da classe menos favorecida. A educação segue reproduzindo e reforçando a desigualdade. Mesmo assim, como aponta Saviani (1997) a escola existe para propiciar aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão, portanto, se chamamos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar.

Os conteúdos escolhidos para compor o currículo de filosofia abarcam a história da disciplina de forma ampla, mas ignoram a necessidade intrínseca de se manter uma análise dialética entre os autores e suas teorias. O estudo dialético na filosofia permite compreender com lucidez o que cada teoria busca esclarecer, bem como se ela se sustenta quando relacionada com outros autores. Por exemplo, para que se compreenda os estudos de Marx, se faz necessário voltar a Hegel, porém, com a organização proposta isso não é possível, pois o currículo fragmenta a relação entre os autores e os isola, como se cada pensador não tivesse passado pelo processo de diálogo com outros autores.

Portanto, os conteúdos são pouco aprofundados e aparecem como se estivessem isolados no tempo, sem relação temporal com o que veio antes e o que veio depois. Como afirma a professora Matos: “O ensino de filosofia deve prover ao estudante um repertório teórico que o habilite a estabelecer relações com os demais pensadores e com os diversos ramos do conhecimento” (2010 p. 87).

Para que o aluno compreenda uma abordagem filosófica, considerando suas influências não apenas no ambiente filosófico, mas também em outros, nos aspectos políticos e econômicos, é preciso que se esclareça o que o filósofo pensou, como o fez, quais foram seus interlocutores, suas intenções subjacentes e manifestas, o universo Sociocultural em que desenvolveu seu pensamento e a história que nele habita, pois a filosofia é capaz de captar em teoria a complexidade imaterial de cada contexto histórico (MATOS, 2010). Entretanto, considerando os conteúdos e organização do currículo vigente, essa projeção se torna dificultada inviável.

Portanto, a fim de compreender como se encontra a filosofia no Currículo Oficial do Estado de São Paulo e ao mesmo tempo fomentar discussões acerca deste documento buscando reconhecê-lo como uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar, carregado portanto de valores e pressupostos, conforme defende Sacristán (2000), buscamos neste capítulo demonstrar as dificuldades de consolidação da filosofia na Educação Básica, bem como os desencontros entre o que pretende a Secretaria da Educação e o que se espera da tradição filosófica.

Por isso, considerando o contexto no qual vivem e convivem os alunos do Ensino Médio, por ser licenciado que atua na área e pesquisador da problemática, estudamos o jogo para propor a abordagem da ética no Ensino Médio, sendo este conteúdo fundamental no contexto atual e no ensino de filosofia.

4. JOGO, CULTURA E ABSTRAÇÃO

Tendo em vista as dificuldades para encontrar metodologias capazes de oferecer aos alunos do Ensino Médio uma abordagem significativa e convidativa ao estudo dos conteúdos filosóficos, sobretudo no estudo da ética, escolhemos o jogo como possibilidade de ensino. Nesta pesquisa, optamos pelo Role Playing Games (RPG), por ter em sua essência a necessidade da colaboração entre os jogadores e por não ser jogado por meio de qualquer ferramenta digital e/ou tecnológica. Esta transposição didática buscou estudar o desenvolvimento da aprendizagem de ética no Ensino Médio por meio de um jogo não virtual e ao mesmo tempo o propõe de forma adaptada como produto resultado da pesquisa, indo ao encontro de desejos e necessidades dos discentes em tempos de virtualidade e de gerenciamento do tempo para a convivência entre os pares, rompendo com a liquidez e o imediatismo a que estão submetidos neste momento da história (BAUMAN, 2007).

Adotamos a concepção de jogo expressa por Huizinga (2012), para o autor:

[...] o 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 quotidiana (HUIZINGA, 2012, p. 33).

Todavia, uma análise do jogo com base em Huizinga (2012) nos exige elucidar a relação inicial entre jogo e cultura. De modo geral, a cultura é pensada como detentora de toda representação simbólica em qualquer sociedade, isto significa que toda produção física ou não em determinado local e período pertence à cultura deste local e período levando assim, a concepção de que nada pode ser anterior a cultura, pois tudo que passa a existir também passa a pertencer a cultura. Porém, Huizinga (2012) defende que a cultura surge sob forma de jogo, portanto, desde sua forma mais primitiva detém características lúdicas e se constitui de acordo com as formas e ambientes do jogo.

Menezes (2004) colabora com a seguinte explicação:

Essa relação se torna mais evidente nas formas mais elevadas dos jogos sociais, competitivos, pois os jogos solitários dificilmente criam cultura. Por seu caráter antitético, agonístico, se faz constantemente presente na civilização, permitindo que a cultura se desenvolva como jogo e no jogo. O caráter lúdico da competição se faz notar nas características presentes nesta que remontam às do jogo, tais como a

tensão, o respeito às regras, a satisfação que a vitória traz (MENEZES, 2004, p. 03).

O jogo compartilha elementos essenciais com os cultos e rituais em todas as manifestações simbólicas encontradas em diferentes contextos, por isso, inclusive, se constitui como um importante elemento antropológico. Para Huizinga (2012) o jogo passou a dar origem ao culto, passando este lentamente a adquirir aspectos sagrados. Para Huizinga (2012) não existe diferença alguma entre a delimitação de um espaço para fins sagrados e a mesma operação para fins de simples jogo, ou seja, “[...] a pista de corridas, o campo de tênis, o tabuleiro de xadrez ou o terreno da amarelinha não se distinguem, formalmente, do templo ou do círculo mágico [...]” (HUIZINGA, 2012, p. 23). Portanto, é fundamental compreender o conceito de espaço e tempo tanto no jogo como no culto, pois o jogo, assim como o culto, possui seu próprio espaço e tempo. Assim como no jogo, todos os rituais de consagração e iniciação implicam um certo isolamento artificial tanto dos ministros como dos neófitos. Para o jogo e para o culto são reservados espaços fechados, isolados do ambiente cotidiano, e é dentro desses espaços que essas ações se processam e suas regras têm validade (HUIZINGA, 2012).

Assim, o jogo não deve ser visto meramente como uma atividade aquém para quem observa e para quem joga. No jogo se encontram elementos simultâneos à vida e à todas as relações que a envolvem, pois no ato de jogar manifesta-se o que há de presente e fundamental para quem joga. Não se pode, por exemplo, pensar em um jogo que não contenha em sua essência elementos que refletem as relações humanas. Porém, com o advento do pensamento racional, resultando no pensamento científico, o culto, assim como o jogo e o lúdico, foram perdendo espaço e deixaram de ocupar o centro das estruturas sociais de outrora. Nas palavras do autor:

Este é o aspecto mais negativo do século XIX. Mas as grandes correntes do pensamento da época, sob todos os pontos de vista, eram adversas ao fator lúdico na vida social. Nem o liberalismo nem o socialismo contribuíram para ele em alguma coisa. A ciência analítica e experimental, a filosofia, o reformismo, a igreja e o estado, a economia, tudo no século XIX se revestia da mais extrema seriedade. Mesmo em arte e literatura, depois de passado o entusiasmo romântico, a imemorial associação com o jogo passou a ser considerada pouco respeitável (HUIZINGA, 2012, p. 213).

Uma das primeiras consequências de se menosprezar o jogo apontadas por Huizinga (2012) diz respeito as novas formas de vestir-se, sobretudo ao homem, pois após a revolução francesa ele “[...] tornou-se cada vez mais amorfo e incolor, sujeito a cada vez menos

transformações. O vestuário deixou de permitir que ele brincasse de herói ou de guerreiro. Com a cartola, é como se ele se coroasse com o símbolo de sua sobriedade” (HUIZINGA, 2012, p. 214). Para Huizinga (2012) este nivelamento e democratização da moda masculina está longe de ser apenas um detalhe da história da moda. Na verdade, a mudança expressa a transformação espiritual e social ocorrida a partir daquele período em específico, mas que perpetuou a moralidade da modernidade, ou seja, mais séria, menos lúdica, menos divertida e, portanto, com menos jogos.

Há um processo simultâneo entre lúdico e cultura, ambos se fundem no jogo como partes de um todo:

Nosso ponto de partida deve ser a concepção de um sentido lúdico de natureza quase infantil, exprimindo-se em muitas e variadas formas de jogo, algumas delas sérias e outras de caráter mais ligeiro, mas todas elas profundamente enraizadas no ritual e dotadas de uma capacidade criadora de cultura, devido ao fato de permitirem que se desenvolvessem em toda a sua plenitude as necessidades humanas inatas de ritmo, harmonia, mudança, alternância, contraste, clímax, etc. (HUIZINGA, 2012, p. 84-85).

Considerando que há na essência do jogo elementos representativos das relações entre nossos pares, Huizinga (2012) pontua que todo jogo, tanto das crianças como dos adultos, pode efetuar-se dentro do mais completo espírito de seriedade. A seriedade e o jogo não são e não devem ser encarados como antíteses, pois quem joga experimenta a imersão no ato de jogar, como um jogador de futebol profissional sabe que está jogando e mantém a seriedade, o mesmo acontece entre jogadores de xadrez, damas e RPG, sejam eles adultos ou crianças. Portanto, “A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas” (HUIZINGA, 2012, p. 05).

O ato de jogar exige a capacidade de abstração, pois este elemento permite ao jogador a imersão no espaço e no tempo do jogo, mas esta capacidade não interfere na seriedade do jogo, ao contrário, faz parte dele. A fascinação citada anteriormente depende da abstração adquirida com o jogo. Portanto, a essência de todo jogo continua sendo o lúdico, pois é ele que permite nos retirarmos do cotidiano para jogar, por ele se sai do tempo e espaço comum para se permitir entrar no tempo e espaço do jogo.

O lúdico a partir de Marcellino (2009) é abordado como componente da cultura historicamente situada. Porém, no ambiente escolar práticas lúdicas não são valorizadas por quem pensa a educação unicamente como preparo para o trabalho e assim, barreiras são

construídas dificultando a inserção do lúdico na sala de aula, conforme explica Marcellino (2009).

Todavia, o lúdico torna possível produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana (BROUGÈRE, 1998). O universo lúdico sempre esteve presente na história humana, pois é necessário a ela, como exemplo, basta observarmos o crescimento exponencial de jogos de todos os tipos, virtuais e de tabuleiro, por permitirem realidades não possíveis para a racionalidade contemporânea e por criarem situações ideais de protagonismo para quem os joga.

Portanto, o jogo se aproveita da cultura de quem joga e a transforma de maneira lúdica, tornando possível explorar a imaginação e o protagonismo, mas também o convívio e a ética. Como explica Brougère (1998), é necessária pensar o jogo como o lugar de emergência e de enriquecimento da cultura lúdica, pois esta torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. Ao jogar, o jogador é inserido em um contexto de interação entre os outros jogadores, todos na mesma atmosfera lúdica da natureza do jogo, pois “[...] todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador” (HUIZINGA, 2012, p. 11).

Esta capacidade de absorver o jogador foi bem expressa por Huizinga (2012) na seguinte explicação:

O caráter especial e excepcional do jogo é ilustrado de maneira flagrante pelo ar de mistério em que frequentemente se envolve. Desde a mais tenra infância, o encanto do jogo é reforçado por se fazer dele um segredo. Isto é, para *nós*, e não para os outros. O que os outros fazem, “lá fora”, é coisa de momento não nos importa. Dentro do círculo do jogo, as leis e costumes da vida quotidiana perdem validade (HUIZINGA, 2012, p. 15).

Não é demasiado esclarecer que no ato de brincar as regras podem ser alteradas, pois não há nada inflexível, diferente do jogo. No jogo, as regras garantem seu funcionamento e ordem, por isso, ao jogar, é necessário compreender as regras e respeitá-las. Como explica Macedo (2007) o jogar é o brincar em um contexto de regras e com um objetivo predefinido e claro aos jogadores. Jogar certo, segundo certas regras e objetivos, diferencia-se de jogar bem, ou seja, da qualidade e do efeito das decisões ou dos riscos. O brincar é um jogar com ideias, sentimentos, pessoas, situações e objetos em que as regulações e os objetivos não estão necessariamente predeterminados, pois não são fixos. Entretanto, a flexibilidade na brincadeira não exclui a presença de valores, reflexão, cultura e aprendizado. No jogo, ganha-se ou perde-

se. Nas brincadeiras, diverte-se, passa-se um tempo, faz-se de conta. No jogo e na brincadeira as delimitações (tabuleiro, peças, objetivos, regras, alternância entre jogadores, tempo, etc.) são condições fundamentais para sua realização. Caillois aponta:

Todo o jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido. Estas convenções são simultaneamente arbitrárias, imperativas e inapeláveis. Não podem ser violadas sob nenhum pretexto, pois, se assim for, o jogo acaba imediatamente e é destruído por esse facto. Porque a única coisa que faz impor a regra é a vontade de jogar, ou seja, a vontade de a respeitar (CAILLOIS, 1990, p. 11).

O jogo configura-se também por sempre ter estado presente na sociedade, embora, mais do que ser presente, o jogo é criador de hábitos, provoca mudanças, caracteriza uma civilização e revela contradições, conforme explica Caillois (1990).

A concepção de jogo exposta por Huizinga (2012), foi fundamental para Caillois (1990), mas para o autor o jogo deve ser melhor caracterizado, conforme explica:

Huizinga executou, brilhantemente, esta demonstração, mas se descobre o jogo onde, antes dele, ninguém soube reconhecer a sua presença ou a sua influência, omite deliberadamente a descrição e a classificação dos próprios jogos, como se todos respondessem às mesmas necessidades e exprimissem, de forma indiferente, a mesma atitude psicológica (CAILLOIS, 1990, p. 23).

Portanto, Caillois (1990) formula categorias conforme a predominância da competição, do acaso, do simulacro ou da vertigem, denominando-as como agôn, alea, mimicry e Ilinx. O pensador insere a sorte como elemento do jogo e assim avança em relação a Huizinga. Conforme o autor:

Agôn – Há todo um grupo de jogos que aparece sob a forma de competição, ou seja, como um combate em que a igualdade de oportunidades é criada artificialmente para que os adversários se defrontem em condições ideais, susceptíveis de dar valor preciso e incontestável ao triunfo do vencedor. Trata-se sempre de uma rivalidade que se baseia numa única qualidade (rapidez, resistência, vigor, memória, habilidade, engenho, etc.), exercendo-se em limites definidos e sem nenhum auxiliar exterior, de tal forma que o vencedor apareça como sendo o melhor, numa determinada categoria de proeza (CAILLOIS, 1990, p. 33-34)

Alea – Em latim, é o nome para um jogo de dados. Utilizo-o aqui para designar todos os jogos baseados, em clara oposição ao agôn, numa decisão que não depende do jogador, e na qual ele não poderia ter a

menor das participações, e em que, conseqüentemente, se trata mais de vencer o destino do que um adversário (CAILLOIS, 1990, p. 36)

Mimicry – Qualquer jogo supõe a aceitação temporária ou de uma ilusão (ainda que essa palavra signifique apenas entrada em jogo: *inlusio*), ou, pelo menos, de um universo fechado, convencional e, sob alguns aspectos, imaginário. O jogo pode consistir, não na realização de uma atividade ou na assumpção de um destino num lugar fictício, mas sobretudo na encarnação de um personagem ilusório e na adopção do respectivo comportamento. Encontramo-nos, então, perante uma variada série de manifestações que tem como característica comum a de se basearem no facto de o sujeito jogar a crer, a fazer crer a si próprio ou a fazer crer aos outros que é outra pessoa. Esquece, disfarça, despoja-se temporariamente da sua personalidade para fingir uma outra (CAILLOIS, 1990, p. 39-40)

Ilinx – Um último tipo de jogos associa aqueles que assentam na busca da vertigem e que consistem numa tentativa de destruir, por um instante, a estabilidade da percepção e infligir à consciência lúcida uma espécie de voluptuoso pânico. Em todos os casos, trata-se de atingir uma espécie de espasmo, de transe ou de estonteamento que desvanece a realidade com uma imensa brusquidão (CAILLOIS, 1990, p. 43).

Em grande parte, o RPG possui características da categoria Mimicry, uma vez que o jogador interpreta um papel e, por isso, assume posicionamentos através de seu personagem. Mas também há o uso de jogo de dados no RPG, o que também o insere na categoria Alea. Por outro lado, ao iniciar a ambientação no RPG e jogar através dela, rompemos com a realidade, passando a adentrar no espaço e tempo do jogo e, por isso, o RPG também se caracteriza na categoria Ilinx. A competição, por sua vez, raramente acontece entre os jogadores em si, embora seja normal competir com os personagens criados pelo narrador. Sendo assim, as características que materializam o Agôn também se encontram no RPG de diferentes formas e em diferentes situações.

Caillois (1990) compreende a importância da contribuição de Huizinga (2012) enquanto teórico do jogo, embora não compactue com sua dimensão de jogo. Conforme explica Piccolo:

Esta cisão é acarretada pelo fato de Huizinga (1980) extrapolar as funções e objetivos que efetivamente possuem o jogo em nossa sociedade, pois o considera como o principal elemento humano, criador das culturas, das instituições. Enfim, o autor realiza uma supervalorização dos jogos em detrimento de todos os outros componentes constituintes de uma sociedade, o que além de não ajudar a conceituação teórica desta atividade, acaba por colocá-la em uma disputa acadêmica contra outras atividades como o trabalho e a linguagem; caminho este gerador de atritos insolúveis e de difícil comprovação (PICCOLO, 2008, p. 01).

Considerando as características aqui mencionadas, bem como o que exige o jogo e o reconhecendo como uma atividade desligada de interesses materiais, praticado dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras, capaz de promover a formação de grupos sociais e sendo natural enquanto ação humana (HUIZINGA, 2012), pretende-se neste trabalho aproximar o ensino de filosofia do jogo, tendo em vista a necessidade de uma formação ética, mas também a inserção do lúdico no Ensino Médio.

4.1. JOGO E EDUCAÇÃO, UMA ALIANÇA NECESSÁRIA

Por reconhecer a necessidade de novas formas de ensino, este trabalho procura somar o jogo ao universo escolar. Embora o jogo possa contribuir na aprendizagem de diferentes conteúdos, bem como na aquisição de aptidões, é importante salientar que partimos para a realização deste trabalho com o cuidado de não fazer do jogo uma ferramenta de uso instrumental, meramente empregado para alcançar objetivos, ao contrário, esta pesquisa demonstra que jogar merece ser entendido como uma atividade livre e verdadeira. Como nos lembra Mello, a “[...] aprendizagem direcionada para a aquisição, para o domínio, para a conquista de um saber estabelecido como meta pelo adulto todo-poderoso fecha as portas do verdadeiro saber para a criança, cujo exercício está no prazer do jogo ” (MELLO, 2009, p. 44). Sendo assim, pensamos em levar o jogo ao aluno para que este se divirta e se desenvolva também, sendo que qualquer outro aproveitamento acontecerá de forma não forçada, como uma consequência do ato de jogar. Aqui nos baseamos na contribuição de Huizinga (2012), pois como defende o autor, o jogo situa-se fora da sensatez da vida prática, nada tem a ver com a necessidade ou a utilidade, com o dever ou com a verdade.

São diversas as ações e emoções positivas que o jogo emana, e essas consequências nos encorajam para torná-lo mais presente no ambiente escolar, pois com isso os estudantes se tornam mais participativos no processo de aprendizagem e experimentam situações de convivência capazes de privilegiar o diálogo e o afeto. O jogo, segundo Huizinga (2012), pode oferecer a experiência do intercâmbio entre alegria e tensão, mas também em arrebatamento. Por meio dele pode-se projetar a aquisição de diferentes elementos de subsistência colaborando para o desenvolvimento emocional e social de quem joga. Portanto, as habilidades necessárias para o jogo colaboram para evidenciar práticas que frequentemente se mostram indispensáveis na relação com o outro (HUIZINGA, 2012).

Em tempos de relações virtuais por meio de comunicação digital, vemos no jogo uma possibilidade de estimular o contato humano, em momento significativo e em oposição às relações líquidas, como aponta Bauman (2001). No Role Playing Games, em português “Jogo de Interpretação de Papeis”, há a necessidade intrínseca da interação entre jogadores de modo não virtual, joga-se em conjunto, dividindo a mesma mesa e trocando impressões corporais sobretudo por meio de comunicação visual que ora demonstram a convergência e ora a divergência, ou seja, há intensa comunicação corporal. Como todo jogo implica em competição, aventura, fantasia, vertigem, sensações e manifestações lúdicas, estes se constituem em forma humana de desenvolvimento (CALLOIS, 1990).

O professor Macedo reforça: “Em outras palavras, as fantasias, as mitificações, os modos deformantes de pensar ou inventar a realidade são como um prelúdio para as futuras teorizações das crianças na escola primária e mesmo dos futuros cientistas” (MACEDO, 1995, p. 07). Entretanto, baseando-se em estudos realizados por Vasques (2008), no Ensino Médio, atividades lúdicas são pouco associadas a aprendizagem, portanto, nosso trabalho vai ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes por oferecer acesso a aprendizagem de modo divertido e pouco habitual.

É pertinente também a constatação de Gonçalves (1994) ao afirmar que:

A aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem sem corpo, e não somente pela exigência de o aluno ficar sem movimentar-se, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino, que o colocam em um mundo diferente daquele no qual ele vive e pensa com seu corpo (GONÇALVES, 1994, p. 34).

Embora o RPG não se configure como um jogo de movimento, os aspectos sensoriais não se dissociam de sua realização, bem como a possibilidade permitida pelo jogo de exteriorização das emoções, como comemorar uma vitória, por exemplo. Portanto, reconhecer o corpo no processo de aprendizagem torna-se indispensável, pois conforme Gonçalves (1994), a aprendizagem da escola costumeiramente se dá sem a elaboração de experiências sensoriais, com pouca participação do corpo, resultando ao aluno uma cinética reprimida e frustrada.

A carência de experiências sensoriais possíveis através do corpo, reforça a necessidade de inclusão do jogo na escola, principalmente se considerarmos as reflexões de Reis (2011) ao afirmar que:

O corpo é meio de expressão, na medida em que vivencia o mundo pela potência perceptiva e afetiva, que invade a experiência de si mesmo,

das coisas e dos outros. Tal experiência é pré-objetiva e se abre em horizontes de significação; é, ao mesmo tempo, originária e transcendente, pela intencionalidade da motricidade. O corpo se move em direção ao outro e às coisas e se expressa nesse movimento (REIS, 2011, p. 146).

Todavia, para que se desenvolva a aprendizagem de modo significativo é preciso o trabalho educativo, como defende Saviani (1997), não basta o desenvolvimento do conteúdo, cumpre ao processo educativo o desenvolvimento do aluno através do conteúdo, e não o contrário. A afirmação exige que se crie situações de aprendizagem, ou seja, momentos em que faça sentido aprender aquilo que querem ensinar, é neste ponto em que o jogo pode contribuir com a educação, pois o RPG, por exemplo, se desenvolve através da criação de contextos variados e, portanto, pode oferecer infinitas situações de aprendizagem.

Para Vasques (2008) o RPG, em sua essência, possui um enorme potencial a ser explorado no processo de ensino-aprendizagem, a saber, exige como necessidade básica o desenvolvimento do hábito da leitura que, por conseguinte, traz um enriquecimento vocabular e de cultura geral – dado o caráter da temática; mostra uma visão histórica não determinista e não personalista, por seu caráter quantificável e, desta maneira, colabora com o desenvolvimento da capacidade de calcular dados, uma vez que o sucesso ou fracasso das ações leva em consideração o resultado numérico alcançado pelos jogadores ao lançar dados.

Como explica Macedo (1995), na escola o conhecimento justifica-se por sua função aplicada e instrumental, ou seja, se aprende para empregar o conhecimento e alcançar o domínio das letras, números e ciências em geral, porém, não considerar o interesse dos alunos torna todo o processo educativo enfadonho para os alunos. Sendo assim, poder pensar e tratar as coisas como um jogo, como algo lúdico ou autotélico, faz mais sentido para eles. De um ponto de vista estrutural, os jogos têm, igualmente, uma importância capital para a produção do conhecimento na escola. O sentido e a necessidade de teoria (do esforço humano de explicar as coisas, de dar respostas ainda que provisórias para as perguntas que nos faz o jogo da vida) formulam-se e ganham contexto nos jogos.

Nos cumpre lembrar a intensa violência presente em nosso país, na escola inclusive, portanto, existe a necessidade do desenvolvimento e estímulo de práticas que venham colaborar na construção de relações humanas afetivas que deverão ir de encontro com a sociedade líquida elucidada por Bauman (2007), considerando, sobretudo, a afinidade entre adolescentes que se encontram no início das mais diversas práticas adultas, seja como trabalhadores, consumidores, eleitores, enfim, como cidadãos. É necessário reiterar no jogo a presença de regras, bem como

os imperativos que envolvem agir em grupo e pensar coletivamente, uma vez que as atitudes individuais forçam consequências coletivas. Considerar regras e reconhecer a necessidade de códigos que regulam e igualam as ações durante o jogo tornam-se faculdades indispensáveis para a edificação de uma sociedade que se pretenda democrática. Assim, com o jogo há constantemente o comprometimento de cada jogador reconhecer-se como uma parte do todo, pois suas ações e escolhas irão colaborar ou não com os demais jogadores, afetando o resultado para todos.

No jogo, aprimorar a relação interindividual através da solidariedade traz como consequência a superação de problemas coletivamente. No ato de jogar torna-se estimulante o entendimento entre os pares ao mesmo tempo em que cada jogador constrói sua própria história através de seu protagonismo. Portanto, na edificação de seu personagem no RPG, estimula-se o desenvolvimento do pensamento coletivo, pois esta virtude determina qual será o avanço e conclusão em uma campanha de RPG, por exemplo. Todavia, a solidariedade, para ser possível, acaba por estimular as características positivas de comunicação entre os jogadores, tendo em vista ser impreterível a troca de informações e conhecimentos para que alcancem os objetivos propostos em cada campanha.

Marcellino (2007) defende o lúdico como uma forma de denúncia da realidade quando contribui para demonstrar, em forma de sentimento, contradição entre obrigação e prazer. Assim, considerando os imperativos necessários aos jogadores de RPG, constatamos a oportunidade de inserir no jogo questões relacionadas ao estudo da ética, resgatando conceitos filosóficos pertencentes aos pensadores que se debruçaram e ofereceram reflexões sobre a necessidade de relações dignas, embasadas por virtudes e equilíbrio, como defende Aristóteles (2009), por exemplo ao escrever que:

É através da participação em transações com nossos semelhantes que alguns de nós se tornam justos e outros, injustos; através da ação em situações arriscadas e ao formar o hábito do sentimento do medo ou aquele da autoconfiança que nos tornamos corajosos ou covardes (ARISTÓTELES, 2009, p. 68).

Não é, portanto, de pouca importância uma educação que inclua desde a infância o estudo da ética (ARISTÓTELES, 2009). Considerando o estado caótico de desenvolvimento da Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio, muito se faz necessário repensar o ensino das humanidades e da filosofia para que ultrapasse os muros escolares e penetre o universo sociocultural por meio de cada sujeito, de cada célula social que se desdobra em formas refletidas de ser no mundo.

A reflexão sobre o agir ético exige anteriormente que se escape da inconsciência de si mesmo e da ignorância do mundo que se habita, conforme propõe La Taille (2009). Pensar sobre ética exige reconhecer que enquanto humanos não escapamos da necessidade de nos relacionarmos com nós mesmos e com os outros. Justamente, Macedo (1995) concebe o jogo como uma base para o porquê das coisas. Com isso em mente, passamos a pensar o jogo como uma experiência capaz de evidenciar a urgência de relações éticas, embasadas por princípios morais capazes de sustentar relacionamentos que ultrapassem as características líquidas presentes na atualidade (BAUMAN, 2001).

Considerando também o advento da tecnologia em diversas áreas, bem como a introdução de aparelhos que agora são vistos como indispensáveis para uma vida aceitável na sociedade consumista e cibernética, os jovens, mas não apenas eles, são hiperestimulados à interação com o mundo digital. Entretanto, é característica da adolescência a imaturidade emocional. Há um número de adolescentes emocionalmente imaturos e com repertório motor restrito e que necessitam suprir as defasagens para um completo desenvolvimento do ser, conforme explica Lopes (2001). O desenvolvimento dos jovens não pode acontecer em desequilíbrio entre os fatores acadêmicos, físicos e emocionais. Todavia, os métodos tradicionais de ensino estão cada vez menos atraentes para o estudante, pois este quer participar, questionar, atuar e não consegue ficar horas a fio sentado ouvindo uma aula expositiva (LOPES, 2001). Ao mesmo tempo, há uma contradição a ser abordada, os adolescentes também em grande medida se isolam dos contatos face a face se restringindo ao universo virtual. Poucos estão envolvidos com as vivências do lazer em grupo e também com a prática de exercícios físicos e de esportes.

É por pensar nisso que nos detivemos a estudar o RPG como forma de abordar o ensino de ética. O RPG exige faculdades extremamente necessárias para a vida adulta, como afirma Macedo:

De um ponto de vista funcional, essa forma de jogo é muito importante porque atualiza, mas com um sentido simbólico e operatório, o jogo de significados que a criança conheceu no primeiro ano de vida. Jogo de significados porque, para ganhar, o jogador tem de competir em um contexto no qual, por princípio, seu oponente tem as mesmas condições. Compreender melhor, fazer melhores antecipações, ser mais rápido, cometer menos erros ou errar por último, coordenar situações, ter condutas estratégicas etc. são chaves para o sucesso. Para ganhar, é preciso ser habilidoso, estar atento, concentrado, ter boa memória, abstrair as coisas, relacioná-las entre si todo o tempo. Por isso, o jogo de regra é um jogo de significados em que o desafio é ser melhor que si mesmo ou que o outro. Desafio que se renova a cada partida porque

vencer uma não é suficiente para ganhar a próxima. Assim, os jogos de regra em uma perspectiva funcional valem por seu caráter competitivo (MACEDO, 1995, p. 08).

O jogo atende a algumas destas necessidades sociais de inter-relação, de respeito a regras, competição, cooperação; emocionais: de autocontrole, de desenvolvimento da aptidão pelo aumento da capacidade de realização por meio de relações sociais. Não se joga sozinho, a participação de mais jogadores é condição para a troca de ideias, estratégias, disputas e resolução de situações problemáticas. Enquanto se joga, incorpora-se valores, conceitos e conteúdo. É pensando nisto que Lopes afirma:

É muito mais fácil e eficiente aprender por meio de jogos, e isso é válido para todas as idades, desde o material até a fase adulta. O jogo em si possui componentes do cotidiano e o envolvimento desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo (2001, p. 23).

Mesmo a sociedade, ao longo da história, tendo atribuído ao jogo apenas um lugar secundário, se compararmos os dias atuais com os primórdios dos jogos olímpicos por exemplo, conforme faz Huizinga (2012), torna-se inegável reconhecer as vantagens oferecidas pelo fenômeno jogo, sendo ele capaz de refletir de maneira lúdica os elementos simbólicos que compõem o contexto histórico ao qual o jogo em questão pertence.

Foi com o modelo de organização capitalista que se instituiu novas formas de organização do tempo social e com foco no trabalho humano como forma de extração de lucro, por meio da mais valia, o jogo foi secundarizado na vida social. Ou seja, ao crescer a necessidade do trabalho, diminuiu-se a prática do jogo (ÁRIES, 1981). Com o passar do tempo, a presença e importância do jogo foi perdendo espaço para o consumo de tudo que a indústria cultural pode oferecer, sistemas de pensamento e conhecimento; doutrinas, regras e regulamento; normas morais e convenções que perderam já toda e qualquer relação direta com o jogo. Portanto, jogar é também resgatar os elementos culturais que compõem as relações humanas, que sempre à constituíram e são anteriores ao que hoje concebemos como essencial.

Considerando as atribuições do jogo para a educação, apresentaremos o RPG como estratégia de ensino dos conteúdos relacionados a ética na disciplina de filosofia, sendo este jogo capaz de proporcionar a participação protagonista do aluno no processo de ensino por ser fundamentado na ludicidade e coletividade e ainda por se destacar, conforme aponta Vasques (2008) por exigir dos jogadores uma participação democrática e ativa, resgatando e estimulando o respeito à fala e à ação dos outros jogadores na construção da narrativa. Por ser aleatório e

contar com o componente sorte, o jogo recria-se continuamente. O agir será ou não ético conforme as normas se materializam.

Considerando o objetivo deste estudo, o RPG se constitui em possibilidade de ensino contextualizado e por isso será abordado a seguir.

4.2. ROLE PLAYING GAME: IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO

Nos propomos a apresentar o Role Playing Games partindo dos primórdios do jogo, desde sua criação, abordando sua expansão, bem como o funcionamento do mesmo. Nossa análise será embasada por Vasques (2008) e pela própria bibliografia utilizada para jogar. Embora seja importante lembrar que o RPG é um jogo permanentemente em construção, não há, por exemplo, um tabuleiro que determine as rodadas com o começo e fim pré-determinados, assim, nossa pesquisa leva em consideração esta característica de ser o RPG, um jogo em criação no próprio ato de jogar, o que impede uma análise pormenorizada de etapas e estratégias comum em jogos de tabuleiro, como o xadrez, por exemplo.

O RPG surgiu nos Estados Unidos em 1973, através do livro *Dungeons & Dragons*, escrito pelos amigos Gary Gygax e Dave Arneson, ambos jogadores de diversos jogos de tabuleiro da época. Sua criação foi influenciada pela literatura fantástica do período, sobretudo as obras do escritor britânico John Ronald Reuel Tolkien, autor de *O Hobbit* e *O Senhor dos Anéis*. O livro se popularizou e passou a ser chamado de D&D. Com isso, vários RPGs foram desenvolvidos, explorando diversos temas e aperfeiçoando regras.

As possibilidades de temas para embasar o RPG são amplas, mas geralmente se influenciam por diferentes contextos históricos, mas não se limitam a eles, como exemplifica Vasques:

Surgiram RPGs baseados na literatura, história e mitologia que apresentavam densas pesquisas sobre os temas propostos. Os Astecas, o Império Romano, a Rússia pré-czarista, a Grécia, etc., constituíam alguns dos cenários dos novos jogos. No Brasil, no início dos anos 90, publicou-se um RPG que abordava a época dos Bandeirantes, apresentando a estrutura social, o folclore, as religiões e outras características do período colonial (VASQUES, 2008, p. 01).

Além de oferecer variados contextos, o RPG apresenta características que o diferenciam dos produtos constantes na indústria cultural, pois sua interatividade permite aos jogadores participarem da elaboração e desenvolvimento da história de forma ativa e participativa,

produzindo a narrativa, fugindo da passividade do simples espectador que se torna cada vez mais distante de qualquer atividade criativa, diferente dos jogos roteirizados que oferecem poucos finais possíveis, quase sempre com apenas um vencedor.

O jogo em si, exige a utilização de um livro com regras básicas, todavia, logo se imagina um manual como em qualquer outro jogo, mas no RPG não é assim. Os livros necessários para se jogar RPG são grandes e geralmente se exige mais de um, na média de duzentas a trezentas páginas cada um. O tamanho do livro se justifica quando lembramos que cada sistema de RPG traz um compacto de todo o universo onde o jogo acontecerá, então eles contêm informações sobre a geografia do local, economia, religião, descrição dos habitantes e seus hábitos.

Nesta pesquisa, porém, se objetiva tornar o RPG possível para o ambiente escolar, portanto, adaptações estarão presentes neste trabalho tornando sua realização mais acessível e mais prática, evitando assim a necessidade dos livros citados, pelo menos nas suas fases iniciais.

O RPG é um jogo cooperativo de interpretação de papéis, nele cada jogador interpreta um personagem que faz parte de uma história, assim cada jogador deverá constantemente tomar decisões e adotar estratégias para lidar com os problemas da história. No RPG essa história é chamada de campanha. Cada aventura jogada pelos jogadores leva este nome, portanto, se o objetivo para o grupo de jogadores é viajar até o país vizinho e resgatar o jovem príncipe capturado como refém, esta é uma campanha proposta, por exemplo. Todo jogo de RPG desenvolve-se em um universo ficcional, chamado pelos jogadores de ambientação que nada mais é do que o cenário em que as campanhas se desenvolverão. O clima, a vegetação e as cidades são elementos que compõem a ambientação, assim como o contexto social, econômico, histórico e tecnológico. Mais uma vez, a campanha do resgate ao príncipe poderá ser transcorrida em um inverno rigoroso, exigindo uma longa viagem, atravessando vilarejos abandonados, mas também cidades enormes nas quais é fácil se perder, por exemplo. Tudo isso, acontece na imaginação dos jogadores, conforme citado. Os jogadores, após conhecerem a ambientação, descrita pelo narrador, expõem oralmente as ações de seus personagens de forma coesa e articulada, sempre levando em consideração o que foi combinado como objetivo no início do jogo.

Para ajudar na clareza das regras e nas particularidades de cada personagem dos jogadores, cada jogador possui suas habilidades descritas em fichas. Nela há informações sobre qualidades, defeitos, talentos, perícia, aparência, atributos, entre outras informações do personagem.

Mesmo que a ambientação seja fruto da imaginação dos jogadores, é importante esclarecer que há regras, não é possível realizar ações que não estejam dentro das capacidades

dos personagens de cada jogador, além disso alguns RPGs utilizam tabelas e esquemas para se calcular o sucesso ou fracasso das ações realizadas pelos jogadores, conforme nos lembra Vasques “[...] Essas informações devem ser coerentes para formarem um sistema de regras, que representa a característica quantitativa do RPG [...]” (2008, p. 13). Se, por exemplo, a campanha em algum momento exige que os jogadores atravessem um rio nadando, a ficha de cada jogador deverá informar se seu personagem sabe ou não nadar. As fichas são construídas antes de se iniciar as campanhas, e na sua construção diferentes regras são utilizadas, cada jogador controla a ficha do personagem por ele interpretado.

Suas ações são acompanhadas pelo uso de dados, portanto, basicamente, para sabermos se um jogador teve ou não sucesso em uma ação ele jogará um lance de dados e somará o resultado dos dados com seus atributos já descritos em sua ficha, se o número obtido for menor do que o narrador propôs então ele não conseguiu realizar a ação, caso o número tenha sido maior do que o proposto ele conseguirá realizar o que pretende (VASQUES, 2008). Assim, a cada nova ação dos jogadores, o jogo vai sendo modificado, acompanhado de improvisação e testes a que os jogadores vão sendo submetidos, de acordo com a necessidade da trama e o resultado obtido no jogo de dados.

Além das regras e da ficha, chegamos a um ponto central no RPG, o jogador mestre, também chamado de narrador. O narrador de RPG tem a responsabilidade de desenvolver a campanha em que os jogadores se aventurarão, seu trabalho se aproxima ao de um escritor, mas como cada jogador escolhe as ações que seu personagem realizará, o narrador não consegue, e não deve controlar totalmente a campanha. Como o próprio nome sugere, o narrador narra a campanha e cada situação em que os jogadores se encontram. Narrador e demais jogadores não são oponentes, não são rivais, o narrador apresenta o contexto da campanha para que os jogadores decidam o que fazer e a partir disto o narrador segue a narrativa da campanha colocando os jogadores nas situações em que deverão agir e decidir suas ações. Além disso, o narrador pode usar os NPCs (Non Player Character). Um NPC é um personagem, na campanha criado pelo narrador. Voltamos a campanha utilizada como exemplo, o narrador poderá narrar a seguinte situação aos jogadores: “Vocês, durante a viagem, se deparam com um homem velho pedindo esmola na rua de um pequeno povoado, ele parece estar com fome, mas mantém um semblante amigável. O que farão? Vão ignorá-lo? Ajudá-lo? Perguntar sobre o príncipe? ” Como este exemplo demonstra, o narrador criou um NPC (o homem velho) e o inseriu na campanha. Assim, o narrador coloca os jogadores nas mais diversas situações, cabendo a eles decidirem o que fazer. Neste exemplo, os jogadores são livres para decidir ajudar, ou ignorar o homem velho, mas devem considerar o objetivo da campanha nas suas escolhas, portanto,

ajudar o NPC e pedir uma informação parece o ideal, mas o narrador, se quiser, pode sugerir que o velho seja um espião do reino inimigo, o que tornará a escolha dos jogadores mais difícil exigindo que conversem antes de decidirem o que fazer.

Sintetizando, o narrador descreve uma situação inicial, a partir da qual cada jogador define livremente sua ação, de acordo com as possibilidades oferecidas pelo sistema de regras. Todo jogador deve comunicar a atitude de seu personagem diante da situação proposta, ainda que esta consista em uma não-ação. São anunciadas então, pelo narrador, as consequências das ações que, em alguns casos, precisam ser submetidas a testes, cujos resultados se definem pelos números obtidos no jogo de dados. Desta forma prossegue o jogo, sendo modificado a cada nova ação dos personagens. Como muitas destas ações fogem do plano inicial do narrador, é preciso que ele improvise grande parte do jogo. A partida termina quando o grupo consensualmente considera ter desenvolvido a contento a história proposta pelo narrador (VASQUES, 2008).

O que determina o final de uma campanha é relativo, se os jogadores cumprem com os objetivos principais da campanha, mas querem continuar jogando, o narrador pode utilizar ganchos da campanha inicial e continuar inserindo novos problemas, novas guerras, desafios, resgates, buscas, invasões, viagens, vilões. Enfim, qualquer elemento que permita ser desenvolvido. Portanto, uma campanha de RPG pode levar anos para ser encerrada e não horas.

Jackson (1994) apresenta com clareza o desenvolvimento do RPG:

Um RPG não é um jogo no sentido lato, é um método para criação de histórias dentro de universos ficcionais que vão sendo explorados coletivamente. As pequenas e grandes batalhas, as verdadeiras emoções, se dão no desenrolar de uma história, uma aventura, criada e vivida pelo grupo de jogadores. É no desenrolar destas histórias que surgem as derrotas e vitórias, altos e baixos que somados ao fim garantem ao participante a satisfação de ter atuado como um viajante dos caminhos que a imaginação da equipe resolveu trilhar (JACKSON, 1994, p. 03).

É justamente a narrativa do jogador narrador que diferencia o RPG de qualquer outro jogo, pois em jogos de tabuleiro os caminhos possíveis já estão previamente determinados. No RPG, a campanha nunca está pronta, pois nem o narrador tem controle total sobre ela, já que não sabe quais serão as escolhas dos jogadores nas situações que surgirem. A campanha é criada e recriada a cada instante por meio da interação de todos, orientando-a a resultados imprevistos por todos. Desta forma o RPG só pode ser praticado coletivamente (VASQUES, 2008).

No RPG, cada jogador interpreta seu personagem, não como uma atuação artística, tal qual um ator, mas sim como uma narração do que seu personagem fará. Se cada jogador é livre para escolher o que fazer, ele acaba contribuindo para a mudança e a própria construção da narrativa da qual faz parte.

Ao lembrar da necessidade constante de se estabelecer relações empíricas no contexto escolar, passamos a valorizar ainda mais os aspectos coletivos do RPG, bem como ser possível jogá-lo sem a necessidade de consumir mais um produto na enorme indústria dos jogos atualmente, como reforça Vasques (2008) o RPG apresenta características que o diferenciam da Indústria Cultural, pois sua interatividade permite aos jogadores participarem da elaboração e desenvolvimento da história de forma ativa e participativa, produzindo a narrativa, fugindo da passividade do simples espectador, que se torna cada vez mais distante de qualquer atividade criativa, pois no RPG não há nada pronto de antemão, é no ato de jogar que o jogo se cria por todos.

O RPG trouxe a oportunidade de:

[...] fazer mais do que nos sentarmos passivamente e permitir que alguém nos entretece. Ele nos concedeu os meios de assumir parte ativa na história e nas vidas dos personagens principais, de determinar o destino dos heróis e conduzir a história por mundos fantásticos. Foi uma brisa refrescante numa realidade estagnada (SPENCER-HALE, 1997, p. 203).

A principal característica do RPG, o que o diferencia de qualquer outro jogo, é por ser ele um sistema de narrativa histórica construído pelos próprios jogadores, no qual estes são os heróis, mas a história não acontece em um tabuleiro, ou em cartas, mas na imaginação dos jogadores, como se pudessem dividir a imaginação coletivamente. Portanto, não se pode considerar todo e qualquer jogo sendo um RPG, mesmo que determinados elementos sejam similares, já que o fator distintivo, mas não exclusivo, centra-se na narrativa (VASQUES, 2008).

Por isso, no RPG o narrador ou narradora exerce uma tarefa importantíssima, pois é ele que mantém o jogo interessante fazendo uso de estratégias na narrativa que podem manter os jogadores atentos e imersos, com o suspense, tensão, humor, medo e coragem. Embora, como salienta Vasques (2008) o narrador não tenha o controle sobre as decisões tomadas pelos personagens dos jogadores, mesmo que ele possa tentar prever algo os jogadores, sempre terão a possibilidade de pensar em soluções não imaginadas pelo narrador.

O narrador pode enriquecer a campanha se fizer uso da história, por exemplo, inserir em uma campanha um enorme vulcão próximo a uma cidade, os moradores não sabem do perigo que ele oferece e cabe aos jogadores convencê-los a abandonar suas casas e fugirem. Neste exemplo resgatamos o vulcão Vesúvio que teve em 79 d.C. sua erupção mais famosa e catastrófica, infelizmente a população vizinha ao vulcão não conhecia o perigo que ele oferecia, o que contribuiu ainda mais para o número de mortos ser maior. Em outra campanha, o narrador pode utilizar a colonização portuguesa no Brasil como ambientação. Os jogadores poderiam interpretar personagens diferentes, um poderá ser um índio que teve o filho levado por portugueses, o outro poderá ser um escravo em fuga, que procura segurança na floresta, e ainda outro poderá representar uma mulher europeia que sofre com costumes diferentes no novo mundo. Estes personagens terão seus caminhos cruzados e algum objetivo que os mantenha unidos, porém, caberá a eles decidirem o que fazer para ter sucesso e evitar conflitos que os coloquem em risco.

São infinitas as possibilidades e situações que poderão ser criadas. A história poderia se passar durante a Ditadura Militar, Segunda Guerra Mundial, Império Romano ou qualquer outro contexto histórico. Os alunos trabalharão de forma socializada utilizando e desenvolvendo a imaginação, a comunicação e o conhecimento histórico.

É riquíssima a contribuição histórica que o RPG pode proporcionar, principalmente por ser um veículo narrativo que constrói história, como explica Hagen:

Há muito tempo atrás, antes dos filmes, da tevê, do rádio e dos livros, as pessoas costumavam contar histórias umas para as outras. Eram histórias de caçadas, lendas de deuses e de grandes heróis, ou fofocas sobre os vizinhos. Narravam essas histórias em voz alta, como parte de uma tradição oral que, lamentavelmente, foi posta de lado. Não mais contamos histórias – nós as ouvimos. Sentamo-nos passivamente e deixamos que nos tomem no colo e nos levem para o mundo que nos é descrito, para a percepção da realidade adotada por outros narradores. Tornamo-nos escravos de nossos televisores permitindo que uma oligarquia de artistas nos descreva nossas vidas, as nossas culturas, a nossa realidade. Através de histórias transmitidas diariamente, nossa imaginação é manipulada – com resultados por vezes positivos, mas na maior parte dos casos, negativos (HAGEN, 1994, p. 21).

Cumprir lembrar de ser indispensável ao narrador a capacidade de improvisar a qualquer momento da campanha, pois não é possível saber o que os jogadores farão nas situações dadas, mas o importante é que a campanha não pare por falta de preparação do narrador, ou seja, se o narrador planejou que os jogadores viagem utilizando um navio, por exemplo, já preparou e criou vários desafios para a viagem no mar. Pode ser que no momento de decidir, os jogadores

preferam fazer outra rota e viajar utilizando cavalos. Cabe ao narrador, neste exemplo, não se mostrar frustrado, mas improvisar, para oferecer aos jogadores a viagem a cavalo que eles escolheram. As decisões dos jogadores direcionam a história e, conseqüentemente, o resultado oscila dependendo do que fizerem.

Para Vasques (2008):

A história nunca está pronta. Ela sempre vai se transformar, dependendo das ações realizadas pelos personagens dos jogadores. Cada jogador tem liberdade para tomar a atitude que achar verossímil ou conveniente para o seu personagem, transformando, assim, a história (VASQUES, 2008, p. 17).

Hagen (1994) afirma que a coisa mais importante quando se narra uma campanha é estar preparado para abandonar expectativas. O narrador jamais deve forçar os jogadores a seguirem uma trama pré-fabricada, ao contrário, ele precisa estar disposto a trabalhar com eles. Cabe ao narrador sempre considerar e inserir conseqüências das escolhas dos jogadores na trama da campanha.

Sendo assim, buscaremos explorar as possibilidades de, através do RPG, oferecer situações aos estudantes em que o pensamento moral e ético seja fundamental para uma boa escolha e, ainda, atribuir conteúdo filosófico no jogo buscando assim, uma nova estratégia de ensino de filosofia no Ensino Médio.

5. A REFLEXÃO ÉTICA NA FILOSOFIA

Os valores éticos são necessários para embasar a vida em sociedade, pois são eles que nos diferenciam dos outros animais, de acordo com Aristóteles (2009). Porém, realizar escolhas corretas é uma vantagem que se aprende ao longo da vida, por isso, é necessário um exercício continuado para aprender a escolher, tendo em vista a importância dos valores para a vida coletiva. Uma vez em contato com reflexões clássicas presentes na filosofia, as escolhas necessárias para o estabelecimento de relações equilibradas tornam-se mais claras. Com isso em mente, resgatamos algumas concepções filosóficas no campo da ética que fundamentam os princípios necessários para uma sociedade moralmente saudável e democrática.

Entretanto, nos cumpre aqui elucidar nosso posicionamento quanto aos diferentes entendimentos sobre ética, tendo em vista a vasta contribuição oferecida pelas diversas correntes filosóficas quanto ao tema. Esclarecemos que para evitar o dogmatismo não adotaremos uma ou outra concepção como verdade absoluta, ao contrário, tendo em vista o movimento dialético, nos cabe refletir e dialogar com diferentes compreensões ao passo que se possa inseri-las no jogo enquanto práxis.

Além disso, como explica Ramos (2008) o processo de construção da moral, ou seja, dos valores sociais, deve ser compreendido levando em conta tanto aspectos da evolução humana, como aspectos sociais e filosóficos, portanto, a ética está sujeita a mudanças impostas pelo tempo e espaço, se modifica e varia de acordo com a cultura, determina e é determinada simultaneamente. As religiões, por exemplo, ajudam a determinar quais são os parâmetros éticos e por isso, exercem grande influência na construção da moralidade. Da mesma forma, fenômenos históricos também contribuem na concepção de certo e errado. Hoje, por exemplo, ao lembrar dos campos de concentração durante a Segunda Guerra Mundial, valorizamos a diversidade religiosa e cultural ao invés de pensá-las como inferiores ou adversárias.

Tendo em vista as possíveis interpretações do termo ética, resgatamos seu sentido grego que remete a caráter, índole e temperamento. Neste sentido, conforme explica Chauí (2003), a ação ética ancora-se na intenção ao qual a ação se baseia e, portanto, na integridade do ser humano frente a seus semelhantes, isto significa que o sujeito ético é aquele capaz de fazer distinção entre o bem e o mal, o justo e o injusto. Entretanto, seria superficial nos determos nesta distinção, uma vez que a ação ética está submetida ao contexto da própria ação, o que dificulta algumas vezes a definição de certo e errado. Todavia, se passarmos a compreender a ética como o conjunto dos valores humanos, sendo estes, por exemplo, a honestidade, a

humildade, a sinceridade, o respeito e a bondade, nos aproximaríamos dos elementos que compõem questões centrais em nosso próprio contexto social, visto que a ausência destes valores desencadeia diversos problemas. Por compreendermos isto, esta pesquisa contribui por oferecer situações vivenciadas no RPG em que o diálogo e a reflexão sobre o agir ético serão necessários aos estudantes e que eles o farão a partir do entendimento, com consciência de seu papel sociocultural e político e com vista à transformação social e de si próprio.

Na filosofia clássica grega, a ética ocupa grandes debates sobre o que significa uma vida justa, feliz e equilibrada. Chauí (2003) demonstra estar presente na filosofia grega pelo menos três grandes princípios da vida moral: por natureza, os seres humanos buscam o bem e a felicidade, que só podem ser alcançados pela conduta virtuosa; a virtude é uma força interior que consiste na consciência do bem e na ação guiada pela razão e, por último, ter clareza em discernir o que pode ser alterado por nós e o que está além de nós. Neste contexto, as questões socráticas inauguraram a filosofia moral, pois definiram o campo no qual os valores e obrigações morais podem ser estabelecidos ao encontrar seu ponto de partida, ou seja, a consciência do agente moral, aquele que tem consciência do que escolhe fazer ou não fazer e prevê as consequências de suas decisões.

Coube a Aristóteles (2009) aprofundar a discussão sobre o sentido prático da ética, esclarecendo que o saber prático é o conhecimento daquilo que só existe como uma consequência de nossas ações e, por isso, depende de nós. De maneira contundente, Aristóteles nos trouxe a noção de equilíbrio como elemento chave em sua concepção de ética, conforme explica o filósofo:

A virtude é, então, uma disposição estabelecida que leva à escolha de ações e paixões e que consiste essencialmente na observância da mediania relativa a nós, sendo isso determinado pela razão, isto é, como o homem prudente o determinaria. É um estado mediano entre dois vícios, um constituído pelo excesso e outro constituído pela falta. [...] enquanto os vícios carecem ou se excedem no que é certo tanto nas paixões quanto nas ações, a virtude encontra e adota a mediania (ARISTÓTELES, 2009, p. 77).

Assim, se encontrarmos o equilíbrio em nossas ações, ou como ele diz, o equilíbrio entre os vícios alcançando a virtude, poderíamos estar mais próximos de escolhas sábias e, com isso, obter consequências mais positivas. A ética aristotélica, portanto, se caracteriza por ser racional, pois tem sua vontade guiada pela razão. Naquele contexto, a ética era pensada como educação do caráter do sujeito moral para dominar racionalmente impulsos, apetites e desejos, para orientar a vontade rumo ao bem e à felicidade, e para formá-lo como membro da coletividade

sociopolítica. A finalidade desta educação era a harmonia entre o caráter do sujeito virtuoso e os valores coletivos também virtuosos (CHAUÍ, 2003).

Aristóteles (2009) reconhece a ética como agente de transformação social e emancipação política. Assim, cumpre enfatizar esta preocupação da filosofia grega em educar para uma vida ética. A ideia demonstra ser indispensável uma educação que tenha princípios éticos devidamente inseridos em qualquer plano pedagógico. Boto (2001) reforça:

[...] a filosofia grega da Antiguidade já pontua a curiosidade intelectual e o desejo de aprender como requisitos para a aceção do verdadeiro ensino; aquele que deixa sua marca, e que parte do também desejo desse comungar o saber e compartilhar a cultura (2001, p. 130).

Sendo assim, o sujeito capaz de escolher a opção mais equilibrada será prudente e garantirá uma ação mais adequada e virtuosa para si e para os outros. O sujeito ético para Aristóteles (2009), não se submete aos acasos da sorte, à vontade e aos desejos de um outro ou a suas paixões, ao contrário, obedece apenas à sua consciência.

Mais tarde, o cristianismo trouxe uma ligação intrínseca entre ética e Deus, isso significa que a vida ética do cristão não é definida por sua relação com a sociedade, mas com sua relação espiritual e interior com Deus. Além disso, o cristianismo inovou ao estabelecer uma concepção de Deus que não pertence a uma determinada região, como os deuses gregos ou egípcios. No cristianismo, Deus se liga diretamente aos indivíduos em si, o que facilitou a difusão de sua ética. Portanto, o cristianismo se diferencia da ética grega por alguns aspectos, entre eles, o fato de em sua estrutura ética o indivíduo se relacionar com Deus à princípio e não com os hábitos regionais de onde vive, e ainda, por afirmar que mesmo tendo o livre-arbítrio garantido, o primeiro impulso de nossa vontade tende ao pecado e ao mal, o que impede nossa razão de liderar nossas escolhas, com isso devemos nos submeter ao auxílio divino, pois só assim alcançaríamos a moralidade correta (CHAUÍ, 2003).

A ética cristã, no ocidente, atravessou séculos influenciando e dividindo espaços com outras concepções éticas e materializou a conduta perfeita através de Jesus Cristo. Após sua consolidação, sua presença enquanto modelo ético, passou a constituir o pensamento posterior.

Todavia, destacamos a concepção de Maquiavel (2001) por também representar uma oposição ao pensamento grego, uma vez que apresenta uma ética direcionada aos fins, não se importando o que se é, mas o que se demonstra ser, pois para o autor, em seu contexto, havia uma enorme distância entre o ideal e o real e por isso, era tão comum o fracasso das lideranças

naquela época. O autor representa uma concepção de ética mais prática e menos contemplativa, como demonstra a passagem:

Vai tanta diferença entre o como se vive e o modo por que se deveria viver, que quem se preocupar com o que se deveria fazer em vez do que se faz aprende antes a ruína própria do que o modo de se preservar; e um homem que quiser fazer profissão de bondade é natural que se arruíne entre tantos que são maus (MAQUIAVEL, 2001, p. 77).

Dessa forma, mesmo o pensador visando alcançar e auxiliar o governo de sua época com sua obra *O Príncipe*, o livro tornou-se um marco para o início da moralidade moderna, rompendo não apenas com a ética grega, mas também com a moralidade e o amor cristão, quando, por exemplo, Maquiavel afirma em sua obra que “[...] é necessário a um príncipe, para se manter, que aprenda a poder ser mau e que se valha ou deixe de valer-se disso segundo a necessidade” (MAQUIAVEL, 2001, p. 77).

Enriquecendo a construção de traçados éticos no final do século XVIII, Kant (1960) resgatou o papel da razão e nos trouxe a noção de dever como uma possibilidade de emancipação das relações humanas. Para o pensador, somos por natureza, egoístas, destrutivos, ambiciosos, cruéis, agressivos e ávidos de prazeres, portanto, apenas a consciência do dever pode nos tornar seres morais. O filósofo teceu um complexo esquema teórico para propor sua reflexão acerca do agir ético, para isso fez uso de novos conceitos e se tornou uma influência sempre presente para a filosofia posterior. Para Kant (1960) a razão tem sido a responsável por instaurar normas e fins éticos, portanto, se a razão tem essa capacidade de criação, pode ela também impor estas normas e princípios a si mesma. Essa imposição da razão sobre si mesma, é o que o pensador chama de dever. Por dever, damos a nós mesmos os valores, os fins e as leis de nossa ação moral.

Nas palavras do autor:

Dever e obrigação são denominações exclusivas que devemos dar à nossa relação com a lei moral. Em verdade, somos membros legisladores de um reino da moralidade, passível ante a liberdade, proposto pela razão prática em relação a nós, mas, contudo, somos ao mesmo tempo, súditos e não o mandante do mesmo [...] (KANT, 2004, p. 167).

Então, com a razão, criamos as normas morais e com a razão devemos nos sujeitar a estas normas através da consciência de ser este nosso dever. A natureza em nós, ou seja, a presença de impulsos, desejos e paixões é o que nos impede de aceitar espontaneamente os

valores, fins e leis morais. Assim, quem se submete a natureza dentro de si não pode assumir a autonomia ética (CHAUI, 2003).

Avançando no esquema de pensamento ético de Kant, chegamos a outro conceito importante e diretamente relacionado ao dever que é o imperativo categórico. Considerando que o dever é uma regra para toda e qualquer ação moral, portanto, um imperativo que não admite hipóteses como, por exemplo, se isso ou aquilo acontecer, nem situações que o tornam válido em um ou outro contexto, o dever é imperativo, vale incondicionalmente, sem exceções, assim é ele um imperativo categórico. Não é uma motivação psicológica, mas a lei moral interior (CHAUI, 2003).

O imperativo categórico se expõe em um princípio simples: “Devo proceder sempre de maneira que eu possa querer também que a minha máxima se torne lei universal” (KANT, 1960, p. 27-28). Portanto, o imperativo categórico exige o seguinte: nossas ações devem ser projetadas como leis universais. Se suas consequências forem positivas pensando em termos éticos, ela será a ação correta. Racionalmente, Kant traz uma ética autônoma, o imperativo categórico. Esta máxima exige de todos responsabilidade e consciência social, pois é ampliada a uma lei universal. Em síntese, Chauí esclarece:

O imperativo categórico não nos diz para sermos honestos, oferecendo-nos a essência da honestidade; nem para sermos justos, verazes, generosos ou corajosos a partir da definição da essência da justiça, da verdade, da generosidade ou da coragem. Não nos diz para praticarmos esta ou aquela ação determinada, mas nos diz para sermos éticos cumprindo o dever. Ao agir, devemos indagar se nossa ação está em conformidade com os fins morais, isto é, com as máximas do dever (CHAUI, 2003, p. 172).

Kant (1960) demonstra em seu esquema argumentativo que a ética não é exterior a nós, ou mesmo imposta por forças além das subjetivas. Na verdade, o contrário é a base de sua filosofia, pois o autor resgata a consciência de que cada um deve ter clareza sobre o uso da própria razão, sendo ela capaz de identificar o imperativo categórico.

Caminhando de encontro com as correntes éticas colocadas até aqui, Nietzsche (2005) nos provoca a questionar nossos valores mais centrais. O filósofo questiona a demasiada fundamentação na razão até então, pois para ele este exagero sufoca e reprime o que temos de mais humano, nossos desejos e paixões. Portanto, a moralidade racional transformou em vício e pecado o que é natural em nós, impedindo assim de sermos verdadeiramente livres, pois carregamos sobre os ombros a culpa e o pecado uma vez que “Nossa moralidade atual cresceu no solo das tribos e castas dominantes” (NIETZSCHE, 2005, p. 49).

Com isso, o pensador denomina a moral vigente como moral dos escravos (NIETZSCHE, 2005), uma vez que ela impede a real liberdade, pois preza pelo controle e pudor. São exemplos dessa moral de escravos: a ética socrática, a moral kantiana, a moral judaico-cristã, a ética da utopia socialista, a ética democrática, em resumo, toda moral que afirme que os humanos são iguais, seja por serem racionais, por serem irmãos ou por possuírem os mesmos direitos (CHAUÍ, 2003).

É demasiadamente rasa as concepções sobre ética presentes no currículo oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). Há poucas chances de se relacionar conteúdos tendo em vista a organização temática do documento, embora, autores clássicos como Aristóteles e Maquiavel constem como conteúdo obrigatório no Ensino Médio. Entretanto, a carência de possibilidades que inovem no processo de ensino contribui para o desinteresse dos alunos pelo conteúdo.

Como se vê, há diversas contribuições pertinentes ao agir ético que nos trazem um desafio enquanto profissionais da educação: Como convidar os estudantes do Ensino Médio a participarem destas reflexões de maneira agradável, não cansativa e não tediosa? Neste ponto, nosso trabalho defende a inclusão do RPG como possibilidade de vivência dos conceitos em ação, por nos preocuparmos com a necessidade de ser constante a reflexão ética no ambiente escolar (BALIULEVICIUS; MACÁRIO; 2006).

5.1. ÉTICA EM JOGO

Os motivos que nos levam a buscar maneiras de inserir de forma lúdica a reflexão e a prática embasadas por princípios éticos são, em suma, a necessidade intrínseca de ser a escola um ambiente transformador em suas relações e a urgência de consciência ética em um país que há eras atravessa tempos de violência, corrupção, desigualdade e preconceitos. Estes problemas tornam a bibliografia sobre ética insuficiente, pois continuam intransponíveis. Concordamos com as professoras Baliulevicius e Macário (2006) quando estas explicam que a produção acadêmica sobre ética é resultado do individualismo excessivo e da competitividade exacerbada do mundo atual, respondendo assim à emergência de transformar a sociedade, tornando-a mais fraterna, mais solidária e igualitária.

Em um sistema competitivo com eclosão do neoliberalismo, as chances de se corromper são maiores, soma-se a isto a enorme desigualdade estabelecida em nosso país há gerações. O resultado não poderia ser outro, a deterioração e o menosprezo pelos valores humanos vem

acompanhando o mundo globalizado, cada vez mais individualista, egoísta e materialista, a sociedade extremada em classes desiguais de ordem financeira e/ou moral, o que torna o consumo acessível, mas apenas para alguns, resultando em violência e criminalidade para outros estratos (BALIULEVICIUS; MACÁRIO; 2006).

A escola, por sua vez, não escapa das consequências de um mundo doente e muitas vezes reproduz o que deveria combater, conforme explicam Baliulevicius e Macário:

A injustiça social imposta tem continuidade na escola quando educadores não se preocupam com a formação do aluno como cidadão para a prospecção social, quando os valores que representam são os do poder dominante e não possibilitam a educação comprometida com a transformação social (BALIULEVICIUS; MACÁRIO, 2006, p. 51).

O tempo presente, portanto, exige da comunidade escolar esforços para a edificação de valores éticos capazes de contribuir para a conquista de relações equilibradas entre as classes e com estímulo a criação de horizontes mais positivos para os estratos mais empobrecidos. No Ensino Médio, por exemplo, os estudantes já se encontram inseridos e submetidos a ética imposta, mas nem sempre refletem criticamente sobre ela. Os valores sociais construídos ao longo de suas vidas passam a ser internalizados, mas em tempos de relações líquidas são diariamente testados, conforme Bauman (2001).

Neste sentido, nosso trabalho considera a filosofia apta a subsidiar as reflexões sobre ética e, por isso, oferta uma oportunidade de garantir aos estudantes vivenciarem situações onde a reflexão filosófica sobre o agir ético aconteça no jogo, considerando que jogar exerce um papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral dos jovens (GRANDO, 2000).

O RPG possui potencial didático para isso inclusive, uma vez que requer o aprendizado a partir do saber prévio por meio da solução de problemas. Para Vasques “[...] o RPG apresenta-se como uma alternativa metodológica que permite a aquisição de diferentes conteúdos, bem como as relações entre eles” (2008, p. 112). Portanto, a ideia colabora com a necessidade de inserir estratégias de ensino com as quais o aluno participe como construtor do conhecimento e não apenas como ouvinte, pois como aponta Santos:

Certamente não será o modelo de ensino por transmissão do conhecimento como um ornamento cultural para legitimar uma determinada posição social de exclusão da maioria que propiciará a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade científica e tecnológica. Nem seriam também livros didáticos – sobrecarregados

de conteúdos socioculturalmente descontextualizados, que apenas ilustram as maravilhas das descobertas científicas, reforçando a concepção de que os valores humanos estão a reboque dos valores de mercado – que iriam contribuir para a formação de cidadãos críticos (SANTOS, 2007, p. 488).

Para tanto, o RPG é adequado, pois oferece contextos nos quais a reflexão ética e coletiva será fundamental. Além disso, o jogo proporciona a capacidade de inserir as reflexões que compõem a ética na filosofia, algumas delas apresentadas no item anterior.

Conforme Vasques (2008) os estudos sobre jogos na educação focam sua utilização na educação infantil, sem abranger o potencial educativo encontrado nas atividades lúdicas para o público juvenil e adulto, portanto, nosso trabalho colabora para reverter essa carência do lúdico no Ensino Médio, ou seja, a capacidade de realizar uma atividade prazerosa capaz de divertir os participantes, e também para propor estratégias que superam a mera necessidade de aprender conteúdos apenas porque serão cobrados em exames. Com isso, o RPG pode contribuir para proporcionar um espaço de respeito e consideração pelo outro, sobretudo se acompanhado à princípio pela fundamentação teórica oferecida pela filosofia. Além disso, nos voltamos ao lúdico por compreender que a sociedade atual racionaliza o tempo em função do trabalho e das obrigações diárias, numa preparação para a sobrevivência para os egressos das escolas públicas e não para uma vida econômica que deverá ser estável, mas esquece de que este tempo é impensável sem a concretude do presente (BALIULEVICIUS; MACÁRIO; 2006).

No RPG a tomada de decisões dos jogadores é o que impulsiona a história, logo o resultado varia dependendo do que os jogadores fizerem, sendo assim, o que levar em consideração no momento da decisão? Por exemplo, em uma situação em que o grupo se depare com a necessidade de escolher entre ser fiel e obediente ao servir um rei que ordena a retirada dos mais pobres da capital do reino, o grupo pode decidir revelar-se e se juntar ao povo para destronar este mesmo rei, mas o que considerar? Quais as consequências? Uma decisão errada pode dar início a um violento conflito no qual o povo não teria chances contra os soldados mais obedientes, ou então obedecer ao rei poderá causar a morte dos mais pobres que sofrerão por estarem desabrigados e fora das defesas do reino.

Neste ponto, o imperativo categórico de Kant (1960) pode ajudar os jogadores a decidirem a melhor saída. Se os jogadores considerarem suas escolhas como leis universais, como propôs Kant (1960), ficar ao lado do povo e procurar outras formas não violentas para resolver o impasse parecerá a melhor opção. Mas se decidirem embasar suas escolhas na reflexão de Nietzsche (2005) poderão argumentar que o papel atribuído ao rei é uma mera construção histórica, não natural e, portanto, pode ser enfrentada e superado. Outra possível

situação é resgatar as reflexões sobre ética de Aristóteles e buscar o equilíbrio entre o que quer o rei e o que o povo precisa, assim, provavelmente uma nova opção para resolver o impasse surgirá. Entretanto, se os jogadores decidirem empregar as reflexões de Maquiavel (2001) para aconselhar o rei, provavelmente causarão conflitos irreparáveis. As possibilidades de situações como essa são infinitas, pois cabe à imaginação do narrador propor na campanha, momentos em que a reflexão seja indispensável ao grupo. O RPG oferece a oportunidade de aplicação das teorias filosóficas de forma lúdica, participativa, coletiva e instigante, onde “[...] Forma-se uma cadeia de relações envolvendo o uso do jogo e a promoção da autonomia e da ética” (CAMARGO; SULEIMAN, 2006, p. 199).

A união entre filosofia e jogo poderá resultar em oportunidades e situações em que a aprendizagem se realize em um ambiente agradável, descontraído e sério ao mesmo tempo, envolvendo os estudantes no processo de construção do conhecimento e não apenas à sua reprodução. Ao propor aos alunos que fomentem debates sobre como cada teoria ética pode contribuir com a resolução dos problemas nas campanhas, os professores poderão demonstrar a importância de se evitar o dogmatismo, pois há momentos em que uma determinada teoria poderá contribuir mais do que outra, sendo assim, caberá também aos jogadores a capacidade de ponderar frente aos desafios lançados durante o jogo. Além disso, será necessário ser simultâneo ao jogo a realização de estudos sobre as principais contribuições da filosofia no campo da ética, para que os alunos possam empregar as reflexões realizadas ao longo do tempo. Ao jogar, os estudos se materializarão em prática refletida e transformadora, pois vários temas da vida social pautarão o jogo.

A autonomia aparece como indispensável no RPG, pois tomar decisões é ser autônomo. No Ensino Médio os estudantes já se encontram aptos para decidir, conforme esclarece Piaget:

Como a criança chegará à autonomia propriamente dita? Vemos surgir o sinal quando ela descobre que a veracidade é necessária nas relações de simpatia e respeito mútuos. A reciprocidade parece, neste caso, ser fator de autonomia. Com efeito, há uma autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior. Ora, sem relação com outrem, não há necessidade moral: o indivíduo como tal conhece apenas a anomia e não a autonomia. Inversamente, toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz à heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado (1994, p. 155).

No Ensino Médio os estudantes compreendem a necessidade de considerar o outro como alguém importante, que deve ser respeitado ou respeitada. Para Piaget (1994), não é possível

uma autonomia intelectual sem uma autonomia moral, pois ambas se sustentam no respeito mútuo, o qual, por sua vez, se sustenta no respeito a si próprio e reconhecimento do outro como ele mesmo. A autonomia exige consciência ética, como explicam Kamii e Declark (1992), autonomia significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho a seguir. Não pode haver moralidade quando alguém considera somente o seu ponto de vista. Se também considerarmos o ponto de vista das outras pessoas, veremos que não somos livres para mentir, quebrar promessas ou agir irrefletidamente independente da situação.

Por isso, retornar aos aspectos narrativos e afetivos presentes no RPG torna-se essencial, pois:

Muito antes de termos sido inundados com a mídia moderna, antes da televisão, do rádio e do vídeo game, havia a narrativa. Era uma forma de reunir todos com o fim de transmitir ideias e compartilhar experiências. Mas a narrativa faz bem mais que isso. A narrativa juntava as pessoas e lhes concedia um sentimento de pertencer. [...] Ela ensinava as pessoas a serem mais empáticas com seus companheiros humanos e lhes concedia uma compreensão mais ampla da vida. Não apenas do ponto de vista de um, mas de muitos. Era a base de famílias, tribos, vilarejos e comunidades inteiras (SPENCER-HALE, 1997, p. 203).

É possível no RPG estimular a reflexão dos valores dados como perdidos na Modernidade e na pós modernidade, como a experiência, a narração, a criação, o sentimento de comunidade, possibilitando que os jogadores, durante uma campanha recorram às lições aprendidas na experiência da vida real. Isto, por sua vez, concede aos jogadores um olhar de um lado da vida que eles podem ter ignorado até então: a chance de ver a vida pelos olhos de outra pessoa os ajuda a entenderem os desejos e as motivações dos outros (SPENCER-HALE, 1997).

No RPG qualquer campanha proposta pelo narrador ficará mais fácil para o grupo de aventureiros, os jogadores, se estes compreenderem a importância da união do grupo. Um grupo unido sempre terá mais chances de enfrentar os desafios com as menores perdas, apesar de sabermos que discussões e opiniões diferentes invariavelmente se tornarão presentes no decorrer do jogo, mas elas não podem ser maiores do que a concepção de grupo. As decisões podem e irão se divergir, pois isto faz parte da autonomia dos jogadores, mas elas também irão dificultar a campanha para todos. Vamos imaginar a seguinte situação: Em uma campanha para resgatar um artefato histórico importante, o grupo decide se dividir por não concordar com o caminho a ser seguido. Além de dobrar as atribuições do jogador narrador, que agora terá que

narrar duas frentes da campanha, os jogadores podem se deparar com NPCs inimigos mais fortes que também procuram o artefato, sendo assim, uma vez divididos, as chances de fracassar e pôr tudo a perder aumentam, comprometendo todos os avanços conseguidos até ali. Portanto, cumpre também ao narrador demonstrar indiretamente aos jogadores que juntos, suas chances de sucesso serão maiores e viabilizar a compreensão dos motivos.

É importante destacar que na maioria dos sistemas de RPG, os jogadores ao iniciarem o jogo escolhem cada um a classe de seus personagens: guerreiro, mago, arqueiro e paladino são alguns exemplos clássicos. Cada classe possui suas próprias características, sendo assim, os jogadores devem considerar que o ponto fraco de um personagem quase sempre será o ponto forte do outro, como, por exemplo: um guerreiro tende a ser muito forte, mas pouco inteligente, já um mago é muito inteligente, porém mais fraco. Todavia, como a campanha pode ser ambientada em qualquer contexto, há outras classes de personagem não ligadas ao ambiente de fantasia medieval.

Afirmamos, portanto, que no RPG as diferenças devem ser valorizadas, pois elas garantem ao grupo uma enorme versatilidade, podendo assim se adequarem a cada situação que a campanha poderá propor. Neste caso, um grupo de jogadores em que todos jogam de guerreiro como classe, provavelmente fracassará, pois não há equilíbrio e versatilidade. A liberdade que os jogadores têm para escolherem com que classe pretendem jogar está diretamente relacionada com a autonomia dos jogadores, pois cabe aos jogadores reconhecerem a importância de equilibrar o grupo, por isso “[...] O jogo não só deve favorecer a construção da autonomia, para que ele ocorra de modo adequado, mas a autonomia é condição previamente necessária” (CAMARGO; SULEIMAN, 2006, p. 202).

O RPG propõe a cooperação. No jogo, a vitória é alcançada quando um jogador auxilia o outro, valendo-se de estratégias que requerem boa leitura, argumentação e criatividade. Portanto, se ficarem juntos e equilibrar suas habilidades visando o objetivo da campanha, provavelmente terão êxito. Portanto, como esclareceremos no próximo capítulo, o princípio democrático e o diálogo são exigências indispensáveis para o andamento saudável do jogo.

5.2. O DIÁLOGO EM JOGO

Considerando o contexto atual, marcado por relações complexas em meio aos diversos problemas sociais e políticos, Libâneo (2010) defende a formação ética como um dos pontos fortes da escola do presente e do futuro, pois a instituição deve auxiliar na constituição e

formação dos valores e atitudes frente o mundo da política e da economia, do consumismo, do sexo, da droga, da predação ambiental, da violência, mas também das formas de exploração que mantêm o capitalismo contemporâneo. Neste sentido, a educação se mostra intimamente relacionada com a manutenção da democracia, porém, como aponta Adorno:

[...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995, p. 141-142).

Entretanto, a emancipação se torna difícil de alcançar em contexto determinado pelos interesses puramente financeiros. Para Vasques (2008) com o capitalismo alicerçado na exploração do homem pelo homem, divididos por classes sociais, os efeitos da coisificação de praticamente tudo na sociedade, faz com que as pessoas se isolem em suas próprias individualidades, alienadas de valores, perdidos no desenvolvimento do capitalismo. Com isso, passamos a nos deixar reger pela lógica do capital, do cálculo, da fábrica, da exploração, enfim, da grande cidade, onde os laços de união entre as pessoas se dissolvem por sua liquidez. Tolkien (2006), inclusive, compartilha críticas ao capitalismo e vê a fantasia, contos e lendas como uma necessidade de escapar, não de fato da vida, mas sim do nosso tempo presente.

Por ser adequado esclarecer, portanto, aos alunos como esse mecanismo de exploração se desenrola e a urgência de relações éticas, resgatamos neste capítulo o pensamento crítico de Jürgen Habermas (1990), por ter sido ele capaz de contribuir na avaliação de como se arquiteta as relações de produção na sociedade contemporânea e, concomitantemente, propôs a valorização da comunicação como uma condição indispensável para a superação dos entraves existentes às classes menos favorecidas, sendo o diálogo uma condição indispensável à democracia. Com isso, pode-se inserir no jogo as reflexões que garantem ao diálogo e a democracia um papel indispensável quando se quer alcançar um amadurecimento ético e moral frente aos desafios de um mundo voltado para o consumo.

Habermas (1990) demonstra serem falidos os princípios do período iluminista, ou seja, a demasiada crença depositada na capacidade racional e científica de progresso da humanidade, tendo em vista a constatação de que após as guerras da primeira metade do século XX, todo conhecimento tenham sido empregados para o domínio da natureza e do homem, principalmente para manutenção e permanência do capitalismo, assim a neutralidade da ciência apoiada pelo positivismo passa a ser repensada. Embora, com esse mesmo advento da ciência, não se possa mais pensar o capitalismo da mesma forma em que funcionava no período

contemporâneo a Marx (HABERMAS, 1975). A afirmação considera as mudanças no modo de produção com o advento da tecnologia e da ciência, com isso a força de trabalho outrora essencial, revela-se agora em disputa com a tecnologia e a ciência, portanto, as relações de trabalho também se transformaram, sendo assim, ressalvas precisam ser pontuadas: “[...] a sociedade capitalista modificou-se a tal ponto que as duas categorias chaves da teoria de Marx, a saber, luta de classes e ideologia, não podem mais ser aplicadas sem restrições” (HABERMAS, 1975, p. 323).

Habermas (1975) recorre ao diálogo como alternativa de superação e emancipação, sendo essa capacidade imanente em nós e naturalmente presente como ação responsável pela troca de conhecimento. Para Habermas (1990), a comunicação surge como uma interação entre, no mínimo, dois sujeitos, que no ato de se comunicarem estabelecem relações interpessoais com o objetivo de alcançar uma compreensão sobre o contexto em que ocorre a interação e sobre os respectivos planos de ação, com o objetivo de resolver os possíveis impasses que se apresentam.

A ideia se assemelha às reflexões presentes no capítulo Educação Após Auschwitz, do livro Educação e Emancipação, de Adorno (1995), no qual de acordo com o autor toda educação deve buscar a edificação de relações sadias, e o diálogo é peça indispensável para isso, uma vez que nos permite compreender o outro e expor nossa interpretação da realidade, para que assim, as soluções sejam concebidas. Portanto, considerando a importância de se efetivar relações saudáveis através do diálogo, visando a democracia, pensamos o RPG como ambiente para o exercício de dialogar, uma vez que no jogo, não é possível avançar em soluções sem diálogo.

Em uma campanha de RPG, as situações enfrentadas pelos jogadores podem oferecer uma enorme complexidade de ações, com isso, as consequências das escolhas do grupo os levarão diretamente ao avanço ou retrocesso em relação aos objetivos. Sendo assim, o diálogo respeitoso entre os jogadores pode garantir uma experiência que demonstre as vantagens de se exercer relações democráticas, relações que permitam ao grupo ponderar em conjunto buscando identificar quais são as melhores escolhas para todos, portanto, no jogo há oportunidades de experimentação do exercício democrático em seu mais profundo significado, pois sem uma relação democrática entre os jogadores, não é possível jogar RPG. O jogo representa uma sociedade em estado micro.

Habermas (1990) esclarece que na estrutura de nossa linguagem há sempre uma pretensão de comunicação e de entendimento da mesma, portanto, a comunicação se configura naturalmente em nós como uma característica indispensável ao convívio social. Portanto, com o exercício do diálogo em jogo, torna-se possível aos jogadores identificar aspectos negativos

no egocentrismo, refletindo sobre como essa maneira de agir atrapalha o convívio social e impede o bem comum, pois caso um jogador opte por agir sozinho suas chances de fracassar serão maiores e possivelmente as consequências recairão sobre todos os outros.

Em falas e ações que demonstrem inclinações para o totalitarismo por parte de um jogador ou um personagem criado pelo narrador, por exemplo, o grupo poderá empiricamente identificar os perigos inerentes a formas polarizadas de ação como as de uma ditadura e assim, resistir a ela. A inserção da comunicação no jogo pode, inclusive, nos levar a questionar os discursos de ódio que permeiam a política brasileira nos últimos tempos, uma vez que estes não consideram o pensamento contrário como uma oposição de ideia, útil e saudável ao exercício democrático, mas sim como um erro e, portanto, um discurso rival. Consideramos de suma importância embasar teoricamente os estudantes para que eles, enquanto cidadãos, tenham consciência dos riscos em qualquer forma de totalitarismo. Portanto, caberá ao professor garantir que o desenvolvimento do RPG seja concomitante ao estudo das teorias éticas em estudo. Todavia, o jogo, de forma isolada, carecerá de sentido e tornará inverossímil a relação entre os conteúdos educacionais que se pretende alcançar.

Vasques (2008) afirma:

O uso do RPG na educação pode auxiliar na busca por autonomia intelectual e na aquisição de capital cultural por parte da comunidade escolar para que a dicotomia apresentada seja transposta. No entanto, devemos ressaltar que, sozinho, o RPG não diminuirá esta dicotomia, pois o método não lida com a realidade, mas sim com o pensamento antecipador (VASQUES, 2008, p. 101-102).

Portanto, de forma alguma o RPG dispensa a necessidade dos estudos por inserir em suas campanhas os conteúdos que se objetivam neste estudo.

O professor poderá mediar as discussões a fim de demonstrar aos estudantes as vantagens de alcançar o consenso através do diálogo respeitoso e ético. A comunicação é essencial no RPG. Não é possível aos jogadores jogarem sem interação com os colegas. Porém, por sempre ser presente as divergências de ideias, recomendamos que o professor seja, à princípio, o jogador narrador. Embora, posteriormente os alunos possam conduzir o jogo e multiplicá-lo.

Considerando, portanto, o RPG e sua afinidade com o diálogo, é possível pensar em campanhas que envolvam contextos políticos atuais e/ou não atuais, mas históricos e imprescindíveis à compreensão da condição humana no meio sociocultural e político. Por exemplo, se imaginarmos uma campanha em que os jogadores tenham sido escolhidos para

negociar um determinado acordo de paz entre dois reinos diferentes, mas estes reinos possuem organizações políticas díspares: um deles se sustenta através de uma monarquia absolutista e o outro uma monarquia parlamentarista. O grupo deverá passar alguns dias em cada reino até conseguir dialogar com as lideranças. Nesse tempo vivenciarão as peculiaridades de cada reino. O narrador poderá ambientar o reino sustentado pela monarquia absolutista como um lugar mais rígido, com menos liberdade de pensamento, baseado no temor ao rei. Porém, no outro reino, o clima pode ser mais livre, mais democrático e equilibrado. Nesta situação, portanto, os jogadores serão convidados a refletir sobre as diferentes formas de governo, considerando suas vantagens e desvantagens e possivelmente relacionando-as ao contexto político e econômico vivido.

Com isso, o RPG garante uma experiência que extrapola a teoria, embora deva ser sustentado por ela e se transforma em práxis, ou seja, uma consciência voltada para a ação social com objetivos reais de mudança na ordem política e econômica. Na situação mencionada, o diálogo será fundamental para alcançar o objetivo da campanha, ou seja, o acordo de paz entre os reinos mesmo sendo eles diferentes entre si.

Por ser na imaginação que o RPG se desenvolve, Vasques (2008) pontua sobre a presença de um discurso que acredita na impossibilidade de ser a imaginação algo a ser levado a sério. O componente lúdico da cultura que se manifesta no jogo, como também coloca Huizinga (2012), sofre com a mesma falta de credibilidade, geralmente por quem não joga. A potencialidade imaginativa rivaliza com o pensamento prático e determinado a fins imediatos, o que explica a descrença na capacidade de imaginar e depositar na imaginação essa credibilidade, uma vez que a imaginação no jogo possui um fim em si mesma, ou seja, imaginar. Entretanto, aos estudantes, o jogo tende a ser mais presente, o que é positivo, pois ao apresentar a possibilidade de aprender jogando, os estudantes estarão mais confortáveis e confiantes para experimentar essa possibilidade no ambiente escolar.

Uma vez apresentado o RPG e suas possibilidades para o ensino de ética em aulas de filosofia para o Ensino Médio, trataremos agora de apresentar os registros dos relatos de aplicações realizadas anteriormente ao desenvolvimento deste trabalho. Os relatos contribuem por exemplificar os pormenores no processo de uso do RPG para o ensino dos conteúdos filosóficos e esclarecer como se joga.

6. RELATO DE APLICAÇÕES DO RPG NA PRÁTICA DOCENTE

Durante os anos de 2014 a 2018, lecionei filosofia para o Ensino Médio em uma escola estadual na cidade de Bauru – SP. A escola em questão está localizada em uma área nobre, porém, atende alunos de bairros periféricos próximos, portanto se constitui por estudantes de diferentes estratos sociais e contextos Socioculturais diversos.

Como afirma Vasconcelos (2000), ao se diagnosticar um contexto escolar deve-se ir além da percepção imediata, da rasa opinião e, ao contrário, deve-se problematizar a realidade, procurando apreender suas contradições e seu movimento interno. Portanto, durante os quatro anos que permaneci na escola em questão, pude compreender sua dinâmica e peculiaridades, bem como as dificuldades e facilidades para os alunos que compunham o Ensino Médio.

A escola, por fazer parte do sistema estadual e aos materiais didáticos estaduais, utiliza o Currículo Oficial do Estado de São Paulo como referência em relação aos conteúdos à serem desenvolvidos em cada bimestre. Porém, como afirma Sacristán (2000), o professor ao adotar uma nova ideia, a faz em função de seus próprios constructos pessoais e ao desenvolver uma nova tarefa acadêmica também a interpreta e modela, porque a tarefa de ensinar oferece possibilidades para a interpretação pessoal de cada professor. Portanto, apesar de ser clara a presença constante dos materiais didáticos e das limitações impostas pela concepção de educação do Estado que possui como premissa a inserção do aluno no mundo do trabalho, nós, professores, somos unidades dotadas de conhecimentos, visão de mundo, de homem e de sociedade, e, portanto, com saberes variados, donos de nossas estratégias ao ensinar. Assim, levei aos alunos o RPG uma vez que há muito tempo sentia a ausência de metodologias capazes de realmente envolver os alunos no processo de construção do conhecimento.

Durante o desenvolvimento do RPG no período em questão, produzi planos de aula esclarecendo quais conteúdos curriculares estariam em estudo, quais habilidades deveriam ser desenvolvidas e qual método de avaliação adotaria. Cumpre esclarecer que a realização do jogo foi posterior ao desenvolvimento das aulas nos quais os conteúdos foram apresentados, esclarecidos e discutidos com e entre os alunos. Portanto, o RPG se deu quando os alunos já estavam familiarizados com as vertentes filosóficas em estudo.

O RPG contribui por atrelar o pensamento filosófico às suas próprias consequências de maneira empírica. Portanto, há uma transferência do estudo teórico, mesmo em discussão constante, ao universo lúdico possível através do jogo. O paralelo permitiu aos alunos maior compreensão do objeto em estudo.

A prática vai ao encontro do pensamento de Sacristán:

Quando um professor se esforça em comunicar saberes, se produz uma transformação dos mesmos para facilitar sua compreensão por parte dos alunos através das analogias, exemplos, ilustrações, derivações práticas, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 185).

Com o jogo, foi possível alcançar um melhor entendimento dos conteúdos estudados concomitante ao estabelecimento de um clima que oscilou entre o acadêmico e o lúdico, pois os alunos se sentiram animados por poderem experimentar um momento diferente em relação ao formato de aula que estavam condicionados a assistir, uma vez que com o RPG eles passaram de receptor para construtor e transmissor de conhecimento.

A ação foi desenvolvida em turmas da 2º e 3º séries do Ensino Médio. Conforme mencionado, na 2º série do Ensino Médio durante o 3º bimestre, os conteúdos concentram-se nas relações entre homens e mulheres, analisando a desigualdade social entre ambos, bem como a importância do feminismo e a necessidade de superarmos o machismo e a violência contra a mulher em todas as suas formas. As configurações de humilhação, o envelhecimento no contexto brasileiro e o racismo também constituem os temas em estudo nesta fase do Ensino Médio. Portanto, após algumas aulas estudando e discutindo os conteúdos mencionados, utilizando para tanto os materiais de apoio como o livro didático, apresentei aos alunos o que é RPG e os convidei a jogar.

Sem dúvida, ao iniciar o jogo a maior dificuldade foi organizar os personagens de cada aluno, criar a ficha e demonstrar a eles que sua participação só é possível se estiverem atentos ao que está acontecendo no jogo. Quando alcançamos este estágio, os alunos se encontraram imersos na campanha e ávidos para concluí-la. Jogando como narrador, desenvolvi uma campanha com a seguinte premissa: Os personagens dos alunos eram todos humanos, porém eram os únicos humanos em todo o reino conhecido, pois lá a população em sua maioria era formada por elfos. Os elfos são criaturas semelhantes aos humanos, mas vivem muito mais, são ágeis, inteligentes e possuem dons naturais, como audição e visão extremamente aguçadas. São facilmente reconhecidos por suas aparências: belas, altos, com cabelos longos e orelhas pontudas.

Na campanha, os elfos não respeitavam os humanos, pois como são donos das melhores invenções e cidades, além de serem mais organizados dentro de seus próprios padrões, acreditam que os humanos estão atrasados, nunca conseguiram avançar em nada com êxito e, portanto, deveriam ser escravizados e assim servi-los. Portanto, os humanos, os alunos no caso,

evitavam a escravidão a qualquer custo, ser capturado e separados de suas famílias tornaria impossível retornarem, pois os elfos os levariam para terras distantes sendo necessário para isso atravessar o mar. Se capturados, os jogadores se afastariam de seus valores, crenças, língua e liberdade. Portanto, a união e a superação de seus próprios vícios, como o sistema patriarcal, individualidade e exclusão dos mais velhos nas decisões, foi a única forma de evitar a vida como escravos, pois a união entre os jogadores os fortalecia.

A campanha, evidentemente, representa a diáspora africana durante a colonização da América. Para Vasques (2008) o RPG, ao exigir conhecimentos prévios utilizando referências óbvias, força o jogador a buscar suas raízes e expandir seus conhecimentos. Portanto, como narrador, fiz uso de uma ambientação fantasiosa com elementos clássicos como, por exemplo, a superioridade dos elfos e, conseqüentemente, a vulnerabilidade dos jogadores frente aos elfos, mas objetivando as relações entre os europeus e os africanos naquele determinado contexto de colonização e imperialismo.

Diversas situações exigiram longos debates entre os alunos para alcançarem consenso. Por exemplo, em um certo momento da campanha, os jogadores haviam sido capturados pelos elfos e já há alguns dias estavam viajando para os campos de trabalho forçado. Um dos alunos, após conseguir bons resultados nos testes que propus, conseguiu se libertar sem ser visto e decidiu ajudar os outros, porém, percebeu que correria um enorme risco e, caso não conseguisse, poderia voltar a ser prisioneiro. Os alunos se dividiram, alguns achavam melhor que ele fugisse sozinho e voltasse preparado para ajudá-los, outros defendiam que ele deveria agir e tentar soltá-los naquele momento, pois poderia não encontrar o grupo novamente já que a região era desconhecida para eles. No final, após o debate, o aluno decidiu seguir a caravana e durante a noite, conseguiu libertar seus amigos, todos eles. Em momentos como este, a imersão no jogo permite uma concentração coletiva poucas vezes alcançada entre adolescentes nessa faixa etária, é surpreendente como os personagens são respeitados entre todos pelo que decidem fazer ou não fazer.

No decorrer da campanha, os conceitos desenvolvidos em outras aulas tornaram-se materializados. Os alunos reclamavam sobre o fato de um determinado povo se sentir superior ao outro por não compreender as diferenças como aspectos culturais, mas como avanço ou atraso. Com a imaginação, puderam vivenciar um pouco o que significou a diáspora africana e quais fatores históricos contribuíram para isso. Porém, é evidente que o RPG não poderá jamais se aproximar do que realmente aconteceu, mas o jogo “apresenta-se como uma alternativa metodológica que permite a aquisição de diferentes conteúdos, bem como as relações entre eles” (VASQUES, 2008, p. 123). Todavia, em momentos de imersão no jogo, os alunos se

viram concentrados como se assistissem a um filme: não falavam, não se distraíam e esperavam ávidos pelo próximo acontecimento que determinaria o futuro de suas jornadas.

No 3º ano do Ensino Médio nas aulas de filosofia, conforme consta no Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012), faz-se necessário explorar o pensamento científico questionando sua suposta neutralidade, limites e consequências, bem como a influência do positivismo na concepção de ciências que se dissemina hoje. Portanto, após algumas aulas desenvolvendo estes conteúdos com os alunos, sugeri que aproveitássemos o RPG para introduzir os temas anteriormente debatidos e utilizasse-os como premissa para uma breve campanha. Assim como no relato anterior, expliquei como o RPG se organizava, qual o papel do narrador e como se jogava.

Nesta campanha, lancei os alunos em uma ambientação futurista, nela a tecnologia havia se tornado presente e necessária para a sobrevivência de todos, entretanto, a dependência dos artefatos científicos tornou a sociedade cada vez menos ativa, menos social e mais doente. Por falta de atividades físicas e má alimentação em excesso, a sociedade se tornava insuportável, porém, o maior problema nessa campanha era o fim próximo dos recursos naturais. Na verdade, sociedades inteiras estavam prestes a entrar em colapso com o fim de elementos básicos e essenciais à vida. Com isso, recursos indispensáveis passaram a ser protegidos pelos mais ricos, enquanto a população em sua maioria vivia em situação de miséria. O desenvolvimento científico nunca foi acessível a todos e custou caro para os mais pobres.

Os alunos iniciaram a campanha como guardas que protegiam os recursos restantes que mantinham a vida dos mais ricos confortável e estável. Com isso, garantiam sua sobrevivência, possuíam casas, comida e conforto. Entretanto, receberam a missão de investigar um bairro pobre, pois havia uma suspeita de que lá as pessoas escondiam recursos valiosos. Após chegarem ao local determinado, os alunos não encontraram os recursos, ao contrário, encontraram apenas fome e miséria. Assim, os alunos perceberam que poderiam voltar ao trabalho e continuar protegendo os recursos da elite, mas a compaixão pelos mais pobres os impediu. Decidiram organizar uma luta pela divisão dos recursos e uma mudança nas consequências do desenvolvimento científico.

Através de uma assembleia unindo os donos dos recursos que desfrutavam de uma confortável vida e os mais pobres que mesmo trabalhando muito não conseguiam garantir a própria sobrevivência, os alunos esclareceram a todos que se não mudassem a gestão da sociedade, em pouquíssimo tempo não haveria mais recursos para ninguém. Assim, convencidos pelos argumentos ali expostos, a população toda decidiu que dali em diante, as

pesquisas científicas deveriam ser direcionadas para a resolução das carências da população e ela participaria das decisões sobre o que deve ser incluído como necessidade ao povo ou não.

Nesta campanha, os alunos reconheceram a presença constante da tecnologia em nossas vidas, principalmente através dos celulares. Uma reflexão em especial se mostrou rica, pois em certo momento os alunos falaram sobre a quantidade de tempo em que as pessoas viveram sem celulares, por exemplo, e mesmo assim o aparelho atualmente parece ser extremamente necessário, como se fosse impossível viver sem ele. A reflexão, inclusive, nos lembra que “Antes que a máquina se torne a maior companheira do ser humano no futuro próximo, há muito que se aprender com as brincadeiras e experiências de outras épocas. Pelo desenvolvimento das várias capacidades de linguagem estimuladas por essa vivência” (CAFÉ, 2018, p. 14).

Portanto, os relatos aqui mencionados contribuem para encorajar os professores a fazerem uso da imaginação dos próprios alunos através do RPG, pois o jogo pode contribuir para edificar uma maneira de construção do conhecimento que oferece uma opção em relação a transmissão de informações delegando ao aluno prioritariamente apenas o papel de receptor.

Assim, apresentaremos a seguir o processo de criação das fichas dos personagens e das regras básicas necessárias para o professor iniciar o jogo com os estudantes. Após esclarecido os mecanismos do jogo, proporcionaremos uma campanha inicial que possa servir como exemplo aos professores que queiram experimentar o RPG em aulas para fins didáticos.

6.1. INICIANDO O JOGO: AS FICHAS E AS MECÂNICAS DO RPG

Assim como qualquer outro jogo, o RPG possui regras que organizam os resultados das ações dos jogadores. Há uma ampla bibliografia de RPG com diferentes temas e mecânicas, a maior parte dos livros, por conterem diversas classes, regras, campanhas prontas e universos próprios, são longos e densos. Entretanto, pensando na rotina e atmosfera escolar, propomos aqui um sistema simplificado para que o jogo flua, mas com o tempo, o professor e os alunos poderão realizar modificações que contribuam com as regras ou adotar um sistema mais complexo que dê conta de todas as necessidades que possam surgir.

No mecanismo proposto neste trabalho, para que se possa jogar, o único material necessário serão as fichas (ANEXO) e no mínimo quatro dados de seis faces, que podem ser produzidos com papel dobrado. Basicamente as regras funcionam através da união entre o resultado dos dados jogados pelos jogadores mais a soma dos modificadores que cada personagem possui. Portanto, para determinar se uma ação realizada por um jogador teve ou

não sucesso, primeiro o narrador determina numericamente qual a dificuldade da ação que o jogador pretende fazer, em seguida, o jogador lança os dados e soma os resultados com o modificador do seu personagem de acordo com o tipo de ação, se a soma dos valores dos dados somadas com a bonificação do personagem for igual ou maior do que a dificuldade previamente determinada pelo narrador, significará que o jogador obteve sucesso e conseguiu realizar a ação. Porém, se o resultado obtido for menor que a dificuldade proposta pelo narrador, significará que o jogador falhou na ação realizada.

Como exemplo, imaginemos que o narrador descreva a situação da ponte que precisa ser atravessada pelos jogadores para chegar ao destino da seguinte forma: “Vocês estão tremendo de frio, a neve sobre seus ombros umedece suas roupas e parece querer congelá-los por completo. No meio da ventania branca, conseguem enxergar a ponte, mas ela parece extremamente perigosa, pois a madeira enegrecida e úmida está coberta pela neve. Algumas tábuas estão penduradas e se balançando com o vento, enquanto olham, um vento inesperado faz uma parte da ponte se soltar, mas é impossível ouvir o barulho da madeira tocando o chão, como se ela estivesse caindo para sempre. O que vocês farão? ”

Neste exemplo, o narrador descreveu a ambientação aos jogadores, com isso, enquanto descreve o frio, fazer uso da linguagem corporal, aquecer os braços, retraindo o abdômen e parecer tremer como se estivesse mesmo com frio, servirá para os alunos se sentirem cativados pelo clima e imaginar exatamente a situação. Como narrador, o professor deve recorrer a descrições emocionantes e evocativas. Vale a pena enfeitar as descrições da visão dos personagens com adjetivos e verbos vívidos, pois o narrador representa os olhos e os ouvidos dos personagens dos jogadores (COOK; TWEET; WILLIAMS, 2003).

A narrativa terminou quando o narrador perguntou aos alunos o que eles farão. Vamos imaginar que decidiram atravessar a ponte, pois voltar atrasaria a viagem. Neste momento o narrador deve pedir um teste de destreza a cada jogador, a dificuldade do teste será quinze, por exemplo. Portanto, cada jogador jogará três dados, somará o resultado com o modificador de destreza, se o resultado for igual ou maior que quinze, significa que tiveram sucesso e atravessaram, os jogadores que não alcançaram quinze, tropeçaram, ficaram com medo, caíram mas conseguiram se segurar no último momento, ou simplesmente, caíram nas profundezas da montanha. Cabe ao narrador decidir, pedir que joguem outra vez, ou propor que quem conseguiu atravessar volte para ajudar os que não conseguiram. É importante ao narrador estar ciente de que ao fracassar em uma ação graças ao resultado dos dados, os jogadores tendem a reclamar, mas “[...] se não houver nenhum desafio para os personagens, o jogo se torna chato. Resista à tentação de mudar alguma coisa somente para agradá-los e assegure-se que as

mudanças trarão um aprimoramento genuíno para todos” (COOK; TWEET; WILLIAMS, 2003, p. 06).

Além do sucesso ou fracasso nas ações, os sistemas de RPG em maioria, possuem uma estratégia simples para tornar o jogo ainda mais divertido e por isso recomendamos o mesmo aqui. Todas as vezes em que os jogadores obterem o menor ou maior resultado possível nos dados, significa que ele obteve um crítico. O crítico serve para exaltar de maneira exagerada a ação realizada. Assim, se o personagem de um jogador está cavalgando rápido e precisa pular do cavalo para uma carruagem também em movimento, o narrador dirá que a dificuldade é dezoito, por exemplo, ou seja, a soma dos resultados de três dados mais o modificador de destreza deverá ser dezoito ou mais, mas ao jogar os dados o resultado obtido na soma dos três dados foram três, portanto todos os dados caíram em um, o jogador obteve um crítico, o narrador pode dizer que ele caiu e se machucou gravemente, pois foi atropelado pelos cavalos e carroça. Mas se todos os dados caíram com o maior número possível, dezoito, os três dados caíram no número seis, o crítico foi positivo, portanto, o narrador poderá dizer que o salto foi perfeito e magistralmente heroico, como se o personagem tivesse voado até a carroça.

Assim, para se chegar ao modificador e aos pontos de vida que calcularão a saúde dos personagens, os alunos deverão construir suas fichas. A ficha possuirá, além da descrição do personagem, que deverá constar a aparência, idade e alguma característica que o aluno queira colocar, como altura, hábito e/ou cicatriz, também um espaço para descrever quais itens o jogador possui, como cordas, tochas e armas, aos não familiarizados com o RPG, chamamos isso de inventário do jogador. Todavia, o mais importante e indispensável são três características básicas que serão necessárias durante o jogo, são elas: os pontos de vida, de sabedoria e de destreza.

Os pontos de vida servirão para controlar a saúde do personagem e os danos sofridos na campanha. Por exemplo, se o personagem do aluno não conseguiu um bom resultado nos dados e caiu do cavalo durante uma rápida cavalgada, ele perderá pontos de vida. A quantidade de pontos de vida perdidos será determinada pelo narrador e deverá levar em consideração os detalhes na ambientação, ou seja, se o personagem estava cavalgando em uma floresta e caiu na grama o dano será menor do que se ele estivesse caído em uma cidade com ruas de pedra. Se os pontos de vida chegarem próximos a zero, significa que o personagem está muito ferido, não poderá correr, lutar ou nadar, mas se os pontos de vida chegarem a zero, significa que o personagem morreu. Assim, o aluno terá que criar uma nova ficha e ser inserido na história novamente como um outro personagem. A classe com maiores pontos de vida costuma ser os guerreiros.

Já a sabedoria será um marcador que auxiliará os jogadores nos momentos em que os personagens precisarem usar o conhecimento para resolver problemas. A sabedoria determinará, basicamente, todas as habilidades que envolvam os aspectos intelectuais, ou seja, memória, inteligência, criatividade, influencia e outras. Portanto, se o narrador descreve aos jogadores que abaixo de uma enorme montanha eles conseguem ver um exército inimigo, o narrador pode pedir para um jogador fazer um teste de sabedoria, caso o resultado alcance a dificuldade estabelecida, o narrador pode revelar quantos soldados estão lá exatamente, por exemplo. Em outra situação, podemos imaginar que em certo momento da campanha, os jogadores precisem resolver um enigma para conseguir escapar de uma situação de risco, assim, o narrador pode pedir um teste de sabedoria aos jogadores, se a dificuldade for alcançada, o narrador pode fornecer uma pista que os ajude a resolver o enigma. Portanto, a sabedoria será uma habilidade constantemente exigida e os magos tendem a ser os mais sábios.

A destreza, por sua vez, garantirá aos jogadores toda a flexibilidade e habilidades físicas que aventureiros precisam para sobreviver em um mundo que exige saber nadar, cavalgar, escalar, lutar, correr e assim por diante. Se, por exemplo, o jogador decide saltar de um navio em chamas, o narrador poderá pedir um teste de destreza, se o resultado não for alcançado, significa que ao cair na água o jogador bateu com a cabeça em um mastro e perdeu a consciência, precisará ser resgatado pelos amigos, mas se obteve sucesso nos dados, o narrador pode descrever o quanto seu mergulho entre as chamas pareceu heroico e perfeito. Da mesma forma, o jogador ao utilizar um arco e flecha para acertar um inimigo ou uma corda que esteja mantendo o portão fechado, sua única rota de fuga, deverá realizar um teste de destreza, se não alcançar a dificuldade combinada pelo mestre, errará o tiro, mas se conseguir o resultado determinado, acertará o alvo. Os arqueiros tendem a ser os jogadores com os maiores marcadores de destreza.

Sendo assim, os jogadores deverão escolher entre guerreiros, arqueiros ou magos. As vantagens e desvantagens são equilibradas nas classes, portanto, um grupo de jogadores que possuir as três classes terá mais vantagens porque as habilidades estarão equilibradas. Para determinar os pontos de habilidades de cada jogador utilizaremos a seguinte estratégia: Os alunos que optarem por jogar como guerreiro lançarão quatro dados de seis faces e acrescentarão vinte pontos, o resultado determinará os pontos de vida do jogador. Por exemplo, se o estudante jogar os quatro dados e a soma dos resultados for dezesseis, somamos mais vinte pontos, portanto, o total de pontos de vida desse personagem será trinta e seis. O mesmo processo se repete com as outras classes, entretanto, para chegar aos pontos de vida do arqueiro soma-se quinze pontos ao resultado dos quatro dados e para os magos dez pontos mais o

resultado dos quatro dados. Para os arqueiros e magos o total de vida tende a ser menor por serem fisicamente mais fracos do que os guerreiros, porém, essa aparente desvantagem é compensada com as outras características que concluirão as fichas.

Para calcular a destreza, os jogadores jogam quatro dados e somam a bonificação, assim como fizeram para calcular os pontos de vida. Os arqueiros somarão ao resultado dos dados mais vinte pontos, os guerreiros mais quinze pontos e os magos mais dez pontos. Para calcular a sabedoria, os magos somarão mais vinte pontos ao resultado dos quatro dados, os arqueiros mais quinze e os guerreiros mais dez.

Ao final deste processo, cada jogador terá determinado em suas fichas os valores de suas habilidades para que os usem durante a campanha. Porém, para tornar estes valores mais próximos ao resultado dos dados, cada valor será dividido por quatro, assim, obteremos o modificador. Em resumo, o jogador lança quatro dados e soma ao resultado sua bonificação de acordo com a classe que escolheu e a habilidade que está sendo definida, em seguida, divide o resultado por quatro arredondando para cima e obtém seu modificador da habilidade. Se o aluno jogará de arqueiro, por exemplo, e está definindo sua destreza, ele lançará quatro dados e somará mais vinte pontos ao total, em seguida dividirá o total por quatro, com isso obterá seu modificador de destreza.

Ao longo do jogo, o modificador funcionará como se fosse o resultado fixo de um quarto dado. Ou seja, se a dificuldade da ação for quinze, e ao jogar três dados o aluno obteve o número dez como resultado, o modificar é acrescentado, se o modificador do jogador for cinco ou mais, ele alcançara a dificuldade proposta pelo narrador e terá sucesso na ação. Mas se a soma dos dados mais o modificador não forem o suficiente para alcançar quinze, então ele falhou.

Algumas campanhas se sustentam no uso excessivo da ação, portanto, batalhas, guerras e as clássicas brigas nas tavernas com fugas emocionantes são constantes em alguns RPGs. Todavia, nós defenderemos no próximo capítulo, uma campanha mais densa e política, na qual o diálogo e a reflexão coletiva serão demasiadamente necessários, pois como explicam Cook; Tweet e Willians (2003) esse estilo de jogo é denso, complexo e desafiador. O foco não está no combate, mas nos diálogos, no desenvolvimento de personalidades bem estruturadas e na interação dos personagens. Sessões inteiras de um RPG assim podem transcorrer sem a utilização de um único dado.

7. APRESENTAÇÃO DO PRODUTO

O produto deste trabalho foi elaborado considerando as contribuições teóricas sobre o jogo e sobre a educação e a experiência de aplicação pregressa a elaboração desta dissertação. Portanto, se considera aqui as várias realidades da escola de forma contextualizada e, por isso, exige recursos mínimos para seu desenvolvimento. Apresentaremos uma campanha inicial para os professores que queiram experimentar o RPG como uma estratégia de ensino dos conteúdos filosóficos, sobretudo as reflexões no campo da ética. Além disso, o produto que acompanha esta pesquisa, em forma de vídeo, servirá para convidar os alunos a jogarem e ao mesmo tempo introduzir as regras básicas do jogo e a premissa da campanha A Caravana do Urso Branco.

A presente campanha exigirá dos alunos uma consciência coletiva capaz de permitir o diálogo e persistência ao resolver os problemas propostos. Ao professor, como jogador narrador, coragem para fazer uso e confiar na imaginação como principal elemento do jogo, assim, narrar com envolvimento o que os alunos estão vendo e ouvindo, imitar o som de um animal desconhecido que os acorda durante uma noite fria no acampamento, por exemplo, garantirá a imersão no jogo. Será importante ao narrador transmitir a impressão de que o mundo onde a história se desenvolve é dinâmico e vivo, conforme o exemplo:

A consistência é a chave para um mundo fictício verossímil. Quando voltarem para a cidade em busca de suprimentos, os jogadores devem encontrar alguns personagens criados pelo narrador conhecidos anteriormente. Desse modo, eles saberão o nome do taverneiro - e ele também se lembrará deles. Entretanto, uma vez alcançado este nível de consistência, o narrador deve introduzir mudanças ocasionais. Se os jogadores voltarem para comprar mais cavalos no estábulo, podem descobrir que o homem encarregado pelo estabelecimento voltou para seu lar, numa grande cidade depois das colinas, e agora é seu sobrinho quem administra os negócios da família. Esse tipo de mudança - relacionada apenas indiretamente aos jogadores, mas facilmente percebida, os fará sentirem que estão percorrendo um mundo tão real quanto eles, não um cenário imutável que coexiste apenas para que eles explorem suas masmorras (COOK; TWEET; WILLIAMS, 2003, p. 06).

Considerando esta característica, a aventura sugerida aqui se dará em um ambiente de fantasia medieval, portanto, climas frios, tavernas, cavaleiros e donzelas, castelos, montanhas, campos, florestas, cavernas e masmorras concretizarão o clima necessário para que os alunos criem seus personagens. Cumpre lembrar, porém, que as escolhas dos estudantes e a forma com que o professor narre a campanha certamente irá alterar os caminhos da mesma, o que é natural

no RPG. Como já dito, é importante ao narrador estar pronto para improvisar quando as decisões dos jogadores se distanciarem dos caminhos em que essa campanha está desenhada.

Sendo assim, a campanha A Caravana do Urso Branco, une elementos da fantasia medieval ao mesmo tempo em que insere questões filosóficas que exigirão conhecimento teórico por parte dos alunos. Entretanto, tomamos cuidado para não sobrecarregar a narrativa com vários elementos comuns no RPG para que o jogo possa fluir naturalmente. Portanto, uma vez que as fichas foram construídas, podemos iniciar a campanha.

A campanha se inicia em um povoado que contorna o castelo da família real. Através da monarquia parlamentarista, o jovem rei Darios, tem conseguido governar com sabedoria seu pequeno império. Até agora, seu maior feito foi ter ajudado seu povo a produzir uma quantidade necessária de alimento para sobreviver ao inverno que se aproxima. O rei participou ativamente do plantio e colheita em todo o povoado e pode conhecer cada família, inclusive os personagens dos alunos. Assim, o professor narrador deve mostrar aos alunos que o reino tem funcionado bem, pois o rei conhece as necessidades do povo e atende a todos para um bem maior. Neste momento, já é possível definir quais as funções de cada personagem, ou seja, quem serão os guardas do rei, os conselheiros, os responsáveis pela biblioteca do castelo e assim por diante. O narrador deve perguntar aos alunos o que eles querem interpretar neste contexto: guerreiros, arqueiros ou magos. Porém, todos os personagens devem ter origem na ambientação narrada.

Neste ponto, nos cumpre lembrar que a campanha se desenvolverá melhor se o narrador encontrar elementos que sejam atrativos aos jogadores, como explicam Cook; Tweet e Willians:

O Mestre elabora a aventura e o mundo. Ao lado dos jogadores, ele desenvolve a campanha como um todo, mas a responsabilidade de definir e guiar o formato da partida é apenas dele. A melhor forma de fazê-lo é descobrir quais os desejos dos jogadores e combinar com suas próprias expectativas (COOK; TWEET; WILLIANS, 2003, p. 07).

Para facilitar o convívio entre os personagens dos jogadores, o narrador pode esclarecer que eles já se conhecem e são amigos, pois sempre viveram ali e trabalharam juntos pelo bem da cidade. Assim, o narrador pode sugerir que todos se encontrem no pátio do castelo para jantar depois de um dia longo de trabalho. Pode ser interessante neste momento, deixar as ações dos personagens livres, assim, os jogadores que quiserem andar pelo castelo, falar com o rei ou, andar pela cidade poderão fazer isso depois de comunicar suas ações ao narrador.

No momento em que os jogadores estiverem reunidos no jantar, os problemas da campanha começarão. Com um barulho alto, a porta do pátio é aberta e por lá o rei Darios aparece com um semblante pesado, como se tivesse visto um fantasma e não pudesse acreditar.

O rei explica que uma enorme ameaça se aproxima, pois, o terrível conquistador Tsongor, tem marchado para a direção do reino dos personagens e já conquistou todos os lugares por onde passou. Tsongor é conhecido por ser um déspota ambicioso, cruel e corajoso, mas sua maior fama se dá por um rumor que ronda as redondezas, pois dizem que ele durante a batalha assume a forma de um enorme lobo, mas como não há sobreviventes, isso não convence a maior parte das pessoas. Assim, o rei Dantas pede para que os mais corajosos e dispostos partam em uma viagem para impedir que Tsongor chegue naquela região e destrua tudo.

Assim, os jogadores possuirão uma premissa que os convida a participar do jogo. É interessante demonstrar a eles, quais são as diferenças em uma monarquia parlamentarista e um governo despótico, por exemplo, e quais contribuições foram feitas pelos filósofos contratualistas neste sentido. Pode ser uma boa ideia também alguns alunos comporem o parlamento no reinado do rei Darios. Assim, com a premissa esclarecida e com o grupo dos personagens prontos para viajar a procura de evitar o confronto com Tsongor, caberá a eles encontrarem uma maneira inteligente de evitar a guerra, pois o povoado dos jogadores é menor e dispõe de menos pessoas para enfrentar Tsongor.

Os jogadores que interpretarem magos, podem fazer testes de sabedoria para encontrar uma forma de evitar a guerra. A resposta pode ter sido lida em um dos livros da biblioteca real, ou estar velada em uma lenda pouco conhecida, cabe ao narrador decidir como o grupo terá acesso a ela. Sugerimos que o grupo deva encontrar um lendário guerreiro chamado Barnak. O narrador deve explicar que Barnak escolheu se exilar após perder todo seu povo em uma guerra contra Tsongor, mas alguns dizem que apenas Barnak pode vencê-lo, pois ele consegue se transformar em um enorme urso branco. Assim, caberá aos alunos interpretar pistas para encontrar Barnak e depois convencê-lo a resolver um problema que não é mais seu.

Considerando que os testes realizados revelarão ao grupo a localização de Barnak, o grupo iniciará a viagem, mas deverão ter em mente a urgência desta missão. Durante a viagem, o professor narrador pode colocar no caminho uma cidade que foi destruída por Tsongor, para que os jogadores sintam a seriedade da situação que se encontram. Da mesma forma, desafios que os impeçam de continuar oferecerão oportunidades para exercitarem o diálogo, como por exemplo, atravessar uma montanha sagrada para os moradores da região que proíbem estrangeiros ali, ou uma floresta famosa por fazer os aventureiros se perderem e nunca mais serem vistos, um pântano perigoso com pescadores suspeitos de roubarem as cidades vizinhas e os viajantes descuidados. As possibilidades de desafios são enormes, porém, o professor deve considerar qual a quantidade de tempo que dispõe e decidir quanto tempo a campanha deverá durar.

Barnak deixou de se importar com os problemas do mundo após perder seu povo na luta contra Tsongor, mas ao invés de querer vingança, decidiu se afastar de tudo e viver em paz. Com isso, por que ele voltaria a lutar? O encontro com Barnak pode ser uma oportunidade para inserir uma discussão que inclua a responsabilidade social diante de um problema maior que a individualidade de cada cidadão na campanha. Caberá aos jogadores decidirem o quanto querem que Barnak os ajude e como o convencerão a isso.

É fundamental que o professor se prepare para as possibilidades da campanha, os encontros e desafios devem ser previamente planejados, conforme explicam Cook; Tweet e Willians (2003), o mais importante é preparar-se ao máximo para a aventura. Será necessário determinar quais eventos ocorrerão e onde, desenhar um mapa da região, quais os objetos existentes em determinado local, como os personagens do narrador na aventura reagirão em determinado local e quais são as possíveis resoluções dos problemas.

O narrador pode descrever o personagem de Barnak como um homem sereno e calmo. Caso o grupo consiga convencer Barnak a ajudá-los, pode ser interessante que Barnak, na verdade, materialize uma figura de tutor, alguém que transmita bons valores e conhecimento aos jovens aventureiros e que acima de tudo, evita a violência por compreender o ciclo de vingança que ela pode causar. Assim, nestes diálogos, conteúdos filosóficos podem ser inseridos. Neste contexto, o conceito de equilíbrio em Aristóteles (2009) pode fazer os jogadores buscarem opções menos extremas, por exemplo. Ou ainda, pensar nas consequências do uso irresponsável da liberdade, como exige Sartre (1970), possa fazê-los imaginar o que uma guerra causaria.

O professor, como narrador, naturalmente perceberá quais os momentos propícios para inserir conceitos. Cumpre lembrar que a diversão garantirá o foco no jogo, o equilíbrio entre os momentos de ação, com as fugas, caça, lutas, perseguições e os momentos de debate sobre o que e como fazer alguma coisa garantirá uma boa campanha. A imaginação nos permite propor, inclusive, encontros inusitados. E se, para resolver um impasse, os alunos precisassem encontrar uma caverna onde três homens permanecem prisioneiros há muito tempo? Mas ao chegar lá, descobrem que um dos prisioneiros, chamado Sócrates, já conseguiu escapar e agora ensina sobre a vida e detém uma informação que o grupo precisa.

Muitos são os finais possíveis para a campanha aqui proposta assim como os vários temas que podem enriquecer politicamente a ambientação. Os acontecimentos que se iniciaram a partir da saída dos jogadores do povoado acabam por delimitar as possibilidades, bem como a influência de Barnak sobre o grupo e os encontros durante toda a viagem, de modo que para nós é impossível prever como o professor ao narrar, lidará com o final. Entretanto, sugerimos

que os motivos por trás dos objetivos do vilão Tsongor, sejam explicados por sua ambição em conseguir sucesso através do fracasso dos países vizinhos. Assim, os jogadores poderiam buscar a consciência coletiva e lidar com a exploração através da união de seu próprio povo. Inserir contribuições de autores que buscaram a consciência política dos menos favorecidos socialmente pode auxiliar na construção de argumentos sinceros.

A campanha deve inserir conceitos que contribuam para a interpretação da sociedade atual ao mesmo tempo em que permite a diversão e o desenvolvimento no jogo aliada ao desenvolvimento pessoal e social do grupo. Assim, o RPG conduzirá significado político em realidades alternativas, concretizando premissas fundamentais na filosofia, como a reflexão e o diálogo, por exemplo. Com isso, os estudantes estarão próximos de superarem visões dicotômicas da sociedade, conforme exigem os referenciais teóricos consultados neste trabalho.

7.1. TÍTULO DO PRODUTO

A Caravana Do Urso Branco: Uma campanha inicial de RPG.

7.2. PÚBLICO –ALVO

Estudantes do Ensino Médio.

7.3. JUSTIFICATIVA

A necessidade da pesquisa surgiu após constatar a falta de metodologias acessíveis que desloquem o aluno para a produção do conhecimento e torna o estudo dos conteúdos filosóficos mais convidativos, portanto, se aproximando do interesse humano pelo jogo, tornamos possível a experimentação de cada uma dessas teorias. Sendo assim, o produto se justifica por se materializar como uma opção de ensino dos conteúdos filosóficos indispensáveis no contexto atual e por inserir os estudantes no processo de construção destes conhecimentos, ou seja, com o RPG, torna-se necessário deslocar o aluno de seu tradicional posicionamento passivo no processo de aprendizagem para o lançar em situações ativas, onde o diálogo com seus pares será uma das condições de avanço na assimilação dos conteúdos que estiverem em pauta.

Todavia, o produto deverá ser antecedido pelo estudo e aprofundamento das teorias e com isso, ser pensado como uma oportunidade prática de inseri-los em condições que possibilitem seu fomento concomitante ao resgate do lúdico no Ensino Médio.

7.4. OBJETIVOS DO PRODUTO

- Proporcionar uma estratégia participativa de aprendizagem dos conteúdos filosóficos no campo da ética.
- Inserir o diálogo como condição democrática indispensável no processo de reflexão filosófica acerca das teorias em estudo.
- Atrelar o estudo das teorias filosóficas ao jogo.

7.5. DESCRIÇÃO DO PRODUTO

Através de uma linguagem clara e convidativa, o vídeo faz uso de recursos lúdicos para convidar os estudantes a jogarem. O vídeo se inicia em um castelo localizado em uma região montanhosa, de lá, surge um mago que apresenta o principal problema da campanha, a chegada de um tirano que ameaça a paz do povo. Enquanto fala, o mago pede ajuda aos estudantes e os encoraja a agir através da ética e do diálogo. Em seguida, explica brevemente as regras básicas do jogo e a função do narrador, que à princípio será o professor ou professora, mas após familiarizados com o jogo, os alunos poderão narrar suas próprias campanhas também.

Entretanto, é necessário ao professor ou professora se preparar para narrar, portanto, o vídeo não exclui a necessidade da leitura desta dissertação, ao contrário, exige a elaboração de situações que possibilite reflexões de acordo com os objetivos e conteúdo que estiverem sendo desenvolvidos pelo professor ou professora, conteúdos estes que devem anteceder a apresentação do vídeo e a realização do jogo. Além dos temas relacionados a ética, vários outros podem configurar a ambientação das campanhas, como classes, justiça, etnias e conflitos por visões etnocêntricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs como objetivo a formulação de uma estratégia de ensino de filosofia através do RPG, resgatando assim o lúdico no Ensino Médio, após esclarecer como aspectos macroestruturais, como o neoliberalismo, configuram a educação. Portanto, com os estudos realizados confirmarmos a insuficiência de estratégias capazes de auxiliar o ensino de filosofia, sobretudo para o estudo de ética no Ensino Médio, bem como a manutenção e controle de recursos e investimentos na escola pública. Confirmamos a hipótese de que a problemática decorre do alinhamento entre políticas públicas do Estado de São Paulo com políticas econômicas neoliberais, uma vez que esta aliança ocasiona precariedade para a escola pública em geral.

Considerando a pesquisa bibliográfica acerca da educação, filosofia, jogo, ética e neoliberalismo, bem como os documentos consultados, como o currículo Oficial do Estado de São Paulo, adotando uma leitura dialética como metodologia, avançamos na compreensão das consequências de uma política neoliberal na educação, e com isso, confirmamos ser urgente a necessidade de inserir estratégias de ensino no Ensino Médio que contribuam com o esclarecimento e emancipação dos jovens que compõem a última etapa da Educação Básica.

É imprescindível a edificação de relações éticas e democráticas no ambiente escolar e fora dele, portanto, a educação deve ser capaz de oferecer resistência ao processo de expropriação dos cidadãos de extratos populares conduzidos a não sonhar e a não imaginar, reservando a eles a uberização. A educação e o estudo da filosofia devem cumprir seu papel não para a alienação mas para a libertação dos alunos do Ensino Médio, estimulando-os a romperem com o que está predeterminado e seguirem estudos em nível superior, senão, assumindo com consciência os direcionamentos para sua vida no meio sociocultural e político, para tanto, a permanência da filosofia na Educação Básica é um fator imprescindível.

Sendo assim, a filosofia deve se desenvolver possibilitando reflexões que auxiliem no esclarecimento da realidade e no desenvolvimento dos estudantes. Entretanto, outras disciplinas também compartilham da mesma necessidade de valorização e investimento, como a sociologia e a educação física, por exemplo. Pois a boa vontade e a capacidade de professores não exclui a necessidade de recursos e investimentos na escola pública, ao contrário, são condição para um ambiente escolar agradável e capaz de oferecer um ensino de qualidade.

Portanto, resgatamos o jogo de RPG por sua possibilidade de conduzir aos conceitos fundamentais para a interpretação e enfrentamento da realidade planejada para fins econômicos

apenas, bem como para a prática da democracia e inserção das contribuições éticas acumuladas na história da filosofia, uma vez que creditamos ao jogo o potencial de enriquecer culturalmente os estudantes. Sendo assim, sugerimos uma estratégia de ensino de filosofia através do RPG, resgatando o lúdico no Ensino Médio, após compreender a simultaneidade entre a carência de possibilidades de ensino de filosofia e ascensão do neoliberalismo.

Quanto ao produto educacional, que se encontra em fase de finalização, espera-se que professores e alunos de qualquer região possam utilizá-lo afim de proporcionar reflexões, diversão e desenvolvimento. A divulgação do produto poderá ser ampliada por meio da internet e pretende se configurar como uma experiência dinâmica, alegre e ao mesmo tempo desafiadora. Porém, não exige recursos inacessíveis para a realidade da escola pública, o que o torna possível de ser posto em prática. Ao mesmo tempo, não se limita apenas ao ensino de ética, pois outros assuntos e outras disciplinas poderão ser adequadamente adaptadas pelos professores por meio do RPG.

Por fim, concluímos esta pesquisa cientes dos desafios impostos para a escola pública em tempos de neoliberalismo, mas convictos da importância da mesma como agente de transformação social e esperança para aqueles que dependem dela para emancipação política, social, cultural e econômica.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1980.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARANHA, M, L, A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Bauru: Edipro, 2009.
- BALIULEVICIUS, N.L.P.; MACÁRIO, N.M. **Jogos cooperativos e valores humanos: perspectiva de transformação pelo lúdico**. Fitness & Performance Journal, v. 5, nº1, p. 50-56, 2006.
- BAUMAN, Z. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- _____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BITTENCOURT, R. N. **Pela afirmação da importância da Filosofia no Ensino Médio brasileiro**. Revista Espaço Acadêmico, Maringá, n. 171, p. 26-37, ago. 2015.
- BOTO, C. **Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio**. Educação & Sociedade, ano XXII, no 76, Outubro/2001.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. Brasília, 2019.
- BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. Rev. Fac. Educ. vol.24 n.2 São Paulo July/Dec. 1998.
- CAFÉ, A. B. **O jogo lúdico na escola de ensino básico**. Licere, Belo Horizonte, v.21, n.4, dez/2018.
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CAMARGO, R.L.; SULEIMAN, A.R. **A dimensão ética do jogo na escola**. Revista de C. Humanas, Vol. 6, Nº 2, p. 197-208, jul./dez. 2006.
- CARVALHO, M; SANTOS, M. **O ensino de filosofia no Brasil: três gerações**. In: CORNELLI, G. et al. **Filosofia**. Brasília: Secretaria de Educação, 2010.
- CHAUÍ, M. **Filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.
- CHAVES, V. L. J. **Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010.
- Constituição (1988)**. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. Ed.

Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – 1. Ed. Atual. – São Paulo: SE, 2012.

CURY, C. R. J. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: Fundamentos e tradições**. ArtMed Editora. Porto Alegre. RS. 2010.

FREITAS, L.C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 1995.

GALLO, S. **Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos**. In: CORNELLI, G. et al. **Filosofia**. Brasília: Secretaria de Educação, 2010.

GHEDIN, E. **Ensino de filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, R. **Novo desenvolvimento e liberalismo enraizado**. São Paulo, n. 112, p. 637-671, dez. 2012.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir. Corporeidade e educação**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GRANDO, R.C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. Campinas, SP: [s.n.], 2000.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

_____. **Técnica e ciência enquanto “ideologia”**. In: **Os Pensadores: Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril S.A. 1975.

HAGEN, M. H. **Vampiro: A Máscara**. 2. ed. São Paulo: Devir, 1994.

HORKHEIMER, M; ADORNO, T. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

JACKSON, S. **GURPS: módulo básico**. São Paulo: Devir, 1994.

KAMII, C.; DECLARK, G. **A importância da interação social**. In: KAMII, C. **Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget**. Campinas: Papirus, 1992

KANT, E. **Crítica da razão prática**. São Paulo: Brasil Editora, 2004.

_____. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Coimbra: Atlântida, 1960.

KRAWCZYK, N. **Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje**. Cadernos de Pesquisa, Campinas, v. 41, n. 14, p. 752-769, set/dez. 2011.

LA TAILLE, Y. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LECLERCQ, J. **As Grandes Linhas da Filosofia Moral**. São Paulo: Herder, 1967.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, C. L.; AZEVEDO, N. L. M.; CATANI, M. A. **O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LOPES, M.G. **Jogos na educação: criar, fazer jogar**. São Paulo: Cortez, 2001.

Lúdico, educação e educação física. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.

MACEDO, L. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **Os jogos e sua importância na escola**. Cad. Pesq., São Paulo, n. 93, p. 5-10, maio 1995.

MAQUIAVEL, N. **O príncipe**. Bauru, SP: Edipro, 2001.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MATOS, O. **Ética e filosofia política: o pensamento de Walter Benjamin**. In: CORNELLI, G. et al. **Filosofia**. Brasília: Secretaria de Educação, 2010.

MELLO, M. M. **O lúdico e o processo de humanização**. In: MARCELLINO, N. C.

MENEZES, J. E. **O lazer no contexto matemático: das recreações matemáticas aos hobbies comuns**. Anais do VIII ENEM – Comunicação Científica GT 5 – História da Matemática e Cultura. Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

NIETZSCHE, F. **Humano, demasiado humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

OLIVEIRA, R. P. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

PEREIRA, J. M. M. **Continuidade, ruptura ou reciclagem?** Uma análise do programa político do Banco Mundial após o consenso de Washington. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 58, nº 2, 2015, p. 461 - 498.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

- _____. **Seis Estudos de Psicologia**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- PICCOLO, G. M. **O universo lúdico proposto por Caillois**. Revista Digital - Buenos Aires - Ano 13 - Nº 127 - Dezembro de 2008.
- RAMOS, D. K. **A escola frente ao fenômeno dos jogos eletrônicos: Aspectos morais e éticos**. Novas Tecnologias Educação V. 6 Nº 1, Julho, 2008.
- RAMOS, M. N. **O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul-set. 2011.
- REIS, N. B. **O corpo como expressão segundo a filosofia de Merleau-Ponty**. Kínesis, Vol. III, nº 06, dezembro 2011, p. 137-153.
- SACRISTÁN, J.G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- _____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, J. B. S. **Professores temporários da rede estadual de São Paulo: análise da política de pessoal da perspectiva orçamentária**. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2016.
- SANTOS, W.L.P. **Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 36 set/dez. 2007.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- _____. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- _____. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SGUISSARDI, V. **Educação superior no Brasil**. Democratização ou massificação mercantil? Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out. 2015.
- SILVA, R.I; NUNES, C. C; ZOBOLI, F. **O corpo no contexto neoliberal: a moeda corpo**. Anais do V Congresso Sul brasileiro de Ciências do Esporte. | UIVALI – Itajaí– SC 23 a 25 de setembro de 2010.
- SPENCER-HALE, W. **Círculo fechado**. In: BRIDGES, B.; et all. **Lobisomem: guia os jogadores**. São Paulo: Devir, 1997.
- TOLKIEN, J. R. R. **Sobre histórias de fadas**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2006.
- VASQUES, R.C. **As Potencialidades do RPG (Role Playing Game) na Educação Escolar**. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2008.

ANEXO

Ficha dos personagens.

Nome	
Pontos de Vida	Descrição do Personagem
Sabedoria	
Destreza	
Anotações do Jogador Inventário	