



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

JONAS BARBOSA DOS SANTOS

**LIBERDADE E RESPONSABILIDADE EM SARTRE: limites e possibilidades da
filosofia no Ensino Fundamental**

Recife
2023

JONAS BARBOSA DOS SANTOS

**LIBERDADE E RESPONSABILIDADE EM SARTRE: limites e possibilidades da
filosofia no Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em
Filosofia (UFPR / Núcleo UFPE) como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia.
Área de pesquisa: Ensino de Filosofia

Orientador: Prof. Dr. Suzano de Aquino Guimarães.

Recife

2023

Catálogo na fonte
Bibliotecária Valdicea Alves Silva, CRB4-1260

S237n Santos, Jonas Barbosa dos

Liberdade e responsabilidade em Sartre: limites e possibilidades da filosofia no Ensino Fundamental / Jonas Barbosa dos Santos. – 2023.

119 f. : il. ; 30 cm.

Orientador :Prof. Dr. Suzano de Aquino Guimarães
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Recife, 2023.
Inclui referências e apêndices.

1. Filosofia. 2. Ensaio - Filosofia - Contemporânea. 3. Liberdade intelectual. 4. Responsabilidade educacional. 5. Angústia (Psicologia). 6. Dolo - Fraude. I. Guimarães, Suzano de Aquino (Orientador). II. Título.

100 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2024-007)

JONAS BARBOSA DOS SANTOS

**LIBERDADE E RESPONSABILIDADE EM SARTRE: limites e possibilidades da
filosofia no Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Filosofia (UFPR / Núcleo UFPE) como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Área de pesquisa: Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Suzano de Aquino Guimarães.

Aprovado em: 15 de dezembro de 2023

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Suzano de Aquino Guimarães

Universidade Federal de Pernambuco

Examinador externo: Prof. Dr. Antônio Julio Garcia Freire

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Examinador interno: Prof. Dr. Sandro Cozza Sayão

Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esta dissertação de mestrado a Deus, a minha esposa Maria, meu filho Miqueas, minha filha Beatriz, meus pais, irmãos e a toda a família do Movimento dos Focolares presentes no mundo todo.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a Deus e a todas as pessoas que contribuíram para a realização desta dissertação de mestrado.

Em primeiro lugar, agradecer ao meu orientador, que foi uma presença constante ao longo de todo o processo, desde a seleção, nas aulas e na conclusão. Sua orientação e conhecimento foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho tão desafiador. Sem a sua dedicação e comprometimento, este estudo não seria possível.

Agradeço aos professores membros da banca examinadora, que dedicaram seu tempo e expertise para avaliar este trabalho, tanto na qualificação, quanto na defesa. Suas contribuições e questionamentos enriqueceram a dissertação e proporcionaram uma visão mais abrangente do tema abordado, permitindo sonhar novos horizontes.

Também gostaria de agradecer a todos os professores ao longo dos tempos, da EREM José Emílio de Melo em Tupanatinga-PE, da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru-PE, a saudosa FAFICA e todos os professores da UFPE que se fizeram presente em nosso caminhar acadêmico, possibilitando discussões necessárias e formativas.

Agradeço ainda a todos os colegas de mestrado nas pessoas de Paulo Eudes e Leonardo com os quais, durante as viagens que fizemos juntos e a convivência amistosa pude compartilhar conhecimentos e experiências ao longo desse percurso acadêmico. Suas contribuições e discussões foram extremamente valiosas para o desenvolvimento das ideias apresentadas nesta dissertação.

Por fim, não poderia deixar de expressar minha gratidão à minha família, aos amigos e a todos do Movimento dos Focolares que sempre me apoiaram e incentivaram durante todo o processo de elaboração deste trabalho. Sem a compreensão, paciência e encorajamento essa etapa seria muito mais complicada. Muito obrigado pela confiança, apoio e colaboração ao longo dessa jornada acadêmica.

“Assim, sou responsável por mim e por todos e crio uma determinada imagem do homem que escolho ser; ao escolher a mim, estou escolhendo o homem” (Sartre, 2014, p. 21)

RESUMO

Jean-Paul Sartre (1905-1980) defende que o ser-humano é livre para fazer escolhas, mas essa liberdade traz consigo a responsabilidade pelas consequências de suas ações. De acordo com o filósofo existencialista francês, a angústia surge a partir do momento em que o homem tem consciência dessa liberdade e se compreende como o único responsável por seus atos. Já a má-fé surge quando o homem se recusa a experimentar essa liberdade, buscando refúgio em desculpas e evita o enfrentamento das consequências de suas ações. Vivenciar esses conceitos em uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental numa escola pública municipal apresenta-se como um desafio muito grande, visto a necessidade de trazer esses conceitos em uma linguagem mais acessível e pautada no cotidiano dos seres-discentes de maneira que os mesmos possam compreendê-los de uma forma relevante, desenvolvendo uma consciência crítica e responsável. Neste sentido, admitindo o paradigma hermenêutico e por se tratar de uma pesquisa teórica e bibliográfica, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar os resultados de uma intervenção prática realizada em uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental sobre o estudo do existencialismo, tomando como base os conceitos de liberdade e responsabilidade presentes em “O Ser e o Nada (1943)” de Sartre. O caminho buscado para isso foi o estudo dos conceitos sartrianos através das metodologias inov-ativas, colocando o ser-discente como protagonista de seu aprendizado a partir da metodologia problema-pergunta-diálogo-conceito. Os seres-discentes ao perceberem que cada um dos conceitos têm relação com a sua vida e que todas as suas escolhas têm um impacto sobre si mesmos e sobre os outros, bem como é ele o único responsável por cada decisão de agir ou fugir, podem ser incentivados a tomar decisões mais conscientes e éticas, possibilitando uma reflexão sobre sua vida e a dos outros seres que habitam o mundo.

Palavras-chave: Filosofia no ensino fundamental; liberdade; responsabilidade; angústia; má-fé.

RESUMEN

Jean-Paul Sartre (1905-1980) sostiene que los seres humanos son libres de tomar decisiones, pero esta libertad conlleva responsabilidad por las consecuencias de sus acciones. Según el filósofo existencialista francés, la angustia surge a partir del momento en que el hombre es consciente de esa libertad y se entiende como el único responsable de sus actos. La mala fe surge cuando el hombre se niega a experimentar esta libertad, refugiándose en excusas y evitando afrontar las consecuencias de sus actos. Experimentar estos conceptos en una clase de cuarto año de primaria de un colegio público municipal se presenta como un desafío muy grande, dada la necesidad de llevar estos conceptos a un lenguaje más accesible y basado en la cotidianidad de los seres-alumnos para que puedan entenderlos de manera relevante, desarrollando una conciencia crítica y responsable. En este sentido, admitiendo el paradigma hermenéutico y por tratarse de una investigación teórica y bibliográfica, esta investigación tiene como objetivo general indagar en los resultados de una intervención práctica realizada en una clase de cuarto año de Educación Primaria sobre el estudio del existencialismo, tomando como base los conceptos de libertad y responsabilidad presentes en “El ser y la nada” de Sartre (1943). El camino buscado para ello fue el estudio de los conceptos sartreanos a través de metodologías innovadoras, colocando al estudiante como protagonista de su aprendizaje a partir de la metodología problema-pregunta-diálogo-concepto. Cuando los estudiantes se dan cuenta de que cada uno de los conceptos está relacionado con sus vidas y que todas sus elecciones tienen un impacto en ellos mismos y en los demás, así como que son los únicos responsables de cada decisión de actuar o huir, se les puede animar a tomar decisiones más conscientes y éticas, que permitan reflexionar sobre su vida y la de otros seres que habitan el mundo.

Palabras clave: Filosofía en la educación primaria; libertad; responsabilidad; angustia; mala fe.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Protagonistas dos saberes filosóficos	48
Figura 2 - Leitura dos códigos das habilidades de Filosofia.....	55
Figura 3 - Metodologia de Ensino de Filosofia para crianças	66
Figura 4 - O Grito, 1893, de Edvard Munch	81
Figura 5 - Qual é a razão da existência humana?.....	82
Figura 6 - Por que estamos aqui?	82
Figura 7 - Liberdade, abre asas para voar	84
Figura 8 - Quebrando as correntes.....	84
Figura 9 - Sonho de liberdade.....	85
Figura 10 - Acesso ao jogo.....	85
Figura 11 - O reino da Filosofia.....	86
Figura 12 - Cédulas de Sophos (S\$)	87
Figura 13 - Tabuleiro do Jogo das Escolhas	87
Figura 14 - Exemplos de Cartas de Ação	88
Figura 15 - O que é?.....	89
Figura 16 - Angústia da existência	89
Figura 17 - Partes administráveis	89
Figura 18 - Pergunta do jogo Quizizz	91
Figura 19 - Ranking final do Kahoot	91
Figura 20 - Liberdade.....	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percentuais de Acerto dos Seres-discentes no Teste	93
Tabela 2 – Percentuais de Acerto dos Seres-discentes na Prova	94

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DT	<i>Design Thinking</i>
PBL	Problem-based Learning

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CONCEITOS ONTOLÓGICOS EM JEAN-PAUL SARTRE	17
2.1	CONTEXTO HISTÓRICO DAS FILOSOFIAS EXISTENCIALISTAS	17
2.2	JEAN-PAUL SARTRE: BREVE HISTÓRICO EXISTENCIAL	19
2.3	A QUESTÃO DO SER	22
2.3.1	O ser-Em-si: o ser dos entes que não conseguem pensar sobre sua própria existência	24
2.3.2	O ser-Para-si, a arte da liberdade de sempre escolher	26
2.4	A ANGÚSTIA: UMA EXPERIÊNCIA PROFUNDA E EXISTENCIAL	33
2.5	A MÁ-FÉ: O ENGANAR-SE A SI MESMO	36
2.6	A LIBERDADE: CONDENADOS A SER LIVRES	38
2.7	A RESPONSABILIDADE COMO UMA PARTE INERENTE DA EXISTÊNCIA HUMANA	42
3	A FILOSOFIA E O ENSINO FUNDAMENTAL: POSSÍVEIS DIÁLOGOS	46
3.1	A FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL	49
3.2	AS METODOLOGIAS INOV-ATIVAS	60
3.2.1	A aprendizagem baseada em problemas (ABP)	65
3.2.2	O Design Thinking (DT) e a educação	69
3.2.3	Os jogos e a gamificação	71
3.2.4	Gamificando as aulas de Filosofia	74
4	NUANCES DE UM DIÁLOGO-APRENDENTE	77
4.1	ORGANIZANDO AS AULAS: PLANEJAMENTO	79
4.2	DESCREVENDO AS AULAS DA INTERVENÇÃO	80
4.2.1	Problematizando o existencialismo e conhecendo Sartre	81
4.2.2	Perguntas e diálogos sobre liberdade e responsabilidade	82
4.2.3	Jogando com os conceitos de liberdade e de responsabilidade	85
4.2.4	Problematizando a má-fé e a angústia	88
4.2.5	A má-fé e a angústia: perguntas e diálogos-aprendentes	90
4.2.6	Buscando conceitos-chaves através dos jogos	90
4.2.7	Avaliando o percurso da intervenção	92

4.3	FRUTOS DA INTERVENÇÃO: DO DIÁLOGO-APRENDENTE EM SALA DE AULA PARA A VIDA	95
5	CONCLUSÃO	96
	REFERÊNCIAS	97
	APÊNDICE A – MATERIAL DIDÁTICO PARA A INTERVENÇÃO ...	100
	APÊNDICE B – AS AVENTURAS DE JOÃO PAULO	109
	APÊNDICE C – KANT E A GAIOLA DOURADA	113
	APÊNDICE D – QUESTÕES DO JOGO DO POWERPOINT	115
	APÊNDICE E – TESTE DA UNIDADE	118
	APÊNDICE F – PROVA BIMESTRAL	119

1 INTRODUÇÃO

Estamos ainda vivendo no campo educacional os resquícios de um período atípico, onde desde finais de 2019, fomos pegos de surpresa por um vírus invisível, imprevisível e desafiador que se intensificou em 2020 e causou uma pandemia, privando, durante um longo período, as nossas crianças, os jovens e os adultos de uma participação presencial em muitos ambientes. Um desses ambientes foi o ambiente educacional.

Muitas dessas crianças foram aprovadas sem nenhum aprendizado construído, sem nenhum vínculo físico nem com os profissionais da escola ou mesmo com seus colegas de sala, pois alguns que possuíam condições financeiras para ter um computador ou um smartphone só se conheciam através de telas dos aplicativos que possibilitavam isso, quando ligavam a sua câmera, pois a maioria deixava a mesma desligada. A maioria, porém, seguiu sem nenhum acesso as aulas remotas. Desta forma, as habilidades socioemocionais¹ ficaram aquém do necessário para um convívio agradável e construtivo².

Nossa pesquisa foi baseada em um diálogo-aprendente³ centrado no pensamento do filósofo Jean-Paul Sartre (1905-1980), pois ele defende a ideia de que cada pessoa é livre para escolher suas ações e, dessa maneira, torna-se responsável pelos resultados de suas decisões. Essa decisão pode ser assustadora e angustiante, visto que, assumir a responsabilidade por nossas ações é tomar para nós as consequências que elas podem ter sobre a nossa vida e a dos outros. Tal visão coloca o indivíduo como protagonista de sua própria vida, tornando-o consciente de suas próprias escolhas e de suas possíveis fugas delas, outra escolha. Tais escolhas afetam a própria pessoa e aos outros que estão próximos e interagem com ele, pois “a escolha é possível num sentido, mas o que não é possível é não escolher” (Sartre, 1973, p. 23).

¹ Habilidades socioemocionais são características e capacidades que tratam sobre o relacionamento e a comunicação de forma eficaz com os outros (aspecto interpessoal), bem como aprender a lidar e administrar as próprias emoções (aspecto intrapessoal). Alguns exemplos de habilidades socioemocionais incluem empatia, autoestima, ética, confiança, paciência, autoconhecimento, autocrítica, inteligência emocional, dentre outros.

² Aqui queremos falar sobre o construtivismo filosófico como uma abordagem que enfatiza o papel ativo do indivíduo na construção de sua própria realidade e significado, tendo como base que a existência precede a essência, onde cada indivíduo é livre para criar seu próprio significado e propósito na vida, sendo o indivíduo forjado por suas escolhas e responsável por todos os seus atos.

³ Entendemos diálogo-aprendente como a etapa da pedagogia do diálogo onde eixos ou questões cruciais dos problemas pensados são discutidos racionalmente, com lógica e coerência, clarificando os significados envolvidos e buscando soluções para tais problemas, numa discussão e teste de hipóteses, possibilitando o aprofundamento das temáticas filosóficas desejadas e escolhidas. (Cunha, 2021)

Neste sentido, admitindo o paradigma hermenêutico⁴ e por se tratar de uma pesquisa teórica e bibliográfica, cujo objetivo geral foi investigar os resultados de uma intervenção prática realizada em uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental sobre o estudo do existencialismo, tomando como base os conceitos de liberdade e responsabilidade presentes em “O Ser e o Nada (1943)” de Sartre e em “O existencialismo é um humanismo (1946)”, nosso trabalho está organizado em três partes distintas que se completam. Na primeira parte, conhecemos um pouco sobre Jean-Paul Sartre e temos a discussão sobre os conceitos-chave que serviram de base para a discussão em sala de aula. Na segunda parte, apresentamos a defesa da Filosofia no Ensino Fundamental, um método de ensino baseado nas Quatro Pedagogias⁵ e algumas Metodologias Inov-ativas⁶. Por fim, discorremos sobre a intervenção realizada na escola campo de pesquisa.

Destacamos aqui que, neste trabalho, não é nosso propósito extrair uma metodologia de educação sartriana⁷, tampouco realizar uma intervenção puramente em Sartre, mas apenas escolhemos os conceitos-chave presentes nas obras citadas acima de uma maneira adaptada para o Ensino Fundamental inicial⁸, utilizando a gamificação⁹ que ao nosso ver contribui para um aprendizado mais envolvente, divertido e prático, promovendo o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, reflexão ética e diálogo-aprendente.

O projeto foi desenvolvido na Escola Municipal Professor Leudo Valença, na cidade de Caruaru-PE em uma turma de Quarto Ano do Ensino Fundamental. Sendo assim, ao analisarmos a realidade de uma turma que passou a fase de alfabetização longe do convívio escolar e apresentava sérios problemas de convivência tanto com os profissionais da escola, como entre eles, bem como a falta de comprometimento perante os deveres do cotidiano escolar, percebemos que o estudo do existencialismo¹⁰, tomando como base os conceitos-chaves de Jean-

⁴ O paradigma hermenêutico é uma abordagem teórica e filosófica que se concentra na interpretação de textos e na compreensão das múltiplas camadas de significados presentes nos textos e nas interações humanas, enfatizando a importância do diálogo e da participação ativa do leitor na interpretação de um texto.

⁵ As Quatro pedagogias são: Pedagogia da empatia (sensibilizando para perguntar), Pedagogia da pergunta (perguntando para buscar a verdade), Pedagogia do diálogo (refletindo, investigando e deliberando sobre a verdade) e Pedagogia do conceito (expressando o grau de compreensão da realidade) (Cunha, 2021).

⁶ Seguiremos a nomenclatura presente em Filatro e Cavalcanti (2023).

⁷ Optamos em escrever sartriano ou sartriana tomando como base o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa que nos coloca a palavra e a definição seguinte: “Sar.tri.a.no: adj. De ou relativo a Jean-Paul Sartre, ou à sua obra.”

⁸ Disponibilizamos o conteúdo adaptado para o Ensino Fundamental no Apêndice A.

⁹ A gamificação consiste na aplicação de mecanismos e dinâmicas dos jogos em outros âmbitos para motivar e ensinar os usuários de forma lúdica. Este conceito será aprofundado mais à frente.

¹⁰ “O existencialismo ou filosofia da existência se impõe na Europa no período entre as duas guerras e se expande, por vezes até se tornar moda, nos dois decênios sucessivos à Segunda Guerra Mundial. Diversamente das filosofias otimistas – como o idealismo, o positivismo e o marxismo – o existencialismo dirige sua atenção sobre um *homem finito*, ‘jogado no mundo’, imerso e dilacerado em situações problemáticas ou absurdas. É do homem concreto que

Paul Sartre, descritos acima, poderá nos ajudar a dialogar com o mundo de hoje, sobretudo, nas questões sobre a liberdade, a responsabilidade, a angústia e a má-fé discutindo projetos existenciais de cada um, como ser-discente¹¹, visto que o sentimento de pertença à escola deixava muito a desejar, o sentido de liberdade como libertinagem e a falta de responsabilidade pelos atos cometidos se fazia presente no cotidiano de muitos que interagem dentro e fora dos muros da escola.

Durante o desenrolar das aulas, os seres-discentes em conjunto com o ser-docente¹² e o ser-filósofo¹³ puderam conhecer um pouco da história de Sartre, através da Coleção Filosofinhos¹⁴, refletir sobre fragmentos de textos sartrianos, analisar alguns gêneros textuais e situações cotidianas em que a liberdade de escolha e a responsabilidade por cada decisão se fez presente, para que os seres-discentes pudessem compreender melhor os conceitos filosóficos abordados, trabalhando em grupos, elaborando desenhos, jogando, respondendo a questionários objetivos e subjetivos de maneira que pudéssemos obter feedbacks¹⁵ e eles compreendessem que toda decisão denota uma responsabilidade como, por exemplo, a escolha de fazer ou não as tarefas do dia, a maneira como tratam os profissionais da escola, os demais colegas e como lidam com as consequências dessas ações.

os existencialistas pretendem falar, do homem na individualidade de sua *existência*. É a *existência*, com efeito, o modo de ser do homem: é um poder-ser, um sair fora (um *ex-sistere*) para a decisão e a autoplasmção. As coisas e os animais são aquilo que são; mas o homem será aquilo que decidiu ser. Portanto: a *possibilidade* é o modo de ser constitutivo da existência. Existência aberta à transcendência, que, nas diferentes propostas dos pensadores existenciais, se configurará como: Deus ou o mundo, a liberdade, o nada.” (Reale, 2006, p. 215).

¹¹ O indivíduo durante o tempo em que se dedica ao estudo, que gosta de algo, que é zeloso, que ama o que faz, que busca aprender. Visto que fora do período em que realiza tais atividades, ele assume outras ocupações ser-filho, ser-amigo, ser-no-mundo, ser-jogador etc.

¹² O indivíduo durante o tempo em que se dedica à educação, possuindo o compromisso de ensinar, orientar, instigar e contribuir para a formação integral dos seres-discentes, buscando sempre o aprimoramento pessoal e profissional. Semelhante ao ser-discente, fora do ambiente educacional ele assume outros papéis como ser-filho, ser-esposo, ser-pai, ser-avô, etc.

¹³ O ser que traz as primeiras respostas para o diálogo-aprendente que em nosso estudo é Jean-Paul Sartre.

¹⁴ Uma coleção da Editora Tomo Editorial que apresentam de forma rápida, prazerosa e adaptada para as crianças conceitos de René Descartes, Sigmund Freud, Sócrates, Sartre e Simone, Platão, Karl Marx, Immanuel Kant, Jean Jacques Rousseau, Aristóteles e Frantz Fanon. Depois surgiu também a coleção Filosofinhas, seguindo o mesmo padrão com Temistocleia e Melanie Klein.

¹⁵Feedback é uma resposta ou avaliação dada a alguém sobre seu desempenho, comportamento ou ação. É uma forma de dar informações construtivas para ajudar a pessoa a melhorar ou seguir na direção certa. Ele pode ser positivo quando elogia ou reconhece um bom trabalho ou negativo quando aponta falhas ou erros cometidos que precisam ser melhorados ou erradicados. É uma ferramenta muito importante no desenvolvimento pessoal e profissional, pois permite que os indivíduos saibam como estão sendo percebidos ou como estão se comunicando para que possam fazer os ajustes necessários para o crescimento.

2 CONCEITOS ONTOLÓGICOS EM JEAN-PAUL SARTRE

Jean-Paul Sartre foi um filósofo francês cujo legado ultrapassou as barreiras territoriais de seu país, espalhando-se pelo mundo e influenciando muitos pensadores contemporâneos não somente no campo filosófico, mas também na política, na psicologia, na sociologia e na literatura. Suas obras discutem temas existencialistas como a questão do ser e suas relações com o outro, a liberdade, a responsabilidade, a consciência, entre outros que são amplamente utilizados para explicarem os grandes dilemas éticos e existenciais da humanidade.

A princípio veremos um panorama geral das filosofias existencialistas, conheceremos um pouco da pessoa de Sartre e mergulharemos em alguns conceitos-chaves para entendermos a problemática existencial dos seres-discentes dentro e fora dos muros da escola.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DAS FILOSOFIAS EXISTENCIALISTAS

O surgimento do existencialismo como corrente filosófica está ligado a várias bases históricas que forneceram o contexto intelectual e social no qual essa filosofia emergiu. Durante o século XVII e XVIII com a ascensão do pensamento iluminista no qual os iluministas acreditavam na disseminação do conhecimento, enfocando a primazia da razão e da ciência na compreensão do mundo e o movimento de reação à tradição dogmática e religiosa predominante na Europa, houve, no século seguinte, um entusiasmo pelo progresso tecnológico e científico, a partir do qual o mundo testemunhou uma rápida industrialização, acarretando em mudanças significativas na vida cotidiana das pessoas envolvidas nesse processo, levando a um senso de alienação e despersonalização, trazendo consigo uma série de crises e dilemas que puseram em xeque muitas verdades e certezas ofertadas pelo pensamento racionalista.

A época do existencialismo é época de crise: a crise do otimismo romântico que, durante todo o século XIX e a primeira década do século XX, "garantia" o sentido da história em nome da razão, do absoluto, da idéia ou da humanidade, "fundamentava" valores estáveis e "assegurava" um progresso certo e irreprimível (Reale; Antiseri, 2006, p. 216, grifos próprios).

No século XX tivemos duas guerras mundiais que deixaram marcas profundas para a humanidade, escancarando a precariedade das relações humanas e a necessidade de controlar e regular o uso das armas nucleares. O uso de uma bomba atômica que pudesse destruir o mundo em segundos se tornou uma preocupação constante para muitas pessoas ao longo do século e

até nos dias atuais, sobretudo, quando eclode uma guerra em algum lugar do mundo, denunciando a vulnerabilidade e a incerteza das pessoas.

A filosofia existencialista floresceu especialmente no período entre as duas grandes guerras e difundiu-se como o pensamento mais radical a respeito do homem na época contemporânea, considerando o homem como uma realidade imperfeita, aberta e inacabada, um ser finito que foi "lançado no mundo" com riscos, ameaças e continuamente dilacerado por situações que lhe fogem do controle, pelo absurdo, pela incerteza, pela falta de sentidos objetivos pondo em questão as verdades absolutas, a objetividade e a racionalidade, trazendo para a discussão a individualidade, a subjetividade, a angústia e a liberdade como elementos essenciais da existência humana.

O campo de estudo do existencialismo é o

do homem concreto [...], do homem na individualidade de sua existência. É a existência, com efeito, o modo de ser do homem: é um poder-ser, um sair fora (um ex-sistere) para a decisão e a autoplasmção. As coisas e os animais são aquilo que são; mas o homem será aquilo que decidiu ser. Portanto, a possibilidade é o modo de ser constitutivo da existência. Existência aberta a transcendência, que, nas diferentes propostas dos pensadores existenciais, se configurará como: Deus ou o mundo, a liberdade, o nada (Reale; Antiseri, 2006, p. 215).

Com efeito, para o existencialismo a existência é pensada a partir do homem, visto que ele é o único sujeito que filosofa. A existência é um modo de ser finito. “A existência precede a essência” (Sartre, 2014, p. 18). As coisas e os animais, pelo contrário, são o que são e permanecem o que são, pois não conseguem refletir sobre a sua existência. Diferentemente, desses seres, o homem é aquilo que projeta ser, é possibilidade, é um poder-ser, é incerteza, problematicidade, risco, decisão, impulso para frente.

O homem tal como o concebe o existencialista, se não é definível, é porque primeiramente não é nada. Só depois será alguma coisa e tal como a si próprio se fizer. Assim, não há natureza humana, visto que não há Deus para a conceber. O homem é, não apenas como ele se concebe, mas como ele quer que seja, como ele se concebe depois da existência, como ele se deseja após este impulso para a existência; o homem não é mais que o que ele faz. Tal é o primeiro princípio do existencialismo (Giles, 1975, p.301).

No existencialismo sartriano, o homem é considerado como um ser único e singular, visto que não existe uma essência humana predefinida ou um modelo padrão de ser-no-mundo. O homem não se define pela genética, inteligência ou quaisquer características intrínsecas, mas sim pela sua existência, escolhas e ações ou até mesmo inações.

O existencialismo de Sartre produz assim uma ontologia intrigante a existência é definida em princípio pelo não-ser, pelo nada. Tudo está por fazer, e o homem será o futuro que puder construir. Não é pois surpreendente que, diante da relevância da tarefa, se tenha podido extrair do existencialismo a consequência ética do desespero (Abrão, 1999, p. 450).

Existe uma liberdade de escolha, intrínseca da natureza humana, da qual o indivíduo tem a capacidade de tomar decisões e agir de acordo com a sua vontade e mesmo que se negue a escolher já está escolhendo. No entanto, essa liberdade humana não é plena, mas limitada às circunstâncias históricas da existência tais como o momento em que vivemos, as condições econômicas, políticas, sociais e culturais em que estamos inseridos gerando, muitas vezes, a injustiça, a luta pela sobrevivência e o fracasso. Além disso, a própria natureza humana está repleta de situações que nos fogem do controle e não podem ser controladas pelo ser, como o sofrimento, a doença, a dor, a angústia, a velhice e a morte.

2.2 JEAN-PAUL SARTRE: BREVE HISTÓRICO EXISTENCIAL

Jean-Paul Sartre nasceu no dia 21 de junho de 1905, em Paris, França. Seus pais foram Jean-Baptiste Sartre, oficial da marinha, e Anne-Marie Schweitzer. Após a morte de seu pai, quando Sartre tinha apenas dois anos, sua mãe e ele foram viver com os avós maternos em Meudon, comuna¹⁶ francesa na região administrativa da Ilha de França, no departamento de Altos do Sena, na periferia sudoeste de Paris. Em 1911, acabaram voltando para Paris, ingressando no Liceu Henri IV.

Cinco anos depois, em 1916, sua mãe se casa novamente e se mudam para La Rochelle, uma cidade costeira no sudoeste da França e capital do departamento de Charentes-Maritime. Nesta cidade, no mesmo ano, Sartre ingressou no Liceu La Rochelle, obtendo o Bacharelado em 1921 com uma notificação “razoavelmente bem”. No ano de 1923 publicou o seu primeiro artigo “O anjo do mórbido”¹⁷. De 1924, quando regressa para Paris, até o ano de 1928 estudou na Escola Normal Superior de Paris. Nesta escola ele conhece Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) e Simone de Beauvoir (1908-1986) que será sua futura companheira. Em 1928, Sartre prestou o exame de agregação, sendo reprovado. No ano seguinte, fez novamente e foi aprovado

¹⁶ *Comuna* é uma comunidade local, urbana ou rural, uma cidade emancipada que passou a governar-se, **um município**. Do francês, “*commune*”.

¹⁷ “*L’Ange du morbide*”, no original.

em primeiro lugar. Em 1929, Sartre foi convocado para atuar no exército francês como enfermeiro até 1931, ano em que publica um artigo intitulado “Lenda da verdade”¹⁸, em Bifur.

Em 1931, foi nomeado como professor de filosofia no Liceu de Havre, ficando lá até o ano de 1933, quando se ausenta da sala de aula, após receber uma bolsa de estágio, até 1934, para estudar no Instituto Francês de Berlim, na Alemanha. Neste instituto entrou em contato com a fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938) e a preocupação fenomenológica-existencialista de Heidegger (1889-1976). Após terminar o período de estudos como bolsista, Sartre retoma a sua atividade docente em Le Havre, seguindo para Laon, dois anos depois, ano em que escreve “A imaginação”¹⁹ e “A transcendência do Ego”²⁰.

No ano de 1937, Sartre retorna a Paris para assumir a cadeira docente no Liceu Pasteur. Um ano depois publica o artigo “A estrutura Intencional da Imagem”²¹. No ano de 1938, Sartre publica o romance “A náusea”²², descrevendo a repulsa sentida pelo protagonista ao se deparar com o próprio corpo, uma proposta ligada ao existencialismo.

Em 1939 temos as publicações de mais três obras: “Esboço de uma teoria das emoções”²³, “O muro”²⁴ e “O Imaginário, psicologia fenomenológica da Imaginação”²⁵. Em abril de 1941 foi liberado e retoma o magistério no Liceu Pasteur, em Paris.

Ainda no ano de 1941, Sartre, junto com Merleau-Ponty, funda um grupo de resistência intelectual denominado de “Socialismo e Liberdade”. O grupo acaba por se dissolver; mais tarde o degaulismo e a Frente Nacional recuperarão estes resistentes de primeira hora.

Podemos dizer que há um Sartre de antes da guerra e outro do pós-guerra, tão grande o impacto que Resistência Francesa exerceu sobre sua concepção política de engajamento. Engajamento significa a necessidade de se voltar para a análise da situação concreta, como responsável pelas mudanças sociais e políticas de seu tempo. Pelo engajamento, a liberdade deixa de ser apenas imaginária, porque o indivíduo compromete-se na ação (Aranha; Martins, 2016, p. 192).

¹⁸ “*Légende de la vérité*”, no original.

¹⁹ “*L’Imagination*”, no original.

²⁰ “*La Transcendence de L’Ego, Esquisse d’une Description Phénoménologique*”, no original.

²¹ “*La Structure Intentionnelle de l’Image*”, no original.

²² “*La nausée*”, no original.

²³ “*Esquisse d’une théorie des émotions*”, no original.

²⁴ “*Le mur*”, no original.

²⁵ “*L’Imaginaire, psychologie phénoménologique de L’Imagination*”, no original.

No ano de 1942, Sartre assumiu a docência no Liceu Condorcet e publicou algumas obras: a peça “As moscas”²⁶, “O ser e o nada, ensaio de ontologia fenomenológica”²⁷, considerada sua obra principal. Dois anos depois, publica “Os Caminhos da Liberdade: A Idade da Razão e Sursis”²⁸ e o artigo “Introdução aos escritos íntimos de Baudelaire”²⁹.

Neste mesmo ano Sartre abandona a docência e, no mês de outubro, junto a Simone de Beauvoir e Maurice Merleau-Ponty funda a revista “Tempos Modernos”³⁰.

Durante duas décadas, no pós-guerra, Sartre continua vivendo em Paris. Nesse período, a partir de 1945, ele intensificou sua militância social e política, viajando para os Estados Unidos, África, Escandinávia, URSS, Cuba e Brasil, encontrando-se com Fidel Castro e Che Guevara em Cuba e com Krushev em Moscou, dentre outras lideranças mundiais. Nesse período também, Sartre se tornou conhecido mundialmente devido ao seu “teatro de situações”, tendo grande influência na sociedade e nos costumes. A partir de 1946, Sartre manteve um intenso trabalho como filósofo, romancista, ensaísta, dramaturgo, conferencista e roteirista cinematográfico, publicando muitas obras.

Sartre é com toda certeza um dos maiores nomes do século XX. De muitas faces, foi não apenas um filósofo de destaque, mas um grande literato e romancista, que fez de suas palavras bandeira revolucionária em prol da justiça e da luta contra a violência, a opressão, o etnocentrismo e a segregação (Sayão, 2006, p. 77).

O pensamento de Sartre nos revela uma preocupação existencial, na qual o homem deve fazer uma opção de escolha sempre que a sociedade, a política, a família, a educação ou os hábitos adquiridos o coloquem numa encruzilhada de múltiplos caminhos. Cabe a ele (o homem) a escolha de como agir diante de cada situação ou até mesmo acomodar-se, respeitando ou combatendo, afirmando-se nesta ou naquela situação, sabendo que toda sua escolha traz para si uma responsabilidade, por vezes inquietante e incomoda, mas necessária.

Em 1971 tivemos um último trabalho publicado, um estudo crítico sobre a obra de Gustave Flaubert. Em 1973, aos 67 anos de idade, devido uma rotina de trabalho intensa, cerca de 14 horas diárias escrevendo, além do uso excessivo de álcool, tabaco e estimulantes, teve sua saúde debilitada com diabetes, hipertensão e problemas circulatórios, além de um glaucoma que o deixou sem enxergar. A partir daí, sua saúde tornou-se cada vez mais frágil e Sartre foi

²⁶ “*Les Mouches*”, no original.

²⁷ “*L’être et le Néant. Essai d’ontologie phénoménologique*”, no original.

²⁸ “*Les Chemins de La Liberté: L’Age de Raison e Le Sursis*”, no original.

²⁹ “*Introduction aux écrits intimes de Baudelaire*”, no original.

³⁰ “*Les Temps Modernes*”, no original.

tomado por terríveis dores e agonia até a sua morte, com pequenos quadros de restabelecimento, como descreveu Simone de Beauvoir em seu apaixonado e triste texto sobre a morte do companheiro: “A cerimônia do adeus”. Sartre morreu em 15 de abril de 1980.

2.3 A QUESTÃO DO SER

O estudo sobre a questão do ser e suas formas, também conhecida como ontologia foi uma preocupação que intrigou muitos filósofos ao longo de toda a história da filosofia e Sartre também se enveredou por este caminho, tanto que o livro considerado como sua obra prima se intitula “O ser e o nada”. Nele, o filósofo francês busca compreender o significado profundo do ser e revelar a sua verdadeira natureza, sendo o ser aquilo que aparece em si mesmo.

Dentre as famosas dicotomias clássicas postas até então pela filosofia clássica e tradicional com raízes aristotélicas e escolásticas como, por exemplo, substância e acidente, referindo-se à diferença entre a natureza essencial e permanente de um objeto (substância) e suas características não essenciais e mutáveis (acidentes) ou ainda a dicotomia entre matéria e forma visto que os seres humanos não podem ser classificados como uma entidade material, isto é, apenas matéria e uma estrutura ou forma que os defina, dentre outras dicotomias, Sartre busca superá-las, tendo como base uma compreensão única do ser e da realidade. O ser é livre para criar suas próprias identidades e significados através de suas ações e escolhas, arcando com as responsabilidades provenientes de tal ato.

Para Sartre, no homem a existência precede a essência. Nosso modo-de-ser é tecido; não haveria antes uma essência ou uma significação elementar na qual estivessem ancoradas ou suportadas nossas possibilidades. Embora situados no mundo, marcados pela história, somos nós que tecemos livremente nossas escolhas e nosso próprio existir. Não há mais aqui a determinação de uma algo exterior que nos defina como um sentido que venha de fora ou um dom que seja recebido, mesmo que esse seja o dom do ser (Sayão, 2006, p. 82).

Partindo de uma análise fenomenológica, Sartre abandona a tese idealista que atribui uma primazia excessiva à consciência ou à mente, considerando que as coisas só existem em relação a ela e também descarta as ideias do realismo clássico que objetifica as coisas independentemente da experiência subjetiva sobre o fenômeno. É necessário recuperar o caráter ontológico que foi perdido nesse processo, buscando uma compreensão mais direta da experiência humana, percebendo a própria subjetividade, numa imanência de si a si, desempenhando um papel ativo na interação do ser com o mundo, sem fazer desse mundo uma

mera projeção mental, pois a consciência está sempre envolvida em suas próprias experiências, não sendo algo separado ou distante do mundo. O que nos interessa agora é pensar em um ser que está além do conhecimento e que serve de fundamento para ele. Esse ser não pode ser compreendido apenas como representação ou como significação dos pensamentos expressados, mas sim como algo que é captado diretamente da sua existência e este modo de captação não é fenômeno de conhecimento, mas estrutura do ser (Sartre, 2015).

Sartre propõe que o ser não pode ser reduzido ao seu aspecto cognitivo, isto é, não pode ser compreendido somente através do conhecimento, é preciso que lhe seja reconhecido um ser transcendente³¹. O ser possui uma dimensão ontológica que vai além das representações e significações mentais. O ser é algo que se revela através da existência, da experiência direta e imediata, sendo que a subjetividade e a interação da consciência com o mundo se torna algo fundamental, pois a consciência é sempre consciência de alguma coisa e podemos entender por subjetividade a consciência (de) consciência, sendo que essa consciência só pode se qualificar como intuição reveladora, caso contrário, nada será. A consciência não é separada do mundo, tampouco distante. Ela está constantemente envolvida em suas próprias experiências.

Sendo assim, a consciência não poderia ser constitutiva do ser do objeto e precisaria de um ser autônomo e independente para ser a causa constitutiva. Desta forma, deve existir uma relação entre consciência e um outro ser, transcendente. Portanto, a transcendência é uma estrutura constitutiva da consciência humana.

Não se pode supor que as aparências possuam ser do mesmo modo que o açúcar é doce: ser certamente não é qualidade das coisas. O que se pode supor, porém, é que o ser, uma vez apreendido por nós como algo, e não como nada, deve ser reconhecido como ele próprio aparecendo, de tal modo que cada aparição envolva o fenômeno de seu ser (o que significa: não somente a mesa aparece a mim; além disso, aparece para mim o ser da mesa (Gardner, 2020, p. 72).

De acordo com Sartre, o objeto não se relaciona com o ser de forma significativa. Seria impossível, por exemplo, definir o ser como uma presença, pois a ausência também revela o ser, já que não estar aí é ainda ser. O objeto não possui o ser e sua existência não está ligada a ele, pois não existe uma participação no ser, ou qualquer outro gênero de relação com ele. O modo de ser do objeto é simplesmente “ser” porque o objeto não mascara o ser, mas tampouco

³¹ “*Percepção transcendente* é a percepção da coisa no espaço, que nunca está presente à consciência em sua plena atualidade. Daí deriva o caráter em si do objeto transcendente, caráter que exprime a possibilidade da Consciência de retornar ao objeto e de identificá-lo. Mas justamente por estar ligada a essa simples possibilidade a existência da coisa nunca é necessária, mas contingente; tudo o que da coisa é dado à percepção transcendente pode também não ser; a percepção transcendente é sempre duvidosa” (Abbagnano, 2007, p. 222).

o desvela: não o mascara porque seria inútil tentar separar certas qualidades do existente para encontrar o ser atrás delas, e porque o ser é o ser de todas igualmente; não o desvela, pois seria inútil dirigir-se ao objeto para apreender seu ser (Sartre, 2015).

2.3.1 O ser-Em-si: o ser dos entes que não conseguem pensar sobre sua própria existência

O ser-Em-si (*être-En-soi*) se refere aos entes que não possuem capacidade de reflexão sobre sua própria existência, não possuindo consciência das coisas materiais, nem subjetividade, mas ainda assim mesmo possuindo uma essência já acabada. São objetos físicos, substâncias, animais ou entidades possuindo uma massa inerte, informe, inchada, fastidiosa e que simplesmente existem em si mesmos, mas que não se preocupam com a sua existência ou significado, são entidades que não possuem capacidade de autotranscendência, reflexão ou escolha consciente. Os objetos simplesmente existem sendo o que são, sem qualquer forma de reflexão ou consciência sobre si mesmos. Os animais também vivem no momento presente, sem conseguir refletir sobre o seu próprio ser ou questionar suas ações. Eles simplesmente existem de maneira fixa, estática e agem de acordo com sua natureza inata, sem questionamentos ou autoconsciência.

O ser-Em-si jamais é possível ou impossível. Ele simplesmente é. Assim sendo, não tem segredo, é maciço, pleno, objetivo, não cabendo o “nada”, pois pela falta de consciência própria ou de uma certa intencionalidade, não afirma nada, tampouco nega. É o que é, focado em si mesmo, sem nenhuma pretensão de ser diferente, não possuindo preocupação alguma com significados, nem com propósitos, pois se autodetermina como algo já definido, pronto e acabado. Não é ativo e nem passivo:

Duas noções *humanas* designando condutas humanas ou instrumentos de condutas humanas. Existe atividade quando um ser consciente dispõe de meios com vistas a um fim. E chamamos passivos os objetos sobre os quais nossa atividade se exerce, na medida em que não remetem espontaneamente ao fim que o destinamos. Em suma, o homem é ativo e os meios que emprega, passivos (Sartre, 2015, p. 37, grifos próprios).

O mundo é o Em-si, é o dado, o misturado de si mesmo, absolutamente contingente³² e gratuito. O ser-Em-si se coloca perante uma identidade fixa, fechada, incomunicável, isolado

³² “A esse significado também se reporta o uso desse termo por Sartre, para quem contingência é o fato de a liberdade ‘não poder não existir’. Contingência, portanto, é a liberdade na relação do homem com o mundo” (Abbagnano, 2007).

em seu ser e não mantém relação alguma com o que não é, pois o ser não é relação a si - ele é *si*, sendo pronta de si, apenas focado em si mesmo, na ideia que estabeleceu sobre si, simplesmente pelo fato que é impossível saber e, tampouco, investigar uma possível estrutura do ser-Em-si. De fato, o ser é opaco a si mesmo exatamente porque está pleno de si. Melhor dito, o ser é o que é (Sartre, 2015).

O ser-Em-si é o ser que escapa a temporalidade, limitando-se em si mesmo. Ao nos depararmos com essas definições, aparentemente, temos uma fórmula estritamente analítica.

Trata-se, portanto, de um princípio regional e, como tal, sintético. Além disso, é preciso opor à fórmula "o ser Em-si é o que é" a que designa o ser da consciência: esta, de fato, como veremos, *tem-de-ser* o que é. Daí a concepção especial que se deve dar ao "é" da frase "o ser é o que é", que existem seres que hão de ser o que são, o fato de ser o que se é não constitui de modo algum característica puramente axiomática: é um princípio contingente do ser-Em-si (Sartre, 2015, p. 38, grifos próprios).

Concebendo o ser-Em-si, simplesmente, como o que é, percebemos que ele é fechado em si mesmo, não mantém nenhum tipo de relação consigo e, tampouco, com a consciência. Esse tipo de ser é uma total adequação a si, sem fissuras, sem brechas, pleno, não permitindo atributos tais quais: atividade, passividade, possibilidade, temporalidade, potência, visto que estes só podem advir através da consciência (Para-si). Desta forma, o Em-si:

Desconhece, pois, a *alteridade*; não se coloca jamais como *outro* a não ser si mesmo; não pode manter relação alguma com o outro. É indefinidamente si mesmo e se esgota em sê-lo. [...]. Ele é, e, quando se desmorona, sequer podemos dizer que não é mais. Ou, ao menos, só uma consciência pode tomar consciência dele como já não sendo, precisamente porque essa consciência é temporal. Mas ele mesmo não existe como se fosse algo que falta ali onde antes era: a plena positividade do ser se restaurou sobre seu desabamento. Ele era, e agora outros seres são - eis tudo (Sartre, 2015, p. 38-39).

Sartre designa ser-Em-si, referindo-se à existência das coisas em sua forma pura, independentemente de qualquer percepção ou interpretação humana. Nele a sugestão de reflexividade (si) é estritamente enganosa, uma vez que o ser-Em-si não pode ser justificado, necessário ou possível por qualquer outra coisa. O ser-Em-si é contingente, ou seja, não pode ser pensado como algo necessário ou imutável, indo além da razão e da modalidade, visto que, não pode ser compreendido de forma lógica ou por meio de categorias predefinidas (Gardner, 2020).

Desta forma, o ser-Em-si, como algo incriado, sem razão de ser, jamais é possível ou impossível: simplesmente é. Ele é supérfluo para toda a eternidade, ou seja, não se pode derivá-lo de nada, nem de outro ser, nem de um possível, nem de uma lei necessária. Não possui sentido

de ser, não possui liberdade, visto que não se percebe livre. A liberdade depende do nada, de um espaço vazio que coloca a pessoa na posição de fazer, ao invés de ser. Sendo assim, só podemos pensar no ser-Em-si como algo que escapa a temporalidade, que se limita em si mesmo, sem razão de ser e sem relação alguma com outro ser, pois não estabelece relações autênticas, visto que nega quaisquer possibilidades de mudança. Ele é, simplesmente, o que é, encerrado em si mesmo.

2.3.2 O ser-Para-si, a arte da liberdade de sempre escolher

Depois de analisarmos a questão conceitual do ser-Em-si, percebendo-o como um ser que é o que é, seguiremos buscando uma definição do ser-Para-si (*être-Pour-soi*) referindo-se à natureza da consciência humana, livre e capaz de se projetar no futuro, pois possui a capacidade de transcendência, escolha e reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca, percebendo-se como um ser único e singular. O ser-Para-si não é estático, nem passivo. Ele é ativo e consciente de sua existência. Quando dizemos que a existência precede a essência, significa que o homem existe primeiro, se encontra, surge no mundo, definindo-se em seguida. Ele apenas será alguma coisa posteriormente, e será aquilo que se tornar, pois o homem nada é além do que ele se faz (Sartre, 2014).

O ser-para-si, como o termo sugere, refere-se a criaturas que são algo para si mesmas, que são autorreflexivas, mas ele não pode ser restrito meramente à consciência reflexiva. Mais precisamente, o para-si se refere a toda a consciência (Reynolds, 2021, p. 90).

Inicialmente, o ser-Para-si é nada, não tem essência, cabendo a ele a construção do seu próprio caminho ou projeto de futuro, tendo consciência de sua própria liberdade e responsabilidade³³ em escolher, tomar decisões e criar o próprio significado da sua existência. O homem existe antes de tudo. Ele é aquilo que projeta vir a ser e isso faz com que ele tome decisões conscientes. Somos responsáveis por nossas escolhas e ações e não podemos nos esconder atrás de desculpas ou determinismos externos.

Se, com efeito, a existência precede a essência, nunca se poderá recorrer a uma natureza humana dada e definida para explicar alguma coisa; dizendo de outro modo, não existe determinismo, o homem é livre, o homem é liberdade (Sartre, 2014, p. 24).

³³ Trataremos mais à frente sobre esses dois conceitos: liberdade e responsabilidade.

Sendo assim, podemos perceber que, para Sartre, a angústia e o projeto de futuro se apresentam como uma motivação para a realização do sentido do mundo, fazendo escolhas autênticas de maneira que possamos agir para alcançarmos os nossos objetivos ou realizações pessoais.

O ser-Para-si é a consciência, representando a subjetividade consciente e livre que experimenta o mundo. Toda consciência é consciência de alguma coisa, uma posição de um objeto transcendente, intencional e voltada para um objeto que dela se difere. “A lei de ser do Para-si, como fundamento ontológico da consciência, consiste em ser si mesmo sob a forma de presença a si” (Sartre, 2015, p. 129) de forma ativa na construção de significado, no relacionamento com o mundo e nas escolhas cotidianas que vão moldando nossas percepções da realidade, pois a subjetividade não pode ser separada da realidade circundante.

Para Sartre, apenas os seres humanos são conscientes e a consciência é o único ser-para-si em meio a um mundo de coisas, de seres-em-si. No caso das coisas, a essência vem em primeiro lugar, fornecendo uma identidade a cada ser. Mas, no caso do ser humano, por ser consciente (ter ciência de alguma coisa é saber; ter consciência é saber que sabe), a existência é anterior à essência. Isso significa que primeiro existimos, somos lançados no mundo, para que depois possamos ser alguma coisa. Nascemos sem essência e sem identidade e as construímos enquanto existimos, ao longo de nossas vidas. É por isso que Sartre abandona a noção de natureza humana, que se refere a uma essência comum a todos os humanos, para falar em uma condição humana (Gallo, 2016, p. 82).

Sendo assim, podemos pensar que se tomarmos um objeto e começarmos a analisá-lo, podemos perceber que existe uma consciência que se volta para ele e que esta é constituída originalmente como vazio de tudo, menos do objeto transcendente de que ela é atualmente consciente. O objeto é compreendido como transcendente, pois não faz parte dela, sendo que não existe coincidência entre eles.

A consciência (ser-Para-si) segundo Sartre é intencional e sempre dirigida a algo além de si mesma, pois como ela está sempre voltada para o mundo e para os objetos (seres-Em-si) que estão nele, ela só consegue fazer existir um fora, um além da consciência, colocando-se ela própria fora do ser, pois:

[...] em seus próprios termos, o para si está continuamente se determinando a não ser o em-si. Não é uma entidade real e existe somente ao saber o que ele não é, ao “julgar” outros entes. [...] o para-si transcende o dado, ou aquilo que é, e nega nossa facticidade. Mas se a consciência existe somente ao negar o em-si e a facticidade (esses não são sinônimos), então a consciência está sempre e necessariamente situada em termos de seu ser-no-mundo (Reynolds, 2021, p. 90-91).

O ser-Para-si existe para si mesmo, sabe que existe, mas que não tem uma identidade. O ser do Para-si é liberdade e pode ser compreendido a partir da negação do Em-si. Ela não depende de fatores externos e não pode ser explicada por meio da lógica ou da ciência. De fato, não podemos fugir de nossas obrigações existenciais, entrando num processo de autonegação, ou seja, quando, de forma passiva, buscamos uma fuga de nossa liberdade consciente e aceitamos as circunstâncias naturais e sociais. Pelo contrário, as pessoas devem fazer a sua escolha (em agir ou não) e saber que sua decisão trará consequências por vezes boas, por vezes complicadas, mas que são inerentes à própria condição de liberdade, pois, na maioria das vezes, precisamos escolher algo dentre muitas opções, por exemplo, o que iremos fazer quando terminarmos o Ensino Médio e nos deparamos com a possibilidade de trabalhar, estudar algum curso técnico ou universitário, dedicar-se à família, preparar-se para um concurso público, dentre outras. O ser-Para-si tem a capacidade de criar seu próprio significado e propósito na vida e é o único responsável por suas ações e decisões.

O homem que se engaja e que se dá conta de que ele não é o que escolhe ser, mas é também um legislador que escolhe ao mesmo tempo o que será a humanidade inteira, não poderia furtar-se do sentimento de sua total e profunda responsabilidade (Sartre, 2014, p.21).

Essa dualidade existencial entre o ser-Em-si (existe como é e não tem consciência de sua existência nem pensa sobre) e o ser-Para-si (capacidade de autoconsciência e reflexão) gera a angústia, visto que o ser humano anseia por ser idêntico a si mesmo (ser-Em-si) e por ter uma identidade fixa e estável, no entanto, não pode sê-lo; ao mesmo tempo, também não poderia ser pura consciência (ser-Para-si), pois, para que haja consciência, é preciso que estejamos no mundo e interagimos com ele e só podemos estar no mundo encarnados por meio do corpo. Nossa existência é sempre possibilidade e se encontra em constante transformação. Sendo assim, desejar uma identidade fixa e estar constantemente em processo de mudança, gera angústia porque nos coloca diante da realidade de que nunca seremos totalmente o que almejamos ser. No entanto, essa angústia também pode ser vista como uma oportunidade de autotranscendência e liberdade, visto que nos impele a buscar constantemente a realização e a construção de nossa própria existência (Sartre, 2015).

O sentimento de angústia pode ser melhor compreendido quando pensamos que essa liberdade inerente ao ser-Para-si traz também um peso quando, por exemplo, o homem ao escolher um caminho, com o passar do tempo, analisa outros nuances e pensa que poderia ter escolhido um outro, mas não há como fugir da responsabilidade que seus atos trouxeram. Esta é pois uma parte intrínseca da condição humana e pode levar o ser-Para-si a questionar e refletir

sobre a sua própria identidade ou propósito, visto que o mesmo é um ser de possibilidades e potencialidades infinitas, limitado apenas pela sua própria liberdade que o faz buscar a autenticidade e a realização de sua singularidade existencial.

A consciência é a essência da existência humana. Pensar em uma consciência solitária seria pensar em algo sem sentido, pois toda consciência é consciência de algo. A consciência é essencialmente intuição daquilo que não é ela onde cada pessoa é livre para tomar suas próprias decisões, se expressar segundo seu próprio entendimento, então, a consciência é a fonte da liberdade individual.

A consciência se coloca sempre diante de uma presença concreta e plena que não é ela mesma, ocorrendo no mesmo caso de uma consciência de ausência em relação a uma presença. A consciência é uma subjetividade real e a impressão é uma plenitude subjetiva, mas esta subjetividade não pode sair de si para colocar um objeto transcendente conferindo-lhe a plenitude impressionável. O ser do fenômeno depende da consciência não pela presença, mas sim pela ausência. Não pela plenitude, mas pelo seu nada. Se o ser pertence à consciência, o objeto não é a consciência, não como um outro ser, mas enquanto é um não ser, isto é, o objeto existe independentemente da consciência e com esta não possui uma relação direta e constitutiva.

2.3.3 O ser-Para-outro: a dinâmica complexa das interações humanas

O ser-Para-si, consciente de si mesmo, envolto em uma relação, é também pensado como ser-Para-outro (*être-Pour-autrui*). No entanto, o ser-Para-outro não é uma estrutura ontológica derivada do Para-si, como podemos derivar uma consequência de um princípio, nem, reciprocamente, o ser-Para-si do ser-Para-outro.

Sem dúvida, nossa realidade-humana, envolta em relações entre um e o outro exige ser simultaneamente Para-si e Para-outro, pois é a partir dessa relação que formamos nossa percepção de si mesmo e do mundo que nos cerca. Através dos outros somos capazes de nos observar em diferentes perspectivas, compreender nossas ações, crenças, valores e motivações, refletindo sobre nossa existência, tornando-nos capazes de desenvolver empatia, compreensão e solidariedade, possibilitando a criação de conexões verdadeiras com as pessoas ao nosso redor e uma reflexão sobre nossas prioridades ou projetos existenciais.

Podemos afirmar que, para Sartre, esse outro não tem necessidade de ser inferido analogicamente a partir de nós mesmos. O outro se revela como um ser independente e único, conhecido a partir das experiências em que o ser invade o campo da subjetividade e o transforma em objeto do nosso mundo consciente. “O ser-Para-si encerra complementarmente um ser-Para-outro. Quaisquer que sejam minhas condutas, sempre posso fazer convergir dois pontos de vista, meu e do outro” (Sartre, 2015, p.107). O nosso sentido de eu e de nossa identidade é fundamentalmente moldado pelas percepções e opiniões dos outros, pois quando encontramos o outro, nos conscientizamos de sua presença, de suas percepções e opiniões sobre nós, afetando nossa própria percepção de nós mesmos, moldando nossa identidade. Somos definidos não apenas por nós mesmos, mas também pela forma como os outros nos percebem e nos entendem.

O outro é indispensável para minha existência, tanto quanto, ademais, o é para o meu autoconhecimento. Nestas condições, a descoberta de meu íntimo revela-me, ao mesmo tempo, o outro como uma liberdade colocada diante de mim, que sempre pensa e quer a favor ou contra mim. Assim, descobrimos imediatamente um mundo que chamaremos de intersubjetividade, um mundo em que o homem decide o que ele é e o que os outros são (Sartre, 2014, p. 34).

Para Sartre, o homem é um ser social, constantemente observado e avaliado pelos outros, sendo a sua existência inseparável da existência dos outros e tal situação afeta a nossa visão e comportamento no mundo, pois buscamos, de certa maneira, com nossas ações e decisões, a aprovação e o reconhecimento dos outros, influenciando a nossa liberdade e autenticidade. No entanto, devemos ter cuidado para que a opinião dos outros não aprisione ou limite a nossa liberdade, pois caso isso ocorra deixamos de ser autênticos e nos tornamos servos das experiências e exigências alheias.

O outro é o ser que nos é revelado em nosso campo da visão e que se torna presença em nossa relação. Essa relação se torna possível a partir do olhar do si (*self*) com o Outro (*Autrui*) para além de qualquer dúvida, nos mantendo sob a opressão do seu olhar. Tal presença acontece a partir das experiências típicas do olhar-alheio que geralmente são as experiências da inferioridade, como a vergonha, o pudor, a timidez. Da mesma forma, quando o outro entra subitamente no mundo de nossa consciência, ela se modifica, visto que não tem mais seu centro em nós, de forma que não nos enxergamos mais como um elemento de um projeto que não é nosso e, tampouco, nos pertence (Reale; Antiseri, 2006).

É certo que o olhar do Outro nos fixa e paralisa-nos. Quando o Outro estava ausente, possuíamos a liberdade. Quando esse Outro aparece e sua presença nos é revelada, nasce o conflito. Nessa relação unilateral entre os seres,

Tudo que vale para mim vale para o Outro. Enquanto tento livrar-me do domínio do Outro, o Outro tenta livrar-se do meu; enquanto procuro subjugar o Outro, o Outro procura me subjugar. Não se trata aqui, de modo algum, de relações unilaterais com um objeto-Em-si, mas sim de relações recíprocas e moventes. As descrições que se seguem devem ser encaradas, portanto, pela perspectiva do conflito. O conflito é o sentido originário do ser-Para-outro (Sartre, 2015, p. 482).

Considerando que esse Outro mantém sobre nós um olhar precisamos reconhecer que experimentamos nosso inapreensível ser-Para-outro na forma de uma posse. O Outro nos possui e nos faz ser quem somos. O Outro conhece e detém todos os nossos segredos. Seu olhar modela nosso corpo em sua nudez, causa seu nascer, o esculpe, o produz como é, o vê como jamais o veremos (Sartre, 2015).

Apesar de sermos responsáveis por nosso ser-Para-outro, isso não quer dizer que somos pelo seu fundamento. Nosso ser-Para-outro nos aparece, portanto,

[...] em forma de algo dado e contingente, pelo qual, todavia, sou responsável, e o Outro fundamenta meu ser na medida em que este ser é na forma do "há"; mas o Outro não é responsável por ele, embora o fundamente em completa liberdade, na e por sua livre transcendência. Portanto, na medida em que me desvelo a mim mesmo como responsável por meu ser, reivindico este ser que sou; ou seja, quero recuperá-lo, ou, em termos mais exatos, sou projeto de recuperação de meu ser. Quero estender a mão para apoderar-me deste ser que me é apresentado como meu ser, mas à distância, como a comida de Tântalo, e fundamentá-lo por minha própria liberdade. Porque, se em certo sentido meu ser-objeto é insuportável contingência e pura "posse" de mim por um Outro, em outro sentido este ser é como a indicação daquilo que eu precisaria recuperar e fundamentar para ser fundamento de mim mesmo. Mas isso só é concebível caso eu assimile a liberdade do Outro. Assim, meu projeto de recuperação de mim é fundamentalmente projeto de reabsorção do Outro (Sartre, 2015, p. 483).

Destarte o pensamento sartriano, tal projeto deve deixar intacta a natureza do Outro, visto que existe, de nossa parte, uma afirmação do Outro, que não somos nós e que não dá fundamento ao nosso ser, nos fazendo perceber que caso o ser do Outro fosse diluído em nosso ser, nosso ser-Para-Outro desapareceria.

Logo, se projeto realizar a unidade com o Outro, significa que projeto assimilar a alteridade do Outro enquanto tal, como minha possibilidade própria. Com efeito, trata-se, para mim, de fazer-me ser adquirindo a possibilidade de adotar sobre mim o ponto de vista do Outro. Mas não se trata de adquirir uma pura faculdade abstrata de conhecimento. Não é da pura *categoria* do Outro que projeto me apropriar: tal categoria não é concebida, nem mesmo concebível. Mas, por ocasião da experiência concreta, padecida e ressentida do Outro, é este Outro concreto, como realidade absoluta, que almejo incorporar em mim mesmo, na sua alteridade (Sartre, 2015, p.483-484, grifos próprios).

Nessa relação surge o pensamento que o Outro que buscamos assimilar não é, de forma alguma, o Outro-objeto, mas uma recuperação do que concebemos como um Para-si de nós mesmos. Para nós, não se trata de fazer desaparecer nossa objetividade, objetivando o Outro, o que corresponderia a um desembaraço do nosso ser-Para-outro, mas sim, muito pelo contrário, de querer assimilar o Outro enquanto outro-olhador. Tal projeto de assimilação comporta um reconhecimento ampliado de meu ser-visto.

Em resumo, identifico-me totalmente com meu ser-visto a fim de manter à minha frente a liberdade olhadora do Outro, e, como meu ser-objeto é a única relação possível entre eu e o Outro, é somente este ser-objeto que pode me servir de instrumento para operar a assimilação a mim da *outra liberdade*. Assim, como reação ao fracasso do terceiro ek-stase, o Para-si quer identificar-se com a liberdade do Outro, como se fundamentasse o seu ser-Em-si. Ser o Outro para si mesmo - ideal sempre visado concretamente na forma de ser para si mesmo *este Outro* - é o valor primordial das relações com o Outro; significa que meu ser-Para-outro é infestado pela indicação de um ser-absoluto que seria si mesmo enquanto Outro e Outro enquanto si mesmo, e que, livremente dando a si o seu ser-si-mesmo como Outro e seu ser-Outro como si-mesmo, seria o próprio ser da prova ontológica, ou seja, Deus. Este ideal não poderia se realizar sem que eu superasse a contingência originária de minhas relações com o Outro, ou seja, o fato de que não há qualquer relação de negatividade interna entre a negação pela qual o Outro se faz Outro que não eu e a negação pela qual eu me faço Outro que não o Outro (Sartre, 2015, p.484).

Desta forma, identificando o outro como qualquer pessoa que sintamos que nos ultrapassa e que não conseguimos compreender totalmente, mesmo que nos relate toda a sua história de vida ou ainda qualquer elemento da sociedade que enfrentamos, seja uma autoridade, um sistema de crenças ou regras sociais e quando tomamos como base o ser-no-mundo, nos deparamos com uma dualidade entre o Para-si e o Outro: alteridade e unidade.

Pensar em um projeto de unificação com o Outro é, portanto, algo irrealizável e uma fonte de conflito, pois “enquanto me experimento como objeto para o Outro e projeto assimilar o Outro na e por esta experiência, o Outro me apreende como objeto no meio do mundo e não projeta de modo algum identificar-me com ele” (Sartre, 2015, p. 485). Sendo assim, a assimilação do Para-si e do Outro em uma única transcendência poria fim ao caráter de alteridade do Outro. Dessa forma, a ideia de unificação com o outro se torna inviável, pois o outro é sempre um mistério, uma presença que existe independentemente de nós mesmos e não pode ser compreendido ou assimilado por nossa consciência. O Outro não é alguém que se possa reduzir ao seu próprio eu, mas pelo contrário é alguém com o qual devemos nos encontrar e interagir. A relação do outro é fundamental para a constituição do nosso próprio ser. É através do diálogo e da interação com o outro, reconhecendo a sua alteridade, que vamos nos

descobrimos como seres únicos, pois somos constantemente influenciados e afetados pela presença desse outro que se apresenta a nós. Nessa relação construtiva do eu com o outro traz consigo a possibilidade de conflitos e desentendimentos, visto que cada indivíduo possui sua própria perspectiva e visão de mundo. É nesse confronto de diferentes opiniões e liberdades que somos desafiados a repensar nossas certezas, preconceitos e expandirmos nossas perspectivas de mundo.

2.4 A ANGÚSTIA: UMA EXPERIÊNCIA PROFUNDA E EXISTENCIAL

Søren Kierkegaard, filósofo dinamarquês do século XIX, traz a angústia como um tema importante para o seu pensamento conceitual, existencial e religioso. Para ele, a angústia faz parte de uma experiência profunda e complexa da existência humana, encontrando-se intimamente enraizada na dualidade da natureza humana, ligada ao conceito de desespero humano, surgindo de uma tensão entre a finitude e a infinitude, temporal e eterno, que precedendo o ato livre, isto é, a possibilidade da liberdade de escolher o seu próprio caminho, traz a angústia antes da culpa, caracterizando-a como angústia frente à liberdade de viver em um mundo de acontecimentos possíveis, buscando significados espirituais em um mundo de incertezas e sem garantia de que nossas expectativas sejam realizadas.

A este respeito Kierkegaard exemplifica com o exemplo de Adão presente no livro de Gênesis tanto na Torá³⁴ quanto na Bíblia³⁵:

Quando, pois, se admite que a proibição desperta o desejo, obtém-se ao invés da ignorância um saber, pois neste caso Adão deve ter tido um saber acerca da liberdade, uma vez que o prazer consistia em usá-la. Esta explicação é, portanto, a posteriori. A proibição o angustia porque desperta nele a possibilidade da liberdade. O que tinha passado despercebido pela inocência como o nada da angústia, agora se introduziu nele mesmo, e aqui de novo é um nada: a angustiante possibilidade de ser-capaz-de. Ela não tem nenhuma ideia do que é que ela seria capaz de fazer, pois de outro modo se pressupõe, certamente – como em geral sucede – o que só vem depois, a distinção entre bem e mal. Existe apenas a possibilidade de ser-capaz-de, enquanto uma forma superior da ignorância e enquanto uma expressão superior da angústia, porque esta capacidade, num sentido superior, é e não é, porque num sentido superior ela a ama e foge dela (Kierkegaard, 2017, p. 35-36).

³⁴ A Torá é o livro sagrado do judaísmo que consiste os cinco primeiros livros da Bíblia hebraica: Gênesis, Êxodo, Levítico, Números e Deuteronômio. Ela contém os princípios básicos da fé e da prática judaica, incluindo histórias de criação, leis, ensinamentos morais, dentre outros. Também é conhecida com Pentateuco.

³⁵ O conjunto dos livros sagrados dos cristãos que compõem o Antigo Testamento (experiência do povo hebreu) e o Novo Testamento (experiências a partir da vinda de Jesus Cristo e o início da Igreja).

Sendo assim, para Kierkegaard a angústia se diferencia do medo porque o medo é medo dos seres do mundo, e angústia é angústia diante de si mesmo. Uma situação que provoca medo, ameaçando nosso projeto de ser, provoca-nos angústia na medida em que desconfiamos de nossas reações adequadas a ela.

Angústia pode-se comparar com vertigem. Aquele, cujos olhos se debruçam a mirar uma profundidade escancarada, sente tontura. Mas qual é a razão? Está tanto no olho quanto no abismo. Não tivesse ele encarado a fundura!... Deste modo, a angústia é a vertigem da liberdade, que surge quando o espírito quer estabelecer a síntese, e a liberdade olha para baixo, para sua própria possibilidade, e então agarra a finitude para nela firmar-se. Nesta vertigem, a liberdade desfalece (Kierkegaard, 2017, p. 51).

De acordo com o filósofo dinamarquês a angústia surge do medo de não sabermos como reagiremos a situações desafiadoras, oriundas de ameaças alheias ao nosso controle e que nos desafiam, exigindo de nós, tomadas de decisões importantes. A vertigem seria um exemplo de angústia, como uma sensação de estar à beira de um precipício e ter medo de se jogar nela, mas um medo não de cair nele por acidente, mas por escolher, conscientemente, essa ação. Tal sentimento, gera no ser o sentimento de angústia, pois, pela liberdade que possuímos, uma tomada de decisão pode afetar diretamente nossa existência e pôr fim a vida.

Sartre assume o conceito de angústia de Kierkegaard, embora o desenvolva e interprete de maneira um pouco diferente. Enquanto, o filósofo dinamarquês enxerga a angústia como uma oportunidade para buscar uma relação pessoal com Deus, Sartre a vê como uma condição fundamental para a existência humana em um mundo desprovido de sentidos objetivos e absolutos, sendo esta o resultado da consciência de que possuímos a liberdade de escolha, decifrando “as vozes” que nos aparecem ou decidindo se algo é “bom ou ruim” e devemos arcar com todas as responsabilidades por cada decisão. Sendo assim, embora o filósofo francês tenha se baseado nesse conceito exposto acima de Kierkegaard, ele vai relacioná-lo à sua própria filosofia existencialista, enfatizando a liberdade, a responsabilidade e a falta de sentido do ser humano, com suas incertezas existenciais.

Todos nós, enquanto seres que habitam no mundo ao nascermos somos lançados no mundo, vivemos e crescemos sozinhos, sem quaisquer naturezas ou certezas do que iremos ser, pois o homem é livre e nada o obriga a nada. É através da escolha nossa de cada instante que somos o que somos e criamos nossos valores. Quando escolhemos algo, tendemos a desenvolver uma inquietação existencial sobretudo a partir do momento em que nos deparamos com os nossos problemas pessoais ou quando não conseguimos entender os acontecimentos da vida cheia de inseguranças, visto que sofremos na pele a responsabilidade de ter que decidir

sempre entre várias opções e caminhos, levando ao indivíduo a tomar as mais variadas decisões a acomodação, a aceitação ou o combate a tal situação, gerando nele, por vezes inquietação, agonia e angústia.

A angústia é uma experiência existencial comumente conhecida como a sensação de estar imerso em si mesmo sem ter possibilidade de fuga, surgindo a partir do momento em que nos confrontamos com a liberdade e a responsabilidade pessoal, estando relacionada à ideia de que somos, por natureza, seres absurdos, resultantes de uma consciência da incerteza e da insignificância humana.

A angústia surge a partir do momento em que o não estamos preparados para o futuro que teremos que ser, restando para nós apenas os sentimentos de conflitos de nossas existências. A medida em que experimentarmos a liberdade, fazemos nossas escolhas de maneira consciente, sabendo que toda escolha traz em si uma responsabilidade que gerará consequências. Assim, ao sentirmos o esvaziamento da consciência, a falta de significado e propósito inerentes à existência humana, isto é, quando percebemos que a consciência é nada e somos confrontados com a incerteza e a ansiedade resultantes das tomadas de decisões que irão mudar as regras da nossa vida, acabamos por viver a angústia da escolha, não podendo culpar a outrem por suas glórias ou fracassos.

Vou emergindo sozinho, e, na angústia frente ao projeto único e inicial que constitui meu ser, todas as barreiras, todos os parapeitos desabam, nadificados pela consciência de minha liberdade: não tenho nem posso ter qualquer valor a recorrer contra o fato de que sou eu quem mantém os valores no ser; nada pode me proteger de mim mesmo; separado do mundo e de minha essência por esse nada que sou, tenho que realizar o sentido do mundo e de minha essência: eu decido, sozinho, injustificável e sem desculpas (Sartre, 1997, p. 84).

Esse reconhecimento inevitável da contingência a partir da descoberta dessa dupla e perpetua nadificação é parte da angústia existencial a partir da qual o ser passa a experimentar a angústia ao captar a contingência do mundo, percebendo que nada pode controlar e que a realidade humana é totalmente responsável pelas suas próprias escolhas e ações, passando a contemplar a nadificação infinita do existir, gerando um problema ontológico que:

[...] se multiplica em profundidade, não no sentido do em-si, e sim no sentido do por-si, do fato da existência, que sente na angústia essa questão ser a sua própria existência. O problema da ontologia constitutiva não será portanto o do objeto intencional, nem do ser-em-si, e sim do ser por-si, indo além de sua existência em direção ao ser da sua existência. Doravante, o destino da ontologia e a resposta definitiva às questões ontológicas se desenvolvem dentro do quadro explicativo do paradoxo dessa estrutura, privilégio essencial do por-si (Giles, 1975, p. 330).

A angústia é o que faz o homem decidir sobre si mesmo, tomando consciência de sua liberdade, pois a liberdade que se revela na angústia pode caracterizar-se pela existência do *nada* que se insinua entre os motivos e o ato. Podemos pensar que a angústia é o modo de ser da liberdade como consciência de ser, visto que não é porque tenho liberdade para agir que meu ato escapa à determinação dos motivos. Pelo contrário, a angústia nos força a assumir as responsabilidades pelos nossos atos, bem como lembrar que tomamos decisões para o bem ou para o mal, boas ou ruins, certas ou erradas. A angústia nos ajuda a escolher pelo melhor caminho através de uma consciência de motivo que surge de uma consciência de incompletude e incerteza dos possíveis desfechos das escolhas aceitas como, por exemplo, uma pessoa que já possui um trabalho e pensa em fazer uma prova ou prestar um concurso para trabalhar em outra empresa e que, por vezes, terá que mudar sua rotina ou até mesmo de cidade. Portanto, apesar de certas possibilidades gerar uma angústia, percebemos que a existência do nada na relação entre o ato e os motivos é também o que torna possível a liberdade existencial.

2.5 A MÁ-FÉ: O ENGANAR-SE A SI MESMO

Muitas pessoas não suportam essa angústia, fogem dela, aninhando-se na “má-fé”, uma tentativa de culpar circunstâncias externas (religião, ciência, crenças etc.) pelas ações praticadas, racionalizando a existência, enganando-se ou se iludindo sobre a própria liberdade de escolha, buscando fugir de suas responsabilidades impostas pela liberdade, colocando-se como seres passivos no mundo, buscando uma coerência à existência humana.

Quando alguém age desta forma, deixa de viver de forma autêntica, pois acaba pensando que não há muito o que fazer, achando que seu destino já está traçado. Na verdade, isso é apenas uma autoenganação, uma tentativa de evitar a angústia que acompanha todos os seres em cada decisão livremente escolhida, fazendo-os perceber que a existência não possui coerência, exceto pelo que cada um vai construindo a partir de suas escolhas e responsabilidades.

A má-fé surge dentro do indivíduo como uma escolha de fuga das responsabilidades inerentes a cada decisão, fruto de nossas escolhas morais, tratando a humanidade como o objeto passivo de forças maiores e organizadas – a natureza humana, a Vontade de Deus, paixões emocionais. Isso acaba sendo uma mentira.

Como somos seres livres, costumamos igualar a má-fé com à mentira. Diz-se indiferentemente que uma pessoa dá provas de má-fé ou mente a si mesma. Mentindo para si

mesmo, simulando ser ele próprio o autor dos seus atos, visto que já aceitou sem críticas algumas os valores ou decisões dadas. Tal situação não é apenas uma mentira propriamente dita ou vivida, pois existe a presença de outros para quem mentimos, mas, nesse caso, o indivíduo está diante apenas de si mesmo e evita fazer uma da qual possa, de fato, se responsabilizar.

[...] má-fé [...] é mentir a si mesmo. Por certo, para quem pratica a má-fé, trata-se de mascarar uma verdade desagradável ou apresentar como verdade um erro agradável. A má-fé tem na aparência, portanto, a estrutura da mentira. Só que - e isso muda tudo - na má-fé eu mesmo escondo a verdade de mim mesmo (Sartre, 2015, p. 96).

Aceitando que a má-fé seja pensada como mentir a si mesmo, distorcendo a verdade que ela conhece intimamente, desde que imediatamente se faça distinção entre mentir a si mesmo e simplesmente mentir e admitindo que a mentira é uma atitude negativa, a mentira implica na consciência plena da verdade que está sendo ocultada, pois não se pode mentir sobre o que não se conhece nem quando se difunde em erro do qual se é vítima ou quando se está equivocado. A mentira envolve duas ou mais consciências com o propósito de enganar outros sujeitos. O ideal do mentiroso seria, portanto, uma consciência cínica, que reconhecesse a verdade em si mesma, negando-a em suas palavras e negando para si mesma esta negação. Contudo, essa dupla atitude negativa recai sobre o transcendente, isto é, o fato enunciado é transcendente porque não existe. A primeira negação incide sobre uma verdade, ou seja, um tipo particular de transcendência (Sartre, 2015).

Quando o homem busca agir de má-fé, ele tenta se convencer de que agiu dessa forma por conta de condições alheias, sendo coagido a fazer tal escolha, numa espécie de fuga de responsabilidade. Assim, engana-se e mente a si mesmo, mascarando a realidade e uma verdade embaraçosa que gerará uma ação que o tirará da zona de conforto.

Um exemplo de má-fé é o de um trabalhador que se comporta adotando uma postura estritamente servil, fazendo tudo o que o cliente pede, sem questionar ou expressar a vontade própria, nega a sua liberdade humana, fingindo ser apenas um objeto a ser usado e descartado assim que termine o contato entre ambos. Ele, durante esse período de contato como alguém que presta um serviço se submete a essa posição de subserviência, em vez de assumir o poder de escolher e expressar a sua própria vontade age de má-fé, fingindo que sua liberdade não existe para evitar a responsabilidade de tomar decisões equivocadas e enfrentar as consequências.

Ao agir de má-fé o indivíduo, engana-se a si mesmo, numa ilusão de ser completo, de negar a si mesmo a sua nadificação, de tentar se livrar da angústia e de uma constante

necessidade de afirmação de seu projeto, fugindo de sua própria liberdade e responsabilidade colocando-a em fontes terceiras, se refugiando em desculpas e crenças de um destino já traçado.

A má-fé se trata, portanto, de uma tentativa do para-si de ser completo, de negar a si mesmo a sua nadificação e constante necessidade de afirmação de seu projeto. Agindo de má-fé o homem se projeta numa essência, refugia-se em escusas e num suposto destino a ele previamente estabelecido. Aquele que age dessa forma quer encontrar conforto em seu passado e também se ver livre de sua total responsabilidade diante de suas escolhas presentes e futuras.

2.6 A LIBERDADE: CONDENADOS A SER LIVRES

O pensamento tradicional concebia a liberdade como uma das propriedades da essência humana, tendo prioridade ontológica sobre elas. Pensar dessa maneira, utilizando a liberdade nesses moldes conceituais, não atinge a explicação sobre como as pessoas agem e tomam as suas decisões. Além do mais, essa concepção tradicional também não leva em consideração as influências sociais, culturais e históricas que podem limitar ou condicionar o sentido prático da liberdade individual, a partir do qual algumas pessoas, mesmo vivendo em um mesmo tempo cronológico ou até em uma mesma família, assumem personalidades tão diferentes, mesmo recebendo possíveis instruções ou regras iguais.

Um dos valores fundamentais da condição humana é a liberdade, pois o exercício da liberdade pode ser pensando em situações concretas. O homem é livre e não poderia não ser. Mesmo quando julgamos não escolher, estamos escolhendo e, desses atos, devemos nos responsabilizar. Essa ideia de liberdade diz que:

[...] o homem é um ente eminentemente livre, que escolhe a si mesmo e determina por si sua própria existência. Ele encontra-se abandonado a si mesmo sem proteção e sem justificativa, sendo apenas projetado para o futuro. Nesse sentido, o homem primeiramente existe e nesse existir é lançado para o futuro como um projeto que vive subjetivamente naquilo que tiver projetado ser (Sayão, 2006, p.82).

Pensemos que a uma determinada pessoa foi dada a opção de escrever um conto para uma grande editora. Ela pode dizer sim ou não a essa proposta. Dizendo sim, deverá pensar onde a história se passará, quem serão os personagens, os nomes, características etc. Dessa liberdade, nascerá uma necessidade de se relacionar: autor e personagens, autor e obra etc. Situações iguais a essa, movem o ser humano, gerando certas incertezas, que levarão à produção

de sentidos, impulsionando a superação de certos limites, conferindo sentido a sua existência. Isso significa que, de forma quase paradoxal, somos condenados a ser livres:

Condenado, pois ele não se criou a si mesmo, e, por outro lado, contudo, é livre, já que, uma vez lançado no mundo, é o responsável por tudo que faz. O existencialista não crê no poder da paixão. Ele nunca pensará que uma bela paixão é uma torrente devastadora que leva o homem a certos atos e que, conseqüentemente, representa uma escusa. Acredita que o homem é responsável por sua paixão. O existencialista não pensará tampouco que o homem pode encontrar auxílio em algum na terra que o oriente sinal qualquer que o oriente; pois considera que o homem é quem decifra, ele mesmo, o sinal como melhor lhe parecer. Assim, pensa que o homem, sem nenhum tipo de apoio nem auxílio, está condenado a inventar a cada instante o homem (Sartre, 2014, p.24-25).

A liberdade humana leva todo indivíduo a ter que escolher o que pretende ser como pessoa, avaliando o impacto de suas escolhas e a responsabilidade por elas. Para a liberdade não há limites, nem vínculos com alguma lei moral, sendo ela mesma a própria norma e não podendo ser restrita ao mero exercício da vontade, ou do juízo racional, calculado. A nossa vontade é o resultado de uma liberdade e de escolhas anteriores (Reynolds, 2021).

Se o homem se define como a possibilidade de dar significação às coisas, ele é totalmente atividade. Essa atividade, esta necessidade de escolher a cada momento a visão que temos do mundo, constitui a liberdade. Somos livres para dar qualquer sentido a qualquer coisa, mas somos obrigados a dar um sentido a alguma coisa, pensar, interpretar e escolher (Giles, 1975, p. 318).

Podemos afirmar que a liberdade se traduz no ato de escolher. A consciência só existe em função de um objeto que está fora dela. Quando buscamos conhecer algo, estamos projetando-nos sobre essa possibilidade, ao mesmo tempo em que vamos além de nós mesmos, para o que não é nosso, em essência. “Na medida em que o homem é o ente que se distingue das coisas, ele não é mais ‘ser’ e sim liberdade” (Giles, 1975, p. 318).

Se nos inscrevemos para um concurso público, temos que decidir estudar e sacrificar um pouco do nosso tempo que tínhamos livre ou não perder tempo com o estudo ou revisão dos objetos de conhecimento. Somos responsáveis pelas nossas escolhas, visto que estas trazem conseqüências. No exemplo acima, podemos pensar que caso a pessoa opte por não estudar, terá menos chance de ser aprovado. Assim, a liberdade gera em nós uma angústia: a de ter que decidir; a angústia de se saber responsável pelas escolhas e por suas conseqüências.

O homem busca o ser às cegas, ocultando de si mesmo o projeto livre que constitui esta busca; faz-se de tal modo que seja *esperado* pelas tarefas dispostas ao longo de seu caminho. Os objetos são exigências mudas, e ele nada mais é em si do que a obediência passiva a essas exigências (...) Mas, na medida em que tal tentativa ainda compartilha do espírito de seriedade e em que ainda podem supor que sua missão de fazer existir o Em-si-Para-si acha-

se inscrita nas coisas, esses homens estão condenados ao desespero, pois descobrem ao mesmo tempo que todas as atividades humanas são equivalentes - já que todas tendem a sacrificar o homem para fazer surgir a causa de si - e que todas estão fadadas por princípio ao fracasso. Assim, dá no mesmo embriagar-se solitariamente ou conduzir os povos. Se uma dessas atividades leva vantagem sobre a outra, não o será devido ao seu objetivo real, mas por causa do grau de consciência que possui de seu objetivo ideal; e, nesse caso, acontecerá que o quietismo do bêbado solitário prevalecerá sobre a vã agitação do líder dos povos (Sartre, 2015, p. 810, grifos próprios).

O homem não é nada, ele é o que deve ser, o que deve fazer-se. O homem é livre e tem sua liberdade como um farol que o guia pelos caminhos de sua existência. Quando pensamos nas escolhas que tomamos, percebemos que cada ser humano, ao escolher, passa a ser responsável por toda a humanidade, visto que escolhendo para si algo estará também escolhendo para os outros.

A consequência essencial de nossas observações anteriores é a de que o homem, estando condenado a ser livre, carrega nos ombros o peso do mundo inteiro: é responsável pelo mundo e por si mesmo enquanto maneira de ser. Tomamos a palavra "responsabilidade" em seu sentido corriqueiro de "consciência (de) ser o autor incontestável de um acontecimento ou de um objeto". Nesse sentido, a responsabilidade do Para-si é opressiva, já que o Para-si é aquele pelo qual se faz com que *haja* um mundo, e uma vez que também é aquele que *se faz ser*, qualquer que seja a situação em que se encontre, com seu coeficiente de adversidade próprio, ainda que insuportável; o Para-si deve assumi-la com a consciência orgulhosa de ser o seu autor, pois os piores inconvenientes ou as piores ameaças que prometem atingir minha pessoa só adquirem sentido pelo meu projeto; e elas aparecem sobre o fundo de comprometimento que eu sou (Sartre, 2015, p. 720-721, grifos próprios).

Se, na liberdade que temos, escolhemos, por exemplo, algo que a sociedade abomina, estamos afirmando que esta decisão é uma boa opção para todos os seres humanos, não apenas para mim. A liberdade não é equivalente a libertinagem, visto que a liberdade absoluta só pode ser concebida a partir de um projeto original que terá na escola originária um caráter de escolha absolutamente incondicionada. Sendo assim, torna-se evidente que nós não podemos supor que o ato teria conseguido se modificar sem pressupor, ao mesmo tempo, uma modificação fundamental de nossa escolha original de nós mesmos.

Afinal os homens são livres e não sabem por quê. Depois de retirar do homem o que poderia fazer sua segurança, Sartre o carrega de um terrível dom, sua liberdade, pela qual ele pode reencontrar tudo o que perdeu. Mas é ainda preciso que esta liberdade, por seu esforço, realize as possibilidades que nela estão. Pois, pensar e formar o mundo significa tornar-nos responsáveis, e esta responsabilidade nascida da liberdade nos inspira medo (Giles, 1975, p.320).

Este medo, porém, não nos deve mobilizar. O ser humano é o ser da liberdade, da escolha, do projeto. A liberdade é a essência de nossa existência. Deveras, somos responsáveis,

por cada escolha que tomamos. Liberdade envolve, portanto, responsabilidade. Neste intuito, podemos recomeçar o nosso projeto inicial a qualquer momento, visto que:

[...] esse *possível* - parar - só adquire em *teoria* seu sentido na e pela hierarquia dos possíveis que sou, a partir do possível último e inicial. Não significa que eu *deva necessariamente parar*, mas apenas que só posso negar-me a parar através de uma conversão radical de meu ser-no-mundo, ou seja, por uma brusca metamorfose de meu projeto inicial, isto é, por outra escolha de mim mesmo e de meus fins. Tal modificação, além disso, é sempre possível. A angústia que faz manifestar nossa liberdade à nossa consciência, quando essa possibilidade é desvelada, serve de testemunha desta perpétua modificabilidade (*modificabilité*) de nosso projeto inicial (Sartre, 2015, p. 608, grifos próprios).

Como o homem está condenado a ser livre, ele carrega em seus ombros o peso do mundo inteiro: sendo responsável pelo mundo e por si mesmo enquanto maneira de ser. Sabendo que a liberdade requer sempre uma situação. Sendo assim, todos os acontecimentos do mundo são originados a partir da liberdade que carrega junto com ela, a responsabilidade pela escolha originária.

A liberdade se apresenta como uma natureza da consciência e não como uma capacidade. A liberdade não é uma essência, algo pronto e acabado. Algo a ser seguido piamente, ela está sempre em movimento, a partir das escolhas que o ser humano vai fazendo. A liberdade é um exercício do ser que passa sua vida escolhendo, mudando de opiniões, seguindo novos rumos e arcando com as consequências de suas escolhas.

Sendo a liberdade ser-sem-apoio e sem-trampolim, o projeto, para ser, deve ser constantemente renovado. Eu escolho a mim mesmo perpetuamente, e jamais a título de tendo-sido-escolhido, senão recairia na pura e simples existência do Em-si. A necessidade de me escolher perpetuamente identifica-se com a perseguição-perseguida que sou. Mas, precisamente por tratar-se de uma *escolha*, essa escolha, na medida em que se opera, designa em geral como possíveis outras escolhas. A possibilidade dessas outras escolhas não é explicitada nem posicionada, mas vivida no sentimento de injustificabilidade, e se exprime pelo fato da *absurdidade* de minha escolha e, por conseguinte, de meu ser. Assim, minha liberdade corrói minha liberdade. Sendo livre, com efeito, projeto meu possível total, mas, com isso, posiciono o fato de que sou livre e de que posso sempre nadificar esse projeto primordial e preterificá-lo. Assim, no momento em que o Para-si supõe captar-se e, por um nada projetado, anunciar a si aquilo que ele é, escapa de si, uma vez que posiciona com isso sua própria possibilidade de ser outro que não si mesmo. Bastará que explicita sua injustificabilidade para fazer surgir o *instante*, ou seja, a aparição de um novo projeto sobre o desabamento do anterior (Sartre, 2015, p. 628-629, grifos próprios).

Todavia, como esse surgimento do novo projeto tem por condição expressa a nadificação do anterior, o Para-si, como ente consciente preso no tempo, é responsável por todas as escolhas que fazemos, visto que somos escolha e ato, conscientes das consequências

que tal ação ou inação podem trazer para o nosso projeto global e para a nossa existência, integrando-se no projeto global que somos.

Cada projeto permite-se certa margem de contingência, imprevisibilidade e absurdo, pois cada projeto, com suas especificações, deve ser compreendido em relação à totalidade de meu ser-no-mundo. Deste modo, abandonando projetos antigos e voltando-se para os novos, o Para-si pode ser considerado o autor da sua própria história, pois é dono das suas próprias escolhas no presente, definindo futuras ações e possibilidades.

2.7 A RESPONSABILIDADE COMO UMA PARTE INERENTE DA EXISTÊNCIA HUMANA

Atualmente, em muitas situações, percebemos que a questão sobre a responsabilidade pelas nossas escolhas tem sido algo que está deixando a desejar. Em alguns lugares e momentos parece que existe um tipo de liberdade exagerada e privada de responsabilidades, onde tudo se pode fazer, pois não existe nenhuma consequência para tais atos ou mesmo a responsabilidade para tal ato parece ser delegada para outra pessoa.

O conceito de responsabilidade desempenha um papel fundamental na filosofia existencialista de Jean-Paul Sartre. Para ele, o homem ao surgir no mundo, encontra-se responsabilizado por este, pelos valores criados e quase nada pode lhe dar alguma garantia. De fato, podemos afirmar que é pela sua infinita gratuidade que o homem cria e mantém os valores.

[...]o valor só pode se revelar a uma liberdade ativa que o faz existir como valor simplesmente por reconhecê-lo como tal. Daí que minha liberdade é o único fundamento dos valores e *nada*, absolutamente nada, justifica minha adoção dessa ou daquela escala de valores. Enquanto ser pelo qual os valores existem, sou injustificável. E minha liberdade se angustia por ser o fundamento sem fundamento dos valores (Sartre, 1997, p. 83, grifos próprios).

Para Sartre nada é *a priori*, tudo acontece a partir das escolhas e da ação concreta a partir do qual o homem se engaja em um projeto envolto em uma realidade histórica que decide qual é o sentido do humano, visto que, é o homem que cria os princípios éticos e dá validade as normas morais, decidindo acerca da legitimidade ética e moral. Assim sendo, todos nós nos comprometemos com esses valores, até mesmo quando não há nenhuma ética geral que nos possa sinalizar ou obrigar a agir de tal forma, pois são essas regras que servirão como base para a responsabilização dos atos escolhidos.

A responsabilidade está intrinsecamente ligada à liberdade. Os seres humanos são condenados à responsabilidade como resultado de sua liberdade inerente e das consequências que suas decisões trouxeram. Somos livres para escolher nossas ações e decidirmos como viver nossas vidas. Isso nos angustia, pois sobre cada decisão nossa requer de nós uma análise sobre valores e códigos éticos vigentes que nos leva a pensar sobre cada decisão nossa, baseando-nos na seguinte pergunta: “o que aconteceria se todo mundo fizesse como nós?” A esta pergunta não podemos escapar a não ser através da má-fé.

O que acontece comigo, acontece por mim, e eu não poderia me deixar afetar por isso, nem me revoltar, nem me resignar. Além disso, tudo aquilo que me acontece *é meu*; deve-se entender por isso, em primeiro lugar, que estou sempre à altura do que me acontece, enquanto homem (Sartre, 2015, p. 721).

Por mais que a liberdade de escolha, a atribuição dos significados e valores sejam subjetivos, visto que toda ação implica um meio e uma subjetividade, estas ações envolvem diretamente os outros, implicando assim uma responsabilidade total por nossas ações e pelo mundo que nos cerca, visto que vivemos no mesmo ambiente e é a partir desse encontro com o outro que somos chamados a responsabilidade, sendo cada ser responsável pelo mundo e por si mesmo, enquanto maneira de ser. Nossas decisões não engaja só a nós, mas ao mundo inteiro. Desta forma, não podemos escapar dessa responsabilidade, mesmo que tentemos culpar fatores externos. Sendo assim, poderíamos pensar que é insensato queixar-se, pois nada alheio determinou aquilo que sentimos, vivemos ou somos. O que acontece conosco, acontece por cada um, no individual, não cabendo a revolta e tampouco a resignação, sentimentos muito presentes entre nossos jovens e em muitas pessoas, visto que por mais atroz que seja uma situação, não podemos afirmar que existe uma inumanidade nesta ação.

As mais atroz situações da guerra, as piores torturas, não criam um estado de coisas inumano; não há situação inumana; é somente pelo medo, pela fuga e pelo recurso a condutas mágicas que irei *determinar* o inumano, mas esta decisão é humana e tenho de assumir total responsabilidade por ela. Mas, além disso, a situação *é minha* por ser a imagem de minha livre escolha de mim mesmo, e tudo quanto ela me apresenta *é meu*, nesse sentido de que me representa e me simboliza (Sartre, 2015, p. 721).

Se uma pessoa foi convocada para servir o país como membro das forças armadas em um período de guerra, ele deverá ter consciência que esta guerra também será dele, fazendo dela a sua imagem, merecendo-a, pela escolha que fez.

Mereço-a, primeiro, porque sempre poderia livrar-me dela pelo suicídio ou pela deserção: esses possíveis últimos são os que devem estar sempre presentes a nós quando se trata de enfrentar uma situação. Por ter deixado de livrar-me dela, eu a *escolhi*; pode ser por fraqueza, por covardia frente à opinião pública, por que prefiro certos valores ao valor da própria recusa de

entrar na guerra (a estima de meus parentes, a honra de minha família etc.). De qualquer modo, trata-se de uma escolha. Essa escolha será reiterada depois, continuamente, até o fim da guerra [...] Portanto, se preferi a guerra à morte ou à desonra, tudo se passa como se eu carresse inteira responsabilidade por esta guerra (Sartre, 2015, p. 721-722, grifos próprios).

Sabendo que somos os únicos responsáveis por nossas decisões, seria possível, para Sartre, existir uma pessoa não responsável? Concebendo a responsabilidade como uma parte inerente da liberdade humana do ser-Para-si, não ser responsável pelos atos, seria o mesmo que não ser livre, viver como um ser-Em-si. Nossas ações, devem ser frutos de escolhas conscientes, livres, responsáveis, pois toda ação ou inação têm impacto nas vidas dos outros, e essa interconexão ressalta a responsabilidade que temos em moldar a realidade, pois nada pode ser bom para nós sem ser para todos também.

A responsabilidade de criar nosso próprio sentido em meio ao vazio pode ser avassaladora e é essa angústia que Sartre considera parte inerente da responsabilidade humana. Segundo o filósofo francês as escolhas autênticas são aquelas tomadas com plena consciência da liberdade e da responsabilidade que cada ação ou inação despertou e não tomadas através de normas sociais, pressões externas ou má fé,

não posso ignorar que fujo, e a fuga da angústia não passa de um modo de tomar consciência da angústia. Assim, esta não pode ser, propriamente falando, nem mascarada nem evitada. Fugir da angústia e ser angústia, todavia, não podem ser exatamente a mesma coisa: se eu sou minha angústia para dela fugir, isso pressupõe que sou capaz de me desconcentrar com relação ao que sou, posso ser angústia sob a forma de "não sê-la", posso dispor de um poder nadificador no bojo da própria angústia. Este poder nadifica a angústia enquanto dela fujo e nadifica a si enquanto *sou angústia para dela fugir*. É o que se chama de *má-fé*. Não se trata, pois, de expulsar a angústia da consciência ou constituí-la em fenômeno psíquico inconsciente; simplesmente, posso ficar de má-fé na apreensão da angústia que sou, e esta má-fé, destinada a preencher o nada que *sou* na minha relação comigo mesmo, implica precisamente esse nada que ela suprime (Sartre, 2015, p. 92).

Assim cada pessoa ao fazer uma escolha absoluta de si a partir de um mundo de conhecimentos e técnicas deve assumir a responsabilidade pelo que fez, fugindo da má-fé, deixando de fingir que não somos livres ou que somos controlados por quaisquer situações externas, pois a responsabilidade é algo inerente a cada ser que habita no mundo e que, mesmo abandonado e lançado sem pedir para nascer se encontra

comprometido em um mundo pelo qual sou inteiramente responsável, sem poder, por mais que tente, livrar-me um instante sequer desta responsabilidade, pois sou responsável até mesmo pelo meu próprio desejo de livrar-me das responsabilidades; fazer-me passivo no mundo, recusar a agir sobre as coisas e sobre os outros, é também escolher-me, e o suicídio constitui um modo entre outros de ser-no-mundo (Sartre, 2015, p. 723).

Destarte, para Sartre a existência humana é marcada pela liberdade e responsabilidade para conosco e para com o mundo em que vivemos e dessa realidade não podemos escapar. O projeto da existência humana responsabiliza plenamente o homem pelo sentido que confere ao mundo e por tudo o que faz e é. A autenticidade da vida se configura através das escolhas que fazemos, agindo no mundo, recusando a ação ou impedindo alguém de agir. Por tudo, somos eternamente responsáveis por nossas escolhas.

3 A FILOSOFIA E O ENSINO FUNDAMENTAL: POSSÍVEIS DIÁLOGOS

Geralmente, nas primeiras aulas de um determinado componente curricular, sobretudo, quando esse não faz parte da grade costumeira proposta e valorizada pela rede de ensino temos uma pessoa falando sobre o que trata esse componente. No caso de uma definição para filosofia em uma turma de Ensino Fundamental essa tarefa fica um pouco mais complicado, pois alguns seres-discentes poderão conhecer essa palavra através das **mídias**, associando Filosofia com um jeito ou um modo de viver, ou nas **conversas** com parentes mais velhos que já tiveram esse componente curricular no Ensino Médio ou no Ensino Superior, uns poucos podem ter **pesquisado** em livros ou nos buscadores *online*³⁶, mas a maioria não saberá ao certo o que significa e nem do que se trata.

Assim, um ser-docente pode seguir pela tarefa árdua de explicar para as crianças “o que é Filosofia?” fazendo um apanhado geral e introdutório que, geralmente, termina ou com o conceito **etimológico** que, no caso da **Filosofia** seria de origem grega, formada por duas partes $\phi\lambda\omicron\varsigma$ (*philos*) significando “amor” ou “amizade” e $\Sigma\omicron\phi\iota\alpha$ (*sophia*) cujo significado seria “sabedoria” ou **outro** encontrado em alguns livros didáticos, trazendo conceitos de alguns renomados filósofos ou as definições de alguns dicionários³⁷.

No entanto, para o Ensino Fundamental podemos utilizar a seguinte história:

Na Grécia só moravam crianças. Elas governavam o país, eram mestres, eram sapateiros, eram doutores, enfim, era um país de pequeninos. Tudo começou com “Filo” e “Sofia”, habitantes da Grécia. “Filo” quer dizer amor ou amigo. “Sofia” quer dizer sabedoria. Havia uma lenda sobre eles que dizia o seguinte: no dia em que “Filo” e “Sofia” se encontrassem, seriam tomados por uma vontade de se abraçar tão grande que não resistiriam. Ao se abraçarem, transformar-se-iam numa árvore sábia. Foi o que ocorreu. A árvore foi batizada por Pitágoras com o nome de Filosofia, porque as crianças juntaram os nomes “Filo” e “Sofia”. E quem comesse do fruto dessa árvore se tornaria um filósofo. A filosofia nada mais é do que amor ou amigo da sabedoria. O filósofo espanta-se com as coisas ao seu redor e torna-se um curioso, passando a investigar tudo o que lhe causa espanto. Faz muitos porquês. Parecido com vocês, não acham? (Trajano, 2012, p. 5-6).

³⁶ Buscadores são programas que auxiliam a procura de informações armazenadas na Internet, dentro de uma rede corporativa ou de um computador pessoal. Exemplos: Google, Bing, Yahoo! etc.

³⁷ Existem alguns dicionários próprios de Filosofia, como Abbagnano (2007) que citamos no nosso texto, dentre outros.

Seguindo após a leitura do texto acima, podemos pensar que diante do contexto das crianças do Ensino Fundamental, a filosofia pode ser compreendida como uma busca pelo conhecimento, por respostas aos porquês da vida através de perguntas e reflexões que estimulem o pensamento crítico e a curiosidade, auxiliando no desenvolvimento de habilidades como análise, argumentação e reflexão sobre questões importantes para cada um dos seres-discentes.

Com os mesmos pensamentos buscados acima, um ser-filósofo iniciou esse caminho de amor desinteressado pelo saber, cujas intenções ou finalidades eram somente o bem-conhecer ou em outras palavras, a busca por explicações racionais para os porquês que incomodam e espantam os homens de cada tempo, a partir do qual qualquer um pudesse comprovar tal pensamento, seguindo o mesmo método de pesquisa e investigação. Sendo assim, as discussões filosóficas saíram das ágoras gregas³⁸ e acabaram sendo levadas para um espaço a parte como na academia³⁹, no Liceu⁴⁰ e nas escolas eclesiais, privadas ou públicas. Muitos dos métodos vivenciados nesses espaços são utilizados no cotidiano de muitas salas de aula ao longo dos séculos e com resquícios fortes ainda no hoje.

A aula de Filosofia para crianças deve ser um momento em que cada ser-discente, a partir de um determinado problema, possa questionar e explorar ideias e conceitos de quem já pensou sobre tal coisa e não, simplesmente, um momento em que todos devem aceitar uma resposta pronta e acabada como uma verdade, sem que esta faça parte de sua vida. Desta forma, nesta etapa de ensino, buscamos conduzir nossas aulas através de diálogos-aprendentes e metodologias em que o ser-discente possa desenvolver uma compreensão mais profunda de si

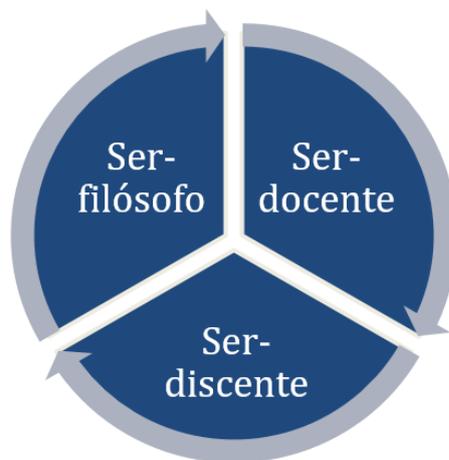
³⁸ A Ágora (ἀγορά; "assembleia", "lugar de reunião", derivada de ἀγείρω, "reunir") era um espaço central nas antigas cidades-estados da Grécia, especialmente em Atenas. Ela desempenhava um papel fundamental na vida política, social, cultural e econômica da sociedade grega antiga. A palavra "ágora" em grego significa "espaço aberto" ou "praça", e a Ágora era precisamente isso - uma praça central onde os cidadãos se reuniam para uma variedade de atividades.

³⁹ A Academia foi fundada por Platão, discípulo de Sócrates, por volta de 387 a.C. Ela estava localizada nos arredores de Atenas, em um local de propriedade de um homem chamado Academos, daí o nome "Academia". Na Academia, os estudantes estudavam matemática, astronomia, retórica, ética, política e outros campos do conhecimento. No entanto, a filosofia era o foco principal e central da Academia. O método de ensino era o dialético, envolvendo debates e discussões entre os estudantes e os professores. Essa abordagem enfatizava a busca pela verdade por meio do questionamento crítico e do raciocínio. A Academia de Platão funcionou por várias gerações, e sua tradição filosófica e educacional persistiu por mais de nove séculos, até que foi fechada em 529 d.C. por ordem do imperador romano Justiniano I, que encerrou as escolas filosóficas pagãs na cidade de Atenas.

⁴⁰ O Lyceum (do grego antigo Λύκειον, Lykeion) era um templo em Atenas dedicado a Apollo Lyceus. Era mais conhecido pela escola peripatética de filosofia fundada por Aristóteles em 334 a.C. após o término de seu período de ensino na Academia de Platão. O nome "Peripatética" deriva do fato de que Aristóteles muitas vezes ensinava seus alunos enquanto caminhava pelos jardins do Liceu, discutindo uma ampla variedade de tópicos filosóficos. Dentre as disciplinas estudadas nessa escola temos: ética, política, biologia, física, lógica e metafísica. O Liceu foi fechado em 86 a.C. pelas autoridades romanas.

mesmo e do mundo ao seu redor, promovendo o pensamento independente e a formação de opiniões embasadas, percebendo-se como protagonista do processo de construção do conhecimento numa relação tridimensional e interligada, como apresentada na figura abaixo:

Figura 1 - Protagonistas dos saberes filosóficos



Fonte: Elaborada pelo autor.

Essa relação não evoca a ninguém como um ser-superior ao outro, pelo contrário, utilizamos essas setas que se interligam para demonstrar a importância ou necessidade da presença desses três seres para que aconteça, na prática o que podemos chamar de gnosís (*Γνωσις*)⁴¹, episteme (*ἐπιστήμη*)⁴² ou techne (*τέχνη*)⁴³ que será vivenciada a partir de um logos (*λόγος*) aprendente⁴⁴.

O (bom) professor saberá significar a distância que há entre o que ele (supostamente) ensina e o que seus alunos (supostamente) aprendem. Não é tão importante que um professor transmita um conhecimento determinado, como é pôr em ato um pensamento (seu ou de um filósofo) e dar lugar ao pensamento do outro (seus alunos). Este salto que há entre o pensamento de uns e outros faz com que nenhuma repetição seja, em sentido estrito, possível. Uma das chaves do ensino é como cada “aprendiz” de filósofo dá este salto ou completa este espaço vazio, como cada um torna pessoal esta distância e dela se apropria (Cerletti, 2008, p. 38-39).

De fato, apresentando o ensino de filosofia com esse intuito podemos pensar em metodologias que tragam o ser-educando para dentro do processo e não apenas como decorador

⁴¹ *Gnosís* se concentra em um conhecimento mais profundo e intuitivo, muitas vezes com conotações espirituais.

⁴² *Episteme* é um conhecimento objetivo e verificável que é adquirido por meio da razão, da lógica e do método científico.

⁴³ *Techne* se refere à habilidade prática e à expertise em realizar tarefas específicas.

⁴⁴ *Logos* está associado a razão, palavra, discurso, ordem e significado. Quando usamos Logos aprendente estamos nos referindo a capacidade do ser-discente de raciocinar, argumentar e compreender o mundo de maneira lógica, discernindo, analisando e formulando argumentos.

de sistemas ou conceitos que não fazem parte de sua existência-aprendente, mas foram visualizados prontos e acabados, sem margens para diálogos ou outras experiências.

O diálogo, ao contrário da conversação, é uma forma de investigação, e como seguimos a investigação para onde ela conduzir, não podemos afirmar que nosso comportamento dialógico é não intencional. Nem tampouco aqueles que participam de um diálogo necessariamente deixam de elaborar argumentos a fim de convencerem os outros participantes da honestidade das suas convicções (Lipman, 1995, p. 340).

Desta forma, defenderemos experiências do ensino de Filosofia no Ensino Fundamental, verificando os possíveis diálogos entre os componentes curriculares a partir dos estudos de alguns autores e da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). E concluindo essa parte, trataremos sobre algumas metodologias (cri)ativas⁴⁵ que poderão auxiliar o ser-docente na orquestração de suas aulas.

3.1. A FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Iniciamos essa parte tratando sobre a necessidade que as crianças, enquanto seres-curiosos, demonstram em seus porquês. E essa curiosidade ocorre desde muito cedo, a partir dos dois anos de idade. Para eles, essa é uma etapa muito importante, pois, perguntando, conseguem aprender muito sobre o mundo que os rodeia, aumentando assim o vocabulário e desenvolvendo novas percepções sobre hábitos e fatos do cotidiano.

A curiosidade infantil é naturalmente geradora de perguntas e, entre estas, insinuam-se aquelas que, antes de formuladas, parecem ter respostas óbvias, mas que depois de feitas engasgam a inteligência, ou empurram-na para um labirinto de possibilidades infinitas de respostas. Quem sou eu? O que é a vida? O espaço tem fim? Quanto tempo o tempo tem? – e assim por diante. Tais perguntas quando não censuradas, estimulam uma capacidade inata de reflexão (Cunha, 2021, p.9).

Podemos pensar que a Filosofia na sala de aula possibilita a cada ser-educando a construção de uma argumentação e de uma sistematização do raciocínio, partindo da curiosidade, do espanto ou assombro em relação ao desconhecido, tendo em vista o mundo que o cerca.

É nesta época que a criança aprende a raciocinar - apesar de não ser explicitamente ensinada a fazê-lo. A criança quando aprende a falar coloca

⁴⁵ No início de nossa pesquisa utilizávamos a nomenclatura de metodologias ativas seguindo Andrea Filatro e Carolina Costa Cavalcanti em sua obra de 2018. No entanto, as autoras, em 2023, fizeram a alteração para Metodologias (cri) ativas. Assim seguimos também a mudança.

sujeitos em frente de predicados; fornece objetos para verbos transitivos; infere que a negação da consequência de uma condicional implica na negação do antecedente; descreve; narra; explica e até funciona metacognitivamente, fazendo julgamentos quanto à verdade ou falsidade das afirmações (Lipman, 1995, p.47).

Pensamos que o questionar e refletir tanto sobre a sua existência, quanto dos demais seres que o rodeiam, desde simples perguntas como quando uma criança olha para a foto dos pais na época do namoro ou casamento e pergunta “onde eu estava?” ou quando percebe que determinado parente, por causa da morte, já não se encontra mais em seu convívio e questiona sobre o seu paradeiro, dentre outras tantas possibilidades, faz parte das Ciências Humanas e, principalmente, do campo da Filosofia.

Esse é um momento muito importante para o aprofundamento do conhecimento e respostas aos seus porquês, visto que:

Acolher as perguntas das crianças e propor-lhes que expressem suas respostas, convidá-las a pensarem tanto sobre as perguntas quanto sobre as respostas que surgem de algum modo, pode ser um espaço privilegiado de ajuda para que seja alimentado seu interesse pelas questões filosóficas bem como o interesse em trabalhar investigativamente tanto as questões quanto as respostas com as quais se deparam. É nesse espaço que uma “educação filosófica” precisa estar presente se queremos gerações não conformistas e, portanto, participativas na construção de um mundo com referências mais claras e mais consistentes, porque mais bem pensadas por todas. Ainda sempre sujeitas a revisões (Lorieri, 2014, p. 101).

Com isso, podemos afirmar que a Filosofia possui um papel muito importante para o desenvolvimento crítico, lógico, argumentativo e reflexivo das crianças do Ensino Fundamental, visto que segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica:

Art. 6º Os sistemas de ensino e as escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios: **I – Éticos:** de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. **II – Políticos:** de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais. **III – Estéticos:** do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes

manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias (Brasil, 2013, p. 131, grifo nosso).

Sendo assim, temos como princípios três pontos estritamente filosóficos, visto que não existe uma ciência que trate sobre cada um deles estritamente. Mesmo havendo a “Ciência Política”, sabemos que as raízes de toda discussão política vem da história da Filosofia, assim como a ética ou a própria estética.

Avaliamos, assim, que a inclusão da filosofia no ensino fundamental, segundo as proposições, deveria ser entendida como normal e até mesmo necessária, uma vez que os princípios norteadores de todo o ensino fundamental são filosóficos (Sofiste, 2023, p. 98).

Pensar o ensino de Filosofia no Ensino Fundamental é perceber nela um potencial muito além das formalidades que um viés histórico poderia sugerir ou mesmo um conhecimento puramente geográfico. Também não estafaríamos aqui pensando em um currículo ou lista dos objetos de conhecimento⁴⁶ no qual se elencaria alguns filósofos julgados mais importantes e numa espécie de “minicurso” repassaria para os pequenos seres-aprendizes. O que importa é a possibilidade que esse componente curricular, quando bem organizado e vivenciado, trará para as discussões e aprendizados futuros. Em outras palavras, Filosofia para crianças seria simplesmente possibilitar que cada ser-discente filosofe, adotando uma atitude filosófica (Sofiste, 2023).

A medida em que a educação se prende aos objetos de conhecimento preestabelecidos, corremos o risco de ter respostas padrões que, na maioria das vezes, será única para muitos. Tanto que, em alguns casos, vale a resposta do livro do professor ou o caminho para se chegar a ela permanece o mesmo dos exemplos.

Dessa maneira, geralmente de forma velada, os estudantes têm sido reféns de um processo acumulativo e padronizado tão quanto uma fábrica que produz em massa as mesmas peças de hora em hora. Para que não se torne uma disciplina manipulada pelo processo de reprodução, é importante pensar e se atentar ao ato educativo do Ensino de Filosofia a partir de uma educação para além da visão positivista e das estruturas sistêmicas do dinheiro e do poder (Lima; Matos, 2022, p. 24).

Como consequência disso, temos visto a valorização de um tipo de educação massificante de viés utilitarista, pragmática, pensada por muitos administradores, legalizadas pelo sistema, quantificada, burocrática, cheia de metas falseáveis que se devem cumprir,

⁴⁶ O que compreendíamos antes como **conteúdo**. De acordo com a BNCC, diz respeito aos assuntos abordados ao longo de cada componente curricular, ou seja, aquilo que será o meio para o desenvolvimento das habilidades.

transbordante de saberes técnicos, mas tão carentes de reflexões, criticidades e pensamentos por se, pois, o pensável já se encontra pensado. Por isso,

por mais que se apregoe hoje que a educação nada mais tem que ver com o sonho, mas com o treinamento técnico dos educandos, continua de pé a necessidade de insistirmos nos sonhos e na utopia. Mulheres e homens, nos tornamos mais do que puros aparatos a serem treinados ou adestrados. Nos tornamos seres da opção, da decisão, da intervenção no mundo. Seres da responsabilidade (Freire, 2000, p. 108).

Esse tipo de educação, segundo Althusser (2022), ainda se faz presente em nossos dias, porém de maneira sutil, disfarçada, com *status quo* daquele que busca a igualdade, sem diferenças, para todos, num sentimento de defesa pela humanidade, liberdade, igualdade, pertença a nação etc. como podemos pensar na funcionalidade dos aparelhos ideológicos do Estado.

Isso transparece mais ainda se levarmos em conta o problema da educação: uma educação severa trata a criança como instrumento, pois tenta submetê-la pela força a valores que ela não aceitou; mas uma educação liberal, mesmo utilizando outros procedimentos, também não deixa de fazer uma escolha *a priori* de princípios e valores, em nome dos quais a criança será tratada. Tratar a criança por persuasão e candura não significa coagi-la menos (Sartre, 2015, p. 540).

A esse tipo de educação que Freire (2018) concebe como educação bancária, na qual os saberes propostos pelo sistema são repassados como se fossem uma doação, uma mera transmissão de conhecimento, no qual o aluno recebe o depósito do objeto de conhecimento e, a partir deste, usa em algum momento avaliativo, com questionários padrões e sem muitas opções. Neste processo a reflexão, a criatividade, a transformação, o diálogo-aprendente e o sentido para aquele aprendizado não existem. O professor detém o saber e o conhecimento e somente transmite para o aluno.

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (Freire, 2018, p. 94).

A Filosofia vivenciada nos primeiros anos do Ensino Fundamental, em conjunto com os demais componentes curriculares, possibilita as crianças modelos de criatividade e de fomentação a investigação, fugindo desse tipo de educação bancária.

Toda matéria parece ser mais fácil de aprender quando seu ensino é inspirado pelo espírito aberto, crítico e de rigor lógico característico da filosofia; mas, além disso, a filosofia é ensinada como uma disciplina autônoma e independente para que estudantes e professores nunca a percamos de vista como um modelo criativo, ainda que disciplinado, de investigação intelectual (Lipman, 1990, p.20).

Para tanto, o pensar sobre a própria existência, dos demais seres e do mundo em si deve ser uma preocupação de um possível programa de iniciação filosófica das crianças que:

visa a manter vivas, desde o mais cedo possível, as questões fundamentais sempre postas por elas à sua maneira, as disposições para investigar as temáticas filosóficas e oferecer-lhes subsídios para tanto. Essas temáticas dizem respeito àquelas questões que todos os seres humanos se fazem e de cujas respostas se servem para orientar sua forma de ser gente, sua forma de agir, sua forma de pensar, sua forma de valorar [...] Ao longo da História da humanidade, essas questões têm sido praticamente as mesmas. Elas estão sempre presentes e são um desafio do qual nenhuma pessoa consegue escapar. Sempre somos convidados a retomá-las (Lorieri, 2014, p.99).

Segundo Lipman (1990) uma possível solução para o nosso sistema de ensino seria um programa voltado para uma educação para o pensar, partindo de uma revisão radical de todo o currículo, sendo que os áridos textos didáticos seriam substituídos por materiais mais agradáveis. As disciplinas (componentes curriculares) seriam apresentadas como algo a ser descoberto e a ser apropriado por eles mesmos e não como algo estranho e intimidador.

[...] a observação nos ensina que as crianças pequenas demonstram repulsa diante do viscoso, como se este já estivesse contaminado pelo psíquico; e nos ensina também que as crianças, desde que aprendem a falar, compreendem o valor das palavras "delicado", "baixo" etc., aplicadas à descrição de sentimentos (Sartre, 2015, p. 786).

Todas as habilidades que, por sinal, tanto se falam hoje, seriam explícitas e cultivadas cada uma delas e o espaço da sala de aula devotado ao raciocínio, à investigação e à autoavaliação, convertendo-se numa comunidade de investigação (Lipman, 1990).

Nos documentos oficiais como a BNCC, verificamos, que para o Ensino Fundamental, a área das Ciências Humanas deve contribuir para que os seres-discentes desenvolvam uma cognição *in situ*⁴⁷, lógica e coerente com as realidades presentes no mundo, de maneira que, de acordo com a BNCC:

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores

⁴⁷ O método de estudo em que o objeto é analisado no seu local natural, habitual ou onde se desenvolve. É equivalente a *in loco*.

sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais (Brasil, 2018, p.354).

Com base nessa proposta, podemos pensar na Filosofia como um possível componente curricular para o Ensino Fundamental, visto que seu ensino pode contribuir com o que se espera do ensino para essa fase, configurando-se como algo muito importante para o desenvolvimento de uma construção lógica-argumentativa que possibilite uma leitura de sua própria existência e de suas relações com os demais seres-no-mundo.

A lógica certamente é um acompanhamento indispensável para o cultivo do raciocínio, já que os critérios lógicos são os únicos que temos para distinguir um raciocínio melhor de um pior. [...] Consequentemente, a tradução da filosofia tradicional em filosofia para crianças exigiu uma ordenação dos tópicos de lógica de modo que os estudantes pudessem compreender intuitivamente cada novo passo e como ele decorre do anterior. Como já foi indicado, o texto tradicional dá lugar ao romance filosófico, um trabalho de ficção constituído, tanto quanto possível, de diálogos de modo a eliminar a repreensível voz de um narrador adulto atrás dos bastidores. As ideias filosóficas estão espalhadas profusamente em cada página, de modo que é rara a criança que possa ler uma página sem ser golpeada por alguma coisa intrigante, alguma coisa controversa ou algo que a deixe maravilhada (Lipman, 1990, p. 22).

Desta forma, quando pensamos nos objetos de conhecimento das Ciências Humanas para o Ensino Fundamental que abordam o indivíduo, a natureza, a sociedade, a cultura e a ética através da identificação, análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais iremos perceber que todos esses temas são bem caros a muitos filósofos e, com base neles, podemos pensar em discussões de cunho filosófico na sala de aula que poderão estimular cada ser-educando a pensar sobre sua própria existência e sobre o seu projeto de vida, num diálogo essencial para que possa, nesse pensar, compreender a si mesmo e a sociedade na qual interage, fazendo escolhas, modificando realidades, elaborando hipóteses, construindo argumentos, recorrendo aos conceitos e fundamentos de cada componente da área.

Isso faz com que, além dos componentes obrigatórios no próprio documento, discussões filosóficas e sociais sejam necessárias para entender o contexto local, regional ou mundial, pois tudo se encontra interligado.

As dez Competências Gerais da Educação Básica (BNCC) já trazem possíveis habilidades para pensar a Filosofia em sala de aula nesta etapa de ensino, tanto que a Editora Sophos, fez uma adaptação dessas competências, que ao nosso ver, poderiam servir para pensar

todos os objetos de conhecimento de cada ano escolar. Sendo assim, para o quarto ano, apresentamos na figura a seguir, de maneira ilustrativa e colorida, como o código foi utilizado:

Figura 2 - Leitura dos códigos das habilidades de Filosofia



Fonte: Elaborada pelo autor.

Considerando essas habilidades, temos na BNCC, de maneira articulada com as competências gerais da Educação Básica, as Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, da qual encontramos ainda possíveis caminhos para as habilidades próprias do componente curricular de Filosofia, sobretudo em:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico- -informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. [...] 6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018, p. 357).

Todas essas competências, possibilitam a criação dos diversos objetos de conhecimento que fundamentem cada ano escolar. Por exemplo, tomando como base a Competência Específica número 1, podemos pensar em um objeto de conhecimento como: “O que é o ser humano?”. Tal temática, muito cara a Filosofia, desde sua origem trouxe ao longo da história diversas respostas que vêm sendo concebidas e configuram uma discussão sobre o ser, a

natureza, a sociedade, a cultura, a ética etc.⁴⁸ Com a Filosofia pensada para crianças esse questionamento deve ser estimulado nos seres-discentes através de problemas que possibilitem a cada um “à capacidade de admirar-se com o mundo, espantar-se com o cotidiano e com as coisas mais corriqueiras. Atitude muito comum entre os poetas, crianças e filósofos” (Sofiste, 2023, p. 8), visto que:

Todo o esforço da consciência filosófica na busca do sentido das coisas tem, de fato, a finalidade de compreender de maneira integrada o próprio sentido da existência do homem. Portanto, o esforço despendido pela consciência no seu refletir filosófico não é só mero diletantismo intelectual, nem puro desvario ideológico, nem tentativa de representação do mundo para fins pragmáticos. É antes a busca insistente do significado mais profundo da existência humana, sem dúvida alguma para torná-la mais adequada em si mesma (Severino, 1999, p.23).

Desta forma, o ser-discente, interagindo com os outros através de diálogos, pode aprofundar e ampliar sua base conceitual partindo da análise e interpretação desse mundo que o cerca, construindo seus próprios conceitos, desenvolvendo a autonomia e o protagonismo que o auxiliarão na resolução dos problemas e na busca e construção de seu projeto de vida.

Neste sentido, as Normas Curriculares para a Educação Básica Municipal – Educação Infantil e Ensino Fundamental do município de Caruaru⁴⁹ falam sobre a necessidade de:

criação de espaços e condições capazes de possibilitar às/aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, de liberdade de ser, de conviver e de compromisso social. Tornando-as/os pessoas solidárias, competentes e autônomas (Caruaru (PE), 2018, p.10).

Desta maneira, de acordo com o referido documento municipal percebemos que o ensino de Filosofia para o Ensino Fundamental é de grande valia, visto que o mesmo afirma que a Educação Integral “objetiva promover o desenvolvimento integral dos sujeitos, considerando as suas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural que possibilitem um amplo conhecimento de mundo” (Caruaru (PE), 2018, p.10). Neste sentido, o conhecimento filosófico tem sua grande contribuição na vivência escolar do ser-educando visto que:

A filosofia contém, além de muitas outras coisas, um núcleo de conceitos. Estes conceitos são incorporados e ilustrados em todas as áreas humanas, mas é na filosofia que são analisados, discutidos, interpretados e esclarecidos. Muitos destes conceitos representam valores humanos profundamente importantes, como a verdade, o significado e a comunidade. (...) Sem a

⁴⁸ Não vamos aqui nos deter a explicar nem aprofundar tais respostas, pois nossa tarefa aqui é apenas exemplificar possibilidades para um rol de possíveis objetos de conhecimento em Filosofia para o Ensino Fundamental. Esperamos ainda que, a partir dessa leitura, outras pesquisas possam surgir a esse respeito.

⁴⁹ Caruaru é um município brasileiro do estado de Pernambuco, situado na região Nordeste do país.

filosofia, há uma tendência para que os comportamentos que estes conceitos representam permaneçam inarticulados e sem expressão. A filosofia na escola primária fornece um espaço que possibilita às crianças refletirem sobre seus valores, assim como sobre suas ações. Graças a estas reflexões, as crianças podem começar a perceber maneiras de rejeitar aqueles valores que não estão à altura dos seus padrões e de guardarem aqueles que estão. A filosofia oferece um espaço no qual os valores podem ser submetidos à crítica. Esta é, talvez, a principal razão para sua exclusão, até agora, da sala de aula da escola primária, e uma razão fundamental para que seja, agora, finalmente incluída (Lipman, 1995, p.240-241).

A Filosofia, enquanto componente curricular, auxilia a área das linguagens, da matemática e do Ensino Religioso, desenvolvendo o raciocínio lógico, a argumentação sólida, permitindo que os seres-discentes se afastem das falácias cotidianas, dos achismos e dos conhecimentos prontos e acabados de maneira que:

A filosofia estimula o pensamento nas disciplinas pois assume a responsabilidade de ensinar os aspectos genéricos do pensamento que ocorrem em qualquer disciplina e porque é um modelo daquilo que significa para uma disciplina refletir sobre e ser crítica da sua própria metodologia (Lipman, 1995, p. 381).

Para podermos pensar em uma educação que ofereça um diferencial verdadeiro, que possibilite ao ser-discente uma formação investigativa, pensante, reflexiva, crítica, questionadora, dialógica e que consiga dar respostas significativas para cada existência e mundo, fugindo dos modelos que priorizam determinadas habilidades ou campos de saberes, mas esquecem do principal, visto que são forjados por políticas excludentes e massificadoras, pautadas em meros índices, por vezes maquiados por objetivos de bonificações ou palanques políticos, pensamos numa proposta do documento que nos traz o conceito sobre equidade, partindo:

do princípio que todos/as os/as estudantes são íntegros, potentes, autônomos e, portanto, capazes de aprender e (*sic*) desenvolver-se, desde que os processos educativos considerem suas características, seus contextos e tenham significado para suas vidas. Portanto, busca-se fortalecer políticas de equidade, respeitando os Direitos Humanos e explicitando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, face à garantia das condições necessárias para que esses sejam assegurados a cada criança, adolescente, jovem? da Rede Municipal de Ensino, independente de sua realidade socioeconômica, cultural, étnico-racial ou geográfica, sua identidade sexual e de gênero e suas peculiaridades físicas (Caruaru (PE), 2018, p. 10-11).

Uma das questões iniciais da filosofia, também se faz presente no texto basilar: a discussão entre mitos e crenças. Partindo dessa discussão, podemos, por exemplo, nos perguntar e questionar sobre alguns conceitos-chave como, por exemplo, a empatia, o respeito, a liberdade e como a verdade é percebida em nossas vidas-existenciais, na escola, nas igrejas ou espaços

que frequentamos, visto que podemos conceber a verdade através de alguns conceitos: *alétheia*⁵⁰, *veritas*⁵¹ e *emunah*⁵². Esses são apenas alguns exemplos de como podemos incluir a Filosofia na grade curricular do Ensino Fundamental, desde os primeiros anos. Caberia, então a um ser-docente, formado em Filosofia e disposto a examinar ideias, comprometendo-se com a investigação dialógica e com o respeito aos seres-discentes, a escolha e definição dos temas para cada unidade (bimestre), ano letivo e quais materiais utilizaria, privilegiando um pensamento ativo, enérgico e excelente (Lipman, 1990).

Para o ensino de Filosofia no Ensino Fundamental, Lipman desenvolveu um material didático completo, com novelas filosóficas para crianças e um manual de orientação para o professor. Neste material, ele propõe momentos ou aulas, uma ou duas vezes por semana, que possam ser feitas com as crianças e adolescentes de maneira que eles possam ser incentivados a explicitar seus questionamentos filosófico. Essas novelas possibilitarão o desenvolvimento de habilidades direcionadas para a cada faixa etária, além das áreas/campo da filosofia que podem ser trabalhados a partir delas, visto que nesses textos:

os personagens são crianças que se colocam questões filosóficas, defrontam-se com respostas variadas dadas a elas e colocam sob análise investigativa as questões e as respostas. A maneira como Lipman escreve as “novelas” traz, intencionalmente, posições diversas de filósofos de várias tradições. Essas posições não estão nos textos com os termos dos filósofos e nem eles são ali citados. Os procedimentos das personagens pretendem ser modelos de uma investigação colaborativa e compartilhada. As novelas são identificadas pelos nomes das personagens principais que, na tradução brasileira, são os seguintes: Rebeca (6/7 anos); Issao e Guga (7/8 anos); Pimpa (9/10 anos); A descoberta de Ari dos Telles (11/12 anos); Luiza (13/14 anos) (Lorieri, 2014, p. 102).

Considerando que, legalmente, a Filosofia ainda não faz parte dos componentes curriculares obrigatórios para o Ensino Fundamental e, também, tendo em vista a complexidade de alguns assuntos, temas ou objetos de conhecimento filosóficos abordados, sobretudo, em etapas formativas dos seres-docentes e a dificuldade que muitos desses profissionais tem em fazer a transposição-filosófica do objeto de conhecimento ou escrito dos seres-filósofos para os

⁵⁰ *Aletheia* (ἀλήθεια) é uma palavra grega que significa verdade ou realidade. É também associada ao desvelamento ou revelação, como a descoberta da verdade que estava oculta e foi manifestada ao nosso espírito.

⁵¹ *Veritas* é uma palavra latina para "verdade". Ela é frequentemente associada à ideia de verdade objetiva e factual, uma verdade narrada de fatos reais e assim relatados, especialmente na tradição do pensamento ocidental. O contrário seria a mentira ou a falsificação.

⁵² *Emunah* (אמונה) é uma palavra hebraica que significa fé ou fidelidade. Ela também está ligada à verdade espiritual em um contexto religioso, ou seja, uma verdade que virá a ser ou o que virá a acontecer, fruto de uma promessa.

seres-discentes não temos muitos autores, como outros componentes curriculares têm, que se dedicam à escrita de livros filosóficos para esta etapa tão importante da formação humana.

No entanto, durante nossa pesquisa, encontramos algumas coleções que poderão servir para uma análise dos estudantes dos cursos superiores da área filosófica ou mesmo que lecionam a Filosofia em turmas do primeiro ao nono ano, com ou sem formação filosófica, ou até mesmo para adoção de escolas particulares ou secretarias de educação municipais.

Da editora Sophos, sediada em Florianópolis (SC), temos duas coleções: “O início de uma mudança: Educar para o pensar”⁵³ com os autores Silvio Wonsowicz, Clóvis Geyer, Rudi Böhm, Alberto Thomal e a coleção “Novo Espaço Filosófico Criativo”⁵⁴ de Silvio Wonsowicz e Sandra Magalhães Albertino. Também citamos aqui o jornal Corujinha da Editora Sophos que desde 1992 oferece as escolas parceiras algumas discussões sobre práticas da filosofia em sala de aula, com experiências de todo o Brasil. Existem algumas edições disponíveis no site da editora⁵⁵ para conhecimentos de todos os professores e uso em salas de aula.

A editora Edjovem, sediada em Fortaleza (CE), disponibiliza, também, duas coleções, a primeira voltada para os seres-discentes do 1º ao 5º ano, intitulada de “Pensar e agir” e de autoria de Herman Régis e a segunda com o título de “Investigando o Pensar” para a última etapa do Ensino Fundamental sob autoria de Nonato Nogueira.

A coleção da editora FTD, sediada em São Paulo (SP), intitulada “Filosofia e Vida” de autoria de Gabriel Chalita e voltada para todos os anos do Ensino Fundamental.

⁵³ Cada um dos livros dessa coleção apresenta um título. Como exemplo, citamos o livro do primeiro ano do Ensino Fundamental: “O meu quintal”. Também há um resumo do mesmo “As crianças viajarão numa história envolvente, que, em cada cena, apresenta atividades lúdicas, questionamentos e investigações. O trabalho filosófico-pedagógico concentra-se na ideia de Nietzsche, quando afirmava que o papel do filósofo não é só avaliar, mas prever. Vivemos num grande quintal. Vamos juntos, como o galo (que anuncia), a coruja (que avalia, o quero-quero e o beija-flor (símbolos de atitudes filosóficas), filosofar. Essas aves representam um fazer filosófico, e toda história do quintal quer que as crianças construam a Comunidade de Aprendizagem Investigativa em sala de aula e aconteça uma Filosofia Viva”.

⁵⁴ Da mesma forma que a coleção citada anteriormente, esta coleção apresenta um título que vai dando sequência nos anos seguintes. Como exemplo, citamos o livro do nono ano do Ensino Fundamental: “Somos Cidadãos Reflexivos: Filósofos por Natureza”, um resumo “Continuando a linha de reflexão iniciada no 1º ANO e seguida até essa fase, os alunos são convidados a co-autoria. Também a entenderem a afirmação: ninguém ensina ninguém, todos aprendem em comunidade. Por isso somos cidadãos reflexivos e filósofos por natureza. Um livro que leva os adolescentes a posicionar-se através da investigação, discussão e respeito das ideias suas e dos seus colegas. Formar a Comunidade de Aprendizagem Investigativa é algo que se busca a todo instante, em todas as aulas e com todos os envolvidos. Esse é o convite e a coroação das reflexões iniciadas desde os primeiros anos escolares na coleção”.

⁵⁵ Algumas edições desse jornal podem ser encontradas em: <https://loja.editorasophos.com.br/jornal-corujinha>. Acesso em: 10/01/2023.

Como material de apoio para conhecimento de alguns filósofos(as) ou para leitura deleite sugerimos a coleção *Filosofinhos e Filosofinhas* da editora Tomo Editorial na qual é apresentado um resumo do pensamento de cada filósofo(a) e utilizamos o exemplar sobre Sartre e Simone.

Cabe a cada ser-docente, secretário ou gestor municipal ou estadual, bem como das escolas particulares, utilizarem a Filosofia como aliada, nesta etapa de ensino visando:

Estimular crianças a pensar, desenvolver suas habilidades cognitivas para que raciocinem bem, envolvê-las em diálogo disciplinado para que raciocinem juntas, desafiar-las a pensar sobre conceitos significantes da tradição filosófica e ainda desenvolver sua capacidade de pensar por si mesmas para que possam pensar racional e responsabilmente quando confrontadas com problemas morais. Treinadas a pensar criticamente não permanecerão indefesas diante dos esforços em doutriná-las. E, além disso, treinadas a ouvirem cuidadosamente os outros e a levarem em conta os pontos de vista e perspectivas dos outros, não permanecerão uma presa fácil de alternativas insanas e cínicas porque terão conhecido as vantagens da objetividade (Lipman, 1990, p. 102).

Bem sabemos que algumas escolas, em sua maioria particulares, já percebem a necessidade de incluir a Filosofia na formação humana de seus seres-educandos e ofertam esse componente curricular em sua grade, adotando algumas das obras citadas acima ou construindo seu próprio material didático. No âmbito público, a Filosofia se faz presente em algumas escolas integrais, na maioria das vezes como complemento de carga horária, nesse caso ficando a critério de cada ser-docente a escolha dos objetos de conhecimento ou temas a serem abordados e, em muitos casos, utilizando apenas a sensibilização ou discussões calorosas, sem viés filosófico.

3.2 AS METODOLOGIAS INOV-ATIVAS

Muito se tem discutido sobre os métodos de aprendizagem tradicionais, centrados na transmissão dos objetos de conhecimento de forma passiva e informativa, onde o ser-docente é o detentor de todo o conhecimento e os seres-discentes, meros receptores, não permitindo a estes um envolvimento direto no processo de aprendizagem. No entanto, nos últimos anos temos percebido um movimento em direção a abordagens mais ativas e participativas, onde os seres-discentes são incentivados a explorar, experimentar e construir seu próprio conhecimento através de discussões em grupos, atividades práticas, projetos colaborativos, entre outras estratégias, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e

engajamento diante de situações desafiantes onde cada um tem a oportunidade de aplicar o que aprendeu em situações do mundo real, desenvolvendo, também, habilidades socioemocionais.

A nós, como seres-docentes, cabe a busca por caminhos para iniciar esse processo de mudança, desenvolvendo atividades possíveis de serem feitas em nosso chão-aprendente, com suas falhas e faltas de recursos, combiná-las ou adaptá-las às novas necessidades dos seres-discentes de forma que possamos garantir para eles uma aprendizagem significativa e engajadora.

Aqui defendemos o ensino de Filosofia em toda a educação básica desde os primeiros anos do Ensino Fundamental até o último ano do Ensino Médio. Por isso, mais acima, oferecemos algumas propostas de materiais didáticos voltados para a etapa inicial.

A partir de agora, discorreremos sobre estratégias de ensino pautadas nas metodologias inov-ativas partindo de práticas que desenvolvam a autonomia, a participação em todo o processo de ensinagem-filosófica, tomando como base as inquietações de cada ser-discente, as respostas ou questionamentos dos filósofos ou comentadores, alinhados com a participação do ser-docente, enquanto coparticipante do processo e criador ou instigador de problemas a partir de situações possíveis ou reais que possam estimular o pensamento crítico-reflexivo de maneira que favoreça a iniciativa, o debate e o incentivo para que os seres-educandos sejam protagonistas de seus próprios aprendizados. As metodologias inov-ativas são divididas em quatro tipos (cri)ativas, ágeis, imersivas e analíticas.

As metodologias (cri)ativas focam no protagonismo, raciocínio crítico, colaboração e habilidades analíticas dos seres-discentes através de narrativas motivadoras que se façam presentes em jogos, técnicas e planos de atividades que desenvolvam habilidades que permitam que os seres-discentes usem seu próprio conhecimento para descobrir novos caminhos ou percursos para chegarem ao conhecimento. Desta forma, os seres-discentes podem compreender objetos de conhecimento de forma mais abrangente, envolvendo seus próprios interesses e curiosidades.

As metodologias ágeis são pautadas na atenção, mobilidade tecnológica e conexão contínua com duração pontual das atividades de aprendizagem onde o trabalho é feito em equipes que trabalham em parceria com foco na otimização do tempo, aumento da produtividade e redução de custos, focando nos resultados e em uma linha de tempo

preestabelecida, envolvendo conceitos de adaptabilidade, cooperação, microaprendizagem⁵⁶ e aprendizagem *just-in-time*⁵⁷.

As metodologias imersivas são aquelas que estimulam ou enfatizam o aprendizado por meio de experiências engajadoras e divertidas que se apoiam intensamente em recursos sensoriais tais como som, áudio, vídeo, texto interativo, gráficos e imagens através das mídias e tecnologias. Sendo assim, as metodologias imersivas estão cada vez mais populares, pois possibilitam aos seres-discentes uma experiência de aprendizagem estimulante e prazerosa, destacando aqui a gamificação, utilizando conhecimentos e estratégias dos jogos e a realidade virtual, possibilitando às pessoas um mergulho em conceitos, mundos e lugares distintos sem sair do espaço em que se encontram.

As metodologias analíticas são pautadas numa variedade de técnicas avaliativas que ajudam o analista, nesse caso, podendo ser o ser-docente ou até mesmo alguém da gestão a avaliar fatos, dados históricos, percursos etc. através de uma analítica da aprendizagem, diagnóstico digital, extrato de participação, trilhas de aprendizagem etc. podendo utilizar, por exemplo os modelos de conjuntos padronizados de avaliação de fatores internos e externos de um ambiente que se utilizam de ferramentas, conceitos e metodologias criadas para o desenvolvimento de aplicações e *softwares* de forma mais eficiente. Dentre esses modelos, podemos destacar o SWOT⁵⁸ ou PEST⁵⁹.

Em consonância com Filatro e Cavalcanti (2023), percebemos que, como nosso campo de atuação é a escola e o meio acadêmico, as metodologias (cri)ativas, centradas nos seres envolvidos no processo de ensinagem-filosófica, e as imersivas, que visam proporcionar uma experiência de aprendizagem significativa aos seres envoltos nesse processo, inicialmente, são mais familiares, pois,

⁵⁶ Na microaprendizagem o conteúdo é dividido em pequenos módulos ou lições (vídeos curtos, infográficos, quizzes interativos ou minipresentações) que podem ser consumidos em curtos períodos de tempo, geralmente entre um e cinco minutos e acessados a qualquer momento para permitir uma aprendizagem flexível e individualizada.

⁵⁷ A aprendizagem *just-in-time* é uma abordagem que se concentra em fornecer informações, habilidades ou competências relevantes para o aprendizado no momento exato em que há necessidade, visando uma aplicação imediata do conhecimento mais focada na busca de informações em tempo real, utilizando recursos como motores de busca, bancos de dados ou assistentes virtuais, com o objetivo de encontrar a resposta certa para uma necessidade específica em vez de adquirir conhecimentos desnecessários, promovendo um aprendizado contínuo.

⁵⁸ O objetivo principal do SWOT (*Strengths*, forças; *Weaknesses*, fraquezas; *Opportunities*, oportunidades; e *Threats*, ameaças) é possibilitar aos gestores o melhor entendimento do funcionamento de suas empresas e a identificação de melhores caminhos para se alcançar os objetivos ou missão da empresa, auxiliando no entendimento dos principais riscos e possibilidades, antes mesmo de qualquer estratégia.

⁵⁹ O modelo PEST (Político, Econômico, Social e Tecnológico) é um *framework* que auxilia na identificação das influências ou fatores externos que podem ter um efeito significativo sobre os negócios ou objetivos da empresa.

[...] a atividade-fim é o ensino e, por isso, têm uma organização de tempo e espaço mais claramente definida. Além disso, contam com profissionais com dedicação exclusiva à tarefa de ensinar, o que lhes permite desenvolver atividades de aprendizagem que exigem acompanhamento docente ou tutorial mais intenso (Filatro; Cavalcanti, 2023, p. 6).

As metodologias (cri)ativas possuem um viés humanista e são concebidas como “estratégias, técnicas, abordagens e perspectivas de aprendizagem individual e colaborativa que envolvem e engajam os estudantes no desenvolvimento de projetos e/ou atividades práticas” (Filatro; Cavalcanti, 2023, p. 20) nas quais os seres-discentes participam ativamente de todo o processo proporcionando “oportunidades significativas de intervenção na realidade concreta, seja individualmente, com seus professores ou com os demais alunos” (Santos, 2015, p. 27209).

Tais metodologias de aprendizagem podem ocorrer de forma mediada pelo ser-docente ou ainda amparado em tecnologias que permitam outros diálogos-aprendentes, enquanto refletem sobre cada etapa do processo, pois elas:

são facilmente adaptáveis e aplicáveis a diferentes contextos, como escolas, universidades e ações de educação corporativa, e os resultados de variadas aplicações têm sido investigados e compartilhados. Com isso, possibilitam que inovações incrementais sejam rapidamente implantadas por criarem uma ponte que conecta os conhecimentos teóricos a contextos de aplicação reais (e/ou hipotéticos, embasados na realidade) (Filatro; Cavalcanti, 2023, p.21).

Essas estratégias em muito se adequam ao processo de ensinagem-filosófica que estamos defendendo, pois nos permitem uma aprendizagem baseada em problemas que podem se fazer-presença tanto no próprio componente curricular, bem como envolvendo outros componentes que podem discutir cada objeto de conhecimento com suas metodologias, arcabouços teóricos, etc. de maneira que se possa enriquecer esse diálogo-aprendente, desenvolvendo habilidades de criatividade, observação, integração e criticidade, numa forma de transdisciplinaridade⁶⁰.

Dentre as metodologias (cri)ativas, parece-nos mais apropriada para o pensar filosófico a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) que busca desenvolver o pensamento crítico e reflexivo dos seres-discentes, através de problemas reais ou fictícios e o *Design Thinking* (DT), traduzido, literalmente, como pensamento de *design*, ou seja, se refere ao modo de pensar dos

⁶⁰ Podemos entender transdisciplinaridade como uma forma pluralista de pensar cada objeto de conhecimento de maneira unificada, conectando os mais diversos componentes curriculares de maneira que se torne possível um exercício mais amplo da cognição humana.

designers⁶¹. O DT é uma abordagem que valoriza a empatia, a colaboração e a cocriação⁶² de soluções cri(ativas) e inov-ativas. Essas definições de ABP ou DT discutiremos mais à frente, numa parte específica.

As metodologias imersivas trazem como diferencial para o campo educacional a possibilidade de fazer com que as pessoas entrem em uma realidade pensada e construída com base em um propósito pedagógico-filosófico e neste ambiente assuma uma personagem (*persona*), possa navegar pelo ambiente, interagir com os demais personagens, resolver enigmas, analisar informações, escolher caminhos etc. Esta experiência pode ser individual, em duplas ou grupos e pode ser realizada de forma virtual ou física.

Sendo assim, segundo Camargo (2018), cabe ao professor criar as condições para que os seres-discentes tenham uma participação mais ativa no processo de ensinagem-filosófica, que culminará em uma mudança de sua prática mais tradicional, visto que, permite a todos os envolvidos, o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais, com seus problemas que carecem de discussão e conceituação. Desta forma, as metodologias imersivas proporcionam experiências engajadoras e divertidas e tem sido muito utilizadas pelos seres-docentes que comungam de uma visão educacional mais heutigógica⁶³ e conectivista⁶⁴.

Por essa razão, são metodologias que, de imediato, balançam as estruturas convencionais do ensino – ou seja, além de deslocarem o centro do poder para as mãos dos aprendizes, também implicam a participação de novos atores e players no cenário educacional. [...] Isso porque proporcionar experiências imersivas, no sentido mais rigoroso do termo, usando, por exemplo, realidade aumentada e virtual, requer conhecimentos e habilidades especializados que boa parte dos professores não tem. Requer também investimentos consideráveis em equipamentos e softwares, exigindo uma opção institucional mais clara e consistente em favor da inovação contínua e sustentável (Filatro; Cavalcanti, 2023, p.8).

⁶¹ O designer, geralmente formado em um curso na área de *design*, é uma pessoa que cria e desenvolve conceitos visuais para sistemas e produtos, baseados em gestão de marca e *marketing* oferecendo *insights* para atingir resultados criativos e eficazes, melhorando a experiência do usuário e a usabilidade dos produtos.

⁶²A **cocriação** aqui é citada quando possibilita juntar forças com o outro, mesmo de diferentes grupos, turmas ou séries sob a liderança de alguém no processo de criar/produzir algo.

⁶³ “**Heutigogia**: perspectiva educacional cujo nome vem dos termos gregos *heuta*, que significa ‘próprio’, e *agogus*, que significa ‘educar, guiar, conduzir’. Refere-se às demandas da era digital, em que as informações disponíveis são abundantes e os indivíduos adultos têm autonomia para decidir e avaliar o que, como e quando querem aprender” (Filatro; Cavalcanti, 2023, p.300, grifos próprios).

⁶⁴ Na visão educacional conectivista o ser-docente é um mediador eficaz que explora diversas maneiras para apoiar o encontro do ser-discente e o conhecimento, criando conexões estimuladoras que despertem a curiosidade em todo o processo, através de tarefas de grupo, discussões baseadas em evidências, tecnologias e outras abordagens inov-ativas. Esta abordagem lhes permite internalizar as habilidades e os conhecimentos mais profundamente, prontos para sua aplicação futura em situações aprendentes.

O uso das metodologias imersivas em conjunto com as (cri)ativas são de fundamental importância para o desenvolvimento das habilidades e competências propostas para cada ser-educando, pois permite que ele se envolva de forma mais significativa com os objetos de conhecimento, aplicando-os de maneiras diversas, visto que a cada instante é instigado a explorar, experimentar, colaborar, comunicar e refletir sobre o que está aprendendo, tornando-se protagonista de seu próprio caminho-aprendente. É importante ressaltar que o uso dessas metodologias não se limita somente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, nosso foco de estudo, mas também podem servir de base para aprendizados em todas as etapas da educação básica, no ensino superior e ao longo da vida.

3.2.1 A aprendizagem baseada em problemas (ABP)

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou *Problem-based Learning* (PBL) é um método de ensino empolgante e inovador que visa desenvolver o pensamento crítico dos seres-discentes, permitindo-os fazerem uma análise de uma determinada situação-problema do mundo real, apropriando-se dela, definindo seus objetivos de aprendizagem, buscando de forma independente e autônoma todas as informações necessárias para abordá-la, integrando diferentes conhecimentos e estimulando o desenvolvimento de competências, como trabalho em equipe, protagonismo e pensamento crítico para a resolução desse problema. Essa metodologia ativa, é vivenciada através de:

projetos desenvolvidos por alunos em uma (ou mais) disciplina (s), no contexto escolar, sob a orientação do professor, e têm por objetivo a aprendizagem de conceitos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Esses projetos são conduzidos de acordo com uma metodologia denominada Metodologia de Projetos, ou Pedagogia de Projetos (Moura; Barbosa, 2006, p. 12).

No processo de ABP, o ser-docente deve formular problemas, definindo-os livremente e coordenando a abordagem dos mesmos, orientando, apoiando e desafiando os seres-discentes na tomada de estratégias e caminhos a serem seguidos para que cada um dos envolvidos possam lidar com o problema em questão. Cabe ainda ao ser-docente o monitoramento, avaliação do processo e o fornecimento de *feedbacks*.

Na ABP, o professor/tutor tem um papel importante, que é permitir que o estudante se aproprie do problema de forma independente e autônoma. Essa metodologia requer um esforço dos professores no sentido de propiciar modelos e cenários de ensino que permitam o trabalho e a aprendizagem em níveis adequados de complexidade e relevância (Gemignani, 2012, p. 9).

Quando pensamos no processo de ensino da Filosofia para as crianças do Ensino Fundamental, baseando-nos na ABP e nas “Quatro Pedagogias” de Cunha (2021), podemos pensar numa metodologia de ensino em quatro passos ou etapas, conforme observamos na figura abaixo:

Figura 3 - Metodologia de Ensino de Filosofia para crianças



Fonte: Elaborada pelo autor.

Sabendo que cada uma destas etapas pode ser vivenciada, a depender da turma, tanto num só dia, quando o ser-docente dispõe de uma carga-horária maior, ou em uma sequência de aulas, quando se tem o mínimo de uma aula semanal, por exemplo.

O primeiro desses passos diz respeito ao momento em que o ser-curioso se depara com o problema que o inquieta, o move e o instiga a indagar sobre ele. Esse problema deve ser objetivo, simples e engajador, pois deve ser algo que desafia o ser-curioso que habita o espaço-aprendente em determinado tempo existencial.

O problema é aquele incômodo que inquieta, move, instiga e perturba o ser-aprendente, não lhe permitindo descansar, tal como quando estamos lendo um livro interessante e ao final de um capítulo não vemos a hora de ler o outro ou quando terminamos, ficamos ansiosos por um novo volume. Assim, um problema deve fazer com que o ser-aprendiz se aventure pelos caminhos do pensamento, estimulando-o a participar de todas as etapas do processo, não se perdendo ou desistindo no percurso, mas que seja conduzido até o desfecho final, criando novos conceitos ou obtendo novas perguntas. Por exemplo, podemos pensar em alguns problemas relacionados aos conceitos de justiça, a existência de Deus, a ética, a liberdade ou a responsabilidade. Isso pode ser feito através de leituras de clássicos da literatura universal que tratem sobre o tema a ser problematizado, bem como através de perguntas que despertem o interesse e a curiosidade dos seres-discentes.

Depois que a presença desse problema é perceptível aos olhos de quem se deixou admirar e sensibilizar por ele, chegamos ao segundo passo, o da pergunta a partir de interesses ou intrigas, pois “a criança quando sensibilizada para um determinado impasse ou nó narrativo, naturalmente fará perguntas” (Cunha, 2021, p. 59). De fato, a “ação de perguntar vislumbra possibilidades de sentimentos que conduzem à ação e, por seu turno, suscitam novas perguntas” (Matos, 2021, p. 29).

As perguntas se apresentam como aberturas para o desconhecido. Saber fazer as perguntas certas, de forma lógica e coerente através de questionamentos primeiros sobre o objeto de estudo é um momento importante, visto que ao questionar algo, começamos a retirar o véu que encobre o ser-das-coisas, o x da questão e fazendo-nos levantar todas as possibilidades que se colocam diante do ser-questionador.

As perguntas tem uma forma própria de serem produzidas na linguagem. Há certas expressões que funcionam como *operadores* de perguntas. Exemplo: **Como** ocorre? **Por que** ocorreu assim? E **se** fosse diferente? **O que** realmente aconteceu? **Será que** entendi? Você **concorda** comigo? Por que acha que não estou certo? Pode me dar um exemplo do que pensa? Esses são alguns modelos de perguntas, formadas com alguns dos operadores mais comuns (Cunha, 2021, p. 60, grifos próprios).

Desta maneira, uma boa pergunta deve ser aquela formulada de maneira que seja possível pensar novamente sobre tal assunto, problema ou tema e que permita a cada ser-curioso pensar melhor sobre o que já havia se pensado ou estabelecido historicamente e pensar o ainda não pensado.

O professor de filosofia nunca deve criar restrições a qualquer pergunta. Essa é uma regra de ouro da pedagogia da pergunta. Quando houver perguntas mal-elaboradas, então o professor ajudará a reelaborá-las, questionando sobre o que acha que a criança está querendo perguntar de fato. Quando houver perguntas inadequadas, o professor poderá, por meio de outras perguntas, reorientá-las para o que que interessa, considerando o momento e os conhecimentos atuais do grupo (Cunha, 2021, p. 61).

No terceiro momento temos o diálogo com todos os seres-espaciais envoltos no processo de ensinagem-filosófica e que habitam dentro dos muros do espaço-aprendente, isto é, uma conversa entre o ser-docente, os seres-discentes, os filósofos, teóricos e a comunidade acadêmica. Nesse momento, para um maior aprofundamento do diálogo-aprendente, podemos também trazer para esse bate-papo, profissionais de outras áreas ou campos de saberes, pois

Quando internalizamos o diálogo, não apenas reproduzimos a expressão dos pensamentos dos outros participantes, com também argumentamos, em nossas próprias mentes, com respeito a essas opiniões. Além disso absorvemos do diálogo que ouvimos o modo como as pessoas inferem, identificam pressuposições, exigem razões umas das outras e se envolvem em interações intelectuais críticas (Lipman, 2001, p. 45).

Esse diálogo pode ocorrer de forma presencial, seja na própria escola ou em um espaço previamente preparado, bem como utilizando as mídias e espaços digitais que permitam a todos os seres envolvidos uma participação ativa no processo através de e-mail, fórum, chat, videoconferência, redes sociais etc. O que importa é que sejam dadas todas as possibilidades

para que aconteça esse diálogo, visto que nesse momento, podem surgir novas perguntas que necessitam de investigação ou novas rotas.

A pedagogia do diálogo consiste em abrir as salas da imaginação, expondo crenças prévias e idéias preconcebidas, ou concebidas individualmente, ao questionamento por outras pessoas comprometidas com a verdade, numa *comunidade de diálogo* (Cunha, 2021, p. 61, grifos próprios).

Na quarta parte, chegamos ao conceito, uma síntese do diálogo que expressa o grau de compreensão da realidade, visto que é próprio do filosofar essa busca incessante e estimulante que não se contenta com respostas prontas, mas segue atrás de novas formas de pensar ou maneiras de enxergar o que se está investigando, trazendo-o para a vida existencial, para o hoje-escolar que denota um tempo e um lugar específico e distinto, onde habitamos, partindo das leituras de mundo que fizemos ao longo de nossa existência, nossas afinidades e desavenças. O conceito filosófico é um instrumento para olhar, atribuir significados e compreender a realidade, criado sob a ótica e a lógica de determinado filósofo (Cunha, 2021).

Criar um “novo” conceito é buscar na história da Filosofia, pensadores que já escreveram algo sobre o que está sendo abordado como um problema e a partir disso construir um conceito-vida-sentido⁶⁵, apropriando-se desse conceito, pois, pelo processo todo, já percebe-se também seu, de forma que já consegue, caso seja necessário, ressignificá-lo, torná-lo outro e recriá-lo, pois cada filósofo possui uma jeito de pensar e criar conceitos de maneira particular, pautado por uma lógica manuseada por ele de modo singular, sendo que mesmo aqueles que seguem os passos pensados, acrescentam ou retiram alguma parte, dando a sua contribuição.

Obviamente, não será exigido nenhum mergulho de análise na obra de algum filósofo. Mas é recomendável, na medida do interesse do aluno e da sensibilidade do professor, a menção de como o filósofo criou o conceito, com um pouco de referência bibliográfica e comentários sobre a questão que levou tal filósofo a pensar (Cunha, 2008, p. 66).

Na fase final desse percurso, sugerimos uma apresentação em forma de roda de diálogo onde cada grupo pode apresentar seus conceitos para a turma, promovendo uma discussão ampla e a troca de ideias entre todos, através de uma escuta ativa e da valorização das diversas opiniões. Por fim, a reflexão e avaliação, onde cada participante pode falar sobre os desafios enfrentados, as limitações, possibilidades de abordagem filosófica, bem como o que mais

⁶⁵ Aqui coloco essa palavra significando o conceito que cada ser-discente tomou para si, visto que o mesmo deve ter enxergado o problema como algo que o incomodou ou o seduziu, investigou-o, discutiu-o com os seus pares, com o ser-docente e com os filósofos que trataram sobre tal assunto e chegou a um determinado ponto que lhe permite conceituar por si. É o conceito entendido, mesmo que não se consiga descrever em palavras novas.

gostaram do processo. Com o conceito criado, é necessário compartilhar as descobertas com a comunidade escolar e acadêmica, numa espécie de avaliação de todo o processo.

3.2.2 O Design Thinking (DT) e a educação

O DT é uma metodologia inov-ativa, humanista, baseada na pesquisa, na empatia, na colaboração, experimentação e na interpretação de dados, visando encontrar soluções inovadoras e eficientes para problemas complexos, estimulando a criatividade organizando as descobertas obtidas e concentrando-se na compreensão do ponto de vista do usuário, centro de todo o processo criativo, e na experimentação em busca de soluções que atendam às suas demandas.

Utilizando a Metodologia de Ensino de Filosofia para crianças apresentada mais acima, podemos perceber que o *Design Thinking* pode ser bem utilizado no contexto educacional desde os primeiros anos do Ensino Fundamental bem como nas etapas futuras, pois ele demonstra em seu arcabouço a capacidade de motivação dos seres-discentes para que os mesmos entendam os problemas estudados a partir de um novo olhar, incentivando o pensamento crítico, permitindo soluções criativas e inovadoras, podendo ir além do objeto de conhecimento já pensado ou das respostas-prontas que muitos livros já oferecem, trazendo novas experiências ou perspectivas de aprendizados.

Todo processo de design começa com um problema específico e intencional a ser resolvido; ele é chamado de desafio de design. Um desafio deve ser passível de entendimento, ação, abordagem, e deve ter um escopo claro – nem tão grande nem tão pequeno, nem tão vago ou tão simples. O desafio envolve necessariamente um grupo de pessoas com o qual você se relaciona: outros educadores, mães e pais de alunos ou os próprios estudantes (Educadigital, 2014, p. 20).

Com base em Fernandes, Lucena e Aranha (2018) e Educadigital (2014) podemos pensar o *Design Thinking* a partir de cinco fases: descoberta, interpretação, ideação, experimentação e evolução que ajudarão em nossa caminhada aprendente.

A **descoberta** é o momento do encantamento, da inspiração e da motivação. É onde se inicia a análise de um problema a partir da compreensão da necessidade e da percepção de se estudar tal questão ou desafio, buscando reconhecer as motivações e comportamentos dos seres envolvidos no processo e as possibilidades de resoluções que o problema vai revelando.

A **interpretação** é a fase seguinte que requer dos envolvidos um olhar aguçado e *insights*, exigindo de todos a criação de hipóteses para avaliar os problemas surgidos, onde todos possam procurar entender os significados do desafio.

Em seguida, na fase da **ideação** é necessário, com base nos estudos feitos, fazer um *brainstorming* (tempestade de ideias) que levem a uma construção de ideias possíveis, selecioná-las de maneira que proponham soluções e oportunidades para chegar a uma resposta ao problema estudado.

Na quarta fase, **experimentação**, obtemos uma resposta que se dá ao fenômeno estudado, utilizando algo concreto como um texto, por exemplo, e necessitando de verificações ou testes que forneçam feedbacks dos envolvidos para saber se a resposta satisfaz a necessidade inicial ou do percurso.

Na última fase, **evolução**, temos os acompanhamentos, monitoramentos e compartilhamentos das propostas, respostas e soluções obtidas de maneira que possam ser aprimoradas ou ressignificadas.

Dentre as diversas possibilidades que esta metodologia traz para a educação, podemos pensar na **definição de um tema filosófico** adequado a faixa etária das crianças, como ética, igualdade, justiça, liberdade, responsabilidade, entre outros, conduzido através do diálogo-aprendente de maneira simples e acessível aos seres-discentes.

Depois, podemos ir **mapeando** o conhecimento prévio, através de uma sondagem em forma de *brainstorming* para descobrir o que a turma já sabe sobre o tema escolhido. Pode-se também anotar no quadro ou numa cartolina todas as ideias para facilitar a organização e ter uma melhor visualização de todos.

A **pesquisa** sobre o tema utilizando a biblioteca da escola, enciclopédias, dicionários de Filosofia, sites confiáveis, entrevistas escritas ou através de vídeos é de fundamental importância para todos os envolvidos, pois cada um pode ir trocando ideias, aguçando a curiosidade e observando as várias perspectivas para uma mesma resposta.

Após as pesquisas, a fase de **gerar ideias** incentiva a criatividade de cada grupo, os quais poderão apresentar o resultado de sua pesquisa através de desenhos, criação de histórias, dramatização, apresentações, dentre outros.

A fase de evolução é o momento de testar as ideias onde cada grupo pode escolher a melhor ideia ou conceito gerado e criar uma representação visual da mesma que, instigando e dando oportunidades para o ser-discente se tornar mais participativo, criativo e inovador.

3.2.3 Os jogos e a gamificação

A palavra jogo tem sua etimologia no latim *jocus*, significando divertimento ou brincadeira. “O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana” (Huizinga, 2000, p. 5). Com o passar dos anos o jogo passou a se referir a atividades recreativas, competitivas ou de entretenimento, envolvendo regras, objetivos definidos e desafios a seres superados. Geralmente, os jogos tem início e um fim determinados, podendo ter uma estrutura narrativa e níveis que vão aumentando a dificuldade do mesmo a cada superação ou finalização da fase ou etapa. Existem diversos tipos de jogos desde os esportivos até os jogos de tabuleiro, videogames, cartas até brincadeiras infantis. Muitas pessoas lembram de algum jogo que no começo era muito difícil, mas por ser muito envolvente, tornou-se prazeroso, estimulante e desafiador.

Desde os primeiros anos de existência, o jogo faz parte da vida das pessoas, expressando uma característica humana inata, trazendo o prazer em jogar que faz passarmos horas jogando, a motivação pela experimentação de descobrir coisas novas, pela vivência, pela imaginação, pelo desejo de se transportar para outros tempos e espaços, pois através dos jogos conseguimos desenvolver nossas habilidades, (re)criar mundos e aprender coisas novas, pois o jogo transcende as necessidades imediatas da vida, conferindo um sentido à ação, haja vista que todo jogo significa alguma coisa (Huizinga, 2000).

Hoje em dia, a sociedade tem demonstrado cada vez mais interesse em jogos. O ato de jogar não está mais associado a um passatempo, mas como uma forma de entretenimento que se faz presente nas mais diversas esferas e ambientes sociais, envolvendo e engajando pessoas de todas as idades, origens e interesses, sobretudo quando alguns jogos permitem competições com pessoas de diferentes cantos do mundo instantaneamente. Na política, por exemplo, os jogos de simulação podem ser usados como ferramentas para educar e conscientizar as pessoas sobre questões políticas, administrativas e sociais, exigindo tomadas de decisão em meio a situações complexas.

Em 2022, a Pesquisa Game Brasil (PGB)⁶⁶, desenvolvida pelo *Sioux Group e Go Gamers* em parceria com *Blend New Research* e ESPM revelou que 74,5% dos brasileiros se divertem através de jogos nos celulares, computadores ou videogames. Destes, segundo a GfK (*Growth from Knowledge*), empresa de estudos de mercado, 38% tem o costume de jogar videogame todos os dias. Esses dados colocam o Brasil na liderança do ranking em consumos de jogos, quando comparado com a América Latina.

Quando jogamos, podemos nos arriscar sem medo de errar, pois sempre existe uma nova oportunidade de recomeçar ou ter algum bônus extra, por exemplo, pois o “jogo não é vida ‘corrente’ nem vida ‘real’”. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida ‘real’ para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (Huizinga, 2000, p.10). Sendo assim, o jogo

cria o ambiente de aprendizagem adequado, permitindo que se erre sem consequências reais ou desastrosas e permitindo que se aprenda sobre as possíveis consequências em cada situação. Isso só é viável se a estrutura do game estiver bem montada, se você tiver testado, ajustado e testado novamente até que funcione de maneira a contribuir para o alcance do objetivo estabelecido (Alves, 2014, p. 3).

O jogo desperta a atenção das pessoas por muitos motivos como a ludicidade, os desafios artificiais e o envolvimento ativo dos jogadores com a história que pode ter referências da vida real, tratar sobre um assunto ou tema estudado, apresentar personagens reais ou fictícios a partir de uma estrutura ou o *design* pensados pelo *game designer*⁶⁷ na qual existem conflitos a serem resolvidos, individualmente, de maneira competitiva ou envolvendo um grupo de jogadores, de forma colaborativa.

Entende-se que é possível resumir os elementos dos jogos em: personagem, competição e regras de jogo. De forma análoga, identifica-se que na construção de uma história esses elementos podem ser explorados de modos diversos. Toda história abrange um personagem realizando ações em algum lugar, que devem respeitar as regras do ambiente narrativo e da história criada. Igualmente, no processo de imersão o usuário está disposto a obedecer as regras daquele universo, e isso envolve tanto aspectos das regras de navegação como da própria história (Busarello, 2016, p. 115).

Trazer essa metodologia imersiva para a dinâmica da sala de aula, aliada ao conhecimento dos diversos componentes curriculares e, no nosso caso, da Filosofia é algo que, no âmbito da indústria de mídias digitais, desde 2008, recebeu o nome de gamificação (do inglês

⁶⁶ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/publico-gamer-cresce-e-3-em-cada-4-brasileiros-consomem-jogos-eletronicos/> Acesso em: 24 jun. 2023

⁶⁷ Também chamado de *game developer* é o nome que se dá a pessoa que cria os jogos.

*gamification*⁶⁸), ganhando destaque em nossos dias, sobretudo, quando pensamos em aula presenciais, remotas ou híbridas.

O termo *gamification* (traduzido para o português por gamificação ou, mais raramente, ludificação) foi utilizado pela primeira vez em 2002 pelo programador britânico Nick Pelling, mas o tema só despertou atenção anos depois, com a publicação do livro *A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como ele podem mudar o mundo*, de Jane McGonigal. Desde então, o tema se disseminou principalmente no mundo organizacional, que tem utilizado a gamificação como estratégia de mudança de comportamento dos colaboradores e garantia da eficiência em seus resultados (Cavalcanti; Filatro, 2023, p. 192, grifos próprios).

A gamificação em sala de aula é uma metodologia imersiva que busca trazer para a sala de aula, elementos, conceitos, técnicas de *design* e metodologias utilizadas nos jogos, possibilitando o engajamento dos seres-aprendentes no processo e na resolução de possíveis problemas. Seu objetivo é motivar, engajar e influenciar o comportamento das pessoas, por meio de técnicas e de mecanismos próprios dos jogos tais como: pontos, níveis, recompensas, ranking e desafios que são integradas as aulas, visando aumentar a motivação e o envolvimento dos indivíduos.

Desta forma, os estudantes se sentem motivados a avançar as fases, conquistar emblemas e chegar a um resultado, envolvendo-se na história e ajudando outros estudantes nesse percurso, obedecendo a regras predeterminadas pelo ser-docente com base no que se espera alcançar.

Gamificar não é simplesmente jogar por jogar, como um simples jogo da memória com o rosto de alguns filósofos ou outros jogos que podem até despertar a lógica, mas não possuem um viés filosófico. Gamificar é trazer o ser-discente como centro do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo-o na história do jogo, fazendo uso de uma narrativa filosófica de acordo com a temática estudada, gerando motivação e engajamento, podendo usar tecnologias

⁶⁸ Esta é a nomenclatura original utilizada por Alves (2014) e Busarello (2016). No entanto, optamos, no decorrer do texto, por escrever Gamificação, alinhado com Filatro e Cavalcanti (2023).

virtuais online como o *Quizizz*⁶⁹, o *Kahoot*⁷⁰, *Habitica*⁷¹, *Classdojo*⁷², *Genially*⁷³, *Twine*⁷⁴, *Scratch*⁷⁵, dentre outros. E quando não possuímos recursos para desenvolvermos nossas aulas com ferramentas virtuais, podemos utilizar o quadro, o chão da sala de aula, papéis, cadernos, materiais de sucata, etc.

Em um contexto de aprendizagem é possível utilizar a *gamification* de várias de formas, uma delas é incluindo o uso de narrativas para alterar o contexto de uma atividade rotineira e, com isso, incentivar o comportamento dos sujeitos. Isso favorece que indivíduos possam apreender e realizar tarefas, antes tediosas, de uma forma nova e motivadora. O uso de estratégias de *gamification*, por exemplo, tem um grande potencial em processos educacionais onde encontram-se, com frequência, alunos desmotivados nas atividades de aprendizagem (Busarello, 2016, p .38).

Sendo assim, podemos pensar em alguns jogos que tragam para os seres-aprendentes uma narrativa instigante, possibilitando a construção da memória, da comunicação e o próprio conhecimento dos envolvidos, com base em regras a serem seguidas, auxiliando os seres-jogadores na aquisição de habilidades filosóficas que permitam um diálogo entre os seres-protagonistas da descoberta do conceito-vida-sentido, discutido durante todo o processo educacional.

3.2.4 Gamificando as aulas de Filosofia

Depois de analisarmos o conceito de gamificação, trataremos agora de possíveis caminhos para pensar o processo de ensinagem-filosófica dentro do espaço-aprendente, envolto dos três seres que atuam nesses momentos trazendo abordagens estimulantes e interativas,

⁶⁹ Acesso através do site: <https://quizizz.com/?lng=pt-BR> é uma plataforma educacional de elaboração de jogos em formato de Perguntas e respostas de origem indiana. Fundada em 2015, sua sede fica em Santa Monica, Califórnia, com escritório em Bengaluru, Karnataka, Índia.

⁷⁰ *Kahoot!* é uma plataforma global e colaborativa de jogos educativos de diversas categorias, fundada em 2012, que pode ser acessada de qualquer dispositivo com internet através de um navegador da Web ou do aplicativo *Kahoot*. Acesso através do site: <https://kahoot.com/schools-u/>

⁷¹ *Habitica* é uma combinação de gerenciador de tarefas com RPG cujo objetivo é te ajudar a criar hábitos e lembrar de tarefas de forma divertida e agradável. Disponível em: <https://habitica.com/static/home>

⁷² É uma comunidade global que conecta professores, alunos e famílias do ensino fundamental por meio de recursos de comunicação, como feed de fotos e vídeos do dia letivo e mensagens que podem ser traduzidas para mais de 35 idiomas. Disponível em: <https://www.classdojo.com/pt-br/>

⁷³ A *Genially* permite a criação de apresentações totalmente personalizadas e interativas para gerar grande impacto para o seu público, bem como algumas possibilidades de joguinhos online. Disponível em: <https://genial.ly/pt-br/>

⁷⁴ *Twine* é um aplicativo livre e open-source criado por Chris Klimas para escrever ficção interativa na forma de páginas da web, possibilitando a criação de jogos. Está disponível em: <https://twinery.org>

⁷⁵ O *Scratch* é uma linguagem de programação visual que permite criar jogos, animações e diversas histórias interativas. Criada pelo grupo Lifelong Kindergarten da universidade americana MIT, o programa tem como objetivo ensinar a lógica da programação para crianças e adolescentes. Disponível em: <https://scratch.mit.edu/>

destacando a criatividade, a curiosidade e a inquietação inerente aos seres-discentes que se encontram nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dialogando com os conceitos-chaves sartrianos explanados no capítulo anterior.

Sendo assim, ao pensarmos em possíveis caminhos para nossa prática sugerimos alguns *games* visando colaborar com o desenvolvimento do raciocínio dos seres-discentes na comunidade de investigação. São estes: desafios filosóficos, jogos de tabuleiro, narrativas imersivas, quebra-cabeças filosóficos, jogos *online* educacionais, competições e torneios. Queremos ressaltar que essas sugestões não anulam a criatividade e o protagonismo nem dos seres-docentes, nem dos seres-discentes, pelo contrário, essas atividades gamificadas buscam contribuir com uma participação argumentativa mais consciente dos participantes na comunidade de investigação.

Os desafios filosóficos versam sobre perguntas abertas que servem de estímulo ao pensamento crítico e cada jogador-estudante pode ser recompensado com pontos ou distintivos à medida que avançam nas respostas ou contribuições para as discussões.

Os jogos de tabuleiro são uma simulação da vida cotidiana, envolvendo dilemas morais, éticos ou filosóficos, combinando os desafios existenciais atuais com o universo lúdico infantil, oferecendo aos seres-discentes reflexões sobre o cotidiano, possíveis caminhos, decisões ou escolhas, onde uma simples jogada de um dado ou uma carta escolhida (lembrando um acidente, uma doença, algo fora do controle) pode mudar o ritmo e a trajetória do jogador inserido no jogo.

As narrativas imersivas trazem a possibilidade de criar histórias interativas através do *twine* a partir de conceitos sartrianos e situações cotidianas do universo dos estudantes e adaptados para a realidade local e nível de ensino para desenvolvermos um jogo de ficção interativa na qual os jogadores (seres-discentes), possam escolher os possíveis caminhos que o protagonista da história vai tomando, sabendo que, tal qual a vida real, toda decisão remete a uma situação diferente e que demanda uma responsabilidade por ela.

Parecia-me ter criado assim uma *barreira real* entre o jogo e mim, mas eis que - percebo de repente - essa apreensão sintética não passa de recordação de uma ideia, lembrança de um sentimento: para que aquela decisão venha de novo me prestar ajuda, *é preciso que eu a refaça ex nihilo e livremente*; é apenas um de meus possíveis, assim como o fato de jogar é outro, nem mais nem menos (Sartre, 2022, p. 79, grifos próprios).

Nossas escolhas podem estar certas, erradas, adequadas ou não. Mesmo quando pensamos que não estamos escolhendo, já assim tomamos partido de algo, pois surgem para

nós outras possíveis escolhas. Sendo assim, precisamos nos responsabilizar por nossas ações ou inações, visto que:

[...] é necessário consultar a história de cada um para se ter uma ideia singular acerca de cada Para-si singular. Nossos projetos particulares, concernentes à realização no mundo de um fim em particular, integram-se no projeto global que somos. Mas, precisamente porque somos integralmente escolha e ato, esses projetos parciais não são determinados pelo projeto global: devem ser, eles próprios, escolhas, e a cada um deles permite-se certa margem de contingência, imprevisibilidade e absurdo, embora cada projeto, na medida em que se projeta, sendo especificação do projeto global por ocasião de elementos particulares da situação, seja sempre compreendido em relação à totalidade de meu ser-no-mundo (Sartre, 2022, p. 629).

Os jogos de quebra-cabeças filosóficos podem ser utilizados ao tratar de conceitos-chaves a partir dos quais os seres-discentes podem resolver esses desafios para ganharem recompensas ou avançarem nos objetos de conhecimento estudados.

Os jogos online educacionais são um grande aliado nesse processo, pois possibilitam diversos caminhos. Neste sentido, podemos pensar, de maneira introdutória, em jogos utilizando o *Kahoot*, o *Quizizz* onde ao responder determinada pergunta de maneira correta o jogador pode ir avançando até chegar ao final ou mesmo a um nível mais elevado do jogo. Durante esse percurso o jogador pode solicitar algumas ajudas pré-estabelecidas, jogar sozinho, em dupla ou grupo.

As competições e torneios estimulam os seres-discentes a resolverem, individualmente ou em pequenos grupos, alguns problemas filosóficos ou responderem a perguntas de múltipla escolha, podendo utilizar *slides* do PowerPoint ou alguma plataforma online como as já descritas anteriormente.

4 NUANCES DE UM DIÁLOGO-APRENDENTE

A intervenção ocorreu em uma turma de 40 seres-discentes do quarto ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Leudo Valença, situada no bairro das Rendeiras, município de Caruaru-PE. Foram muitos os desafios para vivenciarmos alguns conhecimentos filosóficos nessa turma. O primeiro, sem dúvidas, o fato de metade da turma não ter sido alfabetizada, sendo que alguns ainda estavam nos níveis iniciais de leitura e escrita. Outro grande desafio foi o fato de não termos o componente curricular de Filosofia na grade curricular do município para esta etapa, da qual já fizemos defesa mais acima, pois “a filosofia oferece um fórum no qual as crianças podem descobrir, por si mesmas, a relevância, para suas vidas, dos ideais que norteiam a vida de todas as pessoas” (Lipman, 1990, p. 13).

Assim, tínhamos algumas escolhas a fazer, primeiramente, identificar nas habilidades propostas para essa etapa de ensino caminhos para uma discussão filosófica e assim tínhamos Língua Portuguesa, tratando da análise e interpretação de argumentos e intencionalidades; Matemática, a questão lógica. Ciências, tratando sobre assuntos epistemológicos; História, analisando filósofos antigos e pensadores importantes ou conceitos de liberdade e política na Grécia Antiga; Geografia, debates sobre a diversidade cultural dos povos e a relatividade dos valores e costumes de diferentes povos; Arte, desenvolvendo temas ligados à estética; e Ensino Religioso, abrindo leque para questão dos valores, princípios, mitos, religiões etc. Em todas os componentes curriculares, é importante incentivar os seres-discentes a expressarem suas opiniões, a fazerem perguntas e refletirem sobre os temas propostos. O diálogo-aprendente é fundamental para o desenvolvimento do pensamento filosófico das crianças.

Desta forma, optamos por um diálogo com o Ensino Religioso a partir da BNCC, sobretudo no que tange as competências e habilidades do componente curricular em questão:

O ser humano se constrói a partir de um conjunto de relações tecidas em determinado contexto histórico-social, em um movimento ininterrupto de apropriação e produção cultural. Nesse processo, o sujeito se constitui enquanto ser de imanência (dimensão concreta, biológica) e de transcendência (dimensão subjetiva, simbólica). Ambas as dimensões possibilitam que os humanos se relacionem entre si, com a natureza e com a(s) divindade(s), percebendo-se como iguais e diferentes. A percepção das diferenças (alteridades) possibilita a distinção entre o “eu” e o “outro”, “nós” e “eles”, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades. Tais elementos embasam a unidade temática Identidades e alteridades, a ser abordada ao longo de todo o Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais. Nessa unidade pretende-se que

os estudantes reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e diverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (subjetividade) e os outros (alteridades), da compreensão dos símbolos e significados e da relação entre imanência e transcendência (Brasil, 2018, p.438).

Analisando bem cada uma dessas palavras e a turma se mostrar desatenta, indisciplinada, com um exagero de liberdade, uma falta de compromisso e de responsabilidades, onde a maioria dos seres-discentes sempre agia de má-fé, enxergamos mais possibilidades de diálogos filosóficos quando pensamos nas questões existenciais propostas mais acima, além de outras bem caras a própria história da filosofia⁷⁶ como as definições de ser, do eu (como alguém que vive e pensa), do outro, do nós e dos eles. Sendo assim, buscamos trazer para a sala de aula uma discussão através dos conceitos existencialistas de Jean-Paul Sartre, elencados mais acima, enxergando que tais conceitos possibilitariam uma discussão filosófica e uma possível percepção das escolhas que cada um podia fazer, tendo como base o hoje e o futuro. Sendo assim, defendemos a ideia:

[...] de que não nascemos programados para sermos isso ou aquilo, que não há uma natureza ou uma essência humana e que o homem não pode ser de forma alguma categorizado e que é ele mesmo o responsável por suas escolhas e seu modo de existir (Sayão, 2006, p.83).

Assim, uma das nossas primeiras discussões, antes da intervenção, junto aos seres-discentes foi explicando, brevemente, o que faríamos a partir das próximas aulas e sobre o “Meu sonho, meu projeto de vida”, onde cada um, a partir de um desenho representando uma escada, pode se situar onde estava, enquanto ser-estudante e quais seriam os passos⁷⁷ que deveria dar para chegar aonde sonhava.

Diante da existência o homem se faz, se tece, se escolhe, ao passo que todas as demais formas de vida estão submetidas às leis e à exterioridade que lhes determinam e as achata ao tempo linear dos relógios. Nisso é possível considerar que o homem em Sartre não está no tempo como estão as demais coisas. Ele se tece no tempo, ele o realiza. De certo modo o homem está livre no tempo, e o *Nada*, como instância implícita da dinamicidade do *em-si para-si*, torna-se o fermento que irrompe a possibilidade de um achatamento amorfo qualquer (Sayão, 2006, p. 84).

Alicerçados por esse pensamento, fizemos a análise bibliográfica que nos serviu de referência para a construção dessa intervenção e algumas imagens, tirinhas, contos, resumos

⁷⁶ Sem trabalhar a história da filosofia. A nossa preferência para essa faixa etária é sempre por temas do cotidiano deles.

⁷⁷ Estes passos seriam os componentes curriculares que precisaria se dedicar mais, se o comportamento que tinha em casa, na escola, na igreja, etc. ajudaria a chegar em seu objetivo e quais seriam as motivações, esforços pessoais ou externos a cada um que poderia ajudar ou atrapalhar essa construção.

conceituais adaptados para a realidade do Ensino Fundamental, outro desafio, jogos online e de tabuleiro e exercícios para desenvolver junto aos seres-discentes um diálogo entre os três seres do conhecimento, introduzindo-os e familiarizando-os com os conceitos existencialistas segundo o pensamento sartriano.

4.1 ORGANIZANDO AS AULAS: PLANEJAMENTO

Para tratar sobre os conceitos-chaves sartrianos pertinentes a nossa intervenção, planejamos 8 aulas de 50 minutos, sendo uma aula por semana. Optamos por esta divisão para que, a cada semana, pudéssemos ir reavaliando nossa aula e cada material utilizado de maneira que pudéssemos, ao final, alcançar a maioria dos nossos objetivos. Assim, sendo, seguimos a Metodologia de Ensino de Filosofia para crianças: **problema, pergunta, diálogo e conceito**, optando por algumas das metodologias inov-ativas e alguns dos jogos descritos anteriormente, onde cada ser-docente, dentro de sua realidade, pode optar por esses que utilizamos ou outros que porventura conhecer ou tiver mais familiaridade.

Para organizar o planejamento de nossas aulas seguimos dois caminhos: primeiro, baseando-nos nas seguintes habilidades propostas na BNCC para o Ensino Religioso:

- (EF01ER01) Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós.
- (EF02ER01) Reconhecer os diferentes espaços de convivência.
- (EF02ER02) Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência.
- (EF01ER02) Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam.
- (EF01ER05) Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um.
- (EF01ER06) Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços.
- (EF05ER07) Reconhecer, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.

As habilidades de Ensino Religioso acima expostas tratam sobre a capacidade de um indivíduo (**eu**) se identificar com o **outro**, acolhendo as semelhanças e diferenças, de sentir o que ela sente, de querer o que ela quer, de apreender do modo como ela apreende etc. conduzindo ao **nós**. Todas essas discussões são muito presentes nas discussões filosóficas, sobretudo, quando pensamos ainda nas escolhas livres, responsabilidades e nos modos de ser e conviver com os outros e no mundo.

Em segundo lugar, focando nas habilidades propostas pela Editora Sophos EF04FL01⁷⁸, EF04FL03⁷⁹, EF04FL04⁸⁰, EF04FL06⁸¹, EF04FL09⁸² e EF04FL10⁸³, a partir das dez competências gerais da Educação Básica (BNCC).

4.2. DESCRREVENDO AS AULAS DA INTERVENÇÃO

Como vimos acima, para a nossa intervenção, dedicamos oito aulas, onde pudemos desenvolver os conceitos sobre liberdade, responsabilidade, angústia e má-fé. As aulas de Filosofia aconteceram as segundas-feiras, no terceiro horário da tarde.

Nossa abordagem se pautou nas quatro etapas apresentadas mais acima buscando incentivar os seres-discentes a refletirem sobre suas ações, escolhas e responsabilidades individuais, levando-os a compreender, de maneira envolvente e participativa a importância da liberdade e da responsabilidade em suas vidas enquanto seres que habitam, por algum tempo, dentro dos muros da escola e que vivenciam, dentro e fora desse espaço, situações em que o excesso de liberdade, a falta de responsabilidade ou a fuga pelos caminhos mais fáceis possibilita um dilema existencial, onde escolher sempre o melhor caminho e arcar com as responsabilidades é o mais desejável a fazer.

Foi um tempo de incentivar a empatia em todos os momentos, numa ambientação

[...] capaz de aflorar sentimentos pertinentes ao tema. Envolve uma pedagogia em que o professor visa explorar as “palavras mágicas” e aumentar o repertório de sentimentos por elas suscitados no imaginário infantil. A palavra-chave nesta pedagogia é ‘sentimentos’. Toda forma de expressão destes é bem-vinda: desenhos, música, poesia, literatura infantil, filmes, quadrinhos, dinâmicas, vivências, relato de casos (Cunha, 2008, p.148).

⁷⁸ Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

⁷⁹ Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

⁸⁰ Utilizar diferentes linguagens para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

⁸¹ Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade

⁸² Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

⁸³ Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

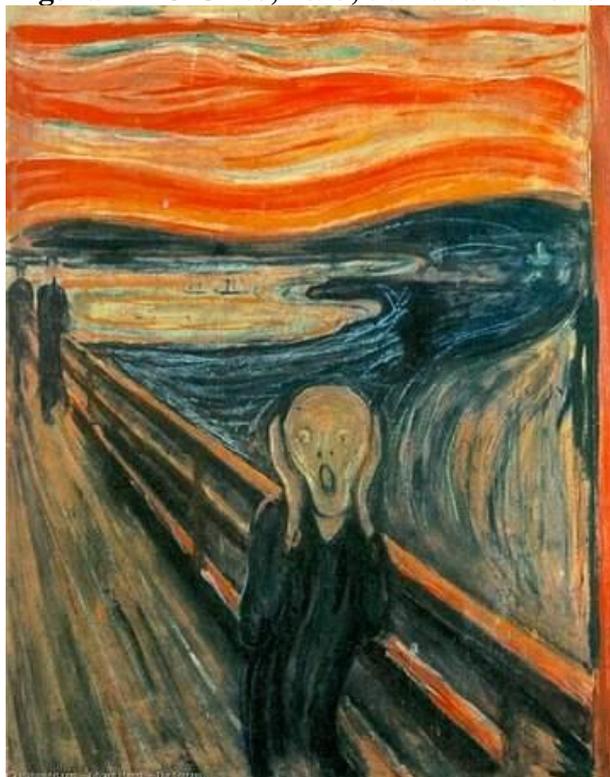
Nesse período de intervenção disponibilizamos também para os seres-discentes todas as histórias lidas, aula por aula, e o livro “Responsabilidade” da coleção Descobrimo Valores de Cristina Klein, utilizado durante os dias como leitura inicial das tardes de segunda. Essas histórias, a medida em que eram lidas, ficaram no acervo da sala, denominado de “Cantinho da Leitura”, o qual existem outras obras literárias.

4.2.1 Problematizando o existencialismo e conhecendo Sartre

Iniciando nossa aula da tarde, fizemos a leitura da primeira parte do livro de Klein (2012, p. 3-6) “Responsabilidade: como posso ser responsável”. Eles acharam bem interessante cada um dos exemplos.

No horário da aula de Ensino Religioso, após o intervalo do recreio, iniciamos de fato a nossa intervenção. Como nossos seres-discentes tem o costume de trabalharem com diversos gêneros textuais, iniciamos as nossas aulas com dois gêneros muito conhecidos por eles, uma imagem e duas tirinhas, as quais representamos a seguir:

Figura 4 - O Grito, 1893, de Edvard Munch



Fonte: Educa Mais Brasil (2021)

Figura 5 - Qual é a razão da existência humana?



Fonte: Waterson (2011, p. 31)

Figura 6 - Por que estamos aqui?



Fonte: Waterson (1990, p. 20)

Esses textos, impressos e entregues para cada um deles⁸⁴, remetem a questões existencialistas que tratamos em nosso projeto e que possibilitaram para cada um, de forma espontânea, uma oportunidade de se posicionar sobre o que achou de cada imagem. O próximo passo foi a leitura partilhada da primeira parte do material utilizado para a intervenção. Por fim, fizemos a leitura do livrinho Sartre & Simone, da coleção Filosofinhos.

4.2.2 Perguntas e diálogos sobre liberdade e responsabilidade

Na segunda seguinte, recepcionando os nossos seres-discentes, iniciamos nossas aulas da tarde, com a leitura de “Responsabilidade é...” (Klein, 2012, p. 7-9), ouvindo dos seres-discentes qual a parte que acharam mais importante e o porquê. Após o intervalo do recreio, na aula da intervenção, projetamos o curta-metragem “O sonho de Jonas”, no qual o protagonista

⁸⁴ Estes e outros materiais constam no Apêndice A.

da história, um pintinho, cresceu demais e foi expulso do seu ovo, tendo que sair do seu aconchego e se aventurar pelas ruas.

Neste momento, pretende-se transformar o pensamento por imagens em pensamento por palavras, transformando imagens vagas, “nós na imaginação”, intrigas, sentimentos, perturbações, em perguntas que buscam significados claros para crenças e opiniões. O objetivo é explorar e aumentar o repertório de opiniões e crenças, que, previamente, organizam os posicionamentos automáticos dos membros do grupo (Cunha, 2008, p. 149).

Em seguida, organizamos um debate sobre o que cada um entendeu sobre tais conceitos e palavras utilizadas, questionando-os ou dando exemplos práticos, incentivando-os a realizarem uma breve anotação sobre o que cada um entendeu do curta-metragem e de cada conceito, através das seguintes perguntas: (1) a) Após assistir o vídeo “O Sonho de Jonas”, o que mais lhe chamou a atenção? b) Quais sentimentos o protagonista do vídeo demonstrou? (2) Com base no que vimos até agora, como você explicaria a liberdade? (3) O que você entende por responsabilidade?

Como resposta a primeira questão, a maioria dos seres-discentes responderam que gostaram do vídeo e acharam interessante a saga do pintinho. Em relação aos sentimentos, tivemos as palavras angústia, medo, curiosidade, determinação, solidão e felicidade como respostas.

Já respondendo a segunda questão sobre o conceito de liberdade pensado pelos seres-discentes, tivemos muitas respostas semelhantes, das quais destacamos algumas a seguir.

A liberdade é quando você é livre para fazer o que quiser e você mesmo escolhe as suas próprias decisões e não deixa ninguém escolher por você (Ser-discente A).

Para mim, a liberdade é poder decidir o que fazer com o meu tempo livre e como aproveitar minha vida (Ser-discente B)

Para mim a liberdade é ser responsável por minhas atitudes (Ser-discente C).

Liberdade é a chance de seguir meus sonhos e fazer o que eu amo (Ser-discente D).

Liberdade é poder sonhar alto e tentar alcançar meus objetivos, sem ninguém me dizendo que não é possível (Ser-discente E).

Dentre as demais respostas, tivemos sempre presente a parte da liberdade associada a escolha, tomada de decisão, aos sonhos e alguns associaram a liberdade como a situação de quem estava preso em algum lugar e havia se soltado.

Sobre a responsabilidade, também tivemos muitas respostas semelhantes das quais elencamos as seguintes:

Responsabilidade é você ser responsável pro qualquer coisa que acontecer no seu dia a dia e toma conta de suas decisões. Se der errado ou certo o responsável é você (Ser-discente F).

Responsabilidade é quando você sabe que suas ações têm consequências e mesmo assim escolhe fazer o que é certo (Ser-discente G).

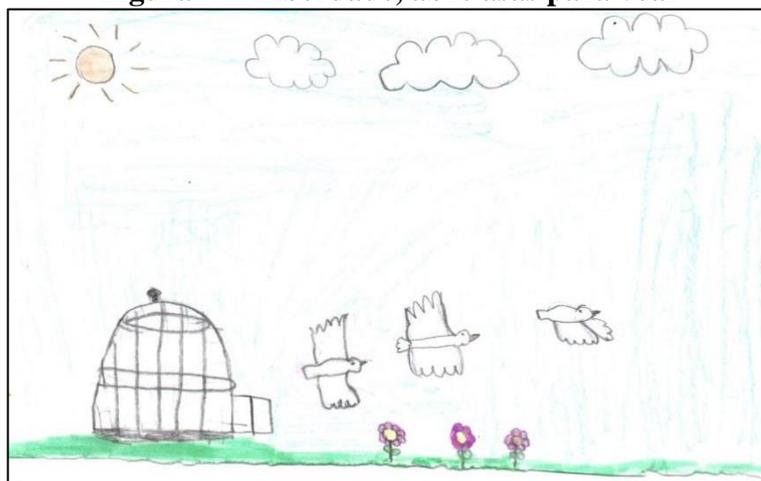
Acho que responsabilidade é quando a gente entende que somos livres para fazer nossas escolhas, mas também somos responsáveis por elas (Ser-discente H).

Para mim, responsabilidade é quando a gente cuida das coisas que são importantes, ajuda em casa, faz as tarefas da escola etc. (Ser-discente I).

Responsabilidade é quando a gente assume os erros que comete e tenta consertá-los, pedindo desculpas aos outros (Ser-discente J).

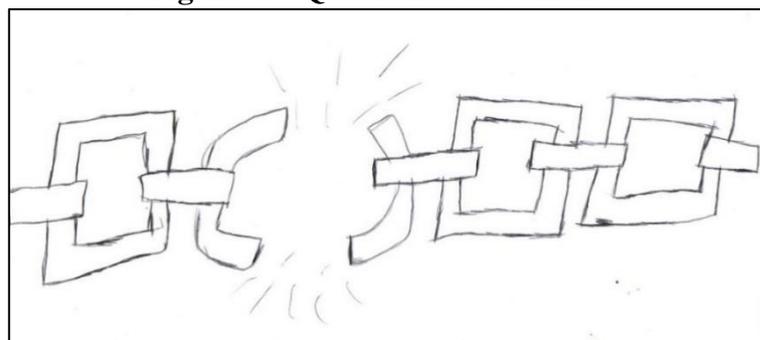
Por fim, cada um deles produziu um desenho sobre o que entendia por liberdade ou responsabilidade. A maioria escolheu o tema da liberdade, destacando-se nos desenhos: pássaros fugindo da gaiola, correntes sendo rompidas, dentre outros, como podemos ver alguns nas figuras seguintes:

Figura 7 - Liberdade, abre asas para voar



Fonte: Ser-Discente K

Figura 8 - Quebrando as correntes



Fonte: Ser-Discente L

Figura 9 - Sonho de liberdade

Fonte: Ser-Discente M

4.2.3 Jogando com os conceitos de liberdade e de responsabilidade

Na terceira semana da intervenção, iniciamos nossas aulas da tarde, com a leitura das “Atitudes de Responsabilidade” (Klein, 2012, p. 10). No horário do terceiro dia da intervenção, com o auxílio dos *tablets*⁸⁵, fizemos a conexão dos jogos através do *link* em forma de *QR Code*⁸⁶ presente na figura abaixo:

Figura 10 - Acesso ao jogo

Fonte: Elaborada pelo autor.

⁸⁵ Cada ser-discente recebeu da prefeitura um aparelho *tablet* para auxiliar no desenvolvimento das aulas e pesquisa em casa.

⁸⁶ Também disponível em: <https://view.genial.ly/64e8bfbcc8380000126626b3/interactive-content-reinodafilosofi>

O jogo “O Reino da Filosofia”, cuja tela inicial está representada na figura a seguir, em forma de RPG, traz a seguinte história como mote: “A lenda diz que um reino distante forjou uma espada que junto com o poder das Joias Existenciais (Liberdade, Angústia, Responsabilidade e Autenticidade) poderia derrotar qualquer mal. Reúna as joias para montar a arma definitiva e derrotar o dragão escondido na masmorra.”

Figura 11 - O reino da Filosofia



Fonte: Elaborada pelo autor.

Assim, o jogador deve assumir o personagem, responder algumas perguntas sobre Sartre e os conceitos-chaves e chegar ao final do percurso para derrotar o dragão. Muitos dos seres-discentes jogaram novamente em casa com os pais ou irmãos.

Em seguida, depois de 15 minutos, dividimos a turma em pequenos grupos e entregamos um jogo de tabuleiro “Jogo das Escolhas”, um dado, alguns pinos coloridos, notas de dinheiro e as cartas de profissões e de ação, inspirado no famoso Jogo da Vida, retratando as escolhas do dia-a-dia, os principais acontecimentos de uma sala de aula, as diferentes profissões e como as mudanças, a depender de uma carta tirada, podem ser bruscas e surpreendentes, alterando os planos dos jogadores.

No “Jogo das Escolhas”, todos os jogadores lançam o dado e inicia quem tirar o maior número. Em caso de empate por número maior, os empatados jogam novamente até desempatarem. Definindo o primeiro jogador e escolhendo quem ficará responsável pelo dinheiro, os demais jogam em sentido horário. Cada um dos jogadores recebe a quantia inicial de S\$ 5.000,00 (cinco mil sophos). Utilizamos um dinheiro fictício chamado Sophos (S\$) cujas cédulas, em tamanho menor do que o original, estão representadas na figura a seguir:

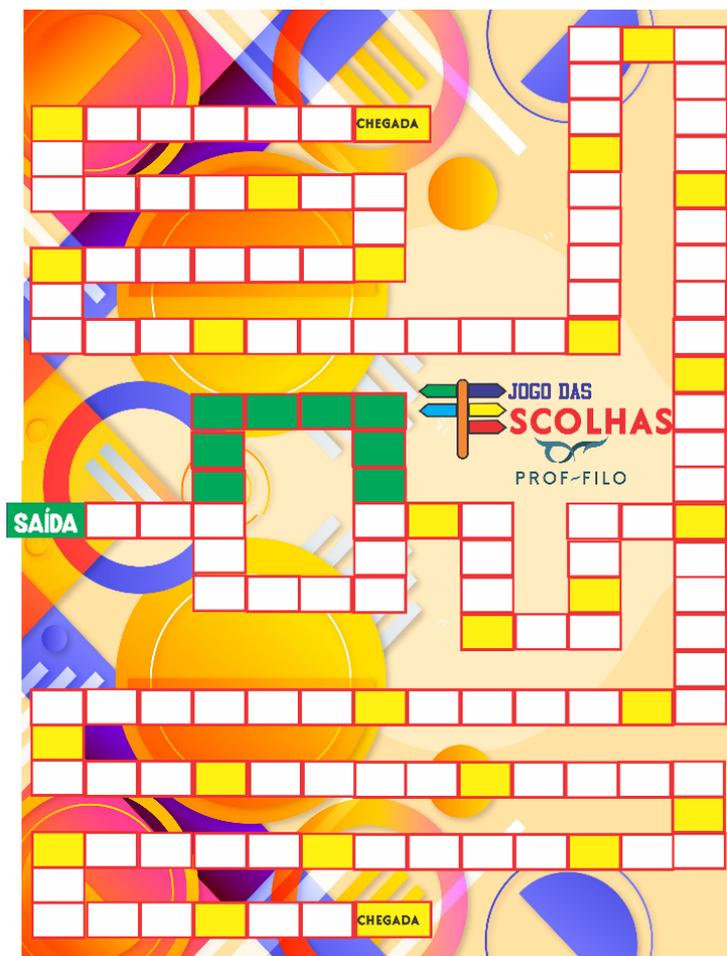
Figura 12 - Cédulas de Sophos (S\$)



Fonte: Elaborada pelo autor.

Para confeccionarmos o tabuleiro do Jogo das Escolhas, utilizamos um programa gráfico e um design bem colorido e atrativo que chamasse a atenção das crianças e imprimimos em uma folha de papel tamanho A3, cuja representação, em pequena escala, visualizamos na imagem a seguir:

Figura 13 - Tabuleiro do Jogo das Escolhas



Fonte: Elaborada pelo autor.

Para chegar ao final cada um pode escolher o caminho que seguirá, tendo duas opções de chegada. O jogo segue sempre em frente, não podendo voltar para trás. No percurso existem casas com três cores: **brancas**, **verdes** e **amarelas**. As casas **brancas** não oferecem nenhum risco ou vantagem. As casas **verdes** são as casas de escolha de profissão. São casas opcionais do início. Basta seguir por esse caminho, cair em uma delas e escolher uma das profissões do monte de carta “Profissões”. Escolhendo uma delas, sempre que, ao jogar o dado, obter o número 6, este ganha o salário referente na carta. Também terá direito ao salário todas as vezes que encontrar a carta salário, misturada com as cartas de ação. Alguém se encarregará de controlar o dinheiro que sobrar do jogo. As casas **amarelas** são as de ação. O jogador que cair em uma delas deverá tirar uma das cartas de ação do monte, algumas representadas na figura seguinte, e ler em voz alta o que tem nela, cumprindo imediatamente o que ela traz.

Figura 14 - Exemplos de Cartas de Ação



Fonte: Elaborada pelo autor.

Ganha o jogo quem chegar ao final ou com a maior quantia em dinheiro ou conseguir recolher as cartas dos 4 elementos (terra, água, fogo e ar), presentes e embaralhadas nas cartas ações. Como o jogo envolve operações matemáticas do dia-a-dia pode-se pedir que cada um dos jogadores fique com uma folha e um lápis para fazer os cálculos ou uma calculadora. No caso deles, os seres-discentes faziam os cálculos com a calculadora do *tablet*.

4.2.4 Problematizando a má-fé e a angústia

No dia da nossa quarta aula da intervenção, iniciamos a tarde fazendo a leitura de “O que vale / O que não vale” (Klein, 2012, p. 11), destacando situações práticas do uso da responsabilidade e o que eles achavam que poderia colocar nessa lista. Em seguida, no horário da intervenção, seguimos com a leitura de três tirinhas que foram impressas para cada ser-discente e disponibilizadas a seguir:

Figura 15 - O que é?



Fonte: Gomes (2008)

Figura 16 - Angústia da existência



Fonte: Gomes (2016)

Figura 17 - Partes administráveis



Fonte: Gomes (2019)

A partir da leitura das tirinhas, questionamos os seres-discentes sobre os problemas que a mesma trazia, ouvindo-os atentamente e, dividindo-os em duplas, pedindo que alguns procurassem em dicionários o significado de angústia e outros nos buscadores de internet e que anotassem os significados.

Por fim, fizemos a leitura do conto “As aventuras de João Paulo”, elaborado pelo autor, feito exclusivamente para a intervenção, cujo texto segue na íntegra, no apêndice B, ao final do trabalho.

Após a leitura do conto, tivemos uma breve discussão sobre as questões que o texto trazia e os conceitos estudados. Alguns dos seres-discentes fizeram anotações em seus cadernos e ao final jogaram uma partida do Jogo das Escolhas.

4.2.5 A má-fé e a angústia: perguntas e diálogos-aprendentes

Na quinta semana de intervenção, iniciamos nossa tarde com a leitura de “Responsável de verdade também é prudente” (Klein, 2012, p. 12-13), verificando mais situações em que a responsabilidade se faz presente. Depois, no horário da aula retomamos as anotações feitas por cada ser-discente nas aulas anteriores e alguns fizeram a leitura de suas pesquisas.

Em seguida, apresentamos, com o uso do Projetor de slides os conceitos de má-fé e angústia⁸⁷, dando exemplos práticos do dia-a-dia dos pequenos e fazendo a leitura do conto: “Kant e a gaiola dourada”, elaborado pelo autor, construído para a intervenção, o qual colocamos na íntegra no Apêndice C ao final dessa dissertação. Concluímos essa aula com um debate sobre as aventuras desse pobre passarinho, realizando o estudo do material didático e escrevendo nos cadernos as palavras-conceito estudadas na tarde.

Por fim, os seres-discentes tiveram a oportunidade de jogar mais uma vez o Jogo das Escolhas, agora totalmente familiarizados com as regras do jogo. O interessante foi ver o entusiasmo deles e a explicação que os mesmos davam aos seus colegas que haviam faltado no dia da estreia do jogo.

4.2.6 Buscando conceitos-chaves através dos jogos

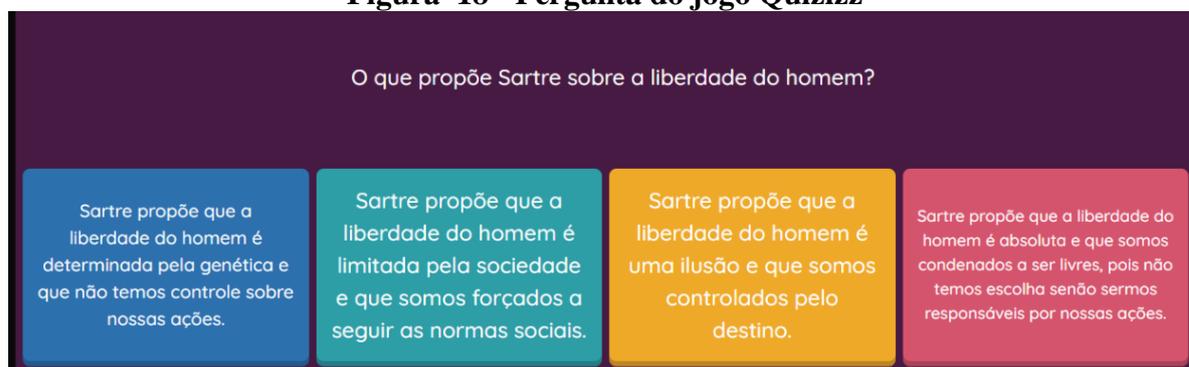
Iniciando nossas aula da tarde, fizemos a leitura de “Riki, o responsável” (Klein, 2012, p. 16-17), destacando a atitude de Riki no dia em que se passa a história, perguntando se todos faziam da mesma forma e ouvindo os relatos de cada ser-discente.

Em seguida, na aula da intervenção, retomamos algumas questões da aula anterior, retirando algumas dúvidas, entregando o texto com os conceitos vivenciados em sala e, com auxílio do *tablet*, fazendo a conexão para dois jogos *online*. O primeiro através do site *Quizizz* e o segundo através do *Kahoot*, esse último, presente como aplicativo nos *tablets* deles. Para acesso aos jogos, foram disponibilizados links através de *QR Codes* que permitiram que cada jogador de conectasse e disputasse com os demais. Alguns não conseguiram conectar-se e acabaram formando duplas.

⁸⁷ Projetamos as páginas do material presente no Apêndice A, página 7.

A seguir mostramos a tela de uma das perguntas do *Quizizz* e, em seguida, o *ranking* final do Kahoot.

Figura 18 - Pergunta do jogo Quizizz



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 19 - Ranking final do Kahoot



Fonte: Elaborada pelo autor.

Em ambos os jogos, cada um pode responder, escolhendo uma opção de acordo com os conceitos estudados, sendo ranqueados a cada rodada e ao final. Todos os seres-discentes gostaram bastante dos jogos e se empolgaram a cada rodada, sobretudo quando na projeção do quadro, apareciam os nomes deles.

Por fim, através de um jogo, utilizando o *PowerPoint*, divididos em grupos de 8 estudantes, cada um pode escolher os números de 1 a 20⁸⁸ e responder à pergunta escolhida. Quando um grupo errava a alternativa, tinha que pagar alguma prenda: dançar, cantar, desenhar, dar a volta pela sala com um só pé, dentre outras.

Esse foi um momento bem divertido e estimulante.

⁸⁸ Essas perguntas estão presentes no Apêndice D.

4.2.7 Avaliando o percurso da intervenção

Iniciando nossas aulas da tarde, fizemos a leitura de “Por que é bom ser responsável” (Klein, 2012, p. 18-19), fazendo uma pergunta para todos, como reflexão pessoal e síntese do que tínhamos estudado.

Bem sabemos que a avaliação da intervenção não é apenas uma etapa final e isolada, mas sim um processo que aconteceu desde as primeiras atividades até o seu encerramento formal, pois estamos avaliando não propriamente um processo instrucional de ensino-aprendizagem, como a habilidade de somar, subtrair, multiplicar ou dividir, mas um processo educativo de formação humana como um todo. Aproveitamos também para propiciar a todos os envolvidos no processo da intervenção uma análise do que foi construído ponderando mais fortemente as habilidades incorporadas no modo de ser, agir, interagir, viver e conviver dos seres-discentes (Cunha, 2008).

O processo avaliativo na escola é, talvez, o momento pedagógico mais crítico para os professores, pois mexe com visões de mundo, empatias e antipatias, atitudes, expectativas, concepções metodológicas, crenças ou justificações fundamentadas em (pré)conceitos etc. (Cunha, 2008, p. 127).

Como na escola, temos uma semana de provas e alguns pais cobram bastante as provas físicas a fim de verificar o aprendizado de seus filhos, precisaríamos pensar em uma prova escrita que servisse para essa finalidade e permitisse uma avaliação do desenvolvimento de cada ser-discente frente a um projeto de formação humana, no qual cada um dos envolvidos no processo deveriam dialogar, até porque:

Isso ocorre não por acaso. De fato, no ato de educar, dois protagonistas se encontram em uma interação especial. Um, representando a sociedade atual, o educador, o outro, representando o homem que representará a sociedade no futuro, o educando. Desse encontro entre o presente e o futuro, mediado sempre pelo passado dos conhecimentos e técnicas acumulados ao longo da história, emerge o processo educativo, que precisa ser, permanentemente avaliado (Cunha, 2008, p. 129).

Sabendo que a média da unidade corresponde a um total de no máximo vinte pontos, distribuídos entre atividades e avaliações, dividindo por dois, distribuímos as pontuações da seguinte forma: Seguir os procedimentos de fala, falando na sua vez, escutando e respeitando a vez dos outros (2 pontos); Buscar dados relevantes ao que está em discussão, construindo, pesquisando e anotando (2 pontos); Respeito as regras durante os jogos (2 pontos), Relacionar ideias, fatos, previsões, consequências, opiniões etc. (2 pontos); Auxílio aos demais seres-

discentes durante o processo da intervenção, nas tarefas, pesquisas, jogos etc. (2 pontos); obtendo assim, a primeira nota.

Para a segunda nota, dividimos em um teste⁸⁹ e uma prova⁹⁰ com questões objetivas de múltipla escolha, seguindo o padrão das avaliações institucionais e diagnósticas de órgãos estaduais e nacionais. Depois de corrigirmos os testes, entregamos novamente os mesmos para cada um e começamos uma leitura em conjunto, verificando os acertos e erros do mesmo, apresentando em ambos um nível de acerto considerável conforme podemos observar na tabela abaixo:

Tabela N. 1 - Percentuais de Acerto dos Seres-discentes no Teste

Questão	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
%	72,50%	82,50%	80,00%	80,00%	67,50%	62,50%	67,50%	70,00%	82,50%	80,00%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Como podemos perceber, no teste aplicado com questões objetivas, os maiores percentuais alcançados foram com as questões “2” que tratava sobre “Refleta e assinale a sentença verdadeira: ‘sou responsável quando..’” tendo como resposta correta “(A) ajo com liberdade, buscando fazer as coisas certas, assumindo as consequências dos meus atos” e “9” que remetia ao livro da coleção Filósofinhos “O que significa ser ‘senhor de nossos pensamentos’?”, com a resposta certa a letra “(C) Significa que temos o controle sobre nossos próprios pensamentos e que podemos escolher o que queremos pensar” e a questão “6” com menos acerto⁹¹ que tratava sobre “Complete a frase: ‘O mau uso da liberdade...’”, tendo como gabarito a alternativa “(D) nos torna escravo dos vícios”, sendo as palavras “escravo” e “vícios” mal interpretadas pela maioria que errou.

Foi um momento muito importante, pois cada um teve a oportunidade de falar porque tinha marcado cada resposta e o mais duro foi ouvir de alguns que “marcaram de qualquer jeito”, uns por ainda não conseguir dominar a leitura e compreensão, outros por não se preocuparem muito com as avaliações, fazendo o mesmo nas avaliações dos outros componentes curriculares. Após esse momento, recolhemos os testes e os guardamos, pois:

Uma avaliação só é coerente quando se tem em mente os objetivos que se pretende alcançar. Face a esses objetivos, o professor vai elaborando diagnósticos, construindo metas, corrigindo deficiências, replanejando suas atividades didáticas, e oferecendo, aos alunos, parâmetros para eles próprios, refletindo sobre seu próprio desenvolvimento, terem ocasião de mostrar para

⁸⁹ O teste se encontra no Apêndice E.

⁹⁰ A prova se encontra no Apêndice F.

⁹¹ No entanto, mesmo sendo a questão menos acertada, ainda se colocou acima da média que seria 60%.

o professor e para o grupo o modo e a posição em que se encontram face ao que é esperado (Cunha, 2008, p. 129-130).

A partir de Cunha (2008) e das discussões sobre os testes, reelaboramos a prova com questões mais práticas, com o objetivo de verificar o entendimento dos seres-discentes na aplicação de alguns conceitos, cujos resultados apresentamos na tabela a seguir:

Tabela 2 - Percentuais de Acerto dos Seres-discentes na Prova

Questão	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
%	67,50%	75,00%	87,50%	62,50%	87,50%	72,50%	72,50%	80,00%	80,00%	72,50%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Olhando para os resultados da prova temos, novamente, duas questões com um nível de acerto maior “87,5%”, a questão “3” que trazia a seguinte problemática: “Qual é o significado de ‘assumir a responsabilidade por suas ações?’”, tendo como gabarito a alternativa “(B) Reconhecer que você é a causa de suas ações e aceitar as consequências”, mostrando o entendimento da maioria sobre a questão da responsabilidade própria pelos atos cometidos e a questão “5” que apresentava a seguinte tirinha:

Figura 20 - Liberdade



Fonte: Lafayette (2009)

Nesta tirinha temos um personagem que sai de dentro do ovo cuja pergunta era “Com base nessa tirinha e os conceitos sartrianos estudados, podemos dizer que ela fala sobre”, com alternativa correta “(C) a angústia.” Já a menos acertada⁹² foi a questão “4” que trazia uma possível situação “Você vê alguém pegando algo que não lhe pertence. O que você deve fazer?”. A resposta correta seria a alternativa “(C) Avisar um adulto ou dizer à pessoa que isso não é certo”. Fazendo novamente uma discussão sobre os acertos, erros e dificuldades percebemos que, nesse caso, a falta de interpretação, a pressa em responder ou mesmo a desatenção foram os fatores que contribuíram para alguns resultados ficarem abaixo do esperado. Assim, concluímos essa etapa de intervenção e avaliação formal.

⁹² Mesmo sendo a menos acertada, olhando para um todo, a maioria dos seres-discentes compreenderam.

4.3 FRUTOS DA INTERVENÇÃO: DO DIÁLOGO-APRENDENTE EM SALA DE AULA PARA A VIDA

Tomando como base o nível da turma, a idade dos seres-discentes e o fato de não terem o componente curricular de Filosofia em sua grade e trazermos para discussão Sartre, percebemos que tudo isso não foi um empecilho para a intervenção. Pelo contrário, durante todas as aulas da intervenção tivemos uma participação envolvente e instigante, demonstrando a curiosidade comum a toda criança quando se depara com problemas que dizem muito para o seu cotidiano. A cada gênero textual estudado, a cada conceito problematizado, pesquisado e vivenciado em exemplos diários ou através dos jogos, era perceptível no rosto da maioria dos seres-discentes o prazer em descobrir coisas novas.

Foi belo perceber, quando, numa aula de Língua Portuguesa, ao tratarmos da fábula de Esopo “A raposa e as uvas”, alguns associaram a ação da raposa que desejava obter as uvas maduras, mas que ao não conseguir alcançá-las, convence a si mesma de que as uvas não estão boas, mas verdes, como uma atitude de autoengano, características da má-fé ou quando, observamos um breve diálogo entre dois seres-discentes, antes de começar uma prova de matemática e um deles que aparentava estar preocupado, pois, no dia anterior, deixou de estudar com o colega para ir jogar bola com alguns amigos. E este dizer: “Escolhi ir pro racha⁹³, agora tenho que ser responsável por minha nota”. A prova era de matemática, mas os conceitos de Filosofia estavam presentes.

Na própria sala de aula, tivemos alguns casos de superação de atitudes, daqueles seres-discentes que, desde o início do ano, haviam sido rotulados como “reprovados”, “sem jeito” etc., alguns deles repetentes de anos anteriores. No entanto, ao trabalharmos esses conceitos em sala de aula, percebemos mudanças significativas no comportamento deles em sala, na escola e até em suas casas. Alguns pais relataram que seus filhos estão mais participativos nas tarefas de casa e assumindo responsabilidades por seus atos, mesmo quando fazem algo de errado sem a presença de um adulto.

Todos esses relatos orais são significativos e mostra a importância da Filosofia desde o início da vida educacional dos seres-discentes

⁹³ Jogo de futebol.

5 CONCLUSÃO

Concluindo, nossa dissertação, percebemos que muito ainda haveria de ser feito. Precisariamos garantir que todos os seres-discentes, desde os primeiros anos escolares, tivessem o acesso a esse conhecimento filosófico milenar e que possui um potencial muito forte para ensinar a pensar com coerência, lógica, despertando o pensamento crítico de cada uma das nossas crianças em meio a temas necessários para a formação do ser-cidadão: ética, política, justiça, amizade, liberdade, responsabilidade etc. Materiais já possuímos para essa etapa. Caberia a nós, seres-docentes, seres-filósofos, seres-aprendizes do filosofar ou seres-pesquisadores que atuamos nessa etapa de ensino, escolhermos dentre as opções citadas mais acima ou pensar quais seriam os objetos de conhecimento que poderiam ser vivenciados em cada etapa.

O que deveríamos ter em mente é a possibilidade da Filosofia discutir caminhos, junto aos demais componentes curriculares, que desenvolvam o pensamento crítico, a capacidade de análise e a argumentação, estimulando assim, as crianças, a questionarem e pensarem a realidade de seu mundo. Para tanto, o estímulo a criatividade, a ludicidade e a imaginação surge como um grande potencial para que cada ser-discente pense “fora da caixinha” e encontrem soluções criativas para velhos problemas.

Pensar filosoficamente nessa etapa de ensino é buscar o desenvolvimento da empatia, da alteridade e do respeito ao mundo, dando oportunidades para que cada ser-discente considere as diversas perspectivas e possam entender que suas decisões impactam na vida dos seres que convivem e interagem com eles, bem como toda a humanidade e mundos⁹⁴.

Tudo isso faz com que seja possível a construção de uma comunidade de diálogo, respeito as diferentes opiniões, criação de discussões e debates respeitosos e construtivos, valorizando ainda a inclusão em todos os campos educacionais e sociais.

Por fim, concluimos afirmando que a presença da Filosofia em sala de aula, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental é algo urgente e necessário para que nossos seres-discentes possam ter um desenvolvimento integral, possibilitando um pensar as coisas espantosas, tidas como complexas, como os conceitos sartrianos, mas capazes de serem assimiladas e entendidas, quando passam a fazer parte da existência de cada ser-discente.

⁹⁴ Aqui colocamos mundos como escola, família, igreja, comunidade, bairro, roda de amigos, etc.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRÃO, B. **História da filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. São Paulo: Paz e Terra, 2022.
- ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática**. São Paulo: DVS Editora, 2014.
- ARANHA, M; MARTINS, M. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 2016
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2013.
- BUSARELLO, R. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016
- CAMARGO, F; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso: 2018.
- CARUARU (PE). **Secretaria de Educação de Caruaru – SEDUC. CURRÍCULO DO MUNICÍPIO DE CARUARU: Normas curriculares para a Educação Básica Municipal – Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Caruaru: SEDUC, 2018. Disponível em: http://consulta-curricular.caruaru.pe.gov.br/pdf_intro/texto-intro.pdf Acesso em: 16 jan. 2023.
- CERLETTI, A. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, W. (Org.). **Filosofia: caminhos para o seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p.19-42.
- CUNHA, J. A. **Filosofia para a criança: orientação pedagógica para educação infantil e Ensino Fundamental**. (Org.). Campinas: Editora Alínea, 2021.
- Design thinking na educação: como usar na sala de aula e planejamento**. Jornada Edu. Disponível em: <https://jornadaedu.com.br/praticas-pedagogicas/design-thinking-na-educacao/> Acesso em: 30 set. 2023.
- EDUCADIGITAL, Instituto. **Design Thinking para Educadores**. Instituto Educadigital, 2014. Disponível em: https://www.dropbox.com/sh/hgnb8w3kbz1nhef/AAAtlJo6droOysIkA49BAMnCa?preview=DT_Livro_COMPLETO_001%090.pdf Acesso em: 30 jan. 2023.
- FERNANDES, K; LUCENA, M; ARANHA, E. Uma Experiência na Criação de Game Design de Jogos Digitais Educativos a partir do Design Thinking. **RENOTE**. Porto Alegre.

V. 16, n. 1, p. 1-10, jul. 2018. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/89310>. Acesso em: 30 jan. 2023.

FILATRO, A; CAVALCANTI, C. **Metodologias inov-ativas: na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: SaraivaUni, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GALLO, S. **Filosofia: experiência do pensamento: volume único**. São Paulo: Scipione, 2016.

GARDNER, S. **O ser e o nada: uma chave de leitura**. Petrópolis: Vozes, 2020.

GEMIGNANI, E. Y. M. Y. **Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão**. *Revista Fronteira da Educação* [online], Recife, v. 1, n° 2, 2012.

GILES, T. **História do Existencialismo e da Fenomenologia, Vol. II**. São Paulo: EPU, 1975.

GOMES, C. O que é? Bichinhos de jardim. (2008) Disponível em:
<https://bichinhosdejardim.com/o-que-e/comment-page-1/> Acesso em: 07 jun. 2023.

GOMES, C. Angústia da existência? (2016) Bichinhos de jardim. Disponível em:
<https://bichinhosdejardim.com/angustia-da-existencia/> Acesso em: 07 jun. 2023.

GOMES, C. Partes administráveis. (2019) Bichinhos de jardim. Disponível em:
<https://bichinhosdejardim.com/page/158/?amp> Acesso em: 07 jun. 2023.

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

KIERKEGAARD, S. **O conceito de angústia: uma simples reflexão psicológico-demonstrativa direcionada ao problema dogmático do pecado**. Petrópolis: Vozes; 2017.

KLEIN, Cristina. Responsabilidade. Blumenau: Todolivro Editora, 2012.

LAFAYETTE. Liberdade (2009). Ultralafa. Disponível em:
<https://ultralafa.wordpress.com/2009/02/06/liberdade/> Acesso em: 16 jun. 2023.

LIMA, J; MATOS, J. C. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio: Razão estratégica e o desafio da intersubjetividade no âmbito escolar**. In: ANDRADE, A et al. *Filosofia: pesquisa e práticas de ensino*. Embu das Artes: Alexa Cultural, 2022, p. 21-36.

LIPMAN, M. **A Filosofia vai à Escola**. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, M. **O Pensar na Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIPMAN, M.; OSCANYAN, F; SCHARP, A. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LORIERI, M. Filosofar com crianças: Possibilidades. Contribuições de Matthew Lipman. In: MATOS, J; COSTA, M (Orgs.) **Ensino de Filosofia: questões fundamentais**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014, p.97-110.

MATOS, J. C. **Filosofia (da) Perguntação**. Maceió: Café com Sociologia, 2021.

MOURA, D; BARBOSA, E. **Trabalhando com Projetos: Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

O grito. Educa Mais Brasil. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/artes/o-grito> Acesso em: 16 jun. 2023.

REALE, G; ANTISERI, D. **História da filosofia. Vol. 6: de Nietzsche a Escola de Frankfurt**. São Paulo: Paulus, 2006.

REYNOLDS, J. **Existencialismo**. Petrópolis: Vozes, 2021.

SANTOS, C. O uso de Metodologias Ativas de aprendizagem a partir de uma perspectiva interdisciplinar. In: **Congresso Nacional de Educação**, 12, 2015, Curitiba PR. Anais... Curitiba - PR, 2015, p. 27202-27212. Disponível em: <http://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/documents/14069491/14102218/Semana+9.+O+USO+DE+METODOLOGIAS+ATIVAS+DE+APRENDIZAGEM+A+PARTIR+DE+UMA+PERSPECTIVA+INTERDISCIPLINAR/da9abad3-b04b-1be5-3fb8-9170c76c23e3#:~:text=Acredita%2Dse%20que%20o%20uso,educa%C3%A7%C3%A3o%20est%C3%A1%20inserida%20na%20atualidade>. Acesso em: 28 jan. 2023.

SAYÃO, Sandro Cozza. **Sobre a leveza do humano**: um diálogo com Heidegger, Sartre e Levinas. 2006. 265 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SARTRE, J-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SARTRE, J-Paul. **O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

SEVERINO, A. **A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação**. Petrópolis, Vozes, 1999.

SOFISTE, J. **Filosofia com crianças: O que é? Como se faz?** São Paulo: Edições Loyola, 2023.

WATERSON, B. **Estranhos seres de outro planeta**: uma coletânea de Calvin e Haroldo. Rio de Janeiro: Cedibra, 1990.

WATERSON, B. **Os dias estão simplesmente lotados**: um livro de Calvin e Haroldo. São Paulo: Conrad, 2011.

APÊNDICE A – MATERIAL DIDÁTICO PARA A INTERVENÇÃO

Jean-Paul Sartre



Fonte: Canal Peguei uma Fada



Fonte: Brasil Escola

Era uma vez um grande homem que se chamava Jean-Paul Sartre. Ele morava com sua mãe na França, um país da Europa, muito legal, onde às vezes cai neve na época do Natal. Ele nasceu na “Cidade Luz”, Paris, no dia 21 de junho de 1905, numa quarta-feira.

Embora seja verdade que Paris é uma cidade ultra iluminada, seu título vem do fato de que durante séculos as mentes mais iluminadas de diversas vertentes da arte eram atraídas a Paris como os insetos são atraídos pelas lâmpadas.

Pintores, escultores, músicos, arquitetos, bailarinos, e outros artistas de todo o mundo mudaram-se para Paris, que se tornou o maior centro de artes do mundo. Não era para menos que Van Gogh, Picasso, Santos Dumont, Chopin, entre outros, se mudaram em algum momento de suas vidas para a Cidade Luz.

Disponível em: <https://www.viajarei.com/por-que-paris-e-chamada-de-a-cidade-luz/#:~:text=Embora%20seja%20verdade%20que%20Paris,insetos%20s%C3%A3o%20atra%C3%ADdos%20pelas%20l%C3%A2mpadas>. Acesso em: 20 jun. 2023.

Sartre foi um filósofo que pensava muito sobre as questões da nossa vida e acreditava que nós não nascemos com um propósito específico na vida, mas que somos livres para escolhermos o que queremos fazer e quem queremos ser.

Ele também é conhecido por ter ajudado a desenvolver um movimento filosófico chamado de **existencialismo**.

O que é existencialismo?

Imagine que a você é dada uma tarefa. O professor lhe entregou um papel em branco e uma caixa de lápis de cor com muitas cores. Nessa tarefa você é quem escolhe o que vai fazer, quais lápis ou cores utilizará. O existencialismo é como essa tarefa! Você é livre para escolher e dar sentido a sua vida.

Por isso, que esse movimento filosófico vai tratar sobre questões importantes da existência humana, falando sobre a liberdade individual, a responsabilidade, o sentido da vida, a angústia, a autenticidade, dentre outros temas. Segundo esta corrente filosófica, os seres humanos existem primeiramente e depois cada indivíduo passa a sua vida mudando a sua essência ou natureza.

Já pensou como você irá desenhar e colorir as páginas da sua vida?

Quer saber um pouco mais sobre Sartre?

Fonte: conscienciapsicologia.com.br



Acesse o QR Code ao lado e descubra uma animação que conta um pouco da história de Sartre.



Agora é sua vez...

1. Veja a tirinha abaixo:



Fonte: Waterson (2011, p. 31)

E você? Como responderia a essa pergunta do Calvin?

2. Leia a tirinha abaixo e responda:



Fonte: Waterson (1990, p. 20)

E você? Como responderia as perguntas do Calvin?

3. O quadro abaixo, é muito famoso e possui diversas releituras. Existe até uma da Turma da Mônica!



O GRITO, 1893, DE EDVARD MUNCH



O GRITO, MAURÍCIO DE SOUSA

a) O que você achou do primeiro quadro? Quais sentimentos ele transmite?

b) O que você achou mais interessante no segundo quadro?

c) Pesquise outras releituras desse quadro e escolha um deles para apresentar na próxima aula.

4. Você já tinha ouvido falar sobre Sartre?

5. O que mais lhe chamou a atenção sobre Sartre?

Liberdade e responsabilidade: duas faces de uma mesma moeda

Imagine uma moeda com as duas faces (cara e coroa). Seria impossível separá-las. Ambas estão juntas e uma complementa a outra. Da mesma forma, não podemos falar de liberdade, sem falar da responsabilidade que a mesma traz.



No Dicionário Aurélio (2010), “liberdade é a faculdade de cada um se decidir ou agir, segundo sua própria determinação.” Todos nós ao nascermos somos lançados no mundo com total liberdade de ser quem a gente quiser. A liberdade é algo presente em nossa vida, nas nossas escolhas, decisões, ações ou até mesmo quando não fazemos nada. Cada um de nós não é controlado por ninguém e temos a capacidade de escolher o que fazer. Somos livres e a liberdade nada mais é do que uma escolha que cria suas próprias possibilidades.

Nós queremos a liberdade para a liberdade e através de cada circunstância particular. E, querendo a liberdade, descobrimos que ela depende inteiramente da liberdade dos outros, e que a liberdade dos outros depende da nossa (Sartre, 2014, p. 40).

Quando você escolhe brincar com seus amigos em vez de ver algum vídeo na *internet* isso mostra sua liberdade de escolha. Na escola, se você gosta de desenhar ou pintar pode participar de um clube de arte. Se prefere esportes, existem os treinos a cada semana. Gosta de ler e descobrir coisas novas? Entrar para o clube de leitores ou passar o tempo livre na biblioteca são boas opções.



Imagine que você está participando de um jogo com muitos caminhos para seguir. Você precisa pensar e depois decide ir e o que fazer no jogo. Da mesma forma, na vida real, você tem muitas possibilidades pra agir e decidir. A escolha é sua!

Sartre também acreditava que junto com a liberdade vem a responsabilidade. Somos livres para tomar nossas próprias decisões e fazermos nossas escolhas durante toda a vida. Essa liberdade também pode ser assustadora, pois somos completamente responsáveis por nossas escolhas.



E quando dizemos que o homem é responsável por si mesmo, não queremos dizer que ele é responsável pela estritamente por sua individualidade, mas que é responsável por todos os homens [...]

Desta maneira, sou responsável por mim e por todos e crio uma determinada imagem do homem que escolho ser; ao escolher a mim, estou escolhendo o homem (Sartre, 2014, p. 20-21).

Se você escolhe brincar o dia todo e não fazer sua lição de casa, você será responsável pelas consequências disso. Imagine que você quebrou algo, mesmo que tenha sido “sem querer” é responsabilidade sua contar para os seus pais, professores, etc. Assumir a responsabilidade significa admitir que cometeu um erro. Digamos que você tenha um animalzinho de estimação, como um cachorro, por exemplo. Cabe a você cuidar dele, alimentá-lo, dar banho, limpar seu cocô e levá-lo para passear. Essa responsabilidade é sua e suas ações afetam o bem-estar do seu amigo pet.



O professor passou um exercício de Ciências para ser feito em casa. Simone teria uma semana de prazo para entregar. Como tinha muito tempo, ela foi deixando pra depois. Preferiu ficar jogando no celular. Assim quando chegou o dia acabou perdendo de ganhar um ponto extra. Sendo assim, ela não pode culpar sua mãe ou irmão menor por isso. Devemos assumir a responsabilidade por nossas próprias ações. Era sua responsabilidade ter feito. Isso nos torna responsáveis pelas nossas ações e nos ajuda a crescer e aprender com nossas experiências.



Carlos ganhou uma bola novinha de seu pai e saiu bem rápido para brincar. Entusiasmado acabou dando um chute com muita força e quebrou o vidro da janela da casa de Dona Sílvia. Sendo assim, ele não deve agir como se nada tivesse acontecido. Ele precisa contar para sua mãe ou seu pai e, juntos, verem o que pode ser feito.



Agora é sua vez...

1. Veja a ficha técnica e a sinopse do curta-metragem: **O Sonho de Jonas**

Direção: Gustavo Chiapetta. Estado: SP. Formato: 35mm.
Categoria: ficção. Duração: 6 min. Ano: 2007.

Sinopse: Jonas é um pintinho que vê o mundo ao seu redor mudar. Retirado do aconchego do seu mundinho é transportado para um mundo caótico e além de sua compreensão. Jonas vai à luta, Seu único desejo é voltar ao seu mundo e para isso se aventura em uma grande jornada.



Assista ao curta-metragem
através do QR Code ao lado.



a) Após assistir o vídeo “O Sonho de Jonas”, o que mais lhe chamou a atenção?

b) Quais sentimentos o protagonista do vídeo demonstrou?

2. Com base no que vimos até agora, como você explicaria a liberdade?

3. O que você entende por responsabilidade?

4. No seu caderno de desenho, faça um desenho representando um dos conceitos estudados: liberdade ou responsabilidade. Na aula seguinte, apresente para a turma.

Hora do jogo



Acesse o QR Code ao lado e jogue “O Reino da Filosofia”.

Nesse jogo você irá conhecer as quatro Joias Existenciais. Bom jogo!



A angústia e a má-fé

A **angústia**, de acordo com Sartre, é um sentimento de desconforto profundo que experimentamos quando nos deparamos com a liberdade e responsabilidade que temos em nossas vidas. Às vezes, pode ser um pouco assustador ou confuso ter tantas escolhas e possibilidades. Fomos lançados no mundo e, constantemente, temos muitas escolhas a fazer. Isso nos deixa com uma sensação de incertezas, tédio, desamparo e medo. A angústia é uma parte natural da vida e precisamos enfrentá-la.

Imagine que você está brincando no parque e vê uma outra criança chorando porque perdeu seu brinquedo favorito. Você pode escolher ajudá-la a procurar ou simplesmente ignorar o problema. A angústia surge porque você sabe que qualquer decisão que você tomar terá consequências - ajudar a criança pode fazer você se sentir bem, mas também pode ser um incômodo. Por outro lado, ignorar o problema pode fazer você se sentir culpado.



Jorge participa do Clube de Leitores da escola e está pensando em comprar um livro novo. Quando foi para uma livraria se deparou com uma grande quantidade de opções bem bacanas, mas tinha pouco dinheiro. Essa situação foi um pouco angustiante, pois ele não sabia qual livro escolher e, depois dessa escolha, quando chegasse em casa poderia pensar em outras possíveis escolhas que poderia ter feito e não fez.

A angústia é esse sentimento de ansiedade que nos ajuda a crescer, pois faz com que a gente se torne consciente de nossa liberdade de escolhas entre diversas opções ou caminhos e da responsabilidade em assumir as consequências dessas ações.

A **má-fé**, por sua vez, refere-se à quando agimos como se não tivéssemos essa liberdade de escolha e quando não nos responsabilizamos pelo que fizemos ou deixamos de fazer.

Quando nos enganamos ao pensar que não temos controle sobre nossas ações e buscamos desculpas ou culpamos ou outros por nossas ações estamos agindo de má-fé.

Imagine que você diz para si mesmo que não pode ajudar alguém porque está muito ocupado ou tem que fazer algo que não é verdade ou quando tem que ir para alguma celebração religiosa, mas fica dizendo para si mesmo que não pode ir porque está fazendo muito sol, chovendo ou que não tem a roupa nova para ir, nestas duas situações está agindo de má-fé, pois busca se enganar sobre a liberdade de escolha e para não se responsabilizar por tal decisão segue dando justificativas com base em desculpas e situações alheias a si.



O projeto existencial

Um projeto existencial é uma ideia ou um objetivo que dá sentido à vida de uma pessoa. Todos nós somos únicos e não somos um simples projeto concebido antes de ser construído. Sonhamos com algo que queremos ser ou fazer futuramente como ser-cientista, ser-escritor, ser-advogado, ser-construtor etc. e ninguém pode nos dizer o que teremos que ser ou fazer.



Quando via a Torre Eiffel, Sartre pensava: “Antes de ser construída, de um projeto não passava, um dia, em sua mente alguém a viu, desenhou-a num papel e só depois ela existiu. A Torre e eu existimos, é verdade! Mas eu não sou um projeto e tenho minha liberdade, posso pensar o que eu quiser. Todos nós, pequenos e grandes, somos senhores dos nossos pensamentos” (Reuillard, 2013).

Cada pessoa possui um projeto existencial diferente e segue por caminhos distintos. O projeto existencial é algo que escolhemos livremente e que nos impulsiona a agir e nos tornarmos quem somos. Como não existe um manual de instruções ou uma receita a seguir para sermos felizes e nos sentirmos realizados, cada um de nós tem a liberdade de escolher o que considera mais significativo e seguir em direção a isso.

Todos nós temos liberdade para pensar e escolher nossos próprios pensamentos, mas, novamente, devemos lembrar que nossas escolhas têm consequências para nós e para os demais que convivem conosco no mundo. Por exemplo, se uma pessoa é gentil e prestativa, provavelmente terá por onde for relacionamentos mais saudáveis e positivos. Se escolher ser rude, egoísta e malvado, pode acabar afastando as pessoas e se sentindo infeliz em muitos momentos.



Imagine que você gosta muito de desenhar e decida se tornar um artista. Esse é o seu projeto existencial, pois você escolheu essa atividade como algo importante para a sua vida. Ao perseguir esse projeto, você se dedica a aprender sobre arte, praticar desenho e buscar oportunidades para mostrar o seu trabalho. No entanto, com o passar do tempo, você pode perceber novas possibilidades e tem todo o direito de mudar e seguir outros caminhos.

Desta forma, o projeto existencial de Sartre nos ensina que somos livres para dar sentido às nossas vidas e moldá-las de acordo com nossos próprios desejos e valores.



Agora é sua vez...

1. Leia as tirinhas abaixo e responda ao que se pede:



Fonte: Gomes (2008)



Fonte: Gomes (2016)



Fonte: Gomes (2019)

a) Qual a temática tratada nas três tirinhas?

b) Pesquise no dicionário ou na internet o significado de angústia.

2. Por que algumas vezes nos sentimos angustiados?

Numa pequena cidade chamada Sophos, vivia um menino chamado João Paulo. Ele era aluno do quarto ano do Ensino Fundamental, tinha nove anos, gostava de todos os tipos de jogos e vivia em um mundo aparentemente normal. Sempre era destaque na sua turma pela capacidade de aprender coisas novas e por causa de sua mente inquieta, cheia de perguntas sobre a vida e pela busca de sentidos.

João Paulo sempre ouvia seus pais e professores falarem sobre a importância da liberdade e da responsabilidade, mas ele não conseguia entender completamente tudo isso. No entanto, ele estava determinado a descobrir o que essas palavras significavam de verdade.

Um dia, enquanto João Paulo explorava o parque municipal próximo à sua casa, encontrou uma velha árvore oca que nunca esteve por lá. Curioso, decidiu entrar na árvore e ver o que tinha lá dentro. Ficou admirado quando encontrou um grande espelho muito brilhante. Ao aproximar-se dele, o brilho foi aumentando. De repente, sem querer o menino acabou tocando a superfície brilhante e para sua surpresa, foi transportado para um mundo diferente e misterioso.

Chegando nesse novo mundo, andou por algumas horas até encontrar um pórtico grande na entrada de uma cidade. Nessa placa estava o nome desse lugar: “Bem-vindo(a) a Ertras”. Achou interessante esse nome. Nunca tinha visto antes.

Andando um pouco pela cidade, João Paulo conheceu um sábio chamado Sartre, um homem de baixa estatura, cabelos escuros e cacheados, uma testa larga e olhos penetrantes que se deixavam perceber por seus óculos redondos. Ele tinha uma expressão séria e pensativa em seu rosto. O sábio não se vestia como aqueles das outras histórias que contam por aí. Também não tinha uma barba grande e um chapéu em formato de cone. Esse não. Ele se vestia com roupas simples e casuais, como camisas de colarinho aberto, suéteres e jaquetas. O que ele mais gostava de fazer era ler e escrever.

Sartre ficou encantado ao ver um menino tão esperto e curioso por ali. Fazia tempo que não recebia visitas. As pessoas andavam muito ocupadas com seus afazeres. Assim, ele perguntou ao menino o que mais o inquietava. O menino respondeu:

- O professor da minha escola vive falando sobre liberdade e responsabilidade, mas ainda não sei bem o que é. O senhor pode me explicar?

Sartre então lhe disse:

- A liberdade é a capacidade de escolher e tomar decisões por si mesmo, mas também vem com a responsabilidade de enfrentar as consequências de suas escolhas. Mesmo quando as escolhas são difíceis e causam angústia, é importante enfrentá-las com coragem.

João Paulo ficou admirado com a resposta e passou algum tempo aprendendo mais sobre esses conceitos. Ele percebeu como as pessoas neste mundo faziam as suas escolhas, muitas vezes cometendo erros, mas sempre assumindo a responsabilidade por eles.

Enquanto explorava o novo mundo, João Paulo também encontrou um grupo de pessoas que agiam com má-fé. Eles tentavam enganar os outros e fugir das responsabilidades por cada uma de suas ações. João Paulo percebeu que a má-fé era um obstáculo à verdadeira liberdade, pois as pessoas que agiam dessa maneira estavam aprisionadas em uma teia de mentiras e enganos.

Ao longo de sua jornada, João Paulo enfrentou escolhas difíceis e momentos de angústia. Longe de seus familiares e de seu mundo, teve que estudar em outra escola com novos colegas e professores, inclusive Sartre, que lhe dava aulas de uma matéria nova, que ele não tinha em sua antiga escola. Essa matéria era Filosofia. E era a que ele mais gostava, porque permitia um diálogo a partir de problemas do dia-a-dia.

Alguns anos depois, conseguiu concluir os seus estudos. Arrumou um trabalho e, em muitos momentos, teve que decidir entre o caminho fácil da má-fé ou o caminho desafiador da responsabilidade e da verdadeira liberdade. Assim depois de muito pensar, ele decidiu que faria sempre escolhas livres e assumiria todas as responsabilidades. Esse seria o seu lema de vida: “Livre sou, responsabilidades tenho”.

Certo dia, passando por uma loja de antiguidades, viu seu reflexo em um belo e grandioso espelho. Ao se aproximar dele, sentiu um brilho intenso que lhe encandeou. Quando abriu os olhos, percebeu que tinha voltado à sua própria realidade, em Sophos. E o curioso era que, em seu mundo, só haviam passados alguns segundos.

João Paulo voltou para casa com uma nova compreensão sobre o que era liberdade e responsabilidade. Ele sabia que a verdadeira liberdade não vinha de evitar as escolhas difíceis, mas sim de abraçá-las com responsabilidade, enfrentando as consequências.

João Paulo compartilhou suas experiências com seus pais e amigos, ajudando-os a entender melhor esses conceitos. Ele percebeu que a busca pela liberdade e responsabilidade era uma jornada contínua, mas estava determinado a continuar trilhando esse caminho com coragem e sabedoria. E hoje ele trabalha em uma escola pública dando aulas de Filosofia para

muitas crianças e adolescentes, mostrando que a verdadeira liberdade está na escolha consciente e na aceitação da responsabilidade que permite a cada um construir o seu destino.

APÊNDICE C – KANT E A GAIOLA DOURADA

Era uma vez um pequeno passarinho chamado Kant que vivia em uma grande gaiola dourada. Ele tinha tudo o que precisava: comida, água e um belo poleiro onde podia descansar. No entanto, apesar de todas as suas necessidades serem satisfeitas, Kant sentia que algo lhe faltava e isso parecia lhe dar um vazio no coração.

Um belo dia de primavera, enquanto observava as outras aves voando livres no céu, Kant olhou bem em seu espaço e começou a se questionar sobre a sua própria liberdade. Ele começou a sentir uma ânsia por algo mais em sua vida. Mesmo sabendo que poderia ter tudo o que precisava em sua gaiola, Kant sentia que precisava explorar o mundo além das barras douradas que o aprisionavam. Queria voar livremente pelos céus, como os outros pássaros.

Certo dia, quando vieram colocar comida na gaiola, um telefone tocou e acabaram deixando a portinha da gaiola aberta. Também a janela da casa estava da mesma forma. Kant decidiu agarrar essa oportunidade e voar para bem longe, junto aos outros pássaros. Ele sentiu uma emoção indescritível de liberdade enquanto percorria os céus. Estava contente, conhecendo outros pássaros. Era como se finalmente estivesse vivendo sua verdadeira essência.

Kant achou muito lindo uma ave muito vistosa e grande, cabeça branca e corpo preto, deveria ter uns dois metros entre a ponta de uma asa a outra. Logo se aproximou dela para conversar um pouco. No entanto, mal chegou perto e a grande ave partiu pra cima dele querendo devorá-lo. Era uma águia. Kant voou o máximo que pode até que conseguiu se esconder em uma pequena árvore. Pra seu azar, quem estava cochilando nessa árvore era um gato-maracajá que ficou muito contente em receber uma refeição. Tentou pegar o pobre passarinho, mas esse voou rápido até que pousou em um campo, pensando que teria uma ampla visão de território. Enganou-se. De repente apareceu uma cobra e ele, juntando todas as forças que tinha, mais uma vez conseguiu fugir.

Assim, Kant começou a sentir uma angústia crescente. Ele percebeu que, agora que estava livre, também tinha que ser responsável por si mesmo. Ele não tinha comida garantida, nem água fresca e nem um lugar seguro para descansar. Kant se viu em um dilema: aproveitar a nova liberdade e arriscar sua própria sobrevivência ou voltar para a segurança da gaiola dourada.

Confuso, faminto, sedento, cansado e angustiado, Kant resolveu voltar para a sua antiga gaiola. Como estava quase escurecendo, Kant avistou um pássaro com plumagem totalmente preta, bico comprido, poderoso e cauda pontiaguda que o convidou para descansar em sua

árvore. Kant percebeu que na árvore tinha outros ninhos e, como estava cansado, aceitou a oferta. Entretanto, de madrugada, acabou sendo expulso a bicadas por outro pássaro que, ao chegar, percebeu que tinham devorado os seus ovos do ninho mais acima. Ele não sabia, mas quem tinha feito isso era o corvo que o havia chamado.

Assim, Kant saiu em disparada rumo a sua casa. Quando chegou, viu a janela aberta e entrou. A porta da gaiola ainda estava aberta. Era a sua oportunidade de voltar a sua antiga vida. Quando já estava dentro da gaiola, ele começou a se sentir triste e derrotado, mas também sabia que era algo necessário para sua vida. A gaiola, embora limitadora de grandes voos, fornecia conforto e segurança.

Kant refletiu sobre sua experiência e chegou a uma conclusão: a liberdade não pode ser plenamente aproveitada sem a responsabilidade. Ele percebeu que, mesmo dentro da gaiola, ainda tinha a escolha de como viver sua vida. Poderia aproveitar a segurança que a gaiola oferecia e encontrar pequenos prazeres em seu dia a dia. Poderia também usar essa sensação de limitação para alimentar sua criatividade, cantando músicas bonitas que aqueciam o seu coração e o de todos na casa.

Por meio dessa experiência, Kant aprendeu que não existe liberdade sem responsabilidades. Aprendeu que ser livre é muito mais do que estar fisicamente livre, mas também encontrar significado e propósito em cada ação que se toma. E assim, Kant viveu sua vida com gratidão e alegria, mesmo dentro das limitações de sua gaiola dourada.

APÊNDICE D – QUESTÕES DO JOGO DO POWERPOINT**Perguntas do Jogo do Power Point**

1. Qual o significado de "existencialismo"?
 - a) Acreditar na existência de um Deus
 - b) Estudar os seres vivos
 - c) Filosofia que se dedica à análise da existência humana
 - d) Teoria que busca a explicação para o universo
2. O que é liberdade, de acordo com Sartre?
 - a) Seguir regras rígidas
 - b) Ter a capacidade de fazer escolhas
 - c) Fazer o que os outros dizem
 - d) Nunca tomar decisões
3. Sartre acreditava que a liberdade significa:
 - a) Não ter responsabilidades
 - b) Ter muitas regras a seguir
 - c) Ser capaz de escolher suas próprias ações
 - d) Fazer apenas o que os outros mandam
4. Qual é a relação entre liberdade e tomar decisões, de acordo com Sartre?
 - a) Liberdade significa nunca tomar decisões
 - b) Liberdade está relacionada a seguir as decisões dos outros
 - c) Liberdade envolve fazer escolhas e assumir responsabilidades por elas
 - d) Liberdade significa não ter que escolher nada
5. Como a liberdade se relaciona com a responsabilidade, segundo Sartre?
 - a) Liberdade e responsabilidade não têm relação
 - b) Liberdade envolve fazer escolhas, e responsabilidade significa assumir as consequências dessas escolhas
 - c) Ter liberdade significa não ter que se preocupar com responsabilidades
 - d) Responsabilidade significa seguir regras sem questionar
6. O que significa "responsabilidade" em termos simples, de acordo com Sartre?
 - a) Fazer o que quiser sem consequências
 - b) Escolher e ser responsável por suas escolhas
 - c) Ignorar completamente as escolhas
 - d) Seguir regras estritas impostas por outros
7. Segundo Sartre, por que a responsabilidade está ligada à liberdade?
 - a) Porque a responsabilidade é imposta pelos outros
 - b) Porque as escolhas feitas livremente implicam responsabilidades
 - c) Porque a responsabilidade exclui a liberdade
 - d) Porque as crianças não têm responsabilidades
8. Como Sartre veria alguém que culpa as circunstâncias externas por suas escolhas?
 - a) Como alguém em má-fé
 - b) Como alguém responsável
 - c) Como alguém autêntico
 - d) Como alguém egoísta

9. Como Sartre sugere que enfrentemos a angústia?
- Evitando situações desafiadoras
 - Desconectando-nos das preocupações do mundo
 - Aceitando nossa liberdade e responsabilidade
 - Ignorando nossos sentimentos de ansiedade
10. A Angústia ocorre quando nos sentimos:
- confiáveis.
 - confusos e inseguros.
 - calmos e relaxados.
 - conscientes e felizes.
11. Como podemos definir má-fé em termos simples?
- Ser honesto consigo mesmo
 - Assumir nossas decisões
 - Tentar se enganar sobre nossas escolhas.
 - assumir as nossas responsabilidades.
12. Qual é o lema da filosofia sartreana segundo a má-fé?
- "Faça o que quiser"
 - "Aja de acordo com o que os outros esperam de você"
 - "Evite assumir responsabilidades"
 - "Seja autêntico e assuma suas escolhas"
13. Qual é o significado do projeto existencial, de acordo com Jean-Paul Sartre?
- É o propósito principal da nossa vida
 - É o planejamento de um projeto de engenharia
 - É a forma como nos relacionamos com outras pessoas
 - É uma desculpa que damos para agir erroneamente.
14. Segundo Sartre, quem é responsável por criar seu projeto existencial?
- Os pais .
 - A sociedade .
 - Os professores.
 - Cada pessoa individualmente.
15. Qual é a importância do projeto existencial, de acordo com Sartre?
- Ele concretiza o que nossos pais querem pra gente.
 - Ele define quem somos e o que queremos alcançar na vida
 - Ele determina quanto dinheiro queremos ganhar
 - Ele nos obriga a seguir as regras da sociedade
16. Quais livros abaixo foram escritos por Sartre?
- "O ser e o nada" e "O existencialismo é um humanismo"
 - "Ser e Tempo" e "Carta sobre o humanismo"
 - "O pequeno príncipe" e "O capital"
 - "O mundo de Sofia" e "Confissões"
17. Em que país Sartre nasceu?
- Brasil.
 - Estados Unidos
 - França
 - Portugal

18. Sartre foi um filósofo:

- a) existencialista.
- b) teólogo.
- c) positivista.
- d) racionalista.

19. Como se chamava a companheira de Sartre?

- a) Sandra.
- b) Simone.
- c) Ana.
- d) Fátima.

20. Qual das cidades abaixo é conhecida como “cidade Luz”?

- a) Caruaru.
- b) Recife.
- c) Paris
- d) Nova Iorque.

APÊNDICE E – TESTE DA UNIDADE

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LEUDO VALENÇA						
Teste Avaliativo de Ensino Religioso						
Caruaru, _____ de _____ de 2023.						Nota:
Ser-discente: _____						
Série: 4 Turma: D Ser-docente: Jonas Barbosa dos Santos						
LEIA AS INSTRUÇÕES: Você está realizando uma atividade escrita, individual e sem consulta, por isso, durante a aplicação da mesma fica estritamente proibido qualquer tipo de conversa ou de troca de material. Preencha corretamente todos os campos de identificação acima e o gabarito abaixo. As respostas só serão aceitas de caneta azul ou preta. Não será permitido o uso de corretivo, de calculadora ou de qualquer outro tipo de aparelho eletrônico. Esta atividade tem um valor máximo de 5 pontos.						

QUESTÃO 1

No Vídeo "O sonho de Jonas", por que Jonas se sentiu angustiado depois de sair do seu ovo?

- (A) Porque ele sabia que iria vencer na vida.
- (B) Porque ele não gostava de sua família.
- (C) Porque ele sentia falta do seu silencioso e quente aconchego.
- (D) Porque ele queria fazer amigos.

QUESTÃO 2

Reflita e assinale a sentença verdadeira: "sou responsável quando.."

- (A) ajo com liberdade, buscando fazer as coisas certas, assumindo as consequências dos meus atos.
- (B) esqueço parte do material escolar em casa e não faço as atividades propostas.
- (C) não respeito os colegas e não presto atenção na aula do professor.
- (D) coloco a culpa no outro pelas minhas ações ou me preocupo demais com o que pensam sobre mim.

QUESTÃO 3

O que é "má-fé" de acordo com Sartre?

- (A) Ser uma pessoa má.
- (B) Agir de maneira responsável.
- (C) Enganar a si mesmo sobre suas próprias escolhas.
- (D) Ser sempre honesto.

QUESTÃO 4

"[...] eu não sou um projeto e tenho minha liberdade, posso pensar o que eu quiser"

REUILLARD, Pascal. **Sartre e Simone**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013. p.12

A partir da leitura acima, podemos inferir:

- (A) Que a pessoa não gosta de pensar em projetos.
- (B) Que a pessoa não existe de verdade.
- (C) Que a pessoa tem liberdade para pensar e escolher seus próprios pensamentos.
- (D) Que a pessoa não gosta de pensar em torres.

QUESTÃO 5

Complete a frase: "O bom uso da liberdade:

- (A) nos prejudica.
- (B) nos torna responsáveis.
- (C) nos traz infelicidade.
- (D) nos atrapalha.

QUESTÃO 6

Complete a frase: "O mau uso da liberdade...

- (A) nos engrandece.
- (B) nos faz crescer.
- (C) nos traz alegria.
- (D) nos torna escravo dos vícios.

QUESTÃO 7

Para Sartre, o homem ao nascer:

- (A) já nasce com uma essência definida.
- (B) é condenado a ser livre.
- (C) é completamente determinado pelo ambiente.
- (D) é apenas um produto da sociedade.

QUESTÃO 8

Como Sartre descreve a angústia em relação à sensação de ser "lançado no mundo"?

- (A) Como uma sensação de incerteza e desamparo.
- (B) Como uma sensação de segurança e controle.
- (C) Como uma sensação de alegria constante.
- (D) Como uma sensação de seguir regras estritas.

QUESTÃO 9

O que significa ser "senhor de nossos pensamentos"?

- (A) Significa que alguém controla o que pensamos.
- (B) Significa que não podemos escolher nossos próprios pensamentos.
- (C) Significa que temos o controle sobre nossos próprios pensamentos e que podemos escolher o que queremos pensar.
- (D) Significa que devemos seguir as regras dos outros em relação aos nossos pensamentos.

QUESTÃO 10

Leia a tirinha abaixo:



Disponível em: <https://www.tumblr.com/tirasarmandinho/115580057744/tirinha-original> Acesso em: 06/06/2023

Com base nessa tirinha de Armandinho e os conceitos sartrianos, podemos concluir que:

- (A) não temos direitos nem deveres.
- (B) não podemos escolher nada em nossas vidas.
- (C) devemos fazer sempre as mesmas escolhas.
- (D) temos o direito e o dever de escolher o que fazemos em nossas vidas, e que podemos mudar e crescer.

GABARITO OFICIAL: 1C, 2A, 3C, 4,C, 5B, 6D, 7B, 8A, 9C, 10D

APÊNDICE F – PROVA BIMESTRAL

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LEUDO VALENÇA <i>Prova Bimestral de Ensino Religioso</i>		
Caruaru, _____ de _____ de 2023. Ser-discente: _____ Série: 4 Turma: D Ser-docente: Jonas Barbosa dos Santos		Nota: _____
LEIA AS INSTRUÇÕES: Você está realizando uma atividade escrita, individual e sem consulta, por isso, durante a aplicação da mesma fica estritamente proibido qualquer tipo de conversa ou de troca de material. Preencha corretamente todos os campos de identificação acima e o gabarito abaixo. As respostas só serão aceitas de caneta azul ou preta. Não será permitido o uso de corretivo, de calculadora ou de qualquer outro tipo de aparelho eletrônico. Esta atividade tem um valor máximo de 5 pontos.		

QUESTÃO 1

O que Jean-Paul Sartre quis dizer com "liberdade" em seu pensamento?

- (A) Liberdade significa fazer o que alguém mandou.
- (B) Liberdade significa seguir regras estritas o tempo todo.
- (C) Liberdade significa não ter que fazer nada.
- (D) Liberdade significa poder escolher e decidir por si mesmo.

QUESTÃO 2

Você fez uma bagunça na sala de estar enquanto brincava. Qual atitude demonstra responsabilidade?

- (A) Deixar a bagunça para que alguém mais limpe.
- (B) Pedir desculpas e ajudar a arrumar a bagunça que você fez.
- (C) Ignorar a bagunça e sair para brincar em outro lugar.
- (D) Culpar seus irmãos ou amigos pela bagunça.

QUESTÃO 3

Qual é o significado de "assumir a responsabilidade por suas ações"?

- (A) Culpar outras pessoas por suas ações.
- (B) Reconhecer que você é a causa de suas ações e aceitar as consequências.
- (C) Negar qualquer envolvimento em suas ações.
- (D) Esperar que outras pessoas resolvam seus problemas.

QUESTÃO 4

Você vê alguém pegando algo que não lhe pertence. O que você deve fazer?

- (A) Não fazer nada e continuar o seu caminho.
- (B) Dizer para a pessoa continuar pegando.
- (C) Avisar um adulto ou dizer à pessoa que isso não é certo.
- (D) Ajudar a pessoa a pegar mais coisas.

QUESTÃO 5

Leia a tirinha abaixo:



Com base nessa tirinha e os conceitos sartrianos estudados, podemos dizer que ela fala sobre:

- (A) a má-fé.
- (B) o conflito.
- (C) a angústia.
- (D) a alegria de viver.

QUESTÃO 6

Qual é a mensagem principal de Sartre sobre a responsabilidade e a má-fé?

- (A) Devemos sempre seguir regras estritas.
- (B) Devemos ser sempre egoístas.
- (C) Não importa o que fazemos.
- (D) Devemos escolher conscientemente e assumir a responsabilidade por nossas ações.

QUESTÃO 7

Imagine que você emprestou um livro da biblioteca e deve devolvê-lo a tempo. O que exemplifica a responsabilidade nessa situação?

- (A) Deixar o livro em casa e esquecê-lo.
- (B) Devolver o livro à biblioteca no prazo estipulado.
- (C) Guardar o livro para sempre.
- (D) Pedir que alguém devolva o livro para você.

QUESTÃO 8

Como Sartre descreve a angústia em relação à sensação de ser "lançado no mundo"?

- (A) Como uma sensação de incerteza e desamparo.
- (B) Como uma sensação de segurança e controle.
- (C) Como uma sensação de alegria constante.
- (D) Como uma sensação de seguir regras estritas.

QUESTÃO 9

Você quebrou um brinquedo acidentalmente. O que você deve fazer?

- (A) Esconder o brinquedo quebrado.
- (B) Pedir desculpas e contar a verdade.
- (C) Culpar outra pessoa.
- (D) Fingir que não aconteceu nada.

QUESTÃO 10

Você vê alguém sendo tratado injustamente na escola. O que você deve fazer?

- (A) Rir e fazer piadas sobre isso.
- (B) Ignorar a situação.
- (C) Pedir ajuda de um adulto ou tentar ajudar a pessoa.
- (D) Fazer o mesmo com outra pessoa.

GABARITO OFICIAL: 1D, 2B, 3B, 4,C, 5C, 6D, 7B, 8A, 9B, 10C