



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**

**Instituto de Ciências Humanas – ICH**

**Programa de Pós-Graduação PROF-FILO**

**Metodologias Ativas no Ensino de Filosofia:**

**Problematizações e perspectivas a partir de Paulo Freire**

**Jônatas Medeiros Júnior**

**Orientador:**

**Prof. Dr. Rogério Alessandro de Mello Basali**

**BRASÍLIA**

**2025**

**JÔNATAS MEDEIROS JÚNIOR**

**Metodologias Ativas no Ensino de Filosofia:  
Problematizações e perspectivas a partir de Paulo Freire**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia, Mestrado Profissional em Filosofia, Núcleo da Universidade de Brasília (UnB).

Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Alessandro de Mello Basali.

BRASÍLIA

2025

**JÔNATAS MEDEIROS JÚNIOR**

**Metodologias Ativas no Ensino de Filosofia:**

**Problematizações e perspectivas a partir de Paulo Freire**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em  
Filosofia, Mestrado Profissional em Filosofia, Núcleo da  
Universidade de Brasília (UnB).

BANCA EXAMINADORA

---

**Prof. Dr. Rogério Alessandro de Mello Basali**

**Universidade de Brasília (UnB)**

---

**Prof. Dr. Wanderson Flor do Nascimento**

**Universidade de Brasília (UnB)**

---

**Prof. Dr. Marcelo Lion Villela Souto**

**Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)**

Ao Deus dos oprimidos e à minha família. “Porventura, não é este o jejum que escolhi: que soltes as ligaduras da impiedade, desfaças as ataduras da servidão, deixes livres os oprimidos e despedaces todo jugo? Porventura, não é também que repartas o teu pão com o faminto, e recolhas em casa os pobres desabrigados, e, se vires o nu, o cubras, e não te escondas do teu semelhante?” (Isaías 58:6 e 7)

## RESUMO

Este trabalho é uma problematização das metodologias ativas a partir das contribuições pedagógicas de Paulo Freire. A fim de criticar a pretensa neutralidade dessas metodologias em instituição privada e expor sua correspondência, quase direta, aos objetivos da BNCC. Identificando como o neoliberalismo educacional é a raiz da implementação das metodologias ativas. Assim, visa-se resgatar com a obra do professor Paulo Freire um modelo de implementação do ensino de filosofia que ressignifique as metodologias ativas em ambiente escolar e subverta as pretensões políticas da Base Nacional Comum Curricular a partir da educação filosófica. Logo, o trabalho possui três objetivos específicos em desenvolvimento. Investigar a presença de orientações e tendências neoliberais nas Metodologias Ativas e suas relações com a Base Nacional Comum Curricular a partir dos conceitos de autonomia, protagonismo, interdisciplinaridade, contextualização, presentes no documento oficial e nos livros sobre essas metodologias, de forma que a pesquisa se desenvolva por uma via crítica, objetivando, porém, resgatar possibilidades de sua aplicação no ensino de filosofia vinculadas as perspectivas freireana. Sistematizar os conceitos de criticidade, diálogo e autonomia presentes em Paulo Freire, ressaltando divergências entre suas orientações presentes nas obras e possíveis distorções verificáveis tanto nas Metodologias Ativas, como na Base Nacional Comum Curricular, visando resgatar a aplicação de sua pedagogia ao ensino de filosofia, e utilizando-se de uma metodologia ativa, reinterpretada à luz de seus conceitos. Elaborar sequências didáticas em formato de apostila e a partir disso propor uma metodologia ativa da gamificação inspirada nas perspectivas freireanas.

**Palavras-chave:** Neoliberalismo; BNCC; Metodologias Ativas; Paulo Freire.

## ABSTRACT

This work is a problematization of active methodologies based on Paulo Freire's pedagogical contributions. In order to criticize the alleged neutrality of these methodologies in private institutions and expose their almost direct correspondence to the objectives of the BNCC. Identifying how educational neoliberalism is at the root of the implementation of active methodologies. Thus, the aim is to use the work of Professor Paulo Freire to rescue a model for implementing philosophy teaching that re-signifies active methodologies in the school environment and subverts the political pretensions of the National Common Core Curriculum based on philosophical education. The work therefore has three specific objectives. To investigate the presence of neoliberal orientations and tendencies in Active Methodologies and their relationship with the National Common Core Curriculum based on the concepts of autonomy, protagonism, interdisciplinarity, contextualization, present in the official document and in books on these methodologies, so that the research is developed along a critical path, while aiming to rescue possibilities for their application in the teaching of philosophy linked to Freirean perspectives. Systematize the concepts of criticality, dialogue and autonomy present in Paulo Freire, highlighting divergences between his orientations present in his works and possible distortions verifiable both in Active Methodologies and in the Common National Curriculum Base, with the aim of rescuing the application of these concepts in the teaching of philosophy, and using an active methodology, reinterpreted in the light of his concepts. To develop didactic sequences in workbook format and from this propose an active gamification methodology inspired by Freirian perspectives.

**Keywords:** Neoliberalism; BNCC; Active Methodologies; Paulo Freire.

## RESUMEN

Este trabajo es una problematización de las metodologías activas basadas en las aportaciones pedagógicas de Paulo Freire. Con el fin de criticar la supuesta neutralidad de estas metodologías en las instituciones privadas y exponer su correspondencia casi directa con los objetivos del BNCC. Identificar cómo el neoliberalismo educativo está en la base de la implementación de las metodologías activas. Así, se pretende rescatar, a partir de la obra del profesor Paulo Freire, un modelo de implementación de la enseñanza de la filosofía que resignifique las metodologías activas en el ámbito escolar y subvierta las pretensiones políticas del Currículo Nacional Base Común basado en la educación filosófica. Por lo tanto, el trabajo tiene tres objetivos específicos. Investigar la presencia de orientaciones y tendencias neoliberales en las Metodologías Activas y su relación con la Base Curricular Común Nacional, a partir de los conceptos de autonomía, protagonismo, interdisciplinariedad y contextualización, presentes en el documento oficial y en libros sobre estas metodologías, de modo que la investigación se realice de manera crítica, pero con el fin de rescatar posibilidades para su aplicación en la enseñanza de la filosofía vinculada a perspectivas freireanas. Sistematizar los conceptos de criticidad, diálogo y autonomía presentes en Paulo Freire, destacando las divergencias entre sus orientaciones presentes en sus obras y las posibles distorsiones que se observan tanto en las Metodologías Activas como en la Base Curricular Nacional Común, con el objetivo de rescatar la aplicación de su pedagogía a la enseñanza de la filosofía, y utilizar una metodología activa, reinterpretada a la luz de sus conceptos. Desarrollar secuencias didácticas en formato de cuaderno de trabajo y a partir de ello proponer una metodología activa de gamificación inspirada en las perspectivas freireanas.

**Palabras clave:** Neoliberalismo; BNCC; Metodologías Activas; Paulo Freire.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
1. UMA INFELIZ COINCIDÊNCIA: METODOLOGIAS ATIVAS E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	12
1.1. O QUE SÃO METODOLOGIAS ATIVAS? .....	12
1.2. PECULIARIDADE TEÓRICA DAS METODOLOGIAS ATIVAS.....	13
1.3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	18
1.4. ENSINAR FILOSOFIA: UM RELATO PESSOAL.....	22
2 – PAULO FREIRE COMO FILÓSOFO .....	25
2.1. PRIMEIRAS PALAVRAS .....	25
2.2. ENSINO DE FILOSOFIA EXIGE FILÓSOFOS .....	28
2.3. ENSINO DE FILOSOFIA EXIGE CONCEITOS .....	32
2.4. ENSINO DE FILOSOFIA (FREIRENO) EXIGE SUBVERSÃO .....	34
3. PRODUTO PEDAGÓGICO: APOSTILA DIGITAL DIÁLOGO E JOGO COM FOCO NO RPG .....	35
3.1. APRESENTAÇÃO .....	35
3.2. O RPG .....	38
3.3. APLICAÇÃO NAS TURMAS.....	40
3.4. RELATOS 6º ANO .....	41
3.5. RELATOS 7º ANO .....	42
3.6. CONSIDERAÇÕES .....	44
3.7. PROCESSO DE AVALIAÇÃO.....	45
CONCLUSÕES .....	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48
APÊNDICE A – PLANEJAMENTOS .....	50
PLANEJAMENTO 6º ANO .....	50
PLANEJAMENTO 7º ANO .....	52
APÊNDICE B – QUESTÕES .....	54

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Capa .....	35
Figura 2 - Contracapa .....	36
Figura 3 - Primeira Divisão .....	36
Figura 4 - Segunda Divisão .....	37
Figura 5 - Terceira Divisão .....	38

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Planejamento 6 <sup>a</sup> ano .....	50
Quadro 2 - Planejamento 7 <sup>o</sup> ano .....	52



## INTRODUÇÃO

Um professor de filosofia na rede privada possui um desafio próprio de definir para si o sentido que dará à sua disciplina e essa atribuição de sentido carrega uma dimensão individual e uma dimensão social. Enquanto indivíduo, o professor precisa ter, com clareza, as dimensões daquilo que ele chama de filosofia, pois sua relação com a disciplina determina sua exposição em sala de aula. Enquanto ser social, a exposição da filosofia passará pelo crivo da comunidade escolar local, onde alunos, pais de alunos, corpo docente e corpo administrativo, terão o direito de participar da definição de filosofia escolhida pelo professor, inclusive, julgando se é pertinente ou não tal definição. O que não é problemático já que qualquer pessoa que queira preservar um mínimo de democracia precisará legitimar a possibilidade de ser criticado em seus posicionamentos, incluindo os filosóficos.

Tendo em vista que este trabalho desenvolve-se a partir da realidade de uma escola privada, religiosa, conservadora e periférica. Na qual a educação e a religião harmonizam-se entoando um canto conservador em B maior de Jair Messias Bolsonaro. Hostilizando toda e qualquer manifestação política contrária a esse canto, nesse ambiente, não havia possibilidades de trazer pensadores progressistas tais como Paulo Freire e Rubem Alves, por exemplo. Do mesmo modo apresentar a Escola de Frankfurt ou Karl Marx não poderia ser apenas uma exposição com exercícios de fixação, deveria ser realizada numa aula com ressalvas a respeito da “doutrina” de cada filosofia, portanto esse canto messiânico parece não condizer nem com liberdade, nem com democracia.

Este trabalho surge de uma necessidade pessoal, pois enquanto professor de filosofia, foi preciso criar mecanismos de autopreservação docente em um ambiente hostil ao ensino filosófico<sup>1</sup>. Logo, o problema está em como ensinar filosofia em uma escola onde a visão de filosofia do professor não é benquista, onde o diálogo é hostilizado antes de chegar em sala de aula.

---

<sup>1</sup> Compreende-se ensino filosófico como sinônimo de educação filosófica exposto por Walter Kohan: “A filosofia afirma-se ao mesmo tempo como uma dimensão de educação e como uma forma de vida: uma educação filosófica (Freire talvez a chamasse de ‘emancipadora’, ‘libertadora’ ou ‘transformadora’) toca e afeta politicamente a vida – aumenta a potência de viver dos que dela participam a partir do exercício de pôr em questão, com outros e outras, o sentido próprio da vida” (KOHAN, 2019, p.59)

Justifico a relevância do problema tendo em vista uma tentativa de demonstrar que a filosofia, mesmo sendo preterida e diminuída no ambiente escolar, numa configuração neoliberal verificada tanto nos documentos de referência como nas orientações para as metodologias ativas, segue relevante para a escola e para o Estado. Apesar das tentativas de controle numa esfera macropolítica, como a Base Nacional Comum Curricular, que normatiza currículos e práticas de ensino, e também numa esfera micropolítica, como a minha realidade escolar, é possível reconhecer interesses pela filosofia, ainda que dentre esses interesses haja o desejo de subtraí-la definitivamente dos currículos.

É importante pensar e lutar pela permanência da filosofia na educação básica e ter clareza sobre uma certa autonomia do professor e dos estudantes, dentro e fora da sala de aula, buscando preservar as potencialidades do ensino de filosofia. Autonomia que se revela como palavra-chave por estar presente em três discursos distintos importantes para este trabalho, na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018)<sup>2</sup>, nas Metodologias Ativas ao incentivarem a independência do aluno a partir de certas estratégias pedagógicas (Bacich, 2018) e em Paulo Freire, que objetiva uma leitura de mundo do discente como resultado de um trabalho pedagógico problematizador que visa a mudança de toda uma configuração social (Freire, 2022, p.130).

O caminho a ser percorrido para responder ao problema pensado possui como orientação em seu percurso a elucidação das Metodologias Ativas, por se constituírem em método desejado pelas escolas privadas em correspondência com a Base Nacional Comum Curricular e, o uso da ferramenta escolhida a partir dos objetivos de preservação das perspectivas filosóficas docentes em conformidade com a escola e paradoxalmente proporcionando o desenvolvimento do pensamento crítico entre os estudantes. A ferramenta nesta pesquisa escolhida como método didático em sala de aula será a Metodologia Ativa da Gamificação, entretanto para sua utilização será realizada uma análise crítica das metodologias ativas e seus pressupostos, aproximando suas possibilidades dos conceitos do professor Paulo Freire.

---

<sup>2</sup> Dentre os fundamentos pedagógicos explicitados pelo próprio documento o conceito de autonomia aparece cerca de 82 vezes aplicado ao contexto educacional, mais 4 vezes aplicadas a questões estatais se tornando o terceiro conceito mais utilizado na BNCC. Perdendo apenas para Habilidades, 434 ocorrências, e Competências, 190 ocorrências.

A partir dessa estrutura, este trabalho, possui três objetivos específicos desdobrado em três capítulos.:

1. Investigar a presença de orientações e tendências neoliberais nas Metodologias Ativas e suas relações com a Base Nacional Comum Curricular a partir dos conceitos de autonomia, protagonismo, interdisciplinaridade, contextualização, presentes no documento oficial e nos livros sobre essas metodologias, de forma que a pesquisa desenvolva-se por uma via crítica, objetivando, porém, resgatar possibilidades de sua aplicação no ensino de filosofia vinculadas as perspectivas freirianas;

2. Sistematizar os conceitos de criticidade, diálogo e autonomia presentes em Paulo Freire, ressaltando divergências entre suas orientações presentes nas obras e possíveis distorções verificáveis tanto nas Metodologias Ativas, como na Base Nacional Comum Curricular, visando resgatar a aplicação de sua pedagogia ao ensino de filosofia, e utilizando-se de uma metodologia ativa, reinterpretada à luz de seus conceitos;

3. Elaborar sequências didáticas em formato de apostila e a partir disso propor uma metodologia ativa da gamificação inspirada nas perspectivas freirianas.

## **1. Uma infeliz coincidência: Metodologias Ativas e Base Nacional Comum Curricular.**

### **1.1.O que são metodologias ativas?**

A sala de aula de Ensino Fundamental e Médio constitui-se num campo problemático para a defesa da filosofia como componente curricular, tendo em vista que os estudantes geralmente não apresentam um evidente desejo pelo conhecimento filosófico. Tal como o professor, os estudantes não sabem responder com clareza o que é filosofia, de forma que é possível afirmar que essa obscuridade conceitual pode ser uma causa para o desinteresse constatado nas escolas. Por isso, no ambiente de sala de aula, o professor deve elaborar estratégias didáticas e metodológicas, a fim de conquistar a confiança dos estudantes, ultrapassando o interesse pelo que já é conhecido e garantindo sua atenção para a investigação do desconhecido.

As metodologias ativas, se pensadas como propõe os autores: Bacich e Moran são “práticas que incitam a curiosidade, propõem desafios e engajam os estudantes em vivências de fazer algo e pensar sobre o fazer, propiciando-lhes trabalhar em colaboração

e desenvolver a autonomia nas tomadas de decisão” (2018, p.17), podem colaborar para o desenvolvimento de estratégias para aulas capazes de engajar os estudantes em direção ao que ainda desconhecem.

Isso se relaciona diretamente a sua base teórica, na qual autores como, John Dewey, William James e Édouard Clapèrede, preconizam métodos de aprendizagem alicerçados no “aprender fazendo” (Bacich e Moran,2018, p.17). Assim, a metodologia ativa surge com características de inter-relacionar, educação, cultura, sociedade, política e escola, por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do estudante com a intenção de proporcionar o aprendizado. (Bacich e Moran, 2018, p.16)

Se há nessas metodologias a intenção de proporcionar o aprendizado a partir da produção do estudante, então parte do trabalho do professor consiste em incentivar o amadurecimento autônomo dos discentes. Tal proposta se aproxima daquilo que Silvio Gallo defende a respeito do ensino de filosofia, ao afirmar que esse ensino precisa ser ativo, tendo como meta a emancipação intelectual daquele que aprende (2018, p.48), pois a filosofia ensinada deve partir de uma perspectiva de processo e de produto, na qual filosofia e filosofar são uma coisa só (2018, p.44). Nesse sentido, a prática em sala de aula tende a ser vista como bem-sucedida quando o estudante sai da aula refletindo sobre o conteúdo, pois ali ele aprendeu algo da filosofia, começando a experimentar o processo de filosofar.

Todavia, isso requer cuidados, pois o fato de um estudante aprender algo da filosofia a partir do exercício reflexivo, pode ser uma ilusão pedagógica para o professor, como se o único produto possível da filosofia em sala de aula fosse a mera abstração sem nenhum produto materializado, porque nesse caso os instrumentos avaliativos perdem o valor e uma das consequências disso é uma maior desvalorização da filosofia na escola. Portanto, ao adotar as metodologias ativas busca-se não somente estratégias para o engajamento, mas também a constituição de instrumentos avaliativos, a partir dos quais, estudantes possam apresentar alguma materialidade a ser avaliada, coerentemente com sua reflexão e suas capacidades de síntese sobre os ensinamentos de um filósofo, suas aprendizagens e reflexões a respeito do que foi trabalhado.

## **1.2.Peculiaridade teórica das Metodologias Ativas**

As metodologias ativas possuem um ruído histórico difícil de contornar. A literatura disponível tanto em sites quanto em livros carece de explicações precisas a respeito da sua origem histórica.<sup>3</sup> As explicações costumam permanecer em uma espécie de estrutura pedagógica que ao longo de anos foi se estabelecendo como modelo do protagonismo estudantil (Soares, 2021). Pode-se levantar uma especulação apontando que métodos se originam de convergências, não exatamente de um processo intencional de criação, todavia é peculiar um conceito tão recente, tão discutido nos últimos anos, não possuir clareza de organização sobre quais são os principais autores? Quem foram os primeiros a organizarem o conjunto metodológico nomeado, metodologias ativas ou processo de aprendizagem ativa?

Normalmente há uma frequência de autores estrangeiros responsáveis pelo fundamento conceitual das metodologias ativas, John Dewey, Adolphe Ferrière, Piaget, Vigotsky, (Bacich, 2018, p.36) por vezes são citados William James, Rousseau, Rudolf Steiner e o famoso ‘entre outros’(Soares, 2020, p.23) que pode ser lido como uma estratégia retórica que simboliza a possibilidade de criar uma lista enfadonha de autores desimportantes para o leitor, mas que se encontram dentre as “centenas” de educadores que pensaram as metodologias ativas antes de haver metodologias ativas, todavia há uma peculiar ocorrência, insistente de John Dewey em trabalhos considerados pioneiros das metodologias ativas, o *active learning*.

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991) são considerados pioneiros na sistematização histórica e metodológica do que veio a ser chamado de “aprendizagem ativa”, em seu trabalho, *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*, publicado na plataforma ASHE-ERIC, uma das principais fontes de referência pedagógica dos Estados Unidos. Definindo “aprendizagem ativa” como *"instructional activities involving students in doing things and thinking about what they are doing"* (Bonwell; Eison, 1991, p. 2), Bonwell e Eison tomam duas fontes teóricas principais, Piaget e Dewey,

*Active learning is rooted in the work of theorists like **John Dewey** and **Jean Piaget**, who emphasized the importance of experiential learning and*

---

<sup>3</sup> Os quatro livros sobre metodologias ativas referenciados na bibliografia não se dedicam a traçar um histórico rastreável sobre tais métodos, muito menos os sites que apresentam as metodologias como a última inovação em termos educacionais. Há alguns artigos que buscam apresentar um histórico resumido, mas seguem o mesmo padrão dos livros, nada historicamente rigoroso.

*cognitive development through interaction with the environment.* (Bonwell; Eison, 1991, p.2)

Piaget aparece nesse trabalho como justificativa teórica da eficiência das aprendizagens ativas, principalmente no que se compreende por construção ativa do conhecimento que parte de uma discussão a respeito do desenvolvimento da inteligência a partir da ação<sup>4</sup>. Todavia, em toda a discussão teórica proposta por Bonwell e Eison Piaget não tem sua teoria aprofundada, na verdade, a menção rápida a Piaget pode ser interpretada como simbólica. Quem possui valor teórico central é John Dewey, presente direta e indiretamente na redação principal do trabalho. Porém, dentre as citações de Bonwell e Eison é curioso como John Dewey é mencionado como pedagogo contrário ao “*banking concept of education*”<sup>5</sup>. Ou seja, a presença de Dewey é justificada por Bonwell e Eison a partir de um conceito freireano, logo é possível afirmar que Paulo Freire está presente na justificativa teórica do *active learning*, ainda que não diretamente mencionado, pois a concepção bancária da educação é desenvolvida por esse autor<sup>6</sup>.

Trabalhos como os de Prince, M. (2004)<sup>7</sup>, Michael, J. (2006)<sup>8</sup>, Zabala, A. (2000)<sup>9</sup>, Hernández, F. & Ventura, M. (2008)<sup>10</sup>, são reconhecidos como obras de sistematização histórica das metodologias ativas remontando a aprendizagem ativa a partir do trabalho Bonwell e Eison acrescentando referências a Vigotsky, Montessori, Freinet e Rousseau, todavia sempre referenciando diretamente John Dewey como raiz primária e indiretamente Paulo Freire como uma sombra pedagógica que reforça o pragmatismo de Dewey a partir de conceitos como educação problematizadora e educação bancária.

Logo, como delimitação é possível apontar dois autores, John Dewey e Paulo Freire, sendo este último, um curioso caso de ‘entre outros’ mencionado no segundo parágrafo, ou seja, costuma ser citado como um autor de métodos ativos antes da metodologia ativa, embora nem sempre seja referenciado explicitamente.

---

<sup>4</sup> PIAGET, J. (1950). "The Psychology of Intelligence".

<sup>5</sup> "Dewey's critique of the 'banking concept' of education directly supports our active learning model where students engage with knowledge." (BONWELL; EISON, 1991, p. 2)

<sup>6</sup> FREIRE, Paulo. (1968) *Pedagogia do Oprimido*.

<sup>7</sup> "Does Active Learning Work? A Review of the Research" (Journal of Engineering Education)

<sup>8</sup> "Where's the Evidence that Active Learning Works?" (Advances in Physiology Education)

<sup>9</sup> "La práctica educativa: Cómo enseñar" (Graó, Barcelona).

<sup>10</sup> "La organización del currículo por proyectos de trabajo" (Universidad de Barcelona).

A escolha destes dois autores possui razões outras para serem citados. A primeiro é, John Dewey ser referenciado como a raiz ancestral da Metodologia Ativa a partir das aprendizagens ativas. Algo que é reforçado até na literatura produzida no Brasil. Seu *learning by doing* é constantemente utilizado para dizer o quanto as metodologias ativas apesar de serem auxiliadas pela tecnologia não são reféns da tecnologia, pois sua aplicabilidade está voltada para o processo de produção do estudante que vai além das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) e este processo se baseia nas concepções pragmáticas do autor. Curioso é ressaltar a influência de John Dewey sobre o movimento educacional brasileiro Escola Nova encabeçado por figuras como Anísio Teixeira.

A segunda razão, Paulo Freire, se baseia em uma coincidência e uma tentativa de harmonização. Bacich e Moran na obra *Metodologias Ativas para uma educação inovadora*, no texto de apresentação, confeccionado pela Prof<sup>a</sup>. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, afirma uma convergência entre Paulo Freire e a Escola Nova influenciada por John Dewey, pois ambos possuem como ideais a educação participativa e conscientizadora. Assim o desenvolvimento da autonomia de um estudante está fortemente ligado ao trabalho metodológico do “saber fazendo” através de uma resolução de alguma problemática levantada em sala de aula. Essa talvez seja a primeira justificativa do porquê a obra de Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, é listada ao lado de pensadores da educação como John Dewey e Anísio Teixeira. A outra razão, já explicitada neste texto, há fortes evidências de que a obra de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, possuía grande influencia nos artigos e livros considerados sistematizações históricas das *Metodologias Ativas*.

A presença destes dois autores é intrigante, porém compreensível já que John Dewey é uma influência para Paulo Freire<sup>11</sup> principalmente ao que tange os sentidos de educação e democracia. Contudo há uma divergência de ênfases entre estes dois autores. Em ambos os casos a visão educacional que prevalece é de uma discussão do ponto de vista prático, contudo há de se perceber que os objetivos são distintos. Cipriano Carlos Luckesi em sua obra *Filosofia da Educação* (Luckesi, 1994) esclarece os objetivos das visões pedagógicas destes autores. Luckesi discute que cada pedagogia possui uma compreensão e um sentido

---

<sup>11</sup> CARON, Déborah *et al.* JOHN DEWEY E PAULO FREIRE: UMA ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA. *Cadernos da Fucamp*, v.15, n.22, p.100-107/2016. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/640>

diferentes, determinando um modo de agir, portanto pedagogias distintas possuem planos filosófico-políticos distintos.

Anísio Teixeira e John Dewey estão situados em uma visão reprodutora da sociedade, onde o “saber fazer” se circunscreve dentro dos instrumentos dispostos pela própria sociedade. Há uma concepção ativa da pedagogia, porém seu objetivo é adaptativo, reprodutivista, denominada como Tendência Liberal Renovada Progressivista. Liberal porque permanece com o modelo econômico e social, renovado porque não segue o tradicionalismo educacional onde a figura mais importante da sala é o professor como detentor do conhecimento e progressivista por conta de um conceito de Anísio Teixeira sobre a educação progressiva onde compreende-se uma pedagogia que acompanha as mudanças sociais com uma visão biologicamente errônea de evolução positiva.

Paulo Freire é posicionado por Luckesi em uma visão pedagógica transformadora. Onde o papel da docência é mediar a microssociedade de alunos em sala de aula entre o que ela é e o que ela pode vir a ser. A pedagogia transformadora possui como objetivo um projeto de sociedade e por isso pode ser tanto liberal quanto progressista, todavia por ser Paulo Freire o autor focado, a sua tendência pedagógica transformadora se circunscreve em uma pedagogia progressista libertadora. Progressista por visar principalmente a transformação da estrutura social, enquanto a liberal visa a transformação do indivíduo, e libertadora por visar a libertação tanto do oprimido quanto do opressor que só existem devido a uma construção histórica que é naturalizada pela sociedade liberal.<sup>12</sup>

Após a breve exposição dos pressupostos apontados por Luckesi fica difícil entender por que existem autores como Lilian Bacich, José Moran e Cristine Soares, que colocam Paulo Freire, John Dewey e Anísio Teixeira como teóricos da educação que objetivavam os mesmos fins através de suas metodologias, inclusive Luckesi faz questão de pontuar que a tendência pedagógica progressista libertadora não possui método formal.<sup>13</sup> No caso da autora Cristine Soares sua breve exposição de um histórico de autores que possuem contribuições para o desenvolvimento das metodologias ativas pode ser considerada ainda mais grave por denominar a escola nova de escola *progressista*<sup>14</sup>. O erro conceitual pode

---

<sup>12</sup>Este parágrafo e o anterior baseiam-se nos capítulos 2 e 3 de LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação - São Paulo: Cortez, 1994

<sup>13</sup> LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação - São Paulo: Cortez, 1994 p.64 a 66

<sup>14</sup> “Tanto na Europa quanto na América, especialmente no Brasil, tendo como base uma visão de educação democrática, a “Escola Nova” também se tornou conhecida como escola progressista ou

ser apenas um erro de digitação, mas levando em consideração que publicações em editoras costumam passar por revisões, deixarem passar um erro de categoria tão grave em um capítulo tão curto, não parece ser apenas descuido, pode ser também um modo de interpretar as metodologias ativas como um método progressista que privilegia a desconstrução social e possibilita a criação de um projeto de vida.

Também é possível pensar que a harmonização de autores antagônicos e erros de digitação em livros sobre aplicações metodológicas só são possíveis porque tendem a centrar-se na prática da técnica. Afinal, um livro de metodologia deve se preocupar com a aplicação de um método, não necessariamente com os fundamentos teóricos. Mas, parafraseando Luckesi, toda prática possui um direcionamento e uma compreensão, uma filosofia e uma política.<sup>15</sup>

As metodologias ativas são uma prática com o sentido de preparar o estudante considerando sua individualidade baseando-se em estudos de neurociência<sup>16</sup> que afirmam a aprendizagem como algo único para cada estudante, por isso necessitam de métodos personalizados para cada necessidade educacional<sup>17</sup>, os currículos agora devem compreender a transdisciplinaridade tornando o professor um mediador, não um detentor de um saber. Saber fazer é o desenvolvimento de competências necessárias para uma vivência integrada na sociedade contemporânea. Isso não lembra um certo documento normativo?

### **1.3.A Base Nacional Comum Curricular**

A questão principal acerca das metodologias ativas não é o instrumento técnico que ela representa, mas a correlação direta entre o ensino-aprendizado proposto e o modelo desenhado pela Base Nacional Comum Curricular. As metodologias enquanto

---

escola ativa, por influência de tais autores “

SOARES, Cristine. Metodologias ativas [livro eletrônico]: uma nova experiência de aprendizagem / Cristine Soares. – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2021. ePub p.23

<sup>15</sup> “Cabe começar pela questão mais abrangente e fundamental: que sentido pode ser dado à educação, como um todo, dentro da sociedade? Da resposta a essa pergunta segue-se uma compreensão da educação e do seu direcionamento [...]. Essas são as três tendências filosófico-políticas [...]. Filosóficas, porque compreendem o seu sentido; e políticas, porque constituem um direcionamento para sua ação.” LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação - São Paulo: Cortez, 1994 p.37

<sup>16</sup> BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] - Porto Alegre: Penso, 2018 p.36

<sup>17</sup> BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] - Porto Alegre: Penso, 2018 p.40

instrumentos podem ser vistas apenas como técnicas a serem aplicadas, contudo em contato com o documento de estrutura normativa passa-se uma mensagem politicamente clara. Assim termos como autonomia, protagonismo, interdisciplinaridade, contextualização, competência, saber fazer, não são apenas indicadores pedagógicos, educacionais, são direcionadores político-econômicos.

A Base Nacional Comum Curricular, conhecida pela sigla BNCC, é um documento normativo, exclusivo para a educação escolar, que define o conjunto de práticas orgânicas e progressivas de aprendizagens essenciais (Brasil, p.7). Seus ideais pedagógicos assentam-se sobre a noção de **competências** que é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, p.8). Tal definição, por mais bem estruturada que seja, seria menos problemática se não houvesse uma ênfase na área sobre os Fundamentos Pedagógicos cujo foco no desenvolvimento de competências gera uma preocupação educacional sobre “saber fazer” enquanto elemento superior ao “saber”.<sup>18</sup>

Essa hierarquização que se dá a partir do conceito de competência fornecido pelo documento oficial pode ser analisada como uma evidência do apontamento realizado por Christian Laval, em sua obra, *A escola não é uma empresa*, sobre o novo modelo escolar e educacional que se baseia em uma noção economicista simplificadora onde a “principal competência, a metacompetência, consistiria em ‘aprender a aprender’, para enfrentar a exigência permanente da existência humana e da vida profissional” (2019, p.41). Segundo Christian Laval, o aprender a aprender é um pré-requisito exigido pela economia neoliberal que orienta o processo educacional para formar a mão de obra preparada para o mundo mais flexível de ordens trabalhistas pouco claras, daí a necessidade de uma “metacompetência” (2019, p.36). A BNCC alimenta tal proposta ao apontar dentre os Fundamentos Pedagógicos da BNCC que só aprende a aprender quem desenvolve competências (Brasil, p.14), indicando uma estrutura integral de desenvolvimento humano, sendo o integral o vasto campo do trabalho informal.

---

<sup>18</sup> ” Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, *sobretudo*, do que devem “saber fazer”.” [Grifo acrescentado] BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018, p. 13

Segundo Laval, (2019, p.34) a visão utilitarista da escola é um sonho antigo da sociedade moderna, culminando na fórmula apresentada por Adam Smith de escola que responde as demandas mercadológicas, sendo o mercado o melhor estímulo para os processos educacionais.

A flexibilização curricular indicada pela BNCC enquanto documento formativo possui objetivos grandiosos apoiados em toda uma estrutura internacional que privilegia modelos educacionais construídos em volta da aquisição de competências e habilidades. (Brasil, p.13). Christian Laval, demonstra que essa flexibilização escolar que privilegia o desenvolvimento de competências possui como fundamento as transformações sofridas na organização do trabalho, onde autonomia é sinônimo de autodisciplina e a flexibilidade é um estatuto permanente do trabalho, logo o desenvolvimento de competências é a condição permanente do trabalhador que precisará constantemente se autoaperfeiçoamento sem nunca se qualificar por não haver estabilidade ou clareza nas condições de trabalho. (2019, p.39-41).

Aproximando a obra de Christian Laval sobre o neoliberalismo na educação da França e a conceituação de Luckesi sobre a tendência liberal renovada progressivista, Luckesi afirma que essa tendência, possui como entendimento que o papel escolar tem por finalidade a adequação do indivíduo ao meio social, adequando o aluno a sociedade por meio de uma integração que satisfaça os interesses do aluno e as exigências sociais. Se as exigências sociais, puderem ser interpretadas como a atual estrutura neoliberal afirmada por Christian Laval, uma corrente que afeta inclusive as subjetividades humanas (p.39, 2019), realizar os interesses do aluno a partir das exigências da sociedade é apenas mais uma forma de fortalecer o modelo empresarial da educação.

Ao privilegiar o “saber fazer” sobre o “saber” e informar textualmente que a noção de competência é utilizada para que a educação vise a resolução de questões cotidianas, o exercício da cidadania e o mundo do trabalho, a BNCC sinaliza um modelo educacional onde as demandas da existência são sequestradas pelas demandas econômicas e políticas, logo há um ímpeto reprodutivista no documento normativo, que pode gerar uma espécie de pensamento crítico ao fornecer subsídios e incentivos para perceber-se como fruto de uma sociedade determinada por condicionantes, mas a prática educacional é direcionada não para pensar em mundos possíveis, projetá-los, lutar por eles, mas sobre se adaptar aos condicionantes existentes por mais injustos que eles possam ser.

Autores como Demerval Saviani e José Carlos Libâneo<sup>19</sup>, já na década de 90 levantavam críticas semelhantes a que este trabalho aponta ao submeter tais visões aos processos de desigualdades sociais presentes no território brasileiro. Enfatizar o ‘aprender fazendo’ e o ‘aprender a aprender’ em um contexto em que a falta de infraestrutura denuncia as dificuldades pedagógicas há décadas, não será mais bem aproveitado porque o estudante agora possui mais “autonomia”. Muito pelo contrário, diminuir o papel do professor em ambientes onde a educação já sofre com o descaso econômico e político, é convidar o estudante a aceitar sua condição.

As expectativas neoliberais articuladas por Christian Laval, onde a escola deve ser uma instituição flexível de inovação constante e disposta a atender as necessidades tanto das empresas quanto dos indivíduos (2019, p.41), são em muito semelhantes com a descrição de Luckesi sobre os pressupostos da escola renovada de Anísio Teixeira: valorização da auto-educação, desenvolvimento das aptidões individuais, ensino centrado no aluno e no grupo (1994, p.35). Ao ler tais pressupostos sem a compreensão de que seu objetivo é a reproduzibilidade da estrutura social até pode-se confundir com uma pedagogia libertadora, porém tendo no horizonte o objetivo filosófico educacional se torna difícil não enxergar que Luckesi e Laval estão falando de fenômenos semelhantes.

Em 1998, o professor Tomaz Tadeu da Silva, publica um artigo<sup>20</sup> cuja discussão central é sua crítica às aprendizagens ativas como mais um modo de disciplinar o estudante. Logo, a proposta das metodologias ativas, vendidas como “revolucionárias” não passam de instrumentos de controle que objetivam a otimização dos desempenhos individuais que progressivamente mascaram os problemas estruturais. Um estudante “ativo” seria um estudante mergulhado em um sistema que o desfavorece retirando suas possibilidades de existência enquanto diz que ele é livre e responsável.

Avançando na compreensão das tendências neoliberais (ou liberais), se torna possível afirmar que a BNCC ao se utilizar de fundamentos pedagógicos tão amplamente discutidos por diferentes países que estão inseridos em um mesmo contexto econômico e político, seu conceito educacional tão explicitamente *learning by doing*, tão voltado para

---

<sup>19</sup> Saviani, D. (1994). "Escola e Democracia" (Edições Loyola); Libâneo, J. C. (1996). "Didática e Epistemologia: Para além do embate entre a didática tradicional e a renovada" (Revista Brasileira de Educação).

<sup>20</sup> SILVA, T. T. Aprendizagem ativa ou administração da aprendizagem? Educação & Sociedade, Campinas, v. 19, n. 63, ago. 1998.

o desenvolvimento de competências, percebe-se como proposta controladora, dissimulada e reprodutivista, centrada no aluno enquanto elemento necessário para a manutenção da lógica do mercado, a proposta se esforça pela adaptação do sujeito ao meio que lhe é imposto ainda que seu discurso enfatize a liberdade. Logo, a BNCC e os ancestrais comuns das Metodologias ativas coincidem como uma mesma chave pedagógica.

As demandas da existência são sequestradas pelas demandas econômicas conservadoras, logo há um objetivo comum entre as Metodologias Ativas e BNCC, que geram uma espécie de pensamento crítico, uma noção neoliberal autocrítica, ao fornecer subsídios e incentivos para perceber-se como fruto de uma sociedade determinada por condicionantes, mas a prática educacional não será sobre o pensar nos mundos possíveis, projetá-los, lutar por eles, mas sobre o adaptar-se aos condicionantes existentes, projetar sua vida em um sistema imposto por mais injusto que ele possa ser. Essa articulação vale-se de uma noção radicalmente utilitarista cujos modelos antropológicos são o “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” habilidosos e competentes para qualquer área. Preparados para o instável mercado do século XXI.

A articulação entre BNCC e Metodologias Ativas a partir de seus pressupostos pedagógicos não nutrem autonomia, protagonismo, interdisciplinaridade e contextualização, de um modo pedagógico libertador. A curiosidade, a investigação, apontadas nas competências gerais e nas bases metodológicas, são apenas meios de enviesar a prática educativa propondo um movimento de metaprendizagem. Como se a sociedade ao redor pouco importasse. Individualiza-se o aluno, individualiza-se a metodologia, esquece-se o mundo, por mais que o mundo esteja presente nas reflexões individuais, a prática que foca apenas na experiência do indivíduo menospreza as concepções filosóficas e políticas circunscritas na história comunitária. Por fim, Luckesi a semelhança de Saviani, Libâneo e Tomaz da Silva, descreve que o professor na escola renovada não possui nenhum papel de privilégio, apenas viabiliza o desenvolvimento livre e espontâneo da criança como se o indivíduo preso a olhar apenas para o presente pudesse verdadeiramente perceber as injustiças que sofre e conseguisse compreender a estrutura historicamente construída para colocá-lo onde ele se encontra atualmente.

#### **1.4. Ensinar filosofia: Um relato pessoal**

Apesar deste capítulo possuir como objetivo a estrutura imposta para a educação nos âmbitos privado e público é preciso realizar uma breve síntese do que é ensinar filosofia neste fogo cruzado. Em 2021, enquanto passávamos pelo final da pandemia fui contratado pela escola que inspirou o início deste trabalho, fui contratado como professor horista, pago por hora, onde minha vivência escolar estava reservada para um dia na semana. Um dia escolar não cobre um salário-mínimo.

O que a escola particular realizava para manter-se na competição mercadológica após a BNCC foi contratar uma empresa que oferecesse não apenas materiais didáticos, mas plataformas on-line com ofertas de cursos tanto para alunos quanto para professores. Logo toda contratação escolar pressuporia uma jornada de trabalho maior que a prevista em contrato, não por conta das obrigações pedagógicas que sempre ultrapassam o tempo de trabalho com a correção provas, trabalhos, preenchimento de planos de aula, preparação de aulas, tempo de pesquisa ou aquelas obrigações que não são pedagógicas, mas todo professor sabe que precisa realizar para manter seu emprego, projetos proporcionados pela escola, organizações de datas comemorativas, ensaios de danças, teatros e corais, entre outras coisas que envolvem o enfeitamento escolar. Para além desses há um outro excedente trabalhista “obrigatório” que é a utilização das plataformas on-line e a participação dos cursos proporcionadas pelo sistema de ensino contratado pela escola.

A justificativa para a participação das formações é que todos os professores que participam são mais engajados em sala de aula do que os professores que não participam. De onde tiram a informação? Não é um dado público, logo também não é verificável. E ainda que fosse verdade, quais são as possibilidades de o engajamento não ser apenas medo do “colaborador” perder o emprego e por isso ver-se obrigado a realizar cada passo didático proporcionado pelo próprio material?

A justificativa para esse tipo de abuso é que a BNCC, juntamente com o Novo Ensino Médio, cobra uma formação tecnológica ampla e as horas escolares precisam ser complementadas pelos sistemas. O que gera uma reação em cadeia, se o ensino médio precisará utilizar a plataforma para suas formações porque não cobrar também do ensino fundamental anos finais essa preparação? Afinal, quando estiverem no Ensino Médio já estarão habituados ao modelo institucional tecnológico.

A filosofia em escolas particulares costuma ser introduzida a partir do ensino fundamental II, pois a BNCC cita indiretamente a Filosofia como alternativa ao Ensino

Religioso. Vale ressaltar que a Filosofia não possui matriz curricular para o Ensino Fundamental II, apesar de ser uma alternativa não parece haver o menor interesse em tentar estruturá-la. E apesar de haver obrigatoriedade deste conteúdo no Ensino Médio a BNCC não respeita a filosofia em sua composição curricular.

Basta verificar como os conceitos geográficos e historiográficos possuem um melhor tratamento, uma maior precisão, porém para a filosofia, apesar de haver uma lista de termos como conhecimento, ética, lógica, justiça, identidade, linguagem, argumentação, diálogo, análise e política, eles não são filosoficamente trabalhados, não há referência mínima ao debate em que esses termos estão inseridos. Todos os termos são genéricos.

Pode-se argumentar que a ordem curricular necessita de imprecisão para que cada um possa se utilizar dela da melhor forma possível. Só que a generalização, antes de ser um caminho livre para a prática docente, é um enfraquecimento da disciplina passando um recado de que qualquer área das ciências humanas pode ocupar o espaço da filosofia, todo trabalho interdisciplinar guiado pelo documento é uma diluição da área, já que os termos curriculares são genéricos o suficiente para ensinar filosofia sem filósofos.

As metodologias ativas, tão incentivadas dentro do ambiente privado, começam a percorrer um caminho perigoso de produção sem rigor filosófico. Entende-se que as metodologias enquanto instrumentos podem ser empregadas por todas as disciplinas e todas precisam objetivar as listas de competências da BNCC que resultam em um aprendizado da filosofia sem filósofos. Ora, então o caminho é mais simples do que parece, não? Basta incentivar a leitura de filósofos, delimitar com clareza os termos curriculares e aplicá-los em sala de aula. Assim há uma produção filosófica robusta se utilizando dos instrumentos impostos. Certo?

Seria um belo desfecho se fosse possível pensar em um ensino de filosofia que tivesse pelo menos dois encontros por semana dentro das redes particulares de ensino, porém, para a disciplina de filosofia normalmente lhe é reservada a menor quantidade de horas possíveis entrando apenas uma vez por semana em cada turma disponível na escola. Logo, tempo reduzido, BNCC descontextualizando a filosofia e as metodologias ativas com objetivos pedagógicos semelhantes a BNCC, são os desmotivadores para o trabalho.

Minha entrada no mercado educacional ainda foi marcada por uma constante vigilância religiosa e conservadora. Pouco importava as minhas aulas desde que não

levasse problemáticas importantes sobre as concepções políticas contraditórias da escola, onde a liberdade só era garantida para quem respondia ‘amém’ para o mesmo Messias. Posso ter minhas concepções filosóficas, mas posso ensiná-las apenas se concordarem com a escolar. Mesmo que minha concepção parta da religiosidade cristã evangélica assumida pela escola.

Ensinar filosofia se configurou para mim como um ato de resistência, mesmo cumprindo os itinerários educacionais conteudistas que mais objetivavam o “vencer” de todo o material didático do que a qualidade do ensinado. Logo, me foi possível estar livre para ensinar minha concepção filosófica desde que respaldado no filósofo da vez eu aplicasse as metodologias direcionando-as para a educação libertadora freiriana. Platão, falemos sobre os perigos do dualismo. Aristóteles, falemos sobre a excelência que potencializa a pólis. Agostinho, falemos sobre o problema do mal. Karl Marx, falemos sobre as armadilhas do capitalismo. Para cada autor, uma reflexão dialógica com os alunos, um momento de aproximação criando uma corrente de proteção contra a administração do colégio. Qualquer reclamação administrativa era rebatida com um elogio dos clientes sobre meu trabalho. Daí segue-se que nos momentos de realizarmos atividades como sala de aula invertida, gamificação, produção textual, debate, uma parte significativa dos alunos estava mais crítico.

Quando questionado sobre a resposta de um estudante em prova, minha devolutiva estava alicerçada nas competências da BNCC, na proposta pedagógica da escola e nas Metodologias Ativas onde o protagonismo estudantil dilui a figura do professor, logo só poderia afirmar que o incômodo com a resposta não poderia ser cobrado de mim, pois foi escrito pelo “protagonismo estudantil”. Na realidade o que eu estava fazendo, mesmo sem saber com clareza, era potencializar o ensino de filosofia a partir de Paulo Freire.

## **2 – Paulo Freire como Filósofo**

### **2.1. Primeiras palavras**

O ensino de filosofia posto sob constante vigilância político-pedagógica pode seguir duas vias, aceitar as condições de trabalho e conservar todas as propostas exigidas pela escola, ou propor-se questionador e progredir, a partir dos instrumentos de trabalho

fornecidos pela instituição, a visão de mundo de cada estudante. Trabalhar na primeira via é mais simples, ainda que sofrido por conta das exigências trabalhistas que pouco tem a ver com o ser professor, mas a segunda via é mais complexa e precisa se localizar entre o pessimismo das condições imediatas de trabalho e o otimismo crítico da ação, algo que só consegui encontrar em Paulo Freire.

A contribuição pedagógica de Paulo Freire é robusta o suficiente para não ser ignorada seja qual for a espécie de educador, seja conservador ou progressista, seja comunista ou liberal, o peso de suas obras traz juízo e admiração. Às vezes, pode-se hiperbolizar o chamando por santo ou demônio, mas apesar dos exageros, uma coisa é certa, quando se é professor é impossível ignorá-lo.

O ser professor de filosofia e optar pela via crítica de ensino me levou a buscar educadores que pavimentassem essas decisões. A prof.<sup>a</sup> Ana Maria Araújo Freire<sup>21</sup>, ao fornecer um percurso explicativo para entender o conceito freiriano de "inédito viável", consegue explicitar algo que não me era claro:

Para Freire, as mulheres e os homens como corpos conscientes sabem bem ou mal de seus condicionamentos e de sua liberdade. Assim encontram, em suas vidas pessoal e social, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas. A essas barreiras ele chama de "situações limites". (FREIRE, 2020)

A propedêutica do "inédito viável" está localizada na consciência dos condicionamentos e da liberdade. Estou convencido de que essa consciência passa pelo rigor do conhecimento filosófico, em seus textos, argumentos e abstrações. Aprender filosofia também é apreender as diferentes interpretações de mundo, todavia são indicados os qualificadores "bem ou mal" como advertências e é por isso que filosofia pode ser um instrumento a favor do conservadorismo, pois o tecnicismo favorece a má consciência dos condicionamentos e da liberdade servindo de pessimismo imobilizador. Logo estar diante de uma "situação-limite" é um atributo social humano.

Os homens e as mulheres têm várias atitudes dessas "situações-limites": ou as percebem como um obstáculo que não podem transpor, ou como algo que não querem transpor ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação. (FREIRE, 2020)

---

<sup>21</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido* - 27ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020, p.277.

A “situação-limite” é uma barreira que existe, todos a percebem e todos exercem liberdade de escolha ao encontrá-la. Quando me encontrei desfavorecido na relação professor-escola, me percebi diante de uma “situação-limite” que me exigiu um distanciamento ou “separação epistemológica” (Freire, 2020), investigação profunda de quais eram as ferramentas disponíveis para que o meu trabalho pudesse ser efetivo. Precisava objetivá-lo.

Como algo “percebido” e “destacado” da vida cotidiana – o “percebido-destacado” - que não podendo e não devendo permanecer como tal passa a ser um tema-problema que deve e precisa ser enfrentado, portanto, deve e precisa ser discutido e superado. (FREIRE, 2020)

Se incomodar com a “situação-limite” não é o suficiente para superá-la é necessário estudá-la, compreender o que pode ser utilizado a favor da superação, discuti-la, levar ao coletivo, fazer dele um “tema-problema” para se preparar para a ação.

As ações necessárias para romper as “situações-limite” Freire as chama de “atos-limite”. Esses se dirigem então à superação e à negação do dado, da aceitação dócil e passiva do que está aí, implicando dessa forma uma postura decidida frente ao mundo (FREIRE, 2020)

Agir, no meu caso, era não aderir aos tecnicismos e aos contedismos, mas, mesmo cumprindo com as exigências do meu contrato, superar os “ismos” com formação crítica e reflexiva. Ensinar a ler o mundo e a escola a partir do ensino de filosofia. Abrir caminho para a possibilidade do sonho, o “inédito viável”.

Esse “inédito viável” é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire, ou, evidentemente, porque não necessariamente só pela dele, por outra que pretenda os mesmos fins. (FREIRE, 2020)

Esse percurso de “situação-limite”, “percebido-destacado”, “tema-problema”, “ação-limite” e “inédito viável” é a idealização deste trabalho e do ser professor da educação básica. É a percepção de uma condição adversa que se torna combustível para a criação de um futuro possível onde o ensino de filosofia é valorizado por ser uma força metodológica de conscientização dos estudantes, não é que o ensino de filosofia transformará o mundo, mas esse ensino é necessário para a apreensão das nossas condições como “tema-problema” potencializando as “ações-limite”.

## 2.2. Ensino de Filosofia exige filósofos

Definir filosofia é um ato de coragem política tão radical quanto definir quem pode ser considerado filósofo. Cada filósofo define para si o que lhe é pertinente a partir daquilo que ele mesmo chamará de filosofia. Talvez definir seja expressar poder e por isso dependerá de um jogo político afirmar quem são os filósofos. Além de que a partir do momento em que alguém se chama de filósofo, ele se coloca em uma exposição política e conceitual. A cada argumentação, a cada publicação, seus leitores e ouvintes estarão atentos para questioná-lo, para cobrar coerência, consistência e, infelizmente, até desmoralizá-lo por sua tomada de posição.

O prof. Walter Kohan, dirá que uma educação política é uma educação filosófica, pois filosofia está em duas dimensões simultâneas, educação e vida<sup>22</sup>. Ora, a relação não é totalmente clara, o que torna a educação política uma educação filosófica? É proposto conceber política sob um prisma amplo que conserve a etimologia da palavra, *pólis*. Nesses termos, política é "o modo pelo qual se exerce poder numa comunidade"<sup>23</sup>, logo a educação política seria uma educação filosófica por se preocupar com e nas dimensões da vida humana em sociedade.

A educação política está para além dos partidarismos, pois o sentido partidário de educação é específico, restrito. A educação que Paulo Freire se dedicou é política em sentido amplo, poder de organização comunitária. Bell Hooks, menciona em seu livro, *Ensinando a Transgredir*, que sua primeira leitura de *a Pedagogia do Oprimido* a incluía muito mais do que os primeiros livros de feministas brancas que ela havia lido, mesmo criticando que os primeiros escritos de Paulo Freire possuíam um problema sexista<sup>24</sup>, Paulo Freire possuía um modo de escrita que suscitava coletividade, inclusão. E é nesse mesmo texto que Bell Hooks afirma não poupar Paulo Freire de suas críticas quando o

---

<sup>22</sup> KOHAN, Walter. Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica. - 1ªed. -Belo Horizonte: Vestígio, 2019, p.59

<sup>23</sup> KOHAN, Walter. Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica. - 1ªed. -Belo Horizonte: Vestígio, 2019, p.23

<sup>24</sup> HOOKS, Bell. Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade. Trad.: Marcelo Brandão Cipolla - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013 p.73 e p.65

encontrou pessoalmente, algo que ele ouviu e prometeu melhorar nas próximas obras e conforme o testemunho de Bell Hooks ele realizou sua promessa.<sup>25</sup>

Se Walter Kohan determina Paulo Freire como criador de uma educação filosófica, então há um pressuposto de que o próprio Paulo Freire é um filósofo. E para confirmar o pressuposto o prof. Walter Kohan expõe as influências filosóficas que diferentes pesquisadores encontraram em Paulo Freire<sup>26</sup>, nomes como Jean-Paul Sartre, Martin Heidegger, Karl Jaspers, Kierkegaard, Martin Buber, Erich Fromm, Edmund Husserl e Karl Marx, são ressaltados como influências diretas, autores do cânon filosófico ocidental. Pode-se concluir que Paulo Freire possuía um compromisso intelectual de contextualização e interpretação da realidade latino-americana a partir do instrumental filosófico encontrado entre nomes do existencialismo, da fenomenologia e do marxismo.

Ainda que se possa questionar que o leitor de filosofia não é imediatamente um filósofo, o trabalho de Paulo Freire prova que ele não era um mero leitor nem mesmo, um mero intérprete de filósofos, pelo contrário, as leituras serviam de instrumental rigoroso para a capacitação da sua leitura de mundo. Tal como Walter Kohan ressalta ao mencionar a famosa crítica marxista à filosofia especulativa<sup>27</sup>, Paulo Freire aposta em uma educação filosófica que objetiva tanto a mudança de pensamento como a mudança das formas de vida. Logo, a filosofia freiriana toma ares de marxismo ao propor que não é apenas sobre pensar, mas transformar as condições de vida. Há uma dimensão da reflexão e há uma dimensão da ação. (Kohan, 2019, p. 63)

Todavia, compreender Paulo Freire como filósofo marxista é ignorar suas críticas aos militantes<sup>28</sup> de sua época e até mesmo sua postura religiosa mediante algumas questões, por exemplo, seu pressuposto de luta é religioso e não materialista<sup>29</sup>, parte de suas análises, ainda que ancoradas em conceitos materialistas, são análises fenomenológicas

---

<sup>25</sup>HOOKS, Bell. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad.: Marcelo Brandão Cipolla - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013 p.78

<sup>26</sup> KOHAN, Walter. *Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica*. - 1ªed. -Belo Horizonte: Vestígio, 2019, p.60 a 63

<sup>27</sup> " Tese 11 sobre Feuerbach:"Até aqui os filósofos têm interpretado o mundo. A questão é transformá-lo"(KOHAN, 2019 *apud* MARX, ENGELS, 2002)

<sup>28</sup> "Um dos equívocos funestos de militantes políticos de prática messianicamente autoritária foi sempre desconhecer totalmente a compreensão do mundo dos grupos populares. Vendo-se como portadores da verdade salvadora, sua tarefa irrecusável não é propô-la mas impô-las aos grupos populares. (FREIRE, 2015, p. 94-95).

<sup>29</sup> "Paulo, tu estás defendendo o valor da vida na sua universalidade, sob todas as suas formas, com a veemência do Cristo" (FREIRE, 2015, p.26)

existenciais. Por isso, Walter Kohan, ressalta que a comparação Freire e Marx é por razões extra filosóficas, ambos, conectam temas não filosóficos através de suas filosofias: política, educação e vida.

A conexão entre Freire e Marx, apesar de existir e ser comentada pelo próprio Paulo Freire é mais bem compreendida a partir de uma tradição antiga revisitada por Michel Foucault em sua obra “A coragem da verdade”, na qual, Foucault, a partir dos registros a respeito de Sócrates e dos Cínicos assume a filosofia grega antiga como uma estética da existência. Iniciando em Sócrates e continuando entre os cínicos, a “estética existencial” deve ser coerente com a “metafísica da alma”, em outras palavras, a filosofia não era tratada apenas como uma forma de reflexão sobre o mundo, mas um modo de vida que deveria ser coerente entre o ser e o fazer. Assim a vida filosófica é uma vida educadora. (Kohan, 2019, p.67)

Paulo Freire aproxima-se da estética existencial pela via do cristianismo, a qual, Walter Kohan apontará como uma das tradições ocidentais que carrega o legado do “cuidado de si e dos outros” foucaultiano. Não obstante, essa aproximação faz de Freire uma espécie de Sócrates Brasileiro, pois ao visitar a missão socrática:

Poderíamos afirmar que Freire está muito próximo da concepção de filosofia socrática, na qual a filosofia não é substantivo, uma teoria, mas um verbo, uma certa relação com o saber que se exercita. Nesse sentido, há, nas perspectivas “socrática” e “freireana”, uma antropologia, uma epistemologia e uma ontologia com base na pergunta, na curiosidade, na incompletude, e o desejo de que a vida seja uma maneira de aceitar e, ao mesmo tempo, enfrentar de forma “crítica” essa condição. (KOHAN, 2019)

Ora, a missão socrática é assumida a partir de um viés religioso devido ao dito oracular:

“Não há ninguém mais sábio do que Sócrates” indica não um saber, mas uma missão que Sócrates dá a si mesmo e à qual ele será fiel durante toda a sua vida, mesmo quando ela esteja em risco: mostrar a todos que eles não sabem o que acreditam saber, a fim de exortá-los a querer saber e poder se colocar no caminho da busca do saber. O impacto na vida dos atenienses é direto, na medida em que permite que eles atentem ao que não atentavam, cuidem do que não cuidavam. (KOHAN, 2019)

Assim como Freire assume sua missão pedagógica a semelhança de um profeta bíblico:

Paulo Freire também se percebe como um pastor, profeta em missão educadora. Entende o profeta como alguém ancorado no presente, mas, ao mesmo tempo, alguém que consegue antever o futuro com tranquilidade. (KOHAN, 2019)

Em ambos, a estética da existência está ancorada em uma metafísica da alma que se inicia na religiosidade, Sócrates com Apolo e Paulo Freire com Jesus, se desemboca na postura filosófica do diálogo, Sócrates entre os Atenenses e Freire entre os oprimidos, com objetivos educacionais. Todavia há de se pontuar que a preocupação política Freireana é textualmente explícita ao contrário da vivência socrática, principalmente, a registrada por Platão, ao ponto de Paulo Freire ter como base teórica Karl Marx, que do ponto de vista religioso conservador é um inimigo da fé.<sup>30</sup> De acordo com Walter Kohan, a atitude de Paulo Freire de ser guiado tanto pelo cristianismo quanto pelo marxismo é uma demonstração de que sua vivência filosófica possui um objetivo missionário de libertação.

A sua religiosidade o levou a buscar instrumentos materiais para lutar em prol de uma vida que seja digna de ser vivida neste mundo. Por mais que Marx pudesse ter declarações como “religião, ópio do povo”, em Freire tal declaração não o faz associar o substantivo religião com o nome próprio Jesus. Por uma questão de coerência, Freire adota Marx como força teórico-prática para garantir o funcionamento do seu cristianismo das bem-aventuranças<sup>31</sup>.

Logo, Paulo Freire é um filósofo brasileiro pelo seu arcabouço filosófico, sua atuação a partir desse arcabouço, sua busca por coerência, sua ousadia em harmonizar correntes à primeira vista antagônicas, sua produção conceitual e sua vivência estético-existencial através da metafísica da alma cristã. Por tudo isso, mais do que nunca, Paulo Freire deveria ser utilizado em aulas de filosofia, se não como filósofo, pelo menos como pressuposto filosófico.

---

<sup>30</sup> Três correntes religiosas de tradição protestante podem servir de exemplo, a saber, Adventistas, Batistas e Presbiterianos. Ressalto que nenhuma dessas declarações consegue abarcar toda a pluralidade existente nas igrejas brasileiras, todavia por serem declarações registradas em instrumentos de comunicação oficiais de tais denominações parece haver um objetivo ideológico claro de homogeneizar a pluralidade política dos fiéis:  
Adventista: <https://noticias.adventistas.org/pt/marxismo-e-cristianismo-sao-conceitos-incompativeis/>  
Batista: <https://revista.batistapioneira.edu.br/index.php/rbp/article/download/371/403/1447>  
Presbiteriana: <https://www.ipb.org.br/content/Downloads/Manual-Presbiteriano-2019.pdf> - página 23 nota de rodapé número 47.

<sup>31</sup> Bem-aventurados os que tem fome e sede de justiça, porque serão fartos (BÍBLIA. Mt 5:11)

### 2.3. Ensino de Filosofia exige conceitos

Por mais que não se adote como ponto de partida a metodologia de ensino deleuziana de Silvio Gallo, sua obra lista três características específicas da filosofia: “1) Trata-se de um pensamento conceitual [...]; 2) apresenta caráter dialógico[...]; 3) possibilita uma postura crítica radical[...].” (Gallo,2012, p.54). Todavia, por ser um autor deleuziano, sua ênfase está sobre a criação de conceitos. Algo que sensibiliza o pesquisador em filosofia para o tratamento que os filósofos trazem a determinados vocábulos. Ainda que esse tratamento não seja a definição de conceito caracterizada por Deleuze.

Paulo Freire cumpre pelo menos dois itens explícitos da lista, o diálogo e a postura crítica radical, porém o tratamento conceitual pode ser ocultado da percepção deleuziana. É preciso compreender conceito nos moldes da língua portuguesa. Segundo *O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* conceito é a “representação mental de um objeto abstrato ou concreto, que se mostra como instrumento fundamental do pensamento em sua tarefa de identificar, descrever e classificar os diferentes elementos e aspectos da realidade”<sup>32</sup>. Se Paulo Freire é um filósofo, então ele possui definições próprias, instrumentos fundamentais do pensamento, que precisam ser observados e absorvidos pelos seus leitores para que suas obras sejam mais bem aproveitadas.

O Dicionário Paulo Freire<sup>33</sup> possui mais de 230 definições demonstrando que a obra freireana exige a leitura de seus conceitos se quiser ser profundamente compreendida. Não é um dos objetivos deste trabalho realizar uma revisão exaustiva dos conceitos presentes na obra, mas é importante eleger três conceitos freireanos como pontos de intersecção entre a obra do professor, a especificidade filosófica, a ambiguidade operada nas metodologias ativas e a confusão político-conceitual que isso gera na BNCC. Esses conceitos são, autonomia, diálogo e criticidade.

De acordo com o dicionário Paulo Freire, criticidade é a capacidade de refletir sobre a realidade na qual se está inserido possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la. O pensar certo em Freire é intimamente conectado ao

---

<sup>32</sup> HOUAISS, Antonio. *Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001.

<sup>33</sup> Dicionário Paulo Freire / Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitzoski (orgs.) . – 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2010

pensar crítico, pois é na crítica que repousa a *práxis*. Portanto, criticidade é uma habilidade de interpretação, questionamento e inconformidade de mundo cujo objetivo reside na transformação social. (Streck, 2010, p.97)

O diálogo é a principal proposta da obra freireana, presente desde os primeiros escritos até os últimos. Diálogo é um processo dialético-problematizador, uma força impulsionadora do pensar crítico-problematizador, em outras palavras, o diálogo é um processo que revela aos envolvidos sua condição existencial enquanto seres sociais, logo o diálogo objetiva uma *práxis social*, um compromisso entre a palavra dita e a ação humanizadora. A base para a criticidade anteriormente esclarecida está no diálogo. (Streck, 2010, p.117)

A autonomia é um conceito robusto e paradoxal, é o objetivo principal da educação, segundo Freire, porém só pode ser adquirido na relação autonomia-dependência. Logo, é preciso ser dialético para compreendê-lo. Enquanto seres culturais e históricos, homens e mulheres necessariamente dependem uns dos outros, ser autônomo nessa relação de necessidade é reconhecer-se tão radicalmente dependente que a libertação dos outros é uma consequência da descoberta da própria identidade. Assim, a autonomia freireana é solidária e libertadora, pois está inserida em um debate no qual o neoliberalismo prega sua autonomia determinista e individualista sem horizonte social ou histórico. A autonomia de Paulo Freire é comunitária e histórica, envolve a decisão e a humanização de si e do outro. É um processo de construção democrático que ao se reconhecer em comunhão busca saber quem se é. (Streck, 2010, p.53)

Os conceitos listados participam de duas dimensões, uma social e outra individual, com, pelo menos, dois objetivos, libertação pessoal e transformação social. Em três livros<sup>34</sup>de metodologias ativas, os vocábulos crítico e crítica possuem pouca frequência nos textos, normalmente associados a alguma das indicações metodológicas. O vocábulo diálogo já é mais frequente, todavia, está inserido na dimensão instrumental de análise do percurso metodológico. O conceito autonomia se associa ao desenvolvimento pessoal

---

<sup>34</sup> Silva, Alexandre José de Carvalho. Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação / Alexandre José de Carvalho Silva. – Lavras : UFLA, 2020.  
Filatro, Andrea. Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa / Andrea Filatro, Carolina Costa Cavalcanti. – 1.ed. – São Paulo: Saraiva Educação, 2018.  
Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. – Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.

tanto do estudante quanto do docente, não há nenhuma ressalva sobre a solidariedade, nem mesmo no livro de Lilian Bacich e José Moran, onde a associação entre Paulo Freire e Escola Nova é desenvolvida como apresentação da obra, não há uma ressalva à autonomia solidária de Freire, apenas ao cotidiano, ao psicológico, ao indivíduo.

Na BNCC o conceito de crítica aparece um número considerável de vezes, tanto em competências, quanto no corpo geral do texto. O diálogo é referenciado como um instrumento de conexão e manutenção. E a autonomia é um meio individual de ação que visa a responsabilidade pessoal e coletiva. À primeira vista parece não haver uma definição a respeito dos três conceitos. Ao se atentar para as ocorrências das palavras nas competências gerais e específicas por área, crítica é apenas um filtro de informações, diálogo é apenas um instrumento de mediação e autonomia é uma palavra ambígua. Mas como funciona o filtro, o instrumento e a palavra?

Tal como nas metodologias ativas, para compreender a aplicação é preciso evocar a base teórica. Um dos compromissos adotados pela base nacional é sua aliança com a educação integral, apontado pelo documento com origens no movimento escola nova da década de 30 do século XX (Brasil, 2018, p.14), da mesma maneira que o documento privilegia o “saber fazer” como uma habilidade de mobilização de conhecimentos que resolva os problemas do cotidiano os vocábulos crítica, diálogo e autonomia, são conceitos herdados de um movimento pedagógico contrário há proposta libertadora de Freire, logo são individualistas, utilitários e conservadores, ainda que críticos, não servem à transformações radicais.

#### **2.4. Ensino de Filosofia (Freireno) exige subversão**

Compreendendo que Paulo Freire cumpre as características gerais da filosofia, pelo menos em dois autores importantes do ensino de filosofia, Walter Kohan e Silvio Gallo, e que seus conceitos, apesar de sequestrados por documentos que se baseiam em pedagogias contrárias as dele, podem operar ainda hoje. É preciso se decidir entre continuar uma prática de ensino conteudista sem qualquer objetivo externo aos 50 minutos de aula ou adotar uma visão objetiva sobre o que pode ser feito subvertendo as concepções oficiais ainda que se utilizando do vocabulário comum. O meu ensino de filosofia opera sob a segunda opção. Não há ensino de filosofia freireano sem reflexão

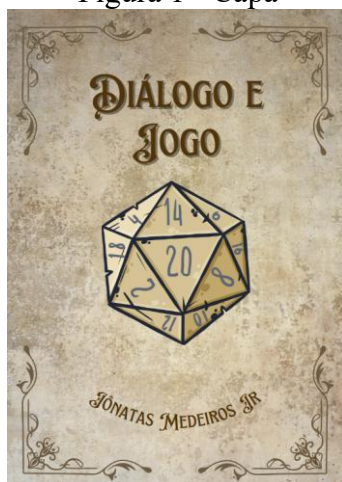
sobre as palavras que dizem o mundo, sem subversão dos instrumentos metodológicos, sem justa indignação.

### 3. Produto pedagógico: Apostila Digital Diálogo e Jogo com foco no RPG

#### 3.1. Apresentação

A apostila digital de gamificação surgiu a partir da necessidade de encontrar métodos pedagógicos que promovessem um debate filosófico, livre, objetivo e parametrizado. Livre, por construir um ambiente seguro onde os estudantes podem levantar suas questões mais pessoais a respeito de um tema. Objetivo, por estar associado a um problema filosófico, eixo temático ou conteúdo da história da filosofia trabalhado em sala de aula. Parametrizado por servir de instrumento avaliativo sobre o conteúdo já estudado.

Figura 1 - Capa



A apostila foi criada na plataforma *Canva* e possui uma linguagem acessível tanto para professores que querem dar uma aula pensando em realizar um trabalho de gamificação como para estudantes elaborarem trabalhos em itinerários formativos. Toda sua produção gráfica visa ser atrativa para o jovem, como pode ser vista nas figuras presentes no corpo do texto. Apesar do tema ser gamificação a apostila é planejada para

focar desde seus recursos gráficos até as partes teóricas em RPG como ilustra a Figura 1 e Figura 2.<sup>35</sup>

Figura 2 - Contracapa



A apostila se divide em três partes. A primeira, Figura 3, dedicada a fundamentação teórica chamando atenção para a proposta de metodologia alinhada a pedagogia freireana e a importância de enfatizar três princípios freirianos na aplicação metodológica, o diálogo, a autonomia e a criticidade.

Figura 3 - Primeira Divisão

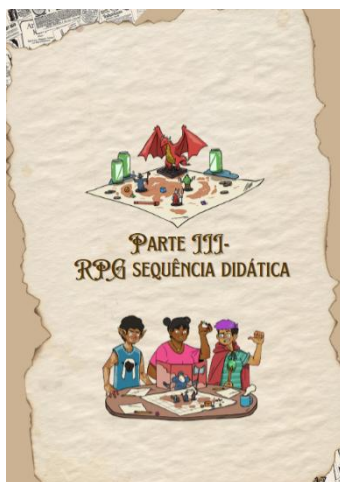


---

<sup>35</sup> Link de acesso à apostila: [https://www.canva.com/design/DAGiBnXIU51/Flrr5JU7dw6ro-qjAXNEw/edit?utm\\_content=DAGiBnXIU51&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAGiBnXIU51/Flrr5JU7dw6ro-qjAXNEw/edit?utm_content=DAGiBnXIU51&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)



Figura 5 - Terceira Divisão



### 3.2. O RPG

O RPG (*Role-Playing Game*) é um jogo narrativo de colaboração com elementos de sorte, onde diversos papéis são distribuídos entre os jogadores, cujo objetivo é dar continuidade a uma história desenvolvida inicialmente apenas pelo narrador ou mestre e posteriormente é construída a partir das decisões e da sorte de cada personagem ao longo do jogo.

Tomando como referência a dissertação de mestrado do professor Dérik Willbert Lima Paixão, UFPI<sup>36</sup>, o RPG destaca-se por ter elementos distintos de jogos comuns, sua estrutura básica pode ser delimitada como: 1. Atividade de grupo dividida entre jogadores e mestre; 2. O mestre é o narrador da história que constrói o início da aventura e o único que altera os eventos da história a partir das escolhas dos jogadores, a rolagem dos dados e as regras do jogo; 3. O jogo se organiza em uma sequência de sessões que compõe uma aventura; 4. Cada aventura possui uma sequência de campanhas, missões que completam um arco narrativo que integram a história maior; 5. Os personagens possuem características que devem ser levadas em consideração pelos jogadores na hora de realizarem suas ações; 6. Os personagens se desenvolvem ao longo do jogo subindo de nível ou adquirindo conhecimentos importantes para o desenrolar da história; 7. A

---

<sup>36</sup> PAIXÃO, Dérik Willbert Lima. *Uso do RPG no ensino filosófico para o 1º ano do ensino médio e a importância da linguagem com ênfase nos jogos de linguagem de Wittgenstein*. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Educação Aberta e a Distância, Teresina, 2022

narrativa possui um cenário fictício onde a história se desenrola; 8. Os dados são símbolo da sorte dos personagens e elemento aleatório para a estrutura da história do narrador impedindo-o de determinar todos os eventos que ocorrem no jogo; 9. Ao longo da aventura fica claro o compromisso cooperativo entre os jogadores e não competitivo para o sucesso nas campanhas.

O RPG (*Role-Playing Game*) consolida-se como uma ferramenta pedagógica inovadora para o ensino de Filosofia, ultrapassando a mera revisão de conteúdos ao promover uma aprendizagem significativa e dialógica. Nessa perspectiva, os estudantes assumem personagens em narrativas imaginárias, enfrentam dilemas éticos e tomam decisões coletivas, rompendo com a lógica bancária de educação criticada por Freire (1968). Essa dinâmica não se restringe ao "*learning by doing*" (Dewey, 1938), mas cria um espaço de negociação de sentidos, onde conceitos filosóficos são vivenciados e reconstruídos criticamente. Como afirma Piaget (1978, p. 120), "o jogo simbólico é, antes de tudo, uma assimilação do real ao eu" – princípio que fundamenta o RPG ao permitir que os alunos incorporem papéis de filósofos e reencenem debates históricos, transformando abstrações em experiências concretas. A autonomia do pensamento, objetivo central da epistemologia genética piagetiana, manifesta-se quando as regras do jogo emergem da cooperação, não da imposição externa, estimulando a maturidade intelectual dos participantes.

Piaget, ao destacar o jogo simbólico como mecanismo de assimilação da realidade, oferece uma base teórica importante que justifica o uso de RPG. Para o autor, a atividade lúdica permite que a criança recrie cenários e experimente papéis sociais, processo que, no contexto filosófico, pode ser transposto para a simulação de dilemas éticos, debates históricos ou construção de argumentos. Assim como no jogo piagetiano, em que a criança projeta significados sobre objetos, o RPG pedagógico convida os estudantes a "incorporar" personagens.

Essa abordagem alinha-se igualmente à pedagogia freireana. Freire (1987) defendia que o conhecimento surge da problematização da realidade e da dialogicidade – condições plenamente atendidas pelo RPG filosófico. Ao debater, por exemplo, os limites da liberdade em uma sociedade distópica ou os dilemas da justiça em um tribunal imaginário, os estudantes superam a memorização passiva para engajar-se em uma práxis reflexiva. O jogo, enquanto ato filosófico, transforma a sala de aula em um microcosmo

social, onde ideias são confrontadas e reconstruídas coletivamente. A Filosofia, assim, deixa de ser um conjunto de ideias mortas para tornar-se um instrumento de leitura do mundo, conforme evidenciam os resultados das aplicações que relacionam as discussões do RPG com questões como religião ou autoridade governamental em seus contextos reais. A mediação docente, aqui, é crucial: o professor atua como facilitador da investigação, propondo contradições que aprofundem a reflexão – papel que Freire chamaria de "educador problematizador".

Inspirado na pedagogia de Paulo Freire, nota-se que o conhecimento nasce da troca e da problematização da realidade. No RPG, os estudantes não apenas decoram as teorias, mas vivenciam conflitos, exploram suas próprias perguntas e constroem respostas em conjunto. Os alunos se sentem mais à vontade para expressar dúvidas, confrontar visões de mundo e relacionar os temas filosóficos com suas próprias realidades. Assim, a Filosofia deixa de ser um conjunto de ideias distantes e se transforma em uma ferramenta para entender e problematizar o mundo.

### **3.3. Aplicação nas turmas**

A sequência didática do RPG foi planejada<sup>37</sup> como uma retomada de conteúdo já trabalhado em sala de aula para estudantes de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II que não demonstraram bom aproveitamento nos meios tradicionais de avaliação. Logo, a aplicação de tal projeto vem como a culminância de um trabalho realizado ao longo de um bimestre, com o objetivo de recuperar a nota da maior parte da turma. Nenhuma turma foi separada entre alunos de recuperação e alunos já passados de bimestre, todo o projeto foi aplicado dentro dos horários comuns de aula para toda a turma com a proposta de que todos os estudantes pudessem se ajudar na compreensão dos termos filosóficos e nas abstrações teóricas trabalhadas no primeiro bimestre. Ao todo 79 alunos passaram pela sequência pedagógica, aplicada em duas turmas de 6º ano com 25 estudantes cada. Os temas trabalhados ao longo do bimestre passam pela contextualização do que é filosofia, como encontramos filosofia no cotidiano, mitologia e a diferenciação entre narrativa mítica e argumento filosófico. E mais, duas turmas de 7º ano com 23 estudantes em uma turma e 16 estudantes na outra, sendo a menor turma, uma turma reduzida pela presença de uma estudante TEA que possui acompanhamento individualizado. Os temas

---

<sup>37</sup> Ver Apêndice A para acessar os planejamentos.

trabalhados ao longo do bimestre foram a contextualização histórica do império macedônico e as escolas helênicas, estoicismo, epicurismo, cinismo e ceticismo.

Por se tratar de um jogo que envolve diálogo e escolhas, foi necessário elaborar uma estratégia de dividir as turmas em grupos de no máximo 5 integrantes cada, exceto na turma do 7º ano B por se tratar de uma turma reduzida onde os grupos tinham no máximo 3 integrantes. Cada integrante do grupo assumia uma função jogo, a saber, argumentador, guia, relator e guerreiro. Cada função determinava uma contribuição clara e objetiva de cada integrante e por se tratar de funções rotativas, mesmo grupos com 5 integrantes, cada estudante teria a oportunidade de exercer uma função em cada rodada do jogo.

### **3.4. Relatos 6º ano**

A execução do RPG "Mito vs. Filosofia" nas duas turmas de 6º ano revelou-se uma experiência animadora. A dinâmica do jogo criou um espaço onde argumentação, sorte e interpretação de papéis se entrelaçaram de maneira surpreendente. Cada grupo assumiu um personagem específico - ator, político, filósofo, agricultor ou religioso - cada um com missões, habilidades e princípios distintos, representados por símbolos concretos como máscaras teatrais, pergaminhos ou espigas de trigo.

O desenvolvimento do jogo seguiu uma estrutura clara: em cada rodada, os grupos tinham um tempo para apresentar seus argumentos sobre a crise da colheita em Atenas, seguidos pelo lançamento de dados que determinavam o sucesso de suas intervenções. O sistema de recompensa por argumentação qualificada - onde bons argumentos permitiam o uso de dados adicionais - mostrou-se particularmente eficaz. Foi impressionante observar como, já na terceira rodada, os estudantes começaram a incorporar naturalmente conceitos filosóficos em seus discursos, movendo-se além de simples repetições de conteúdo.

As diferenças entre as duas turmas foram marcantes. No 6º ano A, o debate centrou-se na clássica oposição entre razão e fé, com os grupos de filósofos e políticos destacando-se através de argumentos como "Como saber que Zeus existe se ninguém nunca o viu?" ou "Ver não é o mesmo que provar, pois eu nunca ter visto meu pai não significa que ele não exista". Essa turma demonstrou uma inclinação natural para o pensamento crítico, culminando na vitória dos grupos que representavam os filósofos e os políticos. Já no 6º

ano B, a dinâmica tomou um rumo inesperado, transformando-se em um acalorado debate sobre poder e autoridade, onde agricultores e religiosos acusavam os políticos de corrupção e incompetência, usando a narrativa mítica como ferramenta de protesto social. Nesta turma, a vitória dos grupos que representavam a tradição e a religião revelou como o mesmo jogo podia assumir contornos completamente diferentes dependendo do perfil da turma.

Ao longo das seis rodadas em cada turma, pude observar um desenvolvimento notável na qualidade dos argumentos e na capacidade dos estudantes de articular pensamentos complexos. Os alunos que inicialmente hesitavam em participar tornaram-se progressivamente mais engajados, especialmente quando assumiam funções como "guia" ou "argumentador" em suas equipes. A função do "guia", em particular, mostrou-se crucial para garantir que todos os membros do grupo tivessem voz ativa no processo.

Um dos aspectos mais ricos da experiência foi perceber como os estudantes naturalmente começaram a transpor os conceitos trabalhados para outras áreas do conhecimento e até para sua vivência pessoal. Quando um aluno do grupo dos filósofos argumentou que "a filosofia questiona o que todo mundo aceita sem pensar", ou quando uma aluna do grupo dos agricultores relacionou a seca na narrativa do jogo com as mudanças climáticas atuais, ficou evidente que o aprendizado havia ultrapassado os limites da atividade lúdica.

Esta aplicação prática reforçou minha convicção de que o RPG, quando bem estruturado pedagogicamente, vai muito além de uma simples atividade. Ele se transforma em um poderoso instrumento de aprendizagem ativa, capaz não apenas de ensinar conteúdos específicos, mas de desenvolver habilidades cognitivas e sociais essenciais. A maneira como cada turma apropriou-se diferentemente da mesma atividade também destacou a importância de se considerar o perfil específico de cada grupo de alunos no planejamento de estratégias pedagógicas inovadoras.

### **3.5. Relatos 7º ano**

A aplicação do RPG "Sabedoria para a Vida Feliz" nas turmas de 7º ano apresentou dinâmicas distintas e igualmente ricas em aprendizados. O 7º ano A, com 23 estudantes, e o 7º ano B, com 16 alunos incluindo uma estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) acompanhada por monitora especializada, demonstraram como a mesma atividade

pode seguir caminhos surpreendentes quando adaptada a diferentes contextos educacionais.

A divisão dos grupos nas duas turmas seguiu um modelo flexível, formando equipes de 3 a 5 integrantes. Essa variação no tamanho dos grupos, longe de ser um obstáculo, revelou-se uma vantagem. Nos grupos menores, os estudantes assumiram funções fixas com maior responsabilidade, enquanto nos maiores a rotatividade de papéis permitiu uma experiência mais diversificada. Particularmente no 7º ano B, a presença da aluna com TEA, acompanhada por sua monitora, enriqueceu o processo, demonstrando como a metodologia do RPG pode ser inclusiva quando adequadamente adaptada. A monitora atuou como facilitadora, ajudando a aluna a expressar suas ideias através do personagem, sem nunca interferir no conteúdo filosófico em discussão.

O desenvolvimento do jogo nas duas turmas seguiu a mesma estrutura básica: os grupos representavam diferentes escolas filosóficas helenísticas (estoicos, cínicos, céuticos, epicuristas) e gerais macedônicos, debatendo o futuro do império após a morte de Alexandre Magno. No entanto, as abordagens divergiram significativamente entre as turmas.

No 7º ano B, os estudantes demonstraram uma notável capacidade de síntese filosófica. O grupo dos estoicos, em particular, surpreendeu ao desenvolver um argumento coerente e historicamente fundamentado: propuseram a união do império macedônico com um novo império (prefigurando o helenismo romano) em vez da fragmentação do poder entre os generais. Essa solução não apenas lhes garantiu a vitória no jogo, como criou um elo orgânico com o conteúdo do bimestre seguinte, demonstrando como o RPG pode servir de ponte entre diferentes unidades curriculares. A aluna com TEA, integrada ao grupo dos epicuristas, contribuiu com observações pragmáticas sobre como a busca pelo prazer moderado poderia estabilizar a sociedade, mostrando como a atividade permitiu sua plena participação no processo de aprendizagem.

Já no 7º ano A, o debate tomou um rumo mais contestatório. Todas as escolas filosóficas, normalmente em conflito entre si, alinharam-se em um discurso comum contra os generais. Os estudantes desenvolveram argumentos articulados sobre os perigos da concentração de poder militar, culminando na proposta radical de expulsar os generais da Macedônia. Os epicuristas emergiram como vencedores ao argumentar que apenas uma sociedade livre da opressão militar poderia buscar a ataraxia. Essa união inesperada

das escolas filosóficas contra um inimigo comum revelou como os estudantes conseguiram transcender as diferenças teóricas para enfrentar o que percebiam como uma ameaça maior à liberdade filosófica.

A comparação entre as duas turmas é particularmente reveladora. Enquanto o 7º ano B focou na construção de soluções institucionais (representada pela proposta estoica de união imperial), o 7º ano A privilegiou uma abordagem mais revolucionária (com a aliança das escolas contra o poder militar). Essas diferenças refletem não apenas distintos estilos de aprendizagem, mas também como o contexto social de cada turma - incluindo a presença da aluna com TEA no 7º B - influenciou a dinâmica do jogo.

Os registros das atividades, tanto os formais (como as fichas de personagem preenchidas pelos alunos) quanto os informais (anotações e observações durante o jogo), demonstram como o RPG permitiu que conceitos complexos como ataraxia, epoché e apatia fossem vivenciados, não apenas estudados. Um momento particularmente significativo ocorreu quando um estudante céptico do 7º ano B, ao ser pressionado a tomar partido, respondeu: "Minha função é duvidar de todas as soluções propostas, porque só assim encontraremos a verdade", demonstrando uma compreensão profunda do princípio da suspensão do juízo.

A experiência com as turmas de 7º ano reforçou três conclusões importantes: primeiro, que o RPG é uma metodologia flexível o suficiente para acomodar diferentes perfis de turma e necessidades educacionais especiais; segundo que a competição saudável entre grupos pode estimular a pesquisa e o aprofundamento conceitual; e terceiro, que a natureza narrativa do jogo cria oportunidades únicas para os estudantes fazerem conexões entre diferentes conteúdos curriculares. O fato de o 7º ano B ter antecipado conceitos do helenismo romano, e o 7º ano A ter desenvolvido uma crítica ao militarismo que ecoava temas contemporâneos, mostra como o RPG filosófico desenvolve um ambiente onde o estudante não é convidado apenas a se adaptar a realidade, mas a transformá-la.

### **3.6. Considerações**

A execução do produto pedagógico pode ser considerada um sucesso, desde o engajamento inicial dos estudantes até a assimilação dos conceitos filosóficos trabalhados. Apesar das limitações contextuais, a experiência demonstrou o potencial do

RPG como ferramenta dialógica e crítica, alinhada aos princípios freirianos de educação libertadora.

A aplicação ocorreu em uma escola particular de renome, cuja identificação será preservada por questões pessoais e contratuais, principalmente porque para utilizar as imagens dos estudantes seria necessário divulgar a escola. É importante destacar que a execução só foi viável devido a uma conjuntura específica, além de lecionar Filosofia, assumi uma carga horária como professor de projetos interdisciplinares para o Ensino Fundamental II, o que me permitiu utilizar 5 aulas no final do primeiro bimestre para a intervenção.

Um dado relevante foi a recepção dos estudantes: mesmo aqueles sem familiaridade com RPG demonstraram entusiasmo desde a primeira aula. Alguns estudantes do 6º ano, por exemplo, associaram inicialmente o termo "RPG" a jogos digitais e questionaram se a atividade ocorreria na sala de informática. Quando compreenderam que se tratava de um jogo narrativo e colaborativo, baseado em diálogo e interpretação de papéis, suas reações variaram entre confusão inicial e curiosidade. Esse momento foi pedagogicamente rico, pois evidenciou como a cultura lúdica dos alunos pode ser um ponto de partida para a desconstrução de estereótipos sobre o que é "jogar" e "aprender".

### **3.7. Processo de Avaliação**

Apesar de toda a proposta da gamificação ser inovadora a testagem final ficou reservada a um método tradicional de parametrização do aprendizado. Um questionário de 8 questões<sup>38</sup> que alterna perguntas entre o que aconteceu no RPG e os conceitos filosóficos essenciais para o desenvolvimento do conteúdo curricular.

## **CONCLUSÕES**

Este trabalho buscou demonstrar como a pedagogia freireana, articulada à metodologia do RPG filosófico, pode se constituir como um ato de resistência à lógica neoliberal que domina a educação brasileira, materializada na BNCC e na imposição acrítica de metodologias ativas desenraizadas da realidade histórico-social. A experiência

---

<sup>38</sup> Ver Apêndice B para ler o questionário.

aqui relatada revelou que é possível, em diferentes contextos, reorientar ferramentas como a gamificação para fins emancipatórios, transformando-as em instrumentos de problematização do mundo e valorização do pensamento filosófico. No entanto, os desafios estruturais que permearam esta pesquisa expõem as contradições profundas do sistema educacional brasileiro, especialmente na rede privada, onde a filosofia é relegada a uma posição marginal no currículo.

A aplicação do RPG como metodologia freireana só foi viável devido a condições excepcionais: a carga horária ampliada pela disciplina de Projetos Interdisciplinares permitiu romper com a lógica dos 50 minutos semanais que aprisionam o ensino de filosofia. Essa realidade, porém, é inacessível à maioria dos professores, que precisam conciliar a profundidade do pensamento filosófico com a pressão por resultados imediatos e a conclusão mecânica de conteúdos. Além disso, o percurso desta pesquisa — que transitou entre duas instituições privadas com projetos distintos, mas igualmente alienantes — evidenciou como o neoliberalismo educacional se adapta a diferentes roupagens: seja na escola religiosa, que velava a exploração sob a moralidade confessional, seja na escola empresarial laica, que reduz a educação a um serviço terceirizável, onde professores são tratados como funcionários administrativos e o conhecimento é submetido à lógica das licitações e das parcerias mercadológicas.

Em ambos os contextos, o que permanece é o processo de domesticação dos sujeitos, agora não mais pela doutrina religiosa, mas pelo discurso da eficiência e da empregabilidade, que naturaliza a exploração como destino inevitável. Ainda assim, a experiência com o RPG filosófico mostrou brechas nesse sistema: quando os estudantes do 6º ano questionaram a existência de Zeus com argumentos céticos, ou quando os estoicos do 7º ano anteciparam o helenismo romano em suas estratégias, eles demonstraram que a educação libertadora é possível, ao refletirem sobre a realidade ao redor ainda que dentro de um ambiente imaginário com ferramentas filosóficas estranhas ao seu próprio cotidiano. O grande desafio que permanece — e que este trabalho não pode resolver, mas apenas apontar — é como escalonar essas experiências locais de resistência para uma transformação estrutural.

A contribuição desta pesquisa, portanto, não está em oferecer uma solução definitiva, mas em comprovar que, mesmo nos porões do neoliberalismo educacional, é possível cultivar espaços de diálogo e crítica radical. O RPG filosófico freireano, como

prática situada, mostrou-se uma ferramenta potente para isso, pois permite que os estudantes experimentem, através da simulação lúdica, o que significa pensar a realidade a partir de outras possibilidades não mercadológicas ou religiosas. Seu limite, porém, é o mesmo da pedagogia crítica em tempos de capitalismo tardio: a dificuldade de se tornar política pública em um sistema que reduz a educação a um custo operacional.

Como horizonte, este trabalho deixa uma provocação: a urgência de se construir redes alternativas de educadores que, reconhecendo essas contradições, possam usar metodologias como o RPG para fomentar uma educação filosófica que não se contente em adaptar os estudantes ao mundo da exploração, mas que os arme para transformá-lo. Enquanto a BNCC e a indústria educacional insistirem em formar "competências" ao invés de sujeitos críticos, a resposta freireana seguirá necessária — não como receita pronta, mas como chamado à invenção permanente de resistências.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] - Porto Alegre: Penso, 2018;

BONWELL, C. C.; EISON, J. A. Active learning: creating excitement in the classroom. Washington, DC: ASHE-ERIC Higher Education Report, 1991;

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018;

CARON, Déborah et al. JOHN DEWEY E PAULO FREIRE: UMA ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA. Cadernos da Fucamp, v.15, n.22, p.100-107/2016. Disponível em:

[https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/640;](https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/640)

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. - 55ªed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023;

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa - 74ª ed.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022;

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido - 27ª ed. - São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020;

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. Organização e participação Ana Maria de Araújo Freire-7ªed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022;

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido - 85ª ed.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023;

FILATRO, Andrea. CAVALCANTI, Carolina Costa. Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa – 1.ed. – São Paulo: Saraiva Educação, 2018;

GALLO, Silvio. Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio - 1ª ed. - Campinas, SP: Papyrus, 2012;

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. La organización del currículo por proyectos de trabajo. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1992;

HOOKS, Bell. Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade. Trad.: Marcelo Brandão Cipolla - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013;

HOUAISS, Antonio. Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa. São Paulo: Objetiva, 2001;

KOHAN, Walter. Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica. - 1ªed. - Belo Horizonte: Vestígio, 2019;

L. CRISOSTOMO, Alessandro. O ensino de filosofia a partir da BNCC. - 1ªed. - São Paulo: Platos Soluções Educacionais S.A, 2021;

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público; trad. Mariana Echalar.- 1ªed. - São Paulo: Boitempo, 2019;

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação - São Paulo: Cortez, 1994;

MARIANO, Alessandro... [et al]. Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar; organização Fernando Cássio; prólogo de Fernando Haddad. - 1ªed. - São Paulo: Boitempo, 2019;

MICHAELSEN, L. K. et al. Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education*, v. 30, n. 4, p. 159-167, 2006;

PAIXÃO, Dérik Willbert Lima. *Uso do RPG no ensino filosófico para o 1º ano do ensino médio e a importância da linguagem com ênfase nos jogos de linguagem de Wittgenstein*. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Educação Aberta e a Distância, Teresina, 2022;

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978;

PIAGET, J. *The psychology of intelligence*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1950;

PRINCE, M. Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, v. 93, n. 3, p. 223-231, 2004.

SILVA, Alexandre José de Carvalho. Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação / Alexandre José de Carvalho Silva. – Lavras: UFLA, 2020;

SOARES, Cristine. Metodologias ativas [livro eletrônico]: uma nova experiência de aprendizagem – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2021. EPub;

STRECK, Danilo R. Dicionário Paulo Freire / Danilo R. Streck. Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (orgs.). – 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010;

ZABALA, A. La práctica educativa: cómo enseñar. Barcelona: Graó, 1995.

## APÊNDICE A – PLANEJAMENTOS

### Planejamento 6º ano

#### RPG "Mito vs. Filosofia" (6º Ano)

**Tema Central:** Diferença entre pensamento mítico e filosófico.

**Contexto:** Crise na colheita de trigo em Atenas – os deuses são culpados?

**Materiais necessários:** Caderno, projetor e dados de RPG.

**Número de aulas:** 5

Quadro 1 - Planejamento 6ª ano

AULA	OBJETIVO	ATIVIDADE
1ª aula	Apresentar o RPG e Organizar os grupos	Explicação do RPG e do tema (mito x filosofia). - Divisão em grupos (máx. 5 alunos). - Definição de funções rotativas: 1. <b>Argumentador</b> (comunica decisões). 2. <b>Relator</b> (registra no caderno). 3. <b>Guerreiro</b> (lança dados e gerencia habilidades). 4. <b>Guia</b> (garante participação de todos).

		5. <b>Observador</b> (analisa as estratégias do grupo).
2ª aula	Criar personagens e contextualizar o enredo	<p>- Apresentação dos personagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• agricultor</li> <li>• Ator</li> <li>• religioso</li> <li>• Filósofo</li> <li>• político</li> </ul> <p>- Cada grupo escolhe <b>1 personagem</b> (sem repetição).</p> <p>- Criação de nome e história para o personagem, baseada no enredo: <i>"A colheita de trigo falhou em Atenas. Os agricultores culpam os deuses. A Ágora será palco do debate!"</i></p>
3ª e 4ª aula	Vivência do RPG: Foco no debate	<p>- <b>Professor (narrador)</b> apresenta os eventos:</p> <p>1. <b>Evento 1:</b> "Uma tempestade destruiu o trigo. O religioso diz que é castigo de Zeus."</p> <p>2. <b>Evento 2:</b> "O filósofo questiona: 'Como provar que foi um deus?'"</p> <p>3. <b>Evento 3:</b> "Os políticos exigem uma solução prática."</p> <p>- Grupos tomam decisões e <b>rolam dados</b> (ex.: D6 e D4 para sucesso/falha).</p>

		- <b>Funções rotativas</b> a cada rodada.
5ª aula	Avaliar a compreensão dos conceitos	- <b>Questionário</b> (ex.): 1. "Qual a diferença entre explicar um evento pelo mito ou pela filosofia?" 2. "Como seu personagem decidiu resolver o problema da colheita? Por quê?" - <b>Debate final:</b> "Vocês acham que a filosofia substitui o mito?"

### Planejamento 7º ano

#### RPG "Sabedoria para a Vida Feliz" (7º Ano)

**Tema Central:** Escolas helenísticas e seus conceitos de felicidade (estoicismo, cinismo, ceticismo, epicurismo).

**Contexto:** Morte de Alexandre Magno – como as escolas filosóficas podem guiar a cidade?

**Materiais necessários:** Caderno, projetor e dados de RPG.

**Número de aulas:** 5.

Quadro 2 - Planejamento 7º ano

AULA	OBJETIVO	ATIVIDADE
1ª aula	Apresentar o RPG e Organizar os grupos	Explicação do RPG e do tema (mito x filosofia). - Divisão em grupos (máx. 5 alunos). - Definição de funções rotativas: 1. <b>Argumentador</b> (comunica decisões).

		<p>2. <b>Relator</b> (registra no caderno).</p> <p>3. <b>Guerreiro</b> (lança dados e gerencia habilidades).</p> <p>4. <b>Guia</b> (garante participação de todos).</p> <p>5. <b>Observador</b> (analisa as estratégias do grupo).</p>
2ª aula	Criar personagens e contextualizar o enredo	<p>- Apresentação dos personagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Estoico</b> (busca a apatia/autocontrole).</li> <li>• <b>Cínico</b> (rejeita convenções sociais).</li> <li>• <b>Cético</b> (pratica a epoché/suspensão de julgamento).</li> <li>• <b>Epicurista</b> (busca o prazer moderado).</li> <li>• <b>General</b> (foca em ordem e poder).</li> </ul> <p>- Cada grupo escolhe <b>1 personagem</b> (sem repetição).</p> <p>- Criação de nome e história, baseada no enredo: "<i>Alexandre Magno morreu! Como cada escola filosófica pode acalmar a cidade e escolher um novo governante?</i>"</p>
3ª e 4ª aula	Vivência do RPG: Foco no debate	<b>Professor (narrador)</b> apresenta os eventos:

		<p>1. <b>Evento 1:</b> "O povo está em pânico. O general quer impor ordem pela força."</p> <p>2. <b>Evento 2:</b> "Um cínico critica a corrupção dos líderes."</p> <p>3. <b>Evento 3:</b> "O epicurista propõe uma vida simples para evitar conflitos."  - Grupos tomam decisões e <b>rolam dados</b> (ex.: D6 ou D4 para sucesso/falha).  - <b>Funções rotativas</b> a cada rodada.</p>
5ª aula	Avaliar a compreensão dos conceitos	<p>- <b>Questionário</b> (ex.):</p> <p>1. "Como um estoico reagiria à morte de um líder?"</p> <p>2. "Qual a diferença entre a ataraxia (epicurista) e a apatia (estoica)?"</p> <p>- <b>Debate final:</b> "Qual escola filosófica seria a melhor para governar uma cidade?"</p>

## APÊNDICE B – QUESTÕES

6º ano

1. No RPG, os agricultores acreditavam que a colheita ruim era culpa dos deuses. Isso representa qual tipo de pensamento?
2. Como os filósofos explicavam os desastres naturais presentes no jogo?
3. Quais são as principais diferenças entre narrativa mítica e argumentação filosófica?
4. Os atores tinham como habilidade a criação de mitos. Essa habilidade nos ajuda entender o que sobre os mitos?
5. Os políticos no jogo precisavam convencer a cidade de escolher a melhor solução para o problema da colheita. Qual argumento eles poderiam ter usado?
6. Os agricultores culpavam os deuses por acreditarem neles ou por terem aprendido os mitos desde cedo. Justifique sua resposta.
7. No RPG, seu grupo precisou decidir entre acreditar nos mitos ou na razão. Conte como foi essa escolha e por quê.
8. Se você fosse um personagem do RPG (herói, filósofo, agricultor...), como explicaria um terremoto para a cidade?

### **7º ano**

1. Os cínicos possuíam qual princípio de vida para realizar suas escolhas ao longo do jogo?
2. Os epicuristas possuíam qual princípio para alcançar a ataraxia?
3. Qual é o significado de ataraxia?
4. Qual é o significado de Epoché?
5. Os estoicos tinham como objetivo eliminar suas paixões para alcançar a imperturbabilidade da alma. Qual era o método que eles usavam para controlar essas emoções?
6. Qual escola filosófica defendia que a dúvida é a única certeza?

7. Você é um general macedônio que deseja substituir Alexandre, o Grande após sua morte. Porém, outros generais também querem o poder. No RPG, como você convenceria os filósofos te apoiarem?
8. Se você fosse um filósofo de qualquer uma das escolas helenistas, como convenceria um amigo a não se vingar de uma traição?