

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE FILOSOFIA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL PROF-FILO**

**MARIZA RODRIGUES DE SLAES**

**O ENSINO DE FILOSOFIA E A LUDICIDADE COMO RECURSO DIDÁTICO NO**  
**ENSINO MÉDIO: OS JOGOS NA VALORIZAÇÃO DO TRABALHO INTELLECTUAL**  
**FEMININO**

**Brasília**  
**2025**

**MARIZA RODRIGUES DE SLAES**

**O ENSINO DE FILOSOFIA E A LUDICIDADE COMO RECURSO DIDÁTICO NO  
ENSINO MÉDIO: OS JOGOS NA VALORIZAÇÃO DO TRABALHO INTELLECTUAL  
FEMININO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em  
Filosofia da Universidade Federal de Brasília (UnB),  
como requisito parcial para obtenção do título de  
Mestre em Filosofia. Área de concentração: Ensino  
de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Erginaldo Gontijo.

Brasília  
2025

A Deus, aos meus pais Reinildes Rosa dos Santos Sales e Dorival Rodrigues de Sales, aos meus irmãos e aos meus amigos, em especial Vania Alves, por estarem comigo nessa caminhada, incentivando e apoiando os meus sonhos.

## **AGRADECIMENTOS**

É assim que começo então agradecendo a Deus pois a concretização desse projeto em minha vida só foi possível porque antes de ser meu, já era plano de Deus. Agradeço pela minha vida e pela vida de todos aqueles que me cercam. Agradeço aos meus pais, aos meus irmãos.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Filosofia da UnB que muito me honraram em poder desfrutar de seus valiosos conhecimentos. Bem como a todos os companheiros da primeira turma do Mestrado Profissional em Filosofia polo UnB.

Ao meu orientador Dr. Pedro Erginaldo Gontijo por ter me auxiliado e orientado no desenvolvimento dessa dissertação. Às professoras da banca avaliadora pelo aceite em analisar minha pesquisa e dissertação. A todos os professores participantes do núcleo PROF-FILO pela dedicação e auxílio em todo o meu processo de formação.

Ao professor Filipe Cardoso, pois acredito ter sido ele enviado por Deus para me mostrar as possibilidades de trilhar o caminho do Mestrado Profissional.

Por fim, agradeço a universidade pública, gratuita e de qualidade pela a oportunidade concedida de desenvolver e concretizar meus estudos. Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior – CAPES – pela concessão de bolsa de estudo.

*"A mulher negra sempre foi invisibilizada, mas sempre foi resistência". (Sueli Carneiro).*

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo elencar os entraves para o ensino de filosofia no ensino médio, bem como propor a utilização de jogos como ferramenta pedagógica, partindo de uma análise dos fundamentos históricos e legais que justificam sua reinserção obrigatória no currículo escolar. Parte-se do pressuposto de que a Filosofia, ao estimular o pensamento reflexivo e a consciência de si e do outro, contribui significativamente para o desenvolvimento de jovens mais preparados para a vida em sociedade. Defende-se, nesse contexto, a centralidade do professor como agente intelectual vinculado ao cotidiano popular, atuando como mediador de um processo pedagógico contra-hegemônico, capaz de promover a construção de sujeitos históricos conscientes, críticos e autônomos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa aplicada com abordagem qualitativa, estruturada em etapas de concepção, aplicação e avaliação de um jogo didático voltado ao ensino de Filosofia. A proposta aqui apresentada articula a ludicidade como recurso metodológico no ensino filosófico, explorando o potencial educativo dos jogos didáticos como instrumentos que favorecem maior interação dos discentes e viabilizam a valorização do trabalho intelectual feminino. A partir dessa perspectiva, foi idealizado e desenvolvido o jogo “O Jogo das Pensadoras Brasileiras”, concebido como estratégia para integrar os conteúdos filosóficos ao reconhecimento das contribuições de mulheres pensadoras, muitas vezes invisibilizadas na história da disciplina. A pesquisa culmina na elaboração de uma sequência didática intitulada “Conhecendo as filósofas brasileiras”, que propõe um espaço de aprendizagem voltado à problematização de conceitos, à construção de saberes e à promoção da representatividade no campo filosófico. Assim, esta investigação busca contribuir para a ressignificação do ensino de Filosofia no ensino médio, aliando formação cidadã, ludicidade e inclusão epistemológica.

**Palavras-chave:** Ensino de Filosofia; Reflexão crítica; Aprendizagem lúdica; Mulheres; Jogos

## ABSTRACT

This study aims to list the obstacles to teaching philosophy in high school, as propose the use of games as a pedagogical tool, based on an analysis of the historical and legal foundations that justify their mandatory reinsertion into the school curriculum. It is grounded in the premise that Philosophy, by fostering reflective thinking and awareness of self and others, significantly contributes to the preparation of young people for active participation in society. Within this framework, the teacher is positioned as a central intellectual figure, rooted in everyday life, and serving as a mediator in a counter-hegemonic pedagogical process aimed at cultivating historically conscious, critical, and autonomous individuals. Methodologically, this is an applied research study with a qualitative approach, structured in the stages of conception, application, and evaluation of an educational game aimed at teaching Philosophy. The proposal presented here incorporates playfulness as a pedagogical strategy in philosophy teaching, exploring the educational potential of instructional games as tools that promote student engagement and support the recognition of women's intellectual work. From this perspective, the game "*The Game of Brazilian Women Thinkers*" was designed as a strategy to integrate philosophical content with the acknowledgment of women philosophers whose contributions have often been overlooked in the history of the discipline. The study culminates in the development of a teaching sequence titled "*Getting to Know Brazilian Women Philosophers*", which creates a learning environment focused on conceptual inquiry, knowledge construction, and increased representation in the field of philosophy. This research aims to contribute to a renewed approach to Philosophy education in high school by integrating civic formation, playfulness, and epistemic inclusion.

**Keywords:** Philosophy education; Critical thinking; Playful learning; Women; Games

## LISTA DE SIGLAS

ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCGOEM	Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	5
<b>1. O ensino de filosofia no contexto do ensino médio</b> .....	11
<b>1.1 Um panorama sobre o Ensino de Filosofia no Brasil</b> .....	11
1.2 Consequência do afastamento da Filosofia no currículo do ensino médio .....	14
<b>2. Uma análise sobre a possibilidade do jogo como ferramenta metodológica para o ensino de filosofia</b> .....	24
2.1 A perspectiva do jogo segundo Johan Huizinga .....	24
2.1.1 O Círculo Mágico: A Fronteira Entre Realidade e Jogo .....	27
2.1.2 Jogo e Seriedade: O Lúdico como Elemento da Estrutura Social.....	29
2.2 Perspectivas Teóricas sobre o Jogo em outros autores.....	31
2.3 A Relação entre Jogo e Filosofia .....	36
<b>3. Conhecendo as filósofas brasileiras: uma proposta didática para o ensino médio</b> .....	45
3.1 Fundamentação teórica da proposta didática .....	45
3.2 O Ensino de Filosofia e a Ausência das Filósofas .....	50
3.3 Integração de filósofas brasileiras no ensino médio: um enfoque através de uma sequência didática .....	53
3.4 Atividade Lúdica: O Jogo das Pensadoras Brasileiras .....	57
3.4.1 Desenvolvimento e regra do jogo.....	59
3.4.2 Resultados e discussões .....	63
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	68
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	71
<b>APÊNDICE A – PRIMEIRA PARTE DA SEQUENCIA DIDATICA: CONHECENDO AS FILÓSOFAS ATRAVÉS DA BIOGRAFIA, CONCEITO E OBRAS</b> .....	75
<b>APÊNDICE B – O BARALHO DAS PENSADORAS BRASILEIRAS</b> .....	76
<b>APÊNDICE C - O JOGO DAS PENSADORAS EM SALA DE AULA: UM OLHAR SOBRE A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL</b> .....	77
<b>ANEXO A - CARTAS DO JOGO DAS PENSADORAS BRASILEIRAS</b> .....	78
<b>ANEXO B - CARTAS DO JOGO EMANCIPAÇÃO</b> .....	83



## INTRODUÇÃO

O presente trabalho dissertativo surge no momento em que muitos de nós, professores, nos vemos na fase de uma jornada repleta de desafios ministrando a disciplina de Filosofia no ensino médio. Notadamente, tais desafios seguem intensificados pela atuação de agentes aparelhados institucionalmente promovedores do retrocesso, e o ensino de Filosofia no Brasil mais uma vez vê se desvalorizado como componente curricular integrante do ensino médio.

Com a cibercultura e a inteligência artificial, surgem novos modos de viver e a escola não pode estar alienada a essa realidade. Se antes a escola já precisava pensar no aluno como um participante ativo da construção da aprendizagem, agora mais ainda é preciso ir além e compreender como essa ação ativa se dará e como ela pode ser estimulada em uma geração imersa em tecnologia. No tocante ao ensino de Filosofia, surgem outras dificuldades inerentes ao pensamento filosófico e à sociedade imediatista em que vivemos, barreiras que, aliadas ao contexto social citado, apenas agravam o processo educativo da disciplina nas escolas.

Buscamos uma melhor forma de trabalho ou, no mínimo, de despertar no aluno o desejo por um conhecimento diferenciado, pois essa disciplina, desde a sua origem, sempre se constituiu em um campo de reflexão universal e integrador da multiplicidade dos discursos sobre o real. Como afirma Merleau-Ponty, no Prefácio da *Fenomenologia da Percepção* (1999, p. 19), “a verdadeira filosofia consiste em reaprender a ver o mundo”. Daí que nada escape à sua especulação. Diante disso, de que forma podemos fazer a experiência educativa atrativa concomitante com a dinamicidade das novas tecnologias e desse novo modo de viver? A partir de tal questionamento, faz-se necessário colocar tudo à prova, perguntar as razões e os motivos subjacentes às escolhas humanas para chegar às melhores justificativas, as quais permitam garantir a liberdade de pensamento de todos.

As aulas de Filosofia, portanto, não devem se limitar à simples transmissão de conteúdo. Antes disso, constituem-se como espaços de criação conceitual, em que a sala de aula se converte em um laboratório de ideias. A natureza dialética do laboratório implica em confrontar diversas realidades subjetivas – como a experiência de professores e alunos – e objetivas – como a realidade social e exterior. Tudo isso ocasiona a percepção de que a realidade é fluida: nada permanece da maneira que é, o que significa que está sempre aberta a outros sentidos e

interpretações. Como resultado, é parte de um processo de criar a consciência crítica para fortalecer o exercício da cidadania.

[...] ensinar filosofia é um exercício de apelo à diversidade, ao perspectivismo; é um exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura ao risco, de busca de criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta pela desconfiança da resposta fácil. Quem não estiver disposto a tais exercícios, dificilmente encontrará prazer e êxito nesta aventura que é ensinar filosofia, aprender filosofia. (Gallo, 2004, p.199).

A Filosofia pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de raciocínio crítico bem fundamentado, sendo que o educador, como parte de sua prática cidadã, desenvolve reflexões sobre o exercício da liberdade, considerando seus pressupostos, questionando as balizas desse exercício. Se o filosofar colabora para que cada pessoa possa julgar por si mesma a realidade em que está inserida e, mais que isso, contribuir para ampliar a extensão do exercício das liberdades, públicas e privadas, do conjunto das sociedades, poder-se-á dizer que tal ação opera, efetivamente, como prática de cidadania.

Gallo (2020, p. 31) argumenta que o ensino de Filosofia não deve ser concebido como um mecanismo de controle social, mas sim como um espaço propício à resistência crítica. O autor cita Deleuze (1990), ao afirmar que é necessário manter a crença no mundo e possibilitar a emergência de acontecimentos que resistam às dinâmicas de controle na sociedade. Assim, preconiza que as aulas de Filosofia assumam o papel de espaços estratégicos de contestação, onde os conceitos filosóficos circulem de forma autônoma, instigando o enfrentamento das estruturas de dominação social.

Assim sendo, a Filosofia se adequa ao ensino médio como um *locus* desse tipo de reflexão, assumindo a função de, ao menos, instigar nos discentes uma perspectiva renovada acerca da realidade e do exercício consciente da cidadania. Com isso, o aluno terá maiores e melhores condições de saber se posicionar criticamente com relação às leis e normas, e também a certas discussões e valores, os quais surgirão nas diferentes situações vivenciadas por ele durante a sua existência. Aliás, esta é, pois, uma das principais questões a serem enfrentadas pela sociedade brasileira. É pelo exercício da cidadania que cada um deixa de ser um simples indivíduo para tornar-se ator social, ou seja, passa a ser cidadão, membro de uma coletividade que abarca as esferas pública e privada das relações sociais.

Entretanto, diante de uma sociedade em profunda crise, torna-se evidente a complexidade da questão da cidadania, pois nem todos os indivíduos conseguem exercê-la

plenamente, uma vez que o modelo vigente no país não assegura, de fato, o acesso efetivo aos direitos civis, políticos e sociais, os quais deveriam resultar da consciência e das práticas cidadãs.

Em nosso entendimento, o ensino médio é, geralmente, considerado pelos educadores como uma fase de consolidação do jovem, de sua personalidade e seus desejos. Sob este prisma, a Filosofia apresenta um papel fundamental na formação de cada ser humano.

A presente pesquisa fundamenta-se na premissa de que a disciplina de Filosofia vem ao encontro dos interesses e indagações dos adolescentes no ensino médio, desempenhando um papel relevante ao dialogar com as inquietações próprias dessa fase. Ademais, essa área do conhecimento estimula o despertar de uma curiosidade intelectual que direciona o estudante a desenvolver uma capacidade reflexiva mais estruturada. Conforme argumenta Gallo (2004, p. 337), busca-se que os jovens “possam experimentar o pensamento no pensamento ou, em outras palavras, que tenham a experiência do pensamento próprio, para que possam pensar autonomamente e, assim, exercitar uma cidadania de fato”. Partindo da constatação de que a sociedade atual é caracterizada pelo consumismo, utilitarismo e imediatismo, torna-se incontestável a necessidade de um processo de formação educacional, capaz de fomentar questionamentos acerca dos múltiplos acontecimentos que impactam a juventude, tanto de forma direta como indireta.

Dentro desse contexto, é pertinente situar historicamente o processo de inserção e obrigatoriedade da disciplina aos documentos curriculares da educação básica. Tal perspectiva justifica a presente proposta de pesquisa, a qual abordará as dificuldades e avanços, dentro do âmbito legal, em relação à disciplina de Filosofia no ensino médio, bem como os desafios que surgem a cada mudança e reforma propostas pelo Estado no decorrer do processo histórico. Este estudo buscará, pois, o apoio em uma pesquisa bibliográfica e documental que se orienta por uma metodologia dialogada, o que nos possibilitará conhecer a práxis<sup>1</sup> pedagógica de um profissional, de modo a perceber, mais detalhadamente, quais os desafios e as possíveis dificuldades que docentes e discentes podem encontrar neste novo panorama do ensino da Filosofia dentro do atual modelo educacional.

---

<sup>1</sup> Práxis é uma palavra com origem no termo em grego práxis, que significa conduta ou ação. Correspondente a uma atividade prática em oposição à teoria. Este termo é abordado por vários campos de conhecimentos, como filosofia e psicologia, que classificam práxis como uma atividade voluntária orientada para um determinado fim ou resultado.

Entre os estudos escolhidos para compor a nossa fundamentação bibliográfica, está a consistente análise sobre o ensino de filosofia feita por Silvio Gallo, Walter Omar Kohan, Matthew Lipman, e Martha Nussbaum. Além desse aporte teórico, também nos apoiaremos nas reflexões de pensadores como Pierre Dardot, Christian Laval, Jan Masschelein e Maarten Simons, Fernando Cássio, com os livros Educação contra a Barbárie e Educação é a Base Educadores Discutem BNCC, o que nos ajudará a montar um panorama crítico acerca de determinadas políticas públicas, as quais condicionaram a atual situação educacional do país.

O primeiro capítulo dessa dissertação abordará questões relativas ao ensino de Filosofia no contexto do ensino médio, buscando ressaltar seu papel e relevância no processo formativo dos discentes. Inicialmente, será apresentado um panorama histórico sobre o ensino de Filosofia no Brasil, destacando os principais marcos legais, impactos das reformas, desafios enfrentados ao longo do tempo e as consequências do afastamento da obrigatoriedade desta disciplina no currículo do ensino médio. Será feita uma análise das trajetórias e perspectivas da legislação, abordando a finalidade da disciplina de Filosofia no ensino médio, visto que essa legislação brasileira define como objetivos da educação básica “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, Lei 9.394/96, art. 35, III). Assim sendo, analisaremos a nova reforma ocorrida no ensino médio, implementada a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compreendendo-a como mais uma engrenagem na histórica estrutura que perpetua as desigualdades sociais no Brasil, resultando em um retrocesso significativo na qualidade do ensino público.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), a reforma de 2017 tinha como objetivo promover maior flexibilidade curricular, permitindo que os estudantes construíssem parte de sua trajetória educacional em conformidade com seus interesses pessoais e aspirações profissionais. Todavia, a implementação prática desse modelo provocou intensos debates entre especialistas, docentes e representantes da sociedade civil, em virtude de questões relacionadas à desigualdade de acesso, à insuficiência de recursos pedagógicos e às discrepâncias na qualidade do ensino em diferentes regiões do país. Com o resultado dessa discussão, em julho de 2024 o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 14.945/2024, a qual introduziu alterações no modelo do Novo Ensino Médio, originalmente instituído pela Lei nº 13.415/2017.

No segundo capítulo, será apresentada uma análise sobre a ludicidade e a viabilidade do jogo como ferramenta metodológica para o ensino de Filosofia no ensino médio. Nesse

contexto, será abordada a importância da incorporação de recursos lúdicos, com ênfase nos jogos, examinando seu histórico e as possibilidades que sua aplicação proporciona no processo educacional. Para fazermos essa análise, iremos nos apoiar no pensamento de diversos autores, que se dedicam a estudar o jogo, entre eles, Johan Huizinga, Tizuko Morchida Kishimoto, em “Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação” (1996), Roger Caillois, e ainda Valeska Zanello e Ligia Rocha C. Feitosa em “Guia prático do jogo emancipação jogando contra o machismo” (2023).

Nossa hipótese é que a aproximação da Filosofia, com essas atividades lúdicas, através dos procedimentos didáticos empregados em sala de aula, seja um recurso importante para despertar o interesse dos estudantes no aprendizado da referida disciplina. Em nosso trabalho, procuraremos estabelecer a importância da atividade lúdica para o ensino de Filosofia a partir de uma dupla proposta.

A primeira proposta tem como objetivo estabelecer um diálogo entre a ludicidade — com ênfase no jogo — e a Filosofia, considerando que ambas compartilham a característica de não imediatismo e de não utilitarismo. Em seguida, esta pesquisa propõe a criação do jogo “O Jogo das Pensadoras Brasileiras” como uma ferramenta metodológica inovadora e atrativa e que ao mesmo tempo proporciona uma maior visibilidade das filósofas brasileiras. Tal iniciativa pretende promover o engajamento dos discentes com as biografias e os conceitos dessas pensadoras, contribuindo, assim, para uma maior inclusão e valorização das mulheres na Filosofia. Ao explorar de forma interativa e dinâmica as contribuições intelectuais das filósofas brasileiras, o jogo busca não apenas enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, mas também ampliar a representatividade feminina no campo filosófico.

O terceiro capítulo intitulado “Conhecendo as Filósofas Brasileiras: Uma Proposta Didática para o ensino médio”, propõe o desenvolvimento de uma unidade didática, planejada para as aulas de Filosofia direcionadas aos estudantes da terceira série do ensino médio, na rede pública do Estado de Goiás, estruturada em duas etapas: “Conhecendo as Filósofas através da Biografia, Conceitos e Obras” e “Conhecendo as Filósofas através do Jogo”.

A primeira proposta didática envolve atividades que exploram as biografias, conceitos e pesquisas sobre as obras das filósofas em questão. Os alunos serão incentivados a mergulharem na vida e obra dessas pensadoras, entendendo seu contexto histórico, suas influências e contribuições para o pensamento filosófico brasileiro. Essa abordagem visa não

apenas fornecer informações sobre as filósofas, mas também estimular a reflexão sobre suas ideias e perspectivas.

Já a segunda proposta didática consiste em um jogo educativo, “Conhecendo as Filósofas através do Jogo”, que será integrado à unidade didática como um recurso para promover a interação, o discurso e a argumentação entre os estudantes. Esse jogo proporcionará uma abordagem lúdica e dinâmica para explorar os temas e conceitos apresentados durante o estudo das filósofas brasileiras, na primeira parte da sequência didática. Por meio de desafios, perguntas e discussões, os alunos poderão aprofundar seu conhecimento e praticar habilidades de comunicação e raciocínio crítico, dentre outras.

Em suma, o objetivo desta dissertação é propor novas abordagens para a prática educativa no ensino de Filosofia, conferindo-lhe uma dimensão mais significativa e enriquecedora, capaz de ampliar a compreensão e a experiência dos estudantes nesse campo do conhecimento. A partir dessas considerações, propõe-se uma abordagem contemporânea, que não apenas se alinhe às problemáticas atuais, mas que também se concretize em uma prática pedagógica cotidiana, ultrapassando a mera transmissão teórica de conceitos. Nesse sentido, a intervenção pedagógica proposta nessa dissertação apresenta a elaboração de uma estratégia didática voltada ao ensino de Filosofia.

# **1. O ensino de filosofia no contexto do ensino médio**

## **1.1 Um panorama sobre o Ensino de Filosofia no Brasil**

Segundo Lima (2005), as reformas educacionais promovidas nas décadas anteriores a 1970, como a reforma de Epiácio Pessoa em 1901, a Rivadávia Corrêa em 1911 e por último a Gustavo Capanema em 1942, evidenciam uma inconstância acerca da presença da Filosofia como componente curricular. Essa oscilação demonstra que o ensino da disciplina esteve sujeito às mudanças de orientação política e pedagógica do país, refletindo diferentes concepções sobre sua função formativa. Além disso, observa-se que, nos momentos em que a Filosofia foi mantida nos currículos, seu ensino assumiu um caráter enciclopédico, elitista e voltado à mera assimilação de conteúdo, o que limitou seu potencial crítico e emancipador.

Durante o período pós-Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria, o Brasil estava sob um regime político ditatorial, apoiado pelas potências capitalistas, e a Filosofia foi, gradativamente, removida dos currículos escolares, tendo se tornado uma disciplina optativa. Isso foi influenciado pela percepção de que ela promovia a capacidade de reflexão e crítica, o que era considerado uma ameaça às autoridades. Durante o período da ditadura militar, o regime estava interessado em manter o controle, e, para isso, restringira a liberdade de expressão e pensamento. Desse modo, instalou-se nas escolas um pensamento dogmático a fim de evitar debates filosóficos, efetivando-se, ao invés de seu ensino, um moralismo não-crítico.

Assim, a Filosofia foi retirada dos currículos escolares como parte de uma estratégia para moldar a educação de acordo com os interesses econômicos, ideológicos e políticos da época. A ênfase na acumulação flexível e na adaptação dos indivíduos ao mercado de trabalho prevaleceu sobre o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, o que teve implicações significativas no sistema educacional brasileiro.

Hoje, os jovens têm dificuldades em raciocinar, em expor seu pensamento, mas não atribuo isso apenas à falta do ensino de Filosofia. É claro que influiu, mas é bom lembrar que, nos últimos 20 anos, todo processo educacional do país foi esmagado [...]. O movimento de repressão cultural impediu o desenvolvimento do raciocínio e da crítica no país. (Pegoraro, 1986, p. 9).

A promulgação da Lei 5.692, de 1971, marcou a oficialização da educação tecnicista no

Brasil, enfatizando a formação profissional dos estudantes para atender às demandas do sistema econômico. A Filosofia foi acusada de não atender aos interesses econômicos e políticos da época, o que levou à sua exclusão dos currículos escolares mais uma vez. Com isso, as políticas educacionais atendiam a necessidade de profissionalizar os estudantes das escolas públicas para que fossem contempladas as novas demandas do sistema econômico, de modo a impulsionar o desenvolvimento da economia através do trabalho especializado. Esse fato eximia muitos cidadãos da capacidade de reflexão e de crítica da realidade, e valorizava a polivalência e adaptabilidade dos trabalhadores em face das mudanças do capital.

Permaneceu na cultura brasileira um vazio histórico em relação a esse saber. Toda uma geração foi fortemente ferida e levada a aceitar uma cultura tecnicista, cujos valores negaram o acesso ao saber filosófico. Não raro, nos deparamos com dificuldades trazidas por nossos alunos. Entre elas, podemos apontar a dificuldade de comunicação, leitura de textos, interpretação e escrita, o que, obviamente, não tem apenas a ver com a inexistência do conhecimento filosófico, mas, também, com o deficiente ensino de ciências naturais e da língua materna. (Carminatí, 1997, p.10)

Na prática docente, bem como no diálogo constante com colegas da área, temos observado que, quando um texto filosófico é trabalhado em sala de aula, muitos estudantes encontram dificuldades em perceber as questões centrais do debate. Essa dificuldade, em grande medida, decorre da pouca familiaridade com a leitura de textos de filósofos e filósofas, da ausência de um contato mais consistente com o desenvolvimento histórico da Filosofia e, sobretudo, da escassa vivência reflexiva que possibilitaria uma aproximação mais significativa com o pensamento em questão. Se existe a necessidade da reflexão filosófica para uma possível abertura do sujeito, quando se trata de usar a Filosofia para despertar a consciência crítica dos alunos, então esta deveria ser a principal preocupação dos especialistas.

Na década de 1970, no período de redemocratização do país, houve mobilizações para reintroduzir a Filosofia nas escolas. Isso ocorreu porque a sociedade buscava uma educação que promovesse o pensamento crítico, o que era importante para compreender as contradições do regime ditatorial imposto pelo golpe militar, de 1964, e analisar o mundo ao redor.

Em meados de 1970, teve início,

[...] uma luta pela reversão do processo de extinção, e o primeiro passo se dá com a criação do Centro de Atividades Filosóficas, mais tarde transmutando-se a sua denominação para Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) (Lima, 2005, p. 25).

Na década de 1980, houve um fortalecimento e uma efervescência de intensos movimentos sociais no Brasil. Eles eram caracterizados pela autonomia e pela contestação da ordem estabelecida. Destacaram-se, nesse período, os movimentos de operários, bancários, professores e petroleiros. Além dessas mobilizações sindicais, o movimento estudantil também teve forte atuação, sendo que os estudantes se mobilizaram em busca de seus direitos, em oposição a diversas questões relacionadas ao sistema político e econômico da época.

Ainda assim, com a desvalorização da Filosofia pelas políticas educacionais vigentes na época, poucos estudantes optaram por cursar esta área na graduação, fato que resultou em um pequeno número de profissionais formados para atuar nela ou lecioná-la. Além disso, deve-se levar em consideração também que, no ensino médio, a maioria dos professores de Filosofia não são formados na área, o que nos leva a questionar se o ensino dela, em algum momento, deixou a desejar, tendo em vista a quantidade de profissionais habilitados e graduados na área da educação.

De acordo com o indicador de adequação da formação docente para o ensino médio, o pior resultado é observado para a disciplina de Sociologia, em que apenas 36,9% das turmas são atendidas por professores com formação adequada (grupo 1 do indicador). Os melhores resultados do indicador de adequação da formação docente são observados para as disciplinas de Educação Física, Língua Portuguesa, História, Biologia, Matemática e Geografia com percentuais acima de 75%. (BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, 2023)

De acordo com censo escolar da educação básica de 2023, os resultados dos indicadores de adequação da formação docente para o ensino médio destacam algumas áreas com desafios significativos em relação à disponibilidade de professores com formação adequada. Quando analisamos os resultados do indicador mais detalhadamente, percebemos que a disciplina de Filosofia apresenta um desempenho ainda mais baixo do que a Sociologia nesse aspecto.

A baixa adequação da formação docente em Filosofia pode ter várias implicações para o ensino e para a aprendizagem da disciplina. Professores sem formação adequada podem enfrentar dificuldades para transmitir os conceitos filosóficos de maneira clara e compreensível, o que pode afetar negativamente a qualidade da educação oferecidas aos alunos. Além disso, a falta de professores com formação específica em Filosofia pode resultar em uma abordagem menos aprofundada e reflexiva da disciplina, limitando, assim, a capacidade dos alunos de desenvolver habilidades críticas e analíticas.

Em termos da educação básica, nem todos os professores de filosofia têm formação específica na área. Entre as outras formações, encontramos, mais comumente, cursos da área de ciências humanas, como história, ciências sociais, teologia, pedagogia. Com frequência bem menor, temos professores de filosofia em exercício com formação distinta destas citadas. (Fávero et al., 2003, p. 275).

Diante desse cenário, é fundamental que sejam implementadas políticas e medidas para promover a formação e capacitação de professores de Filosofia com investimentos em programas de formação inicial e continuada, bem como incentivos para atrair e reter profissionais qualificados na área. É importante também incentivar o desenvolvimento de materiais didáticos e recursos pedagógicos inovadores que auxiliem os professores na transmissão dos conteúdos filosóficos de forma acessível e estimulante para os alunos.

## 1.2 Consequência do afastamento da Filosofia no currículo do ensino médio

O andamento histórico da presença da Filosofia nos currículos dos cursos de ensino médio brasileiro é marcado por momentos de descontinuidade, tensões e disputa sobre sua importância e legitimidade. Conflitos e resistências têm permeado esse processo. “Até mesmo por se tratar da presença num nível de ensino que passou por sérias crises de identidade, ora voltando-se para a formação profissional, ora à formação geral, a presença da disciplina de Filosofia, no ensino médio, foi problemática”. (Martins, 2000, p. 100).

Pelas determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, o ensino de Filosofia não é vedado do currículo escolar, mas, apesar da indicação de sua possibilidade, também não se caracteriza como obrigatório. A definição de sua inserção dilui-se em considerações e determinações sobre o currículo para o ensino médio, e, no Artigo 36, parágrafo 1º inciso III, da referida LDB, consta que:

§ 1º – Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que, ao final do ensino médio, o educando demonstre: I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1996).

Tais considerações se confirmam com a promulgação das Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), em 1998, nas quais se explicita a estruturação do currículo não mais em disciplinas, mas por meio das chamadas áreas de conhecimento (Artigo 10, itens I, II e III). Nesse sentido, definem-se, nas referidas DCNEM, três grandes áreas para esse nível de ensino: “Linguagens e Códigos e suas tecnologias; Matemática e Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias.”

Em 2 de junho de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.684/2008, que tornou Filosofia e Sociologia disciplinas obrigatórias na composição curricular das escolas de ensino médio no Brasil (BRASIL, 2008). Esse projeto de lei alterou a Lei nº 9.394/1996 (LDB), que, em seu artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, previa que, ao final do ensino médio, o estudante deveria demonstrar domínio das disciplinas de Filosofia e Sociologia, com destaque para os conceitos e aplicações relevantes ao exercício da cidadania. A nova redação determinou que ambas as disciplinas passariam a ser obrigatórias no ensino médio. Segundo Mendes (2008, p. 54), o fato de a Filosofia ser obrigatória, enquanto disciplina regular do ensino médio, resultou de longos debates e de processos que já indicavam essa necessidade.

No Artigo 3º das DCNEM, estabelecem-se condições para a observância dos valores previstos pela Lei nº 9.394/1996 (LDB), afirmando que sejam “coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos [abrangendo] a Estética da Sensibilidade, a Política de Igualdade e a Ética da Identidade”. Nos Artigos 4º e 5º, respectivamente, definem-se normas para os registros das propostas pedagógicas e seus currículos, com determinações específicas para a organização deles no ensino médio. Os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio são apresentados no Artigo 6º das DCNEM. No parágrafo 1º do Artigo 10 da Resolução 03/98, diz-se que: “A base nacional comum dos currículos do Ensino Médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento [acima referidas], com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização”. (Brasil, 1998b).

No parágrafo 2º do mesmo Artigo, afirma-se que: “As novas propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios; b) conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. (Brasil, 1998b, grifo nosso). Conforme já exposto no parágrafo 1º, inciso III do Artigo 36, é onde se faz explícita referência “aos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”, os quais

deveriam ser ofertados em forma de conteúdo, cujas metodologias de ensino e formas de avaliação contemplem o que foi apresentado nos artigos 27, 35 e o próprio 36, em que se faz referência aos saberes necessários ao aluno do ensino médio. Assim, é possível perceber que a Filosofia é contemplada, referencialmente, apenas como conhecimentos a serem dominados e demonstrados ao final do ensino médio.

De algum modo, indicava-se a necessidade de que a Filosofia fizesse parte dos conteúdos a serem tratados no ensino médio. Porém, difere tal indicação do modo como, nos cinco parágrafos do artigo 26 da Lei nº 9.394/1996 (LDB), se definia a obrigatoriedade da presença, na estrutura curricular dos cursos de ensino médio, da Língua Portuguesa, da Matemática, das Ciências Naturais, das ciências que tratam da realidade social e política, das Artes, da Educação Física, da História e da Língua Estrangeira.

Se a lei educacional maior do país não apontava, objetiva e diretamente, a obrigatoriedade da presença da Filosofia no currículo, permanecendo sua indicação apenas como “conhecimentos a serem dominados pelo aluno ao final do ensino médio”, sua oferta será, portanto, decorrente da vontade expressa dos gestores da escola, a qual poderá ou não, ofertá-la no percentual de 25% das disciplinas complementares ao currículo pleno.

Na realidade, apesar da relevância documental da legislação, verificou-se um contexto de contestação e resistência à obrigatoriedade de tal disciplina, tal como as tentativas de se retirar o artigo 36 da Lei nº 9.394/1996 (LDB). Um dos exemplos foi o experimento frustrado feito pelo Deputado Federal Izalci, do PSDB/DF, por meio do PL 6003/2013, no qual propôs a retirada do artigo 36 da LDB, que ratificava a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio.

### 1.3 O ensino de Filosofia e a BNCC

Conforme já foi pontuado, desde a implementação da Filosofia como disciplina nos currículos escolares, percebe-se a instabilidade, e as tensões relativas à sua permanência, de acordo com a concepção política, histórica e social, tanto em relação à sua obrigatoriedade quanto em relação a sua inserção ou exclusão dos currículos.

Um exemplo mais recente é a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja homologação para as etapas da educação infantil e do ensino fundamental

ocorreu em 20 de dezembro de 2017, e para o ensino médio em 14 de dezembro de 2018. O documento foi elaborado de uma forma que tem gerado controvérsias entre os profissionais da educação, pois, embora discuta uma educação voltada às demandas do mundo contemporâneo, propõe uma convergência com uma perspectiva global de caráter neoliberal. Conforme argumenta Silva (2018), a concepção educacional fundamentada no conceito de competências, que foi central na reforma curricular dos anos 1990 e atualmente vem sendo retomada, reflete uma valorização do instrumentalismo e do eficientismo. Essa perspectiva mantém consonância com uma lógica de mercado que impulsiona uma formação esvaziada e reduz o conceito de cidadania a uma visão superficial e genérica. Como consequência, esse modelo acaba por limitar o papel da educação escolar no estímulo à autonomia, na promoção da emancipação e no reconhecimento da diversidade.

Essa tendência é evidente em passagens do próprio texto introdutório da BNCC, como quando justifica o foco no desenvolvimento de competências, afirmando que tal conceito foi adotado pela BNCC, assim como já vinha sendo implementado desde o final do século XX e início do século XXI, tanto no Brasil quanto em "diferentes países na construção de seus currículos". O texto prossegue ao esclarecer que o desenvolvimento de competências é o "enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que criou o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)" (BRASIL, 2018, p.13).

Em síntese, o documento define o que deve ser aprendido e desenvolvido pelos estudantes na educação básica, com a promessa de lhes garantir o acesso aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no Plano Nacional de Educação (BRASIL, Ministério da Educação, 2018, p. 7). As áreas são organizadas por "competências" e "habilidades", e divididas em áreas do conhecimento, que são: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas. O documento também não detalha o que deverá ser ensinado nos itinerários formativos previstos na reforma do ensino médio, aprovada pela lei 13.415/17, que tem neles a principal mudança, pois substitui o currículo único como a parte geral obrigatória. Com sua sanção, em 2017, foram estipulados cinco itinerários que deverão ser oferecidos para os

estudantes, os quais estão descritos da seguinte forma na Lei nº 13.415, de 16/02/2017:

[...] Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – Linguagens e suas tecnologias;
- II – Matemática e suas tecnologias;
- III - Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – Formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (Brasil, 2017).

A disciplina de Filosofia, como um componente do currículo educacional, foi incorporada unicamente na seção de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa seção, além de se basear nas dez competências gerais, define mais seis competências específicas, que são trabalhadas de forma integrada pelas matérias de Filosofia, Sociologia, Geografia e História. De acordo com o documento, essa proposta foi pensada

[...] de modo a **tematizar e problematizar algumas categorias da área** fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura, Ética, política e Trabalho. Cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura (BRASIL, 2018, p. 562, grifo do documento).

Se a Base Nacional Comum Curricular, ao assumir a incumbência de garantir os chamados "estudos e práticas" em Filosofia, ao mesmo tempo em que se estrutura sob uma concepção neoliberal de educação, revela que é sob essa perspectiva que o ensino de Filosofia vem sendo concebido na atual educação básica brasileira. Nesse contexto, observa-se um novo estágio de fragilidade para a área filosófica, inserida em um modelo educacional de viés mercadológico, elitista e voltado à privatização, o que limita sua capacidade de lidar com a complexidade reflexiva inerente à Filosofia e ao seu ensino.

A atual proposta de oferta de uma educação tecnicista, conforme descrita acima, quer demonstrar maior flexibilidade na implementação e execução desse tipo de ensino, pois a escola ficará encarregada de realizar as parcerias, públicas e/ou com setores privados, para o

oferecimento dessa formação, que poderá ocorrer tanto na própria escola como em outro local, a ser definido.

Segundo o *Quadro de Emendas ao PL 5.230/2023 (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2024)*, a definição de uma carga horária mínima obrigatória pode provocar o “engessamento na organização curricular das escolas”, comprometendo a autonomia dos sistemas de ensino. Essa ideia nos remete às discussões de Dardot e Laval (2016, p.29), os quais pontuam que a competitividade é um princípio geral de governo, espelhando a disseminação do neoliberalismo “a todos os países, a todos os setores da ação pública, a todos os domínios da vida social”.

A organização por competência e a ênfase em Língua Portuguesa e Matemática apontam claramente o direcionamento pautado pelos interesses do setor empresarial para a educação: uma formação voltada para as necessidades do mercado de trabalho. Christian Laval faz uma análise de como a ideologia neoliberal vem transformando a escola em “empresa”. “Na nova ordem educativa que se delineia, o sistema educativo está a serviço da competitividade econômica, está estruturado como um mercado, deve ser gerido ao modo das empresas” (Laval, 2004: XX). Sendo assim, a implementação da BNCC deve significar um empobrecimento da educação ofertada aos estudantes do ensino médio, pois corrobora as desigualdades estruturais já existentes entre os ensinos público e privado. É só imaginar as nossas escolas estaduais da periferia das grandes cidades: sem infraestrutura, sem laboratório e sem incentivo à formação continuada dos professores.

Laval não fornece o modelo fechado de estrutura institucional alternativa ao neoliberalismo na escola. No entanto, o sociólogo francês defende que a proposição de modelos institucionais alternativos ao neoliberalismo tem que partir da realidade de cada instituição. Diante desse contexto político, econômico e educacional, é fundamental refletir sobre de que forma é possível se trabalhar com o ensino de Filosofia, considerando os vestígios filosóficos remanescentes na Base Nacional Comum Curricular, especialmente no que se refere ao ensino médio. São ideias que impõem mudanças no contexto político e social, atingindo o campo educacional no legislativo e nas políticas públicas educacionais. O neoliberalismo avança por todo o mundo, alterando assim o que se concebe como educação, mas as alternativas a ele têm que ser locais, uma vez que não há um modelo geral, tendo em vista que cada país tem suas peculiaridades históricas, culturais, sociais, econômicas, entre outras. Laval mostra-se favorável à ideia de que a educação é um direito de todos, devendo ser entendida como um bem

público e comum. Logo, é necessário haver “maior igualdade das condições concretas de ensino para todos os alunos” (Laval, 2004, p.321).

A comunidade filosófica precisa articular-se e mostrar os avanços que foram conseguidos com a presença da Filosofia nas escolas, nestes últimos anos, embora tenha decorrido pouco tempo até aqui. Com a reforma do ensino médio, imposta por decreto, sem levar em conta os anos acumulados de discussão, poderá conduzir a um retrocesso das políticas educacionais.

Essa análise nos remete às discussões de Masschelein e Simons (2017) sobre o papel da escola na contemporaneidade. Ao longo de sua argumentação, os autores apontam algumas das acusações que, pretensamente, poderiam fazer a escola desaparecer, nos nossos dias:

A demanda de reforma e a posição de redundância à luz das acusações levantadas contra a escola, não é de estranhar que muitos tenham levantado a questão da necessidade ou não de reformá-la radicalmente. A lista de reformas é longa: a escola deve se tornar mais centrada no aluno, se esforçar para desenvolver o talento, ser mais sensível ao mercado de trabalho e ao ambiente social de forma a motivar e atender ao bem-estar dos alunos, oferecer educação baseada em evidência, o que é mais eficaz e pode contribuir para a igualdade de oportunidades de uma forma real etc. Tais demandas estão sendo feitas a partir da perspectiva de que o sentido da escola, em última análise, se resume em otimizar o desempenho de aprendizagem (individual). (Masschelein; Simons, 2017, p.14).

Não obstante, “Esses ataques contra a escola derivam de um impulso para tornar o tempo livre fornecido por ela novamente produtivo e, desse modo, impedir a função de democratização e equalização da escola” (Masschelein; Simons, 2017, p. 21). São conceitos que impulsionam transformações no contexto político e social, atingindo o campo educacional no âmbito legislativo e nas políticas públicas educacionais.

Levando em conta esse cenário, político, social e educacional, nesta pesquisa vem-se discutindo autores que acreditam que é possível ensinar Filosofia por meio de criação de metodologias inovadoras.

#### 1.4 Importância de ensinar Filosofia

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 22) afirma que uma das finalidades da educação básica é “desenvolver o educando” e “assegurar-lhe a formação comum indispensável para o “exercício da cidadania”. O argumento, nesta dissertação, em favor do ensino de Filosofia, consiste tanto na indicação de sua contribuição para a prática da cidadania

por parte dos indivíduos, como no fato de que, juntamente com outras disciplinas, ela promove “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, um dos objetivos do ensino médio, segundo a LDB, com o qual estamos plenamente de acordo. Gallo, diz que “O papel da Filosofia seria o de apontar aos jovens certos conhecimentos filosóficos necessários ao pleno exercício da cidadania” (Gallo, 2010, p.160). Ainda assim, trata-se apenas de uma tentativa, uma vez que se reconhece que não é qualquer ensino que cumprirá esse tipo de papel, pois, ao se limitar à mera transmissão de conteúdos e à repetição da história da Filosofia, o processo educativo “será um ensino inócuo e mesmo, arrisco-me dizer, prejudicial” (Gallo, 2017, p. 37). Essa reflexão é destacada por Silvio Gallo em seu artigo *Experimentar a Filosofia no Ensino Médio: o desafio de pensar por si mesmo*.

Certamente, a Filosofia desempenha um papel importante e crucial no processo de transformação e desenvolvimento dos alunos durante o ensino médio. Essas reflexões nos remetem às contundentes afirmações e inquietações da filósofa Martha Nussbaum em sua obra – *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. Nussbaum (2015) argumenta que o conteúdo curricular, com objetivo de formação de uma cidadania global, deveria ser constituído inicialmente com a aprendizagem da história social, econômica, política e filosófica, com o conhecimento sobre as culturas e religiões do mundo, uma abertura para o outro, para a diversidade. Ao incentivar o pensamento crítico, a reflexão aprofundada e a exploração de questões complexas, essa área do conhecimento oferece uma abordagem enriquecedora, que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento intelectual, emocional e ético dos estudantes. Nussbaum (2015, p. 45-46) propõe sete diretrizes que as instituições de ensino podem adotar para a formação de cidadãos preparados para atuar em uma democracia sólida e inclusiva. Essas diretrizes incluem:

- i - desenvolver a capacidade dos alunos de ver o mundo do ponto de vista dos outros;
- ii - ensinar posturas com relação à fragilidade e à impotência humanas que sugiram que a fragilidade não é algo vergonhoso e que precisar dos outros não significa ser fraco;
- iii - desenvolver a capacidade de se preocupar genuinamente com os outros;
- iv - combater a tendência de evitar os diversos tipos de minoria;
- v - ensinar coisas reais e verdadeiras a respeito de outros grupos;
- vi - promover o sentimento de responsabilidade;
- e vii - promover ativamente o raciocínio crítico.

A autora ressalta que essa lista não é definitiva, uma vez que a educação é um processo dinâmico e em constante transformação, pautado na interação entre os sujeitos e suas realidades.

A disciplina de Filosofia no ensino médio pode servir como um catalisador para uma formação mais completa e significativa da personalidade dos jovens. Ao desafiar, questionar e explorar, ela ajuda os alunos a se tornarem indivíduos críticos, reflexivos e conscientes, mais bem estruturados para enfrentarem os desafios complexos do mundo contemporâneo. Sob essa ótica, Nussbaum, “um modo de avaliar qualquer sistema educacional é perguntar quão bem ele prepara os jovens para viver numa forma de organização social e política” (Nussbaum, 2015, p. 11).

No entanto, a autora não rejeita completamente a formação técnico-científica. Sua crítica recai sobre a priorização desse modelo em detrimento de outros valores e habilidades, que muitas vezes são “silenciados”, especialmente aqueles ligados às humanidades e às artes. Entre eles, destacam-se “a capacidade de pensar criticamente; a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar as questões mundiais como um cidadão do mundo; e, por fim, a capacidade de imaginar, com empatia, a situação difícil em que o outro se encontra” (Nussbaum, 2015, p. 8).

O passado, que tem sobrevivido cada vez mais representativo no nosso presente, voltou à cena materializado pela veiculação de notícias que relatam resultados de pesquisas capitaneadas pelos economistas Adolfo Sachsida e Thais Waideman Niquito. Segundo o estudo do IPEA (NIQUITO; SACHSIDA, 2018), a inclusão obrigatória de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio a partir de 2009 “prejudicou a aprendizagem de matemática dos jovens brasileiros, principalmente os de baixa renda”. As conclusões apresentadas na notícia sugerem que tal queda no desempenho estaria relacionada à perda da carga horária por parte de alguns componentes curriculares em face da inclusão da Sociologia e da Filosofia. Esse redimensionamento estaria relacionado às externalidades positivas, como o reforço de habilidades em áreas como Língua Portuguesa e História, e negativas, a exemplo do aludido prejuízo em Matemática.

É claro que o debate sobre os fatores que influenciam a qualidade da educação é de vital importância, e todos os estudos nesse sentido são bem-vindos. Contudo, o cenário anterior à reforma do ensino médio se pautava em “debate de um lado só”, com eventuais títulos sensacionalistas e constante apoio à referida mudança. Na verdade, a pesquisa citada tentou criar uma falsa correlação para justificar a retirada de Filosofia e Sociologia do currículo

comum.

A Reforma do Ensino Médio demonstra um retrocesso e, ao mesmo tempo, aponta a fragilidade no âmbito legal, pois o que se propõe para a educação é um ensino sem base crítica e questionamento social. Com isso, milhares de professores de Filosofia e Sociologia já enfrentam muitas dificuldades para ministrarem aulas devido à pequena carga horária disponível.

Se, portanto, a compreensão é requerida para que os indivíduos possam se desenvolver como sujeitos críticos e com potencial argumentativo, intelectualmente falando, e sendo a Filosofia eficaz nesse processo, não se pode lhe recusar um espaço na escola, sobretudo em nosso país, onde grande parte dos jovens saem da escola sem sequer ter desenvolvido a capacidade de compreender o que leem. Logo, a Filosofia deve ter espaço no ensino médio (e, se possível, não apenas nesse nível de ensino), porque ela é capaz de estimular a postura crítica, algo que, por sua vez, só é possível quando se tem desenvolvida a habilidade de ler, interpretar textos e argumentar, o que mais propriamente constitui o objeto e método filosóficos.

## 2. Uma análise sobre a possibilidade do jogo como ferramenta metodológica para o ensino de filosofia

### 2.1 A perspectiva do jogo segundo Johan Huizinga

Johan Huizinga, filósofo e historiador holandês, em seu livro "Homo Ludens", originalmente publicado em 1938, explora a importância do jogo na cultura humana, e sugere que este deve ser compreendido não apenas como fenômeno biológico, mas como elemento constitutivo da cultura, a ser analisado sob uma perspectiva histórica, em vez de um enfoque estritamente científico. (Huizinga 2019). Além disso, é provável que o pensamento central em *Homo Ludens* sugere que o jogo deveria ser utilizado para explicar a humanidade, e não o contrário. Nesse sentido, "Huizinga tomará o jogo mais do que como já dado na sociedade, mas até mesmo como fundante da sociedade, de tal modo que as características do jogo são determinadoras das relações humanas, explicando-as, e não o seu contrário" (Ferreira, 2019, p. 97).

A vida social reveste-se de formas supra biológicas, que lhe conferem uma dignidade superior sob a forma de jogo, e é através deste último que a sociedade exprime sua interpretação da vida e do mundo. Não queremos com isso dizer que o jogo se transforma em cultura, e sim que em suas fases mais primitivas a cultura possui um caráter lúdico, que ela se processa segundo as formas e o ambiente do jogo. Na dupla unidade do jogo e da cultura, é ao jogo que cabe a primazia. (Huizinga, 2019, p.59).

Huizinga (2019) parte do princípio de que o jogo é uma categoria absolutamente primária da vida e reconhece que a essência do jogo reside em sua capacidade de cativar e fascinar. Ele procura avaliar e compreender o jogo em profundidade, destacando que a categoria do jogo pode ser vista como uma totalidade fundamental da vida, facilmente identificável mesmo no nível animal. Portanto, é legítimo considerar o jogo como uma "totalidade" no sentido moderno da palavra, sendo necessário avaliá-lo e compreendê-lo. O jogo se manifesta muito antes da evolução da cultura humana, estando presente também nas interações de outras espécies animais. A capacidade dos animais de brincar sugere que o jogo é inerente à vida e não exclusivo dos seres humanos ou resultante apenas da cultura humana.

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo. Os animais brincam tal como os homens. Bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano. Convidam-se uns aos outros para brincar mediante um certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam a regra que os proíbe morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem ficar zangados e, o que é mais importante, eles, em tudo isto, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento. Essas brincadeiras dos cachorrinhos constituem apenas uma das formas mais simples de jogo entre os animais. Existem outras formas muito mais complexas, verdadeiras competições, belas representações destinadas a um público. (Huizinga, 2019, p.5).

Caillois, na contracapa do livro "Homo Ludens", destaca a potencialidade e a relevância do jogo na formação dos sujeitos sociais ao reiterar que "Huizinga reúne e interpreta um dos elementos fundamentais da cultura humana: o instinto do jogo" (CAILLOIS, apud HUIZINGA, 2019, contracapa). Sob essa perspectiva, observa-se também, nesta obra escrita em metade do século XX, que o jogo se faz presente e contribui efetivamente para o desenvolvimento e a promoção de diversas estruturas na sociedade. De modo geral, "a obra trata de temas voltados ao significado do jogo como fenômeno cultural, sua expressão na linguagem, no direito, na guerra, na ciência, na filosofia e nas artes e na cultura contemporânea" (Ferreira, 2019, p. 21). Segundo Huizinga, o jogo transcende sua caracterização como um fenômeno meramente físico, biológico ou psicológico, assumindo uma função significativa e um sentido específico que ultrapassa sua materialidade e confere significado à ação. Dada a importância do jogo nas diversas sociedades e, em especial, na formação dos seres humanos, o autor atribui à espécie humana a designação de *homo ludens*.

Uma época mais otimista que a atual atreveu-se a chamar nossa espécie pelo nome de *Homo sapiens*. Com o passar do tempo, acabamos por compreender que, afinal de contas, não somos tão racionais quanto a ingenuidade e o culto da razão do século XVIII nos fizeram supor; a moda dos tempos modernos inclinou-se então a designar nossa espécie como *Homo faber*. Embora *faber* não seja uma definição tão duvidosa quanto a de *sapiens*, ela é, contudo, ainda menos apropriada do que esta, visto poder servir para designar grande número de animais. Mas existe uma terceira função, que se verifica tanto na vida humana como no animal, e é tão importante como o raciocínio e o fabrico de objetos: o jogo. Creio que, depois de *Homo faber* e talvez ao mesmo nível de *Homo sapiens*, a expressão *Homo ludens* (homem lúdico) merece um lugar em nossa nomenclatura. (Huizinga, 2019, prefácio).

É possível que a relevância do jogo resida no significado atribuído à sua prática, pois "todo jogo significa alguma coisa" (Huizinga, 2019, p. 5). Assim, ao atribuir significação ao jogo, não é plausível associá-lo exclusivamente ao campo das materialidades. Portanto, o jogo transcende os planos da realidade material e puramente física. Como Huizinga (2019, p. 7) afirma, "o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência".

É presumível que, ao mesmo tempo em que o jogo mantém sua essência imaterial, ele também contribui, direta ou indiretamente, para a formação da materialidade. Embora sua natureza tenda a escapar dessa materialidade, geralmente há algum elemento tangível envolvido. Ademais, por possuir esse potencial construtivo e transformador, é provável que o jogo possa auxiliar e colaborar na edificação da sociedade. Por isso, o autor relata que "o objeto de nosso estudo é o jogo como forma específica de atividade, como 'forma significante', como função social" (Huizinga 2019, p. 7).

Segundo Huizinga, o jogo desperta nas pessoas uma sensação de tensão. Na incerteza sobre quem será o vencedor, surge uma expectativa que é igualmente agradável ao participante:

O jogo é "tenso", como se costuma dizer. É este elemento de tensão e solução que domina em todos os jogos solitários de destreza e aplicação, como os quebra-cabeças, as charadas, os jogos de armar, as paciências, o tiro ao alvo, e quanto mais estiver presente o elemento competitivo mais apaixonante se torna o jogo. Esta tensão chega ao extremo nos jogos de azar e nas competições esportivas. Embora o jogo enquanto tal esteja para além do domínio do bem e do mal, o elemento de tensão lhe confere um certo valor ético, na medida em que são postas à prova as qualidades do jogador: sua força e tenacidade, sua habilidade e coragem e, igualmente, suas capacidades espirituais, sua "lealdade". Porque, apesar de seu ardente desejo de ganhar, deve sempre obedecer às regras do jogo. (Huizinga,2019, p11).

Essa expectativa incita o indivíduo a desenvolver ao máximo suas capacidades físicas e mentais, apresentando no jogo suas principais habilidades com o objetivo de alcançar um resultado favorável. Nessa conjuntura, o ser humano se vê compelido a dominar o que lhe parece incerto, enfrentando, assim, uma tensão que exige dele aptidão para controlar o que até então não era familiar. Há, portanto, uma sensação positiva de insegurança, proporcionando ao ser humano uma sensação de bem-estar e a percepção de um risco a ser assumido, sem, contudo, colocá-lo em uma situação de perigo real.

Ao se considerar o jogo sob a perspectiva de Huizinga (2019), é evidente que ele contribui para o desenvolvimento humano ao englobar e influenciar todas as relações

interpessoais e comunicativas. A concepção de que o jogo ultrapassa os limites da vida humana indica sua natureza transcendente, escapando a uma compreensão estritamente racional e manifestando-se amplamente na vida. Nesse sentido, o autor argumenta que o jogo não se configura apenas como um fenômeno circunstancial dentro da cultura, mas sim como um elemento essencial que sustenta e estrutura a própria civilização.

Dessa maneira, o jogo também atua como um meio de interação social que não só facilita a convivência e a comunicação entre os indivíduos, mas promove o desenvolvimento cultural. Esse processo, portanto, auxilia na criação e na evolução das práticas culturais, tornando-se um elemento central na dinâmica de desenvolvimento das sociedades humanas.

Huizinga (2019) considera que o jogo ocupa uma posição originária na constituição da vida social, sendo mais do que uma atividade acessória: ele oferece as formas e o ambiente a partir dos quais a própria cultura se processa. Isso significa que, antes de a cultura assumir configurações complexas, já existia um caráter lúdico que orientava a maneira como os grupos humanos se relacionavam e produziam sentidos. Ao enfatizar a primazia do jogo, o autor sugere que as práticas culturais, rituais, símbolos e expressões coletivas podem ser compreendidas a partir de sua dimensão lúdica, pois é nela que se revelam os elementos estruturantes das relações humanas.

### 2.1.1 O Círculo Mágico: A Fronteira Entre Realidade e Jogo

Outro aspecto importante destacado por Huizinga (2019), é que o jogo se inicia e, em determinado momento, "acabou". Joga-se até que se chegue a um certo fim. Enquanto está decorrendo tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação. Ele também argumenta que há, diretamente ligada à sua limitação no tempo, uma outra característica interessante do jogo, a de se fixar imediatamente como fenômeno cultural. Mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. É transmitido, torna-se tradição. Essas características atribuídas aos jogos lhe garantem um caráter especial no que tange a esfera tempo-espço, chamada por Huizinga de círculo mágico. É nele que se dá a suspensão do real como um todo, uma vez que “dentro do círculo mágico, as leis e costumes da vida cotidiana perdem validade. Somos diferentes e fazemos coisas diferentes” (Huizinga, 2019, p. 13). O mistério e o encanto que o jogo proporciona, fazendo dos acontecimentos dentro dele um segredo, algo pessoal, despertam o interesse e provocam o envolvimento do indivíduo. É no limite desse mundo

imaginário e temporário que o jogo ocorre, onde elementos, dinâmicas e regras particulares são instituídas e passam a valer dentro daquele universo. Neste espaço, as diferenças entre os homens também se extinguem.

Para Huizinga, a relação entre o jogo e a ordem é profunda, o reino do jogo surge com um conjunto de definições e regras temporários e limitados, exigindo uma ordem suprema e absoluta para que o jogo seja viável. O jogo introduz no caos da vida cotidiana e na imperfeição do mundo um universo controlado que depende de acordos bem delimitados para viabilizá-lo, no qual a quebra do acordo, ou a menor desobediência à ordem do universo do jogo o estraga, privando-o de seu valor. Quebrar as regras do jogo é fazer ruir seu universo, rompendo o círculo mágico do pacto que faz este mundo imaginário transcender sobre a realidade.

Todo jogo tem suas regras. São elas que determinam aquilo que “vale” dentro do mundo temporário por ele circunscrito. As regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão. Uma vez, de passagem, Paul Valéry exprimiu uma ideia das mais importantes: “No que diz respeito às regras de um jogo, nenhum ceticismo é possível, pois o princípio no qual elas assentam é uma verdade apresentada como inabalável”. Sem dúvida, tão logo as regras sejam quebradas, todo o mundo do jogo entra em colapso. O jogo acaba: o apito do árbitro quebra o feitiço e a vida “real” recomeça. (Huizinga, 2019, p. 13).

Ainda pensando nos limites entre a vida cotidiana e o círculo mágico, pode-se compreender então que as experiências vivenciadas no interior desse espaço simbólico possam ser absorvidas e atribuídas de significado para quem participa dele. Ao final da atividade lúdica, ocorre o retorno à realidade cotidiana. Segundo Huizinga, a entrega do jogador durante o jogo transforma suas características, uma vez que as experiências absorvidas exercem influência sobre sua percepção e comportamento. Dessa forma, a ideia central é que o ambiente de aprendizagem, concebido como um círculo mágico, pode ser estruturado para promover a investigação, a reflexão e o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, enquanto mantem um foco nas regras e estruturas que tornam essas atividades possíveis e significativas.

De acordo com o autor, o jogo transcende os limites da ação biológica e fisiológica, transformando-se em uma experiência significativa. Isso ocorre porque, de alguma forma, o jogo confere sentido à ação, visto que envolve uma abstração que está "em jogo". Além disso, o jogo auxilia o indivíduo a problematizar, instigando-o a raciocinar sobre os próximos passos a seguir para completar uma etapa do jogo.

As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo. Tome-se, por exemplo, o caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar. É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constatar-las. [...] Na criação da fala e da linguagem, jogando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado da natureza. (Huizinga, 2019, p.6).

O conceito de circo mágico, juntamente com outros temas significativos propostos por Huizinga, oferecem diversas oportunidades para a utilização dos jogos como uma ferramenta pedagógica eficaz na educação. Assim sendo, essa dissertação almeja propor a viabilidade da aplicação dos jogos como ferramenta pedagógica para ensino de Filosofia, direcionada aos estudantes do ensino médio. No decorrer deste trabalho, exploraremos como o uso dessa ferramenta pode enriquecer o processo educacional, promovendo o engajamento dos alunos e facilitando a compreensão de conceitos filosóficos complexos.

#### 2.1.2 Jogo e Seriedade: O Lúdico como Elemento da Estrutura Social

A reflexão sobre o jogo, desenvolvida por Johan Huizinga em *Homo Ludens*, evidencia a complexa relação entre ludicidade e seriedade. Longe de se reduzir a uma atividade meramente recreativa, o jogo instaura um espaço de significados no qual a liberdade se alia à ordem, e o “não-sério” assume contornos de extrema relevância para a vida social e cultural. Nesse sentido, pensar o jogo é reconhecer que sua aparente leveza contém também uma dimensão de seriedade, pois nele se formam regras, vínculos e símbolos que sustentam práticas humanas fundamentais, indo além da diversão para alcançar o próprio cerne do ser cultural.

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (Huizinga, 2019, p.13).

Para Johan Huizinga (2019), a representação lúdica no jogo é crucial para entender a cultura e a sociedade. Ele observa que muitos aspectos da vida humana, como rituais, competições, arte, direito e até guerra, têm elementos lúdicos intrínsecos. Ele destaca que a

essência do jogo reside em sua natureza lúdica e que ele transcende a mera necessidade de entretenimento, influenciando profundamente as práticas sociais, culturais e artísticas. O autor argumenta que encontramos o jogo na cultura, como constituinte, existente, antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização, em que agora nos encontramos. Em suas fases mais primitivas, a cultura revela um caráter lúdico, sendo o jogo, fundamental para compreender essa relação. Entretanto, Huizinga (2019) não busca estabelecer o jogo como atividade central ou exclusiva dentro da vida civilizada, tampouco afirmar que a civilização se originou necessariamente no jogo. No entanto, o autor argumenta que a cultura, em suas manifestações mais antigas, surge de uma dinâmica lúdica, na qual o jogo desempenha um papel na construção simbólica e nas interações sociais.

Certamente, joga-se porque se sente prazer na atividade, ou provavelmente porque o jogo é intrinsecamente atraente, estabelecendo uma relação de compatibilidade com o jogador e proporcionando-lhe variadas sensações durante a prática. Essa noção de que o jogo se desenvolve com liberdade está alinhada com o elemento lúdico. Assim, as atividades lúdicas podem ser consideradas essenciais na construção de uma formação humana efetiva, ao relacionar o lúdico ao fato de que "o jogo não é vida 'corrente' nem vida 'real'. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida 'real' para uma esfera temporária de atividade com orientação própria" (Huizinga, 2019, p. 10). Essa potencial correlação entre esses dois elementos essenciais do jogo nos permite ponderar sobre o universo "imaterial" gerado pelo jogo na imaginação, uma realidade que difere daquela que é tangivelmente presente quando não se está envolvido na atividade lúdica.

Ademais, a ideia de que certas funções sociais importantes, como a cultura e, possivelmente, a educação, dependem e são desenvolvidas através das qualidades lúdicas, especialmente por meio do jogo, é reforçada por Huizinga (2019, p.29). Dessa forma, percebe-se que as estruturas sociais se manifestam por meio do elemento lúdico e, conseqüentemente, a vida dos indivíduos que nelas convivem é influenciada pelo espírito lúdico que as permeia. Nesse contexto, o autor ressalta que embora na linguagem comum o jogo seja frequentemente associado ao "não sério", essa oposição é superficial. Ele destaca que o jogo não deve ser visto apenas como o oposto da seriedade, sendo que, todo jogo pode ser jogado com total seriedade, tanto por crianças, quanto por adultos (Huizinga, 2019, p.21).

Além disso, o jogo apresenta definições e características específicas que transportam o indivíduo para um universo único e imaterial. Esse conjunto de aspectos possibilita uma rápida percepção de uma concepção lúdica que se desvincula da realidade.

A essência do lúdico está contida na frase "há alguma coisa em jogo". Mas essa "alguma coisa" não é o resultado material do jogo, nem o mero fato de a bola estar no buraco, mas o fato ideal de se ter acertado ou de o jogo ter sido ganho. O êxito dá ao jogador uma satisfação que dura mais ou menos tempo, conforme o caso. (Huizinga, 2019, p. 39).

Para o autor, o "jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa 'imaginação' da realidade" (Huizinga, 2019, p. 7). Por essa razão, é plausível que o elemento lúdico transforme essas imagens em realidade e vice-versa, favorecendo um processo dialógico interno que promove mudanças pessoais e, por extensão, uma possível transformação social. Analogamente, percebe-se que o jogo possui um caráter formador e transformador no âmbito coletivo e social, contribuindo para o desenvolvimento humano ao englobar todas as suas relações interpessoais e comunicativas, auxiliando, portanto, na evolução da cultura.

Em suma, para Johan Huizinga, a representação lúdica no jogo é um componente fundamental da existência humana, refletindo e moldando tanto a cultura quanto a sociedade. O jogo transcende o simples entretenimento, constituindo-se como uma atividade essencial que contribui significativamente para a formação da civilização. Ele vê o jogo como um espaço de criatividade e experimentação, no qual regras e significados são estabelecidos, influenciado desde práticas jurídicas até a arte e a Filosofia.

## 2.2 Perspectivas Teóricas sobre o Jogo em outros autores

O sociólogo Roger Caillois, em sua obra seminal "Os Jogos e os Homens: A Máscara e a Vertigem" (2017), oferece uma classificação detalhada e uma análise profunda dos jogos, explorando suas funções e significados na sociedade. Ele expande as teses propostas por Huizinga (2019) e propõe uma tipologia dos jogos, dividindo-os em quatro categorias principais: a competição, o acaso, o simulacro e a vertigem. Cada uma dessas categorias representa diferentes formas de envolvimento e experiência dos jogadores, bem como distintos aspectos da cultura e da sociedade. O autor traz uma denominação a essas categorias de *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*

A primeira categoria destacada por Caillois (2017) é *Agôn* (Competição). Esta categoria inclui jogos que envolvem competição, em que a habilidade e o desempenho dos jogadores são fundamentais para determinar o vencedor. Exemplos típicos são os jogos de estratégia. O autor destaca que esses jogos são essenciais para o desenvolvimento de habilidades como disciplina e perseverança.

A segunda categoria, *Alea* (Acaso): Jogos de sorte, como os jogos de azar, enquadram-se nesta categoria, observa que, ao contrário dos jogos de competição, aqui o resultado depende puramente do acaso. Um exemplo clássico desse jogo é a roleta. Na roleta, os jogadores apostam em números, cores ou combinações, mas o resultado final depende exclusivamente do giro da roda e da bolinha, sem qualquer influência da habilidade ou estratégia do jogador. Isso exemplifica bem o conceito de jogos baseados no acaso, onde a sorte é o único fator determinante para o resultado. Segundo Caillois (2017) *Agôn* e *Alea* traduzem atitudes opostas e de alguma forma simétricas. Ambas obedecem a uma mesma regra: a criação artificial entre os jogadores das condições de igualdade pura que a realidade recusa aos homens.

Já a terceira categoria *Mimicry* (Simulacro): essa categoria abrange jogos de simulação e faz-de-conta, onde os jogadores assumem papéis e criam realidades fictícias. Caillois (2017) argumenta que esses jogos são cruciais para a expressão da criatividade e da imaginação, permitindo aos indivíduos explorar diferentes identidades e cenários.

A quarta categoria *Ilinx* (Vertigem): Jogos que buscam induzir uma sensação de vertigem ou desorientação física, como os carrosséis e montanhas-russas, são classificados nesta categoria. Caillois (2017) sugere que esses jogos proporcionam uma forma de escape da ordem cotidiana e permitem uma experiência de liberdade e êxtase momentâneos.

Além dessa tipologia, o autor também discute a transição dos jogos de uma forma pura e desinteressada, *paidia*, para formas mais estruturadas e regulamentadas, *ludus*. Ele argumenta que, enquanto a *paidia* representa o jogo espontâneo e improvisado, o *ludus* envolve a institucionalização do jogo, com regras claras e objetivos específicos. Essa evolução reflete a maneira como as sociedades organizam e regulam atividades lúdicas para refletir valores e normas culturais.

Jogos de força, de destreza, de cálculo são exercícios e diversão. Tornam o corpo mais vigoroso, mais dócil e mais resistente, a vista mais aguda, o tato mais sutil, o espírito mais metódico e mais engenhoso. Cada jogo reforça e estimula qualquer capacidade física ou intelectual. Através do prazer e da obstinação, torna fácil o que antes era difícil e extenuante. (Caillois, 2017, p. 15-16).

Os elementos básicos que estruturam as categorias propostas por Caillois (2017) nem sempre se manifestam de forma isolada nos jogos. Pelo contrário, muitas dessas práticas lúdicas resultam da interação entre diferentes princípios, evidenciando a capacidade dos jogos de combinar múltiplos aspectos. Nesse sentido, o autor identifica seis possíveis combinações entre os quatro princípios lúdicos: competição e sorte (*Agôn - Alea*), competição e simulação (*Agôn - Mimicry*), competição e vertigem (*Agôn - Ilinx*), sorte e simulação (*Alea - Mimicry*), sorte e vertigem (*Alea - Ilinx*) e, por fim, simulação e vertigem (*Mimicry - Ilinx*).

Embora seja teoricamente possível configurar combinações que englobem três dessas categorias simultaneamente, Caillois (2017) argumenta que tais junções tendem a ser eventuais e não exercem influência significativa sobre as características essenciais dos jogos em que ocorrem. Isso ocorre porque os três níveis permanecem, em grande parte, autônomos. Um exemplo citado pelo autor é a corrida de cavalos, que pode ser interpretada como um *Agôn* para os jockeys, uma experiência estética associada à *Mimicry* e, ao mesmo tempo, um evento que fomenta apostas, onde a competição serve de base para a *Alea*. Apesar dessa interseção, cada um desses níveis mantém sua relativa independência. Além disso, a viabilidade das combinações entre as categorias depende da própria natureza dos jogos e das estruturas que os sustentam. Algumas associações são improváveis ou mesmo inviáveis desde a concepção do jogo, enquanto outras ocorrem de maneira acidental ou sem um impacto determinante na dinâmica lúdica. Há ainda combinações possíveis, mas que não estabelecem uma conexão necessária entre os elementos envolvidos. Nesse sentido, o sociólogo alerta para o risco de criar o que ele denomina de "combinações proibidas", ressaltando a importância de compreender os limites e as possibilidades das interações entre os diferentes princípios do jogo.

Apesar de certas combinações de categorias serem inviáveis devido a suas incompatibilidades estruturais, Caillois (2017) também identifica algumas associações essenciais no universo dos jogos. Dentre elas, destaca-se a relação entre *Agôn* e *Alea*, ambas baseadas no princípio da igualdade de condições entre os jogadores. Apesar de apresentarem distinções marcantes, sobretudo no critério de definição do vencedor, muitos jogos integram esses dois elementos em diferentes proporções. Exemplos como jogos de cartas, golfe e dominó ilustram essa junção, pois exigem dos participantes a habilidade de lidar com circunstâncias que não foram por eles determinadas, bem como eventos que podem ser controlados apenas parcialmente. Nesses casos, a sorte atua como um fator externo que representa a

imprevisibilidade do mundo ou da própria natureza. Ainda assim, as regras do jogo permitem um universo do jogo que se assemelhe a um espelho da vida, mas com uma imagem perfeitamente controlada, ordenada e idealizada, que surge através das características desse tipo de jogo.

A análise de Caillois (2017) proporciona uma base teórica rica para entender como os jogos podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas. Sua classificação e percepção ajudam a delinear o papel dos jogos na formação das identidades individuais e coletivas, bem como sua influência nas estruturas sociais e culturais. Ele destaca que a incerteza é um aspecto essencial e definidor das atividades lúdicas, uma vez que está diretamente relacionada à liberdade inerente ao contexto dos jogos.

Roger Caillois (2017) argumenta que a incerteza é um elemento central e definidor das atividades lúdicas, uma vez que está diretamente relacionada à liberdade inerente ao contexto dos jogos. Além disso, a incerteza nos jogos promove a adaptabilidade e a criatividade dos jogadores. Os participantes devem constantemente ajustar suas estratégias e comportamentos em resposta às condições mutáveis do jogo. Essa necessidade de adaptação é um reflexo direto da vida real, onde a incerteza é uma constante. A capacidade de lidar com a incerteza é crucial tanto para o sucesso no jogo quanto para a satisfação pessoal na vida cotidiana. O autor destaca que os jogos oferecem uma válvula de escape para as pressões da vida cotidiana, ao mesmo tempo em que servem como um espaço seguro para a experimentação e a subversão das normas sociais.

Tizuko Morchida Kishimoto, em sua obra "Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação" (2017), oferece uma análise aprofundada sobre a importância e as múltiplas facetas do jogo no contexto educacional. O jogo tem sido reconhecido como uma ferramenta essencial no desenvolvimento infantil e na educação.

O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas como jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola. (Kishimoto, 2017, p. 13).

Há uma certa complexidade na definição do termo "jogo". De acordo com Kishimoto (1999), essa complexidade se deve à multiplicidade de fenômenos que podem ser classificados

como jogos. Entretanto, a presença de regras é uma característica central em todos os jogos. A autora ainda distingue entre os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira.

O vocábulo "brinquedo" não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. E a brincadeira? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação (Kishimoto, 1999).

A autora classifica os jogos em distintas categorias, cada qual com suas particularidades e benefícios específicos. O jogo simbólico, por exemplo, é crucial para o desenvolvimento da imaginação e da linguagem. Nesse tipo de atividade, as crianças assumem papéis e simulam situações cotidianas, o que contribui para a construção de significados e a compreensão das normas sociais. Por outro lado, o jogo de regras, conforme destacado por Kishimoto (2017), é fundamental para o desenvolvimento do raciocínio lógico e das habilidades de negociação.

Kishimoto (2017) sustenta que o jogo transcende uma mera atividade recreativa, constituindo um elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

Limitamo-nos à cultura lúdica infantil, mas, existe também uma cultura lúdica adulta e é preciso igualmente situá-la dentro da cultura infantil, isto é, no interior de um conjunto de significações produzidas para e pela criança. [...]. É claro que o jogo é controlado pelos adultos por diferentes meios, mas, há na interação lúdica, solitária e coletiva algo de irredutível aos constrangimentos e suportes iniciais. [...]. (Kishimoto, 2017.p.29).

Além disso, Kishimoto (2017) aborda a brincadeira como uma atividade espontânea e natural das crianças, que deve ser encorajada tanto em ambientes formais quanto informais de aprendizagem. A brincadeira livre permite que as crianças experimentem diferentes formas de interação e desenvolvam a autonomia e a auto regulação.

Ao jogar, o indivíduo realiza uma ação que transcende a dimensão física, sendo independente de aspectos materiais. Nesse contexto, o ser humano se abstrai enquanto está imerso no jogo, uma vez que o jogo precede a própria cultura, manifestando-se "primeiro" no ser humano, antes do desenvolvimento de sua racionalidade. No entanto, isso não impede o ser humano de criar uma "cultura lúdica".

A cultura lúdica compreende evidentemente estruturas de jogo que não se limitam às de jogos com regras. O conjunto de regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe sua própria cultura lúdica. [...] A cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos em função dos hábitos lúdicos das condições climáticas ou espaciais. (Kishimoto, 2017, p.25).

Kishimoto oferece uma compreensão abrangente e aprofundada sobre a importância do jogo, do brinquedo e da brincadeira na educação. Ela fornece uma base teórica robusta para educadores que desejam integrar práticas lúdicas em suas metodologias de ensino, salientando que o jogo é um aliado essencial na promoção do desenvolvimento integral da criança.

### 2.3 A Relação entre Jogo e Filosofia

Em um primeiro momento, propomos uma aproximação entre a ludicidade, com ênfase no jogo, e a filosofia, baseando-nos no fato de que ambas compartilham características de não imediatismo e não utilitarismo. Segundo Mendes (2024), há uma conexão intrínseca entre Filosofia e jogos, pois ambos permitem a exploração de questões fundamentais acerca da existência humana e da natureza da realidade. Desde a Antiguidade até os tempos contemporâneos, a intersecção entre jogo e Filosofia tem sido evidenciada no pensamento de diversos filósofos.

Heráclito, por exemplo, comparava o *lógos* a uma criança que brinca. Já na modernidade, Kant refletia sobre o jogo harmônico das faculdades na experiência estética; Schiller abordou o aspecto lúdico na educação moral; Wittgenstein introduziu os conceitos de jogos de linguagem; e Suits percorreu aspectos do jogo através de diálogos com sua "Cigarra Filosófica". Gadamer, por outro lado, destacou a natureza do jogo como um meio de compreender a experiência com a obra de arte. (Mendes, 20024, p 32).

Contudo, iremos nos ancorar na trilha que Johan Huizinga (2019) oferece sobre a relação jogo e Filosofia. Na história da Filosofia, é evidente a persistência de formas lúdicas que vão além do enigma originário e das formas enigmáticas da sabedoria.

A figura do sofista grego ocupa um papel central no que Huizinga (2019) denomina "jogo filosófico". As habilidades dos sofistas, como mestres do argumento, possuíam um caráter exibicionista, similar ao de um espetáculo.

A sofística incorpora uma forma de jogo com enigmas, funcionando como um desafio entre interlocutores. Dessa maneira, a sofística se caracteriza por um exercício constante de astúcia, em que o objetivo é o confronto de argumentos, que pode ser tanto para entretenimento quanto para propósitos mais formais e sérios.

Conforme destaca Huizinga (2019), o sofista itinerante, como Protágoras, alcançava grande sucesso e se tornava um verdadeiro evento nas cidades que visitava, comparável a um espetáculo esportivo. Seus debates públicos eram acompanhados por risos e aplausos, transformando as disputas argumentativas em verdadeiros jogos.

[...] O sofista itinerante, como Protágoras, obtinha êxitos fabulosos. Era um autêntico acontecimento quando um sofista visitava a cidade [...] a profissão de sofista era bastante semelhante à de um esporte. A cada resposta bem dada, os espectadores riam e aplaudiam. Era um verdadeiro jogo apanhar o adversário numa rede de argumentos ou aplicar-lhe um golpe devastador. (Huizinga,2019, p.194).

O próprio Protágoras referiu-se à sofística como "uma velha arte", indicando a consciência dos sofistas sobre o aspecto lúdico de sua prática. Do ponto de vista técnico, a arte dos sofistas apresentava grande semelhança com o jogo primitivo, e o sofisma estava intimamente relacionado com o enigma.

Quando Protágoras chama à sofística “uma velha arte” [...] ele toca no nó do problema. Trata-se efetivamente do velho jogo de perspicácia que, tendo começado nas culturas mais remotas, oscila entre o ritual mais solene e o divertimento puro e simples, por vezes elevando-se às alturas da sabedoria, outras, limitando-se a uma simples rivalidade. [...]. (Huizinga,2019, p.194)

Hípias, outro sofista destacado por Huizinga (2019), apresentava-se como um gênio universal, capaz de discutir e responder a qualquer questão, sem encontrar rival à altura. Esta capacidade de discutir uma vasta gama de assuntos e a exibição de conhecimentos eram centrais na prática sofística.

[...] o homem das mil artes, o termo técnico, o autarca econômico que se vangloria de ter fabricado todo o vestuário e objetos que usa, e que constantemente aparece em Olímpia, apresentando-se como o gênio universal, sempre pronto para discutir qualquer assunto (preparado de antemão!) e para responder a quaisquer perguntas que lhe façam, proclamando nunca ter encontrado rival (Huizinga,2019, p. 163).

Segundo Marcondes (2007) os sofistas integravam o caráter lúdico em suas atividades, misturando a seriedade do desafio retórico com a intenção de derrotar o adversário

argumentativamente. Górgias, um mestre da oratória, exemplifica isso ao afirmar a impossibilidade de conhecer algo verdadeiramente, dado que não se pode acessar a essência das coisas.

Nos diálogos de Platão, a estrutura de perguntas e respostas da dialética socrática evidencia uma dimensão lúdica. É importante ressaltar que uma conversação real, por mais sofisticada que fosse entre os gregos e os discípulos da Escola de Atenas, dificilmente corresponderia à forma literária do diálogo tal como apresentada nos textos platônicos.

Os próprios gregos percebiam o quanto estavam “jogando” em tais matérias. No *Eutidemo* Platão apresenta Sócrates desdenhando os artifícios da sofística, como uma brincadeira pueril com a doutrina. "Essas coisas," diz ele, "nada ensinam sobre a natureza das coisas; aprende-se unicamente a enganar as pessoas com sutilezas e equívocos. É a mesma coisa do que rasteirar alguém, ou tirar-lhe a cadeira no momento em que vai sentar-se." [...]. (Huizinga, 2019, p.197)

Huizinga (2019) argumenta que, assim como Platão, Aristóteles também se opôs ao pensamento dos sofistas, ao reconhecer a necessidade de refutar os jogos verbais que eles promoviam, ainda que estes não percebessem plenamente sua própria participação no jogo. Ele afirma que:

[...] Se tanto ele como Aristóteles consideravam os argumentos falaciosos e os jogos de palavras dos sofistas merecedores de uma refutação tão séria e completa, só podia ser porque seu próprio pensamento filosófico não se havia ainda desprendido da esfera lúdica arcaica. Mas cabe talvez perguntar se algum dia a filosofia poderá fazê-lo. (Huizinga, 2019, p.199)

Segundo Huizinga (2019), durante a Idade Média, os jogos eram frequentemente mencionados em argumentos teológicos. Um exemplo notável envolve Gerbert d'Aurillac, que mais tarde se tornaria o papa Silvestre II, no ano de 589 d.C. Gerbert, invejado por Ortric, um colega escolástico, foi espionado por um subordinado de Ortric com o objetivo de refutá-lo e entregá-lo ao Imperador Romano, Oto II. No entanto, o subordinado interpretou erroneamente as declarações de Gerbert. Em um debate acirrado proposto pelo imperador, Ortric acusou Gerbert de falsificar seus enunciados ao integrar matemática e física. Gerbert, no entanto, surpreendeu a todos ao refutar Ortric, argumentando que havia afirmado que ambas as disciplinas possuíam igual importância.

Durante o Renascimento, Huizinga (2019) destaca que havia uma competição entre cortesãos, na qual compunham versos e utilizavam a ironia como forma de diminuir o outro. Essa competição fazia parte de um jogo de "perguntas e respostas". E ainda:

[...] Os autores eclesiásticos dão-nos por vezes um rápido esboço da vida nas escolas dessa época, em que salta aos olhos a importância dos jogos de argúcia e de argumentação. Alunos e mestres procuram enganar-se uns aos outros com “armadilhas de palavras e rede de sílabas”, com mil e um estratagemas e sutilezas. [...]. (Huizinga, 2019, p.204).

Dessa forma, ao longo da obra "Homo Ludens", Huizinga (2019) analisa o lúdico como jogo através das épocas, tanto de um ponto de vista histórico quanto filosófico. Na história da Filosofia, o jogo esteve presente na atividade dos sofistas e, mais tarde, nos jogos intelectuais escolásticos. Não se pode, entretanto, excluir o aspecto lúdico e competitivo nos exercícios sofisticados dos filósofos modernos.

Colas Duflo, em sua obra *O jogo: de Pascal a Schiller*, propõe uma investigação filosófica sobre a evolução do conceito de jogo ao longo dos séculos XVII e XVIII. A partir de análise de pensadores como Blaise Pascal, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant e Friedrich Schiller, o autor delinea as transformações dessa noção, enfatizando sua relação com a razão, a moralidade e a estética.

Duflo (1999) inicia sua reflexão com Pascal, para quem o jogo representa uma atividade inerente à condição humana, funcionando como uma estratégia de distração e escapismo frente à incerteza da existência. No pensamento de Locke e Rousseau, o jogo adquire um papel pedagógico fundamental, sendo concebido como ferramenta para o aprendizado e a formação do sujeito. Com Kant, a perspectiva sobre o jogo se desloca para o campo estético, especialmente na ideia do "livre jogo das faculdades", conceito essencial para a experiência do belo. Por fim, Schiller elabora uma das formulações mais influentes sobre o tema, argumentando que o jogo não apenas integra a dimensão cultural do humano, mas também se configura como expressão da liberdade e da plenitude da existência, sintetizada quando afirma que o homem só é plenamente humano quando brinca.

Mendes (2024) ressalta que para Huizinga, o jogo é uma atividade universal, presente em todas as culturas e períodos históricos. Ele transcende a dimensão do entretenimento, estando intimamente ligado à cultura, arte e religião. Além disso, os jogos proporcionam às pessoas a oportunidade de experimentar e explorar novas ideias e possibilidades. A relação entre jogos e Filosofia pode ser percebida de diversas maneiras, seja na estimulação do pensamento crítico, na experimentação de dilemas éticos ou na construção de narrativas que favorecem a reflexão sobre a existência, a lógica e o conhecimento.

## 2.4 O lúdico como ferramenta pedagógica

O lúdico desempenha um papel fundamental na construção da personalidade humana, tornando-se inerente que as atividades lúdicas proporcionem prazer aos estudantes, especialmente quando estes se envolvem espontaneamente na busca pelo conhecimento. Durante a fase escolar, o lúdico tem uma influência marcante na formação cognitiva dos alunos. Do ponto de vista pedagógico, atividades lúdicas podem tornar o ensino de Filosofia mais atraente, uma vez que alguns temas filosóficos podem parecer entediantes devido à sua complexidade. Lev Vygotsky (1991), em sua obra "A formação social da mente", destaca a importância da ação lúdica na formação cognitiva e na imaginação humana, afirmando que:

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação. (Vygotsky, 1991, p.62).

As atividades lúdicas, enquanto ferramentas pedagógicas, são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem, pois despertam o interesse e o prazer na aquisição de conhecimento, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e contribuindo, assim, para a formação integral dos discentes. É imperativo que, desde os primeiros anos do processo ensino-aprendizagem os professores debatam com os estudantes questões relativas ao desenvolvimento científico, tecnológico e a inteligência artificial, bem como conhecimentos éticos, políticos e culturais, no contexto dos saberes científicos. Além disso, dispomos de uma ampla variedade de elementos e metodologias para integrar a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. Entre esses elementos, destacam-se a música, a dança, o teatro, o cinema, os jogos, as brincadeiras e a contação de histórias. Todas essas abordagens permitem que o estudante interaja com o objeto de adquirir conhecimento de maneira menos convencional, contribuindo significativamente para o processo de aprendizagem e a construção do saber.

A atividade lúdica desempenha um papel fundamental no processo de socialização, sendo essencial que brinquedos, jogos, lazer e prazer façam parte do aprendizado. Vygotski (1986) argumenta que a brincadeira pode ser vista como um diálogo simbólico entre a criança e a realidade em que está inserida. Sendo assim, é relevante a importância do educador em

incorporar uma abordagem lúdica na transmissão dos conteúdos de sua matéria. Isso se justifica pelo fato de que é através da ludicidade presente nas atividades de brincar que ocorre a aprendizagem de forma prazerosa e dinâmica, ou seja, a ludicidade é o efeito proporcionado pelo envolvimento em atividades lúdicas.

Ainda dentro desse enfoque, Tizuko Morchida Kishimoto, pesquisadora da área de educação, argumenta:

O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas como jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola. (Kishimoto,1994, p. 13).

Nas atividades lúdicas, é possível desenvolver habilidades essenciais, como a atenção, a compreensão e o afeto. Quando o indivíduo se envolve em uma atividade lúdica, ele não apenas realiza movimentos e utiliza o raciocínio sistemático, mas também participa de maneira mais dinâmica no contexto educacional. Isso se dá tanto pela aquisição de conhecimento quanto pela interação com professores tanto com outros alunos, dentro e fora da sala de aula, já que as atividades lúdicas possuem diversas facetas educativas.

Assim, ao participar de jogos, o indivíduo engaja-se em uma atividade que transcende o âmbito físico, caracterizando-se como algo independente de materialidade. Durante o jogo, o ser humano se abstrai, uma vez que o jogo antecede a cultura e se manifesta "primeiro" no ser humano, precedendo sua racionalidade. No entanto, isso não impede a criação de uma "cultura lúdica" por parte do ser humano.

A cultura lúdica inclui evidentemente estruturas de jogo que vão além dos jogos com regras. O conjunto de regras disponíveis para os participantes em uma determinada sociedade constitui sua própria cultura lúdica. [...] A cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas sim um conjunto dinâmico e diversificado, variando conforme os indivíduos e os grupos, de acordo com os hábitos lúdicos e as condições climáticas ou espaciais (Kishimoto, 1998, p.25).

Portanto, entende-se que o emprego criterioso do lúdico em qualquer disciplina promove uma mediação ensino-aprendizagem mais significativa no âmbito da educação formal. Ao adotar uma abordagem lúdica, é possível trabalhar com o indivíduo de maneira holística,

abrangendo os aspectos cognitivo, físico, social e emocional. Dessa forma, não é necessário apresentar o foco da aula de maneira excessivamente objetiva.

No contexto do ensino de Filosofia, o jogo pode contribuir para superar as dificuldades elencadas, ao proporcionar um ambiente no qual os discentes participem ativamente do processo ensino aprendizagem, em vez de apenas absorverem informações de forma passiva. Além disso, o jogo pode desempenhar um papel fundamental na superação das barreiras impostas pela falta de familiaridade com os textos e com a história da Filosofia. Ao oferecer desafios, narrativas e interações fundamentadas em conceitos filosóficos, eles abrem espaço para que os alunos internalizem ideias essenciais, aprimorem suas habilidades argumentativas e estabeleçam vínculos entre diferentes modos de pensar.

O lúdico, quando estruturado, planejado, organizado e mediado conscientemente por um professor, pode trazer resultados significativos em todas as idades. Ao despertar o interesse e o prazer em adquirir conhecimento, as crianças se tornam adultos críticos. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), referentes ao Ensino Fundamental:

Processo de ensino e aprendizagem, sejam exploradas: a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas (PCN, p.28).

Atualmente, observamos a reintegração dessa proposta de formação integral, ética e social do indivíduo nos documentos educacionais vigentes. De acordo com o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), almeja-se uma educação:

Que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2018, p. 465).

Considerando as categorias mencionadas anteriormente, bem como as competências gerais e específicas, a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), por meio do GT *Filosofar e Ensinar a Filosofar*, publicou, em abril de 2021, o documento intitulado *Sem Filosofia Não Tem Base*. Nesse texto, a entidade expressa sua posição acerca do cenário atual da Filosofia no ensino médio, na qual estamos de comum acordo. Ao invés de manter o foco

exclusivamente na crítica às diretrizes teórico-políticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à sua estrutura organizacional, o documento propõe uma abordagem mais pragmática. Assim, busca-se discutir estratégias viáveis para o planejamento e a implementação de aulas de Filosofia que estejam alinhadas às competências estabelecidas. Em outras palavras, a proposta visa oferecer subsídios para que professoras e professores da disciplina possam desenvolver suas práticas pedagógicas de maneira viável dentro do contexto educacional vigente.

É importante destacar, no entanto, que essa perspectiva não implica na renúncia à criticidade em favor de uma mera adaptação às diretrizes da BNCC. Pelo contrário, a posição da ANPOF mantém um olhar analítico e reflexivo sobre os desafios enfrentados pelo ensino de Filosofia no Brasil.

A denúncia e a crítica são fundamentais, e seria vexatório se a comunidade filosófica-educacional não se pronunciasse deste modo acerca das mudanças definidas pela BNCC e pela Reforma do Ensino Médio, que, entre outras coisas, enfraqueceu a presença da Filosofia como disciplina escolar. No entanto, entendemos que diante de sua implementação, era necessário um olhar crítico, com objetivo de pensar modos de operar nas escolas desde a BNCC e, especialmente, reconhecer no conjunto das referidas competências e habilidades os conteúdos, temas, conceitos, problemas próprios da disciplina, familiares a professores e professoras. É preciso considerar que não seria possível o desenvolvimento das competências gerais e certas competências específicas da BNCC sem a Filosofia (ANPOF, 2021, p. 2).

Sob essa perspectiva, e na intenção de encontrar saídas ao ensino de Filosofia, o lúdico pode ser empregado como um recurso mediador no processo de ensino-aprendizagem em diferentes etapas da trajetória educacional. Tal abordagem pode iniciar desde o momento em que a criança começa a interagir com o mundo, valorizando suas vivências e experiências, e promovendo o desenvolvimento do pensamento criativo e crítico. Esta prática, quando mantida ao longo da formação escolar, contribui para transformar a experiência pedagógica, tornando o aprendizado mais significativo e participativo.

Para Huizinga (2019), a essência do espírito lúdico é ousar, correr riscos, suportar a incerteza e a tensão. É justamente esse elemento de liberdade e imprevisibilidade que torna os jogos tão cativantes e eficazes como ferramentas pedagógicas, pois permitem que os conteúdos transbordem das práticas pedagógicas para vivência, possibilitando que os alunos explorem novos conhecimentos de maneira envolvente e criativa. Caillois (2017), ampliando essa compreensão, destaca a multiplicidade de formas que o jogo pode assumir e o potencial educativo inerente a cada uma delas, ao propor uma tipologia que evidencia o caráter dinâmico

e social das práticas lúdicas. Kishimoto (2017) acrescenta a esse diálogo uma perspectiva pedagógica, ao reconhecer o jogo como estratégia metodológica que articula prazer e conhecimento, favorecendo a formação integral do estudante. Já Zanello e Feitosa (2023) introduzem uma dimensão crítica e emancipatória, ao compreenderem o lúdico como espaço de resistência e transformação, capaz de questionar padrões hegemônicos e promover a equidade de gênero. O diálogo entre esses autores permite compreender que o jogo, quando inserido de modo consciente e intencional no processo educativo, pode se tornar um poderoso instrumento filosófico, capaz de favorecer o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico. Incorporar a ludicidade ao ensino de Filosofia significa, portanto, reconhecer o potencial emancipador do jogo — um espaço em que o prazer e a reflexão se entrelaçam, e onde o conhecimento se constrói de maneira viva, participativa e profundamente humana.

### **3. Conhecendo as filósofas brasileiras: uma proposta didática para o ensino médio**

#### 3.1 Fundamentação teórica da proposta didática

Este tópico tem como finalidade discutir a fundamentação teórica que orienta a construção da sequência didática proposta, situando-a no interior dos debates contemporâneos sobre o ensino de Filosofia no contexto escolar brasileiro. Para tanto, dialoga-se com as reflexões de Gallo e Kohan (2000), que problematizam a concepção da disciplina, questionando práticas reducionistas e apontando a necessidade de um ensino que privilegie a autonomia intelectual e a formação crítica dos estudantes. Soma-se a esse referencial a contribuição de Zanello e Feitosa (2023), cuja proposta evidencia a potência do jogo como recurso pedagógico voltado não apenas para a transmissão de conteúdo, mas, sobretudo, para a promoção de experiências formativas emancipatórias. Assim, o embasamento teórico aqui mobilizado busca articular a dimensão filosófica do pensar com metodologias inovadoras de caráter lúdico, de modo a favorecer a aproximação dos alunos aos conceitos trabalhados.

O tema da educação constitui o eixo central das reflexões desenvolvidas ao longo desta dissertação. No primeiro capítulo, realizou-se uma análise crítica acerca dos desafios enfrentados no ensino de Filosofia no contexto do ensino médio. O segundo capítulo, por sua vez, apresentou a proposta de utilização do jogo como ferramenta pedagógica, fundamentando essa abordagem em bases teóricas consistentes. Já o objetivo que orienta o terceiro capítulo está intrinsecamente relacionado à necessidade de atribuir um significado adicional à prática educativa especificamente na dimensão do ensino de Filosofia direcionado ao ensino médio.

O ensino de Filosofia na educação básica em nosso país, assim como o ensino das demais disciplinas, configura-se como um desafio substancial para os docentes, tanto na rede pública quanto na rede privada, além de representar uma preocupação significativa para os pesquisadores da área educacional. Esse cenário se justifica pela evolução dos modos de recepção de conteúdo, os quais foram modificados ao longo do tempo. Atualmente, os estudantes esperam uma maior dinamicidade no ambiente de sala de aula, tanto por parte dos professores quanto no próprio currículo. A incorporação de novas tecnologias, a emergência de

novos problemas e soluções, além de um cotidiano cada vez mais desafiador, são alguns dos fatores que impulsionam essa transformação contínua nas expectativas e demandas dos estudantes em relação ao processo educativo.

Silvio Gallo, um dos principais teóricos brasileiros da educação, constrói sua abordagem educacional sob a influência da filosofia da diferença, particularmente das ideias de Gilles Deleuze e Michel Foucault. Em sua obra *Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio*, Gallo (2020) defende uma prática educativa que privilegia a multiplicidade e a singularidade dos sujeitos, em contraste com métodos pedagógicos tradicionais que frequentemente buscam a uniformização e a padronização dos processos de ensino-aprendizagem. Gallo, (2017) argumenta que o ensino de filosofia deve ser entendido não como um instrumento de controle social, mas sim como um espaço de resistência. Ele faz referência a Deleuze (1992), afirmando que é necessário acreditar no mundo e criar acontecimentos que escapem ao controle social, onde cada tentativa avalia as possibilidades de resistência ou de submissão a esse controle. Nessa mesma direção, Gallo (2017) propõe que as aulas de filosofia sejam transformadas em espaços de resistência, onde os conceitos filosóficos possam circular livremente, promovendo a autonomia e capacitando os indivíduos a enfrentar os mecanismos de controle social.

No livro *Filosofia: O Paradoxo de Aprender e Ensinar*, Walter Omar Kohan (2009) critica as práticas educacionais tradicionais que tendem a tratar os estudantes como mero receptores passivos do conhecimento, propondo, em contraposição, uma abordagem que valorize a “infância da educação”. Esse conceito reconhece a abertura, a curiosidade e o potencial crítico inerentes aos estudantes. Nesse sentido, reflexões posteriores, como as de Sílvio Gallo (2020), aproximam-se das perspectivas de Kohan ao defender que o ensino de filosofia deve fomentar a autonomia e a capacidade de resistência crítica.

Kohan (2009) defende que a autonomia é um elemento essencial em diversas esferas do ensino da filosofia: a autonomia da própria disciplina em relação a outros campos de saber e poderes estabelecidos; a autonomia do docente em face das normas institucionais que o regulamentam; e a autonomia do aprendiz, tanto em relação ao professor quanto aos demais estudantes.

Para Kohan (2009), a educação deve ser um espaço de questionamento constante, em que o saber não é concebido como algo fechado e definitivo, mas como algo em contínuo desenvolvimento. Este princípio é essencial na concepção de uma unidade didática, uma vez

que implica que as atividades devem estimular o pensamento crítico e a capacidade dos estudantes de questionar e problematizar os conteúdos abordados.

A integração das perspectivas de Kohan (2009) e Gallo (2020) na elaboração da unidade didática resulta em uma estrutura pedagógica que valoriza a diferença, o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes.

Esses autores apresentam uma visão do ensino de filosofia que enfatiza a autonomia, resistência e emancipação. Eles compartilham a crença de que o ensino da filosofia deve ser mais do que a transmissão de conhecimento; deve ser um espaço onde os alunos são encorajados a pensar de forma independente e questionar as normas existentes, servindo como um contraponto à educação bancária hegemônica das sociedades de controle. Sob esta ótica, o professor assume um papel central, mas não como aquele que detém todo o conhecimento que deve ser despejado sobre os alunos. Ao contrário, o docente se configura como um mediador entre o estudante e o conhecimento que deve ser transmitido a este. (Mendes, 2024, p. 100).

Sendo assim, a análise dos princípios dos autores nos remete a uma proposta de sequência didática que envolve a adoção de metodologias inovadoras que incentivem o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes. Exemplos incluem pesquisas utilizando as tecnologias, discussões filosóficas e atividades lúdicas. Para Gallo (2020), a educação deve possibilitar a criação de novas formas de pensar e agir, rompendo com estruturas rígidas e permitindo a reinvenção contínua dos processos educacionais.

Gallo e Kohan (2000). no texto *Crítica de Alguns Lugares-Comuns ao se Pensar a Filosofia no Ensino Médio*, defendem que o verdadeiro professor de Filosofia não deve limitar-se à mera reprodução do que já foi dito. Para os autores, o ensino filosófico exige o, estabelecimento de um diálogo constante com os filósofos, com a história da Filosofia e com os alunos. Dessa forma, a aula de Filosofia torna-se um espaço de produção de sentido e de construção crítica do pensamento.

Retomando a discussão sobre como as forças do conservadorismo e do retrocesso institucional direcionam suas ações para atacar o conhecimento científico e o ensino das Ciências Humanas, conforme já mencionado anteriormente, observa-se que os conteúdos filosóficos estão sendo diluídos em competências e habilidades no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC, enquanto documento normativo, estabelece o conjunto progressivo e orgânico de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das diferentes

etapas e modalidades da Educação Básica. Em face de um cenário que desperta grande preocupação e exige análise profunda por parte de pesquisadores, professores e estudantes acerca do futuro do ensino de Filosofia no Brasil. É importante esclarecer que, embora essa preocupação faça parte do cotidiano pessoal e profissional, a análise mais detalhada deste tema não será o foco deste capítulo.

As propostas didáticas apresentadas nesta dissertação visam aprimorar o ensino de Filosofia no nível médio, por meio da ampliação do acesso aos conceitos e obras das filósofas brasileiras e da implementação de uma abordagem dinâmica e participativa, que favoreça o envolvimento ativo dos estudantes com os conteúdos. Essa estratégia se materializa por meio de uma sequência didática que integra a exploração de conceitos, explanação da biografia de filósofas brasileiras e a utilização de jogos como recursos didáticos lúdicos.

É nesse sentido que se toma o exemplo o jogo de cartas *Emancipação: Jogando contra o Machismo*. Ele foi desenvolvido pelas professoras Valeska Zanello da Universidade de Brasília, e Lígia Feitosa, da Universidade Federal de Santa Catarina. Esse recurso pedagógico tem como objetivo promover o letramento de gênero entre adolescente e jovens, proporcionando um ambiente lúdico e receptivo para a discussão sobre a violência de gênero. Este jogo utiliza a dinâmica lúdica para engajar os participantes em uma reflexão crítica sobre as normas de gênero, emoções socialmente mediadas, violência contra as mulheres e as masculinidades. Ao promover um ambiente de aprendizado interativo, o jogo permite que os participantes questionem e desconstruam preconceitos e comportamentos discriminatórios de maneira envolvente e dinâmica. Além disso, também é importante sublinhar que o *Emancipação*, que foi a inspiração para a preparação da sequência didática aqui promovida, visto que é um bom exemplo no qual o uso dos jogos como ferramenta pedagógica, pode ser empregado para desafiar os estereótipos de gênero que promovem a desigualdade e a discriminação.

Figura 01- Cartas do jogo Emancipação



Fonte: Publicação de Tamires Maria Alves

Jogos como *Emancipação*, conforme ilustrado na Figura 01, oferecem uma abordagem inovadora para o tratamento de temas sociais complexos, pois aliam o aspecto lúdico à educação, facilitando o processo de conscientização sobre questões de gênero de forma acessível e impactante. Ao integrar esses elementos em um formato de jogo, proporciona-se um espaço para o exercício da empatia e a construção de uma compreensão mais profunda das dinâmicas de desigualdade. Além disso, o caráter colaborativo do jogo favorece a reflexão compartilhada entre os participantes, estimulando a troca de experiências e o fortalecimento do compromisso coletivo em prol de uma sociedade mais equitativa.

Jogos educativos, como apontado por Squire (2005), têm a capacidade de modelar o comportamento e influenciar as atitudes ao estabelecer cenários em que os participantes devem refletir sobre suas ações e decisões. No caso de *Emancipação: Jogando contra o Machismo*, os jogadores são desafiados a repensar suas percepções e atitudes relacionadas à desigualdade de gênero, funcionando, assim, como uma ferramenta de sensibilização para as questões sociais que envolvem as relações de poder e as construções culturais de gênero.

Além disso, como afirmam Salen e Zimmerman (2004), os jogos são espaços seguros para experimentar e testar comportamentos sem as consequências do mundo real, o que favorece a vivência de situações de aprendizagem sem a pressão de consequências imediatas,

permitindo um espaço para a reflexão e o crescimento pessoal. Nesse sentido, o jogo *Emancipação* oferece uma plataforma para os jogadores revisarem as práticas sociais do cotidiano e refletirem sobre o impacto do machismo em suas vidas e nas relações interpessoais. O caráter colaborativo do jogo também favorece a reflexão compartilhada, conforme sugerido por Vygotsky (1978), que argumenta que a aprendizagem é, em grande parte, mediada pelo “intercâmbio social” e pela troca de ideias em contextos colaborativos.

Por fim, *Emancipação: Jogando contra o Machismo* exemplifica como os jogos podem ser utilizados como uma ferramenta educativa para desafiar estereótipos, promover a igualdade de gênero e fomentar uma maior compreensão da diversidade social. Essa abordagem é alinhada com as ideias de Piaget (1970), que destaca que a aprendizagem se dá de forma mais eficaz quando o indivíduo está ativamente envolvido em um processo de descoberta e interação com o ambiente. A interatividade e a dinâmica de jogo proporcionam um contexto privilegiado para a construção de uma compreensão crítica das desigualdades estruturais presentes na sociedade, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de atuação pedagógica no enfrentamento das desigualdades de gênero.

### 3.2 O Ensino de Filosofia e a Ausência das Filósofas

A exclusão das mulheres filósofas negras do currículo nacional do ensino médio brasileiro reflete um processo histórico de invisibilização que extrapola a Filosofia e alcança diferentes campos do saber.

A partir de depoimentos de professores de vários estados, pode-se dizer que os filósofos mais comumente trabalhados pelos professores em seus programas de ensino são: Sócrates, Platão, Aristóteles, Descartes, Sartre, Kant e Marx. No ensino fundamental e no ensino médio, em geral, não se faz referência a filósofos brasileiros ou mesmo latino-americanos (Fávero; et al, 2004, p.271).

Essa seleção, embora justificada historicamente pelo impacto dessas figuras na construção do pensamento filosófico, resulta na marginalização de intelectuais mulheres que também tiveram papel fundamental na produção de conhecimento, mas cujas vozes foram sistematicamente silenciadas ou negligenciadas nos espaços acadêmicos e educativos. Sobre essa ausência, Geneviève Fraisse (2000) destaca que “a exclusão das mulheres da história das ideias não é um mero acaso, mas sim um traço estrutural das instituições do saber” (p. 18).

A exclusão das mulheres filósofas do currículo escolar reforça uma noção distorcida da filosofia, apresentando-a como um domínio masculino e estabelecendo um discurso excludente que ignora a pluralidade de perspectivas que tem contribuído com a história do pensamento crítico. Essa ausência incide diretamente na maneira como os alunos visualizam o envolvimento das mulheres na vida intelectual.

Na falta de exemplos de mulheres que tenham sido importantes, tende-se a estruturar a ideia de que as mulheres não trabalharam em filosofia ou que essa atividade tem sua importância negada ao direito de produzir conhecimento a partir dos pensamentos de mulheres, o que simplesmente não é verdade. Como aponta Ethel Rocha (2015, p. 97), "o silenciamento das mulheres no discurso filosófico não decorre da ausência das contribuições daquelas mulheres, mas sim da maneira em que a história da filosofia foi contada e instituída".

Filósofas como Hipátia de Alexandria, Hildegarda de Bingen, Christine de Pizan, Mary Wollstonecraft, Simone de Beauvoir, Angela Davis e Judith Butler desenvolveram teorizações e conceitos fundamentais, mas seus pensamentos são raramente abordados nas aulas de filosofia do nível médio. Assim, o exercício de leitura serve para ativar o conhecimento prévio dos estudantes no que diz respeito ao tema a ser desenvolvido. Nesse caso, conhecendo as pensadoras brasileiras e, em seguida, estabelecendo a interação através do jogo das pensadoras brasileiras negras.

A exclusão das filósofas tem também efeitos na forma como os estudantes, no caso, as alunas, se conectam à disciplina. A falta de representatividade pode ocasionar um distanciamento dos conteúdos filosóficos, na medida em que não se percebem mulheres nas narrativas. Pesquisas no campo da educação evidenciam que a representatividade constitui um elemento central na formação do interesse e da identidade acadêmica dos estudantes, influenciando diretamente seu engajamento em determinadas áreas do conhecimento (hooks, 2013; Nussbaum, 2010; Silva, 2000).

Como indica Griselda Pollock (1999), "não é uma questão apenas de adicionar mulheres à história da Filosofia, mas de reler criticamente as estruturas que têm definido, historicamente, o que vale a pena considerar como filosofia e quem pode ser razão de ser considerado filósofo" (p. 36). Portanto, incluir filósofas no currículo não é apenas uma questão de justiça histórica, mas um elemento essencial para democratizar o acesso ao pensamento filosófico e incentivar a participação de todos os grupos na produção do conhecimento intelectual.

Ademais, a invisibilização das mulheres filósofas no ensino médio evidencia uma resistência estrutural à ampliação da pluralidade de referenciais filosóficos trabalhados nas escolas. Apesar dos avanços recentes na historiografia e na Filosofia contemporânea, que buscam resgatar e valorizar a contribuição das intelectuais mulheres, a estrutura curricular ainda preserva marcas de uma tradição androcêntrica. Nesse contexto, a promulgação da Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024, constitui uma conquista significativa, ao alterar a LDB para tornar obrigatória a inclusão de abordagens sobre as experiências e contribuições das mulheres no currículo da educação básica e instituir a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História (BRASIL, 2024). Esse marco normativo abre novas possibilidades de ressignificação das práticas pedagógicas, na medida em que legitima a incorporação de referências historicamente silenciadas, possibilitando a presença de filósofas como Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro, entre outras. Assim, mais do que responder a uma exigência legal recente, a inclusão de perspectivas femininas no ensino de Filosofia configura-se como um passo essencial para o fortalecimento de uma educação plural, crítica e emancipatória, capaz de ampliar a diversidade epistemológica e enfrentar as estruturas de exclusão consolidadas ao longo da tradição filosófica. Isto reafirma a necessidade de uma revisão crítica dos materiais didáticos e das diretrizes educacionais, afim de introduzir um conceito mais amplo e diversificado de filosofia, abarcando diferentes tradições, fases históricas e visões. Segundo Michèle Le Doeuff (2008), "não basta só reconhecer a presença de mulheres na Filosofia; é necessário ampliar a análise do modo como sua exclusão foi construída sistematicamente ao longo do tempo e quais são os mecanismos que ainda a mantêm" (p. 54).

Nesse contexto, a introdução de atividades, como o jogo didático das filósofas, aparece como uma alternativa interessante para também trabalhar em prol da diminuição da exclusão e de uma maior equidade da abordagem do ensino de filosofia. Ao instigar os alunos a conhecer e debater o pensamento de filósofas, essa atividade dialoga no sentido de ampliar a concepção sobre a diversidade do campo de ensino filosófico e de colocar em questão a voz hegemônica masculina na criação do conhecimento. Assim, a educação filosófica pode se produzir transformadora, despertando uma reflexão crítica com relação aos mecanismos históricos de exclusão e promovendo uma educação mais plural e inclusiva, assim como afirma bell hooks (2013, p. 21) trazendo que "a educação crítica é um ato de resistência que contesta narrativas dominantes e gera possibilidades de mudança social".

### 3.3 Integração de filósofas brasileiras no ensino médio: um enfoque através de uma sequência didática

A estratégia de abordagem aqui desenvolvida é centrada em uma sequência didática que propõem em seu desenvolvimento a socialização da biografia, conceitos e obras de algumas pensadoras brasileiras. Isto surge da constatação de que há um desconhecimento generalizado entre os jovens estudantes sobre as mulheres filósofas, principalmente as que são negras e brasileiras. Partindo desse diagnóstico, a presente proposta busca criar uma oportunidade pedagógica para introduzir e destacar a relevância das pensadoras Djamila Ribeiro<sup>2</sup>, Lélia González<sup>3</sup> e Sueli Carneiro<sup>4</sup> no contexto filosófico e educacional. O objetivo é, portanto,

- 
- <sup>2</sup> Djamila Taís Ribeiro dos Santos nasceu em Santos, São Paulo, no dia 1º de agosto de 1980. Filósofa, ativista social, professora e escritora, ela se tornou uma figura importante no combate ao racismo, e em seus debates e obras traz à tona o racismo estrutural, aquele que está tão enraizado na sociedade, enquanto herança dos tempos da escravidão, que chega a passar despercebido. Djamila também é militante da causa feminista, e defende que precisamos repensar o movimento no contexto brasileiro, já que a cada cinco minutos, uma mulher é agredida no Brasil, e os casos de estupro e feminicídio têm ganhado cada vez mais visibilidade, provando que a violência de gênero é uma realidade e medidas duras precisam ser tomadas para evitá-la. As obras da filósofa são: *Pequeno Manual Antirracista*; *Cartas para minha Avó*; *quem tem medo do feminismo negro? O que é lugar de fala?*

<sup>3</sup> Filha de um operário e de uma empregada doméstica, Lélia de Almeida nasceu na cidade de Belo Horizonte/Minas Gerais, em 1º de fevereiro de 1935. O sobrenome Gonzalez foi herdado do espanhol Luiz Carlos Gonzalez, com quem se casou no final da década de 1960. Autora dos livros *Lugar de negro*, publicado em 1982 (em coautoria com Carlos Hasenbalg) e *Festas Populares no Brasil*, lançado em 1987, Lélia Gonzalez teve participação destacada em um dos momentos mais significativos da história da população negra no Brasil: ao lado de outros militantes, fundou em 1978, na cidade de São Paulo, o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUCDR, sigla mais tarde reduzida para MNU), que em seu manifesto denunciava a falácia do mito da democracia racial, reivindicava o fim da violência e da discriminação sofrida pelos negros cotidianamente, além de exigir políticas públicas em benefício da comunidade afro-brasileira. Também no Movimento Negro, Lélia chamou atenção para o sexismo, que muitas vezes impunha ao segmento feminino contínuos processos de silenciamento. Nas palavras de Lélia, “os companheiros de movimento reproduzem as práticas sexistas do patriarcado dominante e tratam de excluir-nos dos espaços de decisão” (GONZALEZ, 2018, p. 315). Nesse sentido, Lélia Gonzalez foi pioneira ao questionar o caráter classista e racista do feminismo hegemônico, cujas ações negligenciavam as demandas e especificidades das afrodescendentes. Influenciada pelas ideias do psiquiatra martinicano Frantz Fanon, Lélia defendia a descolonização do feminismo e, conseqüentemente, a fundação de um “Feminismo Afrolatinoamericano”, protagonizado por negras e indígenas. Vinte e cinco anos após a sua morte, o nome e as contribuições teóricas de Lélia Gonzalez transitam entre a invisibilidade acadêmica e tentativas de difusão e afirmação do seu legado, principalmente por parte de pesquisadoras e feministas negras. Em 2015, foi homenageada pelo Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), que organizou a exposição “Lélia Gonzalez: o feminismo negro como palco da história”. Em 2018, foi publicado o livro *Lélia Gonzalez: primavera para as rosas negras*, que reúne depoimentos, entrevistas e artigos produzidos pela intelectual mineira. Por meio da análise de sua trajetória de vida e intelectual, é possível afirmar que, no final da década de 1970, ela saiu da condição de sujeito “desautorizado”, assumindo a condição de “intercessora” de toda uma geração de homens e mulheres negras.

<sup>4</sup> Filósofa, escritora e ativista antirracismo do movimento social negro brasileiro, Aparecida Sueli Carneiro Jacoel nasceu em São Paulo em 1950. É Doutora em Filosofia pela USP e fundadora do GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra, sendo considerada uma das mais relevantes pensadoras do feminismo negro no Brasil. Em 1972, Sueli presta vestibular e ingressa no curso de filosofia, na Universidade de São Paulo (USP). Vinte e sete anos depois,

proporcionar aos estudantes um acesso inicial ao pensamento dessas intelectuais, ampliando seu repertório cultural e filosófico, e fomentando uma reflexão crítica sobre as contribuições dessas mulheres para o campo da filosofia e das ciências humanas no Brasil.

Em continuidade a essa proposta, a sequência didática será estruturada de modo a explorar o pensamento de cada uma dessas filósofas, contextualizando suas obras no panorama histórico, social e cultural brasileiro, e destacando suas contribuições teóricas. Além da atividade lúdica com o jogo de cartas, a sequência didática ainda incluirá atividades de leitura, discussão e análise crítica de textos selecionados, visando promover uma compreensão engajada das ideias defendidas por Djamila Ribeiro, Sueli Carneiro e Lélia Gonzales. Contudo, a proposta contemplará estratégias de avaliação que permitam verificar o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes e sua capacidade de dialogar com as ideias dessas autoras.

Considerando os objetivos mencionados, pode-se destacar que a unidade didática da sequência didática proposta foi elaborada para as aulas de Filosofia direcionadas aos estudantes da rede pública do estado de Goiás e foi aplicada inicialmente aos alunos da terceira série do ensino médio no Colégio Estadual Joaquim Vieira de Brito. A unidade didática pode ser compreendida como um conjunto estruturado de atividades pedagógicas, elaboradas com o propósito de alcançar metas educacionais específicas relacionadas a um determinado conteúdo.

Trata-se, portanto, de uma sequência didática de curta duração, com carga horária aproximada de quatro a cinco horas-aulas, que foram distribuídas ao longo de três semanas letivas. Sua aplicação foi adequada ao conteúdo e ocorreu no terceiro bimestre do ano letivo, período em que, conforme o planejamento escolar, são trabalhados os conteúdos relacionados a temática “Promover ações concretas dentro da escola, utilizando o contexto de desigualdade social e violações dos Direitos Humanos na sua comunidade local para construir espaços de

---

Sueli volta à universidade, dessa vez na Faculdade de Educação da USP, para defender sua tese de doutorado, intitulada “A construção do outro como não ser como fundamento do ser (2005)”, orientada por Roseli Fishmann. Em 2022, a tese foi publicada como livro pela Editora Zahar, sob o título *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Sua trajetória tem sido celebrada em reconhecimento e premiações como “Mulheres que fazem a diferença na vida do brasileiro”, da Revista Claudia, em 1997. Recebeu em 2002 o prêmio “IDEC Construção da Cidadania” na categoria Movimento Negro. Ganhou, em 2003, o diploma “Bertha Lutz — Mulher Cidadã”. Recebeu o Prêmio Itaú Cultural 30 Anos, em 2017. Foi honrada com o prêmio jornalístico Vladimir Herzog de Anistia e Direitos Humanos em 2020. Recebeu homenagem pelos seus 70 anos na Congregação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Foi a primeira mulher negra a receber o título de Doutora Honoris Causa pela Universidade de Brasília (UnB), em 2022. Recebeu pela Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro (Emerj), também em 2022, o “Troféu Esperança Garcia”, mesmo ano em que recebeu a homenagem com Personalidade Literária do Prêmio Jabuti.

vivência e respeito a identidade de cada grupo e de cada indivíduo”, segundo o Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (GOIÁS, 2021, p.494).

Ainda que a proposta se mantenha em consonância com as diretrizes curriculares e os conteúdos oficialmente prescritos, buscou-se ampliar as possibilidades de abordagem filosófica, privilegiando práticas pedagógicas dialógicas e reflexivas. O objetivo central consistiu em articular a reflexão filosófica às experiências cotidianas dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada, em contraposição a um ensino meramente transmissivo e conteudista.

A unidade didática está estruturada em duas partes sequências intituladas: **Conhecendo as Filósofas através da Biografia, Conceitos e Obras** e **O Jogo das Pensadoras Brasileiras**. Destaca-se que a abordagem adotada nas sequências didáticas não tem como objetivo principal aprofundar o conhecimento sobre as categorias, os conceitos ou as ideias centrais presentes no pensamento dessas filósofas. Antes, busca-se abrir caminhos para que os jovens sejam apresentados a essas pensadoras, incentivando-os a explorar mais profundamente suas obras. Dessa forma, a proposta apresentada tem como propósito criar um percurso que favoreça a assimilação do conhecimento em sua dimensão formativa. Tal processo não deve ser entendido como algo definitivo ou concluído, mas como um espaço sempre aberto à continuidade do pensamento e ao desenvolvimento de novas ideias.

Dessa forma, a unidade didática propõe um conjunto de atividades que, inicialmente, são desenvolvidas a partir da exploração das biografias das filósofas abordadas. Ao incentivar os estudantes a conhecerem essas biografias, o(a) professor(a) pode estimular reflexões sobre a relevância de compreender a trajetória de figuras notáveis, relacionando eventos marcantes de suas vidas com seu impacto na história da humanidade. No caso específico das pensadoras em questão, a sequência didática busca destacar a importância dos conceitos, contextos históricos, culturais e sociais que permeiam suas obras e contribuições intelectuais.

Nesse sentido, a leitura assume um papel central na abordagem didática, não apenas como um meio de apreensão de informações, mas também como uma prática que fomenta o hábito de leitura e o desenvolvimento do senso crítico entre os estudantes. Em última instância, o objetivo é promover uma leitura filosófica que vá além da mera reprodução de conteúdo, permitindo uma reflexão mais aprofundada sobre os temas abordados.

Assim sendo, um dos propósitos fundamentais da unidade didática é contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade analítica dos estudantes. Como ressalta Favaretto (1993, p. 99), ao afirmar que

qualquer que seja o programa escolhido, não se pode esquecer que a leitura filosófica retém o essencial da atividade filosófica. É preciso acentuar, entretanto, que uma leitura não é filosófica apenas porque os textos são filosóficos; pode-se ler textos filosóficos sem filosofar e ler textos artísticos, políticos, jornalísticos etc. filosoficamente. A leitura filosófica não se esgota nas simples aplicações de metodologias de leitura; ela é um exercício de escuta.

As estratégias de leitura são entendidas como procedimentos aplicados durante o ato de ler, com o propósito de facilitar a apropriação do texto, visando favorecer a atribuição de sentido e a compreensão dos estudantes em relação ao que leem. Em verdade, as estratégias de leitura são adequadas a qualquer que seja a atividade de compreensão leitora e não se limitem a textos literários ou filosóficos.

A quinta e última aula será a aplicabilidade do jogo "Das Pensadoras Brasileiras", que será apresentado no próximo tópico, visto que essa etapa da sequência didática cumpre um papel essencial ao destacar as contribuições intelectuais das mulheres no campo da Filosofia, frequentemente invisibilizadas nas narrativas históricas tradicionais. Essa abordagem pedagógica utiliza o caráter lúdico como facilitador da sensibilização sobre a condição das mulheres.

Figura 02 – Primeira parte da sequência didática: conhecendo as filósofas através da biografia, conceitos e obras



Fonte: Elaboração própria

### 3.4 Atividade Lúdica: O Jogo das Pensadoras Brasileiras

Essa proposta lúdica sugere a evidenciar às contribuições filosóficas de mulheres negras, frequentemente marginalizadas em um ambiente predominantemente masculino e branco. Um jogo que traz filósofas brasileiras como Djamila Ribeiro, Lelia Gonzales, e Sueli Carneiro, entre outras, pode ser utilizado para destacar a relevância de suas obras e de suas perspectivas filosóficas, muitas vezes negligenciadas, contribuindo para uma reconfiguração do campo filosófico brasileiro ao incluir as vozes dessas mulheres. Nesse sentido, o jogo sobre filósofas brasileiras pode ser visto como uma ferramenta que busca a educação para a

construção de uma sociedade mais igualitária ao dar visibilidade às contribuições históricas e intelectuais das mulheres.

Além deste jogo proporcionar conhecimento sobre o legado dessas personalidades, ele lida com a concepção de que na educação se abre um espaço de inclusão e subversão de narrativas hegemônicas. Tais jogos proporcionam reflexão crítica e conscientização, em um ambiente que permite aos participantes compreender as dinâmicas da opressão e da resistência, além dos modos de empoderamento ocorridos na luta contra as estruturas patriarcais e a valorização das contribuições femininas. Dessa forma, o jogo sobre filósofas brasileiras representa exemplo de como os jogos de cartas podem ser utilizados como ferramentas poderosas de transformação social e educativa, contribuindo para o questionamento das normas estabelecidas e para a promoção de uma sociedade mais equitativa e plural. Ele promove uma abordagem crítica, reflexiva e engajante, capaz de sensibilizar os participantes sobre as desigualdades de gênero e destacar a importância das mulheres em diferentes campos do conhecimento e da atuação social.

Portanto, a proposta desse jogo está alinhada com a teoria de Vygotsky (1978), que argumenta que a aprendizagem ocorre de maneira mais eficaz quando o indivíduo está engajado em processos de interação social. Através das interações proporcionadas pelo jogo, os participantes podem refletir sobre questões de gênero, questionar estereótipos e compartilhar suas ideias, promovendo um ambiente colaborativo de aprendizagem. Da mesma forma, Salen e Zimmerman (2004) destacam que jogos educativos oferecem espaços seguros para experimentar e testar comportamentos sem as consequências imediatas do mundo real, o que possibilita aos jogadores explorar novas formas de pensar e agir em relação à igualdade de gênero e à valorização das mulheres.

Além disso, os jogos de cartas podem ser vistos como uma prática educativa que favorece a construção de uma "identidade social crítica", como proposto por Freire (1996), que defende a educação como um processo de conscientização e transformação social. Em um jogo sobre filósofas brasileiras, os jogadores são desafiados a repensar a história da filosofia e a valorizar a presença feminina no campo intelectual, visto que os jogos funcionam como espaços de problematização e reflexão crítica, capacitando os jogadores a reavaliar suas visões sobre as desigualdades de gênero e a importância da inclusão das mulheres em diferentes áreas do saber.

Nesse sentido, a prática da leitura envolve a ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca do tema abordado, que, no presente caso, refere-se ao reconhecimento das

intelectuais brasileiras. Posteriormente, esse processo se desdobra na interação lúdica por meio de “O Jogo das Pensadoras Brasileiras”, conforme podemos verificar representada na Figura 02, que favorece uma abordagem dinâmica e participativa no aprendizado.

Figura 03 - O baralho das Pensadoras Brasileiras



Fonte: Acervo Pessoal

### 3.4.1 Desenvolvimento e regra do jogo

O objetivo dessa segunda etapa da sequência didática foi verificar se os alunos conseguiram compreender e assimilar os conteúdos trabalhados na primeira parte e se o elemento lúdico, como instrumento pedagógico se mostrou eficiente na aproximação dos estudantes com os conceitos filosóficos em questão. A análise dessa etapa fundamentou-se nas observações da professora e nas reações dos estudantes durante o uso da ferramenta o “jogo”, introduzida pela primeira vez na aplicação do projeto. Os estudantes participaram de uma atividade lúdica, que foi desenvolvida na forma de um jogo de cartas, contendo questões sobre a biografia, conceitos, teorias, e frases das filósofas Djamilia Ribeiro, Lelia Gonzales, e Sueli Carneiro. Visto que, essas questões estavam todas relacionadas às aulas trabalhadas anteriormente e tinha como finalidade justamente de facilitar e direcionar a compreensão dos estudantes com relação as temáticas discutidas de acordo com cada filósofa. Nessa etapa da atividade, os alunos que conseguiram relacionar os conceitos com o seu cotidiano e que puderam também compreender os conceitos com maior clareza tendem a obter melhor desempenho na atividade lúdica que constituiu uma essa etapa importante da unidade didática.

Sendo assim, aqui será evidenciado a maneira como o Jogo de Cartas das Filósofas Brasileiras deve ser explorado:

### **Objetivo do Jogo:**

Os jogadores devem formar três trincas combinando cartas de três categorias:

- A (Biografia da Filósofa)
- B (Conceitos, principais ideias, teorias)
- C (Curiosidade, frases)

O jogo promove o conhecimento sobre filósofas brasileiras e suas contribuições, incentivando a associação entre imagem, contexto histórico e impacto intelectual.

### **Preparação:**

1. O baralho será composto por 54 cartas, sendo que deve conter 16 cartas para cada filósofa, cada uma com três cartas associadas (A, B e C), além de 6 cartas curingas, nas quais virão frases par debate.
2. Organização da Sala: Os alunos serão divididos em 5 grupos de quatro participantes.

3. Distribuição: O primeiro jogador(a) distribui nove cartas para cada participante. O restante das cartas fica no centro da mesa formando um monte.

### **Regras do Jogo:**

1. Início da Rodada:
  - O primeiro jogador(a) compra uma carta do monte ou pega a última carta descartada.
  - Ele pode utilizá-la ou descartá-la no centro da mesa.
  - O turno segue no sentido horário.
2. Formação de Trincas:
  - Para formar uma trinca válida, o jogador(a) precisa combinar uma carta de cada tipo (A + B + C).
  - Caso não tenha todas as três cartas correspondentes, pode usar uma carta curinga (que será a carta com uma frase para debate). Se o jogador resolver usar a carta curinga, terá que iniciar um debate rápido sobre a frase que estará na carta.
3. Descarte e Compra:
  - O jogador(a) pode comprar uma carta por turno.
  - Se optar por descartar uma carta, o próximo jogador(a) pode pegá-la ou comprar uma nova carta do monte.
4. Fim do Jogo:
  - O primeiro jogador(a) a formar três trincas completas vence a partida.
  - Todos devem continuar a formar suas trincas mesmo após o término, para fins pedagógicos.

### **Apresentação Final:**

Após o jogo, cada aluno deve apresentar ao grupo suas trincas formadas e explicar as conexões entre as cartas.

- Cada grupo escolhe uma filósofa e apresenta um breve relato sobre sua importância, relacionando suas ideias às aulas anteriores.

### **Estratégias para aumentar o engajamento e a dinâmica do Jogo**

Para tornar o jogo mais envolvente e eficaz do ponto de vista pedagógico, algumas estratégias podem ser implementadas, considerando elementos de gamificação e metodologias ativas de ensino.

1. Sistema de Pontuação Progressiva:

Introduzir um sistema de pontuação pode aumentar a motivação dos participantes. Cada trinca corretamente formada pode ser atribuída a uma pontuação base, por exemplo, 10 pontos. Além disso, trincas formadas sem o uso da carta curinga podem receber uma bonificação adicional de 5 pontos, incentivando os alunos a aprofundarem suas associações e reflexões sobre as filósofas.

2. Cartas Especiais com Perguntas Bônus:

A inclusão de cartas especiais contendo perguntas bônus sobre as filósofas pode proporcionar um aprofundamento do conteúdo abordado. Caso um jogador compre uma dessas cartas, ele deverá responder à questão para obter um benefício, como descartar uma carta indesejada. Esse mecanismo incentiva a retenção de informações e estimula a aprendizagem ativa.

3. Dinâmica de Desafios entre Participantes:

Para promover a interação e o pensamento crítico, pode-se implementar um modo de jogo denominado "Duelo de Conhecimento". Em determinados momentos, os jogadores podem desafiar um colega com uma pergunta sobre uma filósofa presente no jogo. Se o desafiado responder corretamente, poderá obter uma vantagem, como escolher uma carta do desafiante; caso contrário, terá que descartar uma carta. Essa estratégia estimula o engajamento e reforça a aprendizagem por meio da colaboração e do debate.

4. Diversificação de Formatos Didáticos:

Além do formato de cartas, o jogo pode ser adaptado para diferentes modalidades, como:

- Versão digital: possibilitando o uso de aplicativos educacionais para facilitar o acesso e ampliar as formas de interação.
- Uso de tabuleiros temáticos: combinando o jogo de cartas com elementos físicos de tabuleiro, promovendo uma experiência mais visual e tátil.
- Quiz interativo: em que os alunos respondem a perguntas progressivas para avançar no jogo, consolidando o aprendizado de maneira mais dinâmica.

Essas estratégias integram a gamificação ao ensino de filosofia, incentivando não apenas a aquisição de conhecimento, mas também a participação ativa, o pensamento crítico e a colaboração entre os alunos.

### 3.4.2 Resultados e discussões

Figura 04 - O Jogo das Pensadoras em Sala de Aula: Um Olhar sobre a Participação Estudantil



Fonte: Elaboração própria

Ao analisarmos a metodologia empregada nos dois momentos da unidade didática e o envolvimento demonstrado pelos estudantes durante as aulas de Filosofia, constatamos que a proposta pedagógica obteve um retorno positivo. Durante aproximadamente cinco encontros,

os alunos tiveram contato direto com as biografias, conceitos e teorias de filósofas brasileiras. Inicialmente, essa abordagem ocorreu por meio da leitura tradicional e, em um segundo momento, de maneira lúdica, com a utilização do jogo didático. Com o engajamento, a dinâmica do jogo propicia o desenvolvimento do pensamento crítico e de habilidades argumentativas. Na sequência do jogo, onde há a construção das trincas, os jogadores precisam analisar informações e justificar suas escolhas, exercitando assim a habilidade de articular ideias e construir um raciocínio lógico. O momento de apresentação das trincas para o grupo reforça essa habilidade, na medida em que exige que os estudantes apresentem suas trincas e demonstrem entendimento sobre as filósofas selecionadas. A introdução de desafios, a exemplo de temas para debates das cartas bônus, pode propiciar ainda mais esse movimento à medida em que desafia os participantes a refletirem criticamente sobre os conteúdos tratados.

A utilização de um jogo de cartas dedicado ao estudo de filósofas demonstrou potencial para produzir efeitos expressivos no processo de ensino-aprendizagem. Um dos principais resultados observados foi o aumento do envolvimento dos estudantes, visto que a ludicidade favorece um engajamento mais ativo, criativo e motivacional. O caráter lúdico da atividade conferiu ao ensino de Filosofia uma dimensão dinâmica, fugindo da tradicional abordagem centradas em leituras e exposições teóricas.

A análise dessa etapa baseou-se em uma metodologia de natureza qualitativa, apoiada na observação dos participantes e nos registros reflexivos da professora durante o desenvolvimento em sala de aula. As impressões foram complementadas pelas manifestações espontâneas dos alunos, expressas em comentários, atitudes e respostas às discussões filosóficas propostas.

Com base nesse conjunto de evidências empíricas, foi possível constatar a eficácia da proposta, que despertou o interesse de grande parte da turma e possibilitou que compreendessem a relevância da disciplina de Filosofia em seu cotidiano. A análise dessa fase nos permite concluir que, embora haja uma resistência inicial à primeira etapa, sua manutenção na proposta didática é essencial. O formato pode ser adaptado, porém, garantindo que os alunos tenham contato integral com os textos em sala de aula, sob a orientação da docente.

O envolvimento dos estudantes e suas posturas ao longo da aplicação da sequência didática foram fundamentais para as conclusões alcançadas. A proposta buscou demonstrar que a integração entre Filosofia e práticas lúdicas pode ampliar o engajamento dos alunos, visto que, a introdução dessas atividades contribuiu significativamente para a valorização dos

conteúdos trabalhados, promovendo uma compreensão mais aprofundada das teses e conceitos das filósofas abordadas. A etapa inicial, focada na leitura dos textos, despertou menor interesse entre os estudantes, possivelmente por não conter, naquele momento, elementos que dialogassem diretamente com o caráter experiencial e interativo que costumam vivenciar em seu cotidiano. No entanto, as atividades lúdicas desempenharam um papel crucial na ressignificação da importância da leitura como base para a construção do conhecimento.

Outro efeito significativo do “Jogo das Pensadoras Brasileiras” é seu impacto sobre a valorização da diversidade no ensino de Filosofia. Historicamente, o fenômeno do pensamento filosófico tem sido, sobretudo, focalizado em pensadores masculinos, relegando a segundo plano as contribuições de pensadoras femininas e brasileiras na construção do conhecimento. O jogo, ao destacar essas pensadoras, contribui com uma visão mais inclusiva e mais diversificada, possibilitando que os alunos reconheçam o valor dessas intelectualidades, bem como reconheçam a pluralidade do pensamento filosófico e esse aspecto pode gerar reflexões sobre a estrutura do currículo escolar e sobre a necessidade de ampliar a representação na produção e na circulação do conhecimento.

A interação possibilitada pelo jogo também tem um papel importante em favorecer a colaboração e o trabalho em grupo. A troca de informações entre os participantes, a necessidade de escutar e compreender os argumentos do outro e a vivência na utilização das descobertas feitas por cada um deles, como conhecimento compartilhado, promovem habilidades sociais e de comunicação. O aprendizado, nesse contexto, não acontece de maneira isolada, mas como um processo coletivo, em que os alunos convergem para a construção do conhecimento.

Embora essa análise não seja suficiente para afirmar categoricamente que a abordagem lúdica foi o principal fator responsável pelo aumento da compreensão dos conteúdos filosóficos, a participação e o engajamento dos estudantes indicam que essa relação pode ter desempenhado um papel relevante. Outros elementos metodológicos, como a socialização, a cooperação e a competitividade, também podem ter contribuído para esse resultado. Além disso, o fato de a etapa final da unidade didática, promover um maior protagonismo dos estudantes pode ter sido um fator determinante para seu sucesso.

A atividade possibilitou a avaliação da efetividade da mesma como ferramenta pedagógica, tanto pela observação do nível de engajamento e participação dos alunos, quanto pela coleta de percepções ao final do jogo. Discussões realizadas como feedback pós-jogo evidenciaram o impacto da experiência na assimilação dos conteúdos filosóficos, bem como

indicaram aspectos passíveis de aprimoramento na metodologia. Analisando estas considerações é possível realizar alterações nas regras, aprimorar o material didático utilizado, bem como experimentar novas formas de aplicação do jogo, em disparidades de contextos educacionais.

Nesse sentido, alguns depoimentos revelam como os estudantes vivenciaram a proposta:

- “Achei o jogo diferente das aulas normais. A gente pôde aprender de um jeito mais leve, mas sem deixar de refletir sobre coisas importantes”. (Estudante A).
- “No começo eu pensei que ia ser só brincadeira, mas percebi que as cartas ajudaram a lembrar o que vimos nas aulas e até a pensar em situações do dia a dia”. (Estudante B).
- “Gostei porque foi em grupo. Quando um não sabia, o outro ajudava, e isso fez a gente aprender junto”. (Estudante C).
- “As filósofas que apareceram nas cartas eu não conhecia antes. Foi legal saber que existem pensadoras brasileiras que falam sobre coisas que têm a ver com a nossa vida”. (Estudante D).
- “Eu achei mais fácil entender os conceitos jogando do que só copiando do quadro, porque ficou mais prático e divertido”. (Estudante E).

Do ponto de vista metodológico, os depoimentos aqui apresentados foram coletados ao final da aplicação da sequência didática, em uma roda de conversa estruturada com a turma. A atividade teve como objetivo registrar as percepções espontâneas dos estudantes acerca do jogo, priorizando a escuta de suas impressões sobre a dinâmica, o conteúdo e a relação estabelecida entre a ludicidade e o aprendizado filosófico. As falas foram transcritas de forma fidedigna e mantidas nos anonimatos, sendo identificadas apenas por letras (Estudante A, B, C, D e E), a fim de preservar a identidade dos participantes e garantir a ética na pesquisa. Esse procedimento qualitativo contribuiu para a compreensão mais aprofundada do impacto da atividade na experiência formativa dos alunos, oferecendo subsídios para a análise crítica e para futuras adaptações metodológicas.

Deste modo, a inserção de um jogo didático no ensino de filosofia possui potencial para enriquecer a aprendizagem, tornando-a mais significativa e acessível. Ao associar ludicidade, pensamento crítico e valorização da diversidade, essa estratégia tem por consequência aumentar o desempenho pedagógico e instigar uma relação mais interativa e reflexiva com o saber filosófico.

Apesar do potencial pedagógico do *jogo de baralho das pensadoras brasileiras*, a sua aplicação em sala de aula também apresentou alguns entraves que merecem ser problematizados. Em primeiro lugar, a limitação de tempo nos currículos escolares pode

dificultar a inserção de práticas lúdicas que demandam maior organização e espaço para discussão coletiva. Outro desafio vivenciado refere-se à possível resistência por parte de estudantes que, habituados a práticas pedagógicas tradicionais, podem inicialmente associar o jogo a uma atividade meramente recreativa, sem compreender sua intencionalidade formativa. Soma-se a isso a carência de materiais didáticos que valorizem filósofas brasileiras e negras, o que exige do professor um esforço extra na construção e atualização dos conteúdos do baralho, para assegurar a diversidade de referenciais e a fidedignidade das informações. Considerando tais aspectos, compreende-se que o uso do jogo constitui uma estratégia pedagógica promissora, embora dependente de um planejamento cuidadoso, de formação docente específica e de condições institucionais que viabilizem sua plena efetivação no ensino de Filosofia, em consonância com uma perspectiva plural, participativa e crítica da aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou analisar os desafios enfrentados pelo ensino de Filosofia no ensino médio brasileiro, considerando o contexto educacional atual e as transformações decorrentes da reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que redefiniram a organização curricular e as competências a serem desenvolvidas nessa etapa da educação básica. Soma-se a essas mudanças a recente reforma curricular impulsionada pela Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Através dessa investigação, procuramos compreender de que maneira abordagens pedagógicas inovadoras podem contribuir para a ampliação do interesse dos estudantes pela disciplina, com ênfase na implementação de práticas lúdicas no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa teve como premissa a necessidade de ressignificar o ensino de Filosofia, especialmente diante de um contexto educacional que frequentemente marginaliza a disciplina em função de diretrizes curriculares voltadas para um viés tecnicista e instrumentalizador do conhecimento. Nesse sentido, desenvolvemos e aplicamos uma proposta didática estruturada em duas etapas: a primeira voltada para o estudo biográfico e conceitual de filósofas brasileiras e a segunda baseada em uma abordagem lúdica por meio do "Jogo das Pensadoras Brasileiras".

Retomando a perspectiva sofística, pensar o processo de ensino-aprendizagem é compreender a educação como um espaço de diálogo, experiência e movimento, em que o saber emerge da interação entre sujeitos e contextos. Assim como os sofistas concebiam o conhecimento como resultado da prática discursiva e da troca argumentativa — mais do que da mera transmissão de verdades fixas —, é possível associar essa visão à dimensão lúdica da aprendizagem tal como foi proposto na sequência didática. À luz dessa concepção, pensar a educação é também pensar o jogo, reconhecendo que aprender pode e deve ser uma experiência prazerosa e criativa. A ludicidade, nesse sentido, não se confunde com uma diversão vazia de sentido ou com o apagamento do pensamento crítico; ao contrário, constitui um espaço de criação e reflexão, capaz de mobilizar o sujeito para uma aprendizagem significativa. Nessa ótica, o jogo assume uma função formativa que ultrapassa o simples entretenimento, configurando-se como um mediador entre o saber e a experiência, entre o pensamento e a ação.

A introdução de uma unidade didática no ensino médio focada em filósofas, com ênfase nas pensadoras brasileiras, revela-se uma abordagem pedagógica crucial para enfrentar a invisibilidade histórica das mulheres na filosofia. A omissão dessas intelectuais no currículo

escolar não é meramente um descuido; é um reflexo da marginalização sistemática da contribuição feminina nesse campo. Esse apagamento não só perpetua a ideia errônea de que a filosofia é uma esfera primariamente masculina, mas também limita a oportunidade dos estudantes de explorar diferentes perspectivas que desempenharam um papel significativo na formação do pensamento filosófico.

Enquanto componente curricular, a Filosofia desempenha um papel fundamental na educação, estimulando a reflexão crítica, o questionamento de estruturas sociais e a compreensão do mundo sob diversas óticas. O ensino dessa disciplina não deve se limitar à transmissão de um cânone restrito, mas sim permitir uma expansão do repertório filosófico, incluindo vozes históricas frequentemente excluídas e promovendo um debate mais plural e democrático. Como observa bell hooks (2013, p. 21), “a educação crítica é um ato de resistência que desafia narrativas dominantes e amplia as possibilidades de transformação social”. Portanto, a inclusão de filósofas no ensino médio representa não apenas uma questão de justiça histórica, mas também uma necessidade premente para assegurar que o ensino de Filosofia seja abrangente e relevante.

A construção e utilização de um jogo didático acerca de filósofas brasileiras é capaz de tentar minimizar essas ausências e tornar o aprendizado muito mais dinâmico e acessível. O lúdico permite ao estudante interagir de uma forma mais interessante com o conteúdo, atrelando imagens, conceitos e biografias para formar um conhecimento significativo. Além disso, a metodologia ativa do jogo permite estimular a argumentação, a troca de ideias e a valorização das diferentes maneiras de pensar, levando a um conhecimento mais profundo do que a simples memorização de conteúdos teóricos.

Dessa forma, ao propor uma atividade lúdica que destaca filósofas brasileiras, abre-se um espaço fundamental para a valorização da diversidade intelectual e o reconhecimento do papel das mulheres negras na construção do pensamento crítico. Esse tipo de proposta não apenas repararia lacunas históricas e curriculares, mas também poderia contribuir para a formação de estudantes mais conscientes e habilitados a pensar sobre Filosofia e questões filosóficas sob vários pontos de vista. O ensino de Filosofia no Brasil carece urgentemente de ir além do cânone tradicional, e atividades como esse jogo de cartas são um passo importante nessa direção.

Os resultados obtidos ao longo da pesquisa indicaram que, apesar da inicial resistência de alguns estudantes à abordagem textual e conceitual na primeira etapa, a manutenção dessa

fase é essencial para proporcionar uma base sólida de compreensão filosófica. Por outro lado, a introdução do jogo na segunda fase da proposta didática revelou-se um fator determinante para ampliar o envolvimento dos alunos, estimulando a interatividade, a reflexão crítica e a participação ativa no processo de aprendizagem.

Verificamos que o caráter lúdico das atividades não apenas despertou maior interesse dos estudantes, mas também favoreceu a internalização dos conceitos filosóficos trabalhados. A utilização de jogos e outras dinâmicas interativas contribuiu significativamente para a ampliação da autonomia intelectual dos discentes, tornando a Filosofia mais acessível e significativa em seus cotidianos. Ademais, a inserção das filósofas brasileiras no currículo se mostrou fundamental para a democratização do conhecimento e para a ampliação do repertório filosófico dos alunos, contribuindo para um ensino mais plural e representativo.

Ainda que os achados desta pesquisa não possam ser generalizados para outras realidades educacionais sem devidas adaptações, as evidências obtidas apontam que a associação entre ludicidade e Filosofia representa um caminho promissor para fortalecer o ensino da disciplina no ensino médio. Essa perspectiva reforça a necessidade de mais estudos e experiências pedagógicas que explorem metodologias inovadoras para o ensino filosófico, bem como políticas públicas que assegurem a permanência e o fortalecimento da Filosofia no currículo escolar.

Portanto, concluímos que a proposta desenvolvida nesta dissertação demonstrou potencial para transformar a experiência dos estudantes com a Filosofia, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também um amadurecimento crítico e cidadão. Acreditamos que, ao inserir práticas lúdicas na sala de aula, estamos não apenas revitalizando o ensino da disciplina, mas também proporcionando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, inclusivo e significativo para os estudantes, reafirmando a importância da Filosofia na formação integral dos indivíduos.

## REFERÊNCIAS

ABBGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. (Dicionário de Filosofia). Trad. Alfredo Basi; Ivone Castilho Benedeti. 3ª d. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ANPOF. **Sem Filosofia não tem Base – Carta do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar sobre a BNCC, 2021**. Disponível em: <https://www.anpof.org/comunicacoes/notas-e-comunicados/sem-filosofia-nao-tem-base--carta-do-gt-filosofar-e-ensinar-a-filosofar-sobre-a-bncc>. Acesso em: fev. 2025

BRASIL 1996. Lei 9394/96: **LEI de diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB)**. Publicada no Diário Oficial da União em 2008.

BRASIL 1996. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º 15/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998**.

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

**BRASIL. Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para tornar obrigatória a inclusão de abordagens sobre as experiências e contribuições das mulheres no currículo da educação básica e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 set. 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2024/Lei/L14986.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14986.htm). Acesso em: 8 set. 2025.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Quadro de emendas ao PL 5.230/2023**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2024. Disponível em: [https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/QUADRO\\_DE\\_EMENDAS.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/QUADRO_DE_EMENDAS.pdf). Acesso em: 30 out. 2025.

CARMINATI, C. J. **O ensino de Filosofia no II grau: do seu afastamento ao movimento pela sua reintrodução**. Florianópolis: SEAF, 1997.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 313–323.

CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (org.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum; ensaio sobre a revolução no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DELEUZE, Gilles. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

**Diretrizes Curriculares do Estado de Goiás para o Ensino Médio.** Goiânia: SEE, 2021.

DUFLO, Colas. **O jogo: de Pascal a Schiller.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FÁVERO, Altair Alberto; CEPPAS, Filipe; GONTIJO, Pedro Erginaldo; GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. **O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais.** *Caderno CEDES*, v. 24, n. 64, p. 257–284, 2004.

FÁVERO, A.A.; RUBER, J.J.; KOHAN, W.O.(Org). **Um olhar sobre o ensino de filosofia** Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2002.

FERREIRA, Marcelo Pereira de Almeida. **A centralidade do lúdico na formação humana: críticas das teses de Johan Huizinga.** 335 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

FRAISSE, Geneviève. **Os Excluídos da História: mulheres e o pensamento filosófico.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. (1996). **Pedagogia do oprimido.** Editora Paz e Terra, 1968.

GALLO, Sílvio. **Ensino de filosofia: teoria e prática.** Ijuí: Unijui, 2004.

GALLO, S. **Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos.** In: Coleção explorando o ensino, vol. 14. Brasília: ed. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

GALLO, Sílvio. **Experimentar a filosofia no ensino médio: o desafio de pensar por si mesmo.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 140, p. 13-28, jan./mar. 2017.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2020.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. **Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a Filosofia no Ensino Médio.** In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). *Filosofia no Ensino Médio.* Petrópolis: Vozes, 2000. p. 174-196.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy.** *Computers in entertainment (CIE)*, 1(1), 20-20. 2003.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos.** Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás: Etapa Ensino Médio.** Goiânia: Seduc, 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: A Educação Como Prática da Liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: **O jogo como elemento da cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LAVAL, C. (2019). **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1ª. Ed. – São Paulo: Boitempo.

LE DOEUFF, Michèle. **O Sexo do Saber**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola**. São Paulo, Summus Editorial, 1990.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MENDES, Ana Paula Lopes. **O lugar dos jogos na Filosofia e na Educação: uma estratégia interativa para promover o trabalho intelectual de mulheres**. Dissertação (Mestrado em Metafísica) — Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Brasília, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/49457>. Acesso em: 10 de jan. 2025.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

NIQUITO, Thais Waideman; SACHSIDA, Adolfo. **Efeitos da inserção das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio sobre o desempenho escolar**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2018. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2025.

PEGORARO, O. **Filosofia: A ressurreição depois do banimento**. In: \_\_\_\_\_. **A Política da Filosofia no II grau**. SEAF, 1986.

PIAGET, J. **The science of education and the psychology of the child**. Viking Press, 1970.  
POLLOCK, Griselda. **Diferentes Outros: Feminismo e a História da Arte**. São Paulo: Cosac Naify, 1999.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** São Paulo: Pólen, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROCHA, Ethel. **Filosofia e Gênero: repensando a exclusão das mulheres na história do pensamento.** Revista Brasileira de Filosofia, v. 65, n. 2, p. 95-112, 2015.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. **O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas.** Educar em Revista, Curitiba, n. 46, p. 69-82, out./dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/30854>. Acesso em: 25 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 13<sup>a</sup> ed. São Paulo. Autores Associados, 2000.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Rules of play: game design fundamentals.** Cambridge: MIT Press, 2004.

SILVA, M. R. “A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso”. **Educação em Revista.** Belo Horizonte: v. 34, n. e214130, p. 1–15, 2018.

SQUIRE, K. D. **Changing the game: What happens when video games enter the classroom?** Innovate: Journal of Online Education, 2005.

SHAFFER, D. W. **How computer games help children learn.** Palgrave Macmillan, 2006.  
VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: The development of higher psychological processes.** Harvard University Press, 1978.

**APÊNDICE A – PRIMEIRA PARTE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CONHECENDO AS FILÓSOFAS ATRAVÉS DA BIOGRAFIA, CONCEITOS E OBRAS**



## APÊNDICE B – O BARALHO DAS PENSADORAS BRASILEIRAS



**APÊNDICE C – O JOGO DAS PENSADORAS EM SALA DE AULA: UM OLHAR  
SOBRE A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL**



## ANEXO A – CARTAS DO JOGO DAS PENSADORAS BRASILEIRAS



9

**Conceitos**  
*Djamila Ribeiro*

Responsabilidade na luta antirracista- Não basta não ser racista, é preciso ser antirracista

11

**Frases**  
*Djamila Ribeiro*

“O silêncio dos justos fortalece os opressores.”

23

**Conceitos**  
*Sueli Carneiro*

Mulher negra e mercado de trabalho- Desafios da mulher negra no Brasil.

31

**Frases**  
*Sueli Carneiro*

“Desconstruir o racismo exige compromisso diário

32

**Frases**  
*Sueli Carneiro*

“A mulher negra sempre foi invisibilizada, mas sempre foi resistência.”

44

**Frases**  
*Lélia Gonzalez*

“Ser mulher negra é resistir diariamente a múltiplas opressões.”

47

**Frases**  
*Lélia Gonzalez*

“A Educação deve ser um ato de transformação.”

1

## Biografia

*Djamila Ribeiro*

Nascida em 1980, Djamila Ribeiro é filósofa, escritora e ativista brasileira, formada pela UNIFESP.

5

## Conceitos

*Djamila Ribeiro*

Lugar de fala- Questiona quem tem direito de falar sobre determinadas vivências.

9

## Conceitos

*Djamila Ribeiro*

Responsabilidade na luta antirracista- Não basta não ser racista, é preciso ser antirracista

13

## Frases

*Djamila Ribeiro*

“O racismo não é uma opinião, é uma estrutura.”

2

## Biografia

*Djamila Ribeiro*

Autora de “Pequeno Manual Antirracista”, seu trabalho discute racismo estrutura e feminismo negro.

6

## Conceitos

*Djamila Ribeiro*

Racismo estrutural- Como o racismo está enraizado nas instituições e práticas cotidianas.

10

## Conceitos

*Djamila Ribeiro*

Acesso ao conhecimento- A importância da democratização do conhecimento negro.

14

## Frases

*Djamila Ribeiro*

“Precisamos de uma sociedade onde corpos negros sejam respeitados.”

3

## Biografia

*Djamila Ribeiro*

Foi Secretária Adjunta de Direitos Humanos em São Paulo e referência no ativismo negro.

7

## Conceitos

*Djamila Ribeiro*

Feminismo Negro - Corrente do feminismo que inclui a luta contra o racismo.

11

## Frases

*Djamila Ribeiro*

“O silêncio dos justos fortalece os opressores.”

15

## Frases

*Djamila Ribeiro*

“Falar sobre racismo não é dividir, é construir uma sociedade mais justa.”

4

## Biografia

*Djamila Ribeiro*

Seu pensamento enfatiza a importância do lugar de fala e representatividade negra.

8

## Conceitos

*Djamila Ribeiro*

Branquitude e poder - como a branquitude se mantém como referência universal

12

## Frases

*Djamila Ribeiro*

“Lugar de fala não significa silenciar os outros, mas reconhecer vozes historicamente abafadas.”

16

## Frases

*Djamila Ribeiro*

“Não existe neutralidade quando se trata de justiça social.”

17

## Biografia

*Sueli Carneiro*

Nascida em 1950, Sueli Carneiro é filósofa, ativista e fundadora do Geledés - Instituto da Mulher Negra

21

## Conceitos

*Sueli Carneiro*

Epistemicídio - Invisibilização e destruição do conhecimento negro.

25

## Conceitos

*Sueli Carneiro*

Democracia racial Mítica - A falsa ideia de que não há racismo no Brasil.

29

## Frases

*Sueli Carneiro*

“A luta contra o racismo é uma luta pela a vida”

18

## Biografia

*Sueli Carneiro*

Doutora em educação pela USP, pioneira na luta pelos direitos das mulheres negras.

22

## Conceitos

*Sueli Carneiro*

Interseccionalidade - Como raça, gênero e classe se cuidam nas opressões.

26

## Conceitos

*Sueli Carneiro*

Autonomia das mulheres negras - Construindo protagonismo político e social.

30

## Frases

*Sueli Carneiro*

“O silêncio e a passividade reforçam a opressão.”

19

**Biografia**  
*Sueli Carneiro*

Seu trabalho aborda racismo, gênero e políticas públicas.

23

**Conceitos**  
*Sueli Carneiro*

Mulher negra e mercado de trabalho- Desafios da mulher negra no Brasil.

27

**Frases**  
*Sueli Carneiro*

“O racismo no Brasil não é um acidente, é um projeto.”

31

**Frases**  
*Sueli Carneiro*

“Desconstruir o racismo exige compromisso diário”

20

**Biografia**  
*Sueli Carneiro*

Criadora do conceito de “epistemicídio, denunciando a exclusão”

24

**Conceitos**  
*Sueli Carneiro*

Cotas raciais- Uma política de reparação histórica.

28

**Frases**  
*Sueli Carneiro*

“Se queremos uma sociedade justa, precisamos garantir que todas as vozes sejam ouvidas.”

32

**Frases**  
*Sueli Carneiro*

“A mulher negra sempre foi invisibilizada, mas sempre foi resistência.”

33

**Biografia**  
*Lélia Gonzalez*

Nascida em 1935 e falecida em 1994, foi professora, antropóloga e ativista.

37

**Conceitos**  
*Lélia Gonzalez*

Amefricanidade- A identidade negra brasileira conectada à cultura africana.

41

**Conceitos**  
*Lélia Gonzalez*

Cultura Popular e Resistência- A força da arte e da cultura negra.

45

**Frases**  
*Lélia Gonzalez*

“A cultura negra é resistência e identidade.”

34

## Biografia

*Lélia Gonzalez*

Pioneira nos estudos sobre raça e gênero no Brasil.

38

## Conceitos

*Lélia Gonzalez*

Racismo por denegação - Como o racismo se mascara no discurso de democracia racial.

42

## Conceitos

*Lélia Gonzalez*

Educação e consciência racial - O papel da educação na luta contra o racismo.

46

## Frases

*Lélia Gonzalez*

“Não existe liberdade enquanto houver racismo.”

35

## Biografia

*Lélia Gonzalez*

Criou o conceito de “Amefricanidade”, valorizando a cultura.

39

## Conceitos

*Lélia Gonzalez*

Preconceito linguístico - O uso da linguagem para reforçar desigualdades raciais.

43

## Frases

*Lélia Gonzalez*

“O preconceito racial no Brasil se disfarça, mas não desaparece.”

47

## Frases

*Lélia Gonzalez*

“A Educação deve ser um ato de transformação.”

36

## Biografia

*Lélia Gonzalez*

Participou de movimentos feministas e negros, deixando um grande legado intelectual

40

## Conceitos

*Lélia Gonzalez*

Machismo e racismo - Como essas opressões afetam as mulheres negras.

44

## Frases

*Lélia Gonzalez*

“Ser mulher negra é resistir diariamente a múltiplas opressões.”

48

## Frases

*Lélia Gonzalez*

“Nossa história por nós mesmos.”

## ANEXO B – CARTAS DO JOGO EMANCIPAÇÃO

