

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA
João Batista De Souza Maia**

**PROJETO DE EXISTÊNCIA E TERRITÓRIO EXISTÊNCIA: UMA PROPOSTA
LÚDICA PARA A SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE SARTRE E
DELEUZE**

**CAMPO GRANDE
2025**

JOÃO BATISTA DE SOUZA MAIA

**PROJETO DE EXISTÊNCIA E TERRITÓRIO EXISTENCIAL: UMA PROPOSTA
LÚDICA PARA A SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE SARTRE E
DELEUZE**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Filosofia da
Faculdade de Ciências Humanas da
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina de Souza
Agostini.

CAMPO GRANDE - MS

2025

JOÃO BATISTA DE SOUZA MAIA

**PROJETO DE VIDA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO A
PARTIR DE SARTRE E DELEUZE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da
Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina de Souza Agostini.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cristina de Souza Agostini – UFMS (Orientadora)

Prof. Dr. Hélio Salles Gentil

Prof. Dr. Marta Rios Alves Nunes da Costa

CAMPO GRANDE – MS

2025

Dedico este trabalho à minha família, aos meus amigos e a todos os estudantes que me inspiram a acreditar na educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença silenciosa e pela força que sustentou cada passo desta caminhada.

À minha família, por acreditar em mim antes mesmo que eu acreditasse.

Aos amigos, pelo incentivo constante e pelas palavras de alento que tantas vezes devolveram ânimo e esperança.

À Profa. Dra. Cristina de Souza Agostini, pela orientação, pela sabedoria e pela generosidade acadêmica que transformaram este percurso em uma experiência de aprendizagem, e a Profa. Dra. Marta Rios Alves Nunes da Costa, pelas suas valiosas contribuições e instruções.

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em especial à Faculdade de Ciências Humanas e ao Curso de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), pela oportunidade de formação.

Aos estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Padre Mário Blandino, por aceitarem o convite ao jogo filosófico e transformarem a sala de aula em um espaço de invenção e vida. Este trabalho só foi possível porque cada um de vocês se dispôs a viver a experiência com intensidade e coragem.

Por fim, a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização desta pesquisa, deixo registrado meu mais sincero agradecimento.

O homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo: é esse o primeiro princípio do existencialismo.

Jean Paul Sartre

RESUMO

A dissertação examina a inserção do Projeto de Vida no Novo Ensino Médio diante da lacuna presente no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul. Essa pesquisa formula e aplica um dispositivo didático inspirado no existencialismo de Sartre e na filosofia da diferença de Deleuze e Guattari, corporificado no RPG pedagógico *Café de Flore: Quem Matou La Vie?*. O percurso didático combina sala de aula invertida, gincana filosófica com quiz e uma trama investigativa mediada por óculos de realidade virtual. Entram em cena dados simbólicos como liberdade, responsabilidade, contingência e um rearranjo do espaço-aula que favorece a autoria e cooperação. A fundamentação dialoga com a psicologia existencial e a psicologia positiva, diferenciando *purpose* e projeto de existência a partir de fluxo, liberdade, responsabilidade e angústia. Os registros de aplicação indicam engajamento amplo de estudantes, docentes e funcionários; emergem aulas-acontecimentos e “corpos sem órgãos” em deriva criativa. Mais de 80% dos participantes relata ampliação da consciência de si, de afetos e de projetos, além de transferência de aprendizagens para outras unidades curriculares. Observa-se produção de conceitos pelos estudantes, experiências de fluxo e protagonismo. A análise sustenta que o Projeto de Vida ganha potência quando ancorado no devir e em práticas lúdicas desterritorializantes, com ênfase na estabilidade de objetivos e na elaboração de estratégias para alcançá-los; daí decorrem implicações para gestão curricular sensível ao jogo, investimento nos corpos em movimento e desenho de ambientes que liberam o desejo de conhecer.

Palavras-chave: Projeto de Vida; Novo Ensino Médio; Existencialismo; Filosofia da Diferença; RPG pedagógico.

ABSTRACT

This dissertation examines the integration of the *Life Project* within Brazil's New Secondary Education, in light of the gap present in the Reference Curriculum of Mato Grosso do Sul. The research designs and implements a didactic device inspired by Sartre's existentialism and by the philosophy of difference in Deleuze and Guattari, embodied in the pedagogical RPG *Café de Flore: Who Killed La Vie?*. The didactic trajectory combines a flipped classroom, a philosophical competition with quizzes, and an investigative narrative mediated by virtual reality glasses. Symbolic elements such as freedom, responsibility, and contingency emerge, alongside a rearrangement of the classroom-space that fosters authorship and cooperation. The theoretical framework dialogues with existential psychology and positive psychology, distinguishing *purpose* from *existence project* through the notions of flow, freedom, responsibility, and anguish. Records of application indicate strong engagement among students, teachers, and staff; classes unfold as events, and "bodies without organs" surface in creative drift. More than 80% of participants reported an expanded awareness of self, affects, and projects, as well as the transfer of learning to other curricular units. Evidence points to student concept-creation, experiences of flow, and protagonism. The analysis argues that the *Life Project* gains strength when anchored in becoming and in ludic, deterritorializing practices, with emphasis on the stability of objectives and on the elaboration of strategies to achieve them. From this arise implications for curricular management attuned to play, investment in bodies-in-movement, and the design of environments that release the desire to know.

Keywords: Life Project; New Secondary Education; Existentialism; Philosophy of Difference; Pedagogical RPG.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Aula Introdutória	56
Figura 2 – Gincana dos 10 Desafios	57
Figura 3 – Gincana dos 10 Desafios	57
Figura 4 – Prova do “Dado Negado”	59
Figura 5 – Apresentação das pistas	61

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

3D – Tridimensional ou Realidade 3D

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

FCH – Faculdade de Ciências Humanas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

PPP – Projetos Políticos Pedagógicos

PROF-FILO – Programa de Mestrado Profissional em Filosofia

QR Code – Quick Response Code

RPG – Role-Playing Game

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - DO PARADOXO AO DILEMA DA LIBERDADE EXISTENCIAL	18
CAPÍTULO 2 - DO ESCOPO DO PROJETO AO CORPO SEM ORGÃO	41
CAPÍTULO 3 - DO CORPO SEM ÓRGÃO À AULA-ACONTECIMENTO E À SALA DE AULA NÔMADE	50
3.1 A Tessitura Concreta Da Teoria	53
3.2 Estrutura do jogo <i>Café de Flore: Quem Matou La Vie?</i>	55
3.3 Atividade Lúdica	60
3.3.1 Primeira Etapa – Pesquisa Colaborativa	60
3.3.2 Segunda Etapa – Quiz Show e Gincana dos 10 Desafios	61
3.3.4 Quarta Etapa – Enigmas e Identificação do Criminoso	65
3.3.5 Etapa Avaliativa – Questionário Aberto	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
APÊNDICES.....	70
REFERÊNCIAS.....	91

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) institui o marco legal da educação brasileira e orienta toda a política curricular subsequente. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo Ministério da Educação, consolida-se como ato normativo do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelecendo aprendizagens essenciais que devem orientar a elaboração dos currículos das redes de ensino e das escolas (Brasil, 1996; Brasil, 2017). Ao especificar competências e habilidades para cada etapa da escolaridade, a BNCC introduz uma dimensão prescritiva que pretende unificar expectativas de formação na Educação Básica, operando na constituição de conhecimentos, competências e habilidades de ordem cognitiva e socioemocional (Brasil, 2018).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), por sua vez, enunciam os princípios de ordem ética, política e estética que estruturam a política curricular e ao orientar a organização, a articulação e a avaliação das propostas pedagógicas (Brasil, 2013). Seu objetivo geral consiste em assegurar autonomia às escolas, oferecendo parâmetros gerais que possibilitam a construção de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) coerentes com as especificidades de cada instituição. Essa função normativa busca equilibrar unidade nacional e diversidade regional, sem esvaziar o protagonismo pedagógico das comunidades escolares.

Em conjunto, a LDB, a BNCC e as DCN sustentam juridicamente o Novo Ensino Médio instituído pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB de 1996. Essa reforma flexibilizou a organização curricular e instituiu o Projeto de Vida como eixo da experiência escolar. Embora apresente potencial para ampliar percursos formativos, tal inovação jurídico-educacional reatualiza tensões entre diretrizes nacionais de caráter unificador e a autonomia pedagógica assegurada em lei, configurando um campo de disputa interpretativa sobre os sentidos da educação contemporânea (Brasil, 2017).

O propósito desta dissertação emerge da vivência docente no Ensino Médio de uma escola pública estadual, onde o desafio de lecionar o componente Projeto de Vida se impôs como experiência cotidiana. Esse desafio trouxe à tona inquietações geradas pela exigência de tratar tal componente como eixo integrador das demais unidades

curriculares, apesar de sua ausência no Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul (Mato Grosso do Sul, 2019). A partir dessa lacuna, a pesquisa formula uma alternativa apta a ser implementada em componentes correlatos do currículo estadual.

A motivação, portanto, nasce da percepção de um vazio formativo que demanda reflexão crítica: o Projeto de Vida se apresenta como pauta relevante do Novo Ensino Médio, carecendo, contudo, de um alicerce filosófico que o sustente em profundidade. Nesse cenário, a perspectiva existencialista de Sartre (1993) e a filosofia da diferença de Deleuze e Guattari (2002) oferecem recursos para pensar a sala de aula como território existencial em movimento, sujeito a processos de desterritorialização e reterritorialização, no qual se abrem possibilidades para que os estudantes experimentem e elaborem seus próprios projetos de existência. Desde já se explicita a função dos referenciais; em Sartre situam-se os fundamentos de liberdade, responsabilidade, autenticidade e projeto, enquanto Deleuze e Guattari atuam enquanto operador metodológico para o desenho de práticas em sala de aula.

Verificou-se que, por meio de uma abordagem existencial, foi possível expandir a compreensão acerca do projeto de existência dos estudantes em seus projetos de vida vivenciados na escola, reorganizando a dinâmica de aula por meio de dispositivos didáticos planejados com a finalidade de produzir encontros de estudo intensos e ambientes de aprendizagem colaborativos.

Não se buscou esgotar o tema, e sim propor uma atividade lúdico-pedagógica que subsidiasse a produção de pensamentos, hipóteses, estratégias e práticas docentes capazes de promover a expressão das experiências discentes em seus devires, com vivências criativas no espaço da sala de aula. Para isso, recorreu-se a um repertório diversificado de ideias provenientes da filosofia da existência (Sartre, 1993; 2014), da psicologia existencial (May, 1973) e da filosofia da diferença (Deleuze; Guattari, 2002).

Embora seja necessário compreender o que representa o Projeto de Vida na BNCC (Brasil, 2017; Brasil, 2018), o propósito central é refletir sobre os projetos de existência implicados nos projetos de vida, de modo a fazer da sala de aula um espaço de gestação de existências projetadas para a multiplicidade do devir humano. Para tanto, é fundamental aproximar as formulações de Sartre ao conjunto de conceitos deleuzianos,

pois, apesar das diferenças teóricas, ambos oferecem potenciais fecundos para fundamentar uma abordagem robusta do Projeto de Vida em sua ausência no currículo de referência (Mato Grosso Do Sul, 2019). O lugar do professor permanece axial, cabendo ao docente a curadoria do problema filosófico, o ritmo da experiência e a mediação das interações.

Nesse sentido, só há projeto de vida quando liberdade e responsabilidade se articulam. A decisão se faz sem garantias prévias e exige a assunção de seus efeitos. Como formula Sartre, “[...] o homem está condenado a ser livre”, ou seja, lançado ao mundo sem desculpas e responsável pelos atos e pelos valores que institui (Sartre, 2014)¹. Em diálogo com Deleuze e Guattari, a noção de desejo como produção sustenta que o projeto de existência só se efetiva quando o desejar se acopla ao que pode, e não quando é reduzido à falta. Como afirmam os autores, “[...] se o desejo produz, ele produz real. Se o desejo é produtor, ele só pode sê-lo na realidade, e de realidade [...] o real decorre disso” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 43). Nessa chave, há projeto de existência vivo quando a angústia não paralisa o sujeito, e o existente projeta-se como devir no acontecimento de si, afirmando a própria potência no desejo que se atualiza em cada momento.

Portanto, espera-se que o devir da sala de aula, reacoplado estruturalmente ao devir dos projetos de existência dos estudantes, torne-se um investimento coletivo na produção de novas conexões desejáveis, que recusem a lógica binária de produção de subjetividades da máquina social escolar (Deleuze; Guattari, 2011), em prol da busca por horizontes mais arejados para a produção de uma ambiência múltipla e diversa, sintonizada com a potência da máquina de desejos chamada aluno (Deleuze; Guattari, 2002). Isso só será possível se a participação discente for o polo ativo que faz o devir acontecer, tendo o acontecimento como realização de sua própria potência (Deleuze, 1998).

Por isso, reveste-se de fundamental importância, por parte dos docentes, a criação de situações de aprendizagem que proporcionem aos estudantes o investimento libidinal devido em seus projetos de vida enquanto projetos de existência “de carne e ossos”, que

¹ Texto da conferência proferida em 1945, publicada em livro em 1946 como *L’existentialisme est un humanisme*; utiliza-se aqui a edição de Paris: Nagel, 1970.

se dão em seus próprios corpos. Contudo, uma aula que faça os estudantes “acontecerem” precisa ser uma experiência coletiva criadora de realidades e afirmadora da vida, do devir e da potência, e não uma catequese forçada numa estética, ética e lógica capitalista produtora de tipos neuróticos em corpos docilizados.

Tal ambicioso empreendimento demanda um esforço conjunto, contínuo e coletivo para despertar as potencialidades e capacidades docentes e discentes, colocando em marcha o conhecimento da diversidade no processo de ensino-aprendizagem, de modo que o novo jorre das microfissuras da estrutura organizacional escolar, tão acostumada a lidar com mais do mesmo. Com efeito, em matéria educacional, o novo sempre tem surgido inicialmente como uma linha de fuga das linhas duras da territorialização do desejo como falta (Deleuze; Guattari, 2002).

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em refletir criticamente sobre o Projeto de Vida no Novo Ensino Médio, tomando como referência a articulação entre Sartre e Deleuze, a fim de propor uma abordagem filosófico-pedagógica que concebesse a sala de aula como território existencial, no qual os estudantes pudessem elaborar projetos de existência em práticas de liberdade, responsabilidade e criação.

Para tanto, foi necessário analisar a constituição do Projeto de Vida no contexto do Novo Ensino Médio e sua presença no currículo da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul, examinar os fundamentos existenciais de Sartre, especialmente as noções de liberdade, responsabilidade, autenticidade e projeto, e investigar a filosofia da diferença de Deleuze e Guattari, destacando os conceitos de devir, corpo sem órgãos, rizoma e aula-acontecimento. Esse percurso possibilitou articular os aportes do existencialismo e da filosofia da diferença em uma perspectiva filosófico-pedagógica voltada à reinvenção do espaço escolar, culminando na elaboração, aplicação e análise de uma proposta didática lúdico-filosófica capaz de transformar a sala de aula em espaço de criação, cooperação e formação crítica dos estudantes, bem como avaliar seus efeitos na compreensão e na vivência do Projeto de Vida.

A pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e intervencionista, orientada pela articulação entre filosofia e educação. Como perspectiva teórico-metodológica, adotou-se a cartografia, compreendida segundo Guattari e Rolnik (1986) e Rolnik (1989) como prática de acompanhamento dos processos e fluxos de

subjetivação no espaço escolar, em contraste com modelos rígidos e normativos de investigação. Essa escolha metodológica permitiu acompanhar a emergência de acontecimentos em sala de aula, privilegiando a processualidade da experiência em detrimento de categorias previamente estabelecidas.

O percurso investigativo dividiu-se em dois momentos complementares: de um lado, a análise conceitual, fundada em estudo bibliográfico dos fundamentos do existencialismo sartreano e da filosofia da diferença deleuze-guattariana; de outro, a experimentação pedagógica, que consistiu na criação e aplicação do jogo *Café de Flore: Quem Matou La Vie?* com estudantes do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Padre Mário Blandino, no Mato Grosso do Sul.

A atividade pedagógica foi estruturada em etapas sucessivas: pesquisa colaborativa, quiz show e gincanas, prova do dado negado, narrativa investigativa e enigmas finais. Essas etapas foram concebidas como dispositivos de desterritorialização e reterritorialização do espaço escolar. Para a avaliação da proposta, foram utilizados três instrumentos principais: o questionário aberto, que possibilitou aos estudantes expressarem percepções, sentimentos e aprendizagens de forma subjetiva e singular; os diários de bordo, nos quais o pesquisador-docente registrou impressões, dificuldades e momentos de engajamento; e a observação participante, que favoreceu a imersão no processo, permitindo captar movimentos coletivos, tensões, cooperação e afetos que emergiram da experiência. A triangulação desses instrumentos conferiu maior consistência analítica, possibilitando uma leitura ampla e integrada do processo educativo.

Essa pesquisa está dividida em três capítulos. O Capítulo 1 trata do percurso filosófico que vai do paradoxo ao dilema da liberdade existencial, enquanto o Capítulo 2 discute a passagem do escopo do projeto ao corpo sem órgãos. O Capítulo 3, núcleo da proposta, articula o corpo sem órgãos à aula-acontecimento e à sala de aula nômade, desdobrando-se em três seções principais: a tessitura concreta da teoria; a estrutura do jogo *Café de Flore: Quem Matou La Vie?*; e a descrição detalhada da atividade lúdica, subdividida em etapas que vão da pesquisa colaborativa à avaliação por questionário aberto. Em seguida, as Considerações Finais sintetizam as contribuições teóricas e práticas do estudo.

CAPÍTULO 1

DO PARADOXO AO DILEMA DA LIBERDADE EXISTENCIAL

Neste capítulo, são examinadas cinco noções que estruturam a leitura existencial: (i) liberdade — modo de existir do para-si, “condenado à liberdade”; (ii) responsabilidade — alcance universal da escolha; (iii) angústia — índice afetivo dessa liberdade; (iv) situação/facticidade — conjunto de dados não escolhidos (passado, corpo, normas, objetos, outrem); e (v) projeto — movimento de ultrapassamento próprio do para-si². No plano pedagógico, tomo a sala de aula como espaço de escolhas públicas e justificáveis, realizadas sob facticidades (tempo, regras, materiais, colegas) e produtoras de efeitos coletivos³.

O existencialismo constitui uma das respostas mais expressivas à crise espiritual e cultural que atravessou a Europa no final do século XIX. Essa corrente rompeu com o ideal de fundamentos imutáveis, tomando a existência humana como realidade frágil, exposta à incerteza e convocada à responsabilidade ética (Sartre, 2014). Na França do pós-guerra, a formulação ganha difusão pública com a conferência de 1945 em Paris e a publicação de 1946 de *O existencialismo é um humanismo* (Andrade, 2018; Sartre, 2014). A publicação projetou o existencialismo no espaço público e instaurou debate decisivo no período.

Quanto à importância de Sartre na renovação da filosofia francesa, Deleuze o descreveu como uma “corrente de ar fresco” diante da rigidez acadêmica da Sorbonne, situando sua obra em diálogo com a tradição alemã de Hegel, Husserl e Heidegger (Deleuze; Parnet, 1998; Deleuze, 1998).

Era realmente uma corrente de ar fresco [...]. E Sartre nunca deixou de ser isso, não um modelo, um método ou um exemplo, mas um pouco de

² Síntese dos cinco conceitos em Sartre e autores correlatos: liberdade/“condenação à liberdade”, responsabilidade e angústia (Sartre, 1993, p. 559, 596; Sartre, 2014, p. 6, 204–205); situação/facticidade (Sartre, 1993, p. 124, 145–146; 2014); projeto como ultrapassamento do *para-si* (Sartre, 1993). Para o horizonte histórico do existencialismo: Kierkegaard (1983; 2010) e leituras de apoio (Zilles, 1988; Roos, 2021).

³ Aplicação pedagógica das noções: sala de aula como espaço de escolhas situadas, atravessadas por facticidades internas e externas, com efeitos coletivos (Sartre, 1993; 2014). Ver também Burstow (2000) sobre responsabilidade em contexto educacional.

ar puro, uma corrente de ar [...]; um intelectual que mudava singularmente a situação do intelectual [...]. A história da filosofia sempre foi o agente de poder na filosofia, e mesmo no pensamento. Ela desempenhou o papel de repressor: como você quer pensar sem ter lido Platão, Descartes, Kant e Heidegger, e o livro de fulano e sicrano sobre eles? Uma formidável escola de intimidação que fabrica especialistas do pensamento [...]. Uma imagem do pensamento, chamada filosofia, constituiu-se historicamente e impede perfeitamente as pessoas de pensarem (Deleuze, 1998, p. 20-21).

Apesar da crítica, Deleuze, em parceria com Guattari, não abdica da história da filosofia. Nas aulas e nos livros, confere-lhe um uso funcional, lendo cada autor pelo modo de funcionamento de suas engrenagens conceituais (Deleuze; Guattari, 2010).⁴ Em paralelo, autores como Michel Foucault e o próprio Deleuze, em colaboração com Félix Guattari, retomam motivos existencialistas para ressignificá-los, confirmando a vitalidade e a diversidade do pensamento francês no pós-guerra (Figueiredo; Carvalho, 2013).

Embora a sistematização do existencialismo tenha se consolidado sobretudo no ambiente francês, suas raízes podem ser reconhecidas em autores como Pascal, Montaigne e Santo Agostinho, que refletiram sobre a interioridade humana em sua vulnerabilidade vinculada à fé. É em Kierkegaard, porém, que se enuncia o ponto de origem que marca a consolidação do existencialismo. A liberdade deixa de ser atributo abstrato e assume a forma de condição trágica. Assim, o indivíduo, colocado diante da ausência de fundamentos últimos, vê-se obrigado a escolher e a responder por suas escolhas. Sob essa leitura, a existência abandona qualquer referência a essências prévias e afirma-se na angústia, na decisão e na responsabilidade que estruturam a vida de cada sujeito (Kierkegaard, 2010; Zilles, 1988).

Em Kierkegaard, a vida digna de ser vivida é a busca de tornar-se si mesmo. Essa busca é a exigência máxima da existência e também sua maior recompensa. As consequências da liberdade têm muitos nomes: felicidade, realização, amor. Elas surgem quando o indivíduo se apropria de si e se relaciona com “o Poder” que sustenta a síntese entre seus elementos e possibilidades (Silva, 2007). Na obra *O desespero*

⁴ Para fins de alcance conceitual, este capítulo se ancora sobretudo em Sartre; Deleuze e Guattari serão mobilizados metodologicamente (criação de conceitos, plano de imanência e agenciamentos) como ponte para os capítulos 2 e 3.

humano (1849), o filósofo recusa explicações totalizantes que diluem a interioridade. Com isso, formula uma ética da decisão, na qual a liberdade se conjuga à responsabilidade e ao salto de fé que acompanha a escolha (Façanha; Sousa, 2018).

Nessa direção, Roos (2021) interpreta a liberdade como a realização adequada da síntese entre possibilidade e necessidade. Portanto, tornar-se livre não significa poder “qualquer coisa”, mas escolher a si mesmo, assumindo o que nos constitui e, ao mesmo tempo, relacionando-se com o possível em aberto. Nas palavras do autor, “[...] é nesse sentido que tornar-se um indivíduo é tornar-se livre” (Roos, 2021, p. 133). Essa interpretação contemporânea do autor retoma, em novas roupagens, a reflexão realizada por Kierkegaard: é necessário pensar a liberdade como experiência concreta da subjetividade, inseparável da angústia e da responsabilidade (Kierkegaard, 2010).

Conforme Kierkegaard (1983), em *Temor e Tremor*, trata-se de uma subjetividade ética que se constitui na tensão entre a liberdade e a decisão, sempre atravessada pela possibilidade de escolha. Essa compreensão desloca o olhar do universal abstrato para o drama vivido na interioridade, em que o indivíduo se vê chamado a uma relação singular com o absoluto. Desse modo, Kierkegaard abre um percurso que influenciará decisivamente a reflexão existencial posterior.

Essa orientação se firma no século XX, quando o existencialismo se define nos trabalhos de Heidegger, Jaspers, Marcel, Beauvoir e Sartre. Neles, a condição humana é interpretada como liberdade radical vinculada à responsabilidade, sob a figura de um ser lançado no mundo e destituído de fundamentos prévios (Vaccaro, 2014). Em Sartre, e particularmente em *O Ser e o Nada* (1943), essa formulação alcança seu ápice, estruturando-se como ontologia da liberdade (Sartre, 1993).

Para Sartre, a existência humana se manifesta como consciência intencional que, sendo nada em si mesma, só subsiste ao projetar-se continuamente. Sem Deus, afirma o filósofo, “[...] a existência precede a essência” (Sartre, 2014, p. 6). Outrossim, cabe ao homem o encargo de definir-se: não há natureza prévia nem fundamento transcendente, de modo que ele é apenas o que faz de si próprio. Condenado à liberdade, encontra-se permanentemente diante da necessidade de escolher; até mesmo a recusa em agir constitui decisão, como indica *O Ser e o Nada*. A liberdade não admite evasão. Todo gesto, inclusive o de evitar-se, compromete o sujeito com uma forma de existência.

“Somos uma liberdade que escolhe, mas não escolhemos ser livres: estamos condenados à liberdade, arremessados na liberdade ou, como diz Heidegger, em derrelição” (Sartre, 1993, p. 596).

Essa condição desemboca inevitavelmente na questão da responsabilidade. Ser livre significa responder integralmente por cada ato, não apenas diante de si. Significa responder diante da humanidade que cada indivíduo carrega em sua própria condição. É dessa inseparabilidade entre liberdade e responsabilidade que nasce a ética sartreana. Portanto, não há ato isolado, pois, cada escolha esbarra no coletivo. A experiência da angústia deriva precisamente desse vínculo, não como defeito, mas como expressão inevitável do existir. Como observa Zilles, para Sartre “[...] o homem não é outra coisa senão o que ele faz” (1988, p. 63). O sujeito deve assumir o controle de seu destino, reconhecendo que a liberdade implica responsabilidade intransferível. Essa posição, contudo, reabre o debate acerca das limitações impostas pelo ambiente e das condições efetivas da autonomia individual.

A existência, nesse contexto, mostra-se indissociável da liberdade: ao assumir a si mesmo, o homem assume igualmente a responsabilidade pelo outro. Por essa razão, Sartre afirma:

[...] o homem é responsável por aquilo que é. Assim, o primeiro esforço do existencialismo é o de pôr todo domínio do que ele é e de lhe atribuir a total responsabilidade da sua existência. E, quando dizemos que é responsável por si próprio, não queremos dizer que o homem é responsável pela sua restrita individualidade, mas que é responsável por todos os homens (Sartre, 2014, p. 6).

A liberdade não se exerce em absoluto; realiza-se em circunstâncias históricas e sociais que modulam o alcance das decisões. A vida desenha-se sob tensões permanentes nas quais possibilidades se defrontam com limites ordinários, e a afirmação da liberdade envolve aceitar incertezas próprias do existir.

Para Sartre, liberdade e situação formam um nexos único; uma só ganha sentido na outra (Sartre, 1993; 2014). Situação, nesse contexto, indica o cruzamento entre a iniciativa do para-si e a facticidade, dados que resistem e delimitam o agir: passado, corpo, instituições, objetos (Sartre, 2014; 1993). Em termos diretos, situação é o que já

está dado: história de vida, lugar de moradia, regras, presença de outras pessoas e forças do mundo. Esses dados não são escolhidos. Cada pessoa, diante deles, decide o que fazer.⁵

À luz disso, no âmbito pedagógico, a sala de aula constitui um espaço em que a consciência da liberdade demanda corresponsabilidade, pois cada decisão recai sobre o próprio estudante e alcança colegas, docentes e o processo de aprendizagem. Para tornar esse princípio inteligível e aplicável, distinguem-se duas ordens de dados que situam a ação: facticidade interna, isto é, passado vivido, finitude, hábitos, trajetória e disposições do corpo; e facticidade externa, isto é, normas institucionais, materialidade do ambiente, recursos disponíveis e presença de outrem; o reconhecimento dessas condições orienta escolhas com lucidez, por exemplo planejar, pactuar regras, cuidar da palavra, ajustar objetivos às condições presentes e avaliar efeitos no coletivo, e indica que a educação requer leitura atenta da própria situação e disposição para responder pelos resultados das ações (Sartre, 2014; Burstow, 2000).

As relações com o *Outro* introduzem um limite efetivo à liberdade, pois a presença de outrem observa o que fazemos, atribui sentidos às ações e pede resposta responsável; esse encontro não suprime a autoria e funda a experiência de humanização, na qual cada pessoa passa a existir diante de alguém e para alguém (Sartre, 1993; 2014). No humanismo existencial, não há essência anterior que determine o sujeito; a identidade decorre de escolhas realizadas em situação, sob facticidades que delimitam e orientam a ação: passado, corpo, normas, objetos, instituições. Portanto, arbitrariedade não equivale à liberdade e agir livremente requer assumir responsabilidades comuns e participar da construção do mundo coletivo, pois o reconhecimento do *Outro* introduz limite à própria liberdade e acrescenta determinações que orientam o agir (Sartre, 1993).

O verdadeiro limite à minha liberdade está pura e simplesmente no próprio fato de que um Outro me capta como Outro-objeto, e também no fato, corolário do anterior, de que minha situação deixa de ser situação para o Outro e torna-se forma objetiva, na qual existo a título de estrutura objetiva. É esta objetivação alienadora de minha situação que constitui o limite permanente e específico de minha situação, assim como a

⁵ A distinção entre facticidade interna (passado vivido, hábitos, finitude, disposições corporais) e facticidade externa (normas, materialidade do ambiente, recursos, outrem) tem finalidade pedagógica. Serve para análise de decisões em sala. Não pretende constituir exegese estrita de Sartre.

objetivação de meu ser-Para-si em ser-Para-outro constitui o limite de meu ser. E são precisamente esses dois limites característicos que representam as fronteiras de minha liberdade (Sartre, 1993, p. 643-644).

Na sala de aula, a consciência de liberdade exige assumir escolhas e reconhecer seus efeitos sobre os outros. A educação, nesse sentido, constitui um espaço em que, ao tomar consciência de sua condição, cada estudante entende que liberdade não se confunde com arbitrariedade e demanda corresponsabilidade. O humanismo existencial de Sartre afirma que o sujeito é aquilo que faz de si. Desse modo, responsabilidade e angústia permanecem ligadas, pois toda decisão singular carrega resultados universais, e escolher-se projeta, de imediato, uma imagem de humanidade (Sartre, 2014; 1993).

Essas discussões reabrem diálogos férteis. Cyfer (2014) identifica, em Beauvoir, um tratamento singular do encontro com o *Outro*, com efeitos epistemológicos e ontológicos sobre liberdade, opressão, reconhecimento e condição feminina. Em *Pyrrhus et Cinéas* e *A ética da ambiguidade* (1940; 1947), a autora situa a liberdade em condições materiais e simbólicas. A opressão pode suprimir o campo de ação, e a ausência de resistência não autoriza, de imediato, a acusação de má-fé; o juízo moral requer leitura da situação, das saídas reais e dos riscos implicados (Teixeira, 2018).

Não se pode esquecer que há uma ligação concreta entre liberdade e existência; querer o homem livre é querer que haja ser, é querer o desvelamento do ser no prazer da existência; [...] é ganhando espessura em prazer, em felicidade, que o movimento em direção à liberdade toma no mundo uma figura carnal e real [...]. Se nós não amamos a vida por nossa própria conta e através do outro, é vão buscar justificá-la (Beauvoir, 1970, p. 166).

Daí a tese: “querer-se moral e querer-se livre é uma só e mesma decisão” (Teixeira, 2018, p. 32). Esse enunciado sustenta dois prolongamentos: Rollo May insere a ontologia existencial na psicologia e evidencia a angústia enquanto índice da responsabilidade de decidir (May, 1988); Deleuze e Guattari propõem foco em agenciamentos e desejo produtivo, indicando que escolhas singulares se enredam em processos coletivos de subjetivação, nos quais a experiência de liberdade se traduz em potência de variação e diferença compartilhada (Deleuze; Guattari, 2011).

As análises acima não dispensam o desenvolvimento de conteúdo filosófico. O que se propõe é articular conteúdo e experiência. Estudar com precisão liberdade, responsabilidade, angústia, situação e projeto, e, em seguida, colocar essas noções à prova em decisões justificáveis no espaço comum da aula (ex.: leitura dirigida com citação precisa, debate orientado por problemas, exercícios de aplicação em situações-limite e registros reflexivos).

A filosofia sartreana conserva sua força como ontologia da liberdade e adquire amplitude ao abrir-se para dimensões éticas e políticas. Impõe-se, portanto, pensar o ser humano enquanto projeto inacabado, constituído no ato de escolher e responsável por si e pelos outros. A perspectiva existencial convoca à assunção dessa condição: ser livre significa escolher-se continuamente, em meio às circunstâncias, assumindo responsabilidade irrenunciável por si e pelos demais. A singularidade de cada vida reabre o problema e evita a fusão em uma temporalidade única, sendo lógica, ontológica, histórica, política e ética. A articulação entre liberdade situada e diferença radical prepara a entrada do argumento de Bornheim, que intensifica a questão da alteridade:

E como pode a alteridade ser radicalmente outra que não o fundamento? Obviamente, só consegue sê-lo se em algum sentido também for fundamento. Como? Porque se a alteridade for fundamento então não é mais fundada; e se não é mais fundada, nega-se em sua condição de alteridade. Portanto, se a alteridade pôr em algum sentido fundamento deixa de ser outra que não o fundamento na mesma linha como entender, pois, que a alteridade possa ser radicalmente outra que não o fundamento? (Bornheim, 1971, p. 203).

Depreende-se, então, que o projeto de existência em Sartre é o contínuo movimento do "para si", enquanto liberdade de consciência que se lança adiante como fenômeno constitutivo do ser dessa mesma liberdade, diante de toda e qualquer situação limitadora (Silva, 2019). O "para si" humano é a constante transformação do ser humano numa jornada existencial única e múltipla, em suas conexões com outros seres humanos na condição humana e na vivência do mundo que compõe a realidade humana. Conforme postula Leopoldo e Silva: "[...] esse movimento ontológico se reflete nas escolhas morais que moldam o projeto de existência, sempre em constante renovação por ser necessariamente incompleto, uma vez que o ser é inatingível" (Silva, 2019, p. 237).

Tão radicalmente concebida, a liberdade sartreana, no projeto de existência humano, manifesta-se na subjetividade e exerce-se em comunidade de subjetividades, a exemplo da escola (Sartre, 1993). Além disso, esse projeto envolve o ser de todos naquilo que lhes é fundamental, a existência, em experiência radical de liberdade, cujo elemento imediato é a escolha, simultaneamente irreduzível e situada pela presença do outro (Sartre, 2014; Beauvoir, 1970). Disso decorre que a responsabilidade acompanha a liberdade sartreana, em consonância com a constituição ontológica do para-si e com a relação ao outro no mundo (Sartre, 1993; Sartre, 2014).

Dessa premissa resulta a ausência de determinismos: a liberdade humana em Sartre implica responsabilidade integral por si e, por extensão, pela humanidade (Sartre, 1993). Sem essência anterior à existência, o sujeito, uma vez existente, assume-se autor do que é e responde pelos efeitos de seus atos. Trata-se de uma responsabilidade que alcança a espécie, pois cada escolha singular projeta uma figura de humanidade e institui valores no mundo (Sartre, 1993; Sartre, 2014).

Por essa razão, quando Sartre argumenta que o ser humano está condenado a ser livre indiretamente ele condena o ser humano a ser responsável por todas as suas escolhas. Ser responsável então significa saber pesar as escolhas em uma balança que leva em conta a situação do ser humano no mundo com o outro, sobre quem pode cair as consequências de suas ações. Com efeito, uma liberdade que lega à ação humana tamanho fardo não poderia culminar em outra coisa senão numa dialética que acorrenta todos os homens na condição humana, sem dar-lhes rota de fuga fácil.

No âmago da experiência humana, a angústia ganha primazia. Ela exprime o mal-estar diante de uma liberdade radical que não se subordina a valores pré-estabelecidos e, simultaneamente, exige responsabilidade por efeitos que alcançam a humanidade inteira (Sartre, 1993; Sartre, 2014). Trata-se de liberdade situada, marcada por exigências normativas e pelos limites ontológicos do para-si na relação com o outro (Beauvoir, 1970).

O existencialista não tem pejo em declarar que o homem é angústia. Significa isso: o homem ligado por um compromisso e que se dá conta de que não é apenas aquele que escolhe ser, mas de que também é um legislador pronto a escolher, ao mesmo tempo que a si próprio, a

humanidade inteira, não poderia escapar ao sentimento de sua total e profunda responsabilidade (Sartre, 2014, p. 205).

Sem esse nexo entre liberdade e responsabilidade, restaria um regime de objetificação e sujeição que nega a vida humana. A condição humana envolve liberdade intrínseca, responsabilidade irrenunciável e a experiência afetiva que as assinala. A análise isolada de cada noção perde rigor, dado o entrelaçamento sistemático que estrutura a proposta existencial (Sartre, 1993; Sartre, 2014).⁶

Em Sartre então, a angústia desponta como um estado da condição humana intimamente ligado à liberdade e à responsabilidade. Não é uma neurose ou uma doença do ser, mas é a consciência da liberdade na liberdade de consciência e uma sensação de inconsistência diante do indeterminismo e do indeterminado (Mata, 2024). Em outras palavras, a angústia é o sentimento e o sentido do inacabamento humano perante a sua própria humanidade.

A máxima existencial afirma que a existência precede a essência e que o “para-si” não possui roteiro prévio no mundo do “em-si”. Cada ato institui sentido e projeta humanidade. “A nossa responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, pois ela engaja a humanidade inteira” (Sartre, 2014, p. 204). A autoria de si implica responder pelos efeitos que alcançam outros sujeitos. O nexo entre liberdade, responsabilidade e angústia torna-se eixo de uma ética sem heteronomias. A decisão singular adquire alcance universal e requer sustentação pública de razões (Sartre, 1993).

A situação partilhada introduz mediações históricas, simbólicas e institucionais. A leitura feminista explicita essa ligação entre liberdade e mundo vivido. “Há uma ligação concreta [lien concret] entre liberdade e existência; querer o homem livre é querer que haja ser, é querer o desvelamento do ser no prazer da existência” (Beauvoir, 1970, p. 166). A ação requer exame de condições, saídas efetivas e riscos implicados. A ambiguidade deixa de indicar falha e passa a chave hermenêutica. A responsabilidade mantém vigor precisamente porque não se dissolve na abstração.

No plano ontológico, a presença a si descreve a distância interna que sustenta projeto e reinício. “O si representa, portanto, uma distância ideal na imanência entre o

⁶Nexo liberdade–responsabilidade–angústia: ver Sartre, 1993, p. 205 e a articulação na conferência (2014).

sujeito e si mesmo [...] é o que chamamos de presença a si” (Sartre, 1993, p. 124). Essa estrutura repousa no nada e abre possibilidades de ser. O valor permanece totalidade irrealizável e, ainda assim, orienta a prática e convoca decisão situada (Sartre, 1993, p. 145-146). A abertura ontológica exige vigilância sobre as próprias motivações. A vida ética ganha densidade na avaliação contínua das consequências.

Na educação, esse tripé ganha visibilidade cotidiana. A sala de aula reúne subjetividades em processo e decisões com efeitos recíprocos. Autonomia exige reflexão, revisão e compromisso. “A escolha é considerada livre se for de tal ordem que houvesse podido ser outra” (Sartre, 1993, p. 559). O trabalho docente favorece análise de motivos, esclarecimento de fins e reconhecimento de condicionantes. A experiência escolar torna-se laboratório de assunção responsável da liberdade. A mediação pedagógica sustenta autoria sem apagar vínculos partilhados.

A angústia assinala liberdade em ato e convoca responsabilidade irrenunciável. “O existencialista não tem pejo em declarar que o homem é angústia” e tal reconhecimento traduz a gravidade de decidir por si e, ao mesmo tempo, por todos (Sartre, 1993, p. 205). A passagem da ontologia à prática formativa encontra base nesse nexos. Cada escolha projeta valores e solicita justificativa diante de outros. A educação acolhe sujeitos em movimento e requer respostas à altura dos efeitos comunitários. A tradição existencial oferece linguagem rigorosa para essa tarefa compartilhada (Sartre, 2014; Sartre, 1993).

O problema da liberdade, com o paradoxo que ele traz, recoloca a questão moral no interior da subjetividade, sem perder a relação com o outro (Sartre, 2014; Sartre, 1993). Beauvoir afirma:

O homem só pode encontrar, na existência dos outros homens, uma justificação para sua própria existência. Ele precisa dessa justificação; não pode escapar disso. A preocupação moral não vem de fora para o homem; ele encontra em si mesmo essa pergunta urgente: Para quê? Ou melhor, ele mesmo é essa interrogação angustiante (Beauvoir, 1970, p. 60).

Desse modo, o processo de tornar-se humano é delimitado por um conjunto de dados prévios que envolvem a liberdade no inevitável empreendimento do “para si”. A

singularidade de cada subjetividade permanece vinculada e vincada pela presença material de outros seres humanos e pela materialidade partilhada do mundo. Na equação dos projetos, o exercício da liberdade mede-se com facticidades antecedentes que configuram a situação e exigem decisão situada (Sartre, 2014; Sartre, 1993; Beauvoir, 1970).⁷

Em termos diretos, projeto de liberdade e projeto de existência, na perspectiva sartreana, assentam-se em dialética entre o dado e o tornar-se. A liberdade manifesta-se nas contradições da condição humana e na experiência radical de realidade de uma consciência intencional que se forma continuamente (Sartre, 1993). Esse movimento se afasta de essências prévias e solicita autoria responsável, com alcance que envolve a humanidade inteira (Sartre, 2014). A dinâmica da má-fé esclarece esse nó, assim, a consciência tende a encobrir a própria autoria, embora a estrutura do para-si imponha decisão sem cessar; daí a angústia em ato e a exigência de responder por efeitos em mundo partilhado (Sartre, 1993; Sartre, 2014).

Entrelaçam-se vetores que afastam qualquer caminho linear e tranquilo para compreender o humano. A leitura requer a experiência de cada indivíduo em relação a si e aos outros, e a presença do outro em cada indivíduo. Desse quadro resulta um desenho exigente para a formação de jovens. Rejeita-se a mera produção de subjetividades e prioriza-se responsabilização e discernimento em situação (Sartre, 1993; Burstow, 2000). Liberdade e situação formam nexos únicos; facticidades internas e externas delimitam o campo de ação e pedem leitura antes, durante e depois das decisões. O encontro com o outro introduz limite efetivo e solicita respostas responsáveis; a objetivação pelo olhar traça fronteiras para a iniciativa do agente (Sartre, 2014). Esse cenário didático torna visível a corresponsabilidade cotidiana e alinha o princípio à prática.

Nessa direção, o ser humano em Sartre realiza humanidade na liberdade de consciência e na consciência da própria liberdade. A realização plena dá-se nas contradições da condição e na experiência de “ultrapassamento” que acompanha o existir. A experiência humana condiciona cada pessoa à condenação de um “para si”

⁷Sobre facticidades antecedentes (corpo, passado, normas) e decisão situada: Sartre, 1993; 2014; Beauvoir (1970).

sempre em processo e nunca completo (Sartre, 1993). A presença a si explica a abertura de possibilidades e a distância interna que sustenta o projetar-se (Sartre, 2014). A clínica existencial de May acentua o índice afetivo do movimento, em que a angústia sinaliza a gravidade de decidir e sustentar escolhas na existência (May, 1973; Sartre, 2014).

Em *Psicologia e o Dilema Humano*, Rollo May, interlocutor de Sartre, psicólogo e referência da psicologia existencial, ensaia uma via para pensar o paradoxo do humano, articulando os vetores da filosofia sartreana em registro ético e ontológico, com desdobramentos clínicos (May, 1973). No prefácio, Rollo May afirma “[...] acredito que seja a partir do confronto das tensões nesses paradoxos que o homem constrói culturas e civilizações” (May, 1973, Prefácio). Em sua leitura, o “homem” das ciências humanas se inscreve no sujeito de carne e osso da clínica, apreendido sob incerteza e, por vezes, de modo evanescente.

Entretanto, o dilema humano pode e deve ser enfrentado, conforme May assevera: “[...] como o que decorre da capacidade que tem o homem de sentir-se simultaneamente como sujeito e objeto” (May, 1973, p. 16). Em uma de suas formas de exteriorização, o dilema humano manifesta-se na ansiedade, na angústia do ser que é livre e, ao mesmo tempo, cativo de sua dialética, onde é simultaneamente sujeito e objeto desse processo de transformação, emergindo “[...] curiosamente puramente livre e puramente determinado” (May, 1973, p. 17).

Para o autor, a consciência é a percepção dessa angústia na relação dialética de ser sujeito e objeto em um mundo construído e constituído por múltiplas mãos humanas, e:

É em virtude do surgimento da consciência que o homem possui essa dimensão radicalmente nova de abertura universal à liberdade de movimento em relação ao meio objetivo. É de particular importância para nossa análise aqui a capacidade do homem de se autoconscientizar sobre o fato de ser um ser simultaneamente escravo e livre, conferindo ao fenômeno o caráter genuíno de dilema, no qual alguma decisão deve ser tomada, mesmo que seja a recusa em aceitar responsabilidade pela liberdade implícita dessa abertura universal (May, 1973, p. 20).

O que fazer, então, com essas forças antagônicas que habitam o homem-estudante levando-o à angústia e, às vezes, ao escapismo por viver uma existência vazia

de sentido? May (1973) aponta para uma resposta, frisando que é dessa condição dialética que o homem deve extrair seu combustível para existir e materializar-se nas decisões e nos compromissos que assume consigo mesmo. Isso se dá em sua luta, em seu trabalho, em sua militância, em seu engajamento para tornar-se livre e transicionar de uma condição insignificante de existência para uma experiência ontológica e epistemologicamente significativa e rica de humanidade e de mundo.

May (1973) estudou as teorias modernas sobre a ansiedade, percorrendo Espinosa, Kierkegaard, Nietzsche e Freud, e diagnosticou que a personalidade humana “[...] é caracterizada por várias formas de rigidez, falta de liberdade, vazio e tédio” (May, 1973, p. 77). A ansiedade deriva do fato de o humano ser um animal avaliador, portador de valores instituídos e tomados por essenciais e absolutos, exposto de modo permanente à ameaça da morte. O esvaziamento de sentido emerge quando se vive sob um sistema regido por valores inumanos e artificiais, em descompasso com a constituição ontológica de seres de carne e osso.

Quando os valores emergem de dentro e ganham forma a partir do que de fato são, o fenômeno humano encontra vias de resolução do dilema descrito por May. Ser humano, em May (1973), significa apropriação de si na medida em que o sentido do humano se torna evidente. No plano formativo, ser estudante implica apropriar a liberdade em escala crescente, da consciência a um corpo atento às escolhas que estruturam um percurso em meio aos furores da tempestade.

A responsabilidade pela própria liberdade se adensa no acúmulo de experiências e vivências. Nessa perspectiva, o sujeito amplia a consciência de si, interioriza e expressa sua “verdade sentida na carne”, fórmula que sintetiza a exigência de uma verdade vivida na relação imediata, não abstrata (May, 1958, p. 27). Essa via experiencial sustenta responsabilidade e decisão, núcleo reiterado pelo autor (May, 1982). A experiência vívida abre a autopercepção e torna real para o sujeito aquilo que é, vive, experimenta e transmuta no regime tenso da liberdade; nesse ponto, a angústia integra o exercício paradoxal da liberdade (Ponte, 2013).

Em palavras do próprio May, o dilema

[...] origina-se da grande variedade e riqueza da natureza humana de um lado, e da banalidade e mesquinhez de outro. Esse tema origina-se

também do contraste entre a generosidade do ser humano e a suprema crueldade de que somos igualmente capazes. Apresentamos uma capacidade admirável para a razão, porém ela está em perpétuo conflito com nosso comportamento espantosamente irracional (May, 1973, p. 9).

O conceito de “verdade sentida na carne” corrobora e equaciona em parte o paradoxo ao fazer o humano acontecer na carne e ao tornar vívido o fenômeno no corpo vivido. Na clínica mayana, a liberdade constitui poder de produzir existência e força de atribuir sentido, fecundando-a de mais ser. O dilema da liberdade de ser permanece, contudo, sob a pele do vivido.

Ser livre, em May, requer fincar estacas na liberdade de ser, numa liberdade animada e revivida no devir de uma consciência humana livre.⁸ Trata-se de liberdade responsável no ser livre e consciente no sujeito que responde por sua própria verdade sentida na carne, em gesto de coragem criadora e desejo de reinvenção.

Em seu escrito *A Coragem de Criar*, Rollo May, inspirado em Kierkegaard, Nietzsche, Camus e, sobretudo, em Sartre, define coragem não como ausência do desespero, mas como “[...] a capacidade de seguir em frente apesar do desespero” (May, 1982, p. 10). Segundo ele, a coragem é o alicerce por meio do qual os humanos criam realidades complexas, paradoxais e fenomenológicas como eles mesmos. A partir desse alicerce, os humanos produzem realidades que guardam a mesma complexidade, paradoxalidade e espessura fenomenológica do próprio existir.

Uma nova paideia, ambígua e criadora de valores à altura da liberdade humana, exige uma coragem igualmente desafiadora e livre de ilusões irresponsáveis (Jaeger, 1995). A mesma ousadia que cria valores precisa sustentar o ato de habitá-los (May, 1982). Essa coragem permanece mesmo quando a vida impõe a métrica invertida dos valores dados a priori e pede que se viva o que se escolheu contra a inércia de padrões herdados.⁹

⁸ Em May, “liberdade de ser” não é formalismo vazio; é potência encarnada que se verifica em decisões concretas a despeito da ansiedade, cf. May, 1982, p. 10 (coragem) e May, 1973, p. 16–20 (dilema sujeito/objeto).

⁹ Reconheço a tradição como fonte de conteúdos e critérios. Abro espaço para experiências que põem esses conteúdos em uso e verificação. Não proponho ruptura gratuita. Proponho articulação entre herança filosófica e experimentação pedagógica, com rigor conceitual e eficácia formativa.

Pode parecer antipedagógico ou apenas ambíguo propor a estudantes que cultivem a coragem e vivam da coragem que produzem no próprio viver. De todo modo, cabe a essa pedagogia libertar a liberdade humana do claustro do egoísmo, efeito do rebaixamento ou da castração da coragem em visões fatalistas e estruturalistas do ser humano (Sartre, 2014).

Nesse sentido, uma *paideia* crítica, ou *antipaideia*, por questionar modelos prontos, estimula na sala de aula movimentos de desterritorialização e reterritorialização. Primeiro rompe rotinas e papéis rígidos. Em seguida, recompõe os arranjos de outro modo, de acordo com projetos e desejos que emergem (Deleuze; Guattari, 2010; Gallo, 2017; May, 1982).

Em Deleuze e Guattari, liberdade não é algo guardado dentro do sujeito. Liberdade acontece no próprio ato de criar. Criação e liberdade nascem juntas no devir, entendido como transformação contínua e abertura de novas possibilidades. Ao criar, a pessoa se solta de formas fixas. Ao exercer a liberdade, faz surgir o que antes não existia (Deleuze, 1988; Deleuze; Guattari, 2002). Em resumo, a criação liberta e a liberdade cria.¹⁰

Na sala de aula, isso se nota nas interações. Um ensaio reescrito várias vezes não é repetição vazia. A cada versão, o estudante reorganiza argumentos, redefine o foco e mede os efeitos de suas escolhas. Projetos científicos em ciclos sucessivos não são mero refazer. Cada rodada ajusta hipóteses, instrumentos e interpretações e abre novos problemas. Na prática artística, voltar ao mesmo motivo produz variações que transformam técnica e sensibilidade. Em todos os casos, a liberdade se prova no fazer e o fazer amplia a liberdade. As implicações formativas são diretas. Se a aprendizagem se organiza por processos, o currículo precisa reservar espaço para tentativas. A identidade estudantil passa a ser uma trajetória em construção. O foco recai na autoria situada e em critérios públicos que sustentam as escolhas (Deleuze; Guattari, 2002; Gallo, 2017).

A filosofia da diferença ajuda a pensar o humano em projeto e em processo (Marinho, 2012). Em lugar de essências fixas, observam-se os processos que produzem

¹⁰ Deleuze; Guattari, 2010, p. 11–12.

sujeitos no plano de imanência, onde sentidos se formam sem tutela externa (Deleuze; Guattari, 2010). Criar conceitos torna-se uma tarefa essencial e pede ferramentas atentas às mudanças. Ganha força a inversão do platonismo, com crítica à imagem dogmática do pensamento e afirmação da potência dos simulacros (Deleuze, 1998; Gallo, 2017). Nessa perspectiva, projeto e liberdade caminham juntos no devir. Criar já é exercer liberdade. Toda repetição introduz diferença. O humano aparece em criação contínua.

Gallo (2017) chama a atenção para as microvariações do aprender e legitima a composição de situações de aprendizagem. O ensino atua por montagem e análise em diálogo com a filosofia. Prática e teoria atuam no mesmo plano, com critérios partilhados. Se a criação libera e a liberdade cria, o currículo abre espaço a ciclos de tentativa, avaliação e reescrita, sustentados por autoria situada e justificativas públicas (Deleuze; Guattari, 2002; Gallo, 2017).

Esse movimento supera o dilema centrado no “homem” abstrato e acolhe pluralidade em devir. A leitura do projeto de ser em Sartre e May indica que liberdade, responsabilidade e angústia atravessam a escola e estruturam subjetividades em processo (Sartre, 1946; May, 1973).

No itinerário deleuziano, a escola do século XXI inverte o platonismo e retoma a realidade humana já realçada pela virada existencial do século XX. A experiência educativa se reabre a devires, multiplicidades e singularizações, em sintonia com a exigência sartreana de autoria responsável, pois cada decisão incide sobre a humanidade implicada no ato (Deleuze, 1998; Sartre, 1946; Gallo, 2017).

Gallo (2017) oferece uma imagem que guia o gesto docente e traduz a inspiração nietzschiana de Deleuze em linguagem pedagógica direta.

Em lugar de buscar as formas puras expressas numa única ideia, atentar para miríades de detalhes da sensibilidade, em lugar de buscar a contemplação do Sol, divertir-se com as múltiplas possibilidades do teatro de sombras no interior da caverna (Gallo, 2017, p. 31).

A partir disso, a atenção volta-se à materialidade dos afetos e às multiplicidades em sua imanência. A escola apresenta-se como plano de imanência do social e território existencial privilegiado. Torna-se necessário *desterritorializar e reterritorializar* o coração

da instituição para que a sala de aula assuma função de laboratório de projetos, desmontagens e recomposições, com liberdade em ato e responsabilidade efetiva. A noção de território ganha amplitude conceitual com Guattari e Rolnik:

Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. [...] O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos” (Guattari; Rolnik, 1986, p. 323).

Essa definição ilumina a sala de aula enquanto território existencial. A docência alterna movimentos de apropriação e abertura e sustenta processos de subjetivação no cotidiano. O foco recai na coerência entre meios e fins e na responsabilidade irrenunciável diante das escolhas, com a angústia operando sinal de lucidez para a ação situada (Sartre, 1993).

Em Deleuze, *desterritorialização* designa processo de escape de um território entendido enquanto sistema de sentidos, lógicas e ordens simbólicas. O movimento rompe hábitos, linguagens e formas estabelecidas, produz deslocamentos de sentido. *Reterritorialização* indica reorganização com novas lógicas e centros provisórios. *Territorializar*, *desterritorializar* e *reterritorializar* compõem fluxos em transformação (Deleuze; Guattari, 2002). Uma aula constitui território por meio de agenciamentos coletivos de enunciação e de agenciamentos maquínicos de corpos. Essa leitura encontra ecos na análise pedagógica contemporânea (Haesbaert; Bruce, 2009).

Agenciamentos de poder reúnem elementos heterogêneos e produzem realidades. Pessoas, corpos, objetos, códigos e afetos conectam-se e se separam em redes que sustentam sujeição ou abrem linhas de fuga. O trabalho pedagógico ganha eficácia quando cria conexões que fazem sentido para quem aprende e desmonta circuitos que bloqueiam desejo e pensamento (Deleuze; Guattari, 2002; Gallo, 2002).

No interior da sala, *desterritorialização* corresponde ao rompimento com lógicas fabris e seriadas. Atividades que ativam o desejo discente em torno do ser estudante instauram projetos existenciais no tempo do acontecimento. A avaliação desloca a ênfase do cumprimento estrito de tarefas para a pertinência das escolhas e para a

capacidade de revisão fundamentada, com autoria em primeiro plano. Guattari e Rolnik (1986) ampliam a escala do processo. “A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de *desterritorialização* [...] com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente as estratificações materiais e mentais” (Guattari; Rolnik, 1986, p. 323). Deleuze e Guattari lembram que “*desterritorialização*” e “*reterritorialização*” permanecem indissociáveis, com linha de fuga e recomposição a cada passo (Deleuze; Guattari, 2002, p. 224).

Nesse quadro, o trabalho interdisciplinar ganha corpo em projetos situados no encontro entre currículo formal e currículo real. A multiplicidade abre horizontes para uma docência *desterritorializada* que produz sentidos e afetos e reinventa corpos no processo de aprender. A imagem de corpos sem órgãos ajuda a nomear esse plano de potência e experimentação continuada no interior da escola (Deleuze; Guattari, 2002; Enes; Bicalho, 2014).

Produzir “corpo sem órgãos” com estudantes significa criar condições para que eles se tornem, de fato, estudantes no próprio território da aula. Em diálogo com Artaud, Deleuze e Guattari chamam de corpo sem órgãos um plano de potência no qual funções e finalidades pré-fixadas cedem lugar a arranjos inventivos do desejo. Em termos pedagógicos, isso implica afrouxar metas estreitas e permitir que cada aluno componha percursos, critérios e usos do espaço e do tempo. Trabalha-se em imanência, com materiais, relações e ritmos presentes. A aprendizagem organiza-se como rede de conexões entre saberes e pessoas, em chave rizomática. Os processos avançam por devir, com mudanças graduais sustentadas pelo grupo sem perda de coesão (Deleuze; Guattari, 2002; Gallo, 2017).

Nesse contexto, a imagem do rizoma esclarece o tipo de sala de aula proposto. Tomado da biologia, o rizoma se opõe a modelos arbóreos, hierárquicos e lineares que empobrecem mundo, vida e conhecimento. Gallo (2017) sintetiza o alcance pedagógico: “[...] o rizoma rompe com a hierarquização tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades na circulação” e “[...] a metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, pondo em questão a relação entre várias áreas do saber” (Gallo, 2017, p. 78; p. 16). Daí decorre uma educação *desterritorializante* e

reterritorializante, aberta a projetos de existência e a processos nômades cheios de acontecimentos.

Khoury (2009) reforça a leitura “deleuzeguattariana” ao negar um fundamento último de onde todo conhecimento derivaria e ao recusar a imagem de um tronco único que conduziria a uma verdade final. O saber organiza-se em feixes, com pontos que emergem em qualquer lugar e se conectam livremente a outros pontos; daí, então, o “rizoma” em contraponto à segmentação da realidade e ao positivismo metodológico na produção do conhecimento (Gallo, 2017; Khoury, 2009). A metáfora da árvore tende ao uno, enquanto a perspectiva rizomática afirma a multiplicidade (Gallo, 2017).

A partir desse quadro, o debate alcança o chamado projeto de vida. Mesmo quando políticas educacionais o deslocam para a periferia, o projeto dos estudantes preserva estatuto de projeto humano de existência dentro e fora da sala (Braggio; Silva, 2023). Tal território admite *desterritorializações* e *reterritorializações* acionadas por agenciamentos do desejo discente, o que justifica uma transversalidade rizomática no processo educativo, em diálogo com a noção de projeto existencial.

Para que esse projeto não se estanque por dispositivos de controle, a leitura deleuziana convoca multiplicidades e linhas de fuga que devolvem variação às trajetórias discentes. Um projeto de vida potente ganha figura de devir, criador de diferença, em vizinhança com a ideia de “educação menor” enraizada no cotidiano da sala e apta a gestos efetivamente transformadores (Deleuze; Guattari, 2017; Hur, 2020; Gallo, 2002).

Para que essa variação ganhe forma no cotidiano, torna-se determinante instituir uma *transversalidade rizomática* entre saberes, agentes e situações de aprendizagem. “Transversalidade rizomática” designa teias de redes, conexões e microcircuitos entre campos do saber e entre agentes do fazer pedagógico, envolvendo corpos, ambientes, condições e estruturas do território escolar. Gallo (2017) propõe uma nova imagem do pensamento, capaz de superar a fossilização do paradigma arbóreo e de recolocar a tarefa de pensar em circulação.

Parece-me que, para pensar essa nova realidade, é necessária a introdução de um outro paradigma de conhecimento, de uma nova imagem do pensamento; em suma, de algo que nos permita, de novo, pensar, para além da fossilização imposta pelo paradigma arbóreo e pela consequente arborização de nosso pensamento (Gallo, 2017, p.75).

No plano do fazer, esse redesenho exige reduzir sujeições do corpo e abrir passagens para processos *desterritorializantes* e *reterritorializantes* que façam emergir “corpos sem órgãos”. Em Deleuze e Guattari (2002), tal figura nomeia um plano por onde intensidades atravessam e suspendem identidades rígidas, deslocando o par “eu/outro” em favor de singularidades impessoais. No mesmo registro, os autores descrevem livros, aulas e pesquisas que se constituem em agenciamentos feitos de matérias heterogêneas, linhas, velocidades e estratos em variação, jamais totalizados, sempre multiplicidades (Deleuze; Guattari, 2002).

Dentro dessa paisagem de intensidades, escrita e aprendizagem deixam de buscar fechamento e passam a funcionar por ajustes sucessivos e reinícios. Tomada a sério essa ontologia da variação, não há compreensão máxima nem verdade fixa. O que se tem é rede extensa de possibilidades, amarrações e acessos, cartografias, labirintos, colagens, nas quais certas estabilizações valem por um tempo e se desfazem adiante. Enunciações coletivas ganham ritmos distintos, com fluxos que aceleram, retardam ou se interrompem conforme os agenciamentos que a turma consegue compor.

Esse diagnóstico prepara a reconversão da sala em espaço nômade, capaz de reconectar desejo e criação no plano de imanência. A sala de aula converte-se em espaço nômade e reconecta o projeto estudantil à potência do desejo no plano de imanência. Esse plano requer desestratificação ampla, inclusive por artifícios, para que a criação encontre passagem no cotidiano escolar. O efeito esperado é liberdade criadora e desejo produtivo capazes de dar nascimento ao novo onde antes prevalecia repetição (Deleuze; Guattari, 2010).

No nível conceitual, a questão do território pede precisão, pois as relações entre corpos e pensamento definem imanência, transcendência e seus efeitos na escola. Na geofilosofia da diferença, o território ocupa um lugar decisivo. A *desterritorialização* articula processos físicos, psíquicos e sociais a processos absolutos; trata-se do que os corpos são em situação e do que podem vir a ser em relação ao pensamento-ser e ao pensamento-natureza. Dependendo dessas relações, emergem transcendência ou imanência (Deleuze; Guattari, 2010).

Diante disso, implodir o espaço-tempo rígido da aula surge como gesto inaugural para liberar fluxos e atualizar potências do aprender. A intenção é transgredir coordenadas fixadas pelo currículo, para que o devir atualize potências da arte de aprender, inclusive o desaprender que solta o já sabido e abre o por-ser e o por-vir no agora. Assim, os autores advertem que convém evitar conciliações fáceis e assumir a hecceidade dos encontros, sem dissolver o singular em generalidades sem lastro (Deleuze; Guattari, 2002).

Com efeito, seria preciso evitar uma conciliação simples demais, como se houvesse de um lado sujeitos formados, do tipo coisas ou pessoas, e de outro, coordenadas espaço-temporais do tipo hecceidades. Pois você não dará nada às hecceidades sem perceber que você é uma hecceidade, e que não é nada além disso (Deleuze; Guattari, 2002, p. 49).

Com isso, cognitivo e socioemocional se apartam; com ela, afetos e ideias se reencontram e sustentam invenção responsável. Torna-se decisiva a reintegração do cognitivo ao socioemocional. Afetos não podem ser expulsos da experiência de ensinar e aprender. Sem essa conexão, ensino deriva para repetição sem criação e aprendizagem se dispersa em diferença sem potência criadora. A sala recebe estatuto de cartografia viva, onde novas linhas de desejo e novos agenciamentos de poder sustentam modos de pensar e viver mais inventivos e libertários.

Para dar corpo a esse pacto entre liberdade e criação, três tradições oferecem chaves complementares e orientam a leitura do sujeito em processo. A tradição existencial de Sartre explicita liberdade originária e responsabilidade; Rollo May traduz tal liberdade em experiência encarnada atravessada por angústia; a filosofia da diferença, com Deleuze, abre passagem a multiplicidades, devires e variações, alargando o espaço de invenção e de análise (Sartre, 1993; May, 1982; Deleuze, 1988).

Dessa convergência emergem diretrizes práticas para a escola, nas quais percursos, regras e responsabilidades se formulam em ato. Estudantes e sala formam território de passagem de velocidades, intensidades, fluxos e devires por rizomas que sustentam processos formativos e realidade escolar. Educar para a liberdade supõe acolher afetos, aceitar risco e criar regras no próprio transcurso da ação. Projetos juvenis,

nessa base, abrem clareiras no interior da aula por meio de práticas de desterritorialização e reterritorialização.

A incorporação dessas diretrizes encontra resistências, sobretudo em modelos que simplificam multiplicidades e neutralizam a potência da diferença. O choque com visões tradicionais tende a ocorrer. Modelos centrados em “psicologia positiva” simplificam multiplicidades e reduzem potência da diferença. O cotidiano, no entanto, exige ação. Em cenários adversos, resta ao docente a alegria do encontro, o exemplo que inspira e a reinvenção contínua diante do turbilhão.

Nesse cenário, a autoria docente ganha centralidade e convoca criação conceitual alinhada à experiência de sala. O professor assume lugar de criador. Gallo (2017) registra que o filósofo da educação cria conceitos e instaura plano de imanência que atravessa o campo dos saberes pedagógicos (Gallo, 2017, p. 57). A docência trafega entre reflexão filosófica e prática de sala, e a criação precisa ganhar o lugar da repetição. Compete ao docente traçar sua própria linha de fuga e sustentar projeto de resistência em meio ao terreno em crise.

A sala nômade responde a esse desafio ao expandir o tempo da aula e impedir que o território se transforme em prisão. Espraia-se antes, durante e depois do momento formal, para que o espaço não bloqueie sonhos nem carimbe presenças. Projetos de existência juvenis pedem Sartre e Deleuze: o primeiro situa o humano na existência com liberdade e responsabilidade; o segundo inscreve existências na multiplicidade de um devir irreduzível a parâmetros prévios.

Cada passo produz deslocamentos discretos que já geram efeitos, pois abrem mapas reversíveis e exigem justificativas públicas. A análise rompe genealogias arbóreas do conhecimento e evita respostas herdadas que imobilizam o presente. Mapas rizomáticos permanecem abertos, desmontáveis e reversíveis, com múltiplas entradas e saídas. Trajetórias conectadas e responsáveis pedem revisão quando necessário (Deleuze, 1988; Gallo, 2002).

Esse andamento requer labor conceitual móvel, no qual conceitos se articulam por cortes, sobreposições e remissões em devir. No labor conceitual, a tradição deleuziana privilegia mobilidade e interconexão. Articulações, cortes e sobreposições fazem cada conceito remeter a outros em passados, presentes e devires; conceito ganha perfil de

contorno de um acontecimento por vir e pertence à filosofia pela força de criação que porta (Deleuze; Guattari, 2010). A escola pode acolher essa criação e desenvolver conceitos pedagógicos eficazes em diálogo com a experiência da turma.

Por fim, o contraste entre árvore e rizoma oferece critério de avaliação das práticas e orienta projetos em rede, avaliação processual e autoria responsável. A distinção entre modelo arbóreo e rizoma orienta diagnósticos de prática. Hierarquias rígidas esvaziam circulação de saberes. Mapas abertos promovem conexões entre cadeias semióticas, biológicas, políticas e econômicas e rearranjam estados de coisas. Nesse ambiente, a interdisciplinaridade deixa o ornamento e torna-se estratégia ancorada no real, com projetos nômades em rede, avaliação que acompanha percursos e autoria defendida perante o coletivo (Deleuze; Guattari, 2002; Gallo, 2017).

CAPÍTULO 2

DO ESCOPO DO PROJETO AO CORPO SEM ORGÃO

De maneira geral, os dicionários de filosofia apresentam o termo “projeto” significando uma ideia de antecipação, previsão, predisposição, plano, ordenação e predeterminação de possibilidades (Abbagnano, 2007). Contudo, é pertinente esclarecer que o termo “projeto” herdado de uma visão tradicional de mundo não captura o todo do significado dos projetos humanos, pois quando se fala em projetos humanos de existência não se fala de retas e pontos num plano cartesiano.

O referencial teórico utilizado para pensar a implementação do Projeto de Vida estava fundamentado na psicologia positiva e em questões relacionadas à formação das identidades, o que, a princípio, coaduna-se com a definição dicionarizada de “projeto”; a concepção existencial de projeto de vida atua em registro distinto. A literatura brasileira sobre Projeto de Vida evidencia vínculos entre projeto de vida e trajetórias identitárias, com investigações empíricas no Ensino Médio (Klein; Arantes, 2016) e análises que aproximam Projeto de Vida e autorrealização (Tardeli; Arantes, 2021)¹¹.

Neste recorte, a psicologia positiva toma projeto de vida e identidade por eixo de análise. O autor Erik Erikson sustenta que a identidade se forma ao longo da vida, sob influência de pressões sociais e culturais (Erikson, 1998). De acordo com essa perspectiva, em cada estágio do desenvolvimento, indivíduos enfrentam crises que demandam resoluções; desse processo emergem perfis relativamente estáveis de identidade, inclusive em fases turbulentas, a exemplo da adolescência.

A relação entre identidade e Projeto de Vida é reconhecida nos marcos legais que amparam a educação básica no Brasil e, igualmente, na produção nacional e internacional sobre o tema. Para compreender de que modo identidade e Projeto de Vida se constroem e se articulam, torna-se essencial examinar os processos de formação e de funcionamento da identidade. O exame recai sobre os estados de identidade e sobre a identidade narrativa. O debate acerca da identidade moral completa o quadro analítico.

¹¹ No Mato Grosso do Sul, o componente “Projeto de Vida” sofreu alterações recentes de oferta. A proposta aqui exposta permanece transferível para Filosofia, História e iniciativas interdisciplinares, sem perda de coerência.

Damon, 2009, Csikszentmihalyi (1990), Erikson (1998) e outros autores ofereceram contribuições importantes ao tema. Convém, portanto, explicitar preliminarmente as posições desses autores, passo anterior a uma hermenêutica do Projeto de Vida.

Damon (2009) apresenta a ideia de "*purpose*", que, em tradução livre, é entendida como "propósito". Para o autor, *purpose* é "[...] uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu" (Damon, 2009, p. 53). A partir dessa definição, entende-se que o cerne do propósito é a intenção de alcançar algo no futuro. Ao almejar um objetivo específico, a pessoa deve conferir a esse desejo estabilidade, pois isso permitirá avançar em direção à realização, evitando a volatilidade dos anseios.

Outro ponto importante é que o propósito deve ser significativo para a pessoa, pois sem essa significação, o desejo pode perder força. Além disso, o objetivo ou intenção deve ser orientado por um sentido ético que gere benefícios não apenas para o indivíduo, mas também para a sociedade. Esse conceito é discutido por Mathew Yeager e Bundick (2009), que explora em sua tese os conceitos de propósito, engajamento significativo e bem-estar psicológico na vida adulta emergente.

Embora a relação entre o desejo pessoal e sua projeção na esfera pública seja um tema controverso, ela é reconhecida na literatura como um indicador de prosperidade juvenil e comportamento pró-social. Isso é visto como um ativo do desenvolvimento, que consiste em relações, oportunidades e qualidades pessoais exploradas tanto no âmbito individual quanto no contexto familiar, escolar e comunitário, prevenindo comportamentos que comprometem o bem-estar do indivíduo e promovendo seu desenvolvimento bem-sucedido (Benson; Scales, 2009; Benson *et al.*, 2011).

Dessa forma, o conceito de *purpose*, traduzido como "propósito", é tão amplo que pode ser considerado o próprio projeto de vida. A complexidade dos aspectos que envolvem essa concepção levou alguns pesquisadores brasileiros, como Klein (2011), Pinheiro (2013), Danza (2014) e Gonçalo (2016), a traduzi-lo como projeto de vida. Para Damon, o projeto de vida pode ser figurativamente representado como um quadro estável e organizado, onde se fixam objetivos significativos, que transcendem os limites do ego e se relacionam com o mundo. Constitui-se, assim, como uma força motriz que orienta as ações do indivíduo, dotando de significado as metas que guiam sua vida cotidiana.

Nesse contexto, Damon (2009) formulou quatro categorias de projeções para o futuro. A primeira delas é a dos desengajados, indivíduos que não apresentam nenhuma relação de comprometimento com seus projetos de vida. Esses indivíduos não demonstram ou apresentam quaisquer objetivos ou metas futuras, parecendo estar à mercê das circunstâncias de suas próprias vidas. A segunda categoria, oposta à primeira, é a dos sonhadores. Esses indivíduos possuem diversas aspirações e estão dotados de um discurso cheio de objetivos e metas, mas não demonstram comprometimento para a realização desses objetivos.

A terceira categoria, de acordo com o autor, é a dos superficiais, aqueles que possuem objetivos, mas têm um baixo vínculo afetivo com eles (Damon, 2009). Por fim, a quarta e última categoria é composta por aqueles que realmente possuem projetos de vida, com todas as especificidades consideradas pelo autor. Esses indivíduos estão mais propensos a alcançar satisfação pessoal e a desenvolver-se de maneira saudável. A visão positiva proporciona a possibilidade de vivenciar a adolescência de modo saudável, identificando os “[...] elementos-chave motivadores da felicidade humana” (Damon, 2009, p. 48).

Com a proposta de abordar uma visão positiva da existência, a Educação Positiva, concebida como a aplicação da Psicologia Positiva às instituições de ensino, insere-se no contexto educacional com o propósito de fomentar a qualidade de vida e o bem-estar dos participantes do processo educacional. Isso se dá por meio de intervenções e programas validados empiricamente (Seligman, 2009), nos quais se insere o eixo educacional do Projeto de Vida.

Nesse encadeamento de ideias, o movimento da Psicologia Positiva, fundado por Martin Seligman (2009) e Mihaly Csikszentmihalyi (1990), defende a aplicação de uma psicologia focada nos aspectos positivos do comportamento humano. Os autores propõem três abordagens distintas para explicar a felicidade: emoções positivas e prazer, envolvimento e significado. Nesta última abordagem, é possível estabelecer um paralelo com o *purpose* conceituado por Damon (2009), pois Csikszentmihalyi (1990) defende que o envolvimento e o significado têm maior preponderância na satisfação com a vida. Aparentemente nessa abordagem, o projeto de vida se enquadra com maior propriedade, já que nele pode ser aplicado o conceito psicológico de fluxo (*flow*), um estado de

consciência que demonstra alto grau de engajamento nas atividades (Csikszentmihalyi, 1990). Esse estado está associado à estabilidade dos objetivos que formulam um projeto de vida, bem como ao desenvolvimento de estratégias para alcançá-los.

Csikszentmihalyi (1990) delineou quatro estratégias para transmutar o estado de inércia em foco e envolvimento com a concretização de objetivos: estabelecer metas claras; imergir-se completamente na atividade; manter atenção plena no presente; e encontrar prazer nas experiências imediatas. Adicionalmente, para intensificar esses momentos de total envolvimento, ele recomenda buscar atividades nas quais se tenha maior competência e que proporcionem um significado mais profundo. Isso reforça o que Damon aponta quanto ao vínculo afetivo e à significação dos objetivos envolvidos no projeto de vida.

O conceito de flow, desenvolvido por Csikszentmihalyi, inspirou a elaboração de currículos em escolas experimentais, programas de treinamento voltados a executivos e práticas de psicoterapia em diferentes contextos, incluindo a reabilitação de jovens em conflito com a lei. O autor ressalta que a educação constitui uma das áreas mais urgentes de aplicação dessa teoria, tendo suas obras contribuído de maneira significativa para o debate. Entre essas publicações, destacam-se *Being Adolescent: Conflict and Growth in the Teenage Years* (Csikszentmihalyi; Larson, 1984) e *Talented Teenagers: The Roots of Success and Failure* (Csikszentmihalyi *et al.*, 1997).

Damon destaca ainda que o projeto de vida estabelece uma íntima relação com a identidade, cuja construção se acentua entre a adolescência e o início da idade adulta, sendo considerado um componente central da identidade. Isso é confirmado nos critérios do próprio conceito, visto que perspectivas imediatistas não contribuem para a definição de uma identidade própria que estabeleça coerência entre passado e futuro, nem possuem a capacidade de inspirar um projeto de vida. Embora sejam absolutamente necessárias no encadeamento de ações, essas perspectivas não criam condições para proporcionar uma satisfação duradoura (Damon; Menon; Bronk, 2003).

Em sentido contrário ao dos autores acima tratados, pode-se conceber o Projeto de Vida como uma estratégia que fale do projeto de existência dos estudantes. Como tal, deve contemplar uma dimensão integrada da vida do estudante. Conecta-o não como o projetista de uma ação que deriva da projeção, do projeto e do próprio projetista, mas

como um projeto que se recia no âmbito de um livre devir (Deleuze; Guattari, 2002). Trata-se de um movimento que coloca o futuro em andamento no agora, em coordenadas de zonas de passagem, com intensidades, velocidades e linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 2002). Em outras palavras, o projetista, o projeto e a ação de projetar não estão engessados em um tempo retilíneo. Manifestam-se na dimensão do acontecimento, em um fluxo que atualiza potências e potencializa atos, atitudes e existências (Deleuze, 1988).

Dessa forma, compreende-se que a ideia de projeto de vida, contemplada na Unidade Curricular Projeto de Vida do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), embora tenha sua gênese na noção de um conjunto de ações, sentidos, possibilidades e propósitos implementados e interpretados por um projetista, admite leituras distintas quando cotejada com as abordagens existencial e da diferença. (Brasil, 2017).

Nada impede que tanto o termo “projeto” quanto a expressão “vida”, que compõem a noção de projeto de vida, sejam interpretados a partir das filosofias da existência e da diferença, em diálogo com a psicologia existencial. Nesse horizonte, trata-se de uma verdadeira terapia para o ser do projeto de existência em sua liberdade radical de existir.

Compreende-se, assim, que não há interditos para a consideração do projeto de vida como dispositivo que pode ser bem utilizado ou mal utilizado. Pode assumir a forma de uma educação territorializada nas paixões tristes ou, ao contrário, ser *desterritorializada* e *reterritorializada* a partir do devir alegre e fecundo da sala de aula (Deleuze; Guattari, 2002; Gallo, 2017).

A despeito dos marcos históricos e conceituais do projeto de vida terem sido estabelecidos em uma encruzilhada do processo ensino-aprendizagem que vincula a inovação ao desejo conservador inerente à tradição, essa estratégia educacional adota práticas supostamente consagradas por novos paradigmas teóricos, mas mantém, simultaneamente, pontos de tangência com a tradição tecnicista e escolanovista da educação brasileira.

Nesse contexto, o projeto de vida, instituído como eixo estruturante da BNCC, buscava articular inovação e tradição na direção de um ideal de educação integral. Segundo os teóricos que defendem essa perspectiva, a educação integral deve assegurar o desenvolvimento do estudante em todas as dimensões, como a intelectual,

física, emocional, social e cultural. Tal projeto é concebido como construção coletiva que envolve jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais (Brasil, 2013; Brasil, 2017; Brasil, 2018).

A concepção de uma educação integral, portanto, inclui o projeto de vida como expressão de um anseio por uma escola intencional, sustentável, inclusiva e equitativa. Contudo, essa mesma escola se insere em uma sociedade marcada por tensões, desigualdades, exclusão e injustiças, funcionando como uma máquina social que limita a realização desses ideais. Sob outra perspectiva, inspirada em uma visão existencial e da diferença, a educação integral e integradora deve, antes de tudo, desintegrar os direcionamentos prévios que reduzem o desejo discente a uma categoria acessória do processo ensino-aprendizagem (Deleuze; Guattari, 2002; Gallo, 2017).

Contudo, do ponto de vista conceitual, as mudanças educacionais refletem, em grande medida, transformações paradigmáticas. Essas mudanças, por sua vez, remetem a alterações conjunturais na forma como as relações sociais de produção e os modos de vida se estruturam em determinado horizonte histórico. Nesse contexto, a escola tende a funcionar como um aparelho de captura e de reprodução de seu tempo. Em vez de se configurar como espaço de emancipação, aprofunda os abismos sociais e reforça visões preconceituosas do mundo e do ser humano, muitas vezes alicerçadas em paradigmas psico-filosóficos herdados do século XIX.

Tais conjunturas se exacerbam nas primeiras décadas dos anos 2000, quando se consolida uma mentalidade empreendedora que passa a conceber a existência dos estudantes como um empreendimento autônomo do sujeito-aluno. Essa lógica se expressa na difusão da ideia de protagonismo juvenil, convertendo a trajetória estudantil em um exercício permanente de autogestão. Novas concepções políticas e ideológicas, de cunho neoliberal, legitimaram essa visão. Como destacam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo atua como uma racionalidade que articula práticas sociais e subjetividades, transformando a vida em empresa de si. Nesse contexto, a escola se converte em uma linha de produção dessa concepção míope de estudante e de educação.

A implementação de um modelo neoliberal de educação deu origem à supervalorização da iniciativa pessoal, da meritocracia e da proatividade como chaves

para o aperfeiçoamento dos processos pedagógicos. Essa perspectiva, contudo, é altamente questionável. Ela atribui ao corpo discente uma autonomia forçada, sem oferecer condições adequadas para que os alunos se desenvolvam plenamente como autores e coautores de seus projetos de existência. Trata-se de uma lógica que, como analisam Dardot e Laval (2016), converte a formação escolar em laboratório de produção do “empreendedor de si”. Isso faz com que o indivíduo passe a ter responsabilidades que são, na verdade, estruturais e coletivas.

Além disso, os ambientes escolares não garantem espaços propícios para que os estudantes se manifestem como seres de devires livres. De acordo com Deleuze e Guattari (2002), o devir implica abertura para afetar e ser afetado, em fluxos que recriam a realidade. A escola, nesse sentido, deveria possibilitar a invenção de mundos e experiências que transitam da vida para a escola e da escola para a vida.

Em um estado de pura idealidade, talvez fosse possível conceber que os estudantes, no âmbito de seus projetos de vida, fossem orientados quanto às escolhas relativas à ocupação de futuros lugares de sucesso em uma sociedade classista como a atual. No entanto, do ponto de vista da realidade fática e existencial dos estudantes brasileiros, exigir deles a capacidade de um tomador de decisões maduro e plenamente consciente constitui uma temeridade. Damon (2009) enfatiza que o projeto de vida se consolida na juventude de forma gradual, em diálogo constante com experiências formativas e referenciais sociais.

Nesse mesmo sentido, Erikson (1998) sustenta que a identidade permanece em processo de construção ao longo da adolescência e início da vida adulta, o que torna arriscado imputar ao jovem a responsabilidade exclusiva por decisões que exigem maturidade consolidada. O que se observa, portanto, no cenário educacional brasileiro é uma tergiversação diante da falta de políticas públicas mais robustas. Soma-se a isso a ausência de visões mais acuradas para o aprimoramento do processo educativo frente à demanda por uma educação pública de qualidade.

Dessa forma, coloca-se a necessidade de refletir de modo mais crítico sobre a estratégia denominada Projeto de Vida. Mais do que isso, torna-se indispensável conjecturar acerca dos projetos de existência estudantis, na ausência de um Projeto de Vida estruturado. Essa reflexão permite indagar que tipo de vida se almeja fomentar ou,

ao contrário, entenebrece nesses projetos. Também convoca a pensar que projeto de existência está em jogo quando se busca forjar as subjetividades dos sujeitos-alunos sem considerar as condições concretas de sua existência.

Nesse ponto, Beauvoir (1970) ressalta que a condição humana é marcada pela ambiguidade, uma vez que liberdade e limitação coexistem na experiência de cada sujeito. Sartre (2014, p. 24) reforça essa compreensão ao afirmar que “[...] o homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo”. Sem um projeto de ser, tampouco há projeto de existência, restando apenas trajetórias fragmentadas e desprovidas de horizonte. May (1973) acrescenta que o ser humano precisa afirmar-se por meio de escolhas criativas que dêem sentido à sua vida. Onde não há tal afirmação, o que resta são apenas estratégias precárias e evanescentes de sobrevivência, equivocadamente nomeadas de projetos de vida.

Interpretar e considerar o Projeto de Vida a partir do olhar da filosofia da existência, da psicologia existencial e da filosofia da diferença significaria torná-lo uma estratégia eficaz do ponto de vista da liberdade discente, onde o projeto de ser estudante fundamenta sua razão de existência (Sartre, 1993; Beauvoir, 1970; May, 1973). Em outras palavras, para que se mantenha um ponto de tangência entre a realidade fática estudantil e a estratégia pedagógica Projeto de Vida, a mesma deve ser considerada um instrumento funcional e não uma peça de marketing institucional de uma educação que não consegue levar a termo o seu fim junto ao estudante das várias modalidades e séries de ensino.

O Projeto de Vida deve estar capilarizado o bastante para envolver os projetos de existência discentes na existência pulsante da própria escola, um ambiente cheio de intensidades, velocidades e afetos (Deleuze; Guattari, 2002). Em virtude disso, os professores que lecionam a disciplina Projeto de Vida devem estar atentos aos temas que permeiam as juventudes nos diversos contextos sociais (escola, comunidade, família, cultura etc.). No entanto, necessitam de uma formação interdisciplinar que, em tese, supra as lacunas já existentes em sua preparação para o exercício da docência nas unidades curriculares tradicionais. A filosofia existencial, com a psicologia existencial e a filosofia da diferença, poderiam trabalhar juntas em uma formação interdisciplinar

para os professores de Projeto de Vida, que são, em sua maioria, autodidatas (Beauvoir, 1970; May, 1973; Gallo, 2017).

Pensando nisso, uma atividade lúdico-pedagógica, que será descrita no capítulo a seguir, foi pensada para testar esta tese, na qual a sala de aula, enquanto campo de imanência de um território existencial, pode ser um nicho fértil à produção de desterritorializações e reterritorializações que visem dar corpos (corpos sem órgãos) ao processo ensino-aprendizagem que "acontece" na corporeidade da experiência humana, tão rica de uma consciência pré-reflexiva instância ignorada pela maioria das situações de aprendizagens tradicionais (Sartre, 1993; Deleuze; Guattari, 2002).

A partir disso, confirmar-se-iam as pressuposições sartreano-deleuzianas sobre o ser humano, enquanto potência-de-acontecer num projeto de existência voltado para a vida – em um ser que é para o outro, para o mundo e para morte sem perder o seu viço (Sartre, 1993; Beauvoir, 1970; May, 1973). Ao invés de um Projeto de Vida engessado num movimento previsível, cartesiano e estruturado numa visão idealizada e mecanizada de mundo e realidade, tem-se um Projeto de Vida calcado numa visão experimental de projeto e numa concepção vital de existência enquanto um devir inventivo e emergente desde seu próprio ato de criação. No âmbito desse Projeto de Vida vivo e pulsante, o novo se cria como linha de fuga dos sistemas dominantes vigentes no ambiente escolar (Deleuze; Guattari, 2002).

CAPÍTULO 3

DO CORPO SEM ÓRGÃO À AULA-ACONTECIMENTO E À SALA DE AULA NÔMADE

A missão de cada docente, ancorada na vocação da docência, consiste em viver e compartilhar o conhecimento enquanto realidade vital experienciável, marcada por devires e potências. O professor não é mero transmissor de informações úteis. Ao contrário, trata-se de um sujeito em relação de afetação mútua com os estudantes, cocriando, na sala de aula, um território existencial atravessado por intensidades, velocidades, latitudes e longitudes (Deleuze; Guattari, 2002). Nessa cocriação, o professor preserva uma centralidade funcional, atuando como disparador e condutor do processo, definindo problemas, organizando o tempo, garantindo a circulação da palavra e resguardando os critérios conceituais e as condições de atenção.

Esse território existencial “sala de aula” pode ser concebido como campo de imanência, de onde emergem realidades singulares forjadas na experiência educacional, em alto grau de plasticidade. Trata-se de realidades rizomáticas, múltiplas e interconectadas, sem centro fixo, em consonância com a ontologia da diferença (Deleuze; Guattari, 2011; Deleuze, 1998). Nesse registro, a cartografia proposta por Rolnik (1989) permite compreender a sala de aula como espaço de produção de subjetividades, onde afetos e fluxos se cruzam, ou seja, há uma ruptura das fronteiras entre o individual e o coletivo, entre o instituído e o instituinte.

O produto didático-pedagógico resultante do esforço desta pesquisa tem, portanto, a finalidade de propor uma estratégia que auxilie na liberação dos fluxos desejantes no campo de imanência da sala de aula. O objetivo é permitir processos de desterritorialização e reterritorialização das formas existenciais aí implicadas, de dentro para fora, a partir das relações de afetação entre os devires estudantis. Nessas condições, a sala de aula se converte em espaço de autoprodução e criação, onde os estudantes podem elaborar novas perspectivas e realidades para seus projetos de existência (Guattari; Rolnik, 1986; Haesbaert; Bruce, 2009; Enes; Bicalho, 2014).

Essa leitura aproxima-se de uma pedagogia que valoriza a experiência como acontecimento, em contraste com a mera transmissão de conteúdos. Não se elimina,

porém, o trabalho sistemático com os saberes por meio de leituras dirigidas, definição rigorosa de noções e reconstrução de argumentos são momentos estruturantes que se articulam à invenção (Deleuze; Guattari, 2010; Gallo, 2002; 2017). Ensinar, aqui, exige disponibilidade para afetar e ser afetado, além da responsabilidade de dar forma conceitual ao vivido.

Com esse fim, realizamos uma cartografia dos movimentos criativos que delinearam a estratégia didático-pedagógica ao longo do trabalho com estudantes do Ensino Médio, nas Unidades Curriculares e nos Núcleos Integradores da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, com aulas de cinquenta minutos organizadas em uma sequência de quatro semanas e participação de duas turmas de 1º ano, A e B. A cartografia foi assumida como método de acompanhamento de processos e fluxos de subjetivação, conforme as referências de Guattari e Rolnik (1986) e de Rolnik (1989).

As etapas ocorreram em diferentes espaços da escola, como biblioteca, sala de aula e corredores, sempre com autorização formal da gestão, e contaram com recursos variados que ampliaram as possibilidades de engajamento, entre eles dados gigantes de EVA, botões sonoro-luminosos, projetor, caixas de som, óculos de realidade virtual, cartolinas e cronômetro. Para garantir a segurança, os percursos foram previamente liberados de obstáculos, houve supervisão contínua nas provas motoras e qualquer sinal de desconforto resultou em interrupção imediata das atividades.

No que se refere ao arcabouço conceitual, torna-se imprescindível justificar a utilização de filósofos cujos pensamentos, à primeira vista, se mostram díspares e até contraditórios. Em primeiro lugar, recorreu-se à filosofia da existência de Sartre, pois não é possível pensar a produção de novas visões para a realidade educacional sem considerar liberdade, responsabilidade e angústia em sua radicalidade, como dimensões constitutivas da condição humana (Sartre, 1993; 2014; Bornheim, 1971; Andrade, 2018).

Em segundo lugar, foi mobilizada a psicologia existencial, que permite aproximar os grandes temas filosóficos da existência das realidades concretas dos estudantes: sujeitos de carne e osso, atravessados por projetos singulares de ser-no-mundo (May, 1973; 1982; 1988). A psicologia existencial contribui para compreender como liberdade e responsabilidade se traduzem em escolhas vividas no cotidiano escolar.

Por fim, mas não em menor relevância, utilizou-se a filosofia da diferença. Nessa vertente, o desejo se apresenta como potência de fazer-acontecer, capaz de ultrapassar oposições e contradições, instaurando acontecimentos que não se subordinam à lógica da dialética ou do já dado (Deleuze, 1988; Deleuze; Guattari, 2002; Gallo, 2017). Tal perspectiva desconstrutiva e disruptiva abre a possibilidade de pensar o espaço escolar como lugar de invenção, onde fluxos desejanos se atualizam em práticas e criações.

Embora, num primeiro momento, a tarefa de conciliar a filosofia da existência com a filosofia da diferença pudesse parecer quase impossível, essa aproximação revelou-se providencial, pois forneceu a base teórica necessária para pensar a corporeidade da experiência humana como potência que se atualiza no desejo e desejo que se potencializa no devir (Sartre, 1993; Deleuze, 1988; Gallo, 2017). O objetivo foi dar “carne e ossos” aos conceitos, já que o acontecimento da educação se dá no corpo, pelo corpo e através do corpo dos estudantes — corpos que a filosofia existencial, a psicologia da existência e a filosofia da diferença não negam, ainda que os abordem sob registros distintos (Beauvoir, 1970; May, 1988).

O intuito seminal do trabalho não consistiu apenas em aprofundar o conhecimento conceitual, dissociando-o das realidades que os conceitos buscam expressar, mas em cartografar a dinâmica dos acontecimentos no interior dos fluxos escolares, tensionados por estamentos curriculares que frequentemente submetem a vida a parâmetros normativos estabelecidos a priori (Guattari; Rolnik, 1986; Rolnik, 1989). Tanto o conhecimento como a conceituação do conhecimento se dão na dimensão do vivido e transmutam-se em experiências significativas, preces de potencialidades. Na perspectiva de Deleuze e Guattari (2010), os conceitos não respondem a problemas preexistentes: são, antes, modos de organizar a multiplicidade a partir de um plano de imanência que os antecede.

Destarte, a estratégia didático-pedagógica elaborada no âmbito da pesquisa consistiu em uma atividade lúdico-pedagógica que combinou criação de conceitos com experiências de afetação corporificadas pelos estudantes. Ao vivenciarem a liberdade como necessidade corpórea de ser e acontecer, os alunos aprendiam, simultaneamente, a consciência de si na experiência dos outros e a consciência dos outros em si mesmos,

enfrentando dores e desafios da condição humana (Sartre, 1993; May, 1973). Embora originada no componente Projeto de Vida, a proposta é replicável em Filosofia e História.

A atividade lúdica, nascida da reflexão sobre o Projeto de Vida, não se limitou a esse enquadramento. No cerne de todo projeto está a vida em sua condição de existência inacabada e singular, tensionada pelas estruturas sociais que moldam e, ao mesmo tempo, restringem as subjetividades (Dardot; Laval, 2016; Braggio; Silva, 2023). Assim, a proposta buscou ativar o Projeto de Vida como eixo da educação integral, mas transformou a sala de aula em espaço de flexibilidade e liberdade de ensino, capaz de elevar o processo educativo até o nível do projeto existencial de cada estudante — na existência ou inexistência formal do Projeto de Vida enquanto política curricular.

A partir das dificuldades encontradas no desenvolvimento da disciplina Projeto de Vida, duas intervenções foram conjecturadas. A primeira consistiu em explorar a possibilidade de aprimorar o processo ensino-aprendizagem por meio de uma abordagem existencialista, inspirada em Sartre, para quem a liberdade e a responsabilidade constituem dimensões inalienáveis da condição humana (Sartre, 1993; 2014; Beauvoir, 1970). No entanto, reconheceu-se que tal deslocamento seria insuficiente.

A segunda intervenção implicou admitir que não bastava aplicar uma abordagem distinta; era necessário compô-la de elementos diferentes, capazes de instaurar novas possibilidades de criação. Se o Projeto de Vida como estratégia já não se mostrava viável, seria preciso conceber um verdadeiro projeto de devir, que não se limitasse a reproduzir modelos, mas abrisse espaço para inventar e reinventar a própria experiência da sala de aula (Deleuze; Guattari, 2002; 2011; Gallo, 2017).

3.1 A Tessitura Concreta Da Teoria

No processo de construção e desenvolvimento dessa pesquisa, desenvolveu-se um RPG (Role-Playing Game) de caráter pedagógico que articula *quiz* shows e gincanas, sustentado por um enredo investigativo. A proposta foi estimular os estudantes a enfrentar desafios filosóficos e a reinstalar, em sala de aula, uma ambiência de criação conceitual com atenção às forças, aos afetos e às linhas de fuga que permeiam a

aprendizagem. Dito isso, entende-se o RPG por jogo de interpretação em que participantes assumem papéis ficcionais e constroem narrativas coletivas a partir de situações e desafios. A dinâmica rompe o modelo transmissivo tradicional e promove vivência de conceitos em ato, convertendo estudantes em sujeitos ativos do aprender.

No plano pedagógico, o RPG mobiliza diferentes aspectos como cooperação, autonomia, criatividade e reflexão ética, pois cada decisão tomada pelos jogadores traz responsabilidade diante do grupo e das consequências narrativas. Tal dimensão ressoa na perspectiva existencialista de Sartre (1993; 2014), para quem a liberdade exige autoria dos atos. O jogo excede a simulação e produz exercício efetivo de liberdade e de responsabilidade no interior da experiência escolar.

As dimensões de corpo e afeto inerentes ao dispositivo dialogam com a concepção de Beauvoir (1970) acerca da ambiguidade da existência, em que o sujeito se reconhece, ao mesmo tempo, como liberdade e como ser condicionado por circunstâncias históricas e relacionais. Jogar é, consequentemente, experimentar a invenção de possibilidades e os limites impostos por regras e o contexto; a existência se efetiva nesse entrelaçamento.

No que se refere aos aspectos filosóficos, o RPG faculta que estudantes deixem a leitura estrita de conceitos e passem a habitá-los, recriando situações e dilemas que problematizam trajetórias próprias. O dispositivo situa-se entre a *desterritorialização* e *reterritorialização* do espaço escolar. Há uma passagem de uma perspectiva de transmissão para um plano de experimentação criativa e ao mesmo tempo coletiva (Deleuze; Guattari, 2002; 2011; Gallo, 2017).

A literatura especializada reconhece o RPG como ferramenta de circulação de informações, valores e afetos em atividades cooperativas, nas quais saberes tácitos se convertem em conhecimento e em produção coletiva de sentido (Nunes, 2004). Esse recurso promove um reordenamento das interações, sustenta objetivos comuns e favorece engajamento e coautoria entre os estudantes. No campo da tecnologia educacional, evidenciam-se potencialidades para incentivar a cooperação, desenvolver a resolução de problemas e reorganizar práticas de trabalho em grupo (Grando; Tarouco, 2008). Em consonância com tais perspectivas, pesquisas recentes como a de Kussler

(2017) apontam o RPG como estratégia que transforma o ensino de Filosofia, enfatizando a investigação, a autoria e o caráter interdisciplinar do filosofar em ato.

Integrado ao projeto didático *Café de Flore: Quem Matou La Vie?*, o grupo de estudantes investiga um mistério, enfrenta charadas filosóficas e delibera em tempo real. A narrativa demanda leitura de situações, escolhas argumentadas e cooperação entre equipes ao mesmo tempo em que reorganiza a sala para que corpos, vozes e conceitos ganhem centralidade. O dispositivo favorece a transição da teoria à experiência e afirma a liberdade em contexto, a partilha de saberes e a criação de novas formas de aprender e conviver no espaço escolar.

3.2 Estrutura do jogo *Café de Flore: Quem Matou La Vie?*

O jogo foi concebido em cinco etapas, cada uma delas desenhada para articular conceitos filosóficos à experiência dos estudantes:

Fase 1 — pesquisa e motivação (semana 1, 50 min): O início, a *primeira fase*, foi marcado pela pesquisa prévia e pela motivação, colocou as equipes diante da tarefa de investigar filósofos existenciais, impulsionadas por incentivos e pequenos “mimos”¹² que instauravam uma rivalidade lúdica. Esse procedimento aparentemente simples tinha por objetivo vincular o protagonismo estudantil à noção sartreana de liberdade como responsabilidade (Sartre, 1993; 2014), produzindo desde o primeiro momento a consciência de que toda escolha implica engajamento diante de si e dos outros.

Fase 2 — quizzes + gincanas (semana 2, 50 min): Na sequência, na *segunda fase*, os *quizzes* intercalados com gincanas propuseram uma dinâmica que se afasta do modelo transmissivo. A sala de aula tornou-se um campo de movimento e de pensamento para os estudantes. Ao associar desafios cognitivos e motores, a etapa reafirmava a tese de Deleuze e Guattari (2002) de que o corpo é também instância de criação conceitual. A aprendizagem, nesse contexto, não se restringia à abstração.

Fase 3 — dados gigantes (semana 3, 50 min): A *terceira fase* introduziu a prova dos dados gigantes, representando liberdade, necessidade e contingência. A presença

¹² Por “mimos” entende-se recompensas simbólicas como adesivos, canetas, pontos extras ou outros objetos de baixo custo oferecidas pelo professor como estímulo imediato à participação.

concreta desses objetos fazia vibrar a ambiguidade da condição humana descrita por Beauvoir (1970; 1986), onde liberdade e limite se entrelaçam, e convocava os estudantes a enfrentar simbolicamente a dimensão trágica da existência, tal como tematizada por May (1982). Não se tratava apenas de lançar dados, mas de experimentar, de modo dramatizado, a tensão entre escolha e destino, acaso e necessidade.

Fase 4 — imersão narrativa (semana 4, 50 min): Na imersão narrativa, a quarta fase, os estudantes adentraram o *Café de Flore* por meio de recursos audiovisuais, cenário emblemático de encontros filosóficos. A experiência configurou-se como acontecimento no sentido deleuziano (Deleuze, 1998): não apenas representação de um lugar, mas instalação de um campo problemático onde pistas e indícios ativavam pensamento, imaginação e memória coletiva. A escola, nesse instante, aproximou-se do jogo enquanto criação de conceitos, lugar em que o saber deixa de ser acumulado e passa a ser vivido como invenção.

Fase 5 — resolução coletiva: O desfecho ocorreu na resolução coletiva do mistério: enigmas, charadas e indícios conduziram à revelação do culpado pela morte de *La Vie*, personagem que alegorizava a vida em estado de devir. Nesse ponto, a experiência radicalizou a noção de liberdade como criação de si e dos outros (Sartre, 1993; Beauvoir, 2020), pois cada decisão tomada no interior do jogo reabria a pergunta sobre responsabilidade, alteridade e futuro.

Esse desenho metodológico visava reinstaurar, no estudante, o desejo investigativo próprio da infância, recuperando o que Paulo Freire (1996) denomina prática da liberdade e dialogando com Huizinga (2000), para quem o jogo é fundamento da cultura. A aplicação, realizada no Ensino Médio da Escola Estadual Padre Mário Blandino, confirmou a potência do jogo. Embora o enredo estivesse estruturado, as regras emergiram no processo, em diálogo com os gestos e as escolhas dos alunos, em regime de coautoria. Nesse processo, o professor atua como condutor e desencadeador, assim, ele define problemas, organiza o tempo e garante critérios conceituais, o que aproxima a dinâmica do rizoma e das variações de territorialidade descritas por Deleuze e Guattari (2002) e por Guattari e Rolnik (1986). Para preservar foco e rigor, adotaram-

se “bordas” didáticas, como janelas de foco, regras de circulação da palavra, devolutivas registradas (portfólio) e silêncio operativo ao final de cada bloco.¹³

A recepção foi marcada por intensidade e envolvimento coletivo. Estudantes e professores mobilizaram-se de forma integral, transformando a sala em um território existencial em acontecimento, aquilo que Deleuze e Parnet (1998) chamam máquina de guerra contra a rotina, capaz de dar corpo ao desejo e ao pensamento como forças criativas (Gallo, 2002). O simples rearranjo do espaço como carteiras deslocadas para as bordas, corpos ocupando o centro não foi apenas um detalhe logístico, fez com que houvesse um rompimento da lógica seriada “fordista” do ambiente e reposicionou o centro de gravidade do poder, antes concentrado no quadro. Essa alteração constituiu ato pedagógico e político, pois subverteu a ordem do espaço e ativou nos estudantes uma percepção sensório-motora que os colocava em relação direta com o saber e com os outros. As devolutivas escritas e as sínteses orais ao fim de cada encontro amarraram o acontecimento a tarefas de futuro (microprojetos), dando continuidade ao processo formativo.

É importante ressaltar que a liberdade vivida nesse contexto não era apenas princípio abstrato. O que se passou foi uma transformação daquilo que era apenas uma possibilidade ou uma potência em potência de fato. Os estudantes produziram aquilo que Deleuze e Guattari (2002) chamam corpo sem órgãos, um corpo mais vivo, intenso e sujeito à afetação, que deixa de se organizar em funções rígidas para abrir-se a fluxos criativos. O jogo possibilitou que os estudantes interagissem com os filósofos por meio da brincadeira. Assim, os estudantes criaram seus próprios conceitos, experimentando a escola como espaço de liberdade real. Esse trabalho foi consolidado por registros no portfólio e por um glossário vivo de conceitos, reforçando a dimensão de conteúdo.

Esse processo afrouxou as fronteiras entre desejo e conhecimento, instalando um campo de imanência no qual corpos e pensamentos se afetavam mutuamente. Toda a escola foi impactada, em maior ou menor grau, por essa energia: professores, funcionários e instâncias deliberativas, como o setor administrativo, testemunharam e

¹³ *Rizoma pedagógico ≠ feed dispersivo*. A conectividade em aula opera com *bordas* (foco temporal, regras de fala, devolutivas/portfólio, silêncio final), evitando a dispersão algorítmica das redes.

partilharam a experiência, contagiados pela alegria dos adolescentes, sobretudo na etapa da procura dos dados negados.

O resultado foi a constituição de uma aula-acontecimento, nômade e criativa. Os estudantes, em sínteses múltiplas (conectivas, disjuntivas e conjuntivas), produziram abertura para o novo, colocando-os como protagonistas do processo educativo. Os diários de bordo, escritos ao fim de cada ciclo, materializaram essa vivência, documentando o impacto imediato do jogo e a emergência de novas formas de compreender o ensino, de repensar o projeto de vida e de experimentar a escola como lugar de criação de mundos possíveis.

Quanto aos novos caminhos supracitados, pode-se afirmar que são rizomáticos, pois não se estruturam por parâmetros dados a priori; compõem-se em simultaneidade com os acontecimentos e transmutam-se em elãs de captura da potência do acontecer (Deleuze, 1998; Guattari; Rolnik, 1986). Avançam em direção à transversalidade curricular, costurando-se em superfícies puras, sem dentro nem fora.

A partir deles, o processo de ensino-aprendizagem ganhou estatuto de acontecimento singular e singularizante, capaz de potencializar as máquinas desejantes aluno—estudante diante da máquina social escolar, fazendo emergir o conhecimento da multiplicidade na figura de linha de fuga frente às linhas duras da micropolítica vigente no estatuto de uma educação assujeitadora e massificadora.

Nessa perspectiva, apenas um processo de ensino-aprendizagem fundado em desterritorializações e reterritorializações sustenta o Projeto de Vida na condição de núcleo integrador e eixo estruturante da educação integral, quando a sala assume a função de máquina de guerra, apta a promover tais operações em registro metodológico. Para garantir raízes e permanência, mantiveram-se rotinas estáveis de estudo (leitura orientada, síntese, definição+exemplo), que ancoram o devir em práticas de atenção e continuidade.

A primeira coordenada para compreender o envolvimento de toda a escola reside na ludicidade, acionada para produzir encontros entre corpos “à flor da pele”. Estar “nus” significava partilhar a mesma temporalidade do acontecimento: afeto, liberdade criativa, desejo. Nesse regime de encontros, projetos de existência confluíram para projetos criativos de rupturas, fissuras e microfissuras na máquina social das relações de poder

em âmbito escolar, numa lógica micropolítica tal como analisada por Guattari e Rolnik (1986). As travessuras do jogo abriram caminhos em que estudantes passaram a ver o outro e o mundo sob o signo da promessa de acontecimentos; a vida, de mero efeito de ser, passou a efetuação.

Os diários de bordo registraram o alcance: mais de 80% dos participantes declararam sair da experiência mais conscientes de si, sujeitos de ações, afetos, desejos e projetos. Essa autoconsciência ampliada aguçou a percepção de suas potências e os reposicionou não só sujeitos de fato e de direito; agentes insurgentes em corpos ativos, capazes de compreender lugares e devires no mundo, ao lado de outros corpos igualmente vocacionados à liberdade em acontecimento e efetivação.

A experiência repercutiu na produção de aulas de outras unidades curriculares. A mudança de perspectiva, como encarar a sala enquanto campo de imanência e território existencial passível de desterritorialização e reterritorialização a partir do desejo entendido por potência de ser e de acontecer, forneceu norte para forjar aulas geradoras de experiências significativas para os estudantes.

A partir desse norte, surgiram novidades destinadas a tornar efetivo o projeto de aulas-acontecimentos, viabilizadas por uma relação de confiança *sine qua non* entre discentes e docente. A primeira inovação consistiu na criação de objetos conceituais a partir de elementos do cotidiano discente, por exemplo, inserir uma cadeira em situações de aprendizagem dedicadas à materialidade do campo de imanência. Tais objetos cumpriram papel coadjuvante no ensino da teoria do conhecimento de Kant, ajustando conceitos a problemas e conferindo materialidade à relação entre filosofia e vida cotidiana (Deleuze; Guattari, 2010).

Na mesma direção, emergiu o personagem conceitual “verdinho”, performado pelos estudantes em exemplos práticos ligados às suas realidades. O convite à encarnação de conceitos em ato levou os participantes a tornarem-se personagens conceituais vivos; o curso das aulas ganhou intensidade qualitativa, pois os corpos, tanto em níveis consciente e pré-consciente, passaram a experimentar afetos e devires em multiplicidade. Em síntese, ao insurgirem-se autores e produtores de conhecimento, desterritorializaram o espaço da sala e reinscreveram fronteiras, intensidades e velocidades de seus campos de imanência.

Da experiência decorre uma conclusão: o Projeto de Vida, enquanto estratégia da educação integral, só ganha robustez ao abrir-se a processos de desterritorialização e reterritorialização que instituem a aula-acontecimento e lhe deem feição nômade. Operadas tais passagens pelo trabalho do corpo sem órgãos nos estudantes, torna-se possível tratar o Projeto de Vida na chave de projetos de existência que emergem no campo de imanência de um território existencial; aberto à multiplicidade dos devires, tal território converte-se em máquina de guerra contra a máquina social escolar, ancorada no currículo e operada a partir de seus centros de soberania.

3.3 Atividade Lúdica

A atividade lúdica desenvolvida com os estudantes do 1º ano (turmas A e B) foi estruturada em quatro etapas, cada uma articulando pesquisa, movimento e reflexão filosófica.

3.3.1 Primeira Etapa – Pesquisa Colaborativa

Após uma aula introdutória sobre Jean-Paul Sartre e alguns de seus conceitos fundamentais (existência, liberdade, responsabilidade, angústia, má-fé e autenticidade) os alunos foram divididos em grupos de cinco integrantes. A cada grupo coube a tarefa de pesquisar informações sobre outros filósofos existencialistas, tais como Gabriel Marcel, Karl Jaspers, Simone de Beauvoir, Martin Buber e Albert Camus. Essa etapa inicial visava familiarizar os estudantes com a diversidade de perspectivas dentro do existencialismo e prepará-los para a fase seguinte do jogo.

Figura 1 – Aula Introdutória



Fonte: Arquivo do autor, 2025.

3.3.2 Segunda Etapa – Quiz Show e Gincana dos 10 Desafios

Na aula seguinte, os estudantes participaram de um Quiz Show de perguntas e respostas sobre os filósofos e conceitos pesquisados (Gabriel Marcel, Karl Jaspers, Simone de Beauvoir, Martin Buber e Albert Camus).

Antes de responder às questões, eles passaram por uma gincana preparatória, composta por dez desafios que exigiam habilidades físico-cognitivas de baixa e média complexidade. Essa etapa foi conduzida pelo mestre do jogo, figura responsável por narrar, explicar regras, emitir comandos e garantir o andamento justo da competição.¹⁴

A dinâmica mobilizava atenção, rapidez de raciocínio, perseverança, concentração e agilidade corporal. Com caráter lúdico e competitivo, cada prova exigia diferentes formas de deslocamento, posturas e interações colaborativas entre os participantes. Nessa lógica, foram propostos os seguintes desafios:

1. Saci de frente: deslocar-se com apenas um pé apoiado no chão até apertar os botões com sinais sonoros e luminosos.
2. Saci de costas: realizar o mesmo percurso, mas andando de costas.

¹⁴ *Nota explicativa:* o mestre do jogo funciona como mediador da atividade, sendo responsável por aplicar as regras, manter a ordem e estimular a participação de todos.

3. Pezinho-pezinho: avançar com passos curtos e pés unidos até acionar o botão.
4. Amarelinha do Jason: saltar em uma versão modificada da brincadeira tradicional, executada de modo desajeitado e ritmado, em referência ao personagem da franquia *Sexta-Feira 13*.¹⁵
5. Prova da mochila: carregar um colega nas costas, deslocando-se até os botões.
6. Sapinho-girino: avançar em pequenos saltos agachados, imitando anfíbios.
7. Prova da carriola: um estudante segura as pernas do colega, que se apoia nas mãos para o deslocamento.
8. Lombriga na selva: arrastar-se com cotovelos e pés, simulando travessia em ambiente hostil.
9. Prova da dancinha: percorrer o trajeto executando passos coreografados.
10. Prova do polichinelo: chegar aos botões realizando polichinelos sucessivos.

Essa etapa favoreceu, além do fortalecimento físico, o desenvolvimento de resiliência e de tolerância à frustração: competências socioemocionais fundamentais ao processo formativo.

Figuras 2 e 3 – Gincana dos 10 Desafios



Fonte: Arquivo do autor, 2025.

¹⁵ *Nota explicativa:* a expressão “Amarelinha do Jason” foi criada no âmbito da atividade para designar uma versão caricatural da brincadeira infantil, caracterizada por movimentos duros e desajeitados, evocando a lentidão típica do personagem Jason, da série *Sexta-Feira 13*.

3.3.3 Terceira Etapa – O “Dado Negado” e o Mistério do Café de Flore

Na etapa seguinte à disputa do Quiz Show, os grupos mais bem colocados avançaram para a chamada *Prova do Dado Negado*. A atividade iniciava-se com uma busca pelos três dados gigantes escondidos nas dependências da escola. Cada um deles simbolizava um conceito central do existencialismo (liberdade, responsabilidade e contingência) e sua recuperação exigia dos estudantes não apenas agilidade física, mas também cooperação estratégica. O grupo que conseguisse reunir a maior quantidade desses dados recebia como vantagem o acesso antecipado à narrativa que orientaria o desdobramento da investigação filosófica.

Essa narrativa, construída em tom de mistério, apresentava o assassinato fictício de uma personagem chamada *La Vie*, encontrada morta nos porões do *Café de Flore*, lugar emblemático da tradição existencialista e cenário frequentado pelos filósofos estudados. A escolha desse ambiente não era fortuita: pretendia envolver os estudantes em uma atmosfera simbólica que evocasse a dimensão da vida e da morte como problemas filosóficos, ao mesmo tempo em que exigia deles uma postura investigativa.

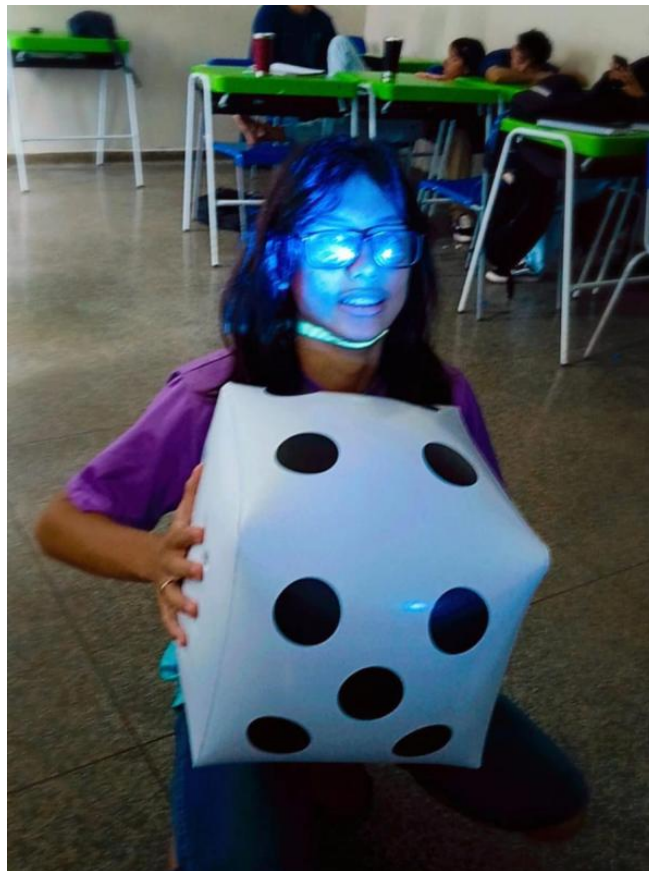
Para aprofundar a experiência, os líderes de cada grupo foram conduzidos virtualmente até a cena do crime. Por meio de óculos de realidade 3D, tiveram acesso a um vídeo imersivo – disponível em <https://bit.ly/ProjetoJoaoMaia> - no qual precisavam identificar pistas espalhadas pelo ambiente. Essa imersão criava um elo entre a investigação lúdica e a prática reflexiva, exigindo observação atenta e interpretação de indícios, habilidades essenciais ao exercício filosófico.

Concluída a visita virtual, cada grupo lançou os dados encontrados. A pontuação era calculada a partir da fórmula que somava os valores da liberdade e da responsabilidade, subtraindo o resultado da contingência. A classificação obtida determinava a quantidade e a qualidade das pistas adicionais liberadas: quanto maior a pontuação, maior o número de informações recebidas e mais objetivas eram as orientações para o prosseguimento da investigação. Resultados medianos produziam pistas enigmáticas, que exigiam maior esforço interpretativo, enquanto pontuações

baixas restringiam severamente o acesso às informações, oferecendo apenas fragmentos pouco claros.

Essa etapa do jogo cumpria, assim, uma dupla função. No plano prático, regulava o andamento da investigação e estimulava a competitividade saudável entre os grupos. No plano conceitual, permitia vivenciar de maneira simbólica a tensão existencial entre a liberdade de agir, a responsabilidade decorrente das escolhas e a contingência que limita ou condiciona a ação humana. Ao lançar os dados e lidar com o resultado, os estudantes experimentavam, em chave lúdica, os dilemas do agir no mundo, percebendo que a conquista de informações ou, metaforicamente, de sentido, depende sempre da articulação entre essas três dimensões fundamentais do pensamento existencialista.

Figura 4 - Prova do “Dado Negado”



Fonte: Arquivo do autor, 2025.

3.3.4 Quarta Etapa – Enigmas e Identificação do Criminoso

A última etapa da atividade consistiu na entrega de charadas, enigmas e objetos simbólicos relacionados à identidade do criminoso. A narrativa proposta, centrada no mistério da morte da personagem *La Vie*, ganhava então seu desfecho. Cabia aos estudantes interpretar filosoficamente os vestígios e indícios apresentados, articulando-os em uma reconstrução lógica e conceitual do crime. O assassino não era uma entidade abstrata, mas uma pessoa real da escola, escolhida para desempenhar esse papel como representação simbólica de um arquétipo existencial. O grupo que conseguisse identificar corretamente essa figura antes dos demais era declarado vencedor da competição.¹⁶

Essa etapa final mobilizou a dimensão investigativa da atividade em seu nível mais sofisticado. Os estudantes já haviam sido expostos a múltiplas linguagens e recursos: desde os dados gigantes, que condensavam conceitos filosóficos, até os botões sonoros e luminosos, que marcavam os desafios motores, passando pelos óculos de realidade virtual, que permitiram explorar a cena do crime de maneira imersiva. Nesse ponto, somavam-se ainda as fichas com charadas e enigmas e os objetos simbólicos, que serviam como pistas físicas e exigiam um olhar atento e interpretativo. Todos esses elementos foram articulados para que a experiência de investigação se tornasse também um exercício de leitura crítica do real.

¹⁶ No contexto da atividade investigativa, o papel de “assassino” foi assumido simbolicamente por um professor da instituição, identificado como Marcos Rios Neves, à época exercendo a função de Professor Coordenador de Práticas Inovadoras (PCPI).

Figura 5 - Apresentação das pistas



Fonte: Arquivo do autor, 2025.

3.3.5 Etapa Avaliativa – Questionário Aberto

Encerrada a atividade pedagógica, os estudantes foram convidados a responder um questionário avaliativo composto exclusivamente por perguntas abertas. Esse formato, por não oferecer alternativas pré-determinadas, possibilitou que cada participante elaborasse livremente suas respostas, registrando percepções, sentimentos e aprendizagens de modo pessoal e subjetivo. O propósito era captar, sob uma perspectiva qualitativa, não apenas o conteúdo assimilado, mas sobretudo a forma como cada estudante vivenciou a experiência.

As questões propostas orientaram-se em torno de três eixos fundamentais: aquilo que os alunos aprenderam ao longo do processo; as sensações e emoções mobilizadas

pelos desafios e dinâmicas; e a maneira como os conceitos filosóficos discutidos em sala de aula se articularam às suas próprias trajetórias de vida. O conjunto das respostas constituiu parte essencial da avaliação do projeto, revelando o grau de envolvimento dos estudantes, suas interpretações singulares e os efeitos da atividade na construção de um pensamento filosófico mais autônomo e reflexivo.

Para fins de documentação, os questionários foram preservados em sua forma original, escaneados e anexados ao relatório de pesquisa (Apêndice A). Essa escolha buscou assegurar a autenticidade das respostas e respeitar a voz dos estudantes, valorizando a diversidade de registros e perspectivas que emergiram da experiência.

A análise desse material mostrou os impactos significativos em dois níveis complementares: o cognitivo e o formativo-existencial. Em termos conceituais, os alunos assimilaram noções filosóficas complexas, demonstrando capacidade de transpor essas categorias para situações de seu cotidiano. Mais do que reproduzir definições, foram capazes de apropriar-se criticamente dos conceitos a partir de suas próprias vivências.

Entre os aprendizados mais recorrentes destacou-se a percepção de que a vida se constitui por escolhas e de que cada decisão traz consigo responsabilidade. Muitos ressaltaram ainda a importância de não delegar a outros a culpa pelo que depende da própria ação e, em paralelo, valorizaram a autenticidade como princípio fundamental da existência. Em diferentes respostas, os alunos registraram que a atividade os ajudou a “ser pessoas melhores”, mais conscientes de si, de seus limites e de suas possibilidades.

No campo das experiências, os questionários indicaram que a dimensão lúdica e investigativa foi determinante para o engajamento. Foram lembrados, com entusiasmo, os momentos de cooperação nos grupos, a imersão na narrativa do crime e a intensidade dos desafios, entendidos como ocasiões em que puderam exercitar raciocínio, resiliência e espírito de equipe. Esse caráter interativo e performativo possibilitou que a filosofia deixasse de ser percebida como disciplina puramente teórica e se tornasse vivência concreta de reflexão situada.

No que se refere às ideias de Sartre, a maioria dos estudantes destacou liberdade e responsabilidade como conceitos de maior impacto, justamente por despertarem o senso de autonomia diante das circunstâncias da existência (Sartre, 2014). Outros ressaltaram a noção de angústia, compreendida não como peso negativo, mas como

condição inevitável que acompanha a liberdade e que emerge sempre que se faz necessário escolher. Essa apropriação indica que os conceitos não foram apenas compreendidos intelectualmente, mas ressignificados em chave existencial.

As expressões utilizadas para descrever a experiência revelam, por si só, o alcance do projeto: “incrível”, “inesquecível”, “reflexivo”, “difícil, mas cheio de boas memórias”. Tais termos evidenciam que a atividade foi percebida como trajetória singular, ao mesmo tempo exigente e gratificante, capaz de conjugar esforço intelectual com prazer estético e afetivo. Nesse sentido, a reflexão filosófica se aproxima do que Beauvoir (1986) entende como a vivência da ambiguidade, em que liberdade e responsabilidade se encontram de modo situado, no confronto entre escolhas e circunstâncias.

Por fim, a maior parte dos estudantes afirmou que gostaria de continuar estudando filosofia. As justificativas convergiram para três grandes motivações: a vontade de refletir sobre a própria identidade, o desejo de aprender a viver melhor em sociedade e a busca por ampliar a capacidade de pensamento crítico. Esse dado confirma que a experiência não se restringiu a cumprir objetivos pedagógicos pontuais, mas abriu horizontes mais amplos de formação, revelando a filosofia como prática de autoconhecimento e formação crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento é uma aventura a altura do ser, bem como o conhecimento e o autoconhecimento do ser humano pelo ser humano tornam-se uma dádiva para toda a espécie, quando eles ocorrem. Assim, o homem em Sartre e em Deleuze enquanto ser de projeto consiste em um verdadeiro acontecimento, porque o tempo está nele como uma força vetorial mais forte do que o nada e tão forte quanto a morte.

Dessa forma, a vida humana torna-se novidade em cada centelha que se acende no agora. O novo jorra repetido e diferenciado na atualidade do instante quando se crê ser possível resistir aos apelos do não existir e não ser. Por isso, vale à pena deixar fluir intensamente o fluxo do desejo em sua produção ininterrupta de realidades e devires.

“Deixar fluir” poderia ser a declaração de ordem da sala de aula. O ser é rio, e os estudantes, afluentes de seus próprios projetos existenciais, deságuam em trajetórias singulares, cartografando rotas no tecido das epistemes que os formam e nos campos simbólicos que os acolhem: a escola. O que se encontra, entretanto, são matrizes rígidas, trilhos inflexíveis, correntes invisíveis, disciplinas compartimentadas, métodos engessados e instrumentos padronizados. Poucos projetos, de fato, nascem do ser.

Por isso se faz necessário, mais do que nunca, investir nos corpos, porque eles são a própria corporificação da educação criada para humanos. É preciso ativar o lúdico de novo porque a criança no adolescente jamais dorme, e o adolescente que persiste no adulto só encontra repouso quando se frustram seus impulsos de ser mais do que é, de saber além do sabido, de conhecer para além do visível.

O que ainda torna o projeto de vida digno de ser vivido é o insistente movimento humano diante do aparente estancamento. Educar para a vida exige persistência mesmo quando parece não haver mais céus ou asas para sustentar a esperança. Ainda há vida, e a sala de aula permanece como fagulha soprada das cinzas de todo esforço semeado no solo dos sonhos.

O único projeto viável é aquele ancorado no devir humano. Demais aparatos reduzem-se à escolarização: dispositivos que anestesiam o sonho, incubadoras de rotinas que esterilizam a potência de existir. A máquina social, sustentada por currículos

rígidos e pela frieza dos números, opera a cegueira ontológica que nega a ordem do humano.

O percurso desta pesquisa aponta que somente ao reconhecer a sala de aula como espaço de acontecimentos, território existencial, corpo sem órgãos e campo de imanência, a educação pode ser resgatada em sua potência criadora. Nesse plano, os estudantes deixam de ocupar o lugar de receptores passivos e se afirmam como produtores de conceitos, forjadores de devires e artesãos de mundos possíveis.

O fim colimado desta reflexão reitera que o meio é sempre superior ao início e ao término. O meio é tudo, pois apenas nele pulsa a realidade viva: o homem no múltiplo e o múltiplo no homem; o conceito no campo e o campo no desejo; o existente no que existe resistindo; e o território, ora desterritorializado por forças e agenciamentos, ora reterritorializado no fluxo do desejo.

A vida, enfim, não cessa nem mesmo para respirar as auroras. Ela insiste, se abre e se reinventa a cada instante. A tarefa da educação é estar à altura dessa insistência, criando fagulhas de acontecimentos em meio ao cotidiano, para que a escola não seja apenas máquina de reprodução, mas campo de criação de novos modos de existir.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS ESTUDANTES



	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL EE PADRE MÁRIO BLANDINO	
	PROFESSOR (A): João Maia	DATA: 04 / 07 / 25
	ALUNO (A): _____ Nº _____	SÉRIE: 1ª TURMA: A
Questionário do Projeto: Projetando Existências com Sartre e Deleuze		

1- Você chegou ao fim do projeto Projetando Existências com Sartre e Deleuze . Parabéns! Agora queremos saber qual foi o seu principal aprendizado ao longo do bimestre participando desse projeto.

aprendi em como pensar em grupo e entender mais as coisas, ficar mais atento aos detalhes e prestar atenção nas coisas que podem ser "simples" para alguns mas que podem fazer toda a diferença.

2- Conte-nos sobre um momento significativo ao longo do Bimestre, em que você, de alguma forma, foi afetado por aquilo que estava acontecendo ao longo das aulas na sala de aula e fora dela , nas atividades com os dados e na resolução do mistério sobre a morte de Lá Vie .

o momento mais significativo para mim foi na aula que nós procuramos a pista de quem era o assassino do mestre de Lá Vie, foi muito legal, além participarmos todos de esquetes e de atividades para achar os pistas e a encenação do grupo que nós achamos o melhor.

3- Dos conceitos de Sartre estudados no projeto , qual deles ajudou você a atribuir sentido a vida e contribuiu para fazer de você uma pessoa melhor ? Por que ?

liberdade, a liberdade fez eu entender que nós somos responsáveis por nossas ações, não podemos deixar que os outros decidam por nós, temos que fazer nossas escolhas independentemente das situações.

4- Com qual sentimento você termina a trajetória do 3 Bimestre na matéria de filosofia? Defina em três palavras como foi a sua jornada ?

curiosa
desafiadora
satisfatória

5- Se você pudesse optar , você optaria por fazer filosofia no próximo Bimestre ? Por que ?

optaria sim, a filosofia me ajudou bastante a ver a vida com mais sentido e de como que ser uma pessoa melhor.

6- Complete a frase . Em poucas palavras, estudar Sartre e Deleuze foi um aprendizado de como ver a vida de outra forma.

	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL	
	EE PADRE MÁRIO BLANDINO	
	PROFESSOR (A): João Maia	DATA: 04/07/25
	ALUNO (A): _____ Nº _____	SÉRIE: 1 TURMA: a
Questionário do Projeto: Projetando Existências com Sartre e Deleuze		

1- Você chegou ao fim do projeto Projetando Existências com Sartre e Deleuze . Parabéns! Agora queremos saber qual foi o seu principal aprendizado ao longo do bimestre participando desse projeto.

A existência precede a essência, isso quer dizer que os humanos não nascem sabendo ou com uma natureza definida, eles constroem a sua vida de acordo com as escolhas que fazem.

2- Conte-nos sobre um momento significativo ao longo do Bimestre, em que você, de alguma forma, foi afetado por aquilo que estava acontecendo ao longo das aulas na sala de aula e fora dela , nas atividades com os dados e na resolução do mistério sobre a morte de Lá Vie .

Uma coisa que me afetou foi uma aula que o Professor usou a cadêira como exemplo que nós pessoas tinham que sair do "lugar" para poder ser um ser livre, gostei muito das atividades e sobre a morte Lá Vie foi muito dinâmica e uma forma mais fácil de aprender.

3- Dos conceitos de Sartre estudados no projeto , qual deles ajudou você a atribuir sentido a vida e contribuiu para fazer de você uma pessoa melhor ? Por que ?

Porque para sermos uma pessoa livre e consciente temos que ser justos e construir nossa vida sem prejudicar os outros, isso faz querer ser uma pessoa melhor.

4- Com qual sentimento você termina a trajetória do 3 Bimestre na matéria de filosofia? Defina em três palavras como foi a sua jornada ?

desafiante, interessante e divertido.

5- Se você pudesse optar , você optaria por fazer filosofia no próximo Bimestre ? Por que ?

Sim, a filosofia faz querer que nós fôssemos mais lado ao sentido da vida ajudando nossos alunos e nos preparando para o futuro como um ser consciente.

6- Complete a frase. Em poucas palavras, estudar Sartre e Deleuze foi — investigador e muito importante para nosso aprendizado.

	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL	
	EE PADRE MÁRIO BLANDINO	
	PROFESSOR (A): João Maia	DATA: 06/12/2021
	ALUNO (A): [Redacted]	SÉRIE: 1 TURMA: A
Questionário do Projeto: Projetando Existências com Sartre e Deleuze		

1- Você chegou ao fim do projeto Projetando Existências com Sartre e Deleuze . Parabéns! Agora queremos saber qual foi o seu principal aprendizado ao longo do bimestre participando desse projeto.

Senti que encontrei a conclusão da existência e liberdade, aprendi a viver melhor.

2- Conte-nos sobre um momento significativo ao longo do Bimestre, em que você, de alguma forma, foi afetado por aquilo que estava acontecendo ao longo das aulas, na sala de aula e fora dela , nas atividades com os dados e na resolução do mistério sobre a morte de Lá Vie .

A AULA DA BONFOLIA FOM MAIS SIGNIFICATIVA.

3- Dos conceitos de Sartre estudados no projeto , qual deles ajudou você a atribuir sentido à vida e contribuiu para fazer de você uma pessoa melhor ? Por que ?

O CONCEITO DA LIBERDADE ME AJUDOU A RESOLVER UM PROBLEMA DA MINHA FAMÍLIA, POIS MINHA FAMÍLIA NÃO QUERIA FICAR EM CASA, DEBIA QUE FALAI SOBRE SARTRE E VI LIVRE JUNTO COM MINHA FAMÍLIA

4- Com qual sentimento você termina a trajetória do 3 Bimestre na matéria de filosofia? Defina em três palavras como foi a sua jornada ?

FOI REFLEXIVO, DESAFIADOR E GRATIFICANTE. FOI UM BIMESTRE BEM SUCEDIDO.

5- Se você pudesse optar , você optaria por fazer filosofia no próximo Bimestre ? Por que ?

EU GOSTARIA DE TER, POIS EU GOSTO DA REFLEXÃO QUE A AVLA PASSA POIS AJUDA A MELHORAR A MEU SEUSO CRÍTICA.

6- Complete a frase. Em poucas palavras estudar Sartre e Deleuze foi:

TROUXE UMA NOVA PERCEÇÃO DA VIDA

	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL	
	EE PADRE MÁRIO BLANDINO	
	PROFESSOR (A): João Maia	DATA: 08/08/25
	ALUNO (A): [Redacted]	SÉRIE: 1 TURMA: A
Questionário do Projeto: Projetando Existências com Sartre e Deleuze		

1- Você chegou ao fim do projeto Projetando Existências com Sartre e Deleuze . Parabéns! Agora queremos saber qual foi o seu principal aprendizado ao longo do bimestre participando desse projeto.

Que a vida é feita de escolhas, mas nessas escolhas é me responsabilizo por meu erro.

2- Conte-nos sobre um momento significativo ao longo do Bimestre, em que você, de alguma forma, foi afetado por aquilo que estava acontecendo ao longo das aulas, na sala de aula e fora dela , nas atividades com os dados e na resolução do mistério sobre a morte de Lá Vie .

Do Bonequinho

3- Dos conceitos de Sartre estudados no projeto , qual deles ajudou você a atribuir sentido à vida e contribuiu para fazer de você uma pessoa melhor ? Por que ?

a liberdade

4- Com qual sentimento você termina a trajetória do 3 Bimestre na matéria de filosofia? Defina em três palavras como foi a sua jornada ?

foi uma experiência.

5- Se você pudesse optar , você optaria por fazer filosofia no próximo Bimestre ? Por que ?

Sim, aprender nunca é de mais, e eu gosto de estudar sobre

6- Complete a frase. Em poucas palavras estudar Sartre e Deleuze foi:

Trouxo um conhecimento a mais

	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL	
	EE PADRE MÁRIO BLANDINO	
	PROFESSOR (A): João Maia	DATA: 5, 8, 25
	ALUNO (A): [Redacted]	SÉRIE: 1 TURMA: B
Questionário do Projeto: Projetando Existências com Sartre e Deleuze		

1- Você chegou ao fim do projeto Projetando Existências com Sartre e Deleuze . Parabéns! Agora queremos saber qual foi o seu principal aprendizado ao longo do bimestre participando desse projeto.

Foi o princípio do existencialismo de que primeiro o homem existe depois ele é.

2- Conte-nos sobre um momento significativo ao longo do Bimestre, em que você, de alguma forma, foi afetado por aquilo que estava acontecendo ao longo das aulas, na sala de aula e fora dela , nas atividades com os dados e na resolução do mistério sobre a morte de Lá Vie .

há eu gostei de brincar procurando as pistas e solucionando assim os mistérios.

3- Dos conceitos de Sartre estudados no projeto , qual deles ajudou você a atribuir sentido à vida e contribuiu para fazer de você uma pessoa melhor ? Por que ?

A má fé por conta que as pessoas culpam as outras sendo que elas não tem nada a ver com os problemas delas, eu tô me dando como um exemplo: + eu uma época eu tinha vida que eu não culpei as outras mais me culpei por algo que eu não fiz mas por algo que me machucou...

4- Com qual sentimento você termina a trajetória do 3 Bimestre na matéria de filosofia? Defina em três palavras como foi a sua jornada ?

Foi uma jornada cansativa, compensadora e bem aproveitada de ter muitas coisas com meu mentor.

5- Se você pudesse optar , você optaria por fazer filosofia no próximo Bimestre ? Por que ?

Sim por que eu acho que a filosofia diferente das outras matérias faz a gente refletir mais + é o porque que eu mais gosto ter o propósito dessas são uma das perguntas que a filosofia aborda

6- Complete a frase: Em poucas palavras estudar Sartre e Deleuze foi: algo inspirado mas complicado me fez refletir sobre várias coisas como o motivo da minha existência e porque estou aqui?

	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL EE PADRE MÁRIO BLANDINO	
	PROFESSOR (A): João Maia	DATA: 05/04/2025
	ALUNO (A): [Redacted]	SÉRIE: 1 TURMA: B
	Questionário do Projeto: Projetando Existências com Sartre e Deleuze	

1- Você chegou ao fim do projeto Projetando Existências com Sartre e Deleuze . Parabéns! Agora queremos saber qual foi o seu principal aprendizado ao longo do bimestre participando desse projeto.

Primeiro o homem existe, depois ele é; que o homem é um ser angustiado e condenado a ser livre.

2- Conte-nos sobre um momento significativo ao longo do Bimestre, em que você, de alguma forma, foi afetado por aquilo que estava acontecendo ao longo das aulas, na sala de aula e fora dela , nas atividades com os dados e na resolução do mistério sobre a morte de Lá Vie .

O simples fato dos alunos se juntarem e socializarem é bem legal. O momento que mais gostei foi descobrir quem matou Lá Vie.

3- Dos conceitos de Sartre estudados no projeto , qual deles ajudou você a atribuir sentido à vida e contribuiu para fazer de você uma pessoa melhor ? Por que ?

"Primeiro você existe, depois você é" uma frase que me fez refletir bastante. O fato de somente existir é intrigante, antes de começar a trilhar seus próprios caminhos.

4- Com qual sentimento você termina a trajetória do 3 Bimestre na matéria de filosofia? Defina em três palavras como foi a sua jornada ?

Cansaço, responsabilidade e liberdade. Cansaço pela trajetória, responsabilidade com as notas e liberdade ao final do bimestre.

5- Se você pudesse optar , você optaria por fazer filosofia no próximo Bimestre ? Por que ?

Sim. Pois é uma matéria legal.

6- Complete a frase. Em poucas palavras , estudar Sartre e Deleuze foi:

Difícil, mas me deu boas memórias.

	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL	
	EE PADRE MÁRIO BLANDINO	
	PROFESSOR (A): João Maia	DATA: 05/08/25.
	ALUNO (A): [REDACTED] Nº [REDACTED]	SÉRIE: 1 TURMA: 8
Questionário do Projeto: <i>Projetando Existências com Sartre e Deleuze</i>		

1- Você chegou ao fim do projeto *Projetando Existências com Sartre e Deleuze* . Parabéns! Agora queremos saber qual foi o seu principal aprendizado ao longo do bimestre participando desse projeto.

Foi o principio do existencialismo de que o primeiro o homem existe depois ele é...

2- Conte-nos sobre um momento significativo ao longo do Bimestre, em que você, de alguma forma, foi afetado por aquilo que estava acontecendo ao longo das aulas, na sala de aula e fora dela , nas atividades com os dados e na resolução do mistério sobre a morte de Lá Vie .

A eu gostei de Brincar procurando as pistas e solucionando assim as charadas.

3- Dos conceitos de Sartre estudados no projeto , qual deles ajudou você a atribuir sentido à vida e contribuiu para fazer de você uma pessoa melhor ? Por que ?

A má fé talvez por que para que eu tenha mais cuidado com as amizades de existência primeiro você existe depois você é...

4- Com qual sentimento você termina a trajetória do 3 Bimestre na matéria de filosofia? Defina em três palavras como foi a sua jornada ?

Foi uma jornada igualitica, cansativa mais vitoriosa.

5- Se você pudesse optar , você optaria por fazer filosofia no próximo Bimestre ? Por que ?

Sim por que eu acho que a filosofia diferente das outras materias, ela aborda algo mais profundo a mente humana fazendo assim pensar por um pensamento mais crítico e filosófico.

6- Complete a frase. Em poucas palavras estudar Sartre e Deleuze foi:

algo enriquecedor mais grandioso me fez pensar em várias coisas como o motivo da minha existencia.

	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL	
	EE PADRE MÁRIO BLANDINO	
	PROFESSOR (A): João Maia	DATA: 05/08/2025
	ALUNO (A): [REDACTED] Nº: [REDACTED]	SÉRIE: 12 TURMA: B
Questionário do Projeto: Projetando Existências com Sartre e Deleuze		

1- Você chegou ao fim do projeto Projetando Existências com Sartre e Deleuze . Parabéns! Agora queremos saber qual foi o seu principal aprendizado ao longo do bimestre participando desse projeto.

COMO TRABALHAR EM EQUIPE E MEMORIZAR CONHECIMENTOS

2- Conte-nos sobre um momento significativo ao longo do Bimestre, em que você, de alguma forma, foi afetado por aquilo que estava acontecendo ao longo das aulas, na sala de aula e fora dela , nas atividades com os dados e na resolução do mistério sobre a morte de Lá Vie .

QUANDO ERAMOS DIVIDIDOS EM EQUIPES E JOGAMOS DADOS, AQUILO SIM ERA APRENDER DE MANEIRA DIVERSA E TRABALHAR EM EQUIPE

3- Dos conceitos de Sartre estudados no projeto , qual deles ajudou você a atribuir sentido à vida e contribuiu para fazer de você uma pessoa melhor ? Por que ?

ANGUSTIA: EU PERCEBO QUEM EU REALMENTE SOU, NÃO VOU MAIS VIVER POR OUTROS POR MEDO VOU VIVER POR MIM MESMO.

4- Com qual sentimento você termina a trajetória do 3 Bimestre na matéria de filosofia? Defina em três palavras como foi a sua jornada ?

FOI SIMPLEMENTE INCRÍVEL

5- Se você pudesse optar , você optaria por fazer filosofia no próximo Bimestre ? Por que ?

SIM, A MATÉRIA QUE ME MOSTRA QUEM EU REALMENTE SOU

6- Complete a frase. Em poucas palavras , estudar Sartre e Deleuze foi:

IMPRESSIONANTE, É SIMPLEMENTE UMA DAS MINHAS MELHORES LEMBRANÇAS.

	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL	
	EE PADRE MÁRIO BLANDINO	
	PROFESSOR (A): João Maia	DATA: 05/09/2025
	ALUNO (A): _____ Nº _____	SÉRIE: 1 TURMA: B
Questionário do Projeto: Projetando Existências com Sartre e Deleuze		

1- Você chegou ao fim do projeto Projetando Existências com Sartre e Deleuze . Parabéns! Agora queremos saber qual foi o seu principal aprendizado ao longo do bimestre participando desse projeto.

O principal aprendizado foi as ideologias, liberdade e escolhas.

2- Conte-nos sobre um momento significativo ao longo do Bimestre, em que você, de alguma forma, foi afetado por aquilo que estava acontecendo ao longo das aulas, na sala de aula e fora dela , nas atividades com os dados e na resolução do mistério sobre a morte de Lá Vie .

foi a estrada no café que também a procura e a própria reflexão do professor

3- Dos conceitos de Sartre estudados no projeto , qual deles ajudou você a atribuir sentido à vida e contribuiu para fazer de você uma pessoa melhor ? Por que ?

a liberdade e responsabilidade ele diz que o homem é condenado a liberdade e a existência que é um "fardo" isso me deixou muito pensativa

4- Com qual sentimento você termina a trajetória do 3 Bimestre na matéria de filosofia? Defina em três palavras como foi a sua jornada ?

Pensativa, curiosidade, sabedoria

5- Se você pudesse optar , você optaria por fazer filosofia no próximo Bimestre ? Por que ?

sim, filosofia tira você da sua zona de conforto trazendo pensamentos e ideologia diferente, mostrando que todas as coisas são diferentes

6- Complete a frase. Em poucas palavras , estudar Sartre e Deleuze foi:

Algo interessante interessante e relevante trazendo conhecimento

	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL	
	EE PADRE MÁRIO BLANDINO	
	PROFESSOR (A): João Maia	DATA: 05 / 08 / 2025
	ALUNO (A): [Redacted]	SÉRIE: 1 ^ª TURMA: 8
Questionário do Projeto: Projetando Existências com Sartre e Deleuze		

1- Você chegou ao fim do projeto Projetando Existências com Sartre e Deleuze . Parabéns! Agora queremos saber qual foi o seu principal aprendizado ao longo do bimestre participando desse projeto.

Foi gratificante em compreender as condições humanas que é ser livre mas não a vontade de ser condenado a ser livre e de esta forma esse conceito me fez refletir sobre muitas questões humanas e muitas escolhas.

2- Conte-nos sobre um momento significativo ao longo do Bimestre, em que você, de alguma forma, foi afetado por aquilo que estava acontecendo ao longo das aulas, na sala de aula e fora dela , nas atividades com os dados e na resolução do mistério sobre a morte de Lá Vie .

Em relação as aulas que tivemos para poder refletir nas questões de existência humana. Já na atividade dos dados foi uma boa forma de aprender a viver e trabalhar em equipe. Nas aulas pelas questões que um bom tema para não nos deixar a tido que está a nossa volta.

3- Dos conceitos de Sartre estudados no projeto , qual deles ajudou você a atribuir sentido à vida e contribuiu para fazer de você uma pessoa melhor ? Por que ?

Uma das coisas que estavam no conceito de "Lá Vie" e da "ma fi" e a existência e me fez questionar se eu estou sendo eu mesmo ou estou sendo de uma máscara.

4- Com qual sentimento você termina a trajetória do 3^º Bimestre na matéria de filosofia? Defina em três palavras como foi a sua jornada ?

Interessante, simples e reflexivo.

5- Se você pudesse optar , você optaria por fazer filosofia no próximo Bimestre ? Por que ?

Sim, em meu caso, a filosofia tem uma característica que é a de refletir e em particular se algo que eu gosto de fazer. Para poder refletir sobre as coisas e muitas coisas e quase como uma terapia sempre mesmo e com uma matéria tão grande e tão questionadora me faz gostar dela.

6- Complete a frase. Em poucas palavras , estudar Sartre e Deleuze foi:

Reflexão e descobertas.

	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL EE PADRE MÁRIO BLANDINO	
	PROFESSOR (A): João Maia	DATA: 05/08/2025
	ALUNO (A):	SÉRIE: 12 TURMA: B
Questionário do Projeto: Projetando Existências com Sartre e Deleuze		

1- Você chegou ao fim do projeto Projetando Existências com Sartre e Deleuze . Parabéns! Agora queremos saber qual foi o seu principal aprendizado ao longo do bimestre participando desse projeto.

Como TRABALHAR EM EQUIPE E MEMORIZAR CONHECIMENTOS

2- Conte-nos sobre um momento significativo ao longo do Bimestre, em que você, de alguma forma, foi afetado por aquilo que estava acontecendo ao longo das aulas, na sala de aula e fora dela , nas atividades com os dados e na resolução do mistério sobre a morte de Lá Vie .

QUANDO ÉRAMOS DIVIDIDOS EM EQUIPES E JOGAMOS DADOS, AQUILO SIM ERA APRENDER DE MANEIRA DIVERSADA E TRABALHAR EM EQUIPE

3- Dos conceitos de Sartre estudados no projeto , qual deles ajudou você a atribuir sentido à vida e contribuiu para fazer de você uma pessoa melhor ? Por que ?

ANGUSTIA: EU PERCEBI QUEM EU REALMENTE SOU, NÃO VOU MAIS VIVER PELAS OUTRAS POR MEDO VOU VIVER POR MIM MESMO.

4- Com qual sentimento você termina a trajetória do 3 Bimestre na matéria de filosofia? Defina em três palavras como foi a sua jornada ?

FOI SIMPLSMENTE INCRÍVEL

5- Se você pudesse optar , você optaria por fazer filosofia no próximo Bimestre ? Por que ?

SIM, A MATÉRIA QUE ME MOSTROU QUEM EU REALMENTE SOU

6- Complete a frase. Em poucas palavras , estudar Sartre e Deleuze foi:

IMPRESSIONANTE, E SIMPLSMENTE UMA DAS MINHAS MELHORES LEMBRANÇAS

	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL	
	EE PADRE MÁRIO BLANDINO	
	PROFESSOR (A): João Maia	DATA: 05/08/2025
	ALUNO (A): Nº	SÉRIE: 12 TURMA: B
Questionário do Projeto: Projetando Existências com Sartre e Deleuze		

1- Você chegou ao fim do projeto Projetando Existências com Sartre e Deleuze . Parabéns! Agora queremos saber qual foi o seu principal aprendizado ao longo do bimestre participando desse projeto.

COMO TRABALHAR EM EQUIPE E MEMORIZAR CONHECIMENTOS

2- Conte-nos sobre um momento significativo ao longo do Bimestre, em que você, de alguma forma, foi afetado por aquilo que estava acontecendo ao longo das aulas, na sala de aula e fora dela , nas atividades com os dados e na resolução do mistério sobre a morte de Lá Vie .

QUANDO ÉRAMOS DIVIDIDOS EM EQUIPES E JOGAMOS DADOS, AQUILO SIM ERA APRENDER DE MANEIRA DIVERSADA E TRABALHAR EM EQUIPE

3- Dos conceitos de Sartre estudados no projeto , qual deles ajudou você a atribuir sentido à vida e contribuiu para fazer de você uma pessoa melhor ? Por que ?

ANGUSTIA: EU PERCEBO QUEM EU REALMENTE SOU, NÃO VOU MAIS VIVER PELAS OUTRAS POR MEDO VOU VIVER POR MIM MESMO.

4- Com qual sentimento você termina a trajetória do 3 Bimestre na matéria de filosofia? Defina em três palavras como foi a sua jornada ?

FOI SIMPLEMENTE INCRÍVEL

5- Se você pudesse optar , você optaria por fazer filosofia no próximo Bimestre ? Por que ?

SIM, A MATÉRIA QUE ME MOSTROU QUEM EU REALMENTE SOU

6- Complete a frase. Em poucas palavras , estudar Sartre e Deleuze foi:

IMPRESSIONANTE, É SIMPLEMENTE UMA DAS MINHAS MELHORES LEMBRANÇAS

APÊNDICE B

Proposta Didática: “Uma experiência filosófica-lúdica em forma de acontecimento”

Quem matou La Vie

Uma experiência filosófica-lúdica em forma de acontecimento

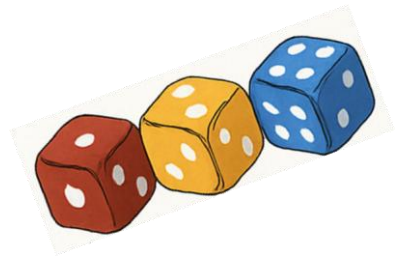


Apresentação

Esta proposta didática apresenta uma atividade lúdica e investigativa aplicada a estudantes do 1º ano do Ensino Médio. Por meio de pesquisa ativa, gincanas, desafios e enigmas, os alunos exploram os principais conceitos do Existencialismo, vivenciando-os de forma prática, colaborativa e envolvente.

Objetivos da Atividade

- Estimular o pensamento crítico e filosófico;
- Desenvolver habilidades socioemocionais, como empatia, resiliência e cooperação;
- Aplicar conceitos existencialistas de maneira contextualizada e prática;
- Envolver os estudantes em um processo lúdico de investigação e construção de conhecimento;
- Trabalhar a tolerância à frustração e a capacidade de argumentação.



Etapas do Jogo

1º Passo — Sala de Aula Invertida: Pesquisa Filosófica

2º Passo — Gincana + Quiz Show Filosófico



3º Passo — A Prova do Dado Negado + Mistério do Crime

4º Passo — Desvendando o Assassino

Conceitos Existencialistas Trabalhados

- **Liberdade e responsabilidade individual**
- **Angústia e contingência da existência**
- **Autenticidade versus má-fé**
- **Construção do sentido da vida por meio da escolha**

Criação e Aplicação

Este jogo foi criado pelo Prof. João Batista De Souza Maia, como parte de uma abordagem interdisciplinar com base em metodologias ativas e gamificação filosófica. Pode ser adaptado para outras séries, contextos e áreas do conhecimento.

ETAPAS

1º Passo — Sala de Aula Invertida: Pesquisa Filosófica

Após uma aula introdutória sobre Sartre e seus principais conceitos existencialistas, os alunos são divididos em grupos de cinco e recebem a tarefa de pesquisar sobre um filósofo existencialista. Os pensadores estudados foram:



- Gabriel Marcel
- Karl Jaspers
- Simone de Beauvoir
- Martin Buber

- Albert Camus

A pesquisa é compartilhada entre os grupos em uma dinâmica de aprendizado colaborativo. A sala de aula é reorganizada fisicamente para favorecer o movimento e a liberdade dos corpos, em ruptura com o modelo tradicional.



2º Passo — Gincana Filosófica + Quiz Show

Na aula seguinte, os grupos participam de duas atividades interligadas:

Gincana Filosófica — 10 Desafios

Os desafios são realizados em forma de competição. Eles trabalham a agilidade, rapidez de raciocínio, concentração, atenção aos comandos do professor, além de muita perseverança e resiliência. Além de divertida, a gincana promove: Desenvolvimento motor e cognitivo; Trabalho em equipe; Superação de limites pessoais; Resiliência e tolerância à frustração; Escuta atenta e foco em instruções.

As atividades devem ser adaptadas para que todos os alunos possam participar, inclusive aqueles com necessidades especiais. O importante é criar formas seguras e criativas de inclusão, garantindo que cada estudante se sinta parte da gincana e tenha a chance de se divertir, aprender e superar seus próprios desafios.



Objetivo: Avançar até os botões luminosos e sonoros, cumprindo cada prova com precisão e espírito de equipe.

Lista de Desafios:

- Saci de Frente – deslocar-se com um pé só até os botões luminosos.
- Saci de Costas – ir de costas com um pé só até os botões.
- Pezinho-Pezinho – andar lentamente com precisão.
- Amarelinha do Jason – pular amarelinha até os botões.
- Prova da Mochila – carregar um colega nas costas até o ponto final.
- Sapinho-Girino – deslocar-se agachado com pulos.
- Prova da Carriola – um aluno com as mãos no chão, empurrado pelo colega.
- Lombriga na Selva – rastejar com cotovelos e pés.
- Prova da Dancinha – dançar criativamente até os botões.
- Prova do Polichinelo – realizar polichinelos durante o deslocamento.

Essa etapa explora o corpo em movimento, a coletividade e a quebra da lógica escolar estática. Os estudantes desenvolvem resiliência, tolerância à frustração e autonomia.

Quiz Show Filosófico

Um jogo de perguntas e respostas baseado nas pesquisas anteriores. Os estudantes disputam em formato de competição. Os que obtiverem as maiores pontuações avançam para a próxima fase.



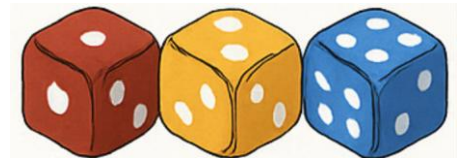
3º Passo — A Prova do Dado Negado + Mistério do Crime

Os grupos classificados participam de uma nova fase:

Busca pelos Dados Filosóficos:

Os estudantes procuram por três dados gigantes escondidos na escola:

- Dado da Liberdade
- Dado da Responsabilidade
- Dado da Contingência



Investigação do Crime:

O grupo que recuperar mais dados recebe acesso antecipado a uma narrativa de mistério: Uma personagem chamada Lá Vie foi encontrada morta nos porões do Café de Flore, onde estava em companhia dos cinco filósofos pesquisados.

Cenário Imersivo em 3D:

Os líderes dos grupos acessam a cena do crime por meio de um vídeo imersivo com óculos 3D, analisando pistas espalhadas no local. O vídeo pode ser acessado através do link ou QR Code a seguir: <https://bit.ly/ProjetoJoaoMaia>



Após a visita imersiva, os grupos lançam os dados. A pontuação é calculada assim: **Pontuação Filosófica = (Liberdade + Responsabilidade) – Contingência**. A pontuação define quantas pistas adicionais cada grupo poderá receber.

4º Passo — Desvendando o Assassino

Na última etapa, os grupos recebem charadas, enigmas simbólicos; objetos com pistas e pistas ligadas ao crime. O objetivo é descobrir quem matou Lá Vie, interpretando filosoficamente os indícios. O assassino é simbolizado por uma pessoa real da escola, escolhida como figura simbólica de um arquétipo existencial. Vence o grupo que desvendar corretamente a identidade do assassino primeiro.



Recursos Utilizados

- Dados gigantes - Representações conceituais

- Botões luminosos/sonoros - Finais das provas motoras
- Óculos de realidade virtual - Exploração imersiva da cena do crime
- Fichas com charadas e enigmas - Criadas conforme o jogo vai acontecendo
- Objetos simbólicos - Pistas físicas relacionadas ao crime

Duração Recomendada

Etapas	Duração sugerida
Sala de aula invertida	1 aula + pesquisa em casa
Gincana + Quiz Show	1 aula
Dado Negado + Cena do Crime	1 aula
Desfecho Filosófico	1 aula

Considerações Finais

Ao contrário de atividades tradicionais, as regras deste jogo não são todas fixas: elas emergem ao longo da vivência, permitindo que os estudantes criem, adaptem, interpretem e transformem o jogo em tempo real. Com isso, a proposta rompe com a educação normativa e convida os estudantes a acontecerem como sujeitos livres, que pensam, criam e aprendem ao experimentar-se no mundo.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ANDRADE, Sebastião Reinaldo Moreira. **Uma breve reflexão sobre o existencialismo de Sartre**. 2018. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Estadual do Piauí, Parnaíba, 2018. Disponível em: <https://repositorio.uespi.br/handle/123456789/44>. Acesso em: 20 ago. 2025.
- BEAUVOIR, Simone de. **A ética da ambiguidade**. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- BEAUVOIR, Simone de. **Por uma moral da ambiguidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- BEAUVOIR, Simone de. **Pyrrhus e Cinéias**. Tradução de Desirée Motta-Roth. Florianópolis: EdUFSC, 2020.
- BENSON, Peter L.; SCALES, Peter C. The definition and preliminary measurement of thriving in adolescence. **The Journal of Positive Psychology**, v. 4, n. 1, p. 85-104, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17439760802399240>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- BENSON, Peter L.; SCALES, Peter C.; SYVERTSEN, Amy K. The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. *Advances in Child Development and Behavior*, v. 41, p. 197-230, 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780123864925000087>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- BORNHEIM, Gerd. **Sartre: metafísica e existencialismo**. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- BRAGGIO, Ana Karine; SILVA, Rosangela da. O projeto de vida no Novo Ensino Médio. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. 00, e023041, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16266>. Acesso em: 20 ago. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394/1996 e nº 11.494/2007 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.html. Acesso em: 11 abr. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de janeiro de 2013**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 jan. 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BURSTOW, Bonnie. A filosofia sartreana como fundamento da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 103-126, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8RR8rfDWmRHxVHn7TT3zZdC/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2025.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow: The psychology of optimal experience**. New York: Harper & Row, 1990.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; LARSON, Reed. **Being adolescent: conflict and growth in the teenage years**. New York: Basic Books, 1984.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; RATHUNDE, Kevin; WHALEN, Samuel. **Talented teenagers: the roots of success and failure**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CYFER, Ingrid. Afinal, o que é uma mulher? Simone de Beauvoir e “a questão do sujeito na teoria crítica feminista”. *Lua Nova*, São Paulo, n. 92, p. 141-174, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/YgZNbXJJFXCMmCKzKbnnP6t/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

DAMON, William; MENON, Jenni; BRONK, Kendall Cotton. The development of purpose during adolescence. **Applied Developmental Science**, v. 7, n. 3, p. 119–128, 2003. DOI: http://dx.doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_2.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida?** São Paulo: Summus, 2009.

DANZA, Hanna Cebel. **Projetos de vida e Educação Moral: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento**. 2014. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14102014-112835/publico/HANNA_CEBEL_DANZA.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. Rio de Janeiro: Editora 34, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Conversações (1972-1990)**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. Rio de Janeiro: Editora 34, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. Disponível em:

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

ENES, Eliene Nery Santana; BICALHO, Maria Gabriela Parenti. Desterritorialização/reterritorialização: processos vivenciados por professoras de uma escola de Educação Especial no contexto da educação inclusiva. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 189-214, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/s9hTrTjxknZLc9mKvFgH74x/>. Acesso em: 22 ago. 2025.

ERIKSON, Erik H. **Identity: youth and crisis**. New York: W. W. Norton & Company, 1968.

ERIKSON, Erik H. **Infância e sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ERIKSON, Erik Homburger. **O ciclo de vida completo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FAÇANHA, Luciano da Silva; SOUSA, Leonardo Silva. Angústia e desespero como possibilidade de construção da existência humana a partir da filosofia de Sören

Kierkegaard. **Conjectura: filosofia e educação**, Caxias do Sul, v. 23, n. 2, p. 307-324, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-46122018000200307. Acesso em: 22 ago. 2025.

FIGUEIREDO, Vinicius de; CARVALHO, Marcelo (org.). **Filosofia contemporânea: Deleuze, Guattari e Foucault**. São Paulo: ANPOF, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 115-129, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 22 ago. 2025.

GONÇALO, Mariana Fancio. **Projetos de vida, felicidade e escolhas profissionais de jovens brasileiros: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento**. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002801236>. Acesso em: 22 ago. 2025.

GRANDO, Anita; TAROUÇO, Liane. O uso de jogos educacionais do tipo RPG na educação. **RENOTE – Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 6, n. 1, p. 1-10, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14291>. Acesso em: 16 out. 2025

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. **GEOgraphia**, Niterói, v. 4, n. 7, p. 7-22, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13419>. Acesso em: 22 ago. 2025.

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

HUR, Domenico. Educación como potencia en tiempos de neoliberalismo y fundamentalismos. **Saberes y Prácticas: Revista de Filosofía y Educación**, Córdoba, v. 5, n. 1, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/3171>. Acesso em: 22 ago. 2025.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KHOURI, Mauro Michel. Rizoma e educação: contribuições de Deleuze e Guattari. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL, 15., 2009, Maceió. **Anais...** Maceió: ABRAPSO, 2009. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/198.%20rizoma%20e%20educa%C7%C3o.pdf. Acesso em: 22 ago. 2025.

KIERKEGAARD, Søren. **O desespero humano: Doença até a morte**. Tradução de Adolfo Casais Monteiro. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2010 [1849].

KIERKEGAARD, Søren. **Temor e tremor**. Tradução de Adolfo Casais Monteiro. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

KLEIN, Ana Maria. **Projetos de vida e escola: percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida**. 2011. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10082011-141814/publico/ANA_MARIA_KLEIN.pdf. Acesso em: 22 ago. 2025.

KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valéria Amorim. Projetos de vida de jovens estudantes do Ensino Médio e a escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135–154, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/frpccyjHNKGM5sHbg8GvYbt/>. Acesso em: 22 ago. 2025.

KUSSLER, Leonardo Marques. Tradição e crítica da metodologia de ensino de Filosofia: filosofar com Role-Playing Game (RPG). **Anais do SEFIM**, v. 3, n. 6, p. 163-180, 2017. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/79639556/453.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2025.

MARINHO, Cristiane Maria. **A filosofia da diferença de Gilles Deleuze na filosofia da educação no Brasil**. 2012. 462 p. Relatório de pós-doutorado — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2012. Supervisor: Silvio Donizetti de Oliveira Gallo. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/875412>. Acesso em: 22 ago. 2025.

MATA, Pamelaine Teodoro da. **Sartre: angústia e desamparo na liberdade existencial**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Filosofia) — Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Ciências Humanas, Campo Grande, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/10455>. Acesso em: 22 ago. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. **Secretaria de Estado de Educação**. Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: SED/MS, 2019. Disponível em: https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/09/curriculo_ms_109.pdf. Acesso em: 16 out. 2025.

MAY, Rollo. **A coragem de criar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MAY, Rollo. **A descoberta do ser: estudos sobre a psicologia existencial**. Tradução de Maria Lúcia Pinho. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

MAY, Rollo. **Psicologia e dilema humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MAY, Rollo; ANGEL, Ernest; ELLENBERGER, Henri F. (org.). **Existence: a new dimension in psychiatry and psychology**. New York: Basic Books, 1958. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2006-20816-000>. Acesso em: 22 ago. 2025.

NUNES, Helena de Fátima. O jogo RPG e a socialização do conhecimento. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, Florianópolis, v. 9, n. esp. 2, p. 75–85, 2004. DOI: 10.5007/1518-2924.2004v9nesp2p75. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2004v9nesp2p75>. Acesso em: 17 out. 2025.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. **Integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento**. 2013. 384 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PONTE, Carlos Roger Sales da. Reflexões sobre a angústia em Rollo May. **Revista do NUFEN**, Belém, v. 5, n. 1, p. 45-56, 2013. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2175-25912013000100007. Acesso em: 22 ago. 2025.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROOS, Jonas. **10 lições sobre Kierkegaard**. Petrópolis: Vozes, 2021.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

SELIGMAN, Martin E. P. et al. Positive education: Positive psychology and classroom interventions. **Oxford Review of Education**, v. 35, n. 3, p. 293-311, 2009. Disponível em: <https://ppc.sas.upenn.edu/sites/default/files/positiveeducationarticle2009.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2025.

SILVA, Abigail Noádia Barbalho da. **A existência no pensamento de Kierkegaard**. 2007. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/26177>. Acesso em: 22 ago. 2025.

SILVA, Franklin Leopoldo e. A expressão do drama da liberdade em Sartre. **Magma**, São Paulo, v. 22, n. 12, p. 19-30, 2019. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003217630>. Acesso em: 22 ago. 2025.

TARDELI, Denise D'Auria; ARANTES, Valéria Amorim. As possibilidades de autorrealização expressas nos projetos de vida de adolescentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, e225698, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/HpXTgDSq7GCwWcVhHGNSCGm/?lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2025.

TEIXEIRA, Nathan Menezes Amarante. **Querer-se livre e querer-se moral é uma só e mesma decisão: Simone de Beauvoir e a ética da ambiguidade**. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326884243_Querer-se_livre_e_querer-se_moral_e_uma_so_e_mesma_decisao_Simone_de_Beauvoir_e_a_etica_da_ambiguidade. Acesso em: 22 ago. 2025.

VACCARO, Marina Meneguetti. **Constituição do sujeito e historicidade: um estudo a partir do existencialismo sartreano**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3027>. Acesso em: 22 ago. 2025.

YEAGER, David Scott; BUNDICK, Matthew J. The role of purposeful work goals in promoting meaning in life and in schoolwork during adolescence. **Journal of Adolescent Research**, v. 24, n. 4, p. 423-452, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/240277019_The_Role_of_Purposeful_Work_Goals_in_Promoting_Meaning_in_Life_and_in_Schoolwork_During_Adolescence. Acesso em: 22 ago. 2025.

ZILLES, Urbano. **Gabriel Marcel e o existencialismo**. Porto Alegre: Acadêmica/PUC, 1988.