

DO PROBLEMA AO CONCEITO: UMA PROPOSTA EPISTEMOLÓGICO- DIDÁTICA PARA A APRENDIZAGEM FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO

**FROM PROBLEM TO CONCEPT: AN EPISTEMOLOGICAL-DIDACTIC
PROPOSAL FOR PHILOSOPHICAL LEARNING IN HIGH SCHOOL**

Ciências Humanas • 17/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789587917](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789587917)

Sérgio da Costa Santos
Jerusalém de Lima Silva

RESUMO

O ensino de Filosofia no Ensino Médio enfrenta o desafio de superar a mera transmissão de conteúdos históricos para se converter em experiência efetiva do pensamento. Este estudo tem como objetivo analisar as contribuições da concepção deleuzo-guattariana de Filosofia como criação de conceitos para a construção de uma didática filosófica capaz de favorecer o desenvolvimento do pensamento conceitual na Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e analítica, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica analítico-interpretativa. O referencial teórico articula as contribuições de Gilles Deleuze e Félix Guattari sobre a criação conceitual, a proposta didática de Sílvio Gallo — organizada em quatro momentos (sensibilização, problematização, investigação e conceituação) — e os estudos de Cerletti, Freire, Larrosa, Rancière, Bakhtin e Lipman sobre a experiência educativa e a autonomia intelectual. Como principal contribuição, o estudo propõe a ampliação do percurso didático de Gallo mediante a incorporação de um quinto momento — a socialização autoral das recriações conceituais produzidas pelos estudantes —, fundamentado na perspectiva dialógica de Bakhtin e na noção de comunidade de investigação de Lipman. Conclui-se que os cinco momentos constituem um itinerário formativo aberto e não linear, coerente com a natureza criadora do filosofar, que fortalece a identidade epistemológica do ensino de Filosofia e promove a autonomia intelectual dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Criação de conceitos; Didática filosófica; Pensamento conceitual; Socialização autoral.

ABSTRACT

The teaching of Philosophy in Brazilian high school faces the challenge of overcoming the mere transmission of historical content

to become an effective experience of thought. This study aims to analyze the contributions of the Deleuzo-Guattarian conception of Philosophy as concept creation to the construction of a philosophical didactics capable of fostering the development of conceptual thinking in basic education. This is a qualitative, descriptive, and analytical research, developed through an analytical-interpretative bibliographic review. The theoretical framework articulates the contributions of Gilles Deleuze and Félix Guattari on conceptual creation, the didactic proposal by Sílvio Gallo — organized in four moments (sensitization, problematization, investigation, and conceptualization) — and the studies of Cerletti, Freire, Larrosa, Rancière, Bakhtin, and Lipman on educational experience and intellectual autonomy. As its main contribution, the study proposes the expansion of Gallo's didactic path through the incorporation of a fifth moment — the authorial socialization of conceptual recreations produced by students — grounded in Bakhtin's dialogical perspective and Lipman's notion of community of inquiry. It is concluded that the five moments constitute an open and non-linear formative itinerary, coherent with the creative nature of philosophizing, which strengthens the epistemological identity of Philosophy teaching and promotes students' intellectual autonomy.

Keywords: Philosophy Teaching; Concept Creation; Philosophical Didactics; Conceptual Thinking; Authorial Socialization.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o ensino de Filosofia na Educação Básica brasileira passou a ocupar um lugar cada vez mais relevante nas discussões educacionais, sobretudo em razão das sucessivas reformas curriculares e das transformações sociais, políticas e culturais que atravessam a escola contemporânea. Ainda que a

presença do componente curricular de Filosofia represente uma conquista importante, sua institucionalização não resolve, por si só, uma questão que a acompanha desde sua entrada no espaço escolar: como ensiná-la sem reduzi-la à transmissão de conteúdos históricos, convertendo-a, ao contrário, em experiência singular do pensamento?

De acordo com Cerletti, “Ensinar Filosofia é um problema propriamente filosófico. Não basta dominar um conteúdo nem possuir técnicas pedagógicas; é necessário interrogar continuamente o sentido da própria atividade de ensinar Filosofia, pois ensinar Filosofia implica decidir o que se entende por Filosofia e o que significa filosofar” (Cerletti, 2009, p. 19).

Essa questão ganha densidade particular no Ensino Médio, etapa em que se espera que os/as estudantes ampliem sua capacidade argumentativa, sua autonomia intelectual e sua leitura crítica da realidade. No entanto, não é raro que as aulas de Filosofia permaneçam organizadas em torno da exposição cronológica de autores, escolas e sistemas, privilegiando a memorização de conceitos em detrimento do exercício do filosofar. Sílvia Gallo (2012) entende que a Filosofia não pode ser reduzida à aprendizagem de sua história. Conhecer a tradição filosófica é condição importante, mas insuficiente. O/A estudante precisa experimentar o próprio movimento da criação filosófica, enfrentando problemas e recriando os conceitos através do processo de reterritorialização. Nesses casos, o componente curricular corre o risco de ser percebido como um conjunto de informações sobre filósofos, e não como uma prática

viva de problematização do mundo, de elaboração reelaboração de significados.

Essa constatação conduz a um problema central: o que distingue o conhecimento filosófico dos outros tipos de conhecimento como a ciência e a arte; e quais são as implicações dessa distinção para sua didática? A resposta exige superar concepções que identificam a Filosofia exclusivamente com a história das ideias ou com um exercício abstrato de reflexão. Nesta investigação, parte-se da compreensão de que a Filosofia é, antes de tudo, uma atividade criadora, cuja especificidade reside na criação e recriação de conceitos capazes de oferecer novas respostas racionais aos novos problemas humanos ou repostos por não terem sido exaurido as suas possibilidades de respostas. Nessa direção, ensinar Filosofia implica criar condições para que os/as estudantes se aproximem do movimento do pensamento, apropriando-se criticamente da tradição filosófica em um movimento de repetição criativa.

Essa perspectiva encontra formulação decisiva em Gilles Deleuze e Félix Guattari, para quem a Filosofia não consiste em contemplar verdades previamente dadas, mas em produzir conceitos em resposta a problemas. Os autores afirmam que "Criar conceitos sempre novos é o objeto da Filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o possui em potência ou que dele tem a potência e a competência", Deleuze; Guattari (1992, p. 17). Ao deslocar o centro da atividade filosófica da conservação do saber para a criação conceitual, os autores abrem uma possibilidade fecunda para repensar o ensino da Filosofia e compreender a sala de aula como espaço de investigação, experimentação intelectual e recriação de conceitos.

No campo do ensino de Filosofia, essa compreensão dialoga diretamente com a obra de Sílvio Gallo, cuja proposta de uma didática filosófica procura articular a natureza criadora da Filosofia às práticas educativas desenvolvidas na Educação Básica. Para Gallo (2012), a aula de Filosofia deve constituir um espaço de produção conceitual, no qual os estudantes não apenas conheçam os conceitos elaborados pela tradição filosófica, mas também vivenciem o processo de sua criação. Em vez de conceber a aula como lugar de mera explicação ou reprodução de teorias, Gallo propõe um percurso organizado em torno da sensibilização, da problematização, da investigação e da conceituação, buscando transformar a experiência escolar em vivência efetiva do pensar filosófico realizado pelo professor e os seus e suas aprendizes da Filosofia.

Entretanto, embora essa proposta represente um avanço significativo, permanece aberta a discussão acerca das possibilidades de sua ampliação, sobretudo diante das exigências formativas da escola contemporânea e dos desafios implicados na construção da autonomia intelectual dos estudantes. Segundo Freire (1996, p. 47), "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Mais do que conhecer conceitos formulados ao longo da história da Filosofia, importa compreender como foram criados para responder aos dilemas edificadas pelos próprios filósofos em um determinado tempo histórico.

É nesse contexto que se insere o presente estudo, cuja problemática pode ser assim sintetizada: de que maneira uma didática fundamentada na criação de conceitos pode contribuir para

transformar o ensino de Filosofia em experiência do pensamento dos/das estudantes do Ensino Médio?

Como objetivo geral, busca-se analisar as contribuições da concepção deleuzo-guattariana de Filosofia como criação de conceitos para a construção de uma didática filosófica capaz de favorecer o desenvolvimento do pensamento conceitual na Educação Básica. De modo mais específico, o estudo discute os fundamentos filosóficos da criação conceitual, examina as contribuições da proposta didática formulada por Sílvio Gallo e propõe a ampliação desse percurso mediante a incorporação de um quinto momento voltado à socialização autoral das construções conceituais produzidas pelos estudantes.

A relevância deste artigo reside tanto na necessidade de fortalecer a identidade epistemológica do ensino de Filosofia quanto na busca por práticas pedagógicas mais coerentes com a natureza da atividade filosófica. Em um contexto marcado pela aceleração das informações, pela fragilidade argumentativa dos discursos públicos e pela complexidade crescente dos problemas sociais, formar sujeitos capazes de problematizar, argumentar e elaborar conceitos é uma tarefa educativa de grande alcance. Corroborando com o que diz Larrosa (2002, p. 21), "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece ou o que toca, mas aquilo que verdadeiramente nos transforma".

2. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica de natureza analítico-interpretativa. A escolha desse percurso se justifica pelo fato de que

os fenômenos educacionais e filosóficos não podem ser adequadamente apreendidos por reduções meramente quantitativas, exigindo um trabalho de interpretação voltado aos significados, às categorias conceituais e às construções teóricas elaboradas pelos autores examinados.

Para Minayo (2002, p. 21),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Essa compreensão reforça a adequação da abordagem qualitativa para investigações que procuram interpretar categorias filosóficas e educacionais, privilegiando a análise dos significados produzidos pelos sujeitos e pelas tradições teóricas examinadas.

Quanto aos objetivos, a pesquisa possui caráter descritivo e analítico. De acordo com Gil (2002, p. 42),

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob esse título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Embora a definição apresentada por Gil seja frequentemente aplicada às pesquisas empíricas, seus pressupostos também sustentam investigações bibliográficas voltadas à organização, descrição e análise crítica de referenciais teóricos.

É descritiva porque organiza e sistematiza os principais referenciais relacionados à concepção da Filosofia como criação de conceitos e às discussões contemporâneas sobre seu ensino na Educação Básica. Ao mesmo tempo, assume natureza analítica por estabelecer relações críticas entre esses referenciais, buscando compreender suas implicações para a elaboração de uma didática orientada ao desenvolvimento do pensamento conceitual no Ensino Médio.

No que se refere aos procedimentos técnicos, trata-se de pesquisa bibliográfica, entendida como aquela desenvolvida a partir de material já elaborado, sobretudo livros e artigos científicos.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. (Gil, 2002, p. 44).

Também se aproxima da compreensão de Severino (2007, p. 122),

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados.

Para quem a pesquisa bibliográfica constitui procedimento central na construção do conhecimento científico, especialmente quando se trata de examinar fundamentos teóricos e categorias conceituais.

O eixo principal da fundamentação filosófica desta investigação é constituído pelas contribuições de Gilles Deleuze e Félix Guattari, sobretudo pela obra *O que é a Filosofia?*, em que os autores apresentam a Filosofia como atividade criadora de conceitos. Em diálogo com essa perspectiva, mobilizam-se as reflexões de Sílvio Gallo sobre pedagogia do conceito e didática filosófica, bem como os estudos de Alejandro Cerletti acerca do ensino de Filosofia como problema filosófico. Complementam esse referencial autores que

discutem a experiência educativa, a autonomia intelectual e os processos formativos implicados na aprendizagem filosófica, como Paulo Freire, John Dewey, Jorge Larrosa e Jacques Rancière.

A análise do material bibliográfico foi realizada por meio de leitura interpretativa e reflexiva, buscando identificar aproximações, tensões e possibilidades de articulação entre os diferentes autores.

Como recurso complementar ao processo de sistematização e comunicação dos resultados, foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial Generativa para a elaboração das Figuras 1 e 2, a partir das categorias analíticas e da organização conceitual previamente definidas pelo autor. A utilização da Inteligência Artificial restringiu-se à representação gráfica das categorias analíticas previamente elaboradas pelo autor, não tendo sido empregada na produção das interpretações ou das conclusões do estudo.

De acordo com Severino (2007, p. 59),

A leitura analítica tem por finalidade ordenar e resumir as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa. Não se trata apenas de compreender literalmente o texto, mas de interpretá-lo criticamente, identificando seus pressupostos, sua estrutura argumentativa e suas implicações.

O objetivo não foi apenas descrever suas teses, mas construir um diálogo crítico entre elas, evidenciando as contribuições que

oferecem para a formulação de uma didática da aprendizagem filosófica comprometida com a criação de conceitos e com a formação da autonomia intelectual.

3. A FILOSOFIA COMO CRIAÇÃO DE CONCEITOS: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA ATIVIDADE FILOSÓFICA

Pensar sobre o ensino de Filosofia pressupõe, necessariamente, uma tomada de posição acerca da natureza da própria Filosofia. Antes de discutir procedimentos didáticos, é preciso compreender o que distingue essa atividade das demais formas de produção do conhecimento. Essa questão não é secundária. Ao contrário, dela dependem tanto os objetivos atribuídos à disciplina quanto as formas de organizá-la pedagogicamente.

Historicamente, a Filosofia foi definida de maneiras diversas. Em certos momentos, foi concebida como contemplação da verdade; em outros, como investigação racional dos fundamentos da realidade, exercício crítico da razão ou interpretação sistemática da experiência humana. Embora essas formulações tenham papel decisivo na tradição filosófica, a filosofia contemporânea, especialmente em Deleuze e Guattari, desloca o centro da discussão ao sustentar que a singularidade da Filosofia reside na criação de conceitos. Para os autores, "Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução. Um conceito nunca existe isoladamente; ele pertence a uma multiplicidade de conceitos e remete a outros conceitos" (Deleuze; Guattari, 1992, p. 27). Essa compreensão evidencia que os conceitos não constituem entidades abstratas e autônomas, mas respostas intelectuais

produzidas diante de problemas concretos, mantendo relações permanentes com outros conceitos no interior do plano filosófico.

Essa formulação é decisiva porque redefine o próprio fazer filosófico. O conceito deixa de ser entendido como categoria abstrata, pronta ou eterna, e passa a ser compreendido como produção inseparável dos problemas que o tornam necessário. O filósofo já não aparece como alguém que apenas descobre ou sistematiza verdades pré-existentes, mas como criador de instrumentos intelectuais capazes de oferecer novos significados à experiência humana.

Nesse ponto, a formulação clássica de Deleuze e Guattari é particularmente esclarecedora:

A filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos. [...] Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados e nada seriam sem a assinatura daqueles que os criam. (Deleuze; Guattari, 1992, p. 10).

A força dessa passagem está em romper com a ideia de que o pensamento filosófico se limita ao comentário da tradição. Ao contrário, ela sublinha seu caráter inventivo. Filosofar significa produzir formas de inteligibilidade diante de problemas que desafiam o pensamento. A criação conceitual não corresponde a um gesto arbitrário, mas ao resultado de um trabalho rigoroso de problematização, argumentação e elaboração crítica. Isso reafirma o que diz Deleuze; Guattari (1992, p. 17) "Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele

remete ao filósofo como àquele que o possui em potência ou que dele tem a potência e a competência”. Ao afirmar que a criação permanente de conceitos constitui o próprio objeto da Filosofia, Deleuze e Guattari afastam definitivamente qualquer compreensão segundo a qual filosofar significaria apenas comentar ou preservar conceitos já estabelecidos pela tradição.

Essa compreensão tem consequências diretas para o ensino. Se a Filosofia se define pela criação de conceitos, ensiná-la não pode significar apenas expor sistemas filosóficos já consolidados. Isso não implica negar a importância da tradição, mas reposicioná-la. A história da Filosofia continua indispensável no processo de recriação conceitual e quiçá criação conceitual, no entanto, deixa de ser fim em si mesmo para ser mais uma etapa do pensar filosófico no cerne do espaço-tempo da sala de aula pelo professor e seus/suas estudantes.

No campo educacional brasileiro, essa leitura foi retomada em discussões em que a imanência é o “território” privilegiado do ensino de Filosofia em tempos hodiernos e sobretudo no exercício do filosofar. Nessa perspectiva, a atividade filosófica é articulada em torno de quatro noções centrais: conceito, plano de imanência, personagem conceitual e problema (Gallo, 2008). Trata-se de pilares que ajudam a compreender que o pensamento filosófico não parte de verdades dadas e universais, mas da produção de problemas e da criação de condições para enfrentá-los.

Assim, compreender a Filosofia como criação de conceitos não representa apenas uma redefinição epistemológica. Trata-se de um fundamento decisivo para pensar uma didática coerente com a natureza da atividade filosófica. Ensinar Filosofia, nessa direção,

implica possibilitar que os/as estudantes participem, em nível formativo, do movimento próprio do filosofar, aprendendo a problematizar, investigar, argumentar e recriar conceitos capazes de iluminar as questões do presente. Alejandro Cerletti (2009) entende que ensinar Filosofia implica criar condições para que o pensamento aconteça. Não se trata de transmitir conteúdos filosóficos, mas de favorecer uma experiência em que cada estudante possa produzir sua própria relação com o pensamento. Nessa perspectiva, a aprendizagem filosófica deixa de ser compreendida como assimilação de conhecimentos previamente organizados e passa a constituir um processo de construção conceitual realizado pelo próprio estudante.

4. O PENSAMENTO CONCEITUAL COMO HORIZONTE DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Perguntar pela finalidade do ensino de Filosofia na escola é, em grande medida, perguntar pelo tipo de formação humana que se deseja promover. Durante muito tempo, a presença da disciplina no currículo foi justificada sobretudo por seu valor cultural: estudar Filosofia significava entrar em contato com grandes autores, problemas clássicos e conceitos fundamentais da tradição ocidental. Essa justificativa não deixa de ser relevante. Seria difícil falar em formação filosófica sem algum encontro sério com o legado de Platão, Aristóteles, Descartes, Kant, Nietzsche ou Arendt. O problema surge quando esse encontro se esgota em si mesmo.

Quando o ensino de Filosofia se limita à exposição de doutrinas, períodos e escolas como objetos de memorização, o componente perde parte significativa de sua força formativa e criativa. O/A estudante pode aprender a reconhecer autores, repetir definições e

localizar correntes em uma linha do tempo, mas isso não significa, necessariamente, que tenha conseguido filosofar. Não se aprender a filosofar sem filosofar, de fato, sem mergulhar na história da Filosofia, pensando através dos conceitos os seus próprios problemas a partir da experiência que faz da realidade, mergulhada nela, isto é, uma verdadeira experiência do pensamento singular e criativo. Esta concepção vai ao encontro do que preconizava Freire (1996), ao dizer que:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho — a de ensinar e não a de transferir conhecimento (Freire, 1996, p. 47)

Essa compreensão aproxima-se diretamente do ensino de Filosofia, pois desloca o foco da simples transmissão dos objetos de conhecimentos programado para a criação de condições em que o estudante participe ativamente da construção do seu ato de pensar através da história da Filosofia, dos problemas que constrói da própria experiência existencial e da recriação ou recriação conceitual como resposta racional para a questão suscitada.

É precisamente nesse ponto que a noção de pensamento conceitual se torna decisiva. Se a Filosofia não é um depósito de ideias prontas, mas uma atividade criadora que constrói conceitos para enfrentar problemas, então o seu ensino também precisa ser reorganizado a

partir dessa compreensão. Ensinar Filosofia deixa de significar apenas transmitir conhecimentos acumulados e passa a implicar a criação de condições para que os/as estudantes aprendam a pensar através de conceitos. Deleuze e Guattari (1992, p. 27) dizem que "Os conceitos não são dados prontos, eles não existem esperando por nós. Eles são criados em função de problemas, pertencem a uma multiplicidade e mantêm relações com outros conceitos. Todo conceito remete a um problema sem o qual não teria sentido." Gallo (2012) traduz essa exigência ao defender uma pedagogia do conceito, na qual a aprendizagem filosófica não se reduz à assimilação de conteúdos, mas se volta à experiência de sua reecriação.

Isso não significa abandonar a História da Filosofia, como se ela devesse ser substituída por uma espontaneidade sem mediação teórica. Ao contrário, a tradição permanece indispensável. O ponto é recolocá-la em sua função formativa mais fecunda. Em vez de funcionar como fim em si mesma, ela passa a servir de mediação para que os/as estudantes compreendam como certos problemas foram formulados, como determinadas respostas foram construídas e de que modo esses conceitos ainda podem iluminar questões atuais. Cerletti (2009) contribui de modo decisivo para essa leitura ao mostrar que a relação entre repetição e criação faz parte do próprio problema filosófico de ensinar e aprender Filosofia.

Sob esse horizonte, o pensamento conceitual não pode ser reduzido ao domínio de uma terminologia especializada. Pensar por conceitos é aprender a interromper a evidência imediata das coisas, colocar a experiência em questão, identificar tensões, reconstruir sentidos e sustentar interpretações. Trata-se de um exercício intelectual exigente, que desloca o/a estudante da posição de

receptor de respostas para a de singularidade que aprende a formular problemas e construir compreensões mais rigorosas da realidade.

Essa mudança altera também o lugar do professor. Sua função já não se resume à organização e apresentação do patrimônio filosófico. Ele passa a atuar como mediador de experiências de investigação, leitura, argumentação e reconstrução conceitual. Seu trabalho consiste em criar situações em que o/a estudante seja provocado a pensar, desconfiar do que parecia óbvio e desenvolver uma relação mais ativa com o conhecimento filosófico.

4.1. O Pensamento Conceitual Como Experiência Formativa

Pensar conceitualmente não é dominar um vocabulário difícil, tampouco demonstrar erudição pela repetição de autores e correntes. Em sentido forte, o pensamento conceitual envolve a capacidade de reorganizar intelectualmente a experiência. Ele nasce quando o sujeito deixa de aceitar o mundo tal como se apresenta de forma imediata e passa a interrogá-lo com maior rigor. Nessa operação, o conceito não funciona como etiqueta, mas como instrumento de compreensão. Como diz Larrosa (2002, p. 21), "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece."

Isso tem implicações profundas para a formação escolar. Em muitos contextos, o conceito aparece ao estudante como definição a ser memorizada e reproduzida em avaliações. Ainda que essa prática facilite certa organização didática, ela empobrece a experiência

filosófica, porque apresenta o resultado do pensamento sem permitir que o estudante se aproxime do processo que o tornou possível. Aprende-se a resposta antes mesmo de sentir o peso da pergunta.

Uma formação filosófica consistente exige o caminho inverso. É preciso que o conceito surja, no interior da experiência educativa, como uma resposta racional possível a um problema da realidade construído pelo próprio filósofo. Quando isso acontece, o/a estudante já não recebe o conceito como algo estranho e exterior, mas como criação racional em vista de responder a um problema específico. É justamente nesse ponto que a aprendizagem filosófica ganha densidade formativa: o conceito deixa de ser conteúdo morto e passa a ser experiência viva de pensamento. Conforme o entendimento de Dewey (1976), a educação não é preparação para a vida; educação é a própria vida. Toda experiência genuinamente educativa modifica quem a realiza e, ao mesmo tempo, altera a qualidade das experiências subsequentes.

Essa dimensão formativa aproxima-se, em registros distintos, das reflexões de Dewey e Larrosa. Dewey (1976) entende que a educação se torna significativa quando se organiza a partir de experiências que produzem continuidade e transformação no sujeito. Larrosa (2002), por sua vez, chama atenção para a experiência como aquilo que nos atravessa e nos transforma, em contraste com o mero acúmulo de informações. Trazidos para o ensino de Filosofia, esses aportes reforçam a ideia de que a aprendizagem filosófica não se confunde com um simples acúmulo de informações históricas da filosofia, todavia quando os/as educandos/as da filosofia passam a pensar a si mesmo e a própria realidade através dos conceitos, elaborando questões e desterritorializando conceitos de outrora para

responder questões do presente recriando com a sua própria linguagem filosófica, o conceito.

4.2. A Aprendizagem Filosófica Como Itinerário Epistemológico

Se o pensamento conceitual é o horizonte do ensino de Filosofia, então a aprendizagem filosófica precisa ser compreendida como um percurso específico, e não como simples assimilação de conteúdos curriculares. Trata-se de um itinerário epistemológico através do qual o/a estudante em contato com a história da Filosofia e com a sua própria realidade possa fazer uma experiência do pensamento, isto é, do filosofar.

Esse itinerário não começa no conceito pronto, mas na experiência vivida. É nela que surgem inquietações, tensões e conflitos que desafiam o entendimento. A experiência, contudo, não se converte automaticamente em reflexão filosófica. Para que isso ocorra, é necessário que aquilo que parecia evidente deixe de parecer suficiente. Surge, então, a problematização. O que antes era vivido de forma natural passa a exigir interpretação, justificativa e exame crítico. Para Deleuze e Guattari (1992, p. 28) "Todo conceito possui uma história, embora esta história seja em zigue-zague, atravesse outros problemas ou diferentes planos. Um conceito é inseparável dos problemas aos quais responde".

A centralidade do problema é decisiva aqui. Na tradição deleuzo-guattariana, o conceito não paira acima da vida como fórmula abstrata; ele se vincula a problemas que o tornam necessário. Por isso, a aula de Filosofia não pode ser organizada apenas em torno de respostas. Ela precisa permitir que os/as estudantes construam as

suas próprias perguntas em torno do seu mundo circundante e que afetem e mobilize o seu pensar.

Uma vez edificado o problema, a aprendizagem avança para a investigação. Nesse momento, a tradição filosófica entra em cena não como repertório morto, mas como espaço de interlocução, como movimento conceitual. O/A estudante se aproxima dos filósofos para compreender como diferentes pensadores enfrentaram questões semelhantes, que conceitos criaram e que caminhos teóricos abriram. Freire diz que “Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo” (Freire, 1996, p. 35). O contato com a História da Filosofia deixa, assim, de ser mero exercício de informação e passa a integrar o próprio trabalho do pensamento.

Desse processo abre-se caminho para a recriação conceitual. Evidentemente, não se trata de exigir do/da estudante a criação de conceitos no mesmo plano em que operam os grandes filósofos. O que se espera é outra forma de originalidade: a capacidade de reconstruir conceitos, estabelecer relações entre perspectivas distintas, formular interpretações próprias e sustentá-las argumentativamente. Aqui, aprender Filosofia não significa inventar do nada, mas pensar com rigor a partir de problemas, textos, interlocuções e tensões reais.

5. A DIDÁTICA FILOSÓFICA COMO EXPERIÊNCIA DO PENSAMENTO

Se a Filosofia se define pela criação de conceitos e se aprender Filosofia significa entrar, ainda que formativamente, nesse movimento de problematização, investigação e elaboração conceitual, então a didática não pode ser pensada como simples conjunto de técnicas aplicadas de fora ao conteúdo filosófico. No caso da Filosofia, a didática precisa nascer da própria natureza do filosofar.

Nesse sentido, Gallo (2012, p. 15-16) escreve:

Ao enfrentar essas questões, cheguei a uma proposição de trabalhar com quatro passos didáticos, os quais permitiriam mediar essa relação, possibilitando aos estudantes que recriassem conceitos ou mesmo que criassem seus próprios conceitos. [...] O resultado foi a materialização do trabalho de uma década em torno da construção de uma didática filosófica do ensino de filosofia, que implica uma discussão teórica sobre a filosofia, os sentidos de seu ensino e de seu aprendizado, bem como a reflexão em torno de atividades práticas que possam viabilizar esse ensino e sua experimentação em sala de aula.

Em outras palavras, ela deve ser coerente com o tipo de experiência intelectual que pretende promover.

Essa observação é importante porque, não raramente, o debate didático se empobrece quando é reduzido à busca de “métodos eficientes” desvinculados da especificidade do componente curricular. Em Filosofia, esse risco é ainda maior, pois um

determinado percurso didático pode até facilitar a transmissão de informações sem, com isso, produzir qualquer experiência filosófica. Uma aula pode ser organizada, clara em relação aos objetos epistemológicos e, ainda assim, não provocar, violentar¹ o pensamento a tal modo que possa movê-lo a pensar.

É precisamente contra esse esvaziamento que a proposta de Sílvia Gallo se mostra fecunda. Ao articular Filosofia, educação e criação de conceitos, Gallo oferece uma das formulações mais consistentes para pensar uma didática filosófica no contexto brasileiro. Sua proposta não trata a Filosofia como simples conteúdo escolar, mas como atividade que precisa ser vivida na escola de forma compatível com sua natureza criadora. Por isso, o percurso didático por ele formulado - sensibilização, problematização, investigação e conceituação - não é uma sequência mecânica de etapas, mas uma tentativa de traduzir pedagogicamente o movimento da aprendizagem filosófica (Gallo, 2012).

A força dessa proposta está em reconhecer que o pensamento não começa no conceito sistematizado, mas no encontro com algo que desestabiliza, afeta e exige elaboração. A sensibilização, nesse contexto, não é mero recurso motivacional. Ela funciona como abertura para a experiência, como momento em que o estudante é tocado por uma situação, questão ou tensão que rompe a indiferença e cria disponibilidade para pensar. Em consonância com essa perspectiva, Freire (1996) compreende o ensino como um processo de criação de condições para a construção do conhecimento, e não como mera transmissão de saberes. Nessa concepção, o professor assume uma postura aberta ao diálogo, à problematização e à curiosidade dos estudantes, favorecendo uma aprendizagem em que pensar, questionar e elaborar compreensões

próprias tornam-se elementos constitutivos da formação. Sem isso, a aula de Filosofia corre o risco de se tornar apenas mais uma transmissão de conteúdo sem implicação real para quem aprende.

A partir dessa abertura, a problematização introduz o que há de mais propriamente filosófico no processo: a transformação da experiência em questão. Não basta sentir que algo incomoda; é preciso formular esse incômodo como problema. É nesse ponto que a aula se distancia da opinião espontânea e se aproxima do pensamento rigoroso. O problema filosófico não aparece como enunciado artificial imposto pelo professor, mas como elaboração que emerge do encontro entre a experiência dos estudantes, os temas trabalhados e as mediações teóricas propostas.

A etapa da investigação, por sua vez, impede que a aula se feche em subjetivismo. O estudante é levado a confrontar seu problema com a tradição filosófica, com textos, conceitos e argumentos elaborados historicamente. Isso faz com que o pensamento deixe de girar apenas em torno de impressões pessoais e passe a dialogar com uma herança intelectual mais ampla. A tradição entra, aqui, como parceira do pensamento, e não como autoridade incontestável.

Essa perspectiva evidencia que a didática filosófica somente permanece fiel à natureza da Filosofia quando evita reduzir o ensino a protocolos previamente definidos. Em consonância com esse entendimento, Gallo ressalta que a metodologia do ensino filosófico deve ser compreendida como um caminho aberto, permanentemente reconstruído no interior da prática educativa.

Gallo (2012, p. 16) escreve que

Embora a ideia de metodologia esteja evidenciada já no título do livro, o leitor perceberá, ao longo de suas páginas, que não se compreende o método, aqui, como algo estanque, como uma indicação fechada de um caminho. [...] Os caminhos de uma metodologia para o ensino de filosofia também são dessa natureza. Estão abertos e não há intenção de fechá-los, mas sim de convidar os professores para, com base nas questões aqui trabalhadas, abrir ainda outros caminhos.

As considerações de Gallo reforçam que a proposta didática apresentada não deve ser interpretada como uma sequência inflexível de etapas, mas como um itinerário formativo suscetível a diferentes percursos, desde que preserve aquilo que lhe é essencial: a mobilização do pensamento, a problematização da experiência e a elaboração conceitual. Desse modo, a metodologia deixa de ser um fim em si mesma e passa a constituir um meio para favorecer experiências autênticas de filosofar no contexto escolar.

Por fim, a conceituação representa o momento em que o estudante procura organizar intelectualmente o percurso realizado. Não se trata apenas de resumir o que foi lido ou debatido, mas de chegar a uma elaboração conceitual capaz de dar inteligibilidade ao problema investigado. Esse momento é decisivo porque concentra a dimensão mais autoral da aprendizagem filosófica. Mesmo quando trabalha com conceitos clássicos, o estudante é convocado a reconstruir sentidos, estabelecer articulações e produzir uma compreensão própria, sustentada racionalmente.

Nesse ponto, a formulação de Aspis é especialmente elucidativa:

O professor de filosofia, dentro do que entendemos, vai ensinar a pensar filosoficamente, a organizar perguntas num problema filosófico, ler e escrever filosoficamente, a investigar e dialogar filosoficamente, avaliar filosoficamente, criar saídas filosóficas para o problema investigado. E vai ensinar tudo isso na prática. (Aspis, 2004, p. 310).

O valor dessa passagem está em mostrar que a aprendizagem filosófica não pode ser separada da prática efetiva do pensamento. Não se aprende a filosofar apenas ouvindo sobre Filosofia, mas exercitando operações próprias do filosofar. A aula, nesse caso, deixa de ser mero espaço de exposição e se torna ambiente de elaboração intelectual compartilhada.

5.1. A Aula de Filosofia Como Espaço de Experiência

Pensar a didática filosófica como experiência do pensamento exige rever a própria imagem da sala de aula. Em vez de espaço voltado principalmente à exposição de conteúdos, ela passa a ser concebida como lugar de elaboração intelectual compartilhada. Isso não significa negar a importância da explicação docente, do estudo sistemático ou da leitura de textos clássicos. Significa apenas que esses elementos deixam de ser o centro absoluto do processo e passam a integrar uma dinâmica mais ampla, voltada à construção do pensamento.

Segundo Cerletti (2009, p. 87),

Ensinar filosofia é dar um lugar ao pensamento do outro. Isso implica criar as condições para que cada um possa pensar por si mesmo, sem limitar-se à repetição de ideias já estabelecidas. O ensino de filosofia não consiste em transmitir um conjunto de conteúdos prontos, mas em abrir um espaço no qual o pensamento possa efetivamente acontecer.

A reflexão de Cerletti evidencia que a centralidade da aula desloca-se da transmissão de conteúdos para a criação de condições que permitam ao estudante elaborar autonomamente seu pensamento.

Nesse horizonte, a aula de Filosofia ganha estatuto singular. Corroborando com Kohan (2008, p. 52),

A filosofia pode ser também algo diferente: uma experiência do pensamento. Nesse sentido, ela deixa de ser apenas um conjunto de conhecimentos a serem transmitidos e passa a constituir uma prática na qual cada sujeito se vê desafiado a transformar sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Essa compreensão desloca o foco do ensino da simples assimilação de conteúdos para a vivência de processos reflexivos que transformam a relação do/a estudante com o conhecimento e com sua própria existência.

Ela se transforma em espaço em que os estudantes podem experimentar a inquietação, a pergunta, a dúvida, o confronto de

perspectivas e a exigência de justificação. Mais do que “aprender uma matéria”, eles passam a exercitar uma postura diante do mundo. A aula se torna lugar em que o pensamento é chamado a sair da passividade e a se comprometer com a elaboração de sentidos.

Nessa perspectiva, "não tem sentido transmitir dados filosóficos" (Cerletti, 2009, p. 87), pois o objetivo maior da aula consiste em criar condições para que os estudantes produzam conceitos, formulem problemas e construam argumentos próprios.

5.2. Didática Filosófica e Autonomia Intelectual

A relação entre ensino de Filosofia e autonomia intelectual não decorre automaticamente da presença da disciplina no currículo. Ela depende do modo como essa disciplina é vivida pedagogicamente. Um ensino centrado apenas na repetição de doutrinas pode ampliar informação, mas não necessariamente produz autonomia. Para que a Filosofia cumpra esse papel formativo, é preciso que os estudantes sejam colocados em situações em que precisem pensar, argumentar, revisar posições e construir compreensões próprias.

Essa compreensão aproxima-se da concepção freireana de autonomia, segundo a qual a educação emancipadora exige que o estudante assuma uma posição ativa diante do conhecimento e da realidade. Freire (1996, p. 120) afirma que "Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. (...) É decidindo que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido, se não assumo o risco da decisão". A autonomia intelectual, nessa perspectiva, não constitui um atributo

previamente adquirido, mas um processo formativo construído por meio da participação ativa dos estudantes em situações que exigem escolhas, posicionamentos e elaboração crítica.

Aqui, o diálogo com Paulo Freire é especialmente fecundo. Ao criticar a educação bancária, Freire (1996) recusa uma relação pedagógica baseada no depósito de conteúdos prontos e insiste em uma prática fundada no diálogo, na problematização e na formação da autonomia. Essa contribuição reforça que a aula de Filosofia não deve produzir apenas estudantes bem informados sobre teorias filosóficas, mas sujeitos capazes de se posicionar criticamente diante do mundo.

Em chave próxima, Rancière (2002) permite compreender a formação intelectual como experiência de emancipação. Sua contribuição é importante porque desloca o foco da incapacidade presumida do estudante e afirma a potência de qualquer inteligência quando colocada em trabalho.

A crítica de Rancière à pedagogia da explicação radicaliza essa compreensão ao sustentar que a emancipação intelectual depende do reconhecimento da igualdade das inteligências. O autor afirma que "A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade que é produzida pela própria lógica da explicação. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de tudo, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si mesmo", Rancière, 2002, p. 23). Ao inverter a lógica tradicional da relação pedagógica, Rancière desloca o foco do ensino da transmissão para a confiança na capacidade intelectual dos estudantes, reforçando a compreensão de que a aula de Filosofia

deve partir da potência do pensamento e não da suposição de sua insuficiência.

Trazido para o ensino de Filosofia, esse argumento ajuda a romper com a imagem do aluno como simples destinatário de um saber superior e reforça a ideia de que a aula deve partir da capacidade de pensar, e não da falta.

6. UMA DIDÁTICA DA APRENDIZAGEM FILOSÓFICA: AMPLIAÇÃO DO PERCURSO FORMATIVO

Se a proposta de Gallo já oferece contribuição decisiva para o ensino de Filosofia, o desafio agora é pensar de que modo ela pode ser ampliada diante das demandas formativas da escola contemporânea. A sensibilização, a problematização, a investigação e a conceituação compõem um percurso consistente e teoricamente bem fundamentado. Ainda assim, quando se observam os objetivos formativos ligados ao desenvolvimento da autonomia intelectual, parece possível acrescentar um quinto momento que torne essa experiência ainda mais fecunda: a socialização autoral das recriações conceituais dos/as estudantes.

A necessidade desse desdobramento nasce do próprio movimento da aprendizagem filosófica. O conceito não se completa inteiramente enquanto permanece restrito ao plano da formulação singular. Para ganhar densidade formativa, ele precisa ser apresentado, argumentado, confrontado, compartilhado e quiçá recriado. A socialização autoral, portanto, não deve ser vista como momento acessório ou apenas avaliativo, mas como parte constitutiva da experiência filosófica escolar.

A compreensão de que o pensamento se qualifica na interlocução encontra sólido fundamento na perspectiva dialógica de Bakhtin, para quem todo processo de produção de sentido se realiza na relação com o outro.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 272-273),

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal. Não é o primeiro enunciado, nem o último; é apenas um dos elos dessa cadeia e não pode ser estudado fora dessa cadeia. Todo enunciado está voltado para uma resposta e não pode evitar a influência profunda do enunciado responsivo antecipado. O falante não é um Adão bíblico diante de objetos virgens, ainda não nomeados, aos quais é o primeiro a dar nome.

A perspectiva bakhtiniana reforça que a elaboração conceitual se desenvolve em um processo dialógico, no qual o confronto entre diferentes enunciados amplia, revisa e aperfeiçoa a compreensão produzida pelos estudantes.

Quando o/a estudante apresenta sua criação/recriação a outros, ele é levado a assumir com mais clareza o que pensa, a organizar melhor suas justificativas e a lidar com a possibilidade de questionamento. Esse processo intensifica o rigor do pensamento e rompe com a ilusão de que filosofar seria apenas emitir opiniões subjetivas. Ao colocar seus conceitos em circulação, o estudante percebe que pensar envolve também responsabilidade argumentativa.

Em sentido convergente, Lipman (1990) defende que o pensamento filosófico amadurece quando é submetido ao exame coletivo no interior de uma comunidade de investigação. O autor entende que a comunidade de investigação não tem por finalidade conduzir os/as estudantes a um acordo artificial, mas criar um ambiente em que cada participante seja chamado a justificar suas posições, examinar criticamente seus argumentos, considerar objeções e reconstruir suas ideias à luz do diálogo. É nesse processo que o pensamento se torna mais rigoroso, mais coerente e mais sensível aos argumentos dos outros.

A contribuição de Lipman aproxima-se da proposta aqui apresentada ao evidenciar que a aprendizagem filosófica se fortalece quando os conceitos produzidos pelos estudantes são submetidos ao diálogo, à argumentação e à revisão coletiva.

Esse quinto momento reforça, além disso, o caráter dialógico da Filosofia. Nenhum conceito se sustenta apenas pela convicção pessoal de quem o formula. Ele precisa entrar em relação com problemas, argumentos, interlocutores e objeções. Por isso, a socialização autoral amplia a proposta didática original sem romper com ela; ao contrário, torna mais visível uma dimensão já implícita em todo filosofar: a de que o pensamento se qualifica no encontro com o outro.

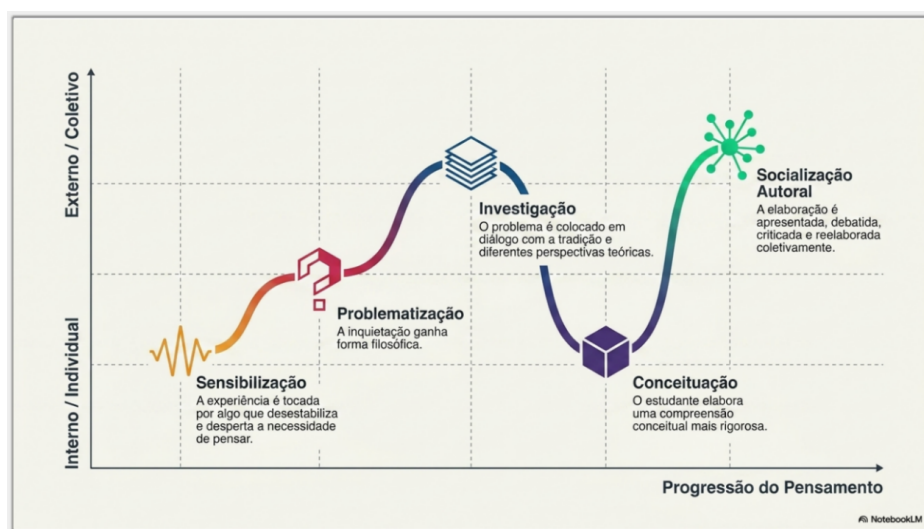
6.1. Estrutura da Proposta Ampliada

A proposta ampliada organiza-se em cinco momentos articulados que procuram traduzir, em termos didáticos, o movimento próprio da aprendizagem filosófica. Inspirando-se na compreensão de Gallo (2012), esse percurso não deve ser entendido como uma sequência

rígida de procedimentos, mas como uma orientação metodológica aberta, cuja organização permanece subordinada à natureza criadora do filosofar. A divisão em momentos possui finalidade analítica e pedagógica, permitindo explicitar as operações intelectuais que se desenvolvem ao longo do processo de filosofar. Na prática educativa, esses momentos frequentemente se interpenetram, retornam uns aos outros e assumem diferentes ritmos conforme o contexto, os problemas investigados e as características da turma. Assim, mais do que estabelecer etapas fixas, a proposta busca oferecer um referencial epistemológico capaz de orientar a organização da experiência filosófica escolar.

A Figura 1 sintetiza graficamente o percurso epistemológico proposto.

Figura 1. Cinco momentos da proposta ampliada



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

O primeiro momento corresponde à **sensibilização**. Seu objetivo não é apenas despertar o interesse inicial dos estudantes, mas criar uma disposição efetiva para o pensamento. Trata-se do instante em que uma situação concreta, uma narrativa, uma obra artística, um problema social ou uma experiência cotidiana rompe a familiaridade

do mundo vivido e produz estranhamento. A sensibilização inaugura o percurso filosófico porque interrompe a naturalização da realidade e desperta a necessidade de compreendê-la de modo mais rigoroso, aproximando-se da concepção de experiência desenvolvida por Larrosa (2002), segundo a qual aprender implica deixar-se afetar pelo que acontece.

O segundo momento é a problematização, em que as inquietações inicialmente despertadas passam por um trabalho de elaboração intelectual. A experiência deixa de ser apenas vivida para tornar-se objeto de reflexão crítica. Nesse estágio, o estudante aprende a formular perguntas, identificar tensões conceituais e transformar situações aparentemente evidentes em problemas filosoficamente relevantes. Essa passagem da experiência ao problema encontra fundamento na concepção deleuzo-guattariana segundo a qual todo conceito nasce em resposta a um problema, razão pela qual a problematização constitui o verdadeiro ponto de partida da atividade filosófica (Deleuze; Guattari, 1992). A passagem da experiência para o problema representa uma mudança qualitativa no processo de aprendizagem, pois desloca o estudante da simples curiosidade para a investigação sistemática. É nesse movimento que o pensamento começa a assumir um caráter propriamente filosófico.

A investigação constitui o terceiro momento do percurso. Uma vez formulado o problema, torna-se necessário colocá-lo em diálogo com a tradição filosófica e com diferentes perspectivas teóricas. Nessa perspectiva, a tradição filosófica deixa de ocupar o lugar de um repertório destinado apenas à transmissão de conhecimentos e passa a constituir espaço de interlocução crítica, em consonância com a compreensão de Cerletti (2009) acerca do ensino de Filosofia

como uma experiência de pensamento. A investigação impede que a reflexão permaneça restrita às impressões imediatas ou às opiniões espontâneas, conduzindo o estudante ao encontro com autores, conceitos e argumentos produzidos historicamente. Desse modo, o estudante é convidado a compreender como diferentes filósofos enfrentaram problemas semelhantes, apropriando-se criticamente desse patrimônio intelectual para ampliar sua própria capacidade interpretativa.

O quarto momento corresponde à conceituação, etapa em que os/as estudantes com os dados das etapas anteriores, irão construir as suas respostas conceituais para os próprios problemas criados. Não se trata de reproduzir definições previamente estabelecidas, mas de construir compreensões capazes de responder ao problema inicialmente formulado. A conceituação representa o momento de maior síntese intelectual do percurso, pois exige que o estudante articule experiências, argumentos, leituras, reflexões e, por fim, a partir da repetição criativa da história da filosofia seu próprio produto conceitual. Essa dinâmica criativa aproxima-se do entendimento de Aspis (2004), para quem aprender Filosofia significa exercitar, na prática, operações próprias do pensamento filosófico, como argumentar, investigar, escrever e produzir respostas para os problemas enfrentados.

A principal inovação da presente proposta encontra-se no quinto momento, denominado socialização autoral. Diferentemente de uma apresentação meramente expositiva ou de uma etapa destinada exclusivamente à avaliação da aprendizagem, a socialização constitui parte integrante da própria elaboração filosófica. A socialização autoral apoia-se na perspectiva dialógica de Bakhtin (2003), ao reconhecer que a construção dos sentidos se

realiza na interlocução entre diferentes vozes e posições. Ao mesmo tempo, aproxima-se da noção de comunidade de investigação proposta por Lipman (1990), segundo a qual o pensamento filosófico se fortalece quando os argumentos são compartilhados, confrontados e continuamente reconstruídos. Ao compartilhar seus conceitos, justificativas e interpretações com os colegas, o estudante submete seu pensamento ao diálogo, ao questionamento e à revisão crítica. Nesse processo, a argumentação torna-se mais consistente, as fragilidades conceituais são identificadas e novas possibilidades interpretativas emergem da interlocução coletiva. A aprendizagem filosófica alcança, assim, uma dimensão verdadeiramente dialógica, aproximando-se da própria dinâmica da produção do conhecimento filosófico, historicamente construída no confronto de ideias e na permanente reconstrução dos conceitos.

Observa-se, portanto, que esses cinco momentos não estabelecem uma progressão linear ou definitiva. Ao contrário, constituem um percurso aberto, marcado por constantes retornos, reformulações e aprofundamentos. Em muitas situações, a socialização autoral suscita novos problemas que conduzem novamente à investigação, inaugurando novos ciclos de aprendizagem. Da mesma forma, a investigação pode exigir retomadas da problematização ou mesmo novas experiências de sensibilização. Essa dinâmica evidencia que o percurso permanece aberto a constantes retomadas, em consonância com a compreensão de Gallo (2012) de que a metodologia do ensino de Filosofia constitui um caminho permanentemente reconstruído no interior da prática educativa. Assim, preserva-se a natureza dinâmica da atividade filosófica e evita-se que a proposta seja interpretada como uma sequência mecânica de procedimentos. Essa característica recursiva preserva a

natureza dinâmica do filosofar e impede que a proposta seja interpretada como uma sequência mecânica de procedimentos.

Essa organização evidencia que a aprendizagem filosófica deve ser compreendida como um movimento contínuo de construção do pensamento. Cada momento prepara o seguinte sem determinar mecanicamente sua ocorrência: a sensibilização favorece a problematização; a problematização exige investigação; a investigação conduz à elaboração conceitual; e a conceituação alcança maior densidade quando submetida à socialização autoral. Desse modo, a proposta amplia o percurso originalmente formulado por Gallo sem romper com seus fundamentos epistemológicos. Ao incorporar a socialização autoral como dimensão constitutiva da aprendizagem filosófica, reforça-se a compreensão de que filosofar não consiste apenas em produzir conceitos individualmente, mas também em justificá-los, confrontá-los, reformulá-los e aperfeiçoá-los no interior do diálogo. É precisamente nesse movimento que o pensamento filosófico se aproxima de sua natureza mais própria: uma atividade coletiva de criação, crítica e permanente reconstrução dos sentidos.

6.2. Alcances Formativos da Proposta

Uma didática organizada dessa forma fortalece ao menos três dimensões centrais da formação filosófica no Ensino Médio.

A primeira é a dimensão intelectual, porque desenvolve capacidades de leitura, argumentação, interpretação, formulação de problemas e elaboração conceitual.

A segunda é a dimensão ético-política, porque forma sujeitos capazes de dialogar, sustentar posições, ouvir objeções e conviver

com a pluralidade sem reduzir o pensamento ao relativismo.

A terceira é a dimensão autoral, porque permite ao estudante reconhecer que também pode produzir compreensões filosoficamente significativas, ainda que não se espere dele a criação de conceitos novos em sentido acadêmico estrito.

A Figura 2 apresenta as principais dimensões formativas decorrentes da proposta ampliada.

Figura 2. Dimensões centrais da formação filosófica no Ensino Médio



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Essa dimensão autoral ultrapassa a ideia de originalidade compreendida como produção inédita de conhecimentos. Trata-se, antes, da possibilidade de o estudante reconhecer-se como sujeito capaz de participar da construção compartilhada do pensamento. É nesse sentido que Hannah Arendt compreende a educação como responsabilidade pela inserção das novas gerações em um mundo comum. A autora afirma que "A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria

inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens", Arendt (2011, p. 247).

A reflexão de Arendt permite compreender que a escola não forma sujeitos apenas para conservar uma tradição, mas para ingressar criticamente nela. No ensino de Filosofia, isso significa criar condições para que os estudantes dialoguem com os conceitos legados pela tradição filosófica sem se limitarem à sua reprodução, apropriando-se deles como instrumentos para compreender e interpretar os problemas do presente.

Essa última dimensão merece destaque. Em muitos contextos escolares, os/as aprendizes são levados a acreditar que Filosofia é um saber ao qual se tem acesso apenas pela repetição de nomes ilustres. A proposta aqui defendida caminha em outra direção: entende que a tradição é indispensável, mas não para silenciar o/a filósofo-aprendiz; ao contrário, para dar a ele/ a ela os insumos necessários do pensar filosófico que é através dos conceitos historicamente construídos e reconstruídos.

Essa perspectiva aproxima-se também da compreensão de Jerome Bruner (2001), para quem a educação não consiste apenas na transmissão de conhecimentos acumulados, mas na inserção ativa dos sujeitos nos processos de construção cultural. O autor entende que a educação não consiste simplesmente em transmitir um corpo de conhecimentos, mas em proporcionar aos indivíduos meios para participar da construção da cultura, reinterpretando-a e recriando-a continuamente.

Embora partam de referenciais distintos, Arendt e Bruner convergem ao compreender a educação como processo de inserção

ativa dos/das estudantes no mundo compartilhado. Enquanto Arendt enfatiza a responsabilidade de introduzir os novos na cultura sem sufocar sua capacidade de renovação, Bruner evidencia que essa inserção somente se realiza quando os estudantes participam da construção dos significados que circulam na comunidade. Essa convergência fortalece a proposta aqui apresentada, pois evidencia que a socialização autoral não representa apenas uma estratégia didática complementar, mas um momento formativo indispensável para que a aprendizagem filosófica se consolide como experiência de pensamento, diálogo e produção de sentidos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, procurou-se demonstrar que a compreensão da Filosofia como criação de conceitos oferece uma base epistemológica consistente para repensar seu ensino no Ensino Médio. Quando a atividade filosófica deixa de ser entendida como mera contemplação, transmissão ou comentário de ideias e passa a ser compreendida como exercício, atividade, criação e recriação conceitual como resposta a problemas, muda também a forma de pensar a aula, o papel do professor e a própria finalidade da aprendizagem filosófica.

Essa mudança exige superar modelos de ensino centrados exclusivamente na exposição cronológica de autores e sistemas. Embora a História da Filosofia seja indispensável, ela é material do pensar que não se encerra em si mesmo. Seu valor formativo está em alimentar novas experiências de pensamento, e não em converter-se no fim exclusivo da aprendizagem. Nesse sentido, o pensamento conceitual aparece como horizonte fundamental do ensino de Filosofia, pois é ele que permite ao estudante ultrapassar a

repetição, elaborar interpretações e construir uma relação mais ativa, rigorosa e autônoma com o conhecimento.

O diálogo com Deleuze e Guattari, Sílvia Gallo, Alejandro Cerletti, Paulo Freire, Dewey, Larrosa e Rancière permitiu sustentar que a aprendizagem filosófica deve ser compreendida como experiência formativa, itinerário epistemológico e prática de emancipação intelectual. Nessa direção, a didática filosófica não pode ser externa ao filosofar; ela precisa traduzir pedagogicamente o movimento próprio do pensamento.

Por isso, a ampliação da proposta de Gallo com um quinto momento voltado à socialização autoral das elaborações conceituais mostra-se teoricamente pertinente. Ao incluir esse momento, reforça-se que filosofar na escola não significa apenas pensar individualmente, mas também argumentar, partilhar, rever e amadurecer ideias no espaço coletivo. A aula de Filosofia afirma-se, assim, como lugar de investigação, criação conceitual e formação da autonomia intelectual.

Mais do que oferecer um modelo fechado, este estudo pretende contribuir para o aprofundamento das reflexões sobre o ensino de Filosofia na Educação Básica. Em um contexto marcado pela superficialidade dos discursos, pela fragmentação da experiência e pela urgência de formar sujeitos capazes de pensar criticamente, insistir numa didática comprometida com a criação de conceitos e com a autonomia intelectual não é apenas uma opção teórica. É uma exigência formativa do nosso tempo.

Embora a proposta apresentada tenha sido construída a partir de revisão bibliográfica e fundamentação teórica, sua potencialidade

pedagógica ainda demanda investigações empíricas que permitam analisar sua aplicação em diferentes contextos escolares. Estudos futuros poderão examinar como a incorporação da socialização autoral repercute na formação conceitual dos estudantes, na qualidade da argumentação filosófica e no desenvolvimento da autonomia intelectual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ASPIS, Renata Lima. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1976.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz eTerra, 1996.

GALLO, Sílvio. A imanência como “lugar” do ensino de filosofia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, maio/ago. 2008.

GALLO, Sílvio. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas: Papirus, 2012.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KOHAN, Walter Omar. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. Tradução de Maria Alice de Brzezinski Prestes e Lúcia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

¹ Deleuze afirma que o pensamento não é natural, mas fruto de uma violência, isto é, que somos forçados a pensar por alguma coisa, um signo de quem vem de fora e afeta o ser que pensa. (DELEUZE, 1992)