

Da pergunta ao conceito: uma proposta didática para o ensino de Filosofia no Ensino Médio

From question to concept: a didactic proposal for teaching philosophy in high school

Jessé Evangelista Guimarães 

Universidade Federal do ABC (UFABC), São Bernardo do Campo – SP, Brasil.

j.maraes@hotmail.com

Recebido em 07 de janeiro de 2026

Aprovado em 23 de julho de 2026

Publicado em 04 de agosto de 2026

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta de ensino de Filosofia para o Ensino Médio fundamentada na articulação entre quatro conceitos centrais: problema filosófico, atitude filosófica, comunidade investigativa e conceito. Com base em pesquisa bibliográfica e experiência em sala de aula, a investigação analisa como essa articulação pode potencializar o desenvolvimento do pensamento filosófico nos estudantes, respeitando a complexidade dos problemas, promovendo a escuta e o debate coletivo, e incentivando a criação de conceitos. A experiência descrita revela a importância de uma sequência didática centrada no protagonismo estudantil e no filosofar como prática viva e coletiva, demonstrando sua pertinência no contexto da educação pública. O texto contribui para o campo do ensino de Filosofia ao propor uma metodologia que parte da indagação autêntica dos estudantes e se sustenta em uma dimensão ética e conceitual do conhecimento.

Palavras-chave: Problema filosófico; Atitude filosófica; Comunidade investigativa; Conceito; Ensino de Filosofia.

ABSTRACT

This article presents a proposal for teaching Philosophy in high school based on the articulation of four central concepts: philosophical problem, philosophical attitude, community of inquiry, and concept. Drawing on bibliographical research and classroom experience, the study analyzes how

this articulation can enhance the development of students' philosophical thinking by respecting the complexity of problems, promoting active listening and collective debate, and encouraging the creation of concepts. The experience described highlights the importance of a didactic sequence centered on student agency and on philosophizing as a living and collective practice, demonstrating its relevance within the context of public education. The text contributes to the field of Philosophy education by proposing a methodology grounded in students' authentic inquiry and supported by an ethical and conceptual dimension of knowledge.

Keywords: Philosophical problem; Philosophical attitude; Community of inquiry; Concept; Philosophy education.

Introdução

O ensino de Filosofia no Ensino Médio apresenta, historicamente, o desafio de articular rigor conceitual e relevância pedagógica, sem se reduzir à mera transmissão de conteúdos ou à superficialização temática. Em meio às pressões curriculares, às exigências de resultados e às transformações da escola contemporânea, cabe perguntar: como criar condições para que os estudantes vivenciem a filosofia em sua potência formativa, como pensamento ativo, investigativo e coletivo?

A presente proposta parte de uma sequência didática desenvolvida e aplicada com estudantes do Ensino Médio da rede pública do Estado de São Paulo, no âmbito de uma pesquisa de mestrado, e tem como base teórica a articulação entre quatro conceitos fundamentais: problema filosófico, atitude filosófica, comunidade investigativa e conceito. Mais do que categorias isoladas, esses termos, quando mobilizados em conjunto, operam como pilares para uma prática filosófica significativa em sala de aula.

Inspirada em autores como Mario Porta, Desidério Murcho, Abraham Heschel, Gilles Deleuze, Matthew Lipman e Alejandro Cerletti, esta proposta didática busca resgatar o problema como ponto de partida para o filosofar, valorizando a atitude de inquietação, o trabalho coletivo de investigação e a construção de conceitos a partir da experiência. Além da análise teórica, o artigo

apresenta a experiência concreta da aplicação dessa proposta, evidenciando como os estudantes foram levados a pensar por si mesmos, a escutar os outros e a construir saberes em diálogo com a tradição filosófica.

Nos tópicos a seguir, discutiremos cada um dos conceitos mobilizados, o percurso da sequência didática, os resultados da experiência e as implicações pedagógicas dessa abordagem para o ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Problema filosófico: gênese do pensamento e potência pedagógica

Compreender a filosofia a partir do problema significa assumir uma concepção que rompe com a ideia de ensino baseado apenas na transmissão de saberes ou na exposição de doutrinas prontas. O problema filosófico, como evidenciado por autores como Gilles Deleuze (2006), Sílvia Gallo (2012), Mario Porta (2007), Abraham Heschel (2010) e Alejandro Cerletti (2009), é a instância inaugural do pensamento, o ponto de partida que desestabiliza o óbvio e convoca o sujeito à reflexão radical. Em vez de uma questão que busca uma resposta direta, o problema filosófico apresenta-se como uma força que convoca o pensamento e o transforma.

Apresentamos uma abordagem didática sustentada pela centralidade do problema filosófico como elemento articulador do processo de ensino e aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio. Ao deslocar o foco do conteúdo para o problema, essa proposta promove uma experiência filosófica que parte das inquietações reais dos estudantes, respeitando suas vozes e trajetórias. Assim, problematizar torna-se um gesto pedagógico e político: não se trata de apenas ensinar o que os filósofos disseram, mas de criar as condições para que o estudante se aproprie do *fazer* filosófico.

Nesse sentido, a perspectiva de ensino de Filosofia desenvolvida neste trabalho aproxima-se da leitura proposta por Sílvia Gallo (2012) a partir da

filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, especialmente no que se refere à compreensão da Filosofia como atividade de criação de conceitos. Em *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*, Gallo critica tanto uma abordagem enciclopédica centrada exclusivamente na história da Filosofia quanto práticas pedagógicas reduzidas ao debate de opiniões, defendendo o filosofar como experiência de pensamento e elaboração conceitual. Nessa direção, este artigo compartilha da compreensão de que o ensino de Filosofia não deve limitar-se à reprodução de conteúdos ou à livre circulação de opiniões, mas possibilitar aos estudantes a produção conceitual a partir da problematização da experiência vivida. Assim, a passagem da pergunta ao conceito, eixo central desta pesquisa, mantém estreita relação com a defesa do autor supracitado, do trabalho do conceito como dimensão constitutiva do filosofar na escola. Nas palavras do autor: “Filosofia é processo e produto ao mesmo tempo; só se pode filosofar pela história da filosofia e só se faz história filosófica da filosofia, que não é mera reprodução.” (Gallo, 2012, p. 44)

Contudo, mais do que desenvolver uma discussão predominantemente teórica acerca da pedagogia do conceito, esta pesquisa busca apresentar possibilidades de operacionalização pedagógica dessa perspectiva no contexto concreto do Ensino Médio. A articulação entre problema filosófico, atitude filosófica, comunidade investigativa e criação de conceitos constitui, nesse sentido, uma tentativa de traduzir didaticamente esse horizonte conceitual em práticas de sala de aula voltadas à experiência efetiva do pensamento. A centralidade atribuída à pergunta filosófica e à investigação coletiva não representa um afastamento da pedagogia do conceito, mas um desdobramento metodológico coerente com ela, ao enfatizar condições pedagógicas capazes de favorecer a emergência do pensamento conceitual no cotidiano escolar. Dessa forma, o presente trabalho insere-se no campo já consolidado pela pedagogia do conceito desenvolvida por Gallo, ao mesmo tempo em que procura contribuir

para ele por meio da explicitação de práticas investigativas aplicadas à realidade da escola pública.

A prática filosófica, nesse sentido, exige a formulação de problemas que não sejam apenas temas genéricos, mas verdadeiros motores do pensamento. Essa postura metodológica está em sintonia com a crítica de Deleuze à filosofia tradicional, que reduziu o problema a uma forma interrogativa vazia, convertendo-o em uma simples estrutura lógica. Para o autor de *Diferença e repetição*, o problema é aquilo que faz pensar, que não se deixa capturar por respostas pré-formuladas, e que, por isso mesmo, possui um valor criador.

É o problema que determina a diferença nas soluções, é o problema que condiciona sua existência e sua repartição. O verdadeiro é o que corresponde a um problema determinado. A proposição não tem sentido senão em função de um problema ao qual ela responde. (DELEUZE, 2006, p. 178-179)

Do ponto de vista didático, isso significa que o professor de Filosofia não parte de um conteúdo previamente estabelecido, mas da escuta atenta às inquietações dos estudantes, convidando-os a pensar a partir de suas próprias experiências e da confrontação com a tradição filosófica. Esse movimento torna o ensino da disciplina mais próximo da vida concreta dos alunos e mais distante da mera repetição de conteúdos consagrados. O problema filosófico, assim, torna-se a chave para uma prática docente inovadora, crítica e verdadeiramente formativa.

Para compreender o ensino de Filosofia como prática de pensamento e não mera reprodução de conteúdos, é necessário partir do problema filosófico. Na história da Filosofia, os grandes sistemas teóricos foram construídos não a partir de verdades estabelecidas, mas da formulação de problemas que desestabilizam o senso comum e exigem a invenção conceitual. Ensinar Filosofia, portanto, não é transmitir o que os filósofos disseram, mas levar os

estudantes a se colocarem, elaborarem, reformularem, os seus próprios problemas, ou mesmo, os que os filósofos enfrentaram e, a partir disso, elaborarem suas próprias respostas.

Uma vaga vivência de insatisfação, por mais intensa que seja, não basta para que tenhamos um problema filosófico. Ela pode ser o primeiro passo (e geralmente é), mas o que define o filósofo é o fato de que ali onde o entendimento comum se contenta com tal insatisfação (e crê, eventualmente, que ela, enquanto pura “resistência”, já é o pensamento de um problema) o filósofo a conduz à forma de uma pergunta explícita bem definida e, por tal motivo, suscetível de resposta. (PORTA, 2007, p. 30-31).

Conforme afirma Mario Porta, um problema filosófico não é simplesmente uma dúvida ou uma questão qualquer. É uma inquietação que emerge de uma situação vivida ou refletida, que exige elaboração racional e conceitual. Distinguir o problema do tema e da questão é fundamental: o tema indica sobre o que se fala; a questão é a pergunta formulada; o problema, por sua vez, organiza o pensamento filosófico, estrutura a atitude e exige a construção de conceitos.

Na experiência desenvolvida com estudantes do Ensino Médio, relatada nesta pesquisa, o problema filosófico emergiu diretamente das inquietações dos próprios alunos. A pergunta eleita: “Por que tem tanta gente feia no mundo?”, pode parecer banal à primeira vista, mas carrega em si uma profunda interrogação sobre o juízo estético, o preconceito, os padrões de beleza e o modo como julgamos o outro. Trata-se de uma pergunta que tensiona valores sociais e existenciais e, portanto, revela-se altamente problematizadora.

Como destaca Deleuze (2006), um problema verdadeiro não se reduz a uma simples pergunta que busca resposta: ele é um campo de forças que exige pensamento, que desestabiliza, que obriga a pensar. A interrogação filosófica, nesse sentido, não é um ponto de chegada, mas o começo de um percurso. Enunciar um problema é instaurar um espaço de criação, uma zona de sentido em disputa.

Para Heschel (2010), o problema filosófico é mais do que uma questão intelectual: é uma perplexidade existencial que envolve a pessoa por inteiro. Já Cerletti (2009) afirma que o que torna uma pergunta filosófica é a sua intencionalidade: um desejo de saber que não se contenta com as primeiras respostas e que repergunta incessantemente. O problema filosófico, assim, não é algo dado, mas construído a partir da experiência e da atitude investigativa.

No ensino, isso implica deslocar a centralidade do conteúdo para o pensamento. Como aponta Murcho (2008), a filosofia não tem por função oferecer respostas definitivas, mas elaborar problemas, nos quais se exercita a argumentação, a clareza conceitual e a reflexão crítica. A escola, nesse sentido, deve ser o espaço onde o problema filosófico possa ser vivido como provocação criadora, como início de uma caminhada reflexiva.

O conceito como criação filosófica

A Filosofia não apenas lida com conceitos – ela os cria. Se o problema filosófico é a origem do movimento do pensamento, o conceito é o seu desdobramento. É por meio da elaboração conceitual que se dá a resposta filosófica a um problema. Não se trata, portanto, de decorar definições prontas, mas de participar do processo ativo de criação de sentido. Como afirmam Deleuze e Guattari (2010, p. 27): “todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos à medida que se solucionam”.

O conceito não é uma simples definição, mas uma construção que envolve experiências, afetos, posições e argumentações. Abbagnano (2007) aponta que o conceito tem múltiplas funções: descreve, classifica, organiza e antecipa a realidade. Contudo, na Filosofia, ele se destaca por sua potência de estruturar o pensamento e dar consistência a uma ideia. Todo conceito filosófico é uma multiplicidade: carrega uma história, remete a outros conceitos e se articula com

um plano problemático que o sustenta.

Na sequência didática apresentada nesta pesquisa, após a escolha do problema, os estudantes foram convidados a criar uma definição para um conceito implicado na pergunta escolhida. No caso relatado, o conceito de "feiura" foi problematizado. A tarefa não consistiu em buscar uma definição em dicionários, mas em construir uma compreensão própria a partir do debate coletivo e da escuta ativa entre os grupos. Como resultado, emergiu um conceito produzido pela turma, que definia feiura como uma expectativa projetada sobre os outros: "a feiura não existe, está no ponto de vista de cada um".

Esse processo de criação coletiva do conceito é, ao mesmo tempo, um exercício intelectual e ético. Os estudantes não apenas expressaram opiniões, mas as submeteram à argumentação, ao confronto com outras ideias e à revisão. A produção do conceito, nesse sentido, não é o ponto final, mas o momento em que o pensamento se reorganiza, se explicita e se compromete com uma visão de mundo. Esse movimento é profundamente formativo, pois permite que o estudante compreenda que pensar é construir.

Abbagnano (2007) lembra que o conceito está sempre vinculado a dois problemas fundamentais: sua natureza e sua função. No trabalho filosófico com adolescentes, essa duplicidade se manifesta claramente: é preciso compreender o que é o conceito (sua gênese), mas também para que ele serve (sua função no pensamento). Ao criar conceitos, os estudantes experimentam a Filosofia como prática criativa, onde o conhecimento não está pronto, mas se constrói na relação com os outros e com o mundo.

Assim, ao lado do problema, o conceito constitui o núcleo vital da atividade filosófica. Quando integrado ao processo pedagógico, ele transforma a sala de aula em um espaço de pensamento e invenção. Ensinar Filosofia, neste caso, não é apenas transmitir teorias, mas acompanhar a gênese dos conceitos, permitir que os estudantes se tornem criadores, e não apenas reprodutores de

ideias alheias.

A atitude filosófica como disposição do pensamento

A atitude filosófica é, antes de tudo, uma disposição interior que se manifesta como espanto, curiosidade e abertura ao questionamento. Trata-se de uma postura diante do mundo e do conhecimento que recusa a aceitação acrítica do óbvio, questiona os pressupostos e desnaturaliza as certezas. Em Filosofia, mais importante do que saber respostas, é saber perguntar – e, sobretudo, saber sustentar as perguntas mesmo diante da ansiedade por respostas imediatas.

Autores como Abraham Heschel (2010) e Mario Porta (2007) defendem que a atitude filosófica nasce da perplexidade. Heschel afirma que o problema genuíno é vivido como perplexidade existencial, e não apenas como dúvida intelectual. Porta, por sua vez, destaca que o que distingue o filósofo é sua capacidade de transformar uma vaga insatisfação em uma pergunta precisa, passível de ser enfrentada conceitualmente. Ambos concordam que o início da filosofia está menos na posse do conhecimento e mais na inquietação diante do que parece óbvio.

Nessa proposta didática, a atitude filosófica é o que impulsiona cada etapa do processo. Desde o momento em que os estudantes são convidados a elaborar suas próprias perguntas – de forma espontânea – até a construção coletiva de conceitos, o que se estimula é uma postura investigativa, crítica e criativa. A sala de aula torna-se, assim, um espaço em que a filosofia não é apenas ensinada, mas experimentada.

Essa experiência é transformadora porque desloca os estudantes do lugar passivo da escuta para o lugar ativo da investigação. A Filosofia, quando pensada a partir da atitude filosófica, deixa de ser um conteúdo a ser decorado e passa a ser uma prática de pensamento viva, situada, coletiva. Como escreve Cerletti (2009), a atitude filosófica constitui-se como uma forma de intervenção

no mundo, na medida em que, ao filosofar, os sujeitos são convocados a se colocarem, existencial e intelectualmente, diante das questões que os atravessam, transformando a aprendizagem em um exercício de subjetivação.

O que faz com que uma pergunta seja filosófica não é tanto o que se pergunta, mas como se pergunta. O que caracteriza a pergunta filosófica é a atitude de quem a formula. Essa atitude implica um compromisso subjetivo com a pergunta e com a busca de uma resposta, que não se esgota em uma solução técnica ou informativa. (CERLETTI, 2009, p. 25).

Mais do que uma competência cognitiva, a atitude filosófica envolve uma dimensão ética. Ao questionar, o estudante aprende a conviver com o não saber, a escutar o outro, a suspender o julgamento apressado. Esse tipo de experiência é raro na escola tradicional, marcada por respostas certas e avaliações padronizadas. Por isso, fomentar a atitude filosófica é também um ato político e pedagógico: é criar um espaço de liberdade dentro da escola.

A prática dessa atitude, como proposta na sequência didática, fortalece o vínculo entre a Filosofia e a experiência dos estudantes. Quando os problemas emergem de suas próprias inquietações, a Filosofia deixa de ser uma linguagem alheia e passa a ser um modo de se apropriar do mundo. Assim, a atitude filosófica não é apenas o ponto de partida, mas a tônica que sustenta todo o percurso formativo na abordagem aqui defendida.

A comunidade investigativa como espaço pedagógico-filosófico

A noção de comunidade investigativa, inspirada na proposta de Matthew Lipman (1994) e desenvolvida no contexto da Filosofia com Crianças e com Jovens, é ressignificada nesta proposta de ensino de filosofia à luz da pedagogia do conceito e da abordagem por problemas. Mais do que uma técnica de sala de aula, a comunidade investigativa é concebida como um espaço de construção

coletiva do saber, em que cada sujeito é reconhecido como interlocutor legítimo no processo filosófico.

Na sequência didática apresentada, o grupo de estudantes não atua como simples receptor de conteúdos, mas como agente da investigação. A partir da eleição democrática de uma pergunta-problema, emerge um processo coletivo de escuta, debate, formulação conceitual e avaliação argumentativa. Os estudantes se veem implicados não apenas intelectualmente, mas afetiva e eticamente, pois aquilo que se discute parte de suas inquietações e convicções.

A comunidade investigativa, nesse contexto, torna-se um laboratório do pensamento, ela é o lugar onde se desenvolve a racionalidade cooperativa, em oposição à racionalidade competitiva que tantas vezes domina o ambiente escolar. Em vez de responder às perguntas do professor, os estudantes passam a formular, testar, confrontar e revisar suas próprias ideias, aprendendo que pensar filosoficamente é um exercício coletivo, que exige responsabilidade e escuta.

A mediação do professor, por sua vez, ganha outra configuração. Em vez de um transmissor de conteúdos, o professor assume a função de guia do pensamento, de provocador de perguntas, de guardião do rigor argumentativo. Sua tarefa é sustentar o campo de investigação sem conduzi-lo de forma autoritária, respeitando os tempos e os percursos da turma. Essa postura transforma a autoridade do professor em autoridade epistêmica compartilhada com o grupo, ancorada no diálogo e no compromisso com a investigação.

O que se evidencia nessa proposta é que a Filosofia não se ensina apenas por meio de conteúdos, mas também – e principalmente – por meio da experiência do filosofar. A comunidade investigativa torna-se o espaço privilegiado onde se aprende a filosofar filosofando, vivenciando os conflitos, os impasses, os deslocamentos e as conquistas que marcam o pensamento filosófico em sua prática viva.

Como reforça Deleuze (2010), o pensamento nunca é um ato isolado, mas pressupõe a figura do 'amigo' ou do interlocutor como condição de exercício. Nesse sentido, a comunidade investigativa torna-se o ambiente propício para que o pensamento se desloque da opinião (doxa) à problematização, da repetição à criação e do isolamento à implicação ética com o coletivo.

Passo a passo da sequência didática

a) Escolha da pergunta-problema: o ponto de partida do filosofar

A sequência didática inicia-se com a escolha da pergunta-problema, compreendida não como um recurso motivacional ou introdutório, mas como o fundamento do exercício filosófico. Parte-se do princípio de que não há filosofia sem problema e de que todo problema filosófico se constitui, necessariamente, na forma de uma pergunta explicitamente formulada.

Considerando o grau de complexidade próprio dos problemas filosóficos e a especificidade do ensino de Filosofia no Ensino Médio, coloca-se uma questão pedagógica decisiva: como auxiliar os estudantes a distinguirem um problema filosófico de uma simples pergunta ou dúvida cotidiana? E, correlativamente, como conduzi-los do nível da pergunta inicial à constituição de um problema em sentido filosófico?

Em diálogo com os estudantes, optou-se pela utilização do termo *pergunta-problema*, entendido como uma estratégia didática e conceitual que articula a linguagem acessível do cotidiano escolar com a densidade teórica do problema filosófico. A adoção desse termo composto não implica a diluição do conceito de problema, mas indica que uma pergunta significativa, quando trabalhada com rigor, aprofundamento e mediação filosófica, pode se transformar em um problema propriamente dito. Nesse sentido, a pergunta-problema não desempenha uma função preliminar ou acessória, mas constitui a condição de possibilidade do filosofar, pois é a partir dela que se organizam a investigação,

o diálogo com os textos filosóficos e a produção conceitual.

A escolha da pergunta-problema foi realizada de modo coletivo, a partir das inquietações formuladas pelos próprios estudantes, compreendidas como pontos de partida legítimos do filosofar. Inicialmente, os alunos registraram individualmente perguntas que expressavam dúvidas, perplexidades ou contradições vivenciadas em sua experiência cotidiana. Em seguida, essas perguntas foram socializadas e discutidas no grupo, não com o objetivo de selecionar a “melhor” questão, mas de examinar sua pertinência filosófica e seu potencial de investigação conceitual. Por meio do diálogo e da argumentação, a turma foi conduzida a reconhecer quais perguntas poderiam ser aprofundadas e transformadas em perguntas-problema, isto é, em questões abertas, conceitualmente relevantes e passíveis de reflexão filosófica. A escolha final ocorreu de forma consensual ou por votação, estabelecendo um compromisso coletivo com o problema selecionado, que passou a orientar todo o desenvolvimento da sequência didática.

As perguntas inicialmente formuladas pelos estudantes evidenciaram inquietações de naturezas diversas, variando entre questões existenciais, éticas, políticas e sociais. Entre os exemplos registrados, destacaram-se perguntas como: *Como será a vida após a morte?*, *O universo é infinito?*, *O que é vencer na vida?* ou ainda *Por que tem tanta gente feia no mundo?*. Embora, em um primeiro momento, essas questões aparecessem como dúvidas cotidianas ou curiosidades espontâneas, o trabalho coletivo de análise e discussão permitiu evidenciar seu potencial filosófico.

b) Análise dos principais conceitos da pergunta-problema

Uma vez definida coletivamente a pergunta-problema que orientará a investigação filosófica da turma, o passo seguinte consiste na análise dos principais conceitos nela implicados. Esse momento tem como objetivo verificar

e problematizar o entendimento prévio dos estudantes acerca dos termos centrais da questão formulada, tornando explícitos os sentidos que eles já atribuem a essas palavras no uso cotidiano. Trata-se de um exercício inicial de reflexão conceitual, fundamental para que a pergunta avance do nível da curiosidade imediata para o campo do problema filosófico.

Para realizar essa análise, o(a) professor(a) solicita que os estudantes identifiquem os conceitos-chave presentes na pergunta-problema e se organizem em pequenos grupos para discutir seus significados. Por exemplo, diante da pergunta “Por que tem tanta gente feia no mundo?”, o conceito central a ser analisado é o termo “feio”. Os grupos são convidados a debater o que entendem por esse termo e a registrar, ao final da discussão, uma definição provisória construída coletivamente. Esse procedimento evidencia a pluralidade de sentidos atribuídos a um mesmo conceito e permite que os estudantes percebam as tensões, ambiguidades e limites de suas próprias definições.

Nesse estágio da sequência didática, é fundamental que o(a) professor(a) incentive o esforço reflexivo dos estudantes, evitando, deliberadamente, o recurso imediato a pesquisas na internet ou a definições prontas de livros didáticos. O foco não está na obtenção de respostas corretas, mas na experiência do pensar: reconhecer que conceitos aparentemente familiares podem se revelar difíceis de definir quando submetidos à reflexão. Essa análise inicial aprofunda a compreensão da pergunta-problema e prepara os estudantes para as etapas seguintes do trabalho investigativo, nas quais os conceitos serão tensionados, refinados e reconstruídos.

c) Construção coletiva dos conceitos a partir da pergunta-problema

Concluída a etapa de reflexão inicial e de elaboração das definições em nível individual ou em pequenos grupos, inicia-se o momento de socialização das propostas conceituais com a turma. Cada grupo apresenta sua definição,

abrindo espaço para o confronto de ideias e para a explicitação dos diferentes sentidos atribuídos ao conceito em análise. Nesse processo, o(a) professor(a) assume um papel central como mediador(a) do diálogo, conduzindo a discussão de modo a valorizar todas as contribuições, estimular a escuta atenta e favorecer o exercício do pensamento crítico.

A mediação docente é orientada pela problematização das definições apresentadas. Para isso, o(a) professor(a) pode lançar questões como: “O que essas definições têm em comum?”, “Quais são as principais diferenças entre elas?”, “Há elementos presentes em algumas definições que não aparecem em outras?”, “Essa definição é suficiente para dar conta de todos os casos?” ou ainda “Em que situações essa definição parece não se aplicar?”. Tais perguntas ajudam os estudantes a identificar convergências, divergências e lacunas conceituais, aprofundando a reflexão coletiva.

A partir desse movimento de diálogo e confronto argumentativo, a turma é convidada a construir, com a mediação do(a) professor(a), uma definição provisória compartilhada – um conceito coletivo – para o termo ou expressão investigada. Retomando o exemplo anteriormente mencionado, trata-se de elaborar, de forma conjunta, um conceito inicial para o termo *feio*. É importante destacar que essa definição não precisa ser definitiva nem apresentar rigor conceitual filosófico pleno nesse momento. Ela deve expressar, sobretudo, o esforço coletivo de pensar, argumentar e negociar sentidos, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes e para o fortalecimento do raciocínio conceitual no processo de ensino e aprendizagem da Filosofia.

d) Refinando os conceitos

Nesta etapa, propõe-se um movimento de aprofundamento conceitual mais sistemático. Após a construção coletiva inicial dos conceitos, chega o momento

de confrontar as definições elaboradas pelos estudantes com outras formas de conceituação presentes em diferentes fontes de referência. Para isso, recorre-se aos dicionários de Língua Portuguesa, aos dicionários de Filosofia, às obras de filósofos e, quando pertinente, a pesquisas em fontes digitais confiáveis. O objetivo não é substituir o conceito construído pela turma por uma definição considerada “correta”, mas promover um exercício comparativo e reflexivo que permita aprimorar e tensionar o conceito inicialmente formulado.

O(a) professor(a) reorganiza os estudantes em grupos e orienta que registrem, de forma sistematizada, três elementos centrais: (a) o conceito coletivo elaborado anteriormente pela turma; (b) a definição encontrada em dicionários de Língua Portuguesa; e (c) a definição ou abordagem conceitual presente em dicionários de Filosofia, obras filosóficas ou outras fontes acadêmicas confiáveis. Esse registro possibilita visualizar semelhanças, diferenças e deslocamentos de sentido entre as diversas definições, ampliando o horizonte conceitual dos estudantes.

A comparação entre o conceito construído coletivamente e as definições oriundas de fontes especializadas favorece a problematização dos limites, das ambiguidades e das potencialidades do conceito inicial. Ao entrar em contato com formulações filosóficas mais elaboradas, os estudantes são convidados a refinar suas próprias ideias, percebendo que os conceitos não são dados prontos, mas construções históricas e argumentativas. Esse processo contribui para o desenvolvimento do rigor conceitual e prepara o terreno para as etapas seguintes da sequência didática, nas quais a pergunta-problema será retomada à luz dos conceitos aprofundados.

e) Revisando a pergunta-problema

Após o processo de refinamento conceitual realizado pelos estudantes, torna-se fundamental retomar a pergunta-problema inicialmente formulada. O

objetivo desta etapa é verificar se, à luz dos conhecimentos construídos até aqui, a pergunta permanece adequada ou se demanda reformulação. Trata-se de reconhecer que o avanço conceitual alcançado ao longo das etapas anteriores pode exigir ajustes na própria formulação do problema, de modo a torná-lo mais preciso, mais consistente e filosoficamente mais fecundo.

Caso se revele necessário, a pergunta-problema pode ser reelaborada, incorporando os avanços obtidos no processo de análise, construção coletiva e aprofundamento dos conceitos. Esse movimento permite evidenciar aos estudantes que toda pergunta carrega pressupostos implícitos, isto é, concepções prévias que orientam e, ao mesmo tempo, limitam as possíveis respostas. Nesse sentido, como afirma Mario Porta, uma das tarefas centrais da filosofia consiste justamente em explicitar os pressupostos que sustentam os problemas, pois sem esse exercício torna-se impossível compreender adequadamente um pensamento filosófico ou, de fato, filosofar.

A revisão da pergunta-problema possibilita que os estudantes compreendam que o pensamento filosófico não se reduz à busca por respostas, mas envolve também o aprimoramento contínuo das próprias perguntas. Ao torná-las mais claras, mais problematizadoras e mais rigorosas, amplia-se o potencial reflexivo da investigação. No exemplo trabalhado ao longo da sequência, é possível perceber que a pergunta inicial já pressupõe determinadas noções de beleza e, conseqüentemente, de feiura, o que abre espaço para a problematização crítica dessas categorias.

Esse momento também se revela propício para refletir, junto aos estudantes, sobre preconceitos, juízos prévios e concepções naturalizadas presentes no senso comum. Contudo, é importante que o(a) professor(a) mantenha o foco da atividade no exercício filosófico propriamente dito, evitando que a discussão se transforme em um debate meramente opinativo ou moralizante, desvinculado da construção conceitual. Revisar a pergunta-

problema, portanto, não significa desviar-se da proposta central, mas aprofundá-la, fortalecendo o rigor metodológico da sequência didática e reafirmando a filosofia como um exercício reflexivo que articula investigação conceitual, problematização e autoconhecimento, sem perder de vista sua exigência teórica.

f) Ensaando uma resposta

Nesta etapa, a proposta consiste em conduzir a turma à elaboração coletiva de uma primeira resposta à pergunta-problema escolhida. Trata-se de um ensaio argumentativo inicial, no qual os estudantes são convidados a articular os conceitos construídos e refinados nas etapas anteriores, mobilizando-os na tentativa de responder ao problema formulado. Cabe ao(à) professor(a) definir a estratégia mais adequada para a condução dessa produção, considerando o perfil da turma, os objetivos pedagógicos e os recursos disponíveis no contexto escolar.

Uma possibilidade metodológica é a organização dos estudantes em pequenos grupos, nos quais cada grupo elabora uma proposta de resposta à pergunta-problema. Em seguida, essas respostas são socializadas com a turma, permitindo que, por meio do diálogo, do confronto de ideias e da negociação de sentidos, sejam selecionados os elementos centrais de cada contribuição para a composição de um texto coletivo. Alternativamente, a resposta pode ser produzida diretamente no grande grupo, a partir das discussões realizadas em sala, dispensando etapas intermediárias e privilegiando uma escrita colaborativa desde o início.

A produção da resposta pode ocorrer de diferentes formas: por meio de registros manuscritos em caderno, textos digitados ou utilizando recursos tecnológicos, como editores de texto colaborativos, apresentações compartilhadas ou outras ferramentas digitais que possibilitem a participação simultânea dos estudantes. Mais do que a escolha do suporte, o aspecto central

desta etapa é garantir que o processo de escrita favoreça o engajamento dos estudantes, o protagonismo intelectual e o exercício do pensamento coletivo.

Ensaiair uma resposta, nesse sentido, não implica alcançar uma solução definitiva ou conclusiva para o problema, mas exercitar a capacidade de argumentar filosoficamente, articulando conceitos, justificando posições e reconhecendo limites e tensões da própria resposta formulada. Trata-se de um momento decisivo da sequência didática, pois evidencia aos estudantes que o filosofar envolve não apenas questionar e conceituar, mas também assumir provisoriamente uma posição reflexiva diante do problema investigado.

g) Trabalhando a pergunta-problema

Nesta etapa da sequência didática, a investigação filosófica passa a dialogar diretamente com as fontes clássicas da Filosofia, isto é, com textos de filósofos cujas reflexões se relacionam de modo explícito com a pergunta-problema formulada pela turma. O objetivo central consiste em apresentar aos estudantes o percurso conceitual trilhado pelos filósofos na elaboração de suas teses, evidenciando como problemas filosóficos foram historicamente enfrentados por meio da criação de conceitos e argumentos.

Para isso, torna-se fundamental contextualizar historicamente, socialmente e intelectualmente os autores estudados, de modo que os estudantes compreendam as condições que influenciaram a produção de suas ideias. Tal contextualização favorece a leitura filosófica dos textos e impede que os conceitos sejam apresentados de forma descolada de seus contextos de emergência.

Nesse momento, o professor assume o papel de professor-pesquisador-filósofo, selecionando criteriosamente os recursos didáticos mais adequados para possibilitar a compreensão das soluções filosóficas elaboradas ao longo da história. Entre as estratégias utilizadas, destacam-se: a leitura e interpretação

guiada de trechos filosóficos; a contextualização histórica e cultural por meio de linhas do tempo, mapas e vídeos curtos; o uso de recursos visuais, como imagens, esquemas conceituais e infográficos; além de debates, dramatizações e atividades multimodais que favoreçam a argumentação e o pensamento crítico.

No caso da pergunta-problema utilizada como exemplo – *“Por que tem tanta gente feia no mundo?”* – o trabalho desenvolvido conduziu à organização de uma sequência de aulas estruturada em torno dos seguintes tópicos: (i) o que é estética; (ii) a feiura na perspectiva estética; (iii) percepções cotidianas da feiura; (iv) a construção social dos padrões de beleza; e (v) a relação entre subjetividade e gosto pessoal. Essa organização permitiu articular conceitos filosóficos à experiência concreta dos estudantes, ampliando o alcance reflexivo do problema investigado.

O uso de imagens mostrou-se particularmente relevante nessa etapa, uma vez que a pergunta-problema se vincula diretamente ao campo da Estética. Como exemplo, foi utilizada uma obra do pintor italiano Giuseppe Arcimboldo (1527–1593), cuja composição rompe com padrões tradicionais de beleza, dialogando com o conceito de feiura construído coletivamente pelos estudantes. A observação atenta da obra e o debate sobre as impressões e sentimentos despertados possibilitaram aprofundar a compreensão do conceito de estética e ampliar o horizonte interpretativo dos discentes.

Além disso, recursos digitais interativos, como quizzes e plataformas educacionais, foram empregados para tornar o processo mais dinâmico e favorecer a consolidação dos conceitos trabalhados. Ao situar a pergunta-problema nos campos da Estética e da Ética, a atividade possibilitou vivenciar, no interior da comunidade filosófica da sala de aula, a atitude filosófica propriamente dita: o questionamento crítico, a reflexão rigorosa e a abertura ao diálogo.

Por fim, destaca-se que essa etapa também contribui para o

desenvolvimento de competências exigidas em avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma vez que mobiliza habilidades de leitura e interpretação de textos filosóficos, análise crítica de imagens e discursos, construção argumentativa e articulação entre conceitos filosóficos e questões contemporâneas. Mais do que preparar para exames, contudo, o trabalho com a pergunta-problema reafirma a função formativa da Filosofia, ao promover a constituição de sujeitos capazes de compreender, interpretar e intervir criticamente na realidade em que vivem.

h) Respondendo à pergunta-problema

Chegamos à última etapa da nossa sequência didática. Ao longo do percurso, proporcionamos aos estudantes diversos momentos para praticar o ato de filosofar. É natural que, nesse processo, surjam dúvidas sobre qual seria, afinal, a resposta da Filosofia para a pergunta-problema.

Aqui é fundamental reforçar que, em geral, os problemas filosóficos permanecem abertos. Uma resposta filosófica não encerra definitivamente o problema, mas oferece uma tese, um conceito, uma perspectiva dentro de um contexto histórico e cultural. Por exemplo, no século IV, Santo Agostinho ofereceu uma reflexão sobre o problema da liberdade. Contudo, até hoje seguimos debatendo esse tema, especialmente quando surgem questões contemporâneas como as *fake news*: as pessoas podem postar qualquer coisa na internet? Existem critérios éticos para compartilhar informações? Se não posso postar tudo o que penso, então não sou livre?

Se quisermos trazer um exemplo ligado à estética, que dialoga diretamente com a pergunta-problema que usamos como, podemos recorrer ao filósofo David Hume, no século XVIII. Hume defendia que a beleza “não está nas coisas, mas nos olhos de quem vê”, ou seja, o julgamento do que é belo ou feio depende da experiência, da cultura e da percepção de cada pessoa. Ainda assim, essa

discussão segue viva até hoje, especialmente quando debatemos sobre padrões de beleza, diversidade e a influência da mídia e das redes sociais sobre o que é considerado bonito ou feio.

Por isso, é hora de retomar a resposta coletiva elaborada na etapa 6 da nossa sequência. O grupo deve revisitá-la, reestruturá-la e, se necessário, reformulá-la, incorporando os conceitos, as reflexões e os aprendizados adquiridos ao longo do percurso. Lembre-se, professor(a), que a sequência didática que você está desenvolvendo não avança de forma linear e rígida, mas permite, a cada novo passo, um olhar retroativo, reforçando e ressignificando os saberes construídos até aqui.

Portanto, este passo representa a produção de um conceito, uma resposta filosófica, fruto de uma pergunta elaborada, investigada e trabalhada coletivamente pela comunidade filosófica dos estudantes. E, mais uma vez, vale muito exercitar a criatividade! Por exemplo, no caso da pergunta *“Por que tem tanta gente feia no mundo?”*, a turma pode construir essa resposta por meio de diferentes linguagens e expressões.

Algumas possibilidades são:

- A produção de um texto filosófico coletivo, que sistematize os conceitos e reflexões desenvolvidos;
- A criação de uma obra de arte, como um mural, uma pintura, uma colagem ou uma escultura que dialogue com os conceitos de beleza e feiura;
- A montagem de uma encenação teatral, dramatizando situações que problematizem os padrões estéticos e as construções sociais da beleza;
- A produção de um curta-metragem, documentário ou vídeo artístico, no qual os estudantes expressem, por meio de narrativas visuais, as reflexões desenvolvidas durante o percurso;
- Ou, ainda, a elaboração de uma exposição filosófica, reunindo textos, imagens, vídeos, áudios e outros materiais que expressem as respostas

e os conceitos construídos pela turma.

O mais importante é que essa produção reflita o caminho filosófico percorrido, demonstrando que a resposta não é uma verdade fechada, mas uma síntese provisória, fruto da investigação, da reflexão e do diálogo coletivo.

Avaliação na perspectiva da pedagogia do conceito

A avaliação, dentro da proposta metodológica fundamentada na pedagogia do conceito, não se limita à verificação de conteúdos memorizados ou à reprodução de ideias previamente estabelecidas. Ao contrário, ela é concebida como parte essencial e contínua do processo de filosofar, articulando-se diretamente à atitude filosófica, à problematização e à construção de conceitos. Avaliar, nesse contexto, é acompanhar a potência do pensamento dos estudantes, suas trajetórias de investigação e os sentidos criados ao longo da prática filosófica.

Avaliar o filosofar será, então, acompanhar quem está começando a filosofar. E esse acompanhamento não é apenas um registro de para onde vai o pensamento do outro, mas é, fundamentalmente, um estar-alí, um pensar-com o outro esse caminho que se inicia. (CERLETTI, 2012, p. 66).

Seguindo essa lógica do 'pensar-com', no desenvolvimento da sequência didática apresentada nesta pesquisa, a avaliação foi concebida de modo processual, formativo e coletivo. Em cada etapa – desde a formulação da pergunta-problema até a criação dos conceitos – os estudantes foram convidados a refletir sobre seu percurso, as dificuldades enfrentadas, as reformulações feitas, as descobertas realizadas e as contribuições mútuas dentro da comunidade investigativa. A avaliação, portanto, não recai sobre a obtenção de uma “resposta certa”, mas sobre o envolvimento com o problema, a coerência argumentativa e a capacidade de criação conceitual.

Um aspecto fundamental dessa perspectiva avaliativa é a escuta ativa: o professor se coloca como um parceiro de pensamento, alguém que acolhe as inquietações dos estudantes, reconhece a singularidade de suas perguntas e valoriza seus movimentos intelectuais, mesmo (e principalmente) quando não culminam em respostas definitivas. O erro, nesse sentido, não é visto como falha, mas como elemento do processo investigativo, um desvio que pode gerar novas conexões e sentidos.

Além disso, a avaliação assume um caráter coletivo. A construção conjunta da resposta à pergunta-problema e do conceito filosófico é, em si, um momento avaliativo privilegiado. Ao exporem suas ideias, debaterem seus argumentos e se abrirem à crítica mútua, os estudantes demonstram não apenas compreensão dos conteúdos filosóficos mobilizados, mas também o exercício da atitude filosófica, da escuta e do pensamento colaborativo.

Esse modo de avaliar exige do professor uma mudança de postura: em vez de aplicar instrumentos padronizados e classificatórios, ele precisa estar atento aos movimentos do pensamento dos estudantes, acompanhando seus deslocamentos, ajudando a explicitar os critérios, provocando novas perguntas e abrindo espaço para a criatividade conceitual. A avaliação torna-se, assim, um exercício de atenção, de diálogo e de coautoria do saber.

Em suma, a avaliação na pedagogia do conceito não é um momento separado da prática filosófica, mas uma forma de consolidá-la e aprofundá-la. Ela permite que os estudantes tomem consciência de seu próprio processo de pensar, reconheçam suas conquistas e lacunas e se envolvam de maneira mais autêntica e autônoma na construção do conhecimento.

Na próxima e última seção, apresentamos as considerações finais desta proposta, refletindo sobre seus alcances, desafios e contribuições para o ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Considerações finais

A proposta desenvolvida nesta pesquisa, apresentada sob a forma de uma sequência didática baseada na abordagem problemática e nos conceitos de problema filosófico, atitude filosófica, comunidade investigativa e criação de conceitos, constitui uma resposta crítica e inovadora aos desafios contemporâneos do ensino de Filosofia no Ensino Médio. Inspirada na pedagogia do conceito, tal proposta parte do princípio de que filosofar não é apenas transmitir conteúdos ou doutrinas filosóficas já consolidadas, mas, sobretudo, engajar os estudantes na experiência viva do pensamento, provocando-os a criar sentido a partir de suas próprias inquietações.

O ponto de partida desse processo é o problema filosófico, entendido não como uma questão externa ao estudante, mas como algo que emerge de sua experiência, de sua perplexidade diante do mundo, de sua necessidade de compreender e intervir na realidade. A partir dessa problematização autêntica, o estudante é conduzido à atitude filosófica, que o convoca a pensar, a duvidar, a questionar o óbvio e a buscar novos caminhos conceituais.

É nesse ambiente de escuta, diálogo e respeito mútuo que se constitui a comunidade investigativa. Nela, cada voz tem valor, cada contribuição é considerada, e o conhecimento é construído de forma cooperativa. A produção de conceitos, resultado desse processo coletivo, não é apenas a repetição de definições prontas, mas a criação de novas possibilidades de pensar, que respondem de maneira singular aos problemas colocados.

A sequência didática apresentada nesta pesquisa materializa essa concepção de ensino. Cada passo da sequência – da escolha da pergunta-problema à criação do conceito coletivo – foi pensado para envolver os estudantes de forma integral, ética e intelectualmente engajada. As práticas pedagógicas descritas, realizadas com estudantes do Ensino Médio em uma escola pública do Estado de São Paulo, demonstraram que é possível promover

experiências filosóficas significativas mesmo em contextos escolares marcados por desafios estruturais e históricos.

Além disso, a proposta assume um compromisso formativo e político com a democratização do saber filosófico. Ao reconhecer e valorizar as perguntas dos estudantes como legítimos pontos de partida para o filosofar, ela rompe com a lógica hierárquica e bancária da educação e propõe uma pedagogia do pensamento, do encontro e da criação.

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa dialoga com autores como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Mario Porta, Abraham Heschel, Desidério Murcho, Alejandro Cerletti, John Dewey e Silvio Gallo, construindo uma base conceitual sólida para sustentar sua proposta metodológica. Do ponto de vista prático, ela oferece aos professores de Filosofia uma ferramenta concreta, passível de adaptação e aplicação, que pode ser apropriada, recriada e multiplicada nos mais diversos contextos educacionais.

Como toda proposta que se pretende viva e criativa, esta sequência não se encerra em si mesma. Ao contrário, ela convida à reinvenção, à crítica, à experimentação. Que os professores que se identifiquem com essa perspectiva possam transformá-la, enriquecê-la e, sobretudo, colocá-la em prática com seus estudantes, provocando neles o desejo de pensar – e de continuar pensando.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

CERLETTI, Alejandro. A avaliação em Filosofia: aspectos didáticos e políticos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 53-68, out./dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000400004>. Acesso em: 7 jan. 2026.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 2. ed. Rio de Janeiro: 34, 2010.

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

HESCHEL, Abraham Joshua. **Quem é o homem?** Tradução de Dimas David dos Santos Silva. São Paulo: Triom, 2010.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. Tradução de Luiz Antonio de Oliveira e Edite Helena Seixas. São Paulo: Summus, 1994.

MURCHO, Desidério. A natureza da filosofia e seu ensino. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 79-99, jul./dez. 2008.

PORTA, Mario Ariel González. **A filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo filosófico**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2007.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)