

A conversão filosófica da experiência: limiares de filosofabilidade no ensino de Filosofia

The Philosophical Conversion of Experience: Thresholds of Philosophability in Philosophy Teaching

Thiago Perez Bernardes de Moraes 
Centro Universitário Campos de Andrade, Curitiba - PR, Brasil.
thiagomoraesp@hotmail.com

Recebido em 21 de junho de 2026

Aprovado em 08 de outubro de 2026

Publicado em 21 de outubro de 2026

RESUMO

O artigo propõe a noção de limiar de filosofabilidade como categoria teórico-didática para o ensino de Filosofia no Ensino Médio. Para evitar que “experiência” opere como termo autoevidente, adota-se uma definição relacional, inspirada principalmente em Dewey: experiência escolar é a transação situada entre sujeitos, linguagem, ambiente e condições sociais, já mediada antes de sua elaboração filosófica. Larrosa e Freire são mobilizados como interlocutores que impõem limites a essa opção, respectivamente ao preservar o caráter acontecimental da experiência e ao explicitar sua historicidade política. Por meio de percurso bibliográfico-documental, teórico-propositivo e de confronto com indícios empíricos secundários, formula-se uma matriz composta por seis funções abertas e não sequenciais: suspensão problematizadora, delimitação conceitual, explicitação de pressupostos, conflituação argumentativa, ampliação problemática e retorno crítico ao vivido. O texto delimita o sentido relacional de filosofabilidade, distingue o uso didático de “limiar” de acepções antropológicas e político-jurídicas, apresenta condições de escopo, um itinerário didático possível e critérios avaliativos. Conclui-se que a pergunta filosófica pode surgir espontaneamente, mas sua sustentação como problema público e conceitualmente tratável costuma constituir um resultado formativo da aula.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Pergunta filosófica; Experiência; Problematização; Ensino Médio.

ABSTRACT

This article proposes the notion of a threshold of philosophability as a theoretical-didactic category for Philosophy teaching in high school. To prevent “experience” from functioning as a self-evident term, the article adopts a relational definition mainly inspired by Dewey: school experience is a situated transaction among subjects, language, environment, and social conditions, and is already mediated before its philosophical elaboration. Larrosa and Freire are treated as interlocutors who limit this option by preserving, respectively, the character of experience as an event and its political historicity. Through a bibliographic-documentary and theoretical-propositional approach, confronted with secondary empirical indications, the article formulates a matrix composed of six open and non-sequential functions: problematizing suspension, conceptual delimitation, explication of assumptions,

argumentative conflict, problematic expansion, and critical return to lived experience. It delimits the relational meaning of philosophability, distinguishes the didactic use of “threshold” from anthropological and political-legal meanings, and presents scope conditions, one possible didactic itinerary, and assessment criteria. It concludes that philosophical questions may arise spontaneously, but sustaining them as public and conceptually treatable problems often constitutes a formative result of the class.

Keywords: Philosophy teaching; Philosophical questioning; Experience; Problematicization; High school.

Introdução

Há uma zona de conforto no discurso pedagógico sobre o ensino de Filosofia. Quase todos reconhecem que a aula não deve limitar-se à transmissão exterior de doutrinas, que o estudante precisa participar da construção do problema e que aquilo que vive não pode ser tratado como resíduo menor diante da história dos sistemas filosóficos. O consenso, entretanto, termina no ponto em que a dificuldade didática começa. Dizer que é preciso problematizar ainda não explica como uma fala ordinária, uma dúvida pouco formada, um incômodo moral, uma reação afetiva ou uma opinião de sala se torna problema filosófico. A passagem costuma ser pressuposta como se fosse natural: parte-se da vida do estudante, introduz-se um autor, promove-se um debate e espera-se que o filosofar aconteça. O argumento deste artigo nasce da suspeita de que essa passagem, celebrada com frequência e descrita com menor cuidado, constitui uma das zonas menos elaboradas da didática da Filosofia.

A hipótese defendida requer uma precisão inicial. A pergunta filosófica não é, na maior parte das situações escolares, um ponto de partida plenamente formado; ela é uma possibilidade que pode emergir da fala dos estudantes, mas cuja sustentação depende de trabalho didático. Antes de sua formulação conceitualmente estável há experiências situadas, informações, gostos, discordâncias, relatos, curiosidades e indignações, todos já atravessados por linguagem, relações sociais e repertórios prévios. A Filosofia começa a adquirir forma escolar quando esses registros passam a exigir conceito, critério, pressuposto, objeção, comparação de casos e retorno crítico ao contexto de onde partiram. O problema pedagógico não consiste em fabricar perguntas em lugar dos estudantes, mas em organizar condições para que uma inquietação inicial se torne publicamente examinável. O ensino de Filosofia, nessa chave, não se reduz à conservação da tradição nem à espontaneidade da conversa; realiza-se na reelaboração recíproca entre experiência situada e problema.

A expressão limiar de filosofabilidade nomeia essa mudança no regime de tratamento. Não atribui essência filosófica a certos temas, como se liberdade, verdade, justiça ou identidade fossem naturalmente filosóficos enquanto outros assuntos permanecessem condenados à banalidade. Um tema clássico pode ser tratado de modo escolarmente morto, assim como uma frase comum, dita no calor de um conflito cotidiano, pode abrir uma questão de alta densidade. Filosofabilidade designa, portanto, uma capacidade relacionalmente produzida: algo se torna filosoficamente tratável quando a relação entre situação, estudantes, tradição e mediação didática passa a requerer operações conceituais e argumentativas. O sufixo “-abilidade” não indica potência intrínseca do objeto, mas possibilidade constituída na prática de investigação.

O objetivo do artigo é construir uma matriz teórico-didática da conversão filosófica da experiência, voltada especialmente ao Ensino Médio, sem transformá-la em receita metodológica, protocolo universal ou tecnologia de controle da aula. A matriz pretende oferecer uma categoria intermediária para o professor planejar, mediar e avaliar a aprendizagem filosófica quando trabalha com situações trazidas ou reconhecidas pelos estudantes. Sua gramática operativa é prioritariamente deweyana, porque toma a experiência como transação situada e o pensamento como resposta investigativa a uma situação problemática. Larrosa e Freire não são agregados a essa base como se compartilhassem o mesmo conceito; funcionam como tensões internas, ao recordar que experiência não é mero insumo instrumental e que toda situação escolar possui historicidade, assimetria e relações de poder. Cerletti, Gallo, Kohan, Lipman e Rancière entram como interlocutores do problema de ensinar a filosofar, com convergências e incompatibilidades que serão explicitadas.

A organização do artigo acompanha esse deslocamento. Primeiro, explicita-se o percurso metodológico e o estatuto inferencial da proposta. Em seguida, delimita-se a concepção de experiência adotada e distinguem-se seus registros singular, intersubjetivo e socio-histórico. A terceira seção examina a insuficiência do falso dilema entre conteúdo filosófico e experiência discente. A quarta problematiza o neologismo filosofabilidade e o uso da metáfora do limiar, justificando o caráter aberto das seis funções analíticas. A quinta apresenta a matriz de conversão filosófica da experiência e a confronta com indícios empíricos secundários encontrados em pesquisas e relatos publicados. A sexta discute condições de escopo e possibilidades de investigação empírica. A sétima oferece um itinerário didático possível em torno da frase “eu só estava dando minha opinião”. A oitava enfrenta a avaliação. As considerações finais retomam a tese sem transformar a pergunta em sujeito autônomo nem a mediação docente em explicação soberana.

Percurso metodológico: construção conceitual e prudência inferencial

O estudo adota percurso bibliográfico-documental, teórico-propositivo e analítico-comparativo de evidências secundárias. É bibliográfico porque se apoia em obras e artigos sobre ensino de Filosofia, experiência, problematização, formação do pensamento e avaliação. É documental porque examina a presença curricular da Filosofia no Ensino Médio brasileiro e a linguagem educacional da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), especialmente quando esta solicita argumentação e participação crítica sem explicitar o regime filosófico dessas operações. É teórico-propositivo porque sua finalidade principal não é descrever uma intervenção inédita já realizada, mas construir uma categoria analítica e uma matriz didática. O confronto com estudos empíricos publicados não constitui revisão sistemática nem substitui validação de campo; serve para verificar se algumas operações previstas pela matriz encontram correspondentes observáveis em práticas já documentadas.

O procedimento de elaboração ocorreu em quatro movimentos. O primeiro consistiu em identificar uma lacuna recorrente: a literatura especializada valoriza a pergunta e a problematização, mas nem sempre formaliza o instante em que esses elementos passam a operar como aprendizagem filosófica. O segundo delimitou o conceito de experiência e recusou sua identificação com dado bruto, mera interioridade ou expressão individual isolada. O terceiro distinguiu registros de fala em sala de aula, sobretudo informação, opinião, argumento inicial e problema filosófico, a fim de evitar que participação discente fosse tomada como sinônimo de elaboração conceitual. O quarto derivou seis funções de mediação e as confrontou com estudos que analisaram escritas, oficinas, sequências didáticas e formas de avaliação. A lista resultante é heurística, aberta e revisável; não foi deduzida de uma essência da Filosofia nem apresentada como taxonomia exaustiva.

Esse desenho metodológico exige cautela. Como não houve coleta própria de dados com sujeitos humanos, entrevistas, questionários, observação de aulas ou análise de produções identificáveis, o artigo não reivindica validação empírica da matriz. Sua força permanece conceitual e didática. Os estudos de Vandresen, Lucini e Lucini (2021), Araújo (2021) e Lodéa et al. (2019) são mobilizados como indícios secundários de plausibilidade, não como prova confirmatória de um modelo que não orientou originalmente a produção daqueles dados. A inferência é, portanto, retrodutiva: operações descritas pela literatura são relidas à luz da matriz para avaliar correspondências possíveis e também lacunas. O erro seria transformar essa convergência parcial em causalidade demonstrada.

A escolha por uma construção teórico-propositiva também decorre da natureza do objeto. A aprendizagem filosófica não aparece como variável simples. Ela se deixa perceber por indícios, como reformulações de uma pergunta, maior precisão conceitual, reconhecimento de pressupostos, capacidade de sustentar objeções e reinterpretação do caso inicial. Em termos analíticos, a mediação docente funciona como condição interventiva; a conversão filosófica da experiência, como mecanismo hipotético; a aprendizagem filosófica, como fenômeno a explicar; repertório conceitual, tempo de aula, cultura escolar, relações de poder e disposição argumentativa operam como moderadores. Essa linguagem causal não converte o artigo em estudo quantitativo. Ela explicita uma arquitetura de hipóteses que poderá ser investigada por observação de aula, análise longitudinal de produções, entrevistas de explicitação e comparação entre contextos.

Que experiência está em jogo? Delimitação de uma categoria relacional

A delimitação conceitual exige impedir que “experiência” funcione como categoria-enciclopédia. Neste artigo, a referência operativa é Dewey (1938), para quem experiência não designa um conteúdo interior que depois entra em contato com o mundo, mas uma relação de interação entre condições internas e objetivas, marcada por continuidade e pelas consequências que uma situação produz nas experiências seguintes. Em *How we think*, Dewey (1910) já vinculava o pensamento reflexivo ao aparecimento de uma situação indeterminada que interrompe o curso habitual da ação. A experiência escolar relevante para a matriz não é, assim, matéria bruta anterior à mediação. É uma configuração situada na qual algo é percebido, nomeado e valorizado dentro de relações com o ambiente, com outras pessoas e com repertórios sociais.

Essa opção não autoriza a assimilação de Dewey, Larrosa e Freire. Larrosa (2015) concentra-se no acontecimento que afeta o sujeito e não se deixa reduzir a atividade planejada, resultado mensurável ou acúmulo de vivências. Sua contribuição, aqui, é negativa e reguladora: recorda que uma matriz didática pode perder o próprio objeto se converter toda experiência em etapa funcional. Freire (1996), por sua vez, impede que a transação deweyana seja lida em chave individualista ou politicamente neutra. A leitura do mundo é histórica; as palavras com que o estudante interpreta o vivido condensam relações sociais, posições de poder e formas de silenciamento. A matriz adota Dewey para descrever o mecanismo investigativo, Larrosa para limitar sua captura instrumental e Freire para situar social e politicamente as mediações.

Para os fins deste estudo, experiência escolar significa a configuração relacional de acontecimentos, afetos, práticas, linguagens e condições sociais por meio da qual estudantes encontram algo como significativo e sobre ele formulam uma primeira compreensão. Ela é prévia à elaboração filosófica apenas em sentido funcional, não cronológico nem ontológico: já contém interpretações, normas e vocabulários, mas ainda pode não ter sido submetida a exame conceitual e argumentativo deliberado. A conversão filosófica não transporta uma vivência pura para o conceito. Reorganiza mediações já existentes, tornando-as discutíveis.

Essa definição exige distinguir três escalas. Na escala singular, a experiência envolve a trajetória e a posição de um estudante, como um gosto, medo ou conflito. Na escala intersubjetiva, aparece como situação partilhada por uma turma, uma família ou um grupo, com regras de reconhecimento próprias. Na escala socio-histórica, articula instituições, desigualdades, tecnologias, discursos públicos e memória coletiva. As escalas se combinam, mas não são intercambiáveis. Uma preferência estética pode ser investigada a partir de critérios de gosto; uma experiência coletiva de discriminação exige, além disso, historicização, cuidado ético, escuta de assimetrias e análise das condições que distribuem voz e vulnerabilidade. A matriz só conserva precisão quando o professor qualifica a escala e o contexto do material com que trabalha.

A consequência para o primeiro movimento da matriz é direta. A suspensão problematizadora não sucede a uma experiência sem mediações e tampouco significa negar toda evidência, como se a Filosofia exigisse suspeita indiscriminada. Ela consiste em interromper provisoriamente o caráter autoexplicativo de uma interpretação já socialmente constituída. Em alguns casos, isso ocorre por estranhamento conceitual; em outros, por historicização, comparação de perspectivas, descrição fenomenológica mais rigorosa ou explicitação de relações de poder. A operação varia conforme a tradição filosófica e o tipo de experiência em análise.

O falso dilema entre conteúdo e experiência

A crítica ao ensino meramente transmissivo da Filosofia foi necessária, mas sua recepção escolar produziu um efeito ambivalente. Ao denunciar a aula reduzida à sucessão cronológica de autores, escolas e conceitos, abriu-se espaço para práticas mais dialógicas, problematizadoras e sensíveis ao mundo dos estudantes. Em certos usos pedagógicos, porém, instalou-se a suposição de que acolher uma experiência bastaria para produzir Filosofia. O problema não está em partir da experiência, mas em confundir sua significação inicial com compreensão suficiente.

Como toda experiência já é mediada, ela traz saberes, afetos e interpretações; traz também hábitos, naturalizações, categorias herdadas e assimetrias que precisam ser examinadas.

Cerletti (2009) desloca a questão ao insistir que ensinar Filosofia é enfrentar filosoficamente o próprio problema do ensino. Essa formulação impede que a didática seja tratada como técnica externa aplicada a conteúdos estabilizados. Gallo (2012) reforça a necessidade de uma didática específica para o Ensino Médio, sem reduzir a Filosofia a comentário erudito nem à atividade lúdica sem espessura. Kohan (2009) torna mais agudo o paradoxo entre aprender e ensinar Filosofia, pois aquilo que se ensina não é apenas um estoque de respostas. Esses autores convergem com Aspis (2004) na recusa da transmissão mecânica, mas não oferecem uma teoria única da mediação. O ponto proposto neste artigo é mais restrito: a passagem entre situação, pergunta e problema pode ser descrita por funções observáveis sem que se pretenda resolver o paradoxo do ensino.

A presença da Filosofia no Ensino Médio intensifica essa tensão. Vizzotto (2019) pergunta pela possibilidade de filosofar com jovens em condições socioculturais marcadas por cultura midiática e formas específicas de vivência contemporânea. Gabriel e Brambilla (2025), ao relacionarem o filosofar à humanização e ao olhar crítico sobre a sociedade, recolocam o Ensino Médio como lugar de formação política e existencial. Essas abordagens recusam a Filosofia como adorno curricular, mas o uso amplo de “experiência” nelas também exige cautela. Uma vivência juvenil não se converte em problema porque seja autêntica ou próxima. Sua potência depende do modo como é contextualizada, posta em relação com outras perspectivas e reescrita conceitualmente.

A resposta não pode estar apenas no conteúdo. Sem tradição, a experiência perde contraste; sem situação concreta, a tradição perde vinculação ao vivido. A Filosofia ensinada como lista de doutrinas pode produzir reconhecimento verbal de autores sem apropriação problemática. A Filosofia reduzida a debate livre pode produzir sensação de participação sem aprendizagem conceitual. O que interessa é a relação entre ambas. A tradição pode suspender familiaridades, oferecer distinções e tornar visíveis alternativas; a experiência situada testa a pertinência, os limites e os efeitos dessa tradição. Quando esse movimento se rompe, o estudante repete nomes sem pensar o próprio mundo ou fala de si sem reconstruir as condições sociais e conceituais do que diz.

Essa é a insuficiência teórica que o artigo pretende nomear. A problematização é amplamente defendida, mas suas operações didáticas costumam permanecer pouco especificadas. Fala-se em partir da realidade do estudante,

embora nem sempre se mostre como essa realidade é descrita, contextualizada, submetida a contraste e devolvida em outro nível de inteligibilidade. Fala-se em pensamento crítico, embora a crítica possa degenerar em denúncia genérica ou oposição automática quando dispensa critérios de justificação e análise das próprias condições de fala. O limiar de filosofabilidade procura pensar essa mudança de exigência: a situação deixa de funcionar apenas como origem temática da aula e passa a impor trabalho conceitual, argumentativo e contextual.

Limiar de filosofabilidade: a pergunta como construção

A expressão limiar de filosofabilidade não designa propriedade ontológica da pergunta nem qualidade intrínseca de um tema. Filosofabilidade é uma relação entre material experiencial, repertório, interlocutores e regras de investigação. Dizer que uma questão se torna filosoficamente tratável significa que, naquele arranjo didático, ela passa a requerer distinções conceituais, explicitação de pressupostos, confronto de razões e revisão do caso. O termo poderia ser substituído por “capacidade de tratamento filosófico”, mas o neologismo conserva utilidade desde que seu caráter relacional seja declarado. Ele nomeia uma possibilidade produzida, não uma reserva filosófica escondida no objeto.

O vocábulo “limiar” também precisa de delimitação. Em Turner (1969), a liminaridade pertence à estrutura dos ritos de passagem e descreve uma condição ambígua, temporariamente afastada das posições ordinárias. Em Agamben (1998), o limiar aparece no interior de uma reflexão político-jurídica sobre zonas de indistinção e formas de inclusão pela exclusão. O uso didático proposto aqui não deriva dessas teorias e não pretende transportar suas consequências antropológicas ou políticas para a sala de aula. “Limiar” funciona como operador analítico para indicar mudança de regime: não uma fronteira binária entre o filosófico e o não filosófico, mas o ponto em que uma formulação passa a suportar e exigir outro tipo de trabalho.

Essa mudança não elimina a possibilidade de perguntas espontaneamente filosóficas. Lipman (2003) atribui à comunidade de investigação a capacidade de acolher questões de crianças e jovens como material efetivo de pensamento. A tese deste artigo não nega essa potência. Distingue o surgimento de uma pergunta da manutenção de uma investigação: uma questão pode nascer sem planejamento docente e, ainda assim, precisar de critérios, continuidade, escuta e reconstrução para não se dissolver em sucessão de opiniões. A produção didática incide menos sobre a origem subjetiva da pergunta do que sobre sua forma pública e sua duração intelectual.

O limiar permite diferenciar registros que a sala de aula frequentemente mistura. A pergunta informativa busca um dado e possui lugar legítimo, mas não realiza por si a aprendizagem filosófica. A pergunta opinativa expressa posição ou preferência; pode abrir o percurso, porém permanece insuficiente se não for submetida a critérios. A pergunta argumentativa já oferece razões, embora ainda possa defender uma convicção não examinada. A pergunta filosófica, no sentido operacional aqui proposto, abre disputa conceitual, torna seus pressupostos discutíveis, suporta alternativas justificáveis e retorna à situação inicial com capacidade de revisão. A distinção é analítica, não uma escala de valor das falas nem uma classificação fixa dos estudantes.

Essa distinção previne uma idealização romântica da participação discente. Falar muito não equivale a filosofar; discordar não equivale a argumentar; relatar algo vivido não equivale a compreender suas mediações. Acolher a palavra do estudante é condição pedagógica, mas a aula não pode parar na hospitalidade discursiva. A tensão com Rancière (2002) deve ser assumida: o mestre ignorante recusa a explicação que produz inferioridade e faz da igualdade das inteligências uma pressuposição. A matriz seria incompatível com Rancière se convertesse o professor em proprietário do caminho correto. A mediação defendida aqui possui alcance mais restrito: organizar atenção, materiais, tempos, objeções e exigências públicas sem determinar de antemão a conclusão. Igualdade intelectual não significa identidade de repertórios nem ausência de forma; significa que a intervenção não pode fundar-se na incapacidade presumida do estudante.

A literatura sobre práticas específicas permite confrontar a proposta com indícios empíricos secundários. Vandresen, Lucini e Lucini (2021) analisaram escritas filosóficas de duas turmas ingressantes em 2020 e observaram que a escrita de si favoreceu a problematização do presente. Araújo (2021), em estudo multimétodo com estudantes do Ensino Médio participantes de um projeto de extensão, examinou oficinas, produções textuais e respostas a questionário, identificando desenvolvimento de interpretação e produção filosófica de textos. Lodéa et al. (2019) relataram uma sequência sobre felicidade e consumo, com questionário sociocultural, duas aulas e comparação entre formulações iniciais e finais dos estudantes. Nenhum desses trabalhos valida a matriz, pois foram concebidos com outras categorias. Juntos, contudo, tornam observáveis operações próximas às aqui propostas: contextualização do vivido, introdução de distinções, confronto com textos, reformulação escrita e retorno ao ponto de partida.

O limiar de filosofabilidade pode ser descrito por seis funções analíticas recorrentes. Elas foram selecionadas porque respondem a problemas distintos da

passagem didática: interromper a autoevidência, precisar os termos, tornar visíveis as condições da posição, comparar razões, relacionar o caso a outros contextos e verificar se houve revisão. Não há fundamento para afirmar que sejam exatamente seis em toda prática filosófica, nem que devam ocorrer nessa ordem. A lista é aberta; uma aula pode exigir descrição fenomenológica, genealogia, imaginação contrafactual, análise lógica ou outras operações. Adota-se a expressão “ampliação problemática”, pois nem toda tradição filosófica exige universalização. Em alguns casos haverá generalização; em outros, analogia, contraste histórico, passagem entre escalas ou aprofundamento da singularidade.

Quadro 1 – Funções analíticas recorrentes do limiar de filosofabilidade

Função analítica	Questão orientadora	Indicador didático
Suspensão problematizadora	O que deixou de ser autoexplicativo e por quê?	A interpretação inicial é colocada provisoriamente em investigação, com atenção ao contexto.
Delimitação conceitual	Que conceito organiza a disputa?	A fala passa a depender de distinções entre termos próximos.
Explicitação de pressupostos	O que precisa ser aceito para que a posição faça sentido?	A posição revela compromissos implícitos e condições de validade.
Conflituação argumentativa	Que razões sustentam respostas diferentes?	Há alternativas, objeções, contraexemplos e critérios comparáveis.
Ampliação problemática	A que outros casos, escalas ou contextos o problema se relaciona?	A situação é conectada a problemas mais amplos sem perder sua especificidade.
Retorno crítico	O que muda quando se volta à situação inicial?	O estudante reinterpreta o vivido após o trabalho conceitual e argumentativo.

Fonte: elaboração própria.

Nota: as funções formam um conjunto aberto, não exaustivo e não sequencial. Sua combinação depende do problema, da tradição mobilizada e das condições da turma.

Conversão filosófica da experiência: uma matriz de mediações

A conversão filosófica da experiência é o processo pelo qual uma situação já mediada por linguagem e relações sociais é reorganizada em regime deliberado de investigação conceitual. “Conversão” não deve ser lida em sentido moralizante, como purificação da vida pelo conceito, nem no sentido existencial dos exercícios espirituais. A experiência conserva sua densidade e seus conflitos, mas deixa de ser tomada como autoexplicativa. O conceito, por sua vez, não se impõe de fora como autoridade abstrata; é convocado porque a interpretação inicial se mostra insuficiente diante de uma distinção, objeção ou comparação. O processo ocorre quando situação e conceito passam a corrigir-se reciprocamente.

A gramática central desse processo é deweyana. Dewey (1910) compreende o pensamento reflexivo como resposta a uma situação indeterminada que exige investigação; em Dewey (1938), os princípios de interação e continuidade impedem separar o estudante das condições objetivas e das consequências futuras da experiência. A Filosofia escolar intensifica esse movimento ao exigir não apenas solução prática, mas reconstrução conceitual e justificativa. Larrosa (2015) limita qualquer leitura excessivamente funcional, pois aquilo que acontece ao sujeito não pode ser inteiramente programado. Freire (1996) introduz outra correção: o que aparece como familiar ou evidente pode resultar de relações históricas de dominação. Por isso, suspensão problematizadora inclui, quando pertinente, desvelamento social e exame de quem pode falar, ser ouvido e definir o problema.

A matriz descreve funções, não etapas obrigatórias. Em certas aulas, uma objeção surge antes de qualquer conceituação explícita; em outras, um texto filosófico fornece repertório para que a situação seja percebida de outro modo; em outras, a contextualização histórica precede o debate. A mediação docente não produz sozinha a pergunta nem garante o efeito. Ela seleciona dispositivos, protege tempo de elaboração e cobra relações entre razões e conceitos. Experimentos de pensamento, discutidos por Nyland (2020), constituem um desses recursos para examinar situações hipotéticas. A ordem é contingente, e a mesma função pode reaparecer diversas vezes. Um roteiro numerado, quando usado, deve ser compreendido como uma das configurações possíveis, não como formalização universal da matriz.

A matriz também permite compreender por que alguns debates escolares parecem intensos, mas filosoficamente pobres. Intensidade afetiva pode coexistir com ausência de distinções; multiplicidade de falas pode ocultar distribuição desigual da palavra; divergência pode funcionar como defesa identitária sem comparação de critérios. A conversão filosófica não busca esfriar a experiência, mas impedir que ela seja consumida na velocidade da reação. Em uma cultura pedagógica orientada por desempenho e resposta curta, a Filosofia introduz outra temporalidade: descreve antes de concluir, distingue antes de aderir, contextualiza antes de generalizar e justifica antes de acusar.

Quadro 2 – Matriz de conversão filosófica da experiência situada

Movimento ou condição de entrada	Função didática	Efeito filosófico esperado	Risco prevenido
Experiência situada	Qualificar a situação, sua escala e suas mediações sociais.	Localizar o ponto de partida sem tratá-lo como dado bruto.	Individualizar um problema coletivo ou abstrair o caso de seu contexto.
Suspensão problematizadora	Interromper provisoriamente o caráter autoexplicativo da interpretação inicial.	Transformar familiaridade em questão investigável.	Tomar hábito, evidência ou senso comum como resposta suficiente.
Delimitação conceitual	Introduzir e testar distinções necessárias.	Dar forma inteligível ao problema.	Manter a discussão em exemplos dispersos ou palavras vagas.
Explicitação de pressupostos	Examinar condições implícitas da posição inicial.	Revelar fundamentos, compromissos e assimetrias.	Confundir opinião sincera com argumento justificado.

Movimento ou condição de entrada	Função didática	Efeito filosófico esperado	Risco prevenido
Conflituação argumentativa	Comparar razões, objeções e casos-limite.	Produzir tensão argumentativa qualificada.	Reduzir o debate a disputa de preferências ou identidades.
Ampliação problemática	Relacionar o caso a outras escalas, situações e tradições.	Articular singularidade, contexto e problema filosófico.	Permanecer preso à anedota ou apagar diferenças por generalização.
Retorno crítico	Reinterpretar a situação inicial após o percurso.	Mostrar aprendizagem como deslocamento de compreensão.	Separar conceito e vida ou confundir repetição com mudança.

Fonte: elaboração própria.

Nota: “experiência situada” é condição de entrada da análise; as seis funções seguintes podem ocorrer em ordens diversas, repetir-se ou ser complementadas por outras operações.

Condições de escopo: onde a matriz ganha força e onde se enfraquece

Uma proposta didática torna-se frágil quando se apresenta como solução geral. A matriz funciona melhor quando há tempo para reformulação, mediação capaz de reorganizar falas sem substituir o pensamento dos estudantes, repertório conceitual suficiente, clima discursivo que permita objeção sem humilhação e avaliação voltada à progressão. O efeito esperado é condicionado por fatores institucionais e pela escala da experiência. Em situações de violência, discriminação ou exposição de vulnerabilidades, por exemplo, a exigência de conflituação não pode ignorar cuidado, assimetria de risco e direito de não transformar sofrimento pessoal em objeto público de aula.

A principal variável moderadora é o tempo pedagógico. A conversão exige demora, e a demora é difícil em instituições orientadas por produtividade. O repertório constitui outra moderação: estudantes não precisam dominar previamente

a tradição, mas necessitam de palavras, textos, imagens ou exemplos que sustentem deslocamentos. O clima discursivo interfere na qualidade da objeção; em ambientes de medo ou competição performática, a pergunta tende a proteger-se em fórmulas defensivas. A formação docente também importa, pois reconhecer entradas conceituais no cotidiano não é competência neutra: envolve escolhas de tradição, sensibilidade ao contexto e consciência dos efeitos políticos da seleção do problema.

Também há limites epistemológicos. A matriz não captura aprendizagens silenciosas, deslocamentos afetivos, resistências e apropriações tardias. Transformar aprendizagem em indicadores pode empobrecer aquilo que se pretende compreender. Os indicadores devem funcionar como dispositivos de leitura, não como instrumentos de domesticação. Ao mesmo tempo, declarar abertura não dispensa critérios. A questão metodológica é construir observáveis modestos e triangulados, capazes de acompanhar transformações sem supor que toda mudança relevante se manifeste imediatamente na fala mais visível.

Quadro 3 – Condições de escopo e possibilidades de observação

Condição	Função analítica	Efeito esperado	Possível indício empírico ou limite
Tempo pedagógico	Permitir retorno e reformulação.	Maior elaboração conceitual e argumentativa.	Comparação entre formulações em momentos distintos; sem tempo, predominam respostas imediatas.
Mediação docente	Organizar perguntas, textos, exemplos e objeções.	Passagem da situação ao problema sem tutela da conclusão.	Registro dos tipos de intervenção e de quem reformula a questão; risco de explicação soberana.

Condição	Função analítica	Efeito esperado	Possível indício empírico ou limite
Repertório conceitual	Fornecer distinções mínimas para pensar.	Aumento da precisão e da mobilidade argumentativa.	Análise do uso de conceitos antes e depois de leituras ou atividades.
Clima discursivo	Sustentar escuta, objeção e revisão sem humilhação.	Conflituação produtiva e distribuição menos desigual da palavra.	Observação de turnos, interrupções, silêncios e respostas a objeções; risco de exposição indevida.
Cultura avaliativa	Valorizar progressão do pensamento.	Separação entre participação, reprodução e elaboração.	Portfólios, versões sucessivas de textos e autoavaliações; risco de transformar rubrica em checklist.

Fonte: elaboração própria.

Um desenho empírico inicial poderia combinar gravação de aulas, diário de campo, versões sucessivas de uma mesma produção e entrevistas breves de explicitação. A unidade de análise não seria a presença isolada de uma palavra-chave, mas a trajetória de uma formulação: como o caso é contextualizado, que conceitos entram, quais objeções são consideradas, quem introduz cada deslocamento e o que se modifica quando a turma retorna ao início. A comparação entre turmas ou sequências deveria controlar, ao menos descritivamente, tempo disponível, repertório prévio, composição do grupo e natureza do problema. Esse protocolo não valida a matriz no presente artigo, mas torna suas condições refutáveis e observáveis.

Um itinerário didático possível: “eu só estava dando minha opinião”

Para mostrar a operacionalidade da matriz sem apresentá-la como relato de experiência, propõe-se uma vinheta didática hipotética em torno da frase “eu só estava dando minha opinião”. Sua plausibilidade não deriva de uma aplicação própria, mas do confronto com práticas documentadas anteriormente. A frase aparece em debates sobre política, moral, religião, gosto, comportamento, redes sociais e convivência. Muitas vezes funciona como proteção contra a crítica. O interesse filosófico não está em condená-la, mas em descrever seus usos e perguntar: o que é uma opinião? Toda opinião possui o mesmo estatuto? Criticar uma afirmação equivale a desrespeitar uma pessoa? Como se relacionam direito de falar, verdade, responsabilidade e efeitos públicos?

Um movimento inicial possível consiste em recolher usos ordinários da frase por exemplos hipotéticos ou anônimos, evitando exposição pessoal. Antes de perguntar quem concorda, a turma descreve quando a expressão aparece, que conflito tenta encerrar e que tipo de crítica procura neutralizar. Ao mesmo tempo, identifica-se a escala da situação: trata-se de gosto individual, divergência entre colegas, afirmação sobre fatos ou discurso que afeta grupos? A experiência já é mediada, mas começa a ser reorganizada. A mesma frase pode operar como defesa, fuga, reivindicação de liberdade, recusa de responsabilidade, pedido de tolerância ou tentativa de interromper o diálogo.

A partir daí, podem ser introduzidas distinções conceituais. Opinião não é o mesmo que gosto, crença, conhecimento, argumento ou juízo moral. O gosto pode dispensar justificção pública extensa; a crença pode ser vivida como certeza sem estar bem fundamentada; o conhecimento exige critérios de validação; o argumento oferece razões; o juízo moral pretende ultrapassar a preferência individual. Exemplos contrastivos tornam a linguagem menos transparente: “gosto de azul”, “acredito que amanhã choverá”, “sei que a água ferve em determinadas condições”, “defendo que mentir é errado”. A ordem pode inverter-se se uma objeção dos estudantes exigir o conceito antes da descrição completa.

Outro movimento explicita pressupostos. Quem afirma “é só minha opinião” pode supor que a opinião pertence à esfera inviolável da subjetividade, que toda crítica é ataque pessoal, que liberdade de expressão equivale a imunidade diante da contestação, que sinceridade aumenta o valor do que foi dito ou que respeitar alguém implica não questionar suas afirmações. A análise deve incluir pressupostos sociais: quem costuma ter sua fala reconhecida como opinião legítima e quem precisa justificar a própria experiência? A discussão desloca-se da superfície da frase para condições de validade, reconhecimento e poder.

A conflituação argumentativa pode ocorrer em seguida ou aparecer antes, desencadeando os demais movimentos. Uma posição sustenta que toda opinião deve ser respeitada porque a liberdade depende da possibilidade de expressão. Outra distingue respeito à pessoa e crítica às afirmações. Uma terceira separa opiniões sobre gostos, juízos sobre fatos e discursos com efeitos públicos sobre grupos vulnerabilizados. O professor não arbitra pela força de sua preferência; pede critérios e casos-limite. Uma afirmação falsa sobre um fato possui o mesmo estatuto de uma preferência estética? Algo pode ser juridicamente protegido e eticamente criticável? A turma aprende a não colapsar direito, verdade, moralidade e prudência pública.

A ampliação problemática relaciona a frase a outras escalas sem exigir universalização abstrata. A turma pode examinar o estatuto da opinião na vida democrática, a diferença entre pluralismo e relativismo, os limites da tolerância ou a relação entre crítica e violência simbólica. Pode também comparar contextos: uma conversa privada, uma publicação em rede, uma sala de aula e um pronunciamento institucional não distribuem responsabilidade do mesmo modo. A tradição filosófica ganha pertinência quando oferece instrumentos para diferenças que a linguagem ordinária já não consegue sustentar. O autor não entra como adorno, mas como interlocutor suscetível a objeção.

O retorno crítico retoma a frase inicial e compara formulações. “Eu só estava dando minha opinião” pode ser defesa legítima em certos contextos; pode também funcionar como recusa de justificação, confusão entre pessoa e argumento ou blindagem contra crítica. A aprendizagem não exige adesão à posição do professor nem resposta definitiva. Exige que o estudante consiga explicar o que mudou, quais distinções passaram a importar e em que condições manteria ou revisaria sua afirmação. Se a turma retorna ao caso sem alteração de vocabulário, critérios ou contexto, o percurso pode ter produzido participação sem conversão filosófica. Esse retorno também pode ocorrer mais de uma vez, e não apenas como encerramento.

Avaliar o pensamento sem confundir fala, conteúdo e elaboração

A avaliação é o ponto em que muitas concepções de ensino de Filosofia se revelam. Se avalia apenas reprodução de conteúdos, aproxima a disciplina de um inventário de nomes e conceitos. Se avalia apenas participação, confunde segurança verbal com aprendizagem. Se avalia apenas opinião, dissolve a exigência filosófica. A matriz propõe acompanhar a progressão entre a compreensão inicial de uma situação e suas reformulações, sem tomar toda mudança como melhoria nem presumir que o resultado deva coincidir com a posição docente.

Araújo (2021) é útil porque articula avaliação, produção textual e experiência formativa em pesquisa com estudantes, mas seus resultados não autorizam uma teoria geral da aprendizagem. O estudo indica que oficinas e produções podem tornar visíveis habilidades de interpretação e escrita. Vandresen, Lucini e Lucini (2021) acrescentam que a escrita de si permite acompanhar a problematização do presente; Lodéa et al. (2019) mostram a utilidade de comparar formulações antes e depois de uma sequência. A rubrica proposta deve ser lida nesse registro: não mede essência filosófica, mas organiza evidências parciais. Importa perguntar se o estudante qualificou o contexto, distinguiu conceitos, reconheceu pressupostos, considerou objeções e explicou a revisão do caso inicial.

A rubrica derivada da matriz pode operar em três níveis. No nível mínimo, o estudante identifica elementos pertinentes e formula pergunta relacionada ao tema. No intermediário, distingue conceitos, apresenta razões, reconhece posições alternativas e situa o caso. No nível forte, transforma a formulação inicial em problema delimitado, explicita pressupostos, compara critérios, relaciona escalas sem apagar diferenças e retorna criticamente à situação. A progressão não exige resultados idênticos; permite observar deslocamentos. Seu uso mais consistente ocorre com versões sucessivas, comentários qualitativos e possibilidade de revisão, não como pontuação instantânea de uma única fala.

Essa forma de avaliação responde a duas reduções. Contra a redução utilitarista, explicita que conceituação, problematização e argumentação produzem evidências avaliáveis, embora não caibam integralmente em respostas fechadas. Contra a redução espontaneísta, sustenta que liberdade de pensamento não significa ausência de forma. Há, contudo, um terceiro risco: converter a matriz em checklist e premiar a reprodução de seu vocabulário. Por isso, a evidência forte não é mencionar “pressupostos” ou “retorno crítico”, mas mostrar, em uma produção concreta, como a compreensão foi reorganizada e quais limites permanecem.

Quadro 4 – Rubrica sintética de avaliação da conversão filosófica da experiência situada

Dimensão avaliativa	Evidência mínima	Evidência intermediária	Evidência forte
Contextualização	Identifica a situação ou exemplo.	Distingue dimensão singular, intersubjetiva ou social.	Analisa relações entre escalas, posições e condições históricas sem apagar a singularidade.
Conceituação	Usa conceitos pertinentes.	Distingue conceitos próximos.	Reconhece ambiguidades e ajusta o uso conceitual ao problema.
Problematização	Formula pergunta relacionada ao tema.	Desloca opinião para questão investigável.	Relaciona o caso a outros contextos e delimita o que está efetivamente em disputa.
Pressupostos	Apresenta uma razão para a posição.	Identifica condições implícitas da própria fala.	Examina limites, compromissos, assimetrias e consequências do argumento.
Conflituação e retorno	Reconhece posição diferente e retoma o caso.	Compara razões e reinterpreta parcialmente a situação.	Testa critérios, responde a objeções e explica a mudança ou manutenção justificada de sua compreensão.

Fonte: elaboração própria.

Considerações finais

O argumento desenvolvido procurou nomear uma insuficiência na didática da Filosofia. Reconhecer que a experiência dos estudantes importa e que problematizar é mais formativo do que repetir respostas ainda não explica como essas afirmações se tornam aula. A análise desenvolvida mostrou que esse intervalo só pode ser descrito com precisão quando “experiência” deixa de operar como termo indiferenciado. A experiência escolar foi definida como configuração relacional e situada, já mediada por linguagem, ambiente, história e relações sociais. A conversão filosófica não conduz um dado bruto ao conceito; reorganiza mediações existentes e torna discutíveis suas categorias.

A noção de limiar de filosofabilidade assume aqui um estatuto relacional e didático. Filosofabilidade não pertence ao objeto e o limiar não separa ontologicamente o filosófico do não filosófico. Ambos designam uma mudança relacional nas exigências do tratamento. As seis funções propostas, suspensão problematizadora, delimitação conceitual, explicitação de pressupostos, conflituação argumentativa, ampliação problemática e retorno crítico, compõem repertório aberto. Não há razão para supor ordem invariável, fechamento da lista ou obrigatoriedade de universalização. A matriz vale enquanto permite observar problemas que outras operações poderão corrigir ou ampliar.

A matriz oferece uma contribuição teórica e uma ferramenta didática. No plano teórico, explicita mediações entre problematização e prática de aula. No plano didático, ajuda a planejar itinerários, acompanhar reformulações e avaliar aprendizagem sem reduzir Filosofia a memória ou debate opinativo. A interlocução com Rancière e Lipman delimita o alcance da proposta: perguntas podem surgir filosoficamente potentes sem produção docente direta; o trabalho pedagógico incide sobre sua sustentação pública, sua abertura a razões e sua continuidade. A mediação é legítima quando presume igualdade intelectual e não antecipa a conclusão.

Os limites permanecem relevantes. A matriz não foi validada por pesquisa própria. Os estudos de Vandresen, Lucini e Lucini (2021), Araújo (2021) e Lodéa et al. (2019) oferecem correspondências secundárias entre escrita, problematização, comparação de formulações e retorno ao vivido, mas não testam o modelo. Pesquisas futuras poderão examinar gravações de aula, versões sucessivas de textos e entrevistas de explicitação, comparando contextos, escalas de experiência e tipos de mediação. Também será necessário investigar situações em que a conflituação amplia desigualdades ou em que o retorno crítico não se manifesta no tempo escolar observável.

A conclusão pode ser formulada sem atribuir agência autônoma à pergunta. Ensinar Filosofia é organizar condições para que estudantes reconheçam a insuficiência de uma formulação inicial, construam distinções, enfrentem objeções e retornem ao problema com outra capacidade de descrição e justificação. Esse deslocamento pode começar espontaneamente, ser interrompido, retomar caminhos não previstos ou permanecer incompleto. Quando ocorre, a aula deixa de girar em torno da resposta pronta e passa a formar a inteligência da investigação.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer**: sovereign power and bare life. Tradução de Daniel Heller-Roazen. Stanford: Stanford University Press, 1998.

ARAÚJO, Patrício Câmara. Avaliação da aprendizagem em filosofia: uma experiência estética. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo**, Santa Maria, v. 7, e10, p. 1-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/2448065755390>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/55390>. Acesso em: 21 jun. 2026.

ASPIS, Renata Pereira 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. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/kqstMxcRZhW8YgYzJtrY4Cm/>. Acesso em: 19 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf. Acesso em: 19 out. 2026.

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

DEWEY, John. **How we think**. Boston: D. C. Heath & Co., 1910.

DEWEY, John. **Experience and education**. New York: Macmillan, 1938.

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

GABRIEL, Fábio Antonio; BRAMBILLA, João Carlos. Filosofar no Ensino Médio como experiência de humanização e olhar crítico para a sociedade. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo**, Santa Maria, v. 11, n. 1, e11, p. 1-14, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5902/2448065790622>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/90622>. Acesso em: 21 jun. 2026.

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

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

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LIPMAN, Matthew. **Thinking in education**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LODÉA, Andrei Luiz; NICOLA, Bárbara; TONIETO, Carina; OLIVEIRA, Cinthia Roso; PIAIA, Karine. Sobre a felicidade e o consumo: relato de experiência de uma aula de Filosofia em uma turma de Ensino Médio. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo**, Santa Maria, v. 5, n. 1, p. 47-57, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/2448065737243>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/37243>. Acesso em: 22 jul. 2026.

NYLAND, Luana Francine. Experimentos de pensamento como recurso pedagógico para o ensino de Filosofia. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo**, Santa Maria, v. 6, e9, p. 1-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/2448065741280>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/41280>. Acesso em: 21 jun. 2026.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TURNER, Victor Witter. **The ritual process**: structure and anti-structure. Chicago: Aldine Publishing Company, 1969.

VANDRESEN, Daniel Salésio; LUCINI, Bárbara Fabiani; LUCINI, Brenda Fabiani. O ensino de filosofia e a escrita filosófica: a experiência da escrita de si no ensino médio. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo**, Santa Maria, v. 7, e20, p. 1-17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/2448065767179>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/67179>. Acesso em: 21 jun. 2026.

VIZZOTTO, Rozilene. O desafio do ensino de filosofia com os jovens do Ensino Médio. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo**, Santa Maria, v. 5, n. 2, p. 100-110, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/2448065735783>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/35783>. Acesso em: 21 jun. 2026.

REFilo

REVISTA DIGITAL DE ENSINO DE FILOSOFIA

ISSN: 2448-0657
periodicos.ufsm.br/refilo
Universidade Federal de Santa Maria/UFSM
Santa Maria, RS, Brasil



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