

**AS POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO PARA UMA PEDAGOGIA DO
CONCEITO****THE POSSIBILITIES OF OVERCOMING FOR A PEDAGOGY OF THE
CONCEPT****LAS POSIBILIDADES DE SUPERACIÓN PARA UNA PEDAGOGÍA DEL
CONCEPTO****Carlos Gabriel da Silva Carvalho¹**

1 Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte (ICA), Fortaleza/CE,
Brasil. Email: carlosgabriel@alu.ufc.br
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9196-2093>

RESUMO

Este artigo propõe uma investigação filosófica acerca do ensino de Filosofia na educação média brasileira, tomando como eixo a pedagogia do conceito desenvolvida por Silvio Gallo. Parte-se da crítica ao modelo transmissivo de ensino, entendido como mera transferência de informações, sustentado por uma rede de poder político que reduz o aprendizado à apreensão passiva de conteúdos. Em contraposição, analisa-se a proposta de Gallo, inspirada na criação conceitual que concebe o ensino como produção de pensamento. É estudado, sobretudo, a possibilidade de aplicação dessa perspectiva, através da oficina de conceitos do filósofo brasileiro, considerando sua inserção na conjuntura política da educação brasileira. O propósito é avaliar se tal proposta tem a capacidade de instaurar condições para superar o ensino transmissivo ou se permanece tensionada por estruturas que reiteram a lógica dominante que ela pretende superar. Portanto, o estudo interroga a potência e os limites de uma pedagogia do conceito no campo da educação média, discutindo em que medida ela pode contribuir para a realização plena de seu objetivo.

Palavras-chave: pedagogia do conceito; ensino de filosofia; filosofia; educação.

ABSTRACT

This article proposes a philosophical investigation about the teaching of Philosophy in Brazilian secondary education, taking as axis the pedagogy of the concept developed by Silvio Gallo. It starts from the critique of the transmissive model of teaching, understood as mere transmission of information, sustained by a network of political power that reduces learning to the passive apprehension of contents. In counterposition, the proposal of Gallo is analyzed, inspired in conceptual creation that conceives teaching as production of thought. It is studied, above all, the possibility of application of this perspective, through the workshop of concepts of the Brazilian philosopher, considering its insertion in the political conjuncture of Brazilian education. It seeks to evaluate if such proposal has the capacity to establish conditions to overcome transmissive teaching or if it remains tensioned by structures that reiterate the dominant logic that it intends to overcome. Therefore, the study interrogates the power and the limits of a pedagogy of the concept in the field of secondary education, discussing to what extent it can contribute to the full realization of its objective.

Keywords: pedagogy of the concept; teaching of philosophy; philosophy; education.

RESUMEN

Este artículo propone una investigación filosófica acerca de la enseñanza de Filosofía en la educación media brasileña, tomando como eje la pedagogía del concepto desarrollada por Silvio Gallo. Se parte de la crítica al modelo transmisivo de enseñanza, entendido como mera transmisión de informaciones, sustentado por una red de poder político que reduce el aprendizaje a la aprehensión pasiva de contenidos. En contraposición, se analiza la propuesta de Gallo, inspirada en la creación conceptual que concibe la enseñanza como producción de pensamiento. Se ha estudiado, sobre todo, la posibilidad de aplicación de esta perspectiva, a través del taller de conceptos del filósofo brasileño, considerando su inserción en la coyuntura política de la educación brasileña. El propósito es evaluar si tal propuesta tiene la capacidad de instaurar condiciones para superar la enseñanza transmisiva o si permanece tensionada por estructuras que reiteran la lógica dominante que ella pretende superar. Por lo tanto, el estudio interroga la potencia y los límites de una pedagogía del concepto en el campo de la educación media, discutiendo en qué medida ella puede contribuir para la realización plena de su objetivo.

Palabras clave: pedagogía del concepto; enseñanza de filosofía; filosofía; educación.

INTRODUÇÃO

Uma pedagogia do conceito, como a de Silvio Gallo, pode superar a prática do ensino de filosofia enquanto transmissão de conhecimentos na educação média brasileira? Esta é a questão que inaugura este trabalho e que guiará o seu desenvolvimento. Ela toma como ponto de partida a tensão entre a pedagogia do conceito, enquanto crítica ao ensino de filosofia como transmissão de conteúdos, ou apenas “ensino transmissivo”, e as relações políticas que atravessam o ensino médio brasileiro, que orientam a prática educativa. Contudo, antes de tentar equacionar a problemática proposta, é preciso voltar-se para outras questões, como: o que é uma pedagogia do conceito, o que se entende por ensino transmissivo e como funcionam as relações políticas que atravessam a educação média no Brasil.

A noção de pedagogia do conceito surge na perspectiva de Deleuze como um esforço de “conceituação do conceito”.

Os pós-kantianos giravam em torno de uma enciclopédia universal do conceito, que remeteria sua criação a uma pura subjetividade, em lugar de propor uma tarefa mais modesta, uma pedagogia do conceito, que deveria analisar as condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares. Se as três idades do conceito são a enciclopédia, a pedagogia e a formação profissional comercial, só a segunda pode nos impedir de cair, dos

picos do primeiro, no desastre absoluto do terceiro. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.18-19)

O conceito pode ser discutido em três tipos históricos (ou “idades”): a enciclopédia seria o ideal de totalidade e universalidade do saber; a pedagogia, o momento intermediário em que o conceito é criado em condições singulares; e a formação profissional comercial designaria a degradação contemporânea, com este sendo reduzido a um instrumento de mercado. A pedagogia do conceito é, inicialmente, uma maneira de pensar as condições para a criação de conceitos, sem ser uma prática pedagógica que utiliza o conceito como o seu instrumento, ela é, ao invés disso, um conceito cujo modo é pedagógico por natureza (BIANCO, 2005). Ele é pedagógico porque gera as possibilidades de pensar, e não por ser ensinado a alguém. Voltando o foco agora para a questão do que é o ensino enquanto transmissão de conhecimentos, Gallo diz que:

Um ensino de filosofia que se coloque no âmbito de uma transmissão enciclopédica, ou no âmbito de um trato profissional e comercial do conceito, relega ao estudante o papel de coadjuvante, de receptor da transmissão, sem motivá-lo a fazer ele mesmo o movimento do pensamento. (2012, p. 116)

Tal ensino é, em linhas gerais, o ato de tratar os conteúdos filosóficos no mero âmbito da transferência, algo que está integralmente inserido na ordem das duas outras idades do conceito. Onde se tem apenas a suposição da passagem do conhecimento de um lado para o outro e a caracterização de tais conteúdos como um saber fixamente canonizado, tem o ensino transmissivo (CERLETTI, 2020).

Dito isso, o último esclarecimento inicial necessário é o das relações políticas que atravessam o ensino médio brasileiro. Para isso, recorre-se às noções de educação maior e educação menor, que são apropriações das ideias de literatura maior e menor, desenvolvidas por Deleuze e Guattari, por Gallo, com o intuito de pegar a ideia de resistência cultural para experimentá-la no campo da filosofia do ensino de filosofia, realizando um deslocamento delas na educação.

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. [...] Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. [...] Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (GALLO, 2003, p.78)

Em suma, esta proposta trata-se de abordar o fazer educacional de grupos minoritários situados em uma área maior bem estabelecida, que é a educação maior,

também chamada de máquina de controle, visando subverter os elementos da lógica maior em prol de um projeto revolucionário de resistência política.

Tendo feito tais esclarecimentos prévios, considera-se satisfeito o objetivo desta introdução: estabelecer o problema e explicitar seus contornos gerais. Isso não significa, entretanto, que o trabalho de delimitação pode se dar por encerrado, porque ainda é preciso aprofundar a fundamentação teórica que sustenta a problemática apresentada, assim como demonstrar a metodologia que orienta a análise.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para conseguir uma resposta à problemática proposta, é necessário ter uma base teórica estável. Por isso, recorre-se principalmente aos trabalhos do filósofo brasileiro Silvio Gallo e, secundariamente, ao de outros autores, como Deleuze, para compreender os rumos que serão seguidos aqui. Acredita-se que os trabalhos de Gallo demonstram ser uma escolha promissora, visto que neles se possui abertamente a intenção de responder a uma problemática semelhante à que aqui se propôs. Em função disso, concentra-se em falar sobre as suas contribuições teóricas à problemática, em especial na sua obra de 2012, *Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio*, onde o seu pensamento é explicitamente elaborado.

Ancora-se nos trabalhos de Gallo, tomando-os como referência principal, mas isso não exclui o diálogo com outros autores que, complementarmente, contribuem para o aprofundamento das questões levantadas. Entre esses, destaca-se, de maneira decisiva, Gilles Deleuze, cuja filosofia constitui o fundamento teórico que atravessa grande parte das reflexões desenvolvidas pelo filósofo brasileiro. Nesse sentido, ao tentar abordar as contribuições dele, é preciso considerar os conceitos deleuzianos que lhes dão suporte.

METODOLOGIA

Tendo como horizonte de estudo o ensino transmissivo e, mais especificamente, a dinâmica política maior que visa legitimar as atuais relações de poder que o permeiam. Trata-se de fazer uma análise conceitual orientada pelo problema geral, e não de uma investigação em que se coloca o ambiente escolar no centro. Isto é, a pesquisa é de natureza teórica e bibliográfica, não envolvendo coleta de dados empíricos, com todas as informações utilizadas estando disponíveis nas referências bibliográficas do trabalho.

Os critérios principais serão: coerência conceitual e pertinência argumentativa, verificando a adequação de cada interpretação ao problema central. Em outros termos, busca-se verificar se o uso de uma ideia contribui para responder à questão: “pode a filosofia, a pedagogia do conceito de Gallo, superar o ensino transmissivo?”. O trabalho aqui é guiado pelo problema, servindo como eixo que assegura o desenvolvimento da questão central.

Por fim, menciona-se que, durante a elaboração deste artigo, foram utilizadas ferramentas de inteligência artificial (ChatGPT, modelo GPT, desenvolvido pela OpenAI) exclusivamente para fins técnicos, como apoio à revisão ortográfica do texto, assim como auxílio preliminar na tradução dos resumos para línguas estrangeiras. Os prompts empregados consistiram em solicitações de correção linguística, sem interferência no conteúdo argumentativo ou interpretativo do trabalho.

DISCUSSÃO

Se aprofundando na ideia de pedagogia do conceito, é pertinente direcionar o foco a uma questão: o estatuto que tal termo possui no interior da teoria deleuziana. À primeira vista, ele soa inusitado e até estranho quando se considera o escopo teórico do qual deriva, pois a expressão “pedagogia” remete, tradicionalmente, a uma área voltada à transmissão de saberes. E a filosofia de Deleuze sempre carregou uma conotação crítica a temas ligados à área da Educação, o que causa certo espanto ao vê-la empregando essa noção.

[...] antes da última obra escrita com Guattari, Deleuze nunca tinha tratado de maneira sistemática de problemas referentes à pedagogia, nem ao ensino da filosofia e, sobretudo, nunca tinha utilizado a noção de “pedagogia do conceito”, embora diversas menções à educação, ao adestramento e à aprendizagem estivessem sempre presentes em todo o *corpus* textual deleuziano. (BIANCO, 2002, p. 180. Grifo do autor)

O espaço educacional parece operar sob lógicas quase completamente antagônicas às dessa linha teórica, pois a pedagogia dificilmente se coaduna com o movimento de livre experimentação e criação constante do pensamento deleuziano. Por causa disso, como já se delineou anteriormente, a “pedagogia do conceito” em questão não remete a uma pedagogia que se apropria do conceito como instrumento de ensino, mas ao percurso pelo qual o conceito é criado e aos processos que tornam possível sua gênese. É mais uma pedagogia do pensamento do que do ensino. Desse modo, posteriormente, quando Gallo vai propor realizar um deslocamento dessa noção para o

campo educacional propriamente dito, ele está realizando um gesto que talvez seja arriscado.

Transpor um conceito que, em muitos aspectos, é hostil a tal área pode ser uma empreitada sem precedentes, considerando que depende muito de como ela é conduzida. A primeira provação que constitui a possibilidade de superação do ensino transmissivo, então, está na tradução dessa pedagogia para o âmbito do ensino, sem trair o escopo teórico do qual se origina. Um desafio que, no entanto, parece ser ultrapassado quando se observa que o deslocamento em questão é concebido como uma oficina de conceitos.

Com a crítica deleuzo-guattariana, procurei rever esse tipo de aula e propus uma “pedagogia do conceito”: que a aula de filosofia fosse um trato direto com os conceitos. [...] Para isso, procurei trabalhar a aula de filosofia como uma espécie de “oficina de conceitos”. (GALLO, 2012, p.15)

Assim, levar a proposta deleuzeana para o âmbito educacional constitui um movimento que alarga os seus horizontes especulativos, abrangendo o ensino de filosofia como uma oficina de conceitos, isto é, como um espaço em que o ato de filosofar é realizado de maneira a envolver professores e estudantes em um processo coletivo de produção de pensamento. Sem ser uma apropriação pedagógica do conceito enquanto conteúdo a ser transmitido, o deslocamento sugerido pelo filósofo brasileiro instaura, no interior da vivência educativa, as condições que tornam possível a criação dela, não havendo o desejo de submeter a filosofia às lógicas tradicionais da pedagogia. Então, se preserva a natureza da ideia original ao mesmo tempo em que a coloca a serviço do enfrentamento de uma nova problemática. Considerando isso, impõe-se agora a necessidade de indagar de que modo tal pedagogia é formulada e quais condições a tornam possível.

A pedagogia do conceito de Gallo é composta principalmente em torno de dois elementos: a experimentação do problema e a produção conceitual (RAMACCIOTTI, 2024), e isso direciona a discussão a outra característica importante da teoria de Deleuze: a criação de conceitos. Quando esse ato é realizado no interior da sala de aula, a oficina de Gallo se concretiza, e para isso é preciso entender como funciona a ação de criar conceitos, bem como a metodologia que pretende fazer disso algo possível de acontecer no espaço escolar.

A criação de conceitos em Deleuze constitui uma problemática ampla e complexa, cuja análise excede os limites deste trabalho, devido a isso, não se fará uma exposição exaustiva desse processo. Abordar-se-á apenas um de seus momentos fundamentais, mais especificamente, está se falando do papel da experimentação do

problema como condição inicial deste ato e daquilo que põe o pensamento em movimento.

O que leva alguém a criar algo? Um desejo? Um capricho? Ou talvez uma necessidade profunda que emerge da própria situação do mundo e da relação do criador com ele? Alguém que pretende ser um criador não trabalha pelo prazer de inventar, mas pela necessidade de fazer isso (DELEUZE, 1987). Cada gesto de criação se apresenta como uma resposta inevitável a essa necessidade, um movimento que não pode ser adiado nem ignorado, sendo através dele que se afirma uma relação singular com o mundo, buscando mudar o que existe. A necessidade pode surgir de várias maneiras, principalmente por uma força interna, quase como uma compulsão, que impele à criação. Por exemplo, um filósofo sente a necessidade de criar conceitos porque há lacunas ou problemas que ele não consegue deixar sem resposta.

“Um conceito está privado de sentido enquanto não concorda com outros conceitos, e não está associado a um problema que resolve ou contribui para resolver.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 95). A ação do filósofo, nessa perspectiva, só possui sentido quando se orienta em função do problema que a instiga, quando cada ato contribui para enfrentar a necessidade que o move. Os problemas instauram um horizonte de sentido, promovendo uma nova postura diante do questionamento, revelando perspectivas inesperadas sobre o que parecia familiar ou conferindo relevância a elementos antes considerados insignificantes (ZOURABICHVILI, 2009). Em outras palavras, eles atuam como um elemento disruptivo, pois se apresentam como aquilo que irrompe padrões consolidados de interpretação, trazendo à tona o que estava implícito.

Vemos, assim, que o problema não é uma operação puramente racional, mas parte do sensível; a experiência problemática é sentida, vivenciada, para que possa ser racionalmente equacionada como problema. [...] Pensar é experimentar o incômodo do desconhecido, do ainda-não pensado e construir algo que nos possibilite enfrentar o problema que nos fez pensar. (GALLO, 2012, p.72)

É assim que, sucintamente, o problema se move e que a sua experimentação engendra o ato de criação conceitual em Deleuze. Deslocando esse movimento para o campo educacional, torna-se possível entender uma característica importante que constitui a pedagogia de Gallo, pois ele deixa de funcionar apenas como condição da criação filosófica para também orientar questões pedagógicas. A temática da aprendizagem, a título de exemplo, nessa linha de pensamento, passa a emergir menos do reconhecimento daquilo que é dado e mais como vivência de encontros que exigem

a invenção de novos modos de pensar, implicando a inviabilidade de saber se aquilo que foi ensinado foi aprendido.

Devemos desconfiar da certeza fácil de que aquilo que é ensinado é aprendido. Ou de que aquilo que é transmitido é assimilado. [...] A aprendizagem é um processo no qual não se pode exercer absoluto controle. [...] Uma aula pode “funcionar” muito bem em nossas cabeças, mas produzir situações e resultados completamente distintos nos alunos. Ou até mesmo produzir os resultados esperados, mas quem sabe meses ou até anos depois. (GALLO, 2003, p. 102-103)

A beleza do processo educativo reside na indeterminação, naquilo que escapa ao controle, nos imprevistos que reconfiguram o percurso e nas possibilidades inéditas que emergem quando o pensamento é livre. A experimentação do problema, tal como elaborada por Gallo, introduz um elemento decisivo de imprevisibilidade entre o ensino e a aprendizagem, tirando o ensino de uma lógica de transmissão controlável para uma lógica de acontecimento. Sua pedagogia reconhece a existência de uma indeterminação que, em vez de uma falha no processo educativo, constitui uma consequência fundamental para superar o ensino transmissivo.

Enfim, se a experimentação do problema constitui um núcleo da pedagogia do conceito e se ela é caracterizada por um funcionamento contingente, surge uma dificuldade decisiva: como ensinar aquilo que não pode ser controlado? De que modo é possível sustentar uma prática capaz de favorecer a emergência dessa experimentação, considerando a lacuna inevitável entre ensinar e aprender? Tal dúvida, além de uma dificuldade prática, tange o segundo desafio teórico fundamental para o filósofo brasileiro, porque aqui começa a surgir a exigência de construir caminhos metodológicos que não reduzam a experimentação a um procedimento técnico ou a neutralizem por meio de modelos pré-estabelecidos. É nesse ponto que se adentra no segundo elemento constitutivo da oficina de conceitos: a metodologia.

Se o eixo ensino-aprendizagem faz referência à experimentação do problema, a metodologia é o caminho pelo qual essa se concretiza, o meio em que o processo de construção conceitual pode se dar no espaço escolar. É aqui que se situam os quatro passos didáticos propostos por Gallo; no entanto, ao tratar de tais passos, aparece uma questão: o que significa falar em “método”? Essa indagação não é trivial, pois, em consonância com a teoria deleuziana, intui-se que tal oficina não almeja fixar caminhos definitivos que contrariem a liberdade do pensamento.

Sob essa ótica, a noção de método parece contradizer isso, uma vez que ela, tradicionalmente, busca colocar uma ordem previsível do que ocorrerá em sala de aula. Inclusive, parte do desconforto inicial diante da expressão “pedagogia do conceito”

vinha justamente dessa noção, que pressupõe uma vontade do pensador de eliminar obstáculos para obter uma verdade (BIANCO, 2005), operando protocolos, definindo rotas e estratégias que assegurem determinados resultados. Desse modo, pode-se falar desse tipo de método em Gallo?

Não. Ao se falar de método como conjunto de procedimentos que conduz a um resultado necessário, está-se falando de uma presunção que não existe no pensamento desse autor; inclusive, ele esclarece que sua metodologia se configura muito mais como uma indicação de percurso que deve ser adaptada de acordo com cada docente que vai praticá-la do que como uma proposição fixa e universal (SILVA, 2023). O brasileiro, inclusive, afirma a inviabilidade de um método, entendido em seu sentido tradicional, chegando a falar, com precisão, da “utopia do método”.

Nesse panorama de utopias da modernidade, a mais central foi, certamente, a utopia do método. [...] A busca pelo método definitivo, perfeito, universal, não ficaria restrita à filosofia ou à ciência; também a pedagogia perseguiu esse ideal, tendo em Comenius o inaugurador dessa busca. [...] Do século XVII aos nossos dias, temos visto uma sucessão de métodos de ensino, cada um preocupado em atingir a eficiência máxima. (GALLO, 2012, p. 86)

A pretensão de um método capaz de ensinar tudo a todos, indiferente aos contextos singulares, expressa o cerne da utopia moderna que, ao buscar a totalidade, apaga as singularidades, fazendo da educação um exercício de controle. Tal utopia não encontra lugar em uma pedagogia do conceito, e Gallo é sensível a esse risco, admitindo a impossibilidade de um método em sentido estrito.

Então, que sentido pode ter falar em método quando se pretende escapar de suas amarras? A resposta está no esforço de conceber o termo de outro modo: ao empregá-lo como “metodologia”, visa-se indicar uma orientação que se mantém aberta à invenção sem reduzi-la a um conjunto de passos fixos. Ela passa a ser pensada como uma espécie de bússola oferecida para auxiliar no processo de navegação conceitual, sem determinar de antemão todos os caminhos que serão percorridos, podendo ser modificada de acordo com os rumos imprevisíveis que a aula toma. A rigor, talvez seja até melhor chamar tal proposta de outro termo, em vez de metodologia.

Talvez seja mais apropriado falar em pistas, coordenadas que possibilitam o início de um caminhar, mas que precisam ser revistas a todo momento, na medida mesmo em que caminhamos. Coordenadas e pistas que abrem a possibilidade de um processo, mas que não indicam o ponto de chegada nem o percurso correto para lá chegar. (GALLO, 2012, p. 90-91)

Falar de “pistas metodológicas” implica uma abertura ao ato de filosofar, porque elas não prescrevem regras, só sugerem direções possíveis, viabilizando que o pensamento se mova segundo as forças que emergem no decorrer da aula. Elas não

delimitam o caminho, o tornam possível, em vez de um roteiro a ser seguido, elas funcionam como coordenadas que favorecem encontros e descobertas que só podem acontecer na vivência do inesperado. Tendo isso em consideração, resta descobrir quais são essas pistas, propostas em quatro momentos didáticos por Gallo.

“Sensibilização: Trata-se, nessa primeira etapa, de chamar a atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema “afete” os estudantes.” (GALLO, 2012, p. 96, Grifo do autor). Aqui se inicia a aula com uma experimentação sensível de um problema através de componentes não filosóficos, fazendo com que os estudantes “sintam na pele” como um elemento filosófico pode emergir de situações cotidianas. Ela, claramente, é uma etapa que deriva da noção de que o movimento de invenção da filosofia inicia com o problema que se sente durante uma experiência. Nessa etapa, está se preparando uma abertura para uma questão filosófica, adquirindo novas maneiras de ver o mundo, assim como para o próximo momento didático.

“Problematização: Trata-se de transformar o tema em problema [...]. Nessa etapa, estimulamos o sentido crítico e problematizador da filosofia, exercitamos seu caráter de pergunta, de questionamento, de interrogação.” (GALLO, 2012, p. 96-97, Grifo do autor). A experiência sensível começa a ganhar um caráter filosófico, fazendo com que aquilo que foi sentido passe a ser colocado como uma questão que necessite de uma resposta conceitual. Nessa etapa, se estabelece um solo onde se relacionam as possibilidades que perpassam o que foi sentido, o que era apenas um dado sensível começa a adquirir um aspecto conceitual ao se extrair dele um elemento pré-filosófico no qual o pensamento pode se mover.

“Investigação: Trata-se de buscar elementos que permitam a solução do problema. Uma investigação filosófica busca os conceitos na história da filosofia que possam servir como ferramentas para pensar o problema em questão.” (GALLO, 2012, p. 97, Grifo do autor). É importante que se tenha o passo da investigação, porque é nele que se implanta nos alunos um desejo de procurar uma solução e torná-la uma ação. Buscar elementos na história da filosofia para tentar entender como diferentes filósofos, em épocas diversas, tentaram responder o problema que está sendo abordado é uma maneira de conseguir as ferramentas necessárias para se trabalhar na oficina, porque essas tentativas de resposta são nada mais do que os conceitos que já foram testados em contextos diferentes, servindo como guias para novas soluções.

“**Conceituação:** Trata-se de recriar os conceitos encontrados de modo que equacionem nosso problema, ou mesmo de *criar* novos conceitos.” (GALLO, 2012, p. 97, Grifos do autor). No último momento, se possui aquele que é um dos objetivos principais da pedagogia dos conceitos: fazer com que um conceito seja (re)criado a fim de proporcionar uma nova solução para o problema que foi vivenciado. Apesar de aparentar ser algo difícil de fazer no cenário de uma aula no ensino médio e de possuir certas tribulações que podem tornar o processo mais desafiador, essa (re)criação é algo que pode ser feito por meio da utilização das ferramentas adquiridas anteriormente.

Os passos didáticos constituem um esforço de realizar, no contexto escolar, o ato da filosofia de maneira livre e sem se reduzir a um protocolo rígido. Por isso, à luz do que foi exposto até agora, é seguro afirmar que o segundo desafio constitutivo da oficina de conceitos encontra-se superado, tanto por causa da redefinição de Gallo da metodologia quanto pela explicitação dos percursos didáticos que a tornam operável.

Encerram-se, então, as considerações acerca dos aspectos que constituem tal pedagogia e, tendo visto suas noções teóricas juntamente de suas articulações internas, cabe agora seguir para uma dimensão conjuntural que aborde questões que envolvem a prática educativa, esclarecendo a importância de superar o ensino transmissivo.

Indicou-se, em diferentes momentos, que esse ensino é um problema, só que não se disse o porquê disso: o que o faz ser problemático? Por que é preciso superá-lo? Acredita-se que as respostas foram enunciadas implicitamente até agora, por isso se fará um esforço para, resumidamente, explicar as mazelas que tal ensino causa. Já se demonstrou que o ensino transmissivo se baseia na redução da atividade filosófica à transferência de informações, sendo preciso deslocar o foco agora para o contexto político em que ele, em conjunto com a oficina de conceitos, se inscreve.

Como afirma Cerletti (2009, p. 8): “o ensino de filosofia é, basicamente, uma construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjunturais”, ou seja, nenhuma prática pedagógica se realiza em abstrato. Uma proposta teórica constitui uma elaboração subjetiva que se efetiva sob determinadas condições objetivas e, já tendo visto a dimensão subjetiva que estrutura a pedagogia de Gallo, resta agora considerar o horizonte social e político que condiciona sua prática.

Para o autor, um dos elementos que marcam o ensino de filosofia é o tempo hipermoderno, caracterizado, segundo a leitura que ele faz de Lipovetsky, como uma intensificação da modernidade. Ele fala de um período marcado pela aceleração dos

ritmos de vida, pela multiplicação dos processos sociais e pela exacerbação das lógicas de consumo e de informação que moldam as experiências contemporâneas.

Vivemos em nossas salas de aula um aspecto dessa aceleração de que nos fala Lipovetsky. Onde está o tempo para a leitura, o tempo para a meditação, para a reflexão? Tudo são fluxos cada vez mais acelerados, o padrão das edições aceleradas de imagens que vemos em canais como a MTV e nos programas para adolescentes, como se a vida fosse um eterno videoclipe, uma sucessão de zappings nervosos no controle remoto. (GALLO, 2012, p. 23)

Em tal sociedade, onde se valoriza a rapidez do pensamento em detrimento da reflexão aprofundada, torna-se particularmente difícil conduzir aulas de filosofia que exigem paciência, tempo e a construção gradual do conceito. No entanto, essa não é a principal, nem a única consequência de uma sociedade hipermoderna. Constituída com os axiomas do mercado, do indivíduo e da eficiência técnica (GALLO; ASPIS, 2010), existem outros efeitos que se fazem presentes e mostram-se relevantes de se observar.

No período moderno havia uma série de contramodelos e contravalores que funcionavam, contendo e disciplinando os avanços modernos, dependendo daqueles três axiomas que fossem levados às últimas consequências. [...] Os tempos hipermodernos são o efeito da perda desses mecanismos de regulação, com os três axiomas imperando sem limite. [...] Um último traço dos tempos hipermodernos, para os nossos propósitos, o mais importante é a política. Lipovetsky afirma em seu ensaio que vivemos hoje sob o império da vigilância. (GALLO; ASPIS, 2010, p. 92-93)

O indivíduo agora é hiperfocado em si, priorizando a sua performance pessoal, buscando distinguir-se em meio a uma lógica de competição incessante, enfraquecendo os possíveis vínculos comunitários que poderiam ser construídos para tentar resolver certas questões sociais e tornando cada vez mais difícil a construção de espaços de ação política coletiva. Mas a consequência mais marcante é o advento de um regime de hipertransparência em que se busca controlar todos os aspectos da existência. Um exemplo, para esclarecer essa ideia, seria a maneira como as transferências bancárias funcionam contemporaneamente:

[...] já não preciso ir fisicamente ao banco, perder 30 minutos ou mais numa fila para movimentar minha conta corrente. Meus talões de cheques são entregues em casa, movimento minha conta, pago meus boletos etc. pelo telefone ou on-line, pela internet, de minha própria casa. (GALLO, 2012, p. 31).

O conforto proporcionado pelo avanço tecnológico vem ao custo de as pessoas terem todas as suas informações cedidas para serem controladas por alguém, seja o banco, a plataforma social, o sistema de IA etc. Os fluxos de informação são usados para moldar o comportamento dos indivíduos a fim de resultar em uma regulação social mais eficiente e que torne as relações de poder mais descentralizadas (GALLO; ASPIS, 2010), ou seja, tem-se uma conjuntura social que não é fértil para a prática filosófica.

Considerando que essa é a configuração social em um sentido amplo, talvez ainda não se consigam inferir os impactos dela no âmbito educacional, que possui um funcionamento específico. Os efeitos da transmissão de informação são, ao mesmo tempo, intelectuais e sociais (GALLO, 2012), sendo eles o embrutecimento e o fomento a uma “sociedade pedagogizada”. Quanto ao efeito intelectual, não se desdobrará em torno dele, porque se prioriza as questões conjunturais.

A questão é que hoje vivemos numa espécie de “sociedade pedagogizada”, para usar a expressão de Rancière, que se produziu pelo exercício da máquina explicadora. Tal sociedade é embrutecedora, pois, ao ligar o aprendizado à explicação, coloca na figura central do mestre a figura daquele de que não podemos prescindir. (GALLO, 2012, p. 70)

O fluxo acelerado de hipervigilância dificulta a paciência do conceito, e ele não faz isso apenas por ter uma natureza que é contrária à criação conceitual, mas sim porque é o seu objetivo. No contexto objetivo do ensino transmissivo, costuma-se encontrar o papel de pregador da repetição, para que se garanta que se tenha uma linha clara entre o que está ou não autorizado a saber, para que a função institucional de repetição controlada do aprendizado seja cumprida (CERLETTI, 2020). A finalidade é que haja uma restrição do conhecimento, o propósito é que se tenha controle. E aqui cabe usar uma outra conceituação para a sociedade hipermoderna: a de que essa é também uma “sociedade do controle”.

A ideia de hipervigilância remete-nos a um outro filósofo contemporâneo. [...] Gilles Deleuze afirmou que estaríamos deixando para trás as sociedades que Foucault caracterizou como sociedades disciplinadas e estaríamos entrando rapidamente em uma nova forma de sociedade que ele denominou “sociedades de controle”. (GALLO; ASPIS, 2010, p.93)

Não se discutirá muito sobre essa temática porque, neste momento, não se tem tal interesse e porque ela, conforme elaborada por Deleuze, não foi muito desenvolvida e formulada em seu pensamento, sendo um dos tratamentos mais explícitos dela no *Post-scriptum*, uma curta entrevista concedida por ele em maio de 1990 e incluída na obra *Conversações*. Sucintamente, as sociedades de controle caracterizam-se por mecanismos contínuos e descentralizados de regulação da vida social, que operam menos por instituições fechadas e mais por modulações permanentes dos comportamentos. Ela surge aqui apenas para auxiliar na questão que está sendo trabalhada agora.

Evidencia-se, assim, que já nas instituições disciplinares se procedia a um controle voltado para o corpo de cada indivíduo. [...] O corte posto pela sociedade de controle é justamente o de que um indivíduo já não precisa ser confinado em uma instituição para ser controlado. [...] Trata-se de levar os mecanismos de controle não apenas para os momentos de confinamento, mas para todos os momentos. Controle permanente. E daí sua formulação de que transitaríamos da sociedade em que a disciplina é hegemônica para a

sociedade em que o controle é hegemônico. (GALLO; ASPIS, 2010, p. 94-95)

Na transição do entendimento foucaultiano, em que as instituições educativas funcionam segundo a lógica disciplinar, deixando alguns de seus resquícios, a perspectiva é a de que elas operam agora pela ordem do controle, sendo aqui onde se encontra o que há de mais prejudicial no ensino transmissivo. E, para conseguir compreender isso, faz-se um esboço mais claro de como todos esses elementos da hipermodernidade, sociedade do controle e a dinâmica maior e menor, citada durante a introdução, se relacionam na educação brasileira.

A hipermodernidade eleva ao máximo as tendências de mercado, eficiência técnica etc., constituindo-se como a conjuntura social geral. A sociedade de controle é o modo como as relações políticas operam nessa conjuntura, buscando expandir o domínio que acontecia no corpo do indivíduo no momento determinado em que ele estava no espaço institucional para um controle do corpo social que ocorre a todo instante. A educação maior se coloca como a máquina oficial que leva essa dinâmica para o âmbito educativo, com o propósito de concretizar seus objetivos, que se coadunam com tal controle, enquanto a educação menor é o meio de resistência para tentar impedir que esses sejam realizados.

Tendo isso em perspectiva, para entender o papel que o ensino transmissivo desempenha em tal configuração, é preciso compreender quais são os objetivos da máquina de controle que se chama educação maior para a educação média no geral e o ensino de filosofia em particular. Ao observar as orientações legais que compõem os currículos brasileiros em relação à posição da filosofia no ensino médio, percebe-se que, em diferentes documentos históricos, é atribuída a ela um papel na formação do cidadão. A LDB, na sua primeira versão, no inciso III do § 1.º do Artigo 36 da Lei 9.394/96, afirma que, ao final do processo educativo dos alunos da Educação Básica, é necessário que eles apresentem: “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1999 é ressaltado que os conhecimentos dessa disciplina servem para:

[...] formação básica do cidadão, seja no que diz respeito aos principais conceitos e métodos com que operam, seja no que diz respeito a situações concretas do cotidiano social, tais como o pagamento de impostos ou o reconhecimento dos direitos expressos em disposições legais. (BRASIL, p. 4).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Volume Ciências Humanas e suas Tecnologias (OCEM) de 2006 dizem que:

Cabe, então, especificamente à Filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania. (BRASIL p.26).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN), na Resolução nº 2, de janeiro de 2012, falam, no inciso II do Art. 4º do Capítulo II, que uma das referências da Educação Básica deve ser: “[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior” (BRASIL, p.1). Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 para o Ensino Médio diz que uma das competências gerais da educação básica é:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, p.9)

Da lei federal de 96 até a norma curricular obrigatória de 2017, percebe-se que sempre há uma vinculação da educação média como uma etapa para a formação da cidadania, bem como da filosofia auxiliando nisso de alguma maneira. O que precisa ser perguntado agora é por que tanta ênfase na cidadania? E qual cidadania é essa? Compreendendo que esse não é um conceito unívoco e que está profundamente ligado ao contexto histórico-social no qual é afirmado (GALLO, 2003), observa-se que, ao ser postulado pela educação maior, ele faz alusão a uma demanda social específica da hipermodernidade, mais precisamente aquela que deriva dos interesses políticos de grupos hegemônicos como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a OCDE etc.

A educação que a máquina de controle prega é a de uma concepção formativa, voltada para a legitimação do estado social atual, visando a uma subjetivação que faça indivíduos incapazes de pensar autonomamente, ficando presos na condição de cidadãos passivos (GALLO, 2003). Analisando as diretrizes legais citadas, percebe-se que a cidadania promovida por elas tem um cunho estritamente jurídico, da pessoa que tem direitos e deveres, e não político. Seja reconhecendo os direitos legais ou se inserindo no mundo do trabalho, o papel da educação básica não vai além de um aspecto instrumental, que é compartilhado com o ensino de filosofia. Se a educação média

legítima o *status quo* da hipermodernidade e da sociedade de controle, a filosofia possui o propósito de auxiliar na construção de uma governabilidade democrática dessas.

Essa governamentalidade nada mais é do que o controle social sobre os indivíduos, através de um conjunto de ações vinculado a um tipo de poder político, visando fazer com que eles acreditem serem cidadãos participativos da sociedade democrática, quando são apenas contribuintes para a permanência da rede de poder maior (GALLO, 2012). Os indivíduos são moldados para exercerem uma cidadania que corresponde a uma postura passiva em relação aos eventos sociais. Nesse sentido, os movimentos e lutas políticas, elencados principalmente por professores de filosofia, para a integração da filosofia como componente obrigatório nos currículos das educações, acabaram sendo articulados por uma complexa rede de uma maquinaria maior para se conformarem com essa governamentalidade contemporânea (GALLO, 2012).

O ensino de filosofia até pode desempenhar algum papel na construção de um exercício da cidadania, contanto que ele não seja limitado a essa função e que a cidadania não seja uma mera adesão a um conjunto fixo de normas ou uma adequação a um modelo de sujeito. A cidadania, no âmbito educacional, deve ser aquela que incentiva os alunos a participarem da vida política, aproveitando-se dos espaços menores para fabricar um projeto revolucionário.

Nesse contexto, o ensino de filosofia preconizado na educação maior é também um instrumento de controle. Para que fazer de todos, cidadãos? Porque os excluídos da cidadania estão também excluídos das formas democráticas de controle (por mais paradoxal que tal expressão possa parecer). Filosofia para a cidadania; filosofia para o controle: eis o que nos propõe a educação maior. (GALLO, 2012, p. 31)

Aí estão os objetivos da máquina de controle para a educação média e para o ensino de filosofia. Diante de tal configuração política, é necessário assumir uma postura para lidar com a situação que tal maquinário pretende impor. Pode-se tanto aceitar o modo como essa conjuntura opera, assumindo uma postura conciliadora que tenta adequar o ensino aos elementos políticos que permeiam a sociedade contemporânea, quanto é possível adotar uma postura que vá na contramão de tal operação, agindo com uma perspectiva de subversão frente a tais elementos (CERLETTI, 2020). É aqui que se esclarece o caráter problemático do ensino transmissivo, porque claramente ele assume a primeira opção.

A transmissão preza pela repetição, ou seja, um ensino transmissivo não tenta sequer se adaptar à configuração da educação contemporânea no Brasil, ele se

compatibiliza completamente com ela, não só legitimando os efeitos da educação maior como apoiando-os. A transmissão de informação estimula a sociedade pedagogizada, que é a expressão de Rancière à qual Gallo recorreu, em citação anterior, para descrever outra das consequências da prática pedagógica baseada na lógica da explicação. Trata-se de uma sociedade embrutecida, onde o pensamento é preso a um aprendizado que está sempre dependente de alguém que exerça a explicação, com a capacidade crítica dos alunos sendo sufocada pela subordinação à figura do mestre.

Em tal sociedade, somos tratados como crianças, como escravos: como aqueles que não têm direito ao pensamento próprio, ao próprio juízo. A relação pedagógica assim concebida é embrutecedora, pois mantém um grupo social em dependência explícita e permanente de um outro grupo, o dos mestres explicadores. (GALLO, 2012, p. 78)

Praticar o ensino transmissivo implica fomentar uma relação em que os estudantes permaneçam sempre dependentes, que eles sejam sempre cidadãos que possuem apenas direitos e deveres. Então, o que faz com que esse tipo de ensino seja um problema são os elementos que compõem a conjuntura política da educação básica brasileira. Não se está dizendo que ele é o grande mal que causa todos os reveses que a filosofia enfrenta no nível médio, só que ele compactua muito com a prática de um ensino de filosofia instrumental, que legitima e reproduz os objetivos da máquina de controle, assim como da hipermodernidade e da sociedade do controle.

Todavia, o ensino pode ser praticado de maneira que resista a tais objetivos. Até porque a segunda postura, mencionada anteriormente, é aquela que a pedagogia do conceito quer assumir, fazendo trincheiras no cotidiano escolar para que seus componentes subvertam a configuração contemporânea.

Imaginamos ser possível um ensino de filosofia para jovens que seja uma arma de produção de subversões. Um ensino que se desenvolva de maneira tal que leve ao desenvolvimento de uma disciplina filosófica no pensamento. [...] Um certo ensino de filosofia pode então ser um vetor de criação de saídas, e por isso mesmo de criação de diferenças.[...] Este ensino de filosofia teria de ser um modo de fazer-nos lembrar do poder de criar, fazer resistência pela criação. (GALLO; ASPIS, 2010, p.103-104)

Acredita-se que é isso o que Gallo e sua oficina pretendem fazer: promover resistência por meio da criação para tentar lembrar que é possível resistir às dificuldades dos tempos atuais.

Sendo assim, já se debruçou o suficiente sobre os motivos pelos quais se entende o ensino transmissivo como um problema, assim como sobre os elementos que constituem a oficina de conceitos, para que se consiga analisar se é viável ou não que esta supere tal tipo de ensino. Se, como se acredita ter ao menos elucidado, as consequências mais nocivas do ensino transmissivo estão no aspecto político, então é

nele que se devem encontrar os componentes da oficina que enfrentam mais consistentemente a conjuntura que visa assegurá-lo.

Dito isso, ao se fazer uma proposta, tem-se a expectativa de que ela seja capaz de cumprir o que propõe, ou, no mínimo, conseguir ser adaptada às condições do cenário em que vai ser praticada. Volta-se, então, o foco ao questionamento de se a metodologia sugerida pelo autor consegue ser o caminho pelo qual o processo de criação conceitual acontece no espaço escolar. Desdobra-se a análise nesse assunto, principalmente porque é ele o componente da pedagogia do conceito que é responsável pela concretização da superação do ensino transmissivo, também porque não há, aqui pelo menos, nenhuma discordância com o eixo ensino e aprendizagem e a sugestão de experimentar os problemas. Além disso, ao se procurarem as limitações na teoria do autor brasileiro, é mais comum voltar o olhar aos seus passos didáticos, porque ele mesmo assume que eles enfrentam entraves ao serem postos em prática.

Tive a oportunidade de discutir tal proposta com professores de filosofia daquele estado, a qual foi incorporada às diretrizes curriculares de filosofia. Os professores que procuram implementá-la têm relatado que os três primeiros passos são viáveis; porém, a conceituação é bastante difícil de ser atingida. De minha parte, gostaria de insistir nessa perspectiva, que considero viável, desde que nos empenhemos de fato nela. (GALLO, 2012, p. 16)

Ciente da existência de uma dificuldade em atingir a conceituação, que é onde se tem o objetivo geral da metodologia, o filósofo diz que esta segue sendo possível, desde que se empregue mais esforço nela. Isso é o suficiente? Tentar ser mais diligente na realização dos passos basta para conseguir alcançar a invenção conceitual? Intui-se que não, mas a dificuldade em realizar o último passo didático não é aquilo que se considera o mais problemático na metodologia de Gallo. No entendimento que aqui se tem, o que há de mais contestável nessa é a ausência do compartilhamento dos conceitos, ou, em outras palavras, da socialização deles.

Para o professor Silvio Gallo, a criação de conceitos é a última etapa do processo de ensino. Sugerimos que esta seja uma terceira etapa, seguida de uma quarta, chamada de socialização de conceitos. Isso porque a criação constitui um processo puramente individual, que precisa certamente ser socializado com os demais alunos em sala de aula. [...] A socialização de saberes é fundamental para o ensino médio, da mesma forma que outros conhecimentos ou conceitos filosóficos precisam ser compartilhados. [...] Essa experiência é importante porque faz com que a filosofia se integre mais nos cursos ricos escolares e nas atividades interdisciplinares necessárias para o crescimento intelectual dos alunos. (ALMEIDA; COSTESKI, 2016, p. 51-52)

A coletivização do conhecimento é um componente que carece na proposta de Gallo e que, em certa medida, faz com que ela corra o risco de, involuntariamente, agir em correspondência com a individualização da hipermodernidade. A ausência de um

passo que trate da socialização conceitual, ou, ao menos, ter mencionado uma pista que indicasse a importância de haver algo semelhante a ela, é um elemento de controvérsia na metodologia do autor.

A dificuldade em alcançar o momento da conceituação implica na chance de talvez, eventualmente, essa metodologia ser domesticada pelo espaço em que é posta em prática, porque ao invés de mudar o ensino, ela pode acabar mudando apenas a maneira como se está dando uma aula, na aula do dia ou da semana seguinte, podendo ser que se volte a só transferir conteúdos. Por quê? Porque, se o ensino ocorre só no recorte individual, o seu processo se torna só mais uma atividade escolar, o estudante tem contato com os conceitos, aparentemente sem conseguir (re)criá-los na maioria das vezes, apenas nos curtos períodos das aulas, sem levá-los para a sua vida fora delas ou compartilhar com os seus colegas.

O pensamento pode voltar a ser controlado pela lógica da transmissão, em vez de ultrapassá-la. Por causa disso, tal revés metodológico tem um caráter problemático que vai além da temática pedagógica, podendo chegar a ter implicações políticas também. Para que o ensino de filosofia consiga cumprir seu papel de fazer os estudantes cidadãos politicamente ativos no mundo, é preciso extrapolar os limites da sala de aula e fazer com que os conhecimentos filosóficos atuem em toda a comunidade escolar (ALMEIDA; COSTESKI, 2016).

Agora, ao aprofundar o foco da análise na dimensão política da pedagogia de Gallo, nota-se mais um elemento controverso: o fato de que essa é melhor trabalhada em outra obra que não é a sua principal. Em *Deleuze & a Educação*, de 2003, diferente de *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*, de 2012, elabora-se mais claramente a temática da educação menor no ensino de filosofia e dos seus meios de resistência. Isso pode ser considerado como um fator que causa alguns limites na teoria do autor, porque se tem uma assimetria entre dimensão subjetiva e política no seu ensino, causando entraves em certas questões.

Ao fazer sua obra onde se trabalhará com maior minúcia sua concepção de ensino e a prática dele, Gallo não só deveria ter consistentemente trabalhado sua teoria política como tê-la relacionado claramente com sua proposta didática. Caso contrário, o que se tem é uma teoria descontextualizada, pois, mesmo que o aspecto subjetivo e didático esteja composto, não se têm esclarecidas as condições políticas concretas em que ele é praticado.

Há um descompasso teórico entre os níveis subjetivo e objetivo no pensamento do autor. Aquelas noções políticas que foram, brevemente, apresentadas antes não são incorporadas integralmente e com a mesma força na obra de 2012 do que em outros trabalhos do autor. Tal ausência de integração de aspectos elaborados em obras diferentes enfraquece a consistência teórica de sua pedagogia. Pensar as questões didáticas de modo mais profundo do que a conjuntura em que elas são praticadas pode acabar fazendo com que não se perceba o funcionamento do sistema que costumeiramente tenta impedir a ação filosófica, uma vez que o movimento interno do pensamento é explicado, mas as forças que o afetam não são. Por exemplo, surgem dúvidas em relação a como se subvertem os efeitos da macropolítica por meio das ações menores no cotidiano, através do professor de filosofia.

Em suma, entende-se aqui que a dimensão política da oficina de Gallo não é tão bem elaborada quanto o seu caráter didático, nem explicitamente conectada com ele, gerando um descompasso teórico que talvez afete sua prática. A ausência de uma composição mais robusta da política faz com que se deixe de considerar elementos importantes que atravessam o espaço escolar, possivelmente tornando a proposta uma alternativa atraente no plano teórico, só que com algumas dificuldades consideráveis para lidar com o problema proposto. Por isso, entende-se que essa talvez se depare com certos reveses em sua implementação no cenário educacional atual, demandando uma reconstrução de sua teoria.

Portanto, consegue-se dizer que se delineou, em linhas gerais, o quadro teórico relativo à pedagogia do conceito de Gallo e às suas bases formativas para conseguir dizer que esse possui certa limitação em sua consistência política que pode gerar entraves na sua tentativa de superação do ensino transmissivo. Evidentemente, tal questão não se esgota aqui, contudo, os elementos apresentados bastam para sustentar as análises empreendidas e preparar o terreno para a síntese conclusiva que se segue.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feita a discussão em torno das linhas gerais do pensamento de Gallo, possui-se agora material suficiente para responder à indagação elaborada na introdução. Pode a pedagogia do conceito superar o ensino como transmissão de conhecimentos no ensino médio brasileiro? Acredita-se que a resposta é não, pelo menos não da maneira que ela é construída pelo autor brasileiro na sua principal obra. De modo geral, sua oficina é

consistente para conseguir ultrapassar muitas questões problemáticas do ensino transmissivo.

Na dimensão política, o filósofo consegue apreender os mecanismos que fazem a educação maior funcionar, tendo um entendimento acertado de que a conjuntura da hipermodernidade é pouco favorável à prática de fabricar conceitos. A hipervigilância, que se conecta aos modos de operação da sociedade do controle pretendendo normalizar o pensamento, também é pertinentemente notada por essa oficina. O entendimento de que a ordem da transmissão no ensino de filosofia é conivente com essa configuração e auxilia os objetivos de legitimação do *status quo* da máquina de controle é outro elemento satisfatoriamente abordado, ajudando na percepção das engrenagens da máquina maior.

Tudo isso faz um conjunto teórico com potencial para construir caminhos que ultrapassem a transmissão de informação, entretanto, conforme são trabalhados pelo pensador, ele não está articulado de modo claro com a dimensão didática. A falta de ao menos uma menção à socialização dos conceitos e, mais singularmente, a existência do descompasso teórico entre os níveis subjetivo e objetivo em sua teoria geram reveses que podem complicar seu modo de lidar com o contexto social e as dinâmicas de poder que afetam o ensino médio contemporâneo. Então, do jeito que Gallo usa, ou no mínimo tem a intenção de usar, sua pedagogia possui limitações relevantes que complicam que ela afete a prática do ensino transmissivo com a força que ele almeja.

Dito isso, no que diz respeito a um “final” do percurso realizado, destaca-se que não se pretende encerrar tal percurso com uma conclusão definitiva. Em vez disso, o que se tenta oferecer são linhas de abertura para outros caminhos, admitindo que o fechamento é provisório e que as respostas sugeridas ao questionamento levantado contêm sementes para outras perguntas. Este trabalho, longe de ser um término, deve ser visto somente como uma tentativa de contribuição para tratar o debate existente em torno da filosofia do ensino de filosofia no nível educacional médio.

Afinal, é certo que não se conseguiu fazer com que a análise aqui abarcasse profundamente uma série de tópicos interessantes, como as relações entre filosofia e as outras disciplinas dos currículos da educação média no contexto dos itinerários formativos do NEM. Há também as questões relacionadas com a filosofia deleuziana que não foram abordadas, como a maneira como o conceito de política menor se constitui no pensamento de Deleuze e, conseqüentemente, como ela afeta a noção de educação menor de Gallo, os modos pelos quais acontece a relação entre filosofia e

outras áreas, a temática do método regressivo sugerido pelo autor brasileiro, entre outras temáticas que não foram abordadas por excederem os limites de um artigo, mas que constituem material fértil para estudos.

Portanto, espera-se que, para além de uma contribuição no debate para a filosofia do ensino de filosofia, tenha-se conseguido demonstrar a importância de estudar uma proposta que conceba a filosofia como criação no contexto atual da educação média. As possibilidades de superação da pedagogia do conceito em relação ao ensino transmissivo são reais, mas sua efetivação não se dá sem tensões. Elas entram em confronto direto tanto com os limites impostos pela conjuntura política quanto pelas atuais dinâmicas de produção que legitimam o cenário educacional contemporâneo no Brasil. Nesse contexto particularmente desafiador, afirmar tais possibilidades implica também reconhecer as condições concretas que as atravessam e que, paradoxalmente, tornam ainda mais urgente sua enunciação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Carlos Silva de; COSTESKI, Evanildo. Experiências metodológicas de ensino no PIBID Filosofia da Universidade Federal do Ceará. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 45–57, jul./dez. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334660134_Experiencias_Metodologicas_de_Ensino_no_Pibid_Filosofia_da_Universidade_Federal_do_Ceara. Acesso em: 15 fev. 2026.

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. Ensino de filosofia e cidadania nas sociedades de controle. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 89–105, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/zD6PmbyJ9JnGLdhc974hfMg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BIANCO, Giuseppe. Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, p. 179–204, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/gilles-deleuze-educador-sobre-a-pedagogia-do-conceito-4tt2k2zxb6.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2026.

BIANCO, Giuseppe. Otimismo, pessimismo, criação: pedagogia do conceito e resistência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1289–1308, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 4 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em : 02 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em : 02 abr. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB, 2012. Disponível em: https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso em : 02 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf. Acesso em: 31 mar 2025.

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

CERLETTI, Alejandro. **Ensayos para uma didáctica filosófica.** Rio de Janeiro: NEFI, 2020. (Coleção Ensaaios, v. 3).

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 27 jun. 1987. Caderno Mais!, p. 4–5. Tradução de José Marcos Macedo. Disponível em: <https://lapea.furg.br/images/stories/Oficinadevideoo%20to%20de%20criao%20-%20gilles%20deleuze.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2026.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, Sílvio. Ética e cidadania no ensino da filosofia. In: GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriel; DANELON, Márcio (org.). **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

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

RAMACCIOTTI, Bárbara Lucchesi. Pedagogia do conceito: um diálogo entre Gallo e Deleuze. **Revista Trágica**, v. 17, n. 1, p. 97–107, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tragica/article/view/64133/42259>. Acesso em: 1 dez. 2025.

SILVA, Robert Brenner Barreto da. A vocação conceitual da filosofia e o ensino de filosofia através de problemas. **Revista Dialectus**, ano 12, n. 29, p. 41–59, 2023. Disponível em: <https://periodico.ufc.br/dialectus/article/view/91331/249376>. Acesso em: 17 jan. 2026.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2009.

Submetido em: 06/04/2026

Aceito em: 15/05/2026