



Recebido em: 25/02/2025

Aprovado em: 12/06/2025

Publicado em: 18/07/2025

## **O NÃO-ALUNO COMO SUJEITO DA AULA DE FILOSOFIA**

### **THE NON-STUDENT AS THE SUBJECT OF THE PHILOSOPHY CLASS**

### **O NE-ESTUDANTE KIEL SUBJEKTO DE LA FILOZOFIA KLASO**

Vitor Hugo Oliveira Souza<sup>9</sup>

#### **Resumo**

O artigo analisa o ensino de filosofia com base no livro de Silvio Gallo e na ideia de “oficina de conceitos”, não se concentrando em metodologias ou práticas docentes, mas na subjetividade do estudante. Para abordar essa lacuna, o texto relaciona a concepção de ensino de filosofia à tendência pedagógica histórico-crítica. Através dessa aproximação, o objetivo é introduzir o conceito de sujeito da aprendizagem. O ensaio também discute a singularidade do estudante, utilizando a psicologia de Lev Vygotsky, que é fundamental para a pedagogia histórico-crítica. Com a estrutura sociocultural de Vygotsky, o artigo posiciona o estudante dentro da aula de filosofia, destacando o papel da filosofia no currículo do ensino básico brasileiro, considerando o aluno como parte essencial no processo de ensino.

**Palavras-Chave:** Ensino. Filosofia. Sívio Gallo. Vygotsky. Histórico-Crítica.

#### **Abstract**

The article examines the teaching of philosophy based on Silvio Gallo’s book and the idea of a “concept workshop,” not focusing on methodologies or teaching practices but on the subjectivity of the student. To address this gap, the text relates the conception of philosophy teaching to the historical-critical pedagogical trend. Through this approach, the aim is to introduce the concept of the learning subject. The essay also discusses the uniqueness of the student, employing Lev Vygotsky’s psychology, which is

<sup>9</sup> Doutorando em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), desenvolvendo pesquisa na área de epistemologia e filosofia da linguagem com enfoque em uma abordagem analítica contemporânea, investigando a relação conceitual entre Wilfrid Sellars e Ernst Cassirer. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com o projeto Da crítica ao simbólico: a reconstrução da objetividade em Kant e Cassirer, vinculado à linha de pesquisa em epistemologia e filosofia da linguagem. Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), sou membro do grupo de pesquisa Filosofia da Cultura (FilCul). Interesses acadêmicos abrangem epistemologia, filosofia da linguagem, filosofia da mente, filosofia da informação, neokantismo, filosofia crítica e da cultura. Minha pesquisa concentra-se em temas de epistemologia, filosofia da linguagem, filosofia contemporânea e nos desdobramentos do neokantismo. E-mail: vitor.hugo@alu.ufc.br



fundamental to historical-critical pedagogy. Using Vygotsky's sociocultural framework, the article situates the student within the philosophy class, highlighting the role of philosophy in the curriculum of Brazilian basic education, considering the student as an essential part of the teaching process.

**Keywords:** Teaching. Philosophy. Sívio Gallo. Vygotsky. Historical-Critical.

### Resumo

La artikolo analizas la instruadon de filozofio surbaze de la libro de Sívio Gallo kaj la ideo de “oficejo de konceptoj”, ne koncentriĝante sur metodologioj aŭ instruaj praktikoj, sed sur la subjektiveco de la studento. Por trakti ĉi tiun malplenaĵon, la teksto rilatas la koncepton de instruado de filozofio al la historia-kritika pedagogia tendenco. Tra ĉi tiu proksimiĝo, la celo estas enkonduki la koncepton de lernanto. La eseo ankaŭ diskutas la unikecon de la studento, uzante la psikologion de Lev Vygotsky, kiu estas fundamenta por la historia-kritika pedagogio. Kun la sociokultura strukturo de Vygotsky, la artikolo poziciigas la studenton en la filozofia klaso, emfazante la rolon de filozofio en la kurikulo de la baza edukado en Brazilo, konsiderante la lernanton kiel esencan parton en la instruado-procezo. **Ŝlosilvortoj:** Instruado. Filozofio. Sívio Gallo. Vygotsky. Historia-Kritika.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se no intenso e problemático debate que trata de uma questão central: como deve ser conduzida a aula de filosofia no ensino básico brasileiro?

Esta questão está longe de alcançar um consenso, uma vez que é abordada por diversas perspectivas — políticas, sociais, pedagógicas e filosóficas —, cada uma buscando analisar diferentes aspectos da problemática. Nas salas de aula dos cursos de licenciatura em filosofia, essa questão assume um caráter emergencial, pois, para os futuros professores, os métodos de ensino a serem empregados constituem as ferramentas essenciais para o desempenho de seu papel docente.

Neste artigo, não se propõe uma indicação metodológica específica, tampouco a defesa de uma determinada abordagem de ensino. O objetivo é problematizar e, possivelmente, traçar diretrizes relacionadas à dimensão do estudante, aqui referido como “não-aluno”, no contexto das aulas de filosofia no ensino médio.

Introduz-se essa problemática a partir da metodologia mais comum nas aulas de filosofia no ensino médio: a aula temática, estruturada de forma expositiva. A



exposição de conteúdos temáticos não contempla integralmente o que se entende por aprendizagem, tampouco remete ao ato de aprender. Portanto, é necessária uma abordagem alternativa para discutir esse tema de forma mais abrangente.

A introdução da ideia de “oficina de conceitos”, proposta por Silvio Gallo em seu livro *Metodologia do Ensino de Filosofia: Uma Didática para o Ensino Médio* (2012), revela-se fundamental, tanto como base metodológica quanto literária, para uma análise lúcida da problemática pertinente. Gallo apresenta uma visão completa do papel da filosofia nos contextos escolar, social e filosófico, oferecendo uma resposta à grande questão mencionada; contudo, falha em abordar um ponto crucial: a singularidade do estudante.

Para explorar essa questão, aproximamos sua proposta metodológica de uma vertente pedagógica denominada pedagogia histórico-crítica. Essa abordagem compartilha ideais e métodos semelhantes aos promovidos por Gallo, o que é de suma importância, pois permite estabelecer a subjetividade do estudante de filosofia sobre uma base teórica sólida. Essa afirmação só é possível graças ao referencial literário que fundamenta essa pedagogia: a psicologia de Lev Vygotsky. Tal abordagem provoca uma alteração estrutural fundamental na metodologia de Gallo, permitindo-nos teorizar, ainda que de forma introdutória, um modelo de aula de filosofia com um propósito constitutivo, servindo como ferramenta para o desenvolvimento sociocultural e psicológico dos estudantes.

## **IDENTIDADE DA AULA DE FILOSOFIA**

Para entender a problemática abordada neste artigo, é necessário esclarecer certos pontos pertinentes ao desenvolvimento e à fundamentação do tema. Inicialmente, discutiremos como ocorre a aula de filosofia no ensino médio por meio da tematização<sup>10</sup>. Essa abordagem, ou forma<sup>11</sup> temática de exposição, tem como

---

<sup>10</sup> Posteriormente, será discutido o motivo pelo qual o ensino temático é o mais comum no contexto brasileiro. Para introduzir esse ponto, é importante mencionar que a análise apresentada se baseia no livro que serve como referência literária para esta argumentação.

<sup>11</sup> O uso do termo "forma" neste contexto não é acidental. Ele remete ao dualismo debatido pelos primeiros filósofos, que exploravam a relação entre a forma e a essência das coisas. Para um aprofundamento mais detalhado sobre este tema, recomendo a consulta ao *Dicionário Filosófico* de Nicola Abbagnano (1991).



propósito fugir da mera reprodução de conteúdo, prática comum e fortemente criticada nas pedagogias e filosofias da educação.

O funcionamento básico dessa metodologia consiste na escolha de um tema e, a partir dele, no desenvolvimento do conteúdo filosófico associado. No entanto, ao analisar esse método com rigor, percebe-se que, apesar da intenção de escapar da reprodução de conteúdo — que não está associada ao verdadeiro aprendizado — acaba-se recaindo no mesmo problema. Quando se toma um tema como base, ele é desenvolvido segundo uma forma pré-concebida e estrutural, desconsiderando a singularidade do estudante. Dessa forma, a essência do propósito da aula temática se perde.

Os motivos para a adoção dessa tendência no ensino de filosofia são claros: a tematização constitui uma síntese do problema filosófico, algo já assimilado por outros e apresentado como ponto de partida, moldado em uma estrutura metodológica presente em livros didáticos. Esses materiais, em geral, possuem um teor ideológico, na medida em que pretendem transmitir uma determinada vertente de ensino, a qual pode variar.

Essa forma de ensino, embora temática, não deixa de ser expositiva, pois seu objetivo é reproduzir algo como uma “certeza absoluta”. Mesmo sendo incompleta, essa abordagem é comum e fortemente criticada tanto no campo da filosofia quanto no da pedagogia, conforme evidenciado na literatura<sup>12</sup>. Para compreender o problema abordado neste artigo, é necessário esclarecer os pontos relativos ao desenvolvimento e à fundamentação do que se pretende.

Aprender, nesta perspectiva, é entendido como a capacidade de processar as informações, de apropriar-se do saber, de construir conhecimento consistente sobre o real. Ensinar, por sua vez, significa aproximar o que se é e o que se sabe daquilo que se pode vir-a-ser e a conhecer (Farias, 2009, p. 50).

---

<sup>12</sup> Nos últimos anos, diversos estudos têm se dedicado à análise histórica da Didática no Brasil, explorando suas relações com as tendências pedagógicas e o campo de conhecimentos a ela vinculado. Essas pesquisas revelam um consenso entre os autores, que dividem as tendências pedagógicas em duas vertentes principais: a de caráter liberal — englobando a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Renovada e o tecnicismo educacional — e a de natureza progressista, que inclui a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Essa divisão, proposta por Libâneo, busca sintetizar uma classificação mínima de certos projetos. Contudo, a abordagem expositiva desenvolvida não adota uma posição definitiva em favor de uma tendência ou outra; ao contrário, ela oscila de forma fluida entre ambos os polos, rivalizando, de modo mais enfático, as abordagens tradicionais e progressistas.



Podemos compreender que a forma expositiva e/ou reprodutiva não abrange todas as dimensões do aprendizado. Além disso, o ato de aprender e ensinar não é uma exclusividade da filosofia; não é o ato filosófico que serve de estrutura para o ensino, mas sim a própria condição humana. O homem, como ser que aprende, adquire conhecimento ao longo de toda a vida, de tal forma que esse ato contínuo de aprendizado se molda em diferentes áreas do conhecimento humano (Nunes, 2015, p. 10).

O ato de aprender e ensinar torna-se singular quando a filosofia é vista como disciplina escolar no ensino básico brasileiro. Para discutir esse ponto, fundamentar-nos-emos na literatura de Silvio Gallo (1963-), na qual o autor apresenta, de forma lúcida e completa, o papel do professor e o da aula de filosofia no ensino básico brasileiro.

De forma resumida, Gallo procura, por meio de um exame metódico, apresentar o papel da filosofia, do professor e da própria proposta do ensino brasileiro, bem como suas imperfeições. Ele discute um ensino que se posiciona como resistência ao sistema socioeconômico vigente. Embora Gallo aborde diversos temas, o que se mostra pertinente neste contexto e que está no cerne da forma de aula proposta pelo autor é a *problematização*. Essa problematização é necessária para a criação de conceitos, os quais são ideais para o desenvolvimento da filosofia no ensino médio. A questão do problema e do conceito é o que confere à filosofia sua essência (Gallo, 2012)<sup>13</sup>.

Com base nos estudos apresentados no livro, podemos identificar que a tematização não deve ser o ponto central das aulas de filosofia, embora seja a abordagem mais comumente utilizada pelos professores no Brasil. Essa conclusão é deduzida da quantidade de livros temáticos produzidos, conforme mencionado na literatura do próprio autor. Se o mercado editorial gera mais obras com essa proposta

---

<sup>13</sup> Neste sentido, Gallo (2012, p. 20) esclarece: "É esse ato que faz da filosofia propriamente filosofia. Assim sendo, se desejamos um ensino de filosofia 'filosófico', precisamos desenvolvê-lo mediante o trato com os conceitos. Desse modo, minha proposta é a de que se organize a aula de filosofia como uma espécie de 'oficina de conceitos', na qual professor e estudantes manejem os conceitos criados na história da filosofia como ferramenta a serviço da resolução de problemas e, com base em problemas específicos, busquem também criar conceitos filosóficos."



metodológica, há, conseqüentemente, uma maior demanda por esse modelo de ensino<sup>14</sup>.

No entanto, o autor critica a predominância da tematização, sugerindo que o livro didático-temático funcione apenas como material de apoio para os alunos, atuando como ferramenta de esclarecimento em atividades extraclasse. Assim, para o autor, o livro é um recurso auxiliar e não a base principal do ensino de filosofia<sup>15</sup>.

Em termos metodológicos, a abordagem inicial deveria se desenvolver a partir de uma forma temática centrada na problematização, associada à estrutura das oficinas de conceitos. É justamente essa ideia que evidencia a pertinência do autor para a formação da metodologia pedagógica do professor de filosofia. Dessa forma, torna-se indispensável realizar um exame mais aprofundado deste conceito fundamental, que se configura como uma experiência metodológica inovadora para o ensino da filosofia – tópico que será detalhadamente explorado a seguir.

#### “OFICINA DE CONCEITOS” SEUS PONTOS E PROPOSTAS

O termo "oficina de conceitos" é inspirado na obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari, *O que é a Filosofia?* e é amplamente explorado por Gallo, especialmente no capítulo 02, "A filosofia como criação de conceitos" (Gallo, 2012, p. 53). Nesse ponto, o autor destaca um elemento distintivo da filosofia em relação a outras formas de saber: a filosofia é o único campo que cria ou recria conceitos. Mas o que podemos entender por conceitos? Para o autor, trata-se de "um pensamento com direção: o conceito é sempre criado a partir de um problema ou de um conjunto de problemas" (Gallo, 2012, p. 55).

É exatamente nesse aspecto que a aula de filosofia se debruça.:

Para dizer brevemente, o conceito é, pois, uma forma racional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido. Não é abstrato nem transcendente, mas imanente, uma vez que se baseia necessariamente em problemas experimentados (Gallo, 2012, p. 55)

Neste contexto, o conceito nunca é dado a priori, mas é criado e desenvolvido a partir de problemas sensíveis, buscando suas soluções. Dessa forma, a filosofia não

---

<sup>14</sup> Ver: (Gallo, 2012, p. 142-146)

<sup>15</sup> Ver: (Gallo, 2012, p. 147)



pode ser limitada ou rigidamente estruturada por metodologias únicas, como a tematização mencionada anteriormente, visto que os problemas que ela aborda estão inseridos em um contexto histórico, sujeito à História universal<sup>16</sup>. Assim, os conceitos "nunca são conclusivos, mas continuam carregando em si os problemas que lhes deram origem, além de contribuírem para o surgimento de novos problemas" (Gallo, 2012, p. 69). Essa é a característica do conceito para Gallo, Deleuze e Guattari, e para nós, no âmbito deste estudo.

Esse esclarecimento é essencial para introduzir a ideia central deste tópico: a "Oficina de Conceitos". Proposta pelo autor, essa prática docente configura uma diretriz inovadora para o ensino da filosofia. Para compreender essa ideia e seu significado, é necessário entender seu caráter funcional e ativo, no qual o desenvolvimento do problema — ou seja, a oficina —, a partir da problematização, constitui o ponto de partida para a criação do conceito. A sala de aula é, inevitavelmente, o ambiente propício para a realização desse processo.<sup>17</sup>

Ao compreender o que é a "oficina de conceitos", podemos identificar seus parâmetros e abordagens. Como forma ativa de docência, essa oficina parte do princípio de introduzir problemas no cotidiano dos alunos, com o intuito de promover a assimilação dessas questões. Dessa maneira, busca-se desenvolver o interesse dos estudantes em criar soluções para os problemas apresentados, sendo essas soluções os conceitos, produtos do ato de filosofar.

No entanto, quanto à estratégia de ensino ou ao método a ser adotado para a "oficina de conceitos", o autor não oferece uma conclusão definitiva, embora apresente

<sup>16</sup> Esta ideia remete à concepção hegeliana do desenvolvimento histórico do mundo. Para Hegel, a consciência finita integra uma estrutura maior do ser que se desenvolve historicamente. Como afirma Hartman (2004, p. 12): "A Idéia se desenvolvendo no espaço é a Natureza, a Idéia subsequente — ou antes, conseqüentemente, pois é tudo um processo lógico — se desenvolvendo no tempo é o Espírito. Este último, o desenvolvimento da Idéia no tempo, ou desenvolvimento do Espírito, é a História. A História torna-se assim um dos grandes movimentos da Idéia, enraíza-se em um fluxo metafísico de alcance universal. É a História universal." Assim, o desenvolvimento da realidade é concebido como um processo dinâmico, em que a manifestação da Natureza e do Espírito culmina na História universal.

<sup>17</sup> Gallo expressa: "A aula de filosofia, penso, precisa ser vista como uma 'oficina de conceitos'. Não é uma sala de museu, conforme já disse antes, na qual se contemplam conceitos criados há muito tempo e vistos como meras curiosidades, mas um local de trabalho onde os conceitos sejam ferramentas manipuláveis, como um laboratório para experiências e experimentações com os conceitos. Dessa forma, teremos na sala de aula a filosofia como uma atividade, um processo, e não como um produto. Conceitos a serem criados, recriados, retomados, renovados, em vez de conceitos sempre já presentes a serem decorados para a próxima prova." (2012, p. 57).



em seu livro os chamados "eixos curriculares". Existem, portanto, três eixos: o eixo histórico, o eixo temático e o eixo problemático, sendo este último amplamente trabalhado e recomendado.

Mas o que se pretende com esses eixos? Eles funcionam como ferramentas estruturantes da aula, podendo incluir textos filosóficos ou manuais históricos da filosofia, temas que sirvam de base para a aula — com ou sem o uso da história da filosofia — ou até mesmo a apresentação de problemas filosóficos. De acordo com Gallo (2012, p. 122), os três eixos principais para organizar o currículo de filosofia no ensino médio são o histórico, o temático e o problemático. O eixo histórico segue uma cronologia, o temático aborda temas como liberdade e morte, enquanto o eixo problemático estrutura os conteúdos em torno dos problemas filosóficos, aproximando-os mais do processo de aprendizagem.

É evidente que o autor privilegia o eixo problemático, apresentando-o como uma síntese dos dois primeiros eixos. Essa síntese supera os eixos histórico e temático por alinhar-se mais estreitamente com o objetivo central da aula de filosofia: a aprendizagem. O ato de aprender, portanto, mediará a forma ideal de ensino da filosofia, e esse é o ponto que discutiremos mais adiante.

## **A IDENTIDADE DO “NÃO-ALUNO” DE FILOSOFIA**

Nesta segunda parte, esclareceremos o tema proposto, que pode parecer incomum à primeira vista. O termo “não-aluno” é inspirado na abordagem do autor que estamos analisando e na tendência pedagógica com a qual ele se alinha: a pedagogia histórico-crítica (que será detalhada posteriormente).

A ideia central desse termo é refletir uma mudança na estrutura hierárquica do ensino, tradicionalmente positivista<sup>18</sup>, que perpetua o sistema de dominação de classes. Silvio Gallo, inicialmente, defende a igualdade necessária entre professor e aluno, introduzida em seu livro por meio da ideia do “mestre ignorante”, conceito inspirado por Stéphane Douailler e Jacques Rancière<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Diante das discrepâncias frequentes na utilização do termo, é essencial delimitar o sentido em que o empregamos. Para isso, adotamos a interpretação de Farrias (2009, p. 34): “A perspectiva positivista concebe a sociedade como uma grande máquina, um corpo vivo, no qual cada uma de suas peças ou órgãos — os indivíduos — possui um lugar e uma função específica.”

<sup>19</sup> Ver, (Gallo, 2012, p. 136-137)



Essa emancipação, que desconstrói a forma positivista de ensino, inicia-se pela negação do saber por parte do professor. Ao renunciar à sua suposta “superioridade” intelectual, ele se iguala ao estudante, promovendo, de maneira processual, a construção do conhecimento e o ato de ensinar. O mestre se torna aluno e, juntos, vivenciam a aprendizagem como iguais.

Dessa forma, surge a figura do não-professor. Ora, ao adotar uma interpretação “negativa” do papel do professor, compreendemos que, se há um não-professor, forma-se também um não-aluno. Nesse contexto, ambos se colocam como iguais, constituindo, assim, um processo de ensino-aprendizagem verdadeiramente dialógico e emancipador.

Essa perspectiva se fundamenta na ideia da “pedagogia do conceito”, que antecede a “oficina de conceitos” previamente apresentada. Gallo (2012) afirma que o ensino é um processo de emancipação intelectual que demanda uma abordagem prática, sistematizada pelo autor em quatro etapas didáticas: sensibilização, problematização, investigação e conceituação (p. 95).

Essas etapas são fundamentais para o desenvolvimento da aula de filosofia e para promover a emancipação intelectual do estudante. Mas do que se tratam essas etapas? A **sensibilização** é a fase inicial, que chama a atenção para o tema de trabalho, fazendo com que ele “afete” os estudantes, ou seja, colocando o problema como um elemento comum na vida do não-aluno. A **problematização** consiste em transformar o tema em um problema, propondo discussões em torno dessa questão. Na **investigação**, busca-se os elementos necessários para a solução do problema. Por fim, a **conceituação** envolve a recriação dos conceitos encontrados na investigação e sua aplicação ao problema, permitindo, segundo o autor, a criação de novos conceitos.

Outra abordagem que também trabalha com a ideia de não-aluno é a tendência pedagógica histórico-crítica. Essa abordagem busca a emancipação intelectual do estudante por meio de um processo dialético e concreto, semelhante ao exposto anteriormente.

A tendência pedagógica histórica-crítica agrega outro instrumento de luta ao propósito de contribuir para a transformação da realidade: a apropriação crítica, pelos excluídos, dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. [...], o saber é uma potente arma de luta contra os processos de alienação e dominação. Neste sentido, entende-se que tão importante quanto a consciência política e as práticas organizativas é a apropriação do



saber que o dominador detém, ou seja, o saber que precisa ser “tomado próprio”, “tomado seu” pelos dominados (Farias, 2009, p. 48).

Essa tendência pedagógica caracteriza-se por uma forte crítica ao positivismo educacional e propõe um ensino no qual não-aluno e professor participam de um movimento dialético. O não-aluno ascende do conhecimento imediato por meio da problematização da realidade e de suas próprias experiências, construindo uma visão cada vez mais elaborada do mundo e, conseqüentemente, produzindo conceitos.

É importante assinalar que a ideia de apropriação assume, na proposta histórico-crítica, uma conotação de pertencimento possibilitado pelo seu caráter crítico, cuja via de efetivação encontra suporte na teoria dialética do conhecimento. Com base nesse substrato teórico Saviani (1985, p. 73 – 76) propõe uma metodologia de ensino que vai da síncrese à síntese, [...]. (Farias, 2009, p. 40).

Para mediar esta análise, são contemplados cinco passos fundamentais:

- i) **Síncrese:** A mobilização do aluno para a construção do conhecimento mediante uma primeira leitura da prática social.
- ii) **Problematização:** A identificação das questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e do conhecimento necessário ao seu equacionamento.
- iii) **Instrumentalização:** A apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social.
- iv) **Catarse:** A sistematização e expressão dos instrumentos culturais incorporados para um entendimento mais profundo da prática social.
- v) **Síntese:** A compreensão da realidade sob uma nova perspectiva e a assunção de posicionamentos e atitudes de forma consciente.

Essa abordagem sistemática busca, como já discutido, a emancipação intelectual da parcela segregada da sociedade. O papel do professor é concretizar esse processo por meio de uma didática colaborativa, dialógica e problematizadora, alinhada ao que foi teorizado por Silvio Gallo na “oficina de conceitos”.

O paralelo traçado visa situar o autor dentro de um campo pedagógico semelhante ao da tendência pedagógica histórico-crítica. Lecionar filosofia como uma oficina de conceitos integra essa tendência, enfatizando a emancipação intelectual por meio de processos dialéticos e concretos.

Por meio da assimilação de conceitos, ou ao menos da aproximação de ideias, buscamos desenvolver o tema proposto: a identidade do não-aluno. Silvio Gallo não se



dedica a situar a singularidade do aluno no processo de ensino nem a teorizar a forma de aprendizagem. Seu ponto de partida é o ato de ensinar e o papel do docente. Já a pedagogia histórico-crítica fundamenta-se em concepções psicológicas que estruturam essa tendência pedagógica—fundamentações presentes no campo da psicologia evolutiva, como será explorado mais adiante.

## **O NÃO-ALUNO SOB UMA VISÃO RESTRITA**

O não-aluno, antes mesmo de ser classificado como estudante, manifesta-se como um ser singular, definido por dimensões fisiológicas, socioculturais, históricas e políticas. Embora não exploremos todas as facetas do “eu” estudantil, focalizamos os aspectos mais relevantes para este estudo. Quais seriam esses elementos? Propomos uma análise transversal da adolescência — a etapa em que esse indivíduo se encontra —, considerando tanto o contexto sociocultural quanto os modos de assimilação do conhecimento característicos desse período. Para fundamentar a pesquisa, recorreremos à literatura da psicologia da educação e da psicologia evolutiva.

No que tange a esse período marcado por transformações físicas e sociais, designamos sua fase transitória como adolescência. É importante destacar que o termo possui uso relativamente recente. De modo geral, compreende-se essa etapa como o intervalo aproximado entre os 12 ou 13 e os 20 anos. Contudo, a concepção atual da adolescência, especialmente no Ocidente do início do século XXI, é, em grande parte, um produto das construções surgidas no século XX. Ademais, muitos jovens assim categorizados permanecem inseridos no sistema escolar ou em outros contextos formativos (Oliva, 2004, p. 309-310).<sup>20</sup>

A partir dessa perspectiva, destacamos e reforçamos a tese de que a adolescência é um fenômeno socialmente constituído, representando um momento histórico delimitado e passível de transformações diante de demandas específicas. Dessa forma, ela ultrapassa a visão de um mero estágio evolutivo caracterizado apenas

---

<sup>20</sup> Por adolescência costumamos entender a etapa que se estende, grosso modo, desde os 12 ou 13 anos até aproximadamente aos 20 anos de idade. [...] No entanto, a adolescência, tal qual a conhecemos no ocidente no começo do século XXI, é, até certo ponto, um produto do século XX. Muitos meninos e meninas ocidentais aos quais consideramos adolescentes podem caracterizar-se por ainda estarem no sistema escolar e ou em algum outro contexto de aprendizagem profissional [...] (Oliva, 2004, p. 309-310).



por mudanças fisiológicas, posicionando-se como uma “dupla encruzilhada”: de um lado, as transformações biológicas que conduzem o indivíduo da infância à vida adulta; de outro, as circunstâncias sociais do início do século XXI (Oliva, 2008, p. 309). Neste artigo, concentraremos nossa análise nos aspectos sociais, deixando a investigação das alterações fisiológicas para estudos específicos em áreas dedicadas do conhecimento. <sup>21</sup>

A construção da adolescência como um conceito social torna-se evidente quando observamos a evolução da compreensão do período de transição entre a infância e a vida adulta ao longo da história. Na Antiguidade, filósofos e pensadores já destacavam esse estágio evolutivo, notando-o como um momento em que a criança se desenvolvia, contrastando com o surgimento da indisciplina, o questionamento da autoridade dos pais e o aparecimento dos desejos sexuais. Contudo, naquela época, o período abrangia uma faixa etária muito mais ampla do que a atualmente considerada, entre os 13 e os 20 anos.

A concepção de adolescência, conforme a conhecemos hoje, está intimamente ligada à Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra no século XIX. Essa transformação socioeconômica instituiu um período intermediário no desenvolvimento humano – uma fase preparatória em que a criança ainda não é adulta, mas inicia sua transição para essa condição. Como resultado, a formação especializada e a educação passaram a ocupar um papel central nesse processo, tendo sido, inicialmente, privilégio exclusivo da classe dominante e, somente mais tarde, estendidas à classe trabalhadora.

Com a industrialização, a formação e os estudos passaram a ser importantes. Ainda que os filhos de operários tenham continuado a se incorporar ao mundo do trabalho em idades muito precoces, os filhos das classes médias e altas permaneceram nas escolas, que aumentaram em número, desenvolveram programas específicos e mais complexos e se tornaram mais exigentes. No final, os filhos dos operários também foram unindo-se a esse estilo de vida, quando, segundo avançava o século, foi se introduzido nos diversos países ocidentais o conceito de escolaridade obrigatória, que foi se prolongando, até chegar na atualidade, na maioria dos países europeus, aos 16 anos (OLIVA, 2004, p. 310).

---

<sup>21</sup> Para se aprofundar nesses temas, recomendo a leitura do texto de Oliva (2004). Os dados completos estão disponíveis na Referência bibliográfica.



Observamos que o conceito de adolescência, conforme o entendemos atualmente, resulta de uma transformação histórica vinculada ao desenvolvimento socioeconômico. Ao compreendermos esse contexto, é possível inferir os problemas relacionados às atuais formas sociais e econômicas, com todas as suas desigualdades e discriminações.

Dessa forma, interpretamos esse período – seccionado e definido como adolescência – como uma etapa específica do desenvolvimento psicológico, que constitui uma forma singular de assimilação das experiências reais, ou seja, de aprendizagem. Para compreender essa particularidade, fundamentamo-nos na psicologia de Lev Vygotsky (1896-1934), explorando as características do desenvolvimento do sujeito e os processos de aprendizagem.

Vygotsky propõe a investigação do desenvolvimento humano por meio do estudo das gêneses do psiquismo, ou seja, das relações que o moldam. Segundo a teoria vygotskyana, o crescimento do sujeito resulta da apropriação dos significados culturais que o cercam, elevando-o a uma condição eminentemente humana, caracterizada pela linguagem, pela consciência e pela atividade. Assim, o indivíduo transforma-se de um ser estritamente biológico em um ser “sócio-histórico” (Nunes; Silveira, 2015, p. 50).

Para entender como a aprendizagem se constitui, segundo Vygotsky, é necessário analisar o desenvolvimento do sujeito a partir de dois aspectos qualitativos: as funções psicológicas elementares e as funções psicológicas superiores. As primeiras são inatas, de natureza biológica ou fisiológica, enquanto as segundas são construídas gradualmente por meio do domínio dos significados culturais. O constante aprimoramento do raciocínio do sujeito agrega repertórios simbólicos que estruturam novas formas de pensamento e ação, evidenciando que o indivíduo participa de um processo contínuo de aprendizagem ao longo de sua vida.

O comportamento cultural tem seu início nos processos naturais, ou seja, numa condição de desenvolvimento mais elementar (regida pelas limitações de ordem biológica). É importante salientar que a passagem de um desenvolvimento menos complexo (elementar) para um superior, não se dá numa conexão mecânica, num processo de aprendizagem em que os estímulos externos incidem de forma direta sobre o sujeito, transformando-o. Ao contrário, no desenvolver cultural do sujeito, há uma mudança interna dos “processos naturais”. E isto não é algo fornecido biologicamente ou



pelo meio, é fruto da atividade da espécie humana diante das oportunidades oferecidas pelo contexto histórico e cultural do que faz parte, e que, ao mesmo tempo, por ela é construída (Nunes; Silveira, 2015, p. 51).

### **Mas e a aprendizagem?**

O conceito de aprendizagem em Vygotsky origina-se do vocábulo russo *obuchenie*, que se refere ao "processo de ensino-aprendizagem". Este conceito abrange tanto a dimensão de quem aprende quanto de quem ensina, enfatizando o intercâmbio social (Nunes; Silveira, 2015, p. 52).

Para o autor, a ação de aprender é a mesma que a de ensinar, pois uma implica a outra, demonstrando o caráter dialético do ato de aprendizagem.

### **E o que se aprende?**

O que é ensinado e aprendido são “habilidades, signos, valores, que engloba o intercâmbio ativo do sujeito com o mundo da cultura onde está inserido” (Nunes; Silveira, 2015, p. 53), isto é, são conceitos que se assimilam.

É importante compreender que, para Vygotsky, existem duas categorias de conceitos a serem aprendidas: os espontâneos e os científicos. O primeiro é adquirido nos contextos cotidianos do indivíduo, atendendo a demandas funcionais, enquanto o segundo é incorporado por meio do ensino – abrangendo, por exemplo, conceitos matemáticos, conjuntos, verbos, entre outros. Contudo, o desenvolvimento desses conceitos não ocorre de forma natural; ele nasce de uma necessidade e de motivos que conduzem o indivíduo a uma conclusão. Assim, a problematização integra o processo de ensino-aprendizagem, e para mediá-la, a presença do outro (no campo da educação, o professor) é essencial. É por meio de sua intervenção estratégica que se promove o desenvolvimento do pensamento e da atividade reflexiva (Nunes; Silveira, 2015, p. 55).

Essa concepção sustenta a superação característica da aprendizagem, que se constitui tanto no ato de aprender quanto no de problematizar. Em outras palavras, aprender envolve não apenas identificar problemas, mas também apresentar desafios que ultrapassem os limites atuais do estudante. Essa dinâmica propicia a evolução das funções psicológicas, e o professor desempenha um papel singular ao facilitar e conduzir o processo de aquisição de conhecimento.



Com isso, definimos o que chamamos de aprendizagem neste estudo e ressaltamos sua influência no desenvolvimento do sujeito como ser social e histórico. Demonstramos como esse processo se opera, conforme exposto pelo autor que fundamenta nosso texto, e, por conseguinte, a proposta pedagógica aqui apresentada. A pedagogia histórico-crítica aproxima-se da forma característica/idealística – na medida em que não é tão comum – do ensino de filosofia por meio da “oficina de conceitos”, que visa promover, de maneira integrada, a emancipação intelectual.

### **O NÃO-ALUNO COMO SUJEITO NA AULA DE FILOSOFIA**

Apresentamos a ideia que fundamenta este artigo não como uma afirmação definitiva sobre qual seria a proposta pedagógica ideal para o ensino de filosofia, nem como uma problemática, haja vista a incompletude da base literária utilizada. Ao contrário, nosso objetivo é promover uma integração do pensamento e propor uma nova vertente para as aulas de filosofia, que incorpore o elemento negligenciado pelo autor: a singularidade do não-aluno.

Neste contexto, Silvio Gallo, como já discutido, apoia-se em um vasto repertório literário, com ênfase na produção francesa. Ele busca analisar de forma abrangente o desenvolvimento do ensino de filosofia, o papel do professor e até mesmo a própria filosofia como forma de resistência à sociedade contemporânea. Em seu livro, Gallo critica o papel tradicional da escola e enfatiza a problematização como ferramenta ativa do professor, colocando a construção de conceitos no cerne do ato de filosofar e da prática pedagógica.

Observa-se uma intensa busca por estabelecer a forma mais consistente de ensino de filosofia na rede básica brasileira, motivo pelo qual este artigo utiliza Gallo como referencial teórico. Contudo, evidencia-se uma lacuna quanto à exploração da subjetividade do aluno, aspecto fundamental para compreender a dinâmica vivida em sala de aula e que não foi devidamente abordado pelo autor.

Entre os pontos discutidos em sua obra, destaca-se o tema da “aprendizabilidade” da filosofia, abordado no capítulo 1, tópico 3, que se aproxima da discussão acerca do sujeito da aprendizagem. Gallo, contudo, adota uma postura crítica em relação à ideia de “aprendizabilidade” no ensino.



Muito bem. Se nós pusemos de acordo com o fato de que a filosofia é “ensinável”, devemos agora perguntar-se ela é “aprendível”. Peço desculpas pelos neologismos (sobretudo “aprendizibilidade” e “aprendível”), que não soam lá muito bem e causam certo desconforto. Mas é justamente por isso que os utilizo. Penso que estamos por demais acomodados com o fato de que algo que é ensinado é aprendido. Mas isso não necessariamente acontece. A pedagogia inclusive cunhou a expressão “ensino-aprendizagem”, buscando denotar a via de mão dupla na qual de se constituir esse processo, mas a expressão (como tantas outras) caiu num modismo maneiro e penso que já não significa grande coisa. (Gallo, 2012, p. 45)

Tomamos o ato da “aprendizibilidade” como sinônimo de aprender. Afinal, a quem se destina a aprendizagem senão ao não-aluno? Gallo discorre sobre a possibilidade de métodos para ensinar, mas, como ele próprio afirma, tais métodos—para ele paliativos—não garantem a verdadeira aprendizagem. Na prática, nenhuma dessas abordagens capta a essência do estudante como sujeito ativo, limitando-se a retratá-lo como um aluno que aprende de forma arbitrária, o que transmite uma sensação de descontrole no processo de aprendizagem.

No entanto, como vimos no início deste artigo, o autor, mesmo partilhando dessa ideia de não “aprendizibilidade”, pretende introduzir uma forma metodológica ou, ao menos, um indicativo de como se deve realizar este ato de ensino, que, para ele, é inconclusivo. Ele sistematiza três eixos curriculares e prioriza um em relação aos outros dois: o eixo problemático, que “é aquele que pode nos colocar mais próximo da lógica da aprendizagem” (Gallo, 2012, p. 122). Ora, como podemos afirmar tal coisa sem considerar a possibilidade de ensinar e o papel do aprendiz no ato da aprendizagem? É claro que há uma inconsistência visível na proposta de Gallo. Porém, não nos cabe corrigi-la, e sim apresentar uma proposta que diz respeito aos dados aqui expostos.

Apesar da formulação da “aprendizibilidade” demonstrada por ele, ou mesmo da crítica à possibilidade de ensinar ou aprender algo, não se observa a consideração do sujeito como pensante. O não-aluno, como parte da realização deste aprendizado, é ignorado. Mesmo que se pretenda argumentar que colocá-lo como problema na aula de filosofia equivale a introduzir um certo controle, temos que discordar. Quando analisamos o desenvolvimento do sujeito, vimos com clareza como ocorre o processo de aprendizagem, que de forma alguma induz a um controle, descontrole ou mesmo a



uma ação voluntária no ato de aprender. Vimos que aprender é intrínseco ao viver, que aprendemos o tempo todo e por toda a vida, pois vivemos mediados e mediando os signos culturais. Essa afirmação nos faz crer que, no que se refere à aula, há sim uma aprendizagem possível e confirmável, pois se apresenta como uma característica fisiológica e psicológica do ser humano.

O que podemos entender dessas afirmações? Ora, se tomarmos o não-aluno como parte da aula de filosofia, e entendermos que este é constantemente aprendiz, como explicitado acima, e aprendiz não só do que quer, mas do que o cerca, não é necessária uma negação, como faz o autor, mas sim colocá-lo como ponto de partida no ensino-aprendizagem na aula de filosofia, algo que deve ser considerado antes mesmo de seu propósito de revolução social.

Partindo daí, o não-aluno, como parte da aula de filosofia, torna-se, em si, uma ferramenta de aprendizagem do próprio ato de filosofar. Filosofar é produzir conceitos, como vimos no ponto um. Esses conceitos se repetem quando introduzimos a criação do sujeito, na medida em que ele apreende os signos pertinentes ao seu desenvolvimento e às suas faculdades psicológicas. Esses signos, como Vygotsky apresenta, são chamados de conceitos, como concluímos no ponto dois.

Se filosofar e ensinar filosofia consistem em discorrer sobre conceitos, e aprender—sob uma perspectiva que valoriza o sujeito da aprendizagem—significa mediar e recriar signos interpretados como conceitos, a aula de filosofia torna-se a reafirmação do sujeito aprendiz, constituído na própria prática filosófica. Não tendo como principal objetivo a revolução social ou a emancipação intelectual (no sentido de armar as massas contra o opressor), embora tais resultados possam ocorrer secundariamente, o foco permanece na formação deste sujeito.

O reflexo da filosofia enquanto disciplina curricular reside na característica constitutiva do sujeito inserido em uma sociedade segregacionista e discriminadora, que, a partir dessa realidade, demanda a apresentação ou a criação de soluções. Dessa forma, pode-se delinear como, de que maneira e sob quais circunstâncias os conceitos introduzidos serão úteis e se concretizarão na constituição psicológica do não-aluno.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre o ensino de filosofia, percebemos que a disciplina ganha nova dimensão quando o estudante é considerado protagonista de sua própria aprendizagem. Em vez de ser apenas um receptor passivo de conhecimento, o aluno deve ser valorizado como um sujeito singular, cuja participação ativa transforma o processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem propõe que, ao invés de simplesmente transmitir conteúdos, o ensino de filosofia se torne um espaço privilegiado para a problematização e a reconstrução dos conceitos, permitindo que o estudante atribua significado pessoal às ideias discutidas.

Nesse sentido, a proposta da “oficina de conceitos” se destaca como um exemplo de prática pedagógica que concretiza essa visão. Imagine uma aula onde os alunos discutem um tema filosófico em pequenos grupos, confrontam suas ideias e, em seguida, colaboram na criação ou na reinterpretação do conceito discutido. Essa prática não só favorece o diálogo, mas também estimula a capacidade de analisar criticamente os conhecimentos recebidos e de aplicá-los em contextos diversos, resgatando assim o papel ativo do estudante na própria aprendizagem.

É relevante, ainda, integrar essa proposta com outras teorias educacionais que enfatizam a importância da subjetividade do aluno. Ao dialogar com a pedagogia libertadora de Paulo Freire, que vê o educando como protagonista e agente de transformação, e com as contribuições críticas da Escola de Frankfurt, enriquecemos nossa compreensão do ensino de filosofia. Essas abordagens reforçam a ideia de que o verdadeiro aprendizado não se resume à memorização, mas envolve um constante processo de reflexão, questionamento e reconstrução dos saberes, fundamentado na experiência pessoal de cada aluno.

Em última análise, este artigo propõe um novo olhar sobre o ensino de filosofia, enfatizando a importância de colocar o estudante — o “não-aluno” — no centro do processo de aprendizagem. Ao promover práticas pedagógicas que incentivem a problematização e a reconstrução dos conceitos, ao dialogar com diversas teorias educacionais que valorizam a subjetividade e ao repensar os métodos de avaliação, buscamos construir uma abordagem que, embora não seja definitiva, abre caminho para uma educação mais inclusiva e transformadora. Essa proposta não



visa apenas a transmissão de conteúdos, mas a emancipação intelectual e o desenvolvimento de indivíduos críticos e atuantes, capazes de repensar a realidade em que vivem, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais consciente e engajada.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 1ª Edição brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bossi; revisão e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.

FARIAS, M. [et al.]. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino em filosofia: Uma didática para o ensino médio**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

HARTMAN, R. S. Introdução. In: HEGEL, G. W. F. **A razão na história: uma introdução geral à filosofia da história**. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001. p. 09-40.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **A razão na história: uma introdução geral à filosofia da história**. Introdução de Robert S. Hartman. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001. Título original: Reason in History: A General Introduction to the Philosophy of History.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1990. Impresso no Brasil, outubro de 2006.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da aprendizagem**. 3ª Edição. Fortaleza: edUECE, 2015.

OLIVA, A. P. J. **A adolescência e seu significado evolutivo**. 2ª edição. Porto Alegre: Artemed, 2004.

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