



## Ensino de filosofia em contextos confessionais: o pensamento como acontecimento e a proposta filosofia expandida

Welington Batista Louzada

### Introdução

A presença da Filosofia no ensino médio brasileiro permanece atravessada por uma tensão constitutiva. De um lado, a disciplina é chamada a contribuir para a formação crítica, para a ampliação do repertório cultural e para o exercício da reflexão. De outro, sua inserção no cotidiano escolar costuma ser condicionada por estruturas curriculares, metas de desempenho, rotinas avaliativas e modelos pedagógicos que, muitas vezes, privilegiam a previsibilidade do resultado e a assimilação de conteúdos previamente organizados. Essa tensão se torna ainda mais sensível quando o ensino se realiza em contextos educacionais confessionais, nos quais valores, crenças e regimes de verdade já instituídos tendem a delimitar o campo do questionamento e a moldar as formas de abordagem dos conteúdos filosóficos.

É nesse cenário que se coloca a questão central deste artigo: como sustentar a experiência do pensamento filosófico em ambientes escolares marcados por normatização, expectativa de controle e referenciais confessionais? A pergunta não se reduz a uma escolha metodológica. Trata-se, antes, de uma interrogação sobre as condições de possibilidade do pensamento na escola. Isso exige deslocar o debate para além do repertório de técnicas didáticas e considerar, com maior rigor, o que significa pensar e em que medida a instituição escolar favorece ou limita a emergência desse movimento.

A perspectiva aqui assumida parte de Gilles Deleuze, para quem o pensamento não constitui uma faculdade natural, transparente a si mesma e espontaneamente orientada para a verdade. Ao contrário, pensar é um acontecimento: algo que se produz por encontros, por signos, por problemas que rompem com a lógica do reconhecimento. Sob essa compreensão, o ensino de Filosofia não

pode ser reduzido à transmissão cronológica de autores nem à reprodução de interpretações legitimadas. Seu desafio maior consiste em criar condições para que o estudante seja afetado por problemas e, a partir deles, seja levado a produzir sentidos, argumentos e conceitos.

Com base nesse horizonte, o artigo tem dois objetivos complementares. O primeiro é analisar as tensões entre pensamento filosófico e instituição escolar, com especial atenção aos contextos confessionais. O segundo é apresentar e aprofundar a proposta pedagógica denominada Filosofia Expandida, concebida como um dispositivo que articula problematização, mediação tecnológica e plurimodalidade, buscando ampliar as condições de emergência do pensamento no ensino médio. O texto resulta do recorte de uma pesquisa mais ampla e procura manter fidelidade ao seu fundamento teórico, sem perder a objetividade exigida por um artigo científico.

## **1. O pensamento como acontecimento: fundamentos teóricos**

A crítica deleuziana à imagem dogmática do pensamento constitui um dos pontos mais fecundos para repensar o ensino de Filosofia. A tradição filosófica, em grande medida, sustentou a ideia de que pensar seria uma atividade naturalmente bem orientada, bastando ao sujeito dispor de boa vontade, método e clareza para alcançar a verdade. Nessa tradição, o erro aparece como acidente externo e o aprendizado é frequentemente concebido como progresso acumulativo, no qual conteúdos se tornam gradualmente mais claros e ordenados. Deleuze rompe com essa lógica ao afirmar que o pensamento não nasce de uma disposição espontânea para o verdadeiro, mas de um choque, de uma ruptura, de algo que força o pensamento a sair de seus hábitos.

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender; por quais encontros alguém se torna bom em latim, por quais signos se torna filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Não há método para encontrar tesouros, mas um encontro que faz surgir o que não estava dado. Pensar não é reconhecer, mas ser forçado a pensar. (DELEUZE, 2006, p. 140).

Essa formulação desloca radicalmente a compreensão do ensinar e do aprender. Se pensar não é reconhecer, então o processo educativo não pode se limitar à exposição de conteúdos e à verificação de sua assimilação. O reconhecimento opera pela identificação do já sabido: trata-se de ajustar o novo a categorias familiares. O pensamento, porém, emerge quando o sujeito é interpelado por algo que resiste à compreensão imediata. O signo não esclarece de antemão; ele perturba, convoca, exige interpretação. Em vez de tranquilizar, ele incomoda. É justamente esse incômodo que abre espaço para a criação conceitual. “O que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro fundamental, e não de um reconhecimento. Ele não se apresenta como algo a ser identificado, mas

como algo que exige interpretação, algo que violenta o pensamento e o arranca de sua natural preguiça.” (DELEUZE, 2006, p. 143).

Ao compreender o pensamento como acontecimento, Deleuze afasta a Filosofia do plano da mera contemplação e a reinsere no campo da produção. Pensar, aqui, não significa reunir opiniões ou comentar sistemas prontos, mas entrar em relação com problemas que exigem elaboração. Essa perspectiva se articula diretamente com a noção de criação de conceitos, aprofundada por Deleuze e Guattari. Para os autores, a Filosofia não se define por refletir genericamente sobre o mundo, mas por produzir ferramentas conceituais capazes de tornar pensáveis determinados problemas. “A filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos. O conceito não é dado, ele é criado; não é uma formação pronta, mas um ato de pensamento que responde a problemas.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 10-13). Esse ponto é decisivo para o ensino de Filosofia. Quando a disciplina é reduzida à história das doutrinas ou a um inventário de definições, o estudante pode até aprender sobre filósofos, mas não necessariamente filosofa. A tradição não deixa de ser importante; pelo contrário, ela fornece um campo de problemas, tensões e conceitos de enorme fecundidade. Contudo, seu valor formativo depende da forma como é mobilizada. O contato com autores e obras precisa reativar problemas, e não apenas oferecer respostas estabilizadas. Em outras palavras, o ensino filosófico só preserva sua força própria quando o conceito aparece em ligação com a experiência de pensamento que o tornou necessário.

Dessa maneira, o acontecimento do pensamento não é um evento extraordinário e desvinculado da escola, mas uma possibilidade concreta que depende de condições pedagógicas, institucionais e relacionais. Isso exige considerar com cuidado o ambiente em que o ensino se realiza. Em contextos nos quais a verdade é frequentemente apresentada como algo já definido e a avaliação premia principalmente a resposta adequada, a experiência do pensamento tende a ser enfraquecida. Ainda assim, tal enfraquecimento não significa impossibilidade. Significa, antes, a necessidade de construir mediações mais rigorosas para que o problema possa emergir e ser sustentado.

## **2. Ensino de filosofia, escola e normatização**

A escola moderna foi historicamente organizada como instituição de ordenamento do tempo, do espaço e dos corpos. Essa organização tem efeitos positivos evidentes: permite continuidade, sistematização, socialização e acesso comum ao conhecimento. Entretanto, ela também produz formas de controle que atingem a própria experiência intelectual. Em disciplinas cuja lógica é mais descritiva ou instrumental, esse controle pode parecer menos problemático. No ensino de Filosofia,

porém, ele se torna especialmente sensível, pois a especificidade da área reside justamente em sustentar o problema, acolher a dúvida e trabalhar com a indeterminação.

Quando o cotidiano escolar passa a ser regido quase exclusivamente por metas, habilidades fragmentadas, cronogramas rígidos e instrumentos avaliativos de rápida aferição, a Filosofia corre o risco de ser convertida em discurso informativo. O professor apresenta autores, conceitos e períodos; o aluno identifica, resume, responde e repete. Embora tais operações possam gerar aprendizagem em algum nível, elas não garantem a experiência do pensamento. Ao contrário, podem reforçar uma relação passiva com o saber, na qual o estudante se esforça menos para problematizar do que para acertar.

Nesse ponto, a contribuição de José Carlos Libâneo permanece importante. Ao problematizar a racionalidade técnica no campo da didática, o autor mostra que o processo educativo não pode ser reduzido à administração eficiente de procedimentos. A preocupação excessiva com controle, produtividade e padronização tende a esvaziar a dimensão formativa do ensino, sobretudo quando a aprendizagem é tomada apenas como desempenho verificável. No caso da Filosofia, isso se traduz na substituição do problema pela resposta, do conceito pela definição pronta e da experiência pela repetição.

A tensão cresce quando o contexto é confessional. Em tais espaços, a escola não opera apenas com currículo e avaliação, mas também com referenciais de fé e pertencimento institucional que compõem o horizonte ético da formação. Não se trata de afirmar que o contexto confessional anula a Filosofia. Seria simplificador sustentar isso. Em muitos casos, são justamente esses espaços que acolhem discussões relevantes sobre sentido, verdade, liberdade, alteridade e experiência humana. O ponto crítico está em saber se tais questões podem ser efetivamente problematizadas ou se já se apresentam previamente resolvidas por um regime de verdade institucionalmente afirmado.

É nesse sentido que a Filosofia pode entrar em choque com o ambiente escolar confessional. Sua força não reside em negar a crença, mas em impedir que qualquer conteúdo se torne imune à interrogação. A disciplina não existe para demolir convicções, mas para colocar o pensamento em movimento. Se esse movimento é bloqueado sempre que toca em zonas sensíveis, o filosofar se enfraquece. Por outro lado, se o contexto é capaz de suportar a pergunta, a dúvida e o confronto argumentativo sem imediatamente reduzi-los a desvio, então se abrem brechas importantes para a formação.

Ensinar Filosofia não é transmitir conteúdos, mas criar condições para que o aluno experimente o pensamento. O essencial do trabalho filosófico na escola não está na

repetição de doutrinas, mas na possibilidade de o estudante estabelecer uma relação viva com os problemas. (GALLO, 2008, p. 33).

A observação de Gallo ajuda a compreender que o problema central do ensino filosófico não é apenas selecionar bons textos ou organizar bem o conteúdo. É criar um ambiente em que a relação com o saber não esteja esgotada pela explicação. Isso exige do professor um duplo movimento: dominar teoricamente o campo da Filosofia e, ao mesmo tempo, ser capaz de construir situações em que o estudante possa atuar como sujeito do pensamento. Em lugar de ocupar apenas o papel de expositor, o professor precisa tornar-se mediador de experiências, organizador de percursos, leitor atento das perguntas que surgem e das resistências que aparecem em sala.

A normatização escolar, portanto, não é um simples obstáculo externo, mas um elemento constitutivo do problema. O desafio não está em imaginar uma Filosofia pura, livre de qualquer instituição, e sim em encontrar, no interior da própria escola, espaços de deslocamento. É justamente nessa direção que se torna pertinente pensar uma proposta pedagógica que não rejeite a instituição, mas trabalhe criticamente em suas fissuras, ampliando as condições de emergência do pensamento.

### **3. Tecnologia, mediação e plurimodalidade**

A presença crescente das tecnologias digitais na educação tem produzido expectativas ambíguas. Em muitos discursos, elas aparecem como promessa de modernização automática do ensino. Em outros, são percebidas como ameaça à concentração, à profundidade da leitura e à autoridade docente. Nem o entusiasmo ingênuo nem a rejeição apressada ajudam a compreender seu lugar efetivo na formação. O ponto decisivo está menos no recurso em si do que na forma como ele é integrado ao processo pedagógico.

No ensino de Filosofia, esse debate precisa ser tratado com especial cuidado. Se a tecnologia for usada apenas para acelerar a transmissão de conteúdo, ela pouco altera a lógica escolar tradicional. Slides, vídeos, plataformas e aplicativos tornam-se apenas novos suportes para o velho esquema explicativo. A novidade técnica convive, nesse caso, com a permanência da mesma relação passiva entre estudante e conhecimento. Por isso, a questão não é inserir tecnologia, mas interrogá-la pedagogicamente. “As tecnologias podem tanto potencializar quanto limitar os processos educativos, dependendo da forma como são utilizadas. Não é a presença da tecnologia que garante inovação, mas o modo como ela se articula ao processo pedagógico.” (KENSKI, 2012, p. 45). Tomada como mediação, a tecnologia pode favorecer encontros mais complexos com os problemas filosóficos. Ela amplia repertórios de linguagem, cria novas formas de colaboração, permite

circulação de materiais, registro de processos e produção de diferentes modalidades expressivas. Em vez de restringir o pensamento à escrita dissertativa e à oralidade expositiva, torna-se possível trabalhar com podcasts, mapas conceituais, trilhas investigativas, diários digitais, fóruns argumentativos, registros audiovisuais, curadorias comentadas e outras produções que, sem abandonar o rigor conceitual, multiplicam as entradas no problema.

Nesse ponto, a noção de plurimodalidade se revela particularmente fecunda. Ao reconhecer que o conhecimento circula por diferentes linguagens — verbal, visual, sonora, digital —, a plurimodalidade desloca a ideia de que só há pensamento rigoroso quando ele assume uma forma única de expressão. No ensino de Filosofia, esse deslocamento não significa banalizar a disciplina, mas reconhecer que o conceito pode ser elaborado, tensionado e expresso em percursos variados, desde que permaneça vinculado a um problema filosoficamente consistente.

Tal perspectiva também dialoga com o perfil dos estudantes do ensino médio, especialmente em contextos marcados por intensa circulação de informação. Em vez de tratar essa condição como simples dispersão, o professor pode convertê-la em campo de trabalho intelectual. Isso implica ensinar a selecionar, relacionar, comentar, comparar e problematizar materiais; implica, ainda, transformar o consumo rápido de informações em oportunidade de investigação. A tecnologia, então, deixa de ser ornamento metodológico e passa a integrar a própria arquitetura da experiência pedagógica.

É precisamente nesse horizonte que se situa a proposta da Filosofia Expandida. Sua originalidade não está no uso ocasional de recursos digitais, mas na tentativa de reorganizar o ensino de Filosofia em torno de problemas, mediações e linguagens múltiplas, sem renunciar à densidade conceitual. A expansão a que o nome se refere não é mero aumento de ferramentas, mas ampliação das condições de pensamento.

#### **4. A proposta Filosofia Expandida**

A Filosofia Expandida é concebida como dispositivo pedagógico e não como sequência fixa de atividades. Isso significa que sua força não depende de um roteiro fechado, mas de princípios organizadores capazes de orientar práticas diversas em contextos concretos. Em sua formulação, três eixos se articulam de maneira inseparável: centralidade do problema, mediação tecnológica e plurimodalidade. O objetivo geral é favorecer a emergência do pensamento filosófico como acontecimento, isto é, como experiência que desloca o estudante do lugar de simples receptor de conteúdos e o convoca à elaboração de sentidos.

No primeiro eixo, a centralidade do problema, o ensino deixa de partir da explicação pronta para organizar-se em torno de questões que exigem investigação. Isso não significa abandonar os autores ou a tradição filosófica; significa mobilizá-los a partir de problemas vivos. Uma aula sobre liberdade, por exemplo, não se inicia necessariamente pela definição conceitual, mas por um impasse vivido, por uma situação-limite, por um texto, imagem ou narrativa capaz de produzir estranhamento. O autor clássico entra em seguida como interlocutor rigoroso, não como resposta final, mas como forma de aprofundar a elaboração.

Esse deslocamento altera também a relação do estudante com a pesquisa. Em vez de buscar imediatamente a resposta correta, ele é levado a formular perguntas melhores, comparar posições, identificar pressupostos, reconhecer tensões e sustentar o problema por mais tempo. A Filosofia Expandida procura, assim, romper com o vício escolar da solução rápida. A pergunta deixa de ser simples pretexto para a resposta e passa a constituir o próprio campo de trabalho.

No segundo eixo, a mediação tecnológica, o uso de recursos digitais não aparece como acessório, mas como componente do dispositivo. Ambientes virtuais podem ser empregados para registros reflexivos contínuos, fóruns de discussão, curadoria de materiais, construção colaborativa de repertórios e socialização de produções. Ferramentas de gravação e edição simples permitem aos estudantes transformar conceitos em roteiros, argumentos em episódios de podcast, dilemas em mapas de debate, leituras em comentários audiovisuais. O recurso, contudo, nunca substitui a exigência filosófica; ele apenas multiplica os modos de entrada, circulação e elaboração do problema.

No terceiro eixo, a plurimodalidade amplia as possibilidades expressivas do pensamento. Ao lado do texto escrito, que continua importante, entram em cena imagens comentadas, mapas conceituais, esquemas comparativos, narrativas digitais, registros em áudio, vídeos curtos de argumentação e portfólios de processo. O critério de validade não é a novidade estética do formato, mas a consistência da relação entre forma e conceito. Uma produção multimodal só se justifica quando revela elaboração filosófica, e não quando serve apenas para ornamentar a atividade.

Do ponto de vista didático, a proposta pode ser desenvolvida em ciclos. Um primeiro momento é o da afetação, no qual o professor mobiliza um material disparador: texto, filme, notícia, caso concreto, experiência do cotidiano ou questão ética controversa. Em seguida, abre-se o momento da problematização, em que as perguntas dos estudantes são recolhidas, organizadas e tensionadas. Só depois entra a densificação conceitual, com leitura orientada de autores, comparação de posições, construção de argumentos e análise de noções centrais. O quarto momento consiste na elaboração autoral, quando os estudantes produzem sínteses provisórias em diferentes linguagens. Por fim,

ocorre a socialização crítica, em que as produções são debatidas, revistas e recolocadas em relação com o problema inicial.

Essa organização por ciclos apresenta algumas vantagens. Em primeiro lugar, ela evita que o conteúdo apareça como bloco estranho à experiência estudantil. Em segundo, impede que o cotidiano seja tomado como medida suficiente do pensamento, pois a experiência vivida é sempre recolocada em confronto com autores e conceitos. Em terceiro, favorece acompanhamento processual, permitindo ao professor observar não apenas o resultado final, mas o percurso do estudante: suas perguntas, seus deslocamentos, suas dificuldades e suas reformulações.

A avaliação, nesse modelo, também precisa ser reposicionada. Se o objetivo é sustentar o acontecimento do pensamento, não basta aferir memorização. A Filosofia Expandida propõe combinar instrumentos diversos: registros reflexivos, produções autorais, participação em debates, mapas argumentativos, releituras de textos, autoavaliações e devolutivas do professor. Com isso, a avaliação deixa de ser apenas medição terminal e passa a funcionar como acompanhamento formativo. O erro, nesse contexto, não é visto apenas como insuficiência, mas como índice de que o problema ainda está em elaboração.

Em contextos confessionais, a proposta ganha uma função adicional. Ela permite tratar temas sensíveis sem cair nem na imposição de respostas prontas nem na banalização relativista. Ao trabalhar com problema, conceito e argumentação, o dispositivo cria um espaço em que convicções podem ser explicitadas, confrontadas e reelaboradas sem que a aula se reduza a mera disputa de opiniões. A Filosofia Expandida não pretende eliminar tensões, mas torná-las pedagogicamente produtivas. Em vez de ocultar o conflito entre crença, instituição e pensamento crítico, ela procura construir mediações para que esse conflito se converta em experiência formativa.

Os resultados observados na pesquisa de origem apontam para deslocamentos relevantes. Estudantes antes muito dependentes de respostas prontas passaram a formular melhor suas perguntas, a sustentar por mais tempo uma dificuldade conceitual e a participar de modo mais autônomo das discussões. Também se percebeu maior engajamento quando a atividade permitia combinar leitura, debate e elaboração em linguagens diferentes. Tais avanços, contudo, coexistiram com limites importantes: pressão por notas, dificuldade institucional de reconhecer processos menos padronizados e tendência inicial de alguns estudantes a confundir liberdade de expressão com opinião sem fundamento.

Esses limites não invalidam a proposta; pelo contrário, ajudam a precisar seu campo de atuação. A Filosofia Expandida não é solução mágica para os impasses do ensino de Filosofia. Ela é um modo de organizar o trabalho pedagógico para ampliar as chances de emergência do pensamento, mesmo

em ambientes fortemente normatizados. Sua pertinência reside justamente nessa capacidade de operar nas frestas da instituição, sem abandonar o rigor teórico e sem transformar a tecnologia em fetiche metodológico.

## 5. Considerações finais

A análise desenvolvida neste artigo permite afirmar que o problema do ensino de Filosofia não se resolve apenas com melhor distribuição de conteúdos ou maior eficiência metodológica. O ponto decisivo está em compreender que a disciplina só preserva sua potência formativa quando cria condições para que o pensamento aconteça. Em termos deleuzianos, isso significa reconhecer que pensar não é repetir nem reconhecer, mas ser afetado por problemas, signos e encontros que desestabilizam a evidência do já dado.

Nos contextos confessionais, essa tarefa se torna mais exigente, porque o trabalho filosófico precisa lidar com referenciais institucionais fortes sem abrir mão da problematização. Nesses ambientes, o risco não está simplesmente na presença da crença, mas na naturalização de verdades imunes à interrogação. Sustentar a Filosofia como experiência implica, portanto, produzir mediações que permitam ao estudante pensar sem que a aula se reduza nem à confirmação do já estabelecido nem à dispersão opinativa.

É nesse ponto que a Filosofia Expandida se mostra relevante. Ao articular problema, mediação tecnológica e plurimodalidade, a proposta oferece um caminho consistente para reorganizar o ensino de Filosofia no ensino médio. Sua contribuição maior não está em introduzir recursos novos, mas em deslocar a lógica da aula: da resposta para a pergunta, da transmissão para a elaboração, da passividade para a participação conceitualmente orientada. Em um tempo marcado por excesso de informação e baixa elaboração, insistir nessa direção é recolocar a Filosofia em sua tarefa mais própria: criar condições para que o pensamento não se encerre no que já sabe, mas se abra ao que ainda precisa pensar.

## Referências

- DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- GALLO, Silvio. Deleuze & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas: Papirus, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

*Autor*

*Welington Batista Louzada*

*Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Doutorando em Educação pelo programa Integralize. Possui diversas especializações nas áreas de Educação, Tecnologias Educacionais e Ensino de Filosofia. Atua como professor da educação básica e do ensino superior, com experiência em docência, coordenação pedagógica e formação docente. Desenvolve pesquisas na área de ensino de Filosofia, com ênfase em práticas pedagógicas, tecnologias educacionais e plurimodalidade no ensino. Participa de projetos voltados às práticas de ensino filosófico e já apresentou trabalhos em eventos acadêmicos na área.*

*Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3917469969536425>*