

# O ensino-aprendizagem de filosofia como “oficina do pensamento”

*The teaching and learning of philosophy as a  
“workshop of thought”*

DOI:10.18226/21784612.v30.e025012

Prof. Ms. Ezimar Bravin (PROF-FILO/UFES)<sup>1</sup>

Prof. Dr. Marcelo Martins Barreira (Departamento de Filosofia/  
UFES)<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo aborda a oficina do pensamento como uma rica metodologia para o ensino-aprendizagem de filosofia. Sua base teórica advém da abertura experiencial da obra *O que é filosofia?* (2010), de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Tendo em vista que um dos maiores desafios do processo de ensino-aprendizagem de filosofia é fazer o educando pensar, a partir de uma experiência e da singularidade de um estilo interrogativo próprio, a filosofia pela criação de conceitos. Desse modo, um ensino-aprendizagem filosófico se desdobra da abertura experiencial subjacente à obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari, que fornece horizontes para o pensar em geral e para o pensar sobre o ensinar a filosofar. Na obra, Deleuze e Guattari denunciam a violência inaugural que nos forçou a pensar como forma de superar os desafios que se apresentam; que nos atingem sem a nossa escolha. Diante das possibilidades e dos limites das vias de ensino-aprendizagem filosófica como experiência não natural do pensar, a sala de aula é lugar de acontecimento e de vida que pulsa, tornando-se um lugar-laboratório onde as questões acontecem e, a partir delas, surgem possíveis soluções por um processo de criação de conceitos. Logo, ao educador da filosofia cabe construir intervenções didático-pedagógicas em vista dessa produção de conceitos. Decorre daí a amplitude e a diversidade do que André La Salvia chama de uma “pedagogia do conceito” (2016), cujas diretrizes têm como fonte a obra de Deleuze e Guattari. Uma pedagogia conceitual compreendida como “oficina do pensamento” (Kohan, 2013) ou “oficina de conceitos” (Gallo, 2012) há de estimular no educador um planejamento pedagógico que se centralize no educando para que ele possa imergir no universo filosófico como acontecimento do pensar.

<sup>1</sup> Mestre em Filosofia pelo Mestrado Profissional em Filosofia da Ufes. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-8760-1711>. E-mail: [professorbravin@gmail.com](mailto:professorbravin@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutor em Filosofia pela Unicamp. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9367-3073>. E-mail: [marcelobarreira@ymail.com](mailto:marcelobarreira@ymail.com)

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem. Filosofia. Oficina do pensamento. Gallo. Kohan. La Salvia.

**Abstract:** This article addresses the thought workshop as a significant form of philosophical teaching and learning. Its theoretical basis derives from the experiential opening of Gilles Deleuze and Félix Guattari's work “What is Philosophy?” One of the greatest challenges in the philosophy teaching and learning process is to encourage students to think from their experience and from the interrogative style inherent to philosophy through: the creation of concepts. Thus, philosophical teaching and learning unfolds from the experiential opening underlying Gilles Deleuze and Félix Guattari's work. This opening provides horizons for thinking as such and for thinking about teaching how to philosophize. In the above work, Deleuze and Guattari denounce the initial violence that forced us to think to overcome the challenges that confront us; that happens to us without our choosing. Given the possibilities and limits of philosophical teaching and learning pathways as an unnatural experience of thought, the classroom is a place of happenings and pulsating life, liking a laboratory where questions arise and possible solutions emerge from them through a process of concept creation. Therefore, it is up to the philosophy educator to construct didactic-pedagogical interventions based on this production of concepts. This gives rise to the broad and diversity of what André La Salvia calls a “pedagogy of the concept” (2016), whose guidelines are based on the work of Deleuze and Guattari. A conceptual pedagogy understood as a “thought workshop” (Kohan, 2013) or “concept workshop” (Gallo, 2012) must encourage educators to develop pedagogical planning that focuses on the student so that he or she can immerse himself or herself in the philosophical universe as an event of thinking.

**Keywords:** Teaching. Philosophy. Thought workshop. Gallo. Kohan. La Salvia.

## Introdução

Um dos maiores desafios nas relações de ensino-aprendizagem de filosofia é fazer o educando pensar desde um estilo próprio à filosofia: a criação de conceitos. Desse modo, uma dinâmica de ensino-aprendizagem filosófica se desdobra da abertura experiencial subjacente à obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari, abertura que traz horizontes para o pensar e para o pensar sobre o ensinar a filosofar. Na obra *O que é filosofia?* (2010), Deleuze e Guattari denunciam a violência inaugural feita a nós, que nos forçou a pensar como forma de superar os desafios que nos surgem e nos atingem, sem a nossa escolha. Diante das possibilidades e dos limites das vias

pedagógicas para a experiência do pensar, a sala de aula é um lugar de abertura a esse acontecimento porque é também onde a vida pulsa. Ela se torna um lugar-laboratório em que as questões acontecem e, a partir delas, surgem e se analisam as possíveis soluções a elas por um processo de criação de conceitos.

Portanto, ao educador da filosofia cabe o estímulo de intervenções didático-pedagógicas em vista dessa produção de conceitos. Decorre daí nossa ênfase mais ampla, em que pese diversos matizes, no que André La Salvia chama de uma “pedagogia do conceito” (2016). Essa pedagogia conceitual, construída como “oficina do pensamento” (Kohan, 2013) ou “oficina de conceitos” (Gallo, 2012), acompanha as diretrizes de Deleuze e Guattari, que apontam uma produção ou novo uso dos conceitos como parte de um processo contínuo ao longo da tradição filosófica.

### **O ensino-aprendizagem de filosofia como “oficina do pensamento”**

Fazer o educando pensar a partir de um estilo próprio, em cada uma das disciplinas, deveria ser o principal objetivo curricular. Criar modos de pensamento é um processo bem mais amplo do que a simples memorização de fórmulas e conteúdos teóricos já concebidos e fechados em si. Priorizar o ato de pensar conceitualmente em vez da memorização, desde a singularidade dos estilos de interrogação de cada área de saber, permite ao educando uma capacidade de construção de pensares múltiplos. Assim, perguntemo-nos: caso seja imprescindível um pensar historicamente no ensino-aprendizagem de história e um pensar matematicamente no de matemática (Gallo; Guido; Kohan, 2013, p. 103), qual seria, então, o estilo de se pensar filosoficamente?

Cabe salientar que o uso da história nas ciências da natureza não participa da metodologia de elaboração de verdades nessas áreas do saber. Nelas, as pesquisas de caráter histórico não influem a epistemologia, por exemplo, da física ou da química – ao inverso das ciências humanas, notadamente a filosofia, que se retroalimentam da leitura que fazem de sua própria história de construção de “verdades”. A tradição filosófica, com seus autores, obras e teorias, continuam atuais. Daí uma grande diferença entre a filosofia e as ciências da natureza.

Por ser clássico, o pensamento de Platão ou de Tomás de Aquino persiste em nosso caldo cultural ocidental, que há de se ampliar diante da perspectiva decolonial ao incluir ainda as ricas tradições de pensamento como as ameríndias, africanas etc. É por isso que a presença curricular da filosofia no ensino médio se torna fundamental. Em outras palavras, para além de sua fundamentação epistemológica ou por ser a mãe de todos os saberes, a filosofia favorece a contextualização cultural dos educandos ao situá-los no tempo e no espaço de um contexto cultural complexo e amplo, em constante mudança e bem maior do que dizem os clássicos da história da filosofia de matriz greco-romana e judaico-cristã.

Seja como for, apesar de as ciências da natureza não se reconhecerem, como de fato são, parte de um amplo processo cultural, não lhes basta o rigor metodológico para seu bom funcionamento delas, que se inserem em paradigmas culturais. Apenas pelo diálogo com outros saberes e a cultura em geral é que as ciências da natureza operam significativamente. Ora, conhecer a *Física* de Aristóteles, apesar de todo o rigor conceitual do fundador da lógica clássica, não a torna imprescindível para a pesquisa física contemporânea. Logo, a coerência metodológica e conceitual não fornece a legitimação epistemológica para as ciências da natureza, há algo a mais: é preciso fazer de um determinado discurso científico um discurso sustentável por sua consonância com a sensibilidade cultural do que seja “ciência” quando tal discurso é proferido. Para tanto, as ciências da natureza, quando precisam refletir sobre si mesmas, recorrem à filosofia. Ao mesmo tempo, há singularidades. Cabe um processo de ensino-aprendizagem do pensar no estilo das interrogações feitas pela física hoje, mas também da química, da biologia, o que se sucede nas ciências humanas e na especificidade do saber filosófico.

Um dos fatores de diferenciação da filosofia com relação a outras áreas do saber é a sua maneira de apropriação de sua história. A história da filosofia se configura como matriz do pensamento filosófico. Isso se dá não pela repetição erudita dos conceitos produzidos, mas pela inspiração de uma atitude vivaz de indagação conceitual diante de sempre novas circunstâncias. A história da física não é condição para o pensar fisicamente; no entanto, o manejo

criativo e transformador da tradição conceitual, em sua ousadia de se pensar o mundo, exige uma retomada histórica da filosofia numa linha distinta daquela meramente erudita ou enciclopédica. Com a história da filosofia

aprendemos muitas coisas: a situar os filósofos em determinados contextos e a partir de problemas específicos; a estabelecer relações entre categorias e acontecimentos; a perceber como foram colocados determinados problemas e criados conceitos a partir deles. Enfim, muito aprendemos em filosofia, mas tudo isso é possível quando aprendemos algo que permite esses desdobramentos: o pensar filosoficamente. (Gallo; Guido; Kohan, 2013, p. 103)

Esse pensar filosoficamente como atitude prévia faz do educando alguém que se coloca em movimento diante do mundo. O mundo não é dado, pois não se põe já totalizado pelo *marketing*; como se uma pergunta qualquer fosse um objeto de consumo ou uma oportunidade para se expor uma mera e inconsequente resposta:

Na mídia, na maior parte do tempo e nas conversas correntes, não há questões, não há problemas. Há interrogações. Se eu digo “Como vai você?”, isso não é um problema, mesmo se você estiver mal. Se eu digo “Que horas são?”, isso não é um problema. Tudo isso são interrogações. No nível da televisão habitual, mesmo em programas muito sérios, temos interrogações. “O que você acha disso?”. Isso não é um problema. É uma interrogação, queremos a sua opinião. É por isso que a TV não é muito interessante, é a opinião das pessoas (Deleuze, 1988-1989, p. 77).

No entanto, existem visões de mundo por trás dessa enxurrada de propagandas e publicidades, por isso La Salvia provoca: “vive-se numa era mais filosófica?” (La Salvia, 2016, p. 15). Para Deleuze e Guattari, “os conceitos televisivos são os dos publicitários e seu sentido é o comércio” (Deleuze; Guattari, *apud* La Salvia, 2016, p. 15); por isso, os publicitários se consideram até “amigos do conceito”:

Enfim, o fundo do poço da vergonha foi atingido quando a informática, o *marketing*, o *design*, a publicidade, todas as disciplinas da comunicação apoderaram-se da própria palavra conceito e disseram: é nosso negócio, somos nós os criativos, nós somos os conceituadores! Somos nós os

amigos do conceito, nós os colocamos em computadores (Deleuze; Guattari, 2010, p. 17).

Os “conceitos” se esvaziaram com o *marketing*. Não se articulam com o acontecimento, mas são apenas modos de exposição de um produto sem o acontecimento do pensar. Assim, o *marketing* é efetivamente o “inimigo do conceito”. Quando se assiste a uma peça publicitária, hoje em dia, percebemos que os anunciantes não estão vendendo uma mercadoria, mas uma forma artificial e precária de vida. A Coca-Cola não vende bebida gaseificada com xarope de cola, ela vende valores: felicidade, alegria e satisfação de um almoço de domingo com a família. As fabricantes de *smartphones* **não vendem** dispositivos, mas sim *status*. As marcas de roupas e os cosméticos dizem vender a “beleza”. Essa maquinaria toda, porém, é responsável por um processo nunca visto de uma imagem fatalista de mundo a ser usufruído mercadologicamente.

Diante dessa anestesia geral do pensamento, as aulas de filosofia hão de movimentar a capacidade de pensar do educando como numa oficina ou academia. Walter Kohan (2013, p. 78) explica: “Do que se trata é de pensar, problematizar, conceitualizar, a partir de si, com outros fazedores de problemas e conceitos”. Tais verbos indicam que nada melhor para tais ações, no ambiente de ensino-aprendizagem de filosofia, do que o uso metafórico da “oficina”. As aulas de filosofia deveriam se processar como o trabalho em uma “oficina”, isto é, a aulas de filosofia deveriam ser concebidas como “oficinas do pensamento”. Essa dinâmica **é definida do seguinte modo:**

Numa oficina trata-se de pensar cooperativamente, por si e com outros, partilhando um espaço de encontro, de buscar mais, de inquietar-se, de lançar-se numa procura sem pontos fixos ou metas pré-estabelecidas. Não há uma maneira única ou melhor de fazer uma oficina de filosofia. Há, talvez, elementos comuns a todas elas: textos, problemas e conceitos (Kohan, 2013, p. 80).

O viés oficineiro dessa aula de filosofia há de evocar, portanto, uma intervenção experiencial e viva. A aula de filosofia, por analogia, precisa ser um tempo e lugar de intervenção e experimentação, como elucida Silvio Gallo: “**É por isso que essa aula deve ser como um ‘laboratório’, lugar de experimentação, ou como disse antes, uma oficina, lugar de atividades práticas**” (Gallo, 2012, p. 93).

Com base nas ideias de Gilles Deleuze e de Felix Guattari, Gallo sugere que a aula de filosofia aconteça, isto é, que ela seja uma aula-acontecimento, significando uma experiência criativa de conceitos, daí a nomenclatura “oficina de conceitos”.

Como desdobramento dessa metáfora, “oficina”, surge-nos outra: a do uso de “ferramentas” para se referir aos conceitos. As ferramentas trazem um traço menos conteudista e mais operativo dos conceitos diante de horizontes experienciais. Recorremos a diversas ferramentas disponíveis para dar conta de desafios do pensamento. Por isso, ao longo de um acontecimento do pensar em sala de aula, **são desenvolvidos mais do que** habilidades, “potências”. A leitura, a escuta, a atenção, a escrita e o diálogo **são potências**, que se efetivam e não, por meio de um procedimento rígido ou fechado. Trata-se de propor uma metodologia de ensino-aprendizagem cuja perspectiva fuja ao fazer “tradicional” da filosofia em salas de aula, reduzido usualmente a um acúmulo de erudição sobre o pensamento de autores clássicos.

Gallo (2012) sugere os seguinte passos no universo da experiência do pensar: sensibilização; problematização; investigação e conceituação. Um esforço que parte do encontro dos educandos com signos (etapa da sensibilização), proporcionando-lhes a criação de sentidos para as suas situações existenciais. Não cabe um consumo de frases feitas para pronta-entrega numa aula de filosofia. Um educador **não é um burocrata de conhecimentos acabados ou um técnico que segue um manual para o conserto de máquinas. Como aponta** Renata Aspis (2012), o mestre precisa agir como intercessor e não como portador da verdade. A revisão da duplicidade erro/acerto se processa por um ensino-aprendizagem que passa, sim, pelos aportes teóricos que lhe dão sustentação, ou seja, no uso dos conceitos dos textos escolhidos (etapa de problematização). Segue-se a essa etapa, o acompanhamento cuidadoso dos caminhos percorridos pelos educandos desde uma inicial resolução de problemas levantados (etapa da investigação) e a elaboração criativa de conceitos (etapa da conceituação).

Isso nos remete ao papel do educador nas múltiplas imbricações do ambiente pedagógico. La Salvia (2016, p. 224) lembra do desafio que é o pensar, que não se manifesta natural ou espontaneamente em seu esforço de criação conceitual; junto a esse desafio inicial de se

pensar ousadamente, há o reconhecimento de que a característica do pensar exige que sempre nos situemos em um começo e recomeço do pensamento. Assim, em vez de se estabelecer limitações à realização de uma metodologia de ensino-aprendizagem de filosofia, com base na “oficina de conceitos” proposta por Gallo (2012), convém **não perder de vista que** Deleuze e Guattari apontavam uma abertura da filosofia para o novo e para o infinito. Uma constante atitude problematizadora da prática educativa indaga, por exemplo, até que ponto determinada prática pedagógica amplia os horizontes experienciais dos educandos.

Uma aula de filosofia há de promover experiências do pensar filosófico para além da simples decodificação de signos culturais, especialmente daqueles considerados “clássicos”. Promover a experiência do pensar tem exigências e a principal delas é a atenção e o cuidado com a análise da produção conceitual realizada pelos educandos, pois muitos elementos participam do sucesso dessa experiência de ensino-aprendizagem nas aulas de filosofia:

E as aulas são algo muito especial. Uma aula é um cubo, ou seja, um espaço-tempo. Muitas coisas acontecem numa aula. Nunca gostei de conferências porque se trata de um espaço-tempo pequeno demais. Uma aula é algo que se estende de uma semana à outra. É um espaço e uma temporalidade muito especiais. Há uma sequência. Não podemos recuperar o que não conseguimos fazer. Mas há um desenvolvimento interior numa aula. E as pessoas mudam entre uma semana e outra. O público de uma aula é algo fascinante (Deleuze, 1988-1989, p. 75).

Em *O abecedário de Gilles Deleuze* (1988-1989, p. 75), na letra P de “Professor”, o filósofo francês diz ainda o seguinte: “Acho que as aulas têm equivalentes em outras áreas. Uma aula é algo que é muito preparado. Parece muito com outras atividades. Se você quer 5 minutos, 10 minutos de inspiração, tem de fazer uma longa preparação”. Deleuze chama a atenção para o planejamento didático. Ele chega até mesmo a afirmar que ensaiava antes de ministrar uma aula. O filósofo afirma, nessa entrevista, que ele não fazia distinção entre ensinar para educandos secundaristas, para educandos do ensino superior ou outros públicos que entravam em suas aulas; em todos os níveis, as aulas deveriam ter um caráter musical que traz a ideia de “estilo”. Há estilos numa construção artesanal da aula; por isso, nessas oficinas, **há, para** Kohan (2013, p. 81), “um princípio



incontornável a todas elas: é o próprio educador, o oficineiro que deve buscar sua própria maneira, seu estilo de oficina, aquele que mais se ajusta a seus modos, a seu contexto e aos atores que farão parte dela”.

Portanto, inspirados por essa ampla visão deleuziana de filosofia, houve uma riqueza de produção acadêmica, ampla e complexa. Autores como Gallo, Aspis, La Salvia e Kohan fizeram da oficina de conceitos um *locus* político e educativo fundamental. Nesse processo, para além de uma visão metodológica de ensino-aprendizagem filosófico, interessa-lhes uma aula que construa sentidos desde uma impossibilidade: a de se saber, de antemão, a singularidade de como alguém aprende e produz conceitos. Por isso, La Salvia reconhece o valor de aulas de filosofia que sirvam como “um ambiente onde os educandos sintam seus encontros involuntários despertarem o pensar o qual pode, ou não, encontrar ecos, ressonâncias com outros pensamentos já traçados” (La Salvia, 2016, p. 250).

A institucionalidade não deveria ser um obstáculo intransponível para esses encontros. Há sempre brechas que tornam possível a superação do tempo e do espaço institucionais e cronológicos para um tempo aiônico do acontecimento do pensar, visto que, nos dizeres de Kohan, “Aión é o tempo, justamente, da experiência” (Kohan, *apud* Dário Jr.; Silva, 2018, p. 302). Experiência que permite ao educador de filosofia, mesmo no ambiente político-institucional das aulas, uma revolução por microdesvios pedagógicos que furam a predominância de uma “educação maior” em prol de uma “educação menor”. Expliquemos essa distinção de grandeza elaborada por Gallo.

Para analisar a obra de Franz Kafka, Deleuze e Guattari (2003) criaram um jogo conceitual envolvendo uma “literatura maior” e uma “literatura menor”. Kafka estaria ligado à “literatura menor” devido à sua condição pessoal e política: um tcheco escrevendo em alemão sob o domínio do Império Prussiano. O qualificativo de “menor” a essa literatura não se deve à sua pequenez e insignificância, ao contrário, o caráter de menoridade quer denotar características de um devir minoritário de uma ação política marginal, mas de forte valor coletivo. Por meio dessa literatura “menor”, ressoa uma voz estrondosa: a de um povo dominado e oprimido.

Gallo (2012) opera pedagogicamente esse jogo conceitual tirando a literatura kafkiana do foco e colocando a educação em seu lugar. Ele usa os conceitos de “educação menor” e “educação maior” para analisar a educação brasileira e o processo de ensino-aprendizagem de filosofia. Dessa forma, a “educação maior” foca na educação gestada nos órgãos oficiais como ministérios e secretarias de educação. Lugares do poder estatal onde se elaboram o grande discurso acerca das políticas públicas quanto à educação oficial, com sua base legal, suas diretrizes e seus currículos.

Portanto, em contraponto à oficialidade educacional, entra em cena uma “educação menor”, situada no rés do chão da sala de aula, onde a educação se contextualiza em suas ambiguidades e subversões à institucionalidade. Nesse sentido, tal como a “literatura menor” de Kafka, a “educação menor” se coloca como “resistência, como produção de algo que se coloca para alguém das grandes políticas” (Gallo, 2012, p. 26). Resistência às pressões “polítiquesiras” e espoliadoras social e economicamente, tornando a escola um espaço estratégico de luta contra aquilo que a atinge ou se impõe a ela externamente a seu contexto. No entanto, essa “educação menor” depende da atuação de educadores militantes e militantes porque pensam e se colocam no mundo como agentes de transformação socioeconômica e cultural. A experiência de se pensar filosoficamente não está posta no imaginário social.

Nessa intervenção social, é importante promover uma pedagogia filosófica que supere a **lógica formativa**, ou seja, de se colocar o educando numa “forma” e sua lógica industrial do tipo *homo faber*. No modelo metafísico da antropologia filosófica do *homo faber*, a ideia de fabricação nos remete ao modelo técnico-industrial de produção de mercadorias. E tal construção ideológica se torna o combate central do processo de ensino-aprendizagem filosófico. Combate que se dirige à organização reificante do capitalismo na esfera educacional, com sua ingerência midiática e a sua presença aparentemente axiologicamente neutra pelas plataformas de “educação”, daí a posição da Renata Aspis:

Não se trata de ensino para a democracia, a formação do cidadão, a instrumentalização para o pensamento temente ao deus Mercado. Não se trata de comunicação, não se trata de transmissão, de despertar da consciência, não é moralização ou consenso. A filosofia não vai compactuar

com a ordem imposta do mundo único e seus pares de opostos impotentes (Aspis, 2012, p. 100).

Logo, escapar de uma perspectiva formativa é **escapar de um** processo industrial de fabricação, o que implica se repensar o pensar formativo-fabricativo. No entanto, “a filosofia tem sido ensinada, basicamente, para formar pessoas, para fazer algo de alguém” (Kohan, 2003, p. 44). Assim, o caminho para se dar sentido ao pensar filosoficamente é o valor da filosofia para o agir ético, pois certo percurso filosófico desconstrói um tipo de pessoa (Kohan, 2003, p. 36) e um tipo de (de)formação para a cidadania.

O ponto da crítica de Kohan ao conceito de “formação” pode ser problematizado em diálogo com Hans-Georg Gadamer. O conceito de *Bildung* poderia ser traduzido como formação, educação e cultura, por isso, com o autor alemão, preferimos entender *Bildung* como educação imersiva num processo político-cultural. *Bildung* não trata-se apenas de aquisição de conhecimento teórico, mas de um movimento que transforma o ser humano em direção à sua autorrealização em comunidade: “Hoje, a formação [*Bildung*] está estreitamente ligada ao conceito de cultura e designa, antes de tudo, a maneira especificamente humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades” (Gadamer, 2015, p. 45). Nesse processo cultural não há o que ser descartado, pois tudo é cultura, tudo é meio de ensino-aprendizagem. Nessa dinâmica cultural, a pergunta “*para que filosofia?*” se mantém: “Tem-se que justificar o *para quê* da filosofia, porque sua utilidade e seu sentido não costumam estar outorgados previamente” (Kohan, 2003, p. 33, grifo do autor).

As coisas, vidas e pessoas participam de um ambiente experiencial, cultural e dialógico mais amplo do que a memorização de conteúdos. Por isso, para tal experiência do pensar, a operacionalização didático-prática se viabiliza pela “oficina de conceitos”, que constrói uma relação pedagógica na educação **básica**, na linha de uma “educação menor”, ou seja, numa **lógica** que promova experiências de pensamento enquanto

uma prática teórica, intersubjetiva, irrepetível, intransferível uma forma de exercer o pensar que chamamos “filosófica” quando dá ênfase à crítica, à criação, à diferença, à resistência e a uma interlocução com a uma história de pensamentos que no ocidente tem mais de 26 séculos” (Kohan, 2003, p. 45).

Ora, numa oficina experimental, há de se fazer de novo, de novo e de novo. E esse refazer contínuo há de aproveitar as brechas da institucionalidade ao nela se inserir como uma “educação menor”, em que a abertura a novos horizontes e alternativas de atividades pedagógicas supere uma **lógica formativa** enciclopédica – a “educação maior” – para se promover a experiência de pensar.

### Considerações finais

Autores brasileiros ou que vivem no Brasil, em suas propostas de “oficina de pensamento”, baseiam-se na urgência político-cultural de promoção da capacidade de significação e atratividade das aulas de filosofia, estimulando os educandos à experiência do pensamento. À luz das ideias de Deleuze e Guattari, um planejamento de atividades, que insiram educandos no universo filosófico, vislumbra o processo político-cultural como contexto de acontecimento e oportunidade de uma vivificante e inovadora dinâmica de ensino-aprendizagem da filosofia.

Da mesma forma que um mestre oficinairo busca as melhores estratégias para fabricar a peça almejada, o professor de filosofia, atuando em sua “oficina de conceitos”, precisará encontrar, entre uma diversidade de possibilidades, a melhor dinâmica de ensino-aprendizagem para estimular um pensar filosófico. Por isso, as etapas de sensibilização, problematização, investigação e conceituação, propostas por Gallo, não devem ser manualizadas em formas rígidas, podendo ser adaptadas, ajustadas e transformadas ao longo das aulas.

Além de se restituir à filosofia a atividade de criação de conceitos – atividade que lhe pertenceu por milhares de anos, mas que lhe foi roubada por propagandistas a serviço dos amigos do capital e inimigos do conceito –, está em jogo uma atividade que se apresente como resistência num mundo letárgico e consumidor de conceitos despejados a todo o momento por *influencers* e congêneres. Diante dessa situação, encontra-se a pujança de uma “educação menor”, enquanto processo de ensino-aprendizagem do (re)pensar, proporcionada por “oficinas de conceitos”.

## Referências

- ASPIS, R. P. L. *Ensino de filosofia e resistência*. 2012. 226 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2012.
- DÁRIO JR., I. R.; SILVA, L. F. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, SP, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr. 2018.
- DELEUZE, G. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Entrevista concedida a Claire Parnet. Paris, FRA: Editions Montparnasse, 1988-1989.
- DELEUZE, G. *Kafka: para uma literatura menor*. Lisboa, PT: Assírio & Alvim, 2003.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* **São Paulo**, SP: Editora 34, 2010.
- GADAMER, H.-G. *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- GALLO, S. *Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- GALLO, S.; GUIDO, H.; KOHAN, W. O. Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas. In: CARVALHO, M.; CORNELLI, G. *Ensinar filosofia: volume 2*. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.
- KOHAN, W. O. O ensino da filosofia frente à educação como formação. In: GALLO, S.; CORNELI, G.; DANELÓN, M. (orgs.). *Filosofia do ensino da filosofia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- KOHAN, W. O. Como ensinar que é preciso aprender? Filosofia: uma oficina de pensamento. In: CARVALHO, M.; CORNELLI, G. (orgs.). *Ensinar filosofia: volume 2*. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.
- LA SALVIA, A. L. *Problemas de uma pedagogia do conceito: pensando um ensino de filosofia*. Rio de Janeiro, RJ: Livros Ilimitados, 2016.