

*A FILOSOFIA E SEU ENSINO: CONCEITO E TRANSVERSALIDADE**

SÍLVIO GALLO

RESUMO

O presente artigo problematiza a questão contemporânea do ensino da filosofia no Brasil, tomando como pressuposto que ele deva ser ativo, compreendido como “poder de começo”, na expressão de Douailler. Parte a afirmação do filosofar como ato e processo, de sua relação intrínseca com a história da filosofia e da necessidade da criatividade para afirmar que todo professor de filosofia deve ter clara sua concepção de filosofia, para que possa dedicar-se ao ensino. Assume a definição deleuzo-guattariana de filosofia como atividade de criação de conceitos para buscar estabelecer os quatro passos didáticos no trabalho com essa disciplina: sensibilização, problematização, investigação, conceitualização. Conclui com uma discussão em torno da “transversalidade” intrínseca da filosofia, na medida em que uma das características do conceito é sua conectividade, porém tomando o partido de que ela não pode ser transversalizada nos currículos da educação básica, sob pena de perder sua especificidade e desaparecer de fato.

PALAVRAS-CHAVE: de filosofia; conceito; transversalidade; criatividade.

ABSTRACT

The present article problematizes the contemporary question of teaching philosophy in Brazil. It presupposes that it must be pro-active and understood as a “starting power”, in Stephane Douailler’s term. The paper asserts that philosophizing is an act and process. Insofar as it is, it has an intrinsic relationship with the history of philosophy. Moreover, there is a need for creativity in philosophizing so much so that every philosophy professor must be clear about his or her conception of philosophy in order to devote him or herself to teaching. We borrow Deleuze and Guattari’s definition of philosophy as an act of creating concepts. From there, we establish the four didactic steps at work within this discipline: sensitization, problematization, investigation and conceptualization. The paper ends with a discussion on the “transversality” intrinsic to philosophy, insofar as one of the characteristics of the concept is its connectivity. However, we side with the view

* Este artigo foi redigido a partir da apresentação preparada para a palestra do mesmo título, em julho de 2005, que fez parte do Curso “Filosofia e Vida”, em parceria da Universidade Estadual de Campinas com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A apresentação foi baseada em vários textos que já publiquei sobre o tema, todos referenciados ao final deste texto.

that there can be no transversalization of philosophy in the curricula of primary schools, without losing much of its specificity and disappearing as a result.

KEYWORDS: teaching philosophy; concept; transversality; creativity.

Quando nos dedicamos ao ensino da filosofia, em especial na educação média, precisamos ter em mente que tratamos com um tipo de saber que possui uma história de mais de dois mil e quinhentos anos e que continua vivo e ativo. Seu ensino precisa, pois, estar atento a esta vitalidade e a esta história. Traduziria isso na forma de três “alertas” ao professor de filosofia:

1. Atenção ao filosofar como ato/processo: não podemos tomar a filosofia apenas como um conjunto de conteúdos historicamente construídos para serem transmitidos, passados de geração a geração. Se a filosofia continua viva e ativa, é porque tem sido transmitido às novas gerações também o *processo* da produção filosófica, de modo que há sempre filósofos novos, produzindo um novo pensamento, dando continuidade a essa história. Assim, ensinar filosofia é ensinar o ato, o processo do filosofar.

2. Atenção à história da filosofia: por outro lado, não podemos desprezar dois mil e quinhentos anos de história. Não temos o direito de querer que nossos alunos “reinventem a roda” em filosofia. Para que eles possam aprender o ato de filosofar, é preciso que conheçam a história da filosofia. É preciso que tenham acesso ao conhecimento historicamente produzido, aos modos de produção de filosofia que os vários filósofos foram inventando. Assim, ensinar filosofia é *também* ensinar história da filosofia.

3. Atenção à criatividade: se precisamos estar atentos à história, é necessária porém uma recusa da tradição para a emergência do novo. Stéphan Douaillier defende que o ensino de filosofia é uma espécie de “poder de começo”, isto é, qualquer um que se dedica de fato à filosofia, ao filosofar, recomeça a filosofia à sua maneira. Douaillier exemplifica com Platão: ele só pôde surgir como filósofo, produzir seu próprio pensamento, depois da morte de seu mestre, Sócrates. Em poucas palavras: precisamos do mestre, da tradição, para iniciar ao filosofar; mas também precisamos matar

o mestre, negar a tradição, para continuarmos a aventura filosófica, para que a mantenhamos viva e ativa.¹

No caso específico da filosofia, temos uma imbricação muito própria entre conteúdo e forma de produção. Isso significa que, no caso do ensino da filosofia, precisamos fugir de dois “cantos de sereia” muito comuns nos processos educativos: o *conteudismo* (isto é, tomar o ensino como mera transmissão de conteúdos historicamente produzidos) e outro mais “moderno”, aquele do discurso das *competências e habilidades* (isto é, tomar o ensino na contramão do conteudismo, como o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências específicas). Se levarmos em conta que a atual política educacional brasileira, em especial os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, assumem a defesa da organização do ensino em torno do desenvolvimento de competências e habilidades, certamente essa não é uma tarefa simples.

Ao ensinar filosofia tomando como objetivo central o desenvolvimento de certas competências e habilidades específicas, como de leitura de textos, articulação de saberes e sua contextualização², corremos o risco de “desfilosofizar” (com o perdão do neologismo) a aula de filosofia, pela perda do conteúdo específico. Por outro lado, ao ensinar filosofia tomando como objetivo a transmissão da história da filosofia, corremos o mesmo risco, mas agora por, centrados no conteúdo, perdermos o desenvolvimento da “experiência” filosófica como prática do pensamento. Em uma direção muito próxima desta que estou trabalhando aqui, encontramos em *As Perguntas da Vida*, livro do filósofo espanhol Fernando Savater dedicado ao ensino da filosofia para jovens, quatro premissas dirigidas ao professor de filosofia. Vejamo-las, ainda que de forma resumida:

“ – primeira, que não existe ‘a’ filosofia, mas ‘as’ filosofias e, sobretudo, o filosofar (...) Há uma perspectiva filosófica (em face da perspectiva científica ou artística), mas felizmente ela é multifacetada (...)

¹ Ver Douaillier, *A Filosofia que começa: desafios para o ensino da filosofia no próximo milênio*, in Gallo; Cornelli; Danelon, 2003.

² Ver os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, volume 4 - Ciências Humanas e suas Tecnologias.

“ – *segunda*, que o estudo da filosofia não é interessante porque a ela se dedicaram talentos extraordinários como Aristóteles ou Kant, mas esses talentos nos interessam porque se ocuparam dessas questões de amplo alcance que são tão importantes para nossa própria vida humana, racional e civilizada (...)

“ – *terceira*, que até os melhores filósofos disseram absurdos notórios e cometeram erros graves. Quem mais se arrisca a pensar fora dos caminhos intelectualmente trilhados corre mais riscos de se equivocar, e digo isso como elogio e não como censura (...)

“ – *quarta*, que em determinadas questões extremamente gerais aprender a perguntar bem também é aprender a desconfiar das respostas demasiado taxativas (...)” (Savater, 2001, p. 209-210)

Em suma, podemos dizer que ensinar filosofia é um exercício de apelo à diversidade, ao perspectivismo; é um exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura ao risco, de busca da criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta e da desconfiança da resposta fácil. Quem não estiver disposto a tais exercícios, dificilmente encontrará prazer e êxito nesta aventura que é ensinar filosofia, aprender filosofia.

POR QUE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO?

Quando tratamos do tema do ensino da filosofia na educação média, somos sempre chamados a justificar sua razão. Isso se deve ao fato de que, na história da educação média brasileira, o ensino da filosofia não apresenta uma constância, como nos mostram os estudos a este respeito.

Tem sido lugar comum justificar a presença da filosofia no ensino médio por dois vieses: por um lado, para garantir o desenvolvimento da criticidade do estudante; por outro lado, para garantir uma interlocução entre as diversas disciplinas.

Penso que essas duas justificativas, que muitas vezes são tomadas em conjunto, são complicadas e mesmo perigosas.

Explico, ainda que brevemente. São complicadas porque parece-me que a criticidade, embora seja uma das características da filosofia, não

é sua exclusividade; se defendermos que a função da filosofia neste nível de ensino é o desenvolvimento da criticidade, isso equivale a dizer que nenhuma outra disciplina seria capaz de fazê-lo. E não é desejável e necessário que desenvolvamos o “espírito crítico” dos estudantes nas aulas de matemática, de história, de física etc.? O mesmo vale para o diálogo interdisciplinar: ele não deve ser experimentado em todas as disciplinas? Em outras palavras: se o desenvolvimento da criticidade e o exercício do diálogo interdisciplinar são importantes valores a serem desenvolvidos na educação média, eles devem estar presentes em todas as disciplinas, e não em apenas uma.

Por outro lado, essas justificativas, além de complicadas, são perigosas. Ora, se imputamos à disciplina de filosofia o desenvolvimento da criticidade, o exercício do diálogo interdisciplinar ou mesmo as duas coisas, o risco de que a filosofia não dê conta de realizar isso tudo é grande. Inclusive porque, como já afirmei antes, essas duas coisas não parecem exclusivas da filosofia. E aí a defesa de sua importância pode facilmente converter-se em justificativa de sua incompetência, validando sua retirada definitiva do espaço escolar.

Para além dessas duas justificativas, muito presentes nos debates em torno do ensino da filosofia já nos anos setenta e nos anos oitenta³, em meados dos anos noventa aparece uma terceira: a filosofia como necessária ao exercício da cidadania. Essa é a justificativa presente na Lei nº 9394/96 (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*)⁴. Aqui o problema é outro: trata-se de fazer da filosofia um instrumento para a realização de um fim, no caso o exercício da cidadania; e sabemos que, desde suas origens, a filosofia resiste a ser tutelada, a ser instrumentalizada. Pelo menos desde Aristóteles, a filosofia se caracteriza como um fim em si mesma. Instrumentalizá-la numa política educacional pode significar, pois, sua própria morte. E aí estaríamos no paradoxo dos paradoxos: inserir a filosofia no currículo da educação média, matando a filosofia enquanto movimento, processo, experiência de pensamento não tutelado!

Em uma direção completamente diferente, penso que podemos justificar a filosofia na educação média pela própria caracterização deste nível de ensino. Sabemos que o ensino médio é concebido como a etapa terminal da educação básica e, como tal, tem a perspectiva da formação abrangente do educando. Ora, podemos falar em três grandes áreas do

³ Ver, por exemplo, NETO, 1986.

⁴ Ver ALVES, 2002.

conhecimento humano, fundamentais em todo processo educativo, constituídas pelas ciências, pelas artes e pelas filosofias.

Na obra *O que é a filosofia?*, Gilles Deleuze e Félix Guattari afirmam que arte, ciência e filosofia são as três potências do pensamento, na medida em que permitem o exercício da criatividade. Cada uma, à sua maneira, significa um mergulho no caos e um lampejo de pensamento novo, criativo. De seu mergulho no caos, o artista traz perceptos e afectos; o cientista traz funções; o filósofo traz conceitos. Assim, arte, ciência e filosofia se complementam, cada uma delas permitindo uma experiência distinta de pensamento criativo.

Ora, nossos currículos de ensino médio são absolutamente científicos. Na mesma medida em que possibilitam o exercício dessa potência (quando o possibilitam, pois na maioria das vezes temos um ensino instrumentalizado e conteudista da ciência), acabam por desprezar as potências da arte e da filosofia. Penso que esta seja uma justificativa pertinente para a presença da filosofia nos currículos da educação média: a busca de um equilíbrio entre as potências da arte, da ciência, da filosofia, de modo que os jovens possam ter acesso a estas várias possibilidades de exercício do pensamento criativo, aprendendo a pensar por funções (ciência), mas também por perceptos e afectos (arte) e por conceitos (filosofia).

Garantir um currículo do ensino médio como expressão de um equilíbrio entre as potências do pensamento conceitual (filosofia), do pensamento funcional e proposicional (ciência) e do pensamento perceptual e afectivo (arte) significa oportunizar aos estudantes uma experiência possivelmente única com cada uma dessas potências. Aqueles que concluirão seus estudos nesse nível dificilmente terão outras oportunidades de encontro com tais experiências; por outro lado, aqueles que farão estudos universitários provavelmente enveredarão por uma dessas áreas, especializando-se, sem maiores oportunidades de experimentar as outras potências de pensamento.

Daí a importância da presença da filosofia no ensino médio: ela se constitui numa experiência singular de pensamento, e se o estudante não se encontrar com ela nesse nível mais abrangente de ensino, pode ser que jamais o faça. Penso ser essa uma justificativa mais que suficiente.

A ESPECIFICIDADE DA FILOSOFIA

Para ensinarmos filosofia, é importante que definamos qual sua especificidade, isto é, aquilo que apenas a filosofia pode fazer, diferentemente

de qualquer outro tipo de saber ou área do conhecimento. Podemos tomar como sendo três as principais características da filosofia:

1. trata-se de um **pensamento conceitual**: enquanto saber, ela é sempre produto de pensamento, é uma experiência de pensamento. Mas o que caracteriza a filosofia, como veremos a seguir, é que ela é uma experiência de pensamento que procede por conceitos, que cria conceitos, à diferença da ciência e da arte.
2. apresenta um **caráter dialógico**: ela não se caracteriza como um saber fechado em si mesmo, uma verdade dogmática, mas como um saber que se experimenta, que se confronta consigo mesmo e com os outros, que se abre ao diálogo com outros saberes, um saber aberto e em construção coletiva.
3. possibilita uma postura de **crítica radical**: a atitude filosófica é a da não-conformação, do questionamento constante, da busca das raízes das coisas, não se contentando com respostas prontas e sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas.

Embora sejam estas as três características da filosofia, o caráter dialógico e a postura de crítica radical são também encontrados em outros saberes. O específico da filosofia é o trabalho com o **conceito**; como vimos antes, a filosofia, como uma das três potências do pensamento, distingue-se por criar conceitos, enquanto a arte e a ciência criam outros produtos de pensamento.

Podemos defini-la como a **atividade de criação de conceitos**, nas pegadas de Deleuze e Guattari, que escreveram:

“O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos /.../ Criar conceitos sempre novos, é o objeto da filosofia. É porque o conceito precisa ser criado que ele remete ao filósofo como aquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência /.../ Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam /.../ Que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não

criou um conceito, ele não criou seus conceitos?”
(Deleuze; Guattari, 1992, p. 13-14)

Precisamos levar em conta que o que Deleuze e Guattari chamam de conceito não é exatamente aquilo com o que estamos acostumados. É comum falarmos em “conceitos científicos”, o que para eles seria um completo equívoco, assim como falar em “arte conceitual”. Deixando de lado a noção corrente de conceito, com os filósofos franceses supracitados aprendemos que o conceito é uma forma **racional** de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido; isto é, o conceito é uma forma de lançar inteligibilidade sobre o mundo. Dessa forma, o conceito não é abstrato nem transcendente (como é comum pensarmos na tradição filosófica), mas imanente, uma vez que parte necessariamente de problemas experimentados e “vivididos na pele” pelo filósofo, que cria o conceito justamente para equacionar um problema concreto.

Em *Lógica do Sentido*, Deleuze já havia mostrado, a partir dos estoícos, que o conceito é da ordem do acontecimento, isto é, embora seja resultado dos corpos e de suas ações, de suas misturas, ele próprio não é corpóreo, mas um incorporeal. Portanto, a lógica do acontecimento, a lógica do conceito, não é a mesma dos corpos; o tempo dos acontecimentos e dos conceitos (Aion) não é o mesmo tempo dos corpos (Cronos). Assim, é a partir de problemas vivididos, corpóreos, encarnados, que se produzem conceitos incorpóreos (atos de pensamento), mas imanentes aos corpos. Daí concluir que os conceitos não são materiais, mas possuem uma materialidade em sua criação.

A partir da noção de conceito posta por Deleuze e Guattari, a filosofia não é apenas um conjunto de conhecimentos criados historicamente, mas sobretudo uma atividade criativa, na medida em que o filósofo, encarnado e vivendo num mundo concreto, enfrenta problemas vitais, mergulha no caos e busca a criatividade que lhe permita inventar conceitos que ajudem a dar uma forma racional ao problema vivido, podendo assim encontrar soluções. E a história da filosofia, mais do que o inventário cronológico das soluções, é como que um arsenal, um repositório dos conceitos criados, que podem ou não servir como ferramentas, instrumentos para nosso próprio pensamento.

Em outro lugar, escrevi que:

“Assim, o conceito não deve ser procurado, pois não está aí para ser encontrado. O conceito não é uma ‘entidade metafísica’, ou um ‘operador lógico’, ou

uma ‘representação mental’. O conceito é um dispositivo, uma ferramenta, algo que é inventado, criado, produzido, a partir das condições dadas e que opera no âmbito mesmo destas condições. O conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar. O que significa dizer que o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, o que paralisaria o pensamento; ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar. Se o conceito é produto, ele é também produtor: produtor de novos pensamentos, produtor de novos conceitos; e, sobretudo, produtor de acontecimentos, na medida em que é o conceito que recorta o acontecimento, que o torna possível.” (Gallo, 2003, p. 51-52).

A AULA DE FILOSOFIA E O TRABALHO COM O CONCEITO

Temos alguns modelos mais ou menos comuns e consensuais de aula de filosofia: aquela que enfatiza o caráter dialógico, colocando todos os alunos “em círculo”, para possibilitar o diálogo em pé de igualdade; aquela que enfatiza o debate, e não raro não chega a sair de uma espécie de “arena de opiniões”; aquela em que o professor traz notícias “fresquinhas” de jornal para serem analisadas e debatidas, enfatizando o sentido do cidadão que participa de sua comunidade; aquela que adquire um “tom enciclopédico”, na medida em que o professor vai fazendo desfilar frente aos estudantes uma galeria de filósofos e/ou sistemas filosóficos, articulados ou não segundo uma cronologia histórica; aquela em que o professor desenvolve análise e comentário de textos filosóficos.

Se tomamos então a filosofia como uma atividade de criação de conceitos, a aula de filosofia escapa a todos esses modelos. Nessa perspectiva, a aula precisa adquirir um caráter prático, investigativo, dinâmico, sem no entanto cair no senso comum e no “opinionismo”, sem perder a dimensão estritamente filosófica do conceito. Explorando essa idéia, tenho afirmado que a aula de filosofia pode ser vista como que uma **oficina de conceitos**, um local onde eles são experimentados, criados, testados...

Ao propor a aula de filosofia como oficina de conceitos, quero justamente enfatizar o seu caráter prático, para além de uma mera transmissão de conteúdos da história da filosofia ou de um mero

treinamento de competências e habilidades supostamente identificadas com o pensamento filosófico.

Falar em oficina de conceitos é falar em experimentação, que remete ao novo, à criação: “pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela.” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 143) Por isso, numa aula de filosofia assim concebida importa mais o processo criativo, a experimentação, fazer o movimento de pensamento, do que o ponto de chegada, a solução do problema, a veracidade do conceito criado. Importa que cada estudante possa passar pela experiência de pensar filosoficamente, de lidar com conceitos criados na história, apropriar-se deles, compreendê-los, recriá-los e, quem sabe, chegar mesmo a criar conceitos próprios.

Fazendo um ensaio meramente didático, parece-me que podemos caracterizar assim as etapas de trabalho numa “**oficina de conceitos**”:

1. Sensibilização
2. Problematização
3. Investigação
4. Conceituação

Através do trabalho progressivo nessas quatro etapas, podemos colocar aos estudantes um problema filosófico, fazendo com que eles vivenciem o problema, para que possam efetivamente fazer o movimento da experiência de pensamento. O problema não pode ser um falso problema ou um problema alheio, externo a eles. Se só pensamos a partir de problemas que efetivamente vivemos, é importante que eles vivenciem o problema, apropriem-se dele, o incorporem. A partir do problema vivido, podemos investigar na história da filosofia conceitos criados para equacionar esse problema ou problemas próximos a ele. E testar esses conceitos em relação a nosso problema, saber se eles nos servem ou não, se precisam ser adaptados, recriados, ou se podem ser descartados. Por fim, o momento da experiência filosófica de pensamento propriamente dita: o equacionamento do problema através de um conceito, seja ele um conceito apropriado de um filósofo, um conceito recriado ou um conceito realmente novo, criado com originalidade.

Uma vez mais é importante dizer que não estamos em busca da originalidade; o que queremos é que os estudantes possam vivenciar a experiência de pensamento. E é isso que deverá ser avaliado: a qualidade da experiência, e não o fato de um conceito absolutamente novo ter sido ou não criado, e não a qualidade do conceito criado ou recriado ou apropriado.

Faço a seguir uma breve caracterização de cada uma dessas etapas didáticas de uma oficina de conceitos, como proposta inicial a ser revista, repensada, recriada por aqueles que se dispuserem a experimentar a aula de filosofia nessa direção.⁵

SENSIBILIZAÇÃO:

Trata-se, nesta primeira etapa, de chamar a atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema “afete” aos estudantes. Sabemos que os conceitos só são criados para enfrentar problemas; e que só enfrentamos os problemas que efetivamente vivemos. Ora, de nada adiantaria que o professor indicasse um problema aos alunos; é preciso, para que eles possam fazer o movimento do conceito, que o problema seja vivido como um problema para eles.

Dai a necessidade da sensibilização. Trata-se, em outras palavras, de fazer com que os estudantes vivam, “sintam na pele”, um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico. Trata-se de fazer com que os estudantes incorporem o problema, para que possam vir a criar um conceito incorporal. Penso que essa primeira etapa pode ser bem sucedida com o recurso a peças artísticas: uma música, um poema, um quadro, um conto, um filme; ou mesmo um desenho animado, uma história em quadrinhos... Em suma, algo que chame a atenção dos estudantes, sobretudo por falar sua própria linguagem, e que desperte seu interesse por um determinado problema.

Nessa etapa, também é possível desenvolver exercícios de alargamento dos horizontes culturais. Por exemplo, se podemos usar um *rap* ou um *pagode* que faça parte do universo cultural dos alunos para lhes chamar a atenção, podemos também, depois, introduzir outras músicas e letras, de outros referenciais, que toquem no mesmo assunto, alargando suas experiências estéticas.

PROBLEMATIZAÇÃO:

Trata-se de transformar o **tema em problema**, isto é, fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar soluções. Na etapa anterior, o objetivo era apenas afetar, chamar a atenção, motivar – se quisermos usar uma expressão pedagógica um tanto ou quanto em desuso. Nesse segundo momento, tendo a atenção mobilizada pela questão, o objetivo é problematizá-la de vários aspectos e em várias perspectivas.

⁵ A caracterização da quatro etapas é retomada aqui a partir de como aparece em Gallo, 2005, p. 397-400, com pequenos ajustes.

Podemos, nesta etapa, promover discussões em torno do tema em pauta, propondo situações em que ele possa ser visto por diferentes ângulos e que seja problematizado em seus diversos aspectos. Nesta etapa, estimulamos o sentido crítico e problematizador da filosofia, exercitamos seu caráter de pergunta, de questionamento, de interrogação. Desenvolvemos também a desconfiança em relação às afirmações muito taxativas, em relação às certezas prontas e às opiniões cristalizadas. Quanto mais completa a problematização, mais intensa será a busca por conceitos que possam nos ajudar a dar conta do problema.

INVESTIGAÇÃO:

Trata-se de buscar elementos que permitam a solução do problema. Uma investigação filosófica busca os conceitos na história da filosofia que podem servir como ferramentas para pensar o problema em questão. Terá Platão se deparado com esse problema? Em caso afirmativo, como ele o pensou? Produziu algum conceito que tenha dado conta dele? O conceito platônico ainda é válido em nosso tempo? Ele dá conta do problema, tal como o vivemos hoje? E na modernidade, Descartes ou Spinoza lidaram com o mesmo problema? Criaram seus conceitos? São esses conceitos mais adequados ou menos adequados que aquele criado por Platão?

Nessa etapa da investigação, revisitamos a história da filosofia. Ela não é tomada como o centro do currículo, mas como um recurso necessário para pensar o nosso próprio tempo, nossos próprios problemas. Mas, mesmo como referencial, a história da filosofia não é tomada de forma panorâmica, mas de forma interessada. Isto é, revisitamos a história interessados por nosso problema, o que faz com que tenhamos uma visão particular da história da filosofia. Serão as várias revisitas a ela, balizadas por diferentes problemas, que possibilitarão uma visão mais geral e abrangente dela.

CONCEITUAÇÃO:

Trata-se agora de **recriar** os conceitos encontrados, de modo a equacionarem nosso problema, ou mesmo de **criar** novos conceitos. Aprendemos com Nietzsche e com Deleuze e Guattari que há parentescos entre os conceitos e que o mero deslocamento de um conceito do contexto em que ele foi criado para um outro contexto – o nosso próprio – é uma recriação do conceito, pois ele já não é mais o mesmo.

Na etapa da investigação, vamos em busca da “ecologia dos conceitos”⁶, de procurar aqueles que se relacionam com o problema que estamos

⁶ Há uma passagem bastante interessante de Nietzsche, em *Além do Bem e do Mal*, que nos remete a essa “ecologia dos conceitos”, embora ele não utilize tal

investigando, identificando seus parentescos, como eles vão se transformando pela história da filosofia para adequar-se também às transformações históricas dos problemas. Aqui, nessa etapa final, trata-se de fazer o movimento filosófico propriamente dito, isto é, a criação do conceito. Se na investigação pela história da filosofia encontramos conceitos que são significativos para nosso problema, trata-se então de deslocá-los para nosso contexto, recriando-os de forma a apresentarem possíveis soluções; se, por outro lado, não encontramos conceitos que dêem conta de nosso problema, certamente encontramos uma série de elementos que nos permitam criar um conceito próprio.

Que fique claro então que a criação (ou recriação) do conceito não é uma tarefa impossível: não se cria no vazio, a partir do nada; são os próprios conceitos, colhidos na história da filosofia, ou seus elementos próprios, que nos darão a matéria-prima para nossa atividade de criação ou recriação a partir de nosso próprio problema.

Já afirmei que Deleuze e Guattari nos apresentam o conceito como uma espécie de ferramenta; e para cada ferramenta temos um conjunto de usos, que podem ser inclusive revertidos e subvertidos. Numa bela canção de 1991, intitulada *My IQ (Meu QI)*, a cantora norte-americana Ani diFranco cantou: “para cada mentira que desaprendi/ eu aprendi algo novo/ às vezes cantou pela minha luta/ pois qualquer ferramenta é uma arma/ – se segurá-la direito”.

Os conceitos são ferramentas, e podem ser armas, dependendo do uso que deles fizemos. É claro que as armas não são boas ou más em si mesmas; os conceitos podem ser armas de transformação ou armas de conservação, dependendo das intenções de quem os usa. A aula de filosofia como oficina de conceitos está longe, portanto, de ser um empreendimento ingênuo ou alienado. Pode ser arma de luta; o conceito pode ser ferramenta de engajamento.

expressão: “Os conceitos filosóficos individuais não são algo fortuito e que se desenvolve por si, mas crescem em relação e em parentesco um com o outro; embora surjam de modo aparentemente repentino e arbitrário na história do pensamento, não deixam de pertencer a um sistema, assim como os membros da fauna de uma região terrestre – tudo isso se confirma também pelo fato de os mais diversos filósofos preencherem repetidamente um certo esquema básico de filosofias *possíveis*. À mercê de um encanto invisível, tornam a descrever sempre a mesma órbita: embora se sintam independentes uns dos outros, com sua vontade crítica ou sistemática, algo neles os conduz, alguma coisa os impele numa ordem definida, um após o outro – precisamente aquela sistemática e relação inata entre os conceitos.” (Nietzsche, 1992, p. 25-26)

A TRANSVERSALIDADE DA FILOSOFIA

Falei anteriormente de três características da filosofia; quero agora introduzir uma quarta, que deliberadamente deixei para o final, para demorar-me um pouco mais sobre ela e para, através dela, demarcar uma posição política sobre o ensino da filosofia.

Essa quarta característica intrínseca da filosofia é a **transversalidade**, que significa que a filosofia não se fecha em si mesma, ensimesmada, mas abre-se sempre a outrem, busca a relação. E essa característica advém exatamente das propriedades do conceito, conforme apontam Deleuze e Guattari:

“O conceito não é paradigmático, mas *sintagmático*; não é projetivo, mas *conectivo*; não é hierárquico, mas *vicinal*; não é referente, mas *consistente*. É forçoso, daí, que a filosofia, a ciência e a arte não se organizem mais como os níveis de uma mesma projeção e, mesmo, que não se diferenciem a partir de uma matriz comum, mas se coloquem ou se reconstituam imediatamente numa independência respectiva, uma divisão do trabalho que suscita entre elas relações de conexão.” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 119-120)

Ora, afirmam os filósofos que o conceito não se presta a ser modelo (paradigma), é mais uma espécie de conector, de articulador de múltiplos elementos (sintagma); que ele não estabelece hierarquias nos jogos de poder, mas opera sempre pelas bordas, de forma não-sistemática, atravessando campos e não estabelecendo territórios; e que ele não serve como referência para outro saber, mas diz sempre respeito a si mesmo, apresentando uma consistência própria. Tais propriedades do conceito, embora o circunscrevam em sua interioridade, o colocam em conexão direta com as outras potências do pensamento, a arte e a ciência. Isso implica que não se cria conceito hoje, não se produz filosofia, sem o recurso da conexão com as artes e as ciências. Embora sejam distintas e independentes, elas se retro-alimentam e se fecundam.

É a isso que, nas pegadas da filosofia francesa contemporânea, denominamos transversalidade: o atravessamento mútuo dos campos de saberes, que a partir de suas peculiaridades se interpenetram, se misturam, se mestiçam, sem no entanto perder sua característica própria, que só se amplia em meio a essa multiplicidade. Singularidade de saberes

e multiplicidade de campos. Uma vez mais aqui poderíamos falar em “ecologia do conceito”, introduzindo a noção de multiterritorialidade e atravessamento de campos que leva a uma mestiçagem.

Sabemos que na política educacional brasileira contemporânea, um dos apelos que se coloca para a filosofia é o da transversalidade. O discurso é o de que a importância da filosofia é tamanha, que ela não pode ser apenas mais uma disciplina, não pode ficar confinada a um espaço disciplinar no currículo, mas deve atravessar todas as disciplinas, deve ser um “tema transversal”, tornando-se presente em todos os momentos.

Se tomamos a noção de transversalidade apresentada aqui, a noção defendida nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, de inspiração dos construtivistas espanhóis, parece-me completamente equivocada. Ali a transversalidade aparece como uma forma de realizar a interdisciplinaridade, como um efeito meramente pedagógico, sem a dimensão epistemológica de um trânsito por entre os saberes⁷.

No contexto de um currículo disciplinar, a filosofia não pode aparecer apenas “transversalizada”; sem a demarcação daquilo que lhe é específico, não há transversalidade possível; sem a singularidade, perde-se a própria multiplicidade. Isso em termos conceituais. Em termos práticos, sabemos que dizer que a filosofia transversalizada estaria presente em todos os momentos do currículo não passa de uma falácia; nossos professores das diversas disciplinas não são formados para atuar com conhecimentos de filosofia e não teriam condições de fazê-lo.

Portanto, num currículo disciplinar como segue sendo o nosso, é importante que haja uma disciplina de Filosofia, sob pena de sua contribuição não sair do discurso dos documentos de política educacional. Eis algo de que não podemos abrir mão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, D. J. *A filosofia no ensino médio – ambigüidades e contradições na LDB*. Campinas: Autores Associados, 2002.

⁷ Em vários artigos e capítulos de livros desenvolvi análises da dimensão epistemológica da transversalidade (na inspiração francesa) e as possibilidades de um currículo que denominei de rizomático, assim como a crítica à dimensão estritamente pedagógica da transversalidade de inspiração espanhola. Ver, por exemplo, Gallo, 1997, 2003 e 2004.

- BERTTOLINI, M. et al. *Materiales para la construcción de cursos de filosofía – ¿que és la filosofía?*. Montevideo: Ed. A-Z, 1997.
- BRASIL – MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – vol. 4: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.
- CANDIDO, C.; CARBONARA, V. (orgs.). *Filosofia e ensino – um diálogo transdisciplinar*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.
- COMTE-SPONVILLE, A. *Uma Educação Filosófica*. SP: Martins Fontes, 2001.
- COSSUTTA, F. *Elementos para a leitura de textos filosóficos*. SP: Martins Fontes, 1994.
- DELEUZE, G. *Lógica do Sentido*. 4ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1998.
- DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DERRIDA, J. et al. *La grève des philosophes – école et philosophie*. Paris: Osiris, 1986.
- FÁVERO, A.; RAUBER, J. J.; KOHAN, W. O. (orgs.). *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.
- GALLO, S. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GALLO, S. Filosofia na Educação Básica: uma propedêutica à paciência do conceito, in RIBAS, M.A.C. et al (orgs.) *Filosofia e Ensino: a filosofia na escola*. Ijuí: UNIJUÍ, 2005, p. 389-401.
- GALLO, S. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: entre o oficial e o alternativo*, in **Comunicações** – Revista do PPGE-Unimep. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, ano 11, n° 1, junho de 2004, p. 17-27.

- GALLO, S. Ética e Cidadania no ensino de filosofia, in GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (org.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 70-89.
- GALLO, S. O ensino de filosofia no contexto de uma “educação menor”, in ROLLA, A. B. M. et al (orgs.). *Filosofia e Ensino – possibilidades e desafios*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003, p. 23-33.
- GALLO, S. A especificidade do ensino de filosofia: em torno dos conceitos, in PIOVESAN, A. et al (orgs.). *Filosofia e Ensino em Debate*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002, p. 193-209.
- GALLO, S. Filosofia no ensino médio: em busca de um mapa conceitual, in FÁVERO, A. et al (orgs.). *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002, p 189-208.
- GALLO, S. *Conhecimento, Transversalidade e Educação: para além da interdisciplinaridade*, in **Impulso** - Revista de Ciências Sociais, vol. 10, nº 21, Piracicaba: Editora Unimep, 1997, p. 115-133.
- GALLO, S.; KOHAN, W. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio, in GALLO, S.; KOHAN, W. O. (org.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 174-196.
- GALLO, S.; KOHAN, W. O. (org.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GALLO, S.; KOHAN, W. O. (org.). A Filosofia e seu Ensino. *Cadernos CEDES*, vol. 24, nº 64. Campinas: CEDES, set./dez. 2004.
- GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (org.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (org.). *Ensino de Filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.
- KOHAN, W. O.; CERLETTI, A. A. *A Filosofia no ensino médio*. Brasília: Ed. UnB, 1999.

- KOHAN, W. O.; LEAL, B.; RIBEIRO, A. (orgs.). *Filosofia na Escola Pública*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- KOHAN, W. O. (org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- KOHAN, W. O. (org.). *Lugares da Infância: Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- KOHAN, W. O. (org.). *Políticas do Ensino de Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- LIMA, M. A. C. *O ensino de filosofia e suas contradições*. Gov. Valadares: Ed. UNIVALE, 2002.
- MARNOTO, I. (coord.). *Didáctica da Filosofia*. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.
- NETO, H. N. (org.). *O ensino da filosofia no 2º grau*. SP: Ed. SEAF, 1986.
- OBIOLS, G.. *Uma introdução ao ensino da filosofia*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.
- PANCIROLI, E. L. et al. *Análisis de los currículos de Filosofía en el nivel medio en Iberoamérica*. Madrid: OEI, 1998.
- PIOVESAN, A.; EIDT, C.; GARCIA, C. B.; HEUSER, E. M. D.; FRAGA, P. D. (orgs.). *Filosofia e Ensino em Debate*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.
- PORTA, M. A. G. *A Filosofia a partir de seus problemas*. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.
- QUINTELA, M. *Problemas filosóficos em el imaginario social de nuestra época*. Montevideo: Ed. A-Z, 1997.
- RIBAS, M.A.C. et al (orgs.) *Filosofia e Ensino: a filosofia na escola*. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.
- ROLLA, A. B. M.; SANTOS NETO, A.; QUEIROZ, I. P. (orgs.). *Filosofia e Ensino – possibilidades e desafios*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.

SABOIA, B. *A ditadura brasileira e o ensino de filosofia*. São Luis: Ed. UFMA, 2001.

SAVATER, F. *As perguntas da vida*. SP: Martins Fontes, 2001.

TOULMIN, S. *Os usos do argumento*. SP: Martins Fontes, 2001.

VASQUEZ, G. H. et al. La enseñanza de la Filosofía en el nivel medio: tres marcos de referencia. *Cuadernos de la OEI – Educación: currículos y didácticas I*. Madrid: OEI, 1998.

WILSON, J. *Pensar com conceitos*. SP: Martins Fontes, 2001.