

# A VOCAÇÃO CONCEITUAL DA FILOSOFIA E O ENSINO DE FILOSOFIA ATRAVÉS DE PROBLEMAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE SILVIO GALLO<sup>1</sup>.

Robert Brenner Barreto da Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** O objetivo desse trabalho é refletir sobre a prática do Ensino de Filosofia levando em conta a chave metodológica sugerida por Silvio Gallo em “*Metodologia do ensino da filosofia: uma didática para o ensino médio*”, a partir da qual se estimula a experiência de ensino-aprendizagem centrada sobre a dinâmica entre conceitos e problemas. A proposta consiste em enfatizar que a pergunta conceitual “o que é?”, característica da filosofia, é movida, em geral, por problemas que provocam o filósofo a averedar pela reflexão filosófica. Nesse caso, surge-nos o convite para revisar a prática do ensino de filosofia que toma por base a transmissão de modelos teóricos da história da filosofia, muito presentes na cultura da educação básica voltada aos vestibulares. A ideia é perceber a centralidade do papel desempenhado pelo problema no contexto de uma aprendizagem significativa de filosofia.

**Palavras-chave:** Ensino. Filosofia. Problemas. Gallo.

## THE CONCEPTUAL VOCATION OF PHILOSOPHY AND THE TEACHING OF PHILOSOPHY THROUGH PROBLEMS: A REFLECTION IN DIALOGUE WITH SILVIO GALLO.

**Abstract:** The aim of this work is to reflect on the practice of Teaching Philosophy taking into account the methodological key suggested by Silvio Gallo from which the teaching-learning experience centered on the dynamics between the concepts and problems is stimulated. The proposal consists of emphasizing that the conceptual question “what is it?”, characteristic of philosophy, is moved by problems that provoke the philosopher to embark on philosophical reflection. In this case, we are invited to review the practice of teaching philosophy that is based on the transmission of theoretical models from the history of philosophy, very present in the culture of basic education focused on college entrance exams. The idea is to realize the centrality of the role played by the problem in the context of meaningful learning. To this purpose, Gallo's “*Metodologia do ensino de filosofia*” will be worked on.

**Keywords:** Teaching. Philosophy. Philosophical problems. Gallo.

41

### 1. Introdução

Há um debate clássico em torno da distinção entre ensinar filosofia e ensinar a filosofar<sup>3</sup>. Como é de praxe na filosofia, o primeiro passo para dar tratamento às questões é bem definir os conceitos e deixar claro o que queremos dizer ao proferir certas ideias. Sem nos deter sobre os termos complexos com os quais esse debate tem trabalhado historicamente, é possível considerar que, se história da filosofia for o registro do pensamento operado pela filosofia e pelos filósofos, evidentemente uma coisa será a atividade de registro e eventual transmissão

---

<sup>1</sup> Este trabalho adapta a comunicação oral apresentada no II Encontro Cearense de Professores de Filosofia.

<sup>2</sup> Professor de Filosofia (UECE). Doutor em Filosofia e Pós-Doutorando em Filosofia (PPGFIL-UFC). <https://orcid.org/0000-0002-7156-0932>. E-mail: robert.brenner@uece.br.

<sup>3</sup> RODRIGO, 2009, p 47: “O estabelecimento da dicotomia entre ensinar filosofia e ensinar a filosofar frequentemente carrega consigo certa hostilidade em relação ao estudo da história da filosofia; acredita-se que esta poderia ser substituída por outro modelo de ensino, que priorizaria o desenvolvimento da capacidade de pensar por conta própria”.

desse compêndio<sup>4</sup>; outra será aquela responsável por desenvolver o pensamento filosófico enquanto tal e a do ensino dessa prática, competência ou disposição para pensar.

Do ponto de vista teórico, questões como a que estão sendo pontuadas nesse primeiro parágrafo continuam a ser pertinentes como objeto de pesquisa. Embora a origem do dilema “ensinar filosofia e/ou ensinar a filosofar” seja comumente atribuída a Kant<sup>5</sup>, quando esta não parece ser a forma mais rigorosa de interpretar o texto kantiano, tais premissas inclinaram as investigações ulteriores, acerca da natureza do ensino de filosofia, a examinarem com cuidado as tensões existentes entre o ensino de história da filosofia e o ensino do “filosofar”. Nessa perspectiva, tendo por base a abordagem de Kant na *Crítica da Razão Pura*<sup>6</sup>, a filósofa discute o tema:

A omissão da distinção kantiana entre conhecimento racional e conhecimento histórico da filosofia dá a entender algo muito diverso daquilo que está efetivamente contido no texto do autor. Sugere que não se pode aprender filosofia de forma alguma, quando o texto estabelece claramente que não se pode aprender filosofia do ponto de vista objetivo-racional, mas que se pode aprendê-la do ponto de vista histórico-subjetivo. Desprezando a sutileza dessas distinções conceituais, alguns pensam ser possível derivar do texto kantiano a conclusão de que não se pode aprender a filosofia formulada pelos filósofos, mas apenas aprender a filosofar, isto é, pensar pela própria cabeça. Com base nessa interpretação, atribui-se a Kant a separação entre aprender filosofia e a filosofar, o que avalizaria a tese defendida por algumas posturas pedagógicas, muitas delas tributárias de posições como a de Matthew Lipman, de que,

42

<sup>4</sup> É perfeitamente possível pensar a história da filosofia como sendo ela mesma filosófica e o seu ensino não o ensino de qualquer coisa, mas de filosofia, desde que haja a mediação teórico-conceitual adequada. Dessa forma, talvez a questão seria qual é a boa e a má história da filosofia, tanto em termos de pesquisa quanto de ensino. Contudo, para facilitar o presente exercício, vamos adotar essa visão de que operar com história da filosofia seria uma atividade intrinsecamente distinta daquela de filosofar. Ainda que elas sejam distintas, e isso parece ser bastante razoável de se admitir, não se segue que a filosofia pudesse ser tomada de forma inteiramente independente da história da filosofia. A tradição é fonte viva de diálogo a partir da qual podemos produzir novas reflexões filosóficas. A rigor, se não fosse possível pensar filosoficamente sem uma história da filosofia bem constituída, nunca a própria história teria se iniciado. Uma vez que a tradição existe, seria, no mínimo, apologia à ignorância não levá-la a sério. Do ponto de vista pedagógico, um professor, formado na tradição filosófica, pode mediar a aprendizagem filosófica sem explicitar categorias da história da filosofia, mas não é promissor cogitar a hipótese de cultivar o filosofar sem que a história da filosofia permeie nossa formação. Claro, a história não é fim em si, mas a base a partir ou sobre a qual podemos construir nossos edifícios teóricos.

<sup>5</sup> Em *Lógica de Jäsche* acha-se uma versão interessante da elaboração de Kant, citada logo a seguir: “Ninguém que não possa filosofar pode-se chamar de filósofo. Mas filosofar é algo que só se pode aprender pelo exercício e o uso próprio da razão. Como é que se poderia, a rigor, aprender a filosofia? [...] Na matemática as coisas se passam de outro modo, em certa medida, esta ciência pode, de fato, ser aprendida; pois, aqui, as provas são tão evidentes, que qualquer um pode convencer-se delas; e, por causa de sua evidência, ela também pode ser, por assim dizer, conservada como uma doutrina certa e estável. Ao contrário, quem quer aprender a filosofar tem o direito de considerar todos os sistemas da filosofia tão-somente como uma história do uso da razão e como objetos de seu talento filosófico portanto, na qualidade de quem pensa por si mesmo, tem que fazer um uso livre e pessoal de sua razão, não um uso servilmente imitativo (KANT. *Logik*, AK, IX, 25, trad. TERRA, 2010, p.12).”

<sup>6</sup> KANT. CRP, A 837 B 865-866; 2001, p.672: “Entre todas as ciências racionais (a priori) só é possível, por conseguinte, aprender a matemática, mas nunca a filosofia (a não ser historicamente): quanto ao que respeita à razão, apenas se pode, no máximo, aprender a filosofar”.

no ensino de filosofia, o estudo da história da filosofia pode ser substituído, com vantagens, pelo desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias ao pensar coerente. Uma leitura atenta e cuidadosa do texto da *Arquitetônica* [da *Crítica da Razão Pura*] evidencia que **em nenhum momento o autor dissocia o ato de filosofar do conhecimento da tradição filosófica**. Portanto, não se pode simplesmente imputar a Kant a paternidade pela oposição entre filosofar e aprender filosofia, embora essa ideia tenha se banalizado nos últimos tempos. A dicotomia presente no texto kantiano parece ser de outra ordem: ele dissocia a aprendizagem filosófica, concebida como um comportamento meramente aquisitivo, passivo, produto da faculdade de imitação, e a prática da filosofia enquanto exercício ativo da própria razão, graças à faculdade de invenção. Se esta interpretação estiver correta, produz-se um **deslocamento no aspecto central da questão, que deixa de situar-se no dilema de estudar-se ou não o produto da reflexão elabora pelos filósofos, para incidir sobre os diferentes modos de se relacionar com essa tradição** (RODRIGO, 2009, p.47-49, grifo nosso).

Através da recomposição desse interessante debate em torno do que caracteriza o ensino de filosofia, o que nos interessa doravante é avaliar a relevância que esses pressupostos têm na prática do ensino de filosofia no contexto escolar. Em outras palavras: o que quer dizer ensinar filosofia, em especial para o público da educação básica brasileira? Ensinamos filosofia e a filosofar ou alguma outra coisa que se diz sobre filosofia? De antemão, consideradas as diversas divergências interpretativas, o que parece ser compartilhado pela comunidade filosófica e acadêmica é a objeção de que o ensino de filosofia possa ser entendido como a transmissão de saberes historicamente acumulados, sem que estes sejam articulados ativamente por um pensamento crítico e reflexivo. Concordo com Luckesi quando ele pondera que:

Nas relações entre Filosofia e educação só existem realmente duas opções: ou se pensa e se reflete sobre o que se faz e assim se realiza uma ação educativa consciente; ou não se reflete criticamente e se executa uma ação pedagógica a partir de uma concepção mais ou menos obscura existente na cultura vivida do dia-a-dia – e assim se realiza uma ação educativa com baixo nível de consciência (1996, p.32).

Nesse caso, pela falta de tempo de planejamento, a rotina exaustiva, escassez de bons materiais didáticos ou mesmo a inexistência de uma reflexão anterior que ponha em pauta esses elementos que compõem nossa concepção do que seja filosofia e de como ensiná-la, os professores de filosofia são levados a replicar uma prática centrada na transmissão de ideias, categorias e conceitos de história da filosofia, geralmente pela repetição e memorização. Dentre os fatores que contribuem para manter essa prática, sem dúvidas o sistema de avaliação, por

meio dos vestibulares<sup>7</sup>, constitui uma das principais razões pelas quais focamos o ensino na capacidade de apreender um pacote de pensamentos que foram pensados pelos filósofos<sup>8</sup>.

A atividade cognitiva envolvida, portanto, não é a de analisar, criticar, comparar, indagar, mas a de memorizar e operacionalizar a informação para responder a determinadas questões<sup>9</sup>, as quais, por sua vez, foram construídas para testar a existência de uma dada informação na cabeça do aluno<sup>10</sup>. Uma série de educadores têm discutido essa concepção de ensino, dos quais destaca-se Paulo Freire, em razão de ter denunciado e criticado a chamada “educação bancária”<sup>11</sup>.

Dessa forma, está longe de ser nova a proposta de criticar a postura didática de memorização como centro da aprendizagem. Mas, afinal, as escolas e salas de aula já estão livres dessa realidade/dificuldade? O ensino de filosofia está sendo praticado pela via do pensamento crítico e criativo? Empiricamente temos constatado que esse não é o caso ou pelo menos nos falta muito para atingir o patamar de qualidade crítica que almejamos para o ensino

<sup>7</sup> TOKARNIA, 2019: “Professores de escolas públicas e privadas afirmaram nesta terça-feira (5) que a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deste ano está mais enxuta, com menos textos de apoio, mais conteudista [...] Mostrar habilidade de raciocínio, de reflexão, comparar situações, fazer relações entre conteúdo de história e atualidades, isso tem que ser mais explorado na prova [...]”.

<sup>8</sup> O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em sua concepção, parece ter trazido avanços ao se propor a valorizar mais a interpretação e análise de dados e informações do que a memorização desses elementos pedagógicos pelo estudante. Não obstante, esse princípio avaliativo é oscilante e, na maior parte de suas aplicações, o ENEM acaba por replicar a dependência de conhecimentos conteudistas para que o vestibulando consiga responder às questões, o que fora acentuado entre os anos 2016 e 2022. Além disso, o cotidiano das escolas, por meio de seus testes bimestrais ou simulados de vestibulares, funciona em razão da verificação de conteúdo. A partir desse contexto avaliativo, tanto gestão escolar, quanto professores e alunos se veem enredados na necessidade de manter uma preparação conteudista a fim de alcançarem êxito nos exames.

<sup>9</sup> Por outro lado, o “Novo Ensino Médio”, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o novo Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), a pretexto de proporem a renovação metodológica do ensino, acabam por diluir os conteúdos em habilidades e competências genéricas. Nesse caso, as raízes mais distantes de nossa educação apontam para o conteudismo, ao passo que as mais atuais prejudicam a robustez do conteúdo formativo através de uma metodologização da educação. Contudo, apesar de ser mais antiga a tendência conteudista, ela permanece presente e é alvo aqui de nossa crítica. Tais tendências convivem de maneira oscilante nas práticas educacionais brasileiras. O ideal é que nossa concepção didática equilibrasse uma metodologia acessível e focada na produção de pensamento, ao passo que cultivasse a especificidade e rigor dos conteúdos de nossos componentes curriculares.

<sup>10</sup> Nesse sentido, um tema importante é investigar os impactos que as avaliações têm na construção dos currículos e na prática de ensino em sala de aula.

<sup>11</sup> FREIRE, 1999, p.68: “Não é de estranhar que, nesta visão ‘bancária’ da educação, os homens sejam vistos como seres do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Quanto mais se lhes imponha passividade, mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo. Esta visão ‘bancária’ anula o poder criador dos educandos, estimulando a ingenuidade, não a criticidade, satisfaz aos opressores”.

de filosofia<sup>12</sup>. Logo, permanece pertinente o convite à reflexão: o que é filosofia e como ensiná-la?

Como bem percebe Heidegger (2009, p.19), entre os gregos a filosofia opera com um tipo de indagação conceitual que pode ser pensada como “Aquela forma de questionar desenvolvida por Sócrates, Platão e Aristóteles. Que é isto - o belo? Que é isto - o conhecimento? Que é isto - a natureza? Que é isto - o movimento?”. Em comum a essas indagações há um questionamento que vai às raízes do tema em investigação, o que as caracteriza como especulações conceituais. Ora, quando Sócrates pergunta “o que é a virtude?”<sup>13</sup>, ele não se satisfaz com a recitação de histórias sobre a virtude, nem com a indicação de exemplos de atos virtuosos, ele busca o conceito de virtude.

Afinal, o que faz dessas histórias e exemplos dignos de serem portadores do predicado “virtude”? O procedimento socrático<sup>14</sup>, que vem a ser lapidar para o amadurecimento da própria filosofia como disciplina ou atividade epistêmica, remete-nos ao conceito; à apresentação não somente de uma definição, que é o produto final, mas ao processo reflexivo que investiga o que é qualquer coisa que está em exame. É pertinente, portanto, a qualificação da filosofia nos termos propostos por Saviani (2009, p.08-24)<sup>15</sup>. Mas, como fazemos do espaço da aula de filosofia uma possibilidade real para o cultivo do pensamento filosófico, que possui essa vocação conceitual?

Para viabilizar uma prática de ensino de filosofia que torne significativa tal aprendizagem, entendemos que a proposta didática de Silvio Gallo nos fornece uma série de pistas úteis. Duas são as chaves que entendemos serem fundamentais a um ensino consistente

<sup>12</sup> RODRIGUES; GELAMO, 2020, p.4, grifo nosso: “[...] desafio não era só sair das imagens e diretrizes oficializadas à filosofia e seu ensino, mas **se desfazer do modo que nos habituamos a ensiná-la e aprendê-la**. Isso porque, ainda que fora do espaço escolar – como é o caso do diagnóstico criado de experiências desenvolvidas com o ensino de filosofia em espaços não formais –, nossos exercícios permaneciam escolarizados: **não conseguíamos criar outras relações que não fossem o próprio movimento compreensivo da história da filosofia** como estratégia fundamental [...]”.

<sup>13</sup> PLATÃO, Mênon 71b: “Sócrates - [...] censuro a mim mesmo por não saber absolutamente nada sobre virtude. E, quem não sabe o que uma coisa é, como poderia saber que tipo de coisa ela é? Ou te parece ser possível alguém que não conhece absolutamente quem é Mênon, esse alguém saber se ele é belo, se é rico e ainda se é nobre, ou se é mesmo o contrário dessas coisas?”.

<sup>14</sup> SANTOS, 1983, p.9: “configura uma metodologia determinada pela combinação da pergunta < o que é? > com a refutação antilógica (*elenchos*)”.

<sup>15</sup> “Com efeito, se a filosofia é realmente uma reflexão sobre os problemas que a realidade apresenta, entretanto, ela não é qualquer tipo de reflexão. Para que uma reflexão possa ser adjetivada de filosófica, é preciso que se satisfaça uma série de exigências que vou resumir em três requisitos: A radicalidade, o rigor e a globalidade. Quero dizer, em suma, que a reflexão filosófica, para ser tal, deve ser radical, rigorosa e de conjunto. Radical: é preciso que se vá até as raízes da questão, até seus fundamentos. Rigorosa: para garantir a primeira exigência, deve-se proceder com rigor, ou seja, sistematicamente, segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensejar. De conjunto: o problema não pode ser examinado de modo parcial, mas numa perspectiva de conjunto [...]”.

e significativo em matéria de filosofia: a do conceito e a do problema. Ao estipular o conceito como uma das condições de uma experiência genuinamente filosófica<sup>16</sup>, não se trata somente de adotar um procedimento de estudo dos conceitos registrados na história da filosofia, mas efetivamente desenvolver o exercício do conceito, que envolve não apenas captar definições, ideias, paradigmas, doutrinas e modelos, mas indagar o porquê uma ideia qualquer deveria ser aceita, assim como questionar quais consequências e compromissos se retiram do fato de nós tomarmos certas premissas como verdadeiras. Ou, de modo estritamente criativo, avançar na direção de criar conceitos que ajudem a expressar e compreender a realidade à nossa volta.

Assim, o conceito não é um mero dado que é apreendido, mas pode ser simbolicamente representado por um verbo. Ao caracterizar o “conceito”, ao lado do “problema”, como condição para o filosofar, pretende-se defender que filosofia se faz filosofando, ou seja, que o conceito se faz conceituando, como a ação do pensamento de pensar. A segunda condição é que não se faz conceitos no vazio ou de modo puramente abstrato. A reflexão filosófica é instigada por necessidades, por dores, desejos, afetos. Nesse caso, um dos motores do pensamento conceitual é a existência de problemas, os quais não são, a priori, de ordem intelectual. São experiências as quais sentimos “na pele”, como dirá Gallo, e que só depois se tornam, de fato, objeto de nossa reflexão.

O foco será perceber o papel que os problemas ocupam na proposta didática de Silvio Gallo, a qual visa o ensino de filosofia para o Nível Médio. O que se segue é uma ponderação a partir do capítulo quatro do livro de Gallo (2012), basicamente a reconstituição do pensamento que lá está com comentários pontuais de nossa autoria. A partir desse horizonte de reflexão, espera-se que se apresente um caminho plausível para dar vazão à vocação conceitual da filosofia a partir dos “problemas” no âmbito do nível médio.

## 2. A relação entre conceito e problema na proposta didática de Silvio Gallo

<sup>16</sup> Se avaliássemos o tema de modo metafilosófico, caberia dizer que o conceito de “conceito”, assim como de “problema” admite múltiplas abordagens. Na filosofia analítica, esses termos podem assumir outro sentido técnico, que é distinto do que será levado em conta nessa reflexão (cf. PINTO, 2013, pp.125-128). Ao acompanhar de perto a escrita de Gallo, naturalmente o pano de fundo filosófico é aquele da filosofia francesa, em particular o de Gilles Deleuze. Mais especificamente, trata-se de um pensamento brasileiro que estabelece profundo diálogo com a tradição francesa e não tanto com a anglo-saxã, por assim dizer. Vale a pena, posteriormente, retomar o tema a partir das categorias da filosofia analítica ou mesmo construir uma argumentação filosófica que torne possível o estabelecimento de relações entre essas maneiras de filosofar tendo como ponto comum a preocupação da filosofia com os conceitos e com os problemas, considerando as diferenças de entendimento acerca de cada uma dessas ideias. De momento, **fica a advertência em relação ao vocabulário adotado, que está circunscrito, na maior parte do tempo, ao universo do texto de Gallo.**

No seu livro “*Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio*”, Gallo se propõe a discutir o ensino de filosofia a partir da perspectiva da “criação de conceitos”. Ao pensar a filosofia como uma atividade conceitual, nada mais razoável que a prática de sala de aula, de ensino de filosofia, seja ela própria de natureza conceitual e criativa. Gallo percorre o tema encarando, concretamente, as possibilidades didáticas que tornam viável a experiência do ensino de Filosofia na escola.

A ideia central da obra é pensar em um ensino emancipador, que possibilite ao estudante do nível médio o exercício do pensamento conceitual, que seja ativo e dialogue com seus próprios problemas. Nesse plano, não é o caso de transmitir problemas de terceiros aos alunos, pois estes seriam falsos problemas. Aqueles que são verdadeiros são os que os alunos reconhecem como seus. Além disso, como será esclarecido adiante, existem algumas particularidades relacionadas ao sentido de “problema” como um elemento importante do processo formativo no âmbito do ensino de Filosofia.

Gallo pensa o ensino de filosofia como uma espécie de oficina, de laboratório, como um lugar de experimentação que precisa se diferenciar do ensino tradicional, que está fundamentado no princípio da transmissão de conhecimentos. Os sistemas de instrução pública moderna, conforme Gallo diz, em linha com Jacques Rancière, conduzem ao “embrutecimento”<sup>17</sup>, uma vez que eles operam pela simples recepção ou reprodução de ideias, mantendo os jovens em um patamar de pensamento com baixo teor crítico. Ou seja, o aluno não é estimulado a questionar o porquê de serem tais as suas condições de vida e não outras, mas a se adaptar ao que lhe é fornecido.

As contribuições de Silvio Gallo no campo da educação são notáveis, em especial na seara do ensino de filosofia. Ele é particularmente conhecido em função de seus “quatro passos”<sup>18</sup>. Embora os “quatro passos” tenham se tornado famosos, e muitos leitores esporádicos possam considerar que eles são a expressão mesma da metodologia do filósofo, eles não refletem a única possibilidade didática. Gallo fala, fundamentalmente, em duas possibilidades

---

<sup>17</sup> GALLO, 2012, p.87: “a sociedade moderna está baseada na ideia de que as inteligências são desiguais e que a construção de uma sociedade democrática, republicana, precisa proceder a uma ‘redução’ dessa desigualdade. Daí a construção dos sistemas de instrução pública, como forma de levar a emancipação intelectual a todos e a cada um. Mas esse jogo é perverso, pois a suposta emancipação está baseada na lógica da explicação: alguém que não sabe só pode aprender quando outra pessoa, que sabe, explica. Isso contribui para manter a assimetria, para manter a desigualdade, provocando o que Rancière denomina ‘embrutecimento’, que é o contrário da emancipação”.

<sup>18</sup> Como serão explanados doravante, os quatro passos são “sensibilização”, “problematização”, “investigação” e “conceitualização”. Para o momento, basta dizer que eles se referem a momentos didáticos dos quais o professor de filosofia pode se valer em sua prática de ensino de filosofia, entrelaçados em um processo pedagógico, **não sendo etapas estanques e descoordenadas ou independentes.**

didáticas, as quais não são as únicas, porém constituem dois grandes caminhos que tornam possível a aventura da reflexão filosófica: a primeira é aquela que segue algumas etapas de trabalho, os famosos quatro passos, que partem do problema para chegar aos conceitos; a segunda é a do “método regressivo”, na medida em que faz o caminho inverso ao da primeira: inicia o processo pelos conceitos, e então busca-se saber a qual problema eles dão tratamento.

Gallo refere-se aos procedimentos do “método regressivo” não como “passos”, mas como “pistas”. Ambas as possibilidades, em última análise, estão a serviço de uma pedagogia do conceito, que pensa a aula de filosofia como exercício do pensamento filosófico. A escolha por uma ou outra possibilidade vai do contexto de trabalho do professor, não havendo diferença qualitativa entre ambas. Tais propostas não podem ser tomadas como metodologias fixas e universais, são indicações de percurso, que precisam ser adaptadas e transformadas<sup>19</sup>.

Para o desenvolvimento do primeiro caminho, Gallo sugere quatro passos didáticos, quais sejam: sensibilização, problematização, investigação e conceituação. Então, fornece dois ensaios didáticos de aula, pelos quais se exemplifica como, na prática, pode o professor de filosofia trabalhar a partir da referida proposta, a qual parte de uma problemática filosófica para chegar aos conceitos. Antes de avançar, é preciso advertir o leitor acerca de que Gallo pressupõe uma perspectiva resistente à ideia de “método”, o que, apesar de contraintuitivo ao título de sua obra, é coerente com sua proposta de oferecer um parâmetro de trabalho, não uma espécie de receita.

Embora não seja justo definir “método” como uma espécie de receita ou manual, essa noção acaba por vir à tona assim que escutamos a palavra. Ao falarmos de método, parece que estamos imaginando um conjunto de procedimentos, os quais, se perseguidos, vão nos conduzir a resultados precisos. Na primeira seção do capítulo quatro, Gallo procura discutir a temática, a fim de esclarecer em que sentido sua proposta poderia funcionar como uma metodologia de ensino. No contexto do pensamento moderno, que se desenvolve sob grandes transformações sociais como a revolução científica, cultivam-se uma série de utopias, desde às políticas, epistemológicas, às pedagógicas. Gallo chama atenção para a utopia do método em particular.

A busca pelo método fundamental não ficou restrita à ciência, a pedagogia também buscou seu método, tendo em Comenius o pioneiro dessa busca. Em 1630 o pedagogo escreve

<sup>19</sup> GALLO, 2012, p. 85: “Essas propostas de caminhos não podem ser tomadas como metodologias estanques, que engessem o trabalho do professor, dizendo-lhes como fazer. Como já afirmei em outros momentos, são referenciais, indicações de percurso, que podem e precisam ser adaptados, transformados, direcionados, segundo a experiência do professor, sua orientação na filosofia, suas condições de trabalho”.



sua *Didática Tcheca*, cuja tradução ao latim foi publicada com o título “Didática Magna”. O subtítulo é elucidativo: “Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos”. Como diz Gallo (2012, p. 86): “essa formulação de Comenius evidencia o projeto pedagógico moderno: a construção de uma didática - um método - capaz de ensinar qualquer coisa (tudo) a qualquer um (a todos). Do século XVII aos nossos dias, temos visto uma sucessão de métodos de ensino, cada um preocupado em atingir a eficiência máxima”.

Jacques Rancière classificou o legado dessa corrente como “sociedade pedagogizada” (cf. 2002). A sociedade moderna, preocupada com a democracia burguesa, entende que as inteligências são desiguais, sendo urgente reduzir tal desigualdade, a fim de garantir a qualidade da democracia. Os sistemas de instrução pública são construídos com a perspectiva de emancipar as pessoas pela superação dessa condição. Em diálogo com Rancière, Gallo critica essa concepção, pois tal suposta emancipação está baseada na lógica de que alguém que não sabe só pode aprender quando outra pessoa, que sabe, explica. Isso, ao contrário de levar à emancipação, contribui para uma desigualdade fundamental, precisamente a condição de “embrutecimento”, que consiste na posição alheia do jovem às suas próprias questões. Em última análise, ele é massificado e, portanto, “embrutecido”, não emancipado.

49

Para Gallo, a emancipação só pode acontecer quando assumimos uma relação de igualdade entre quem ensina e quem aprende. Portanto, uma relação na qual o aprendizado é a realização da inteligência do aprendente que, sendo capaz por si, tem no outro um parceiro de ensino aprendizagem, não um guia. É nesse sentido que o filósofo discorre sobre a crítica de Rancière à sociedade pedagogizada:

a crítica [...] está intimamente relacionada com uma provocação muito interessante lançada por Gilles Deleuze na década de 1960: a afirmação da impossibilidade de se saber como alguém aprende. Em *Proust e os signos*, o filósofo afirma que o aprendizado é uma relação com os signos, uma espécie de perda de tempo, à deriva, diferente de um processo eficaz e objetivo de assimilação de conteúdos. Aprendemos quando algo nos chama a atenção e desperta o desejo, nos captura e entramos em sua rede de sentidos. É a partir desse encontro não programado e *improgramável* que se pode processar um aprendizado. E é impossível saber quando isso acontece (GALLO, 2012, p.87).

Esse encontro não programado entre alguma coisa que nos afeta e nossos conhecimentos prévios é a mediação pela qual se dá o aprendizado. A questão, como dito, é que é impossível saber como isso acontece. De modo que nunca se aprende fazendo “como” alguém, mas fazendo “com” alguém (cf. *idem*, p.87). Em última análise, o “aprendizado escapa à metodologização” (cf. *ibid*, p.88). A partir dessa afirmação contundente de Deleuze, conforme

reportada por Gallo, o leitor pode muito bem questionar: se o aprendizado escapa ao método, de que maneira a aprendizagem é possível?

Para responder a essa pergunta, é pertinente entender o que Gallo e Deleuze têm em mente ao pensarem em “problema”. Ora, o aprendizado é descrito como um “acontecimento”, como uma experiência singular, irrepetível, que se processa mobilizado por problemas. O problema é um obstáculo a ser transposto - que mobiliza nossos conhecimentos para a realização dessa tarefa. O exemplo oferecido para aclarar essa ponderação é o da dinâmica de aprender a nadar, que é o enfrentamento do problema da relação de nosso corpo com a água. Alguém só aprende a nadar quando entrar, ele próprio, aprendiz, em contato com a água e seus signos, tais como sua textura, densidade, transparência, resistência etc.

Ou seja, efetivamente não é suficiente indicar os movimentos que o aprendente teria de operar a fim de conseguir nadar. Vide o paralelo didático dessa atividade com a de pensar filosoficamente: “assim como aprender a nadar não é fazer como, o mesmo pode ser dito do aprender a pensar. Não aprendemos a pensar imitando o outro – um professor de filosofia, por exemplo -, mas inventando nossa própria maneira de nos relacionarmos com os signos do pensamento” (*ibid*, p.89).

Portanto, não podemos encarar a relação de aprendizagem como a expressão de submissão e dependência do aluno ao mestre. É impróprio admitir que se aprenda alguma coisa quando se imagina a prática educativa como a transmissão do saber por parte do professor ao estudante. Por isso, como reforça Gallo, Rancière contrapõe a figura do “explicador” ao “mestre ignorante”, essa distinção marca um papel construtivo desempenhado pelo professor no processo de ensino-aprendizagem. Quer dizer, embora o aluno não seja refém do professor, não é verdade que o docente não tenha atuação nenhuma. Na verdade, o professor é fundamental, porém na condição de alguém que “acompanha o processo de encontros com signos que mobilizam o aprender” (*ibid*, p.89). O mestre não exerce seu ofício explicando o saber, mas semeando e cultivando a consciência da dúvida, do não-saber, da busca permanente por aprender, uma vez que assume não dominar o saber.

Se desejamos que os jovens estudantes brasileiros possam aprender filosofia de modo significativo para sua formação e para sua vida, isso precisa ser mobilizado por um ensino, já que tais valores não receberão atenção espontaneamente. Por outro lado, ao pressupor a necessidade do ensino ou ao reconhecer que ele é desejável e importante à aprendizagem significativa, a proposta não é forjar uma prática de ensino como reprodução de um ensino geral e massificante, até pelo fato de que não há um corpo de conteúdos que consistiriam no fim dessa

formação. Mas situar o ensino de filosofia no contexto escolar, mediado por uma experiência distinta, a saber, a partir do pensamento conceitual.

Em geral, entende-se que um jovem necessita, para a sua formação escolar, não apenas de um “treinamento para uma profissão, mas deve ter acesso ao universo de produção de saberes científicos e de outras disciplinas, incluindo produção artística e filosófica, como forma de compreender o mundo” (GALLO, 2012, p.92). Ora, os currículos brasileiros contêm disciplinas científicas, focadas na investigação objetiva do mundo natural. Há, em menor proporção, uma “educação artística”, que dialoga com o aspecto afetivo. Falta ainda ao currículo uma maior atenção à filosofia, que tem uma especificidade: contribui para a construção de uma perspectiva conceitual do mundo.

Nesse contexto, para a aula de filosofia ser tão significativa quanto a tarefa que ela assume no ensino básico, torna-se pertinente trabalhá-la como “oficina de conceitos”. Qual estratégia didática específica será utilizada por cada professor não é o principal. O cerne é que a aula garanta o contato dos jovens com o instrumental conceitual da filosofia. Ao que Gallo (*ibid*, p.92-93) nos provoca: “Mas ter contato com o instrumental significa que cada aluno precisará criar conceitos? Cada aluno deverá ser um filósofo, na aula de filosofia? [...] Em certa medida, penso que sim”. Ora, ninguém sai do ensino médio sendo matemático por ter aulas de matemática, tampouco espera-se que será filósofo no sentido convencional, mas é preciso que os jovens sejam capazes de lidar ativamente com o pensamento e a filosofia é fundamental nessa empreitada.

Assim, nas aulas de filosofia, cada aluno precisa fazer a experiência do filosofar, sendo a aula, por essa razão, um laboratório, lugar de experimentação. Ela precisa, para tanto, ser um espaço propício ao “sentimento de ignorância”, que Rancière compreende como a condição na qual, reconhecendo que não detemos o saber, precisamos buscá-lo, em linha com o legado socrático do “só sei que nada sei”. Deve-se dizer, por outro lado, que não se cria conceito do nada: a própria história da filosofia funciona como base para a produção de novos conceitos.

Acerca da pergunta se o ensino de filosofia deve proceder a partir da história da filosofia como centro do currículo ou por temas gerais da filosofia, por exemplo, Gallo privilegia o ensino por problemas e cita a educação dos uruguaios, que estruturaram o currículo em torno de problemas filosóficos. Essa proposta confere à aprendizagem significação existencial para os alunos, pois filosofamos quando sentimos os problemas na pele, quando os percebemos não como problemas de alguém, mas quando eles são nossos. É tendo por base os

problemas que será possível trabalhar com temas filosóficos de modo significativo. A história da filosofia é matéria básica para a criação de conceitos que possam equacionar os problemas, não o fim da experiência do ensino de filosofia.

A aula de filosofia é articulada como “oficina filosófica”, na qual cada aluno procurará, a partir das diferentes ferramentas, recriar conceitos ou mesmo criar novos que possam iluminar o problema em pauta. Gallo argumenta recorrendo ao *Dicionário filosófico* de Sponville, no qual se define a filosofia como uma atividade. Uma vez que ninguém nasce pronto para realizá-la, é preciso que, em algum momento, ela seja aprendida; e Gallo lança a pergunta: por que não na escola? “Se a escola não puder ser propriamente o lugar do exercício do conceito, que seja ao menos o exercício de uma propedêutica do conceito” (*ibid*, p. 95). Para viabilizar o cultivo dessa concepção na prática, Gallo se debruça sobre as aulas de filosofia na educação média, articulando aqueles quatro momentos didáticos pelos quais seria possível ensinar filosofia como criação de conceitos. Por primeiro:

Na sensibilização trata-se de chamar a atenção para o tema da aula, de criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema “afete” os estudantes. [...] Ora, de nada adiantaria que o professor indicasse um problema aleatório aos alunos. Para que os estudantes possam fazer o movimento do conceito, é preciso que o problema seja vivido na pele como um problema para eles (*ibid*, p.96).

52

Dentre as diversas maneiras de sensibilizar, o docente poderá utilizar músicas, jogos, filmes, quadrinhos etc. O objetivo é convidar o aluno para o debate através de elementos que chamem sua atenção. A sensibilização cumpre papel semelhante ao percebido por Platão, no diálogo *Teeteto* (cf.155d), quando se diz que o espanto ou admiração (*thaumázein*) constitui o afeto (*páthos*) que move alguém a filosofar. Ou seja, enveredamos pela reflexão filosófica quando somos instigados para tal. Pedagogicamente, a sensibilização torna o contexto de aprendizagem propício ao interesse do aprendente pela filosofia.

A problematização é a segunda etapa do processo. Agora o tópico ensejado pelo tema se torna um problema, a partir do qual os alunos iniciam o movimento de reflexão para encontrar uma solução. Nesta etapa, fomenta-se o senso crítico e problematizador da filosofia, estimulando o aluno a refletir sobre sua realidade. Como disserta Gallo: “Trata-se de transformar o tema em problema. Na etapa anterior, o objetivo era apenas chamar a atenção, motivar. Agora, tendo a atenção mobilizada para a questão, o objetivo é problematizar vários de seus aspectos, de diferentes perspectivas” (*ibid*, p.96).

Em suma, a ideia é propor situações com novos pontos de vista, considerar argumentos contrários, possíveis consequências se pensássemos de uma forma, não de outra. Quanto mais completa a problematização, mais intensa a busca por conceitos que deem conta do problema. Cabe ressaltar que, na origem, o problema mobiliza afetos. Portanto, é de origem sensível, para não dizer “fisiológica”. Por exemplo, o problema da fome nos perturba e nos leva à inquietação. Posteriormente, refletimos e problematizamos intelectualmente esse problema sob a perspectiva da ética, da política e da justiça. De modo que o problema é primeiro sentido na pele para simultaneamente ser articulado pelo nosso pensamento. Não se trata de uma passagem linear, de uma etapa a outra, o que está em pauta é enfatizar a prioridade do afeto no sentido daquilo que é responsável por mobilizar o nosso pensamento.

A investigação é o terceiro passo didático e é nela especialmente que a História da Filosofia (HF) ganha protagonismo no Ensino. A ideia não é tomar a HF como centro do currículo, mas como um recurso necessário e relevante para pensar o nosso próprio tempo, nossos próprios problemas. Neste ponto, recorreremos à tradição filosófica para analisar as questões a partir dos conceitos discutidos por outros filósofos, utilizando-os como base para o raciocínio. Algum filósofo se deparou com o problema? Que trato conceitual ofereceu? Esse tratamento continua válido?

Nesse sentido, a história da filosofia não é estudada de forma panorâmica, como um cabedal de conhecimentos a ser explanado, mas explorada de forma interessada. Revisita-se a história para lidar com o problema em questão, conforme discute Gallo (cf. *ibid*, p.97). Dessa maneira, Gallo não desestimula o estudo da história da filosofia, ao contrário, reforça a sua importância. A diferença é que a HF está tecida em uma experiência didática maior, que visa criar conceitos em dinâmica com os problemas.

O quarto passo é a conceituação. Nela o estudante pode tanto reformular conceitualmente as ideias aprendidas na HF quanto pode efetivamente criar novos conceitos. O estudante, movido por determinada problemática, que lhe é sensível, fará o esforço filosófico, a partir da investigação, no sentido de equacionar um problema a partir da reconstrução da HF ou mesmo a criação de novos conceitos a partir dela. Como reforça Gallo (cf. *ibid*, p.98), Nietzsche e Deleuze já chamavam atenção para os parentescos entre os conceitos, de modo que o mero deslocamento de um conceito do contexto em que ele foi criado para um outro - o nosso próprio - é uma recriação do conceito, pois ele já não é mais o mesmo.

A criação ou recriação do conceito não é uma tarefa impossível: não se cria no vazio, com base em nada; são os próprios conceitos da história da filosofia ou os seus elementos

constitutivos que nos darão a matéria-prima para nossa atividade de criação ou recriação a partir de nosso próprio problema. Enquanto na recriação opera-se com conceitos de história da filosofia, na criação articula-se elementos conceituais a partir dos quais se constrói novos conceitos.

Gallo introduz dois exemplos didáticos pelos quais torna-se viável fazer da aula de filosofia uma experiência filosófica. Ele deixa claro que toda a sua proposta não deve ser encarada como um guia, sendo essas indicações exemplos de possibilidade em sala de aula, visando mediar a experiência de laboratório, oficina e experimentação de conceitos. Para tais ilustrações a ética é tomada como temática fundamental. No primeiro ensaio: “é possível decidir a priori?”, Gallo refere-se à possibilidade de decidir, de valorar, antes da realização de uma ação.

Para a sensibilização, sugere-se o filme “o relatório da minoria: a nova lei” de Spielberg. Gallo ainda nos dá outras sugestões práticas, destacando que é possível assistir o filme em casa ou na escola; se for em sala de aula, pode ser interessante selecionar trechos do filme, em torno de 15 minutos. Como ocorre a dinâmica? Dá-se a conhecer o contexto de um crime que está para ser cometido, mas que é impedido pela ação de policiais. O dilema ético é então lançado: será possível acusar alguém por algo que iria fazer, mas que foi impedido, ou seja, que não se realizou?

O professor pode estimular o exercício de pensamento ainda através de algumas perguntas (cf. *ibid*, p.100): nossos atos são sempre predeterminados pelas circunstâncias? De que maneira decidimos como agir? Podemos mudar nossas decisões e nossas ações? Quais as consequências de se assumir uma hipótese ou outra? Como nos diz o filósofo: “A força das imagens do filme captura a atenção dos estudantes”. Sensibilizados pelo filme, abertos à problematização filosófica lançada pelo professor, pode-se então orientar a etapa seguinte: uma investigação, na história da filosofia, em busca de elementos que lhes permitam pensar sobre a problemática.

A sugestão é que o professor trabalhe três modelos de ética referentes a momentos distintos da história: orientada para a felicidade (com base em textos de filósofos antigos); orientada para o dever (na modernidade); orientada para a liberdade (na contemporaneidade). A coleção de livros “Textos básicos de filosofia”, de Danilo Marcondes, pode ser uma boa ferramenta, na medida em que propicia o contato direto com os textos dos filósofos, como a “Ética a Nicômaco” de Aristóteles (antigo), “O que é Esclarecimento” de Kant (moderno) ou a conferência “Existencialismo é um humanismo” de Sartre (contemporâneo). Provocando os

alunos no horizonte de que não há qualquer fundamento último para a escolha humana; também não é possível definir a priori o valor de um ato:

Com esse percurso, além de conhecer aspectos da história da filosofia e ter acesso a textos dos próprios filósofos, professor e alunos terão três aportes conceituais distintos, [...] para enfrentar a problemática. Inúmeras estratégias podem ser utilizadas para o trabalho com os textos. Eles podem ser lidos conjuntamente, em sala de aula, inclusive em voz alta, o professor esclarecendo as palavras e os conceitos, pontos mais difíceis [...]. O que importa é que a estratégia se adapte às necessidades e que cumpra o duplo objetivo de conhecer o texto do filósofo (exercitar a capacidade de leitura de textos filosóficos) e de encontrar subsídios teórico-conceituais para pensar a problemática proposta [...]. O essencial, nessa finalização do processo, é que os estudantes efetivamente manejem os conceitos como ferramentas, aplicando-os à problemática [...]. Uma vez mais: um conceito elaborado, criado por um aluno, não precisa possuir a ‘grandeza’ que o fará durar por séculos. Basta que seja apropriado para pensar o problema em questão” (GALLO, 2012, p.103-104).

A apropriação do conceito, isto é, a capacidade de aplicá-lo a um problema já é pensar conceitualmente. Fundamentalmente, trata-se de usar o repertório da história da filosofia para a construção de um pensamento conceitual que lide com os problemas. Até aqui, foi explorada a possibilidade didática que parte da problematização para o conceito, guiada pelos quatro passos ora trabalhados. Gallo discute uma segunda possibilidade, qual seja: a do “método regressivo” para o ensino de filosofia. Continuando a tomar a filosofia como atividade de criação conceitual, na busca de um ensino ativo de filosofia na educação média, que convide cada estudante a experimentar ele próprio o movimento do pensamento filosófico:

O conceito, criação racional, pode ser apreendido. Já o problema que mobiliza o pensamento, por ser sensível, pré-racional, não pode ser compreendido. A proposta contida neste capítulo é a de um ‘método regressivo’: a partir de um conceito ou conjunto de conceitos criados por um filósofo, regredir ao problema ou problemas que o levou(aram) a criá-lo. E, mediante a realização desse movimento regressivo com os estudantes, dar a eles o ‘direito a seus próprios problemas’, habilitando-os a fazerem eles mesmos o movimento de pensamento e criação de conceitos. Em outras palavras, propõe-se aqui um método para o ensino de filosofia que seja emancipador, que ofereça a cada um as ferramentas para pensar por si mesmo (GALLO, 2012, p.107).

Como diz Gallo (*ibid*, p.108), na sequência, se quisermos investir em um ensino ativo de filosofia, que seja um convite à emancipação intelectual dos estudantes, precisamos nos preocupar com a maneira pela qual o pensamento se processa. Ao recuperar a ponderação de Deleuze, considera-se que o pensamento é sempre resultado de uma violência; ou seja, somos forçados a pensar. O pensamento não é inato, não se desenvolve desinteressadamente pela simples contemplação da natureza a nossa volta. O pensamento não é necessário, do ponto de

vista metafísico, mas é necessário, no sentido de que ele se impõe a nós na apresentação de um problema de vida que nos mobiliza para pensá-lo.

É do fato de considerar o problema como um encontro sensível, por sua vez, que Deleuze afirma que ele é objetivo, nada possuindo de subjetivo (cf. *ibid*, p.109). Em vez de subjetivo, o problema é singular, no sentido de que constitui uma experiência própria àquele que é por ele afetado. Disso tudo se segue que não é possível defender uma “pedagogia do problema”, pois um problema inventado é um falso problema. Para ser genuíno, o problema tem de ser singular, sentido na pele. Por isso, não se busca uma pedagogia do problema, mas uma pedagogia do conceito, que responde aos problemas (cf. *ibid*, p.110).

Dessas premissas se seguem que o ensino de filosofia enquanto criação de conceito precisa ser estimulado pelo problema. Para tal, Gallo sugere “pistas” para o desenvolvimento de um caminho regressivo: “Geralmente, um texto filosófico não apresenta seus problemas, mas os conceitos criados para enfrentá-los. E quando os jovens leem um texto de filosofia, não compreendem o que o filósofo quer dizer com aquilo [...] que viagem é esta de Platão, ao falar de um ‘mundo das Ideias?’ A filosofia parece algo muito abstrato quando não sabemos de onde saíram os conceitos, que movimentos fez o filósofo para criá-los” (*ibid*, 2012, p.111).

Deleuze toma o caso de Platão (cf. GALLO, 2012, p. 112-113; BOUTANG 2004), tido como profundamente abstrato e metafísico, para dizer que o conceito de Ideia ou Inteligível responde a um problema muito concreto: o problema de que há muitos pretendentes buscando convencer a todos de que eles são os melhores para governar a cidade ou para praticar a educação, por exemplo. Atenas, na época de Sócrates, via-se assediada por ideias diversas, como aquelas que eram provenientes da tradição poética e dos sofistas. Quando Platão diz que só a justiça é justa ele está demarcando o contexto a partir do qual esses pretendentes podem ser devidamente questionados.

A “pureza da ideia” (*ibid*, p.112), de algo que é em si mesmo, orienta essa elaboração. Na leitura de Deleuze, a filosofia é isto: problema e conceito. O conceito, no caso, é o Inteligível, mas o problema é desenvolver os meios de selecionar os pretendentes em disputa na sociedade na qual Platão estava inserido. Isso não quer que o conceito se esgote em sua situação particular, mas que, em geral, ele é mobilizado para responder a problemas que afetam o ser pensante.

Quando Platão busca o conceito de político, de justo, de educação, ele está interessado em pensar os problemas de sua cidade em face a pretendentes como os Sofistas. Esse procedimento, que é inspirado em Deleuze, dirá Gallo, apresenta pistas para trabalhar com



o texto filosófico. Dessas pistas ele destaca quatro fundamentais: “1) escolher um texto ou uma parte de um texto de um filósofo; 2) ler esse texto com os estudantes; 3) evidenciar o conceito proposto pelo filósofo; 4) investigar o problema ou os problemas que moveram o filósofo a criar tal conceito” (*ibid*, p.114). Silvio Gallo diz que, embora a proposta seja aberta, e não um guia, há algumas intuições das quais não deveríamos abrir mão:

Deliberadamente, não estou dizendo aqui ‘como fazer’, pois isso seria impor a camisa de força de um método fechado. As pistas acima indicadas têm a pretensão de abrir caminhos possíveis para uma exploração do pensamento, e não a de definir os protocolos estreitos do pensar correto. Há algumas coisas das quais não podemos abrir mão: o contato com textos dos próprios filósofos, a leitura desses textos, a busca pelos conceitos criados pelos filósofos e presentes no texto; a investigação em torno do campo problemático que fez brotar aqueles conceitos. Como fará isso, em que ordem, com quais estratégias, se usando ou não trabalhos de grupo, se usando ou não pesquisas bibliográficas [...], fica a critério de cada professor [...] (*ibid*, p.114).

A grandeza do método regressivo, que parte do conceito criado para evidenciar o problema que o motivou, nas palavras do autor:

Em suma, um ensino de filosofia que regrida do conceito ao problema é uma forma de exercitar aquilo que, páginas atrás, chamamos, com Rancière, a ‘transmissão do sentimento de ignorância’. O filósofo pensa não porque sabe, mas porque ignora. A experiência do problema mobiliza no filósofo o sentimento de ignorância, que o leva a investigar, a procurar e a criar os conceitos. Ensinar filosofia de modo ativo, convidando ao aprendizado, seria, portanto, mais do que transmitir a sabedoria filosófica - os conceitos criados, transmitir o sentimento de ignorância e a vivência dos problemas como mobilizadores e impulsionadores do pensamento (GALLO, 2012, p.114-115).

57

As últimas páginas do capítulo dão conta de um elogio ao pensamento e à emancipação, ao direito aos próprios problemas. Vale a leitura integral, que nos provoca a questionar o ensino enciclopédico da filosofia, sua instrumentação mercadológica e profissional, bem como retoma uma premissa de trabalho que vem sendo cultivada ao longo de toda a reflexão, qual seja: “ensinar não como ato de controle, mas como um convite a um aprendizado, a um ‘fazer com’ [...] desprendimento de conteúdos, de saberes prontos, em nome de um possível encontro [...] que mobilizem no aprendiz a necessidade de pensar e construir seus próprios caminhos [...]” (*ibid*, p.117).

### 3. Considerações Finais

Por tudo o que tem sido discutido, entende-se que um ensino de filosofia que se disponha a uma pedagogia do conceito teria no “direito aos próprios problemas” seu

fundamento, fornecendo ferramentas conceituais pertinentes à construção do pensamento. Ensinar não como ato de controle, mas como um convite a um aprendizado, a um “fazer com” e não “como”. O ensino de filosofia como criação de conceitos procura dialogar com esses propósitos, que contribuem para a emancipação intelectual do estudante, isto é, para um pensar crítico, problematizador e consciente de sua potência criativa.

A proposta didática de Gallo nos mostra, além caminhos possíveis, as possibilidades dos diversos caminhos que podem ser perseguidos, desde que se pense a filosofia como conceitual, alicerçada em problemas e voltadas aos problemas da vida. Os professores de filosofia da educação básica têm nas mãos elementos para transformarem essas ideias em uma prática singular e consciente de como eles entendem que o ensino de filosofia possa ser o mais consistente teoricamente e o mais libertador em sua prática.

#### 4. Referências Bibliográficas

BOUTANG, Pierre-André. **L'abécédaire de Gilles Deleuze** (3 DVDs). Paris: Les Éditions Montparnasse, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. São Paulo: Papyrus, 2012.

HEIDEGGER, Martin. **Que é isto, a Filosofia?** Tradução de Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes, 2009.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Manuela Santos e Alexandre Morujão. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.

KANT, Immanuel. **Lógica**. Tradução. de G.A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCONDES, Danilo. **Textos Básicos de Ética: De Platão a Foucault**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

PINTO, Paulo Margutti. O Método Analítico em Filosofia. In: Emídio Fontenele de Brito; Luiz Harding Chiang. (Org.). **Filosofia e Método**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 125-145.

PLATÃO. **Êtífron, Apologia de Sócrates, Críton**. Tradução, introdução e notas de José Trindade Santos. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1983.

PLATÃO. **Mênon**. Texto estabelecido e anotado por John Burnet. Tradução de Maura Iglésias. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2001.

PLATÃO. **Teeteto**. Tradução de Adriana Manuela e Marcelo Boeri. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RODRIGO, Lidia. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Autores Associados, 2009.

RODRIGUES, Augusto; GELAMO, Rodrigo. Um olhar para os vestígios da historiografia da filosofia nos documentos oficiais e na tradição formativa do professor de filosofia. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-24, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2009.

TERRA, Ricardo. Não se pode aprender filosofia, pode-se apenas aprender a filosofar. **Discurso**, 40, 9-38, 2010.

TOKARNIA, Mariana. **Enem está mais enxuto e mais conteudista, afirmam professores**. Agência Brasil. Brasília, 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-11/enem-esta-mais-enxuto-e-mais-conteudista-afirmam-professores>. Acesso em 14/12/2022.