

SÍLVIO GALLO E O ENSINO DE FILOSOFIA

JOÃO PEDRO MORENO SILVA

Discente | Curso de Licenciatura em Filosofia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Campus de Vitória da Conquista | Bahia | Brasil

Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES)

Bolsista Voluntário do Programa de Iniciação Científica (PIC)

Contato: joaopedromorenofilos@gmail.com

Resumo: Neste texto abordamos sucintamente o pensamento do filósofo Sílvio Gallo, fornecendo um apanhado geral sobre algumas de suas principais ideias e enfoques de análise. Nosso objetivo é apresentar as características do ensino de filosofia como um problema filosófico. Apoiado por Deleuze e Guattari, Gallo pensa a filosofia como uma atividade criativa, operada por conceitos, a partir dos quais é possível estruturar uma didática para o ensino médio, lastreada pela resistência ao controle exercido pela sociedade contemporânea.

157

Palavras-chave: Filosofia. Ensino. Conceitos. Sílvio Gallo.

1. INTRODUÇÃO

É um estranho paradoxo, mas nós, professores,
somos feitos para não existir. O que interessa é que
a pessoas tenham uma relação direta com a filosofia,
na qual eu serei apenas um mediador.
Eu sou feito para desaparecer (Michel Onfray)

Sílvio Gallo é um filósofo indispensável à discussão sobre o ensino de filosofia, de tal forma que me vejo impelido a apresentar, de forma concisa e mosaica, algumas de suas principais ideias, referências e temas através dos quais o autor brasileiro traça seus planos didático-filosóficos. A trajetória profissional de Gallo está intrinsecamente ligada à maneira como ele concebe a filosofia em consonância com o problema de seu ensino.

Suas reflexões revelam também as deficiências formativas dos cursos de licenciatura Brasil afora, despertando, assim, o desejo de se pensar e transformar o ensino de filosofia em um problema não só pedagógico, mas filosófico.

No meu direito de discente de um curso de licenciatura em filosofia, me deparo também com este problema tão atual e, ao que parece, pelo menos até o presente momento, irresolúvel, a saber: como ensinar filosofia? Gallo fornece algumas possibilidades didáticas para tal empreitada, ao propor e defender a prática de uma metodologia ativa e conceitual, sempre atento aos problemas concernentes ao ensino, à política, à transversalidade dos conhecimentos e, acima de tudo, àquilo que cabe à filosofia e ao professor de filosofia/filósofo.

No que segue, o nosso foco é apresentar alguns conceitos e ideias centrais do autor, tais como as táticas de resistência necessárias a um fecundo ensino de filosofia, tendo em vista as formas de controle tão características de nossa sociedade; como soe ocorrer nesse tipo de reflexão, apresentaremos algumas concepções de filosofia, colocando em questão sua especificidade, ou seja, aquilo que a difere de outras formas de saber; questionaremos também a criação conceitual em filosofia, sendo este o objetivo por excelência do filósofo; e, por último, descreveremos os quatro passos didáticos formulados por Gallo em sua pedagogia do conceito. 158

2. ENSINO DE FILOSOFIA E AS FORMAS DE RESISTÊNCIA

Quando pensado, o problema do ensino de filosofia traz consigo um pressuposto lógico, a saber, o de que esta atividade racional específica pode ser ensinada e aprendida num processo educacional de transmissão e alocação. Na verdade, isso diz a coisa, o ideal de uma didática geral, mas não diz o processo, ou seja, nada revela sobre o como ensinar e o como aprender. Lembro-me, quase que instantaneamente, da sentença de Kant formulada há três séculos atrás, quando este era ainda muito jovem: “não se pode aprender filosofia, pode-se apenas aprender a filosofar”. Para Kant, o filósofo verdadeiro é aquele que faz o uso autônomo da razão e aprende pelo constante exercício, e não aquele que faz mero uso

enciclopedista e historiográfico da filosofia, como se ela fosse uma doutrina certa e conservada:

Ninguém que não seja capaz de filosofar pode intitular-se filósofo, mas só se aprende a filosofar pelo exercício e pelo uso que fazemos por nós mesmos da razão [...]. Como a filosofia poderia propriamente ser aprendida, se em filosofia cada pensador edifica sua obra, por assim dizer, sobre as ruínas de uma outra e nenhuma jamais alcançou um estado de permanência em todas as suas partes? Por isso, por seu fundamento, a filosofia não pode ser aprendida, porque **ainda não há filosofia** (KANT, 2003, p. 53, grifos do autor/edição).

Articulando esse problema inextricavelmente filosófico (se a filosofia pode ou não ser ensinada e aprendida) em conjunto à questão do ensino de filosofia na educação básica brasileira, Gallo destrincha os mais diversos documentos e orientações produzidos pelo Ministério da Educação no que tange o ensino de filosofia, tentando entender precisamente o que esses órgãos propõem como tônica formativa necessária para os currículos de filosofia do país, bem como para as habilidades e competências a serem desenvolvidas pela prática docente. 159

Quando pensamos sobre o ensino de filosofia na educação básica, a primeira referência são os dispositivos legais. Sabemos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei n. 9.394/96) dispõe uma perspectiva *instrumental* para a filosofia no ensino médio: oferecer os “conhecimentos filosóficos necessários ao exercício da cidadania” (art. 36, § 1º, inciso III) (GALLO, 2012, p. 20).

Ora, tal instrumentalidade concedida à filosofia é um disparate para Gallo, que enxerga esta funcionalidade, proposta pelos órgãos reguladores do país, como essencialmente antifilosófica. A partir dos documentos norteadores a filosofia e, por conseguinte, o seu ensino estariam completamente prostrados e destinados a servir cegamente a determinados interesses de estado. Para além disso, qual a definição de cidadania

adotada pelo discurso corporativo? No país em que vivemos, todos são cidadãos? Todos exercem tal cidadania de forma plena? Não há excluídos entre os ditos cidadãos? A caracterização concedida ao ensino de filosofia expõe o tamanho do problema do qual estamos lidando ao discutirmos esta temática. Restringir a filosofia, o seu conteúdo e aquilo que deve ser ensinado, conformando tudo isso à lógica da cidadania, é o mesmo que retirar toda a potência do pensar filosófico que, dada a sua origem e natureza, escapa a propósitos funcionais.

Nessa direção, penso que podemos investir em pensar a educação filosófica com uma forma de resistência. Resistência ao momento presente, momento de contínua aceleração, no qual nada mais é duradouro; e resistência à opinião generalizada, ao jogo daqueles que tudo sabem sobre todas as coisas. Resistência singular de si mesmo contra um mundo de finalidades generalizadas. Dizendo de outro modo, reivindico a possibilidade de afirmarmos: “conheço filosofia e sou cidadão”, em vez de “sou cidadão *porque* conheço filosofia” (GALLO, 2012, p. 22).

160

Precisamos, portanto, ser resistentes a este estatuto funcional e amordaçador aventado pela sociedade, que despotencializa a filosofia e lhe apregoa encargos ideológicos e mandatários. Como, então, operar a resistência e qual o papel do ensino de filosofia nesse contexto? Para Gallo, a prática docente e o devir filosófico devem ser fruto de uma ação militante, operando na lógica de uma “educação menor”, conceito criado por ele a partir de suas duas principais influências filosóficas no que tange o ensino de filosofia: Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Os filósofos franceses publicaram em 1975 uma obra intitulada *Kafka: por uma literatura menor*, na qual propuseram uma nova forma de ler e analisar a obra kafkiana, criando os conceitos de “literatura maior”, para designar obras produzidas numa língua dominante da cultura e “literatura menor”, para designar aqueles casos em que uma minoria se utiliza da língua dominante de uma nação para subvertê-la através da escrita, criando linhas de fugas, rotas de resistência – como é o caso emblemático de Kafka, um judeu tcheco escrevendo em alemão:

O conceito menor não tem nada de pejorativo ou vulgar. Segundo Deleuze e Guattari: “uma literatura menor não é a de uma língua menor, antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (2014, p. 35), mas uma minoria não tem nenhuma ligação com quantidade, assim como maior. O menor diz respeito às forças de enfrentamento, produtoras de campos de resistências, as homogeneidades, as identidades, as unidades e universalidades, pois aqui há o corpo, passagem para as diferenças em sua pura multiplicidade (DE BRITO, 2025, p. 52).

Diante dos conceitos levantados por Deleuze e Guattari, Gallo realiza um deslocamento, uma desterritorialização conceitual para tratar da filosofia, mais especificamente, da educação filosófica num contexto “menor”, no interior do qual a prática efetiva da filosofia possa se tornar um exercício de desestabilização, de produção de novos sentidos e não de consenso com o império da opinião, tão presenciada nos dias atuais, ou de simples conformação com a tutela cidadã, na “educação maior”. É nesse contexto, de deslocamento, que o autor pensa a função de quem ensina: a sala de aula é a principal trincheira de atuação resistente, eis o seu campo161 de batalha.

Como pensar a relação maior/menor no âmbito da educação? Se uma educação maior é aquela do âmbito das políticas de ensino gestadas nos ministérios e secretarias, a dos grandes planos, dos macroplanejamentos, uma educação menor é aquela que se pratica nas salas de aula, entre as quatro paredes, no âmbito do pequeno, como resistência, como produção de algo que se coloca para além e para além das grandes políticas (GALLO, 2012, p. 26).

Uma educação menor, como concebe Gallo na esteira de Deleuze e Guattari, é essa atuação militante constante, é sempre processo silencioso, sem grandes alardes, para não atrair a atenção dos apóstolos das “grandes políticas”, aqueles que querem inutilizar a filosofia, retirando-lhe sua potência criativa e desestabilizadora. No seio de uma sociedade onde tudo

é imediato, a paciência do conceito, do pensamento organizado, através de uma filosofia criativa, se faz necessário e urgente.

Refletir e defender o ensino filosófico da filosofia é um exercício de resistência. A história das ideias testemunha que a filosofia tem de prevalecer em meio a tanta filodoxia, o que é algo alentador. A “educação menor”, tal como é preconizada por Sílvio Gallo, pode oferecer uma saída, uma possibilidade, ainda que furtiva, de suplantar a ordem estabelecida, a opinião generalizada e se firmar como resistência na trincheira conhecida como sala de aula.

3. FILOSOFIA E A SINGULARIDADE

Já aprendemos, anteriormente, o tipo de filosofia que deve ser ensinada aos nossos jovens, ou pelo menos o que eles (a legislação maior) querem que ensinemos, assim como o caráter de seus conteúdos, aqueles “necessários ao exercício da cidadania”. Esta visão destruidora, atribui à filosofia uma condição terrível, pois parte do pressuposto de que o ensino deve se conformar às normas estabelecidas. De fato, a filosofia pode até servir – a exemplo de quando ela servia à Teologia – à formação e à prática cidadã de cada indivíduo. No entanto, sua atividade não se resume a este aspecto político-formativo. Dentre todas as áreas de conhecimento, a filosofia é a única que justifica a sua existência por si mesma; só a filosofia pode conceder a si mesma as suas razões de ser e ninguém pode prescindir dela deste papel.

Para a problemática que ora nos ocupa, ou seja, o ensino de filosofia, Gallo vem nos alertar sobre as inúmeras perspectivas de ensino adotadas sempre em referência à multiplicidade de filosofias existentes. Bem sabemos, a filosofia não possui uma definição universal, não se trata de um saber fechado. Portanto, é necessário que, em sala de aula, façamos um trabalho coerente e exponhamos aos nossos alunos a perspectiva filosófica pela qual iremos operar durante as aulas. Ao escolher determinada perspectiva corremos alguns riscos, passíveis de deslizamentos metodológicos. Gallo pontua dois principais: o dogmatismo e o relativismo.

No primeiro caso, o professor adota certa concepção filosófica e oculta de seus alunos outras maneiras de se compreender a filosofia,

dogmatizando o processo; no segundo caso, corre-se o risco de, ao não escolher uma perspectiva filosófica orientadora, o professor acabar relativizando a filosofia, como se ela fosse uma espécie de carnaval simbólico onde cada um veste a fantasia que melhor lhe aprouver; a filosofia, dessa forma, torna-se banal, toma para si a característica de uma rede social qualquer, onde se é permitido opinar sobre tudo seja como for, sem o menor rigor ou senso. Fica evidente, portanto, que a escolha de uma filosofia implica, para além de um ato de resistência, uma escolha metodológica para o ensino da filosofia que está sendo transmitida:

Não se pode falar em “filosofia” de forma geral, sem dizer de que filosofia falamos. Da mesma maneira, não se pode falar em “ensinar filosofia” como se se tratasse de algo geral e universal. Enunciando de forma um pouco diferente o que foi afirmado acima, falar em ensinar filosofia é falar em ensinar uma determinada filosofia, ou em ensiná-la a partir de uma determinada perspectiva (GALLO, 2012, p. 38-39).

Um aspecto que é próprio da filosofia e que Silvio Gallo defende é este: devemos tomar partido, assumir uma perspectiva, adotar uma posição em filosofia, e evidenciar tal posição sempre que for preciso. O filósofo brasileiro encontrou seu “porto”, como ele mesmo afirma, na perspectiva filosófica dos já mencionados pensadores franceses, Deleuze e Guattari, sobretudo aquela apresentada no livro *O que é a filosofia?* publicado em 1991. Na citada obra, os autores definem a filosofia da seguinte maneira: “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 10). Para Gallo, essa definição de filosofia mudou sua forma de enxergar a prática filosófica, pois ela preconiza o caráter “ativo” da filosofia, tornando-a menos abstrata e confusa, procedendo por conceitos, diferentemente da ciência ou da arte.

Em outras palavras, dizer que a filosofia consiste na atividade de criar conceitos nos dá parâmetros para pensá-la, mas ao mesmo tempo abre uma infinidade de possibilidades, pois são múltiplas as compreensões do conceito e múltiplos seus modos de produção. Por outro lado, dada sua amplitude, essa definição

permite abarcar virtualmente toda a produção filosófica e poderíamos mesmo dizer que se trata de uma “definição universal”, uma vez que cabem nela Platão e os antiplatônicos, os idealistas e os materialistas etc (GALLO, 2012, p. 40).

Tomando para si esta definição, Gallo se convenceu de que a filosofia só é filosofia pelo seu labor conceitual. Somente à filosofia cabe a fabricação e a invenção de conceitos. Ao produzir conceitos sempre novos a filosofia revela a sua especificidade, a sua singularidade. Uma vez que a entendemos como uma atividade criativa, ela nos leva, necessariamente, a uma noção de ensino ativo, e não de mera alocação de conhecimento e reconhecimento. Na filosofia de Deleuze e Guattari, a reconhecimento é um escárnio. Filosofar é criar conceitos, por isso o filósofo é uma espécie de artista, inventando conceitos para enfrentar, superar e solucionar problemas.

4. A CRIAÇÃO CONCEITUAL

Como já exposto anteriormente, a filosofia se constitui como uma atividade do pensamento que busca criar e fabricar conceitos. Reafirmo: **164** por ser um exercício criativo, não cabe à filosofia a mera descoberta ou contemplação dos conceitos. Eles não estão à espera de serem apanhados pelo filósofo em algum lugar onírico, mas é o filósofo o próprio amigo dos conceitos, seu genuíno artífice. Todo conceito surge para resolver um problema, e estes problemas são imanentes, são dados pelo próprio solo da realidade. Assim como produzimos ferramentas para resolver problemas práticos, os conceitos nos servem como utensílios indispensáveis para o ato de viver, e esta é a natureza da filosofia deleuzo-guattariana:

Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele 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 não se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos? (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 13-14).

Com efeito, a definição preconizada pelos franceses e assumida por Sílvio Gallo, visa limpar o terreno das “más definições” em filosofia, aquelas definições que dizem pouco ou quase nada sobre o seu caráter essencial, aquelas definições mais fracas e inconsistentes. Dentre as definições “negativas” sobre filosofia, citemos apenas três. Nos dias atuais, quando se procura ensinar filosofia, e até com certo rigor, essas três compreensões se sobressaem: a de que a filosofia é uma atividade contemplativa, reflexiva e comunicativa. Tais definições soam esdrúxulas para um ensino ativo em filosofia, mas, vale dizer, a recusa implacável em relação a essas três definições não sugere um desprezo pela pluralidade de filosofias, mas o que os filósofos aqui expostos pretendem demonstrar é que estas três definições de filosofia não apontam para a centralidade da atividade filosófica, para a sua especificidade, que é a criação conceitual.

Analisadas a partir da ideia de que filosofia é criação de conceitos, a ideia de filosofia como contemplação pode ser criticada: contemplar nada tem a ver com a dimensão criativa do labor filosófico. Conceber a filosofia como criação de conceitos permite uma avaliação da própria história da filosofia e um confronto à passividade advogada pelos filósofos contemplativos: durante séculos, a tradição platônica julgou ser essa a principal característica da filosofia, a visada da coisa mesma preexistente e independente, o céu conceitual feito corpos celestes. Nesse sentido, a filosofia seria desinteressada, não serviria para nada, ao não ser para o ato contemplativo. 165

Conceber a filosofia como criação de conceitos é concebê-la como uma disciplina preocupada com os problemas do existir humano e potencializá-la com a capacidade de lidar com esses problemas, através dos conceitos: conceitos que são, simultaneamente, singulares e absolutos. Absolutos em relação a si mesmos e singulares em relação aos seus contextos. Uma coisa é certa: a filosofia não admite a passividade e está sempre criando. Essa ideia de filosofia, como já dissemos antes, não pode atender as demandas da classe dirigente, ficar restrita às exigências de

órgãos regulamentadores, muito menos justificar o *status quo* como alguns gostariam.

A filosofia é tampouco comunicação. Afinal, o que é comunicação? Na maioria das vezes, comunicação é consenso, é acordo, “conversação democrática”. Para a filosofia, o meio termo é um desatino, como bem podemos observar estudando a história das ideias e a nossa tradição cultural. Em grande parte da tradição filosófica, ou quase em sua totalidade, a filosofia se apresentou como uma atividade questionadora, mais dissenso que consenso, sempre desestabilizando certezas, capaz de adentrar no caos das opiniões; sempre afrontando a filodoxia, defendendo novas formas de pensar e produzir explicações-conceitos sempre novos.

Muitos dizem que a filosofia é uma atividade reflexiva. Quem diz, não está de todo enganado, pois possui uma parte da verdade. Mas resumir a filosofia a um simples saber reflexivo é retirar dela sua especificidade criativa e seu potencial crítico. Ora, “a filosofia não é reflexão, simplesmente porque a reflexão não é específica da atividade filosófica: é possível que qualquer um (e não apenas o filósofo) reflita sobre qualquer coisa” (GALLO, 2012, p. 59). A verdade é que ninguém espera o filósofo para poder pensar, mas simplesmente pensa: o matemático pensa seus problemas, o biólogo pensa seus problemas, assim como o poeta e o músico pensam sobre a sua arte. A reflexão é parte constitutiva da filosofia, mas não é exclusivamente sua:

Trabalhar a filosofia como atividade nos remete para uma dimensão em que o processo não se separa do produto; um só pode ser tomado com o outro e pelo outro. Sendo assim, conceber a aula de filosofia como um diálogo, debate ou, ainda, como reflexão (todos apenas processo) não garante sua especificidade, sua “identidade filosófica”. Falta algo. Falta justamente aquilo que Deleuze e Guattari vão identificar como o *conceito*, que é o processo e produto ao mesmo tempo (GALLO, 2012, p. 62).

Gallo enfatiza o trato com o conceito. Defende que, durante uma aula, os alunos possam ter contato direto com os conceitos criados ao longo da história da filosofia, mas vai além, apontando para a necessidade da apropriação, do “roubo” do conceito, e de sua desterritorialização,

transportando-o para um outro contexto no qual e através do qual o aluno possa repensá-lo e recriá-lo à sua maneira. Cada aluno deve se comportar como um filósofo em sala de aula, deve agir ativamente sobre a filosofia e cabe ao professor oferecer, justamente, o instrumental conceitual e ajudá-lo nesse processo. É nesse sentido que filosofia é criação conceitual.

5. LABORATÓRIO DE CONCEITOS: OS QUATRO PASSOS DIDÁTICOS

Chegou a hora de falarmos concretamente sobre o método empregado por Gallo para ensinar filosofia no ensino médio, visando um aprendizado da arte de produzir conceitos. Mas o que é aprender? O filósofo parte do pressuposto de que é impossível saber como alguém aprende verdadeiramente, pois, o aprendizado sempre escapa à metodologização. Na esteira de Deleuze, Gallo afirma que aprendemos, de forma eficaz, quando o objeto de nosso estudo é também objeto de desejo. Aprendemos quando determinado conteúdo ou determinado autor nos chama atenção, nos captura. Quando isso ocorre, aprendemos, ou seja, colocamos o nosso pensamento em relação àquilo que está sendo transmitido:

167

Podemos construir todos os esforços para ensinar e controlar o que e como alguém aprende, com o auxílio de métodos, políticas públicas, coerções, provas e exames. Mas o aprender escapa, o aprendiz devaneia e encontra caminhos outros, diferentes. O aprendiz pensa, produz, *aprende*, para além e apesar de todos os métodos (GALLO, 2012, p. 88).

Ressalvas feitas, Gallo busca em sua metodologia explorar algumas possibilidades de ensino a partir das caracterizações que já descrevemos anteriormente. Vale ainda dizer que a referida “metodologia” possui caráter aberto, experimental e constitui apenas um repertório que, ao meu ver, pode auxiliar enormemente a prática docente em sala de aula. São coordenadas e pistas que talvez oriente você, caro leitor, a adaptar e a ressignificar seu trabalho, ou futuro trabalho, como professor de filosofia/filósofo.

Pensando sempre na esteira da reflexão realizada por Deleuze e Guattari, Gallo defende que o ensino médio brasileiro deve ser capaz de oferecer ao aluno um mosaico referencial irrevogável, tomando como base a tríade fundamental ciência/arte/filosofia. Na educação básica, sobretudo nos últimos três anos, observamos o intenso povoamento de disciplinas das áreas científicas, tais como matemática, biologia e física. Há também uma grande abordagem artística, com a efetuação de oficinas de música, teatro, dança, entre outras dimensões próprias das artes. Ora, como fica a filosofia nessa tríade? Qual o seu papel formativo, sua função? Para Gallo, cabe à filosofia, mediada pela prática do professor, fornecer o instrumental conceitual ao aluno. Dessa forma, deve haver uma intensa experimentação em filosofia e o incentivo à criação.

Orientado pelo já mencionado objetivo, Gallo propõe o trato direto e imersivo com a filosofia, por isso descreve uma aula como uma espécie de laboratório ou oficina de conceitos, onde deve haver lugar para experimentação, para o labor prático. Para isso, formula quatro passos didáticos fundamentais, articulados em etapas sucessivas, preconizada pela pedagogia do conceito, um convite à paciência e à resistência em uma era onde o aceleracionismo impede o pensamento trabalhado. 168

O primeiro passo didático é chamado de *sensibilização*. Essa fase, propedêutica da aula, tem o objetivo de sensibilizar o aluno ou mesmo afetá-lo com determinado conceito, autor ou tema da filosofia. Assim, o aluno deve vivenciar, experimentar, pessoalmente, o tema suscitado pela aula. Em seguida, passamos para a *problematização*, etapa que visa transformar o tema, já sensibilizado, em problema, fazendo com que este problema provoque a busca por soluções e maneiras de enfrentá-lo sob diversas perspectivas.

Podemos promover discussões em torno do tema em pauta, propondo situações em que ele possa ser visto por diferentes ângulos e problematizado em seus diversos aspectos. Nessa etapa, estimulamos o sentido crítico e problematizador da filosofia, exercitamos seu caráter de pergunta, questionamento, de interrogação. Desenvolvemos também a desconfiança em relação às afirmações taxativas, em relação às certezas prontas e às opiniões generalizadas (GALLO, 2012, p. 97).

Concluída essa etapa, é o momento da *investigação*, no qual o professor apresenta elementos para tratar do problema. Neste passo, é fundamental revisitar a história da filosofia sempre que for preciso, pois ela servirá como referencial, auxiliando o aluno, permitindo o acesso aos filósofos e suas teorias, bem como as soluções que eles encontraram para os problemas de sua época. Por último, chegamos à *conceituação*, a tão almejada etapa de uma aula de filosofia. Trata-se de recriar os conceitos aprendidos durante a aula, de modo que se relacionem aos problemas. Pode-se também realizar deslocamentos conceituais, buscando ressignificá-los a um novo contexto:

Aqui, nessa etapa final, trata-se de fazer o movimento filosófico propriamente dito, isto é, a criação do conceito. Se, por um lado, na investigação pela história da filosofia encontramos conceitos que são significativos para nosso problema, tratamos então de deslocá-los para nosso contexto, recriando-os para que apresentem possíveis soluções; se, por outro lado, não encontramos conceitos que deem conta de nosso problema, certamente encontramos vários elementos que nos permitam criar um conceito próprio (GALLO, 2012, p. 98).¹⁶⁹

É importante dizer, sobre essa última etapa, que o ato de criação, ou mesmo a recriação, não é uma atividade impossível. Ancorados pela história da filosofia, que cumpre um papel, aqui, inexorável, de fornecer a matéria-prima dos conceitos para uma nova configuração, um novo olhar, pronto para sofrer acréscimos, encontramos terreno para, coerentemente, tornar esse processo realizável. Gallo, em tom otimista, salienta que devemos insistir nessa perspectiva para que uma aula de filosofia seja aquele espaço de resistência, espaço de investimento na autonomia e na singularização dos alunos no ensino médio brasileiro deste século XXI.

De que forma o professor trabalhará isso em sala, ficará a seu critério e dependerá muito das condições que dispor em seu trabalho, mas vale lembrar que a função do filósofo é criativa e deve ser realizada através de conceitos e problemas; fora isso, o ensino será embrutecedor e nada criativo. Se a filosofia não for praticada como criação de conceitos, o

professor acabará assumindo a mera função de transmissor de teorias e doutrinas, enquanto ao aluno restará a tarefa de absorver, passivamente, essas ideias e prescrições. Assim ensinada, a filosofia não transformará verdadeiramente os problemas de nossa educação, muito menos sairemos do escavado buraco no qual nosso ensino se encontra. Os quatro passos didáticos, descritos por Sílvio Gallo, se apresentam, sem dúvida, como uma ferramenta útil e importante para o ensino de filosofia a um só tempo criativo e crítico.

6. CONCLUSÃO

Após essa breve exposição, espero ter conseguido descortinar certo número de pensamentos e reflexões sobre o ensino de filosofia na perspectiva apresentada por Gallo. Sabemos que a filosofia vem sendo mutilada e suprimida cada vez mais dos currículos escolares, provocando um esvaziamento e uma defasagem da crítica, do pensamento organizado e da paciência do pensar, elementos tão próprios a essa nossa forma de saber milenar, que se vê obrigada, diariamente, a se justificar e a elaborar seu estatuto utilitário à nossa sociedade, marcada pelo aceleracionismo e pelo caos opinativo. 170

Na contracorrente, Gallo problematiza o ensino de filosofia mostrando que este deve assumir um caráter de resistência, produzindo linhas de fuga e rotas adversas, propondo, para isso, uma “educação menor”, rechaçando essa “educação maior” que quer instrumentalizar a filosofia para fins de controle. A filosofia possui seu estatuto próprio, pois aponta para uma atividade criativa, que trabalha com conceitos e através deles revela a sua singularidade; não se submete a finalidades arbitrárias. O conceito e seu processo criativo é o objeto da filosofia, e o aluno deve ter o direito de conhecê-los, equacioná-los e recriá-los, agindo ativamente e não assumindo uma postura senhorial diante do que lhe é transmitido.

Sabemos que o ensino de filosofia nas escolas do Brasil está longe de ser um empreendimento tranquilo e Gallo não desconhece esses desafios. Cabe a nós, que queremos nos tornar professores competentes, termos clareza quanto ao papel que desempenharemos. Se queremos que o ensino de filosofia deixe de ser uma simples transmissibilidade

enciclopedista, nossa postura deve ser a de um mestre ignorante, como bem afirmou Rancière; devemos agir como mediadores, produzindo autonomia para que os alunos de filosofia possam manejar seus conceitos, utilizando-se deles para viverem suas vidas. Como expresso na epígrafe deste pequeno texto, à medida em que o ensino liberta o aprendiz do mestre, o mestre precisa desaparecer.

REFERÊNCIAS

DE BRITO, Maria dos Remédios. A filosofia da educação menor de Sílvia Gallo. *Ixtili: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, v. 12, n. 24, 2025, p. 45-56.

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

GALLO, Sílvia. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas: Papirus, 2012.

KANT, Immanuel. *Manual dos cursos de Lógica Geral*. 2 ed. Campinas: Unicamp: Uberlândia: Edufu, 2003. [Bílingue].

ONFRAY, Michel. [Entrevista cedida a] Alcino Leite Neto. *Sinapse*, Folha de São Paulo, 17/12/2012. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u260.shtml>. Acesso em: 15 dez. 2025.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

JOÃO PEDRO MORENO SILVA

<http://lattes.cnpq.br/3537671514537230>