

O TRANSE E O TRÂNSITO DAS DISCIPLINAS NO ENSINO MÉDIO¹

Marcelo Senna Guimarães² (UNIRIO)

RESUMO

Partindo de uma analogia dos conceitos de “trânsito” e “transe”, o artigo pretende apresentar o estado da questão no debate público brasileiro a respeito do papel atual da filosofia na escola, em uma época de fragmentação do conhecimento.

Palavras-chave: Filosofia no Brasil. Escola. Fragmentação do conhecimento.

ABSTRACT

Starting from an analogy of the concepts of “traffic” and “trance”, the article intends to present the State of the issue in the Brazilian public debate about the current role of philosophy in school, in an age of fragmentation of knowledge.

Keywords: Philosophy in Brazil. School. Fragmentation of knowledge

Introdução

Transe e trânsito? Que relação há entre essas palavras, a escola e as disciplinas escolares? Propõe-se aqui começar pelo uso de uma analogia e pelo exame de alguns significados atribuídos ao transe e ao trânsito. Não se trata de um exame etimológico, mas de um exercício linguístico do qual se espera obter algumas observações pertinentes para pensar a prática nas escolas.

A analogia se refere a um problema que está presente de modo cada vez mais evidente na vida cotidiana nas cidades: o problema da mobilidade, no qual um dos temas centrais é o do trânsito. O trânsito impedido nas ruas parece ser consequência de um modelo de transporte que atinge seus limites e entra em colapso. Na escola, há tempos se detectam sinais de esgotamento de um outro modelo – de transmissão. Nos dois casos, envolvemo-nos em uma situação de transe, primeiro pela adesão a um modelo e ao compasso que ele estabelece em nossas rotinas; depois, pelos impasses que ele produz. A presença da partícula “trans” nesses vocábulos será o elemento de aproximação entre esses contextos distintos em que nos movimentamos com nossos corpos e com nossas mentes. Esse mote também nos servirá para abordarmos o tema da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade.

¹ O artigo foi originalmente apresentado como texto de uma conferência proferida junto ao *I Fórum Seridoense de Licenciaturas*, realizado entre os dias 05 a 07 de maio de 2014 promovido pela UERN/Campus Caicó.

² Doutor em educação pela UERJ, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO) e do Colégio Pedro II (E-mail: klynamen@gmail.com).

Formulemos algumas perguntas experimentando essa aproximação: Como está o trânsito do conhecimento e da cultura na escola? Como está o trânsito das disciplinas e das indisciplinas na escola? Está fluindo? Há retenções? Está engarrafado? Qual a extensão do engarrafamento? Quais são os pontos de obstrução? Há vias de escape? Há rotas de fuga? Existe uma saída? Ou deveríamos dizer, como na canção de Itamar Assumpção e Paulo Leminski: “não há saídas: só ruas, viadutos, avenidas”?

Os conhecimentos na escola parecem estar em um grande engarrafamento: há um excesso de conteúdos que não se comunicam entre si. Veículos enfileirados levam cada um apenas uma pessoa – o motorista e nenhum passageiro, nenhum carona – e se mantêm isolados, sem comunicação com os demais, em seu próprio transe: de vidros fechados, com a temperatura e o ressecamento do ar condicionado, ouvindo suas músicas e seus programas de rádio, cultivando sentimentos, entre a indiferença e a agressividade, em relação aos outros veículos fechados que lhes obstruem o caminho. A hora do *rush* se parece com a quase inevitável semana de provas, na qual os estudantes têm que fazer exames de todas as disciplinas concentrados em poucos dias, exames que definirão sua aprovação ou reprovação, sua passagem para outros níveis de ensino ou sua retenção. Dado o nível de ansiedade que envolve muitas vezes essas semanas de provas, dada a ausência de sentido que muitas vezes caracteriza a prática diária da escola, não é de surpreender que muitos estudantes optem pela evasão – por fugir desse engarrafamento, por sair desse fluxo interrompido que não lhes parece oferecer nenhum caminho, nenhuma aprendizagem.

Na civilização moderna, o automóvel atropelou a autonomia? O ideal de autonomia, formulado pelo Iluminismo, foi deixado de lado e substituído pela marcha do progresso industrial, que construiu esses veículos que promovem a ilusão de autonomia e autarquia ao nos colocarem sentados diante de um motor sobre rodas? O motorista, aquele que liga e dirige um motor, substituiu o indivíduo autônomo, aquele capaz de dirigir a si mesmo. Uma certa concepção de conhecimento, demasiado ligada à técnica, parece ter ocultado e substituído a ideia de cultura, cuja ausência também é marcante nas escolas. Esse estado paradoxal, em que tudo se move, menos o trânsito, pode nos levar a pensar que a escola vive um transe.

É certo que essa analogia e essas aproximações, assim como as que se seguem, poderiam ser formuladas em outro tom. Não se trata aqui de estabelecer uma visão única, mas de oferecer uma perspectiva possível. Continuamos com esse procedimento, perguntando: essas aproximações nos permitem falar de algum tipo de transe que se estabelece em virtude de nossas práticas rotineiras? Será que a escola está em transe, uma espécie de transe hipnótico, uma espécie de sono dogmático, do qual precisa despertar? Vejamos alguns sentidos da palavra “transe” no dicionário Aurélio, reproduzindo alguns verbetes e acrescentando a eles observações referentes à escola e ao conhecimento:

1. Momento aflitivo; 3. Crise de angústia;

A escola, suas aflições e angústias – não vamos cumprir o programa, os alunos não estudam nem aprendem, a rotina é cansativa e entediante, por vezes tensa... O conhecimento está desconectado da realidade e só se reproduz em provas repetitivas, sem imaginação; não há algo mais a provar na escola do que apenas a fingir que se sabe?

2. Ato ou feito arriscado; ocasião perigosa, lance; 5. Combate, luta;

Todo ambiente institucional é um campo de luta agônica entre posturas e modos de proceder; nos ambientes escolares plurais, os campos estão configurados algo diversamente, mas em todos cabe o ato ou feito de arriscar para tornar a escola uma experiência viva; o combate da interdisciplinaridade é antigo, a insistência antiga de uma tarefa atribuída à escola, à educação: a relação com a vida, a relação entre os conhecimentos, a relação entre as culturas.

4. falecimento, passamento, morte;

Em caso contrário, será a morte da escola? Será preciso morrer o professor e o estudante que sempre se foi para poder ser outro, diferente do que já fomos, do que temos sido?

6. estado de médium ao manifestar-se nele o espírito.

A incorporação do conhecimento e da cultura nas práticas e nos corpos escolares, a realização de eventos e canais de comunicação que corporifiquem o trânsito das interdisciplinas nas escolas, a filosofia e a cultura como práticas da cultura popular, aprendendo e propondo.

A todo o transe. A todo custo, à viva força.

É preciso buscar caminhos, caminhar como pedestre pelas possibilidades de interdisciplinaridades e transculturais, transdisciplinaridades e interculturais, caminhar os passos possíveis com as pessoas presentes.

Transe hipnótico. Estado de profunda sonolência, provocado por hipnose.

Que a escola acorde de seu transe hipnótico, de seu sono dogmático, de sua auto referência exclusiva em relação ao conhecimento, de sua obsessiva cegueira de si mesma.

Transe histérico. Estado que acompanha certas crises de histeria.

(...) Podemos evitar que a escola atinja esse tipo de transe?

Usando imagens e termos próprios às questões do trânsito e da mobilidade, tentamos até aqui indicar condições que se podem encontrar na escola e, quem sabe, começamos a apontar alguns caminhos para se lidar com essas condições. Acrescentemos agora alguns pressupostos para falarmos da escola, da discussão sobre o currículo e sobre a formação de professores:

- **Escola, substantivo plural** – mesmo que tentemos pensar em termos gerais, a realidade de cada escola é sempre única e deve ser pensada em função de seu contexto. O desafio é articular proposições gerais com contextos singulares, e aceitar que desses contextos venham informações relevantes para as nossas teorizações e para as nossas decisões relativas às práticas de ensino;

- **Existência de um campo de pesquisa sobre o ensino de filosofia** – incipiente, exploratório, não canônico, mas existente e ativo, com produções acadêmicas, escolares e oficiais, que cumpre conhecer, articular, relacionar, para podermos posicionar, em nossas práticas e teorias, sobre as questões principais do campo. Entre elas: o currículo de filosofia e o desafio da interdisciplinaridade;

- **A pesquisa do professor de filosofia** – o professor da escola também pesquisa, mas de um modo distinto dos professores universitários. Tem outro objetivo, que é o de promover a educação dos jovens e adultos que frequentam a escola, e sua pesquisa deve se direcionar em função desse objetivo; aborda a filosofia de modo diferente das pesquisas eruditas e especializadas da universidade, tem uma interface fundante com a educação, age sempre no contexto do diálogo e da interação da filosofia com a não filosofia (incluindo aí as outras disciplinas, o discurso do senso comum, a cultura popular, o espaço móvel e sem limites da mídia e da indústria cultural); Essas características do trabalho do professor devem ser consideradas ao **pensar sua formação (a formação do professor, inicial e continuada)**.

Além desses pressupostos, é importante atentar para o contexto político e educacional. A discussão sobre o currículo do ensino médio chegou até o debate entre as candidaturas à presidência da república neste ano de 2014. Isso parece mostrar a importância e a urgência de se tratar desse tema de modo mais acurado. Mas esse debate não é novo e inclui, por exemplo, o processo de mobilização em favor da presença da filosofia e da sociologia no ensino médio. Uma modalidade dessa presença foi aprovada na lei 11.684/2008: filosofia e sociologia tornaram-se disciplinas obrigatórias nas três séries desse nível de ensino. Antes disso, apesar de ser determinado pela LDB que conhecimentos de sociologia e de filosofia deviam estar presentes no currículo, a presença das disciplinas e dos conteúdos era incerta e precária, com grande parte das redes estaduais instituindo as disciplinas em apenas um ano, com um tempo semanal, e quase sem realizar concursos para contratar professores com formação específica. Agora o debate se encaminha para a discussão sobre a quantidade e número de disciplinas, para a determinação de uma base curricular unificada nacionalmente e para a integração entre as áreas

de conhecimento, tais como definidas em lei: Matemática, Ciências Naturais, Linguagens e Ciências Humanas. Um projeto de lei (PL 6840/2013) em tramitação no Congresso Nacional, resultante de uma comissão constituída para discutir o tema, propõe, entre outras coisas, que o currículo do ensino médio e a formação de professores nas licenciaturas seja estruturada pelas áreas de conhecimento. Diante desse quadro, a investigação do tema da interdisciplinaridade e das relações da filosofia com as outras disciplinas revela-se como uma tarefa urgente.

Levando em conta esse contexto e esses pressupostos, voltamos nosso olhar para alguns documentos oficiais e para a contribuição de alguns autores sobre o tema da interdisciplinaridade. Essa noção recebe diversos sentidos e usos na escola e na academia. Na escola, em particular, às vezes carrega o peso de uma obrigação, de um imperativo, ainda que seu conteúdo não esteja bem esclarecido. Faremos aqui um percurso pelas formulações de alguns autores que trataram desse tema ao discutir questões relativas ao ensino de filosofia. Pretendemos assim nos mover no campo da pesquisa em torno do ensino de filosofia, anteriormente indicado.

Partimos de uma demarcação do sentido das palavras. Como os termos são múltiplos e de sentido variável, para evitar a imprecisão consideremos uma proposta de entendimento que pode nos servir como referência. Ela se origina no “Manifesto da Transdisciplinaridade” (1994), do filósofo romeno Basarab Nicolescu e é apresentada por Charles Feitosa:

Disciplinar: trata-se do saber específico (“disciplina” diz tanto saber como ordem); é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um único ângulo de visão...

Multi- ou pluridisciplinar: estudo de um mesmo objeto por várias disciplinas, não há conexão entre elas a não ser o objeto em comum...

Interdisciplinar: interação entre duas ou mais disciplinas, transferências de métodos de uma para outra (ex. associação da física com a medicina, geografia com a sociologia, arte e informática). Tendência a ansiar pela totalidade. Muitas vezes essas associações acabam por resultar em uma nova disciplina, que sintetiza as características de áreas distintas, como por exemplo, a medicina nuclear ou a geografia cultural. A prática interdisciplinar tende a reafirmar o poder da disciplina.

Transdisciplinar: Entre, através e além de qualquer disciplina, a prática transdisciplinar supõe não a totalidade, mas a complexidade, a diversidade e a pluralidade intrínseca à realidade... Trata-se muito mais de uma atitude do que uma disciplina específica. (FEITOSA 2004, p. 95-96)

Podemos acrescentar aqui a noção de *transversalidade*, segundo a qual alguns temas, problemas ou conceitos podem ser abordados por diferentes disciplinas, sem que elas concordem ou

compartilhem os modos de abordá-los. Nesse sentido, ela se aproxima da noção de multidisciplinaridade apresentada anteriormente.

Os diversos modos de interação entre disciplinas, abrigam diferentes suposições e consequências: supõem que as disciplinas permaneçam intactas, existindo como campo de saber, base de nosso conhecimento e ação; ou que se transformem nessa interação, abrigando novos métodos, procedimentos, concepções. Ou, por outro lado, supõem que a interação entre as disciplinas remeta a uma totalidade do saber que deve ser alcançada, compreendendo a organização das teorias de modo hierárquico e sistemático; que as disciplinas não são áreas bem delimitadas, mas fazem parte de um ambiente complexo em que os conhecimentos se entrecruzam e se atravessam e vão além das demarcações preestabelecidas; nesse caso, os resultados das interações são imprevisíveis.

Charles Feitosa defende uma estratégia transdisciplinar, que supõe a possibilidade de transformação das disciplinas e tem como horizonte uma visão contrária à possibilidade de integração dos diversos conhecimentos em uma totalidade. Essa perspectiva será desenvolvida mais à frente. Os autores que tratam do ensino de filosofia formulam posições que se situam diferentemente com relação a esses pressupostos e consequências. Antes de nos definirmos por uma postura frente às outras, examinemos algumas das ideias apresentadas.

Entre as posições que se formularam sobre o modo de atuar da filosofia nas escolas, encontramos diferentes ideias quanto ao papel e às possibilidades dessa disciplina. Em particular com relação ao sentido e às possibilidades do trabalho interdisciplinar.

Em 06 de março de 2005, por exemplo, o filósofo Renato Janine Ribeiro, professor de Ética e Filosofia Política da USP, manifestou-se em artigo publicado no jornal *O Estado de São Paulo* (RIBEIRO 2005). Ele constata a degradação da qualidade da escola de nível médio que ocorreu junto com a democratização do acesso à escola pública, em particular na década de 1970. Um dos sintomas dessa degradação foi a disseminação das provas de múltipla escolha em substituição às provas discursivas. Diante dessa perda de qualidade e das carências gerais de formação, inclusive no domínio da língua, o aprendizado de filosofia também se vê comprometido. A presença da reflexão no currículo escolar não é suficiente, se essa reflexão se faz sem uma formação concreta, sem acesso aos textos clássicos e ao corpus de 2500 anos da história da filosofia. Não basta discutir qualquer coisa, refletir sobre qualquer assunto, para fazer e ensinar filosofia.

Hoje em dia, no contexto de uma cultura mais visual e da convivência de várias mídias, que colocam em xeque as práticas tradicionais das escolas, o autor afirma que a filosofia não pode ser, no ensino médio, uma “andorinha solitária”. Ela deve se articular com as outras disciplinas, encontrar

aliados nas diversas áreas, para que os seus poucos tempos semanais possam ressoar no ambiente mais geral da formação promovida nesse nível de ensino.

A avaliação de Janine Ribeiro, mesmo que sumária e indicativa (não se poderia exigir muito mais de um artigo curto em um jornal diário), sugere que a filosofia precisa se aliar a outras disciplinas para que seu ensino possa fazer sentido na escola. Está implícita a questão da quantidade de disciplinas que os alunos têm de cursar e a distribuição dos tempos entre elas. Para isso, afirma a possibilidade de se elaborar programas de filosofia a partir de parcerias com outras disciplinas. Junto com isso, o tratamento de temas da vida atual também poderia ajudar a potencializar o papel da filosofia nas escolas.

O artigo de Renato Janine Ribeiro gerou uma resposta de dois pesquisadores do ensino de filosofia sediados em universidades do Rio de Janeiro, os professores Filipe Ceppas e Walter Kohan. Essa resposta foi publicada no *Jornal da Ciência*, da SBPC, em 14 de março de 2005 (CEPPAS & KOHAN 2005). Ela consiste numa análise dos ditos e das entrelinhas do artigo de Janine Ribeiro, e levanta alguns pontos importantes para nós. Em primeiro lugar, mostra que a defesa de uma filosofia interdisciplinar ou transdisciplinar não significa “uma recusa específica do ensino disciplinar”. Desse modo, o que estaria sendo colocado em questão não é o ensino de filosofia, nem sua transformação numa disciplina escolar, mas uma “defesa 'genérica' do ensino de filosofia”, segundo a qual, por exemplo, esse ensino seria condição necessária e suficiente para a formação de cidadãos críticos. Esse objetivo do ensino de filosofia é problemático por ser vago, impreciso e não levar em questão a formação crítica que se realiza em outras disciplinas.

Os autores posicionam-se sobre esse ponto afirmando que, “em uma escola fortemente disciplinar, somente uma disciplina de filosofia fortalecida, com professores bem formados, dedicados e bem pagos, pode fazer com que a reflexão filosófica tenha sentidos que não sejam supérfluos ou inalcançáveis”, e somente com essas condições gerais estabelecidas é que a aliança com outras disciplinas poderia produzir “um ensinar e um aprender significativos e transformadores”.

Porém, os autores ressaltam que o artigo de Janine Ribeiro não tocaria no cerne da questão. Não se trata apenas de perceber a oposição entre a necessidade de dominar a cultura filosófica e a figura do animador cultural, que o professor tenderia a assumir na escola; e nem de perceber que os estudantes não dominam a cultura, a língua, a leitura e a escrita. Pode-se mesmo duvidar de que estes sejam pré-condições exclusivas para o aprendizado de filosofia. O cerne da questão estaria em problematizar as oposições rígidas e em afirmar a filosofia na sala de aula como “uma experiência de pensamento que incomoda, que não deixa pensar da forma que se pensava, que ajuda na criação de novos conceitos, ideias e valores”. Uma experiência por meio da qual se possa reconstruir

continuamente a forma dos professores entenderem e praticarem a filosofia na escola. O que a filosofia teria de mais valioso a oferecer para a escola “é o que ela sempre fez: um exercício vivo de, através do pensamento, não deixar que as coisas fiquem como estão”. Experiência, pensamento vivo, trabalho sobre si de subjetividades individuais e coletivas, relação com a não-filosofia na forma de uma abertura às contribuições que vêm dos outros: essas são as características que merecem ser exploradas e desenvolvidas na escola. Infere-se que delas podem resultar trabalhos interdisciplinares ou transdisciplinares significativos. Mas não basta defender que a filosofia se articule com outras disciplinas, é preciso pensar o que significa fazer filosofia. Esta não se reduz a um domínio formal dos conteúdos e da história da disciplina, mas deve se realizar na forma de um pensamento vivo e situado.

Essas duas posições, expressas de forma sumária em artigos de jornal, podem ser aproximadas de perspectivas de outros estudiosos que foram elaboradas em artigos e livros. Examinaremos a seguir textos de quatro autores brasileiros contemporâneos que também tratam do tema: Franklin Leopoldo e Silva, Ronai Rocha, Charles Feitosa e Silvio Gallo.

Franklin Leopoldo e Silva: Filosofia e fragmentação da Cultura

Professor da USP, Franklin Leopoldo e Silva publicou textos relativos ao ensino de filosofia desde os anos 70. Um de seus textos, bastante conhecido e comentado, versa sobre a relação entre história e filosofia no contexto do ensino: o título desse texto é “História da filosofia: centro ou referencial?” (LEOPOLDO E SILVA, 1986a). Em outro texto do mesmo período, intitulado “Filosofia e educação” (LEOPOLDO E SILVA, 1986b), avalia as condições para a volta da filosofia ao currículo escolar no início dos anos 1980 e sua relação com o ensino técnico-profissionalizante, com a estrutura da escola (ou com a filosofia do ensino subjacente à organização escolar) e com a própria história da filosofia, uma “história sem progresso”. Não espera que a filosofia seja a panaceia para a escola, nem que esta disciplina promova sozinha uma revolução pedagógica, mas entende sua vocação crítica como “mais compatível com um amadurecimento reflexivo”, tendo a “função de despertar nos estudantes (...) a curiosidade que os leve a um aprofundamento das condições do conhecimento, dos fundamentos da política e da sociedade, a uma interrogação sobre a arte e a um questionamento equilibrado da ciência e da técnica” (LEOPOLDO E SILVA, 1986b, p. 112-113).

Não obstante a moderação prática da filosofia, por ser ela “um estrato cultural em que o pensamento vive mais de sua própria produção do que dos seus produtos avaliados em termos de resultados efetivos”, a descoberta e a tentativa de “colocar-se à altura” – do sentido e dos

procedimentos dessa dimensão do pensamento e da cultura – terão repercussões no relacionamento do indivíduo com os vários aspectos do conhecimento da ação. Se até aqui temos a consideração da filosofia como uma atividade de pensamento capaz de ter efeitos no indivíduo, a conclusão do texto parece apontar para uma pretensão maior: “...o próprio processo educativo se verá acrescido de algo que, sem interpelações bruscas ou crítica dissolvente, poderá mostrar o que falta para complementá-lo até a integralidade” (LEOPOLDO E SILVA, 1986b, p 113-114). A presença da filosofia na escola aparece como necessária para constituir a integralidade da educação. Em outros termos, sem filosofia a educação não se realiza plenamente, não se constitui como verdadeira educação. Essa vinculação íntima entre filosofia e educação é desenvolvida em outros textos, já da década de 1990.

Filosofia e formação: este é um dos pontos nodais do texto de Franklin Leopoldo e Silva (1983) sobre currículo, formação e ensino de filosofia. Remete-se ali a uma ideia de formação na qual a Filosofia (com maiúscula) situa-se no centro. O autor faz uma ampla discussão sobre filosofia e formação, envolvendo a relação entre a filosofia e sua história, a questão da irreducibilidade das várias filosofias e do caráter inconcluso do debate entre as diferentes escolas filosóficas. Diante dessa impossibilidade de fixar-se em uma doutrina única, a “força interrogante” do questionamento é afirmada como a especificidade da filosofia, que deve ser preservada em seu ensino. Essa força interrogante e seu caráter inacabado e histórico situam-se no núcleo do processo de formação. Esse processo não se resume à produção de conhecimento científico, e a diferença entre as histórias das ciências e a história da filosofia revela os diferentes processos formativos que aí se instauram. Enquanto as ciências tendem a eleger uma teoria como paradigma e trabalhar a partir dela, na filosofia o debate entre as diferentes proposições teóricas é interminável. “A diferença entre a história das ciências e a história da filosofia é que esta é totalmente aberta em termos de escolha [do] ponto de partida e dos pontos de apoio. Não existe o refutado nem o superado: é uma história sem progresso” (LEOPOLDO E SILVA, 1993, p. 802-803). Como consequência para o ensino de Filosofia, dá-se que esta, “com seu recomeço constante, não produz um *saber adquirido*, de modo que nela só pode prevalecer como marca de sua atividade a *força interrogante*” (LEOPOLDO E SILVA, 1993, p. 799). Além disso, a ela cabe a consideração da fragmentação da cultura em sua inserção histórica como objeto de investigação e a estratégia do tensionamento quanto ao caráter de treinamento atribuído à educação.

A análise histórica do autor mostra que entre as filosofias da Antiguidade e do Medievo predomina o padrão do referencial transcendente que encontra, para além da aparência, um porto seguro onde ancorar a nave que busca a unidade, a verdade e o ser. As transformações ocorridas na Modernidade, porém, produzem o fenômeno da fragmentação da cultura. Esse fenômeno se traduz

também na fragmentação da relação da Filosofia com a Cultura. A transformação filosófica da Modernidade postula a mediação da subjetividade entre o pensamento e o absoluto: é a experiência do *cogito*, do *penso*. A revolução científica moderna e o desenvolvimento progressivo das distintas ciências e de suas especializações acentuam a fragmentação. O predomínio da objetividade tende a fazer perder a experiência, como campo dinâmico de autoconstituição do sujeito pela autorreflexão, dinâmica que realizada com autonomia, constitui o campo da emancipação.

O predomínio exclusivo do discurso objetivo ameaça o processo de emancipação e de constituição da autonomia. A Filosofia, como atividade do pensamento, situa-se a contrapelo do progresso na história, situa-se na contracorrente do desenvolvimento técnico. Com seu recomeço constante, não produz um *saber adquirido*, mas é a *força interrogante* que prevalece como marca de sua atividade. O autor se estende a respeito do caráter distinto de saber adquirido que assume a força interrogante no ensino da filosofia, enveredando pela percepção do papel da linguagem na familiarização com a ordem da inteligibilidade:

Se não se pode deixar de assumir o lugar de onde se pensa e de onde se fala, é preciso também mostrar a *inscrição* deste lugar na pluralidade histórica, que afinal é o que lhe confere sentido. (...) O acesso à especificidade filosófica se dá através da linguagem e do repertório. Se a Filosofia é principalmente a elaboração de questões, o trânsito da pseudo-segurança da linguagem cotidiana e do pensamento de senso comum à verdadeira segurança do discurso criticamente fundamentado se dá pela depuração reflexiva da experiência. O aprendizado desta depuração se faz através da história da filosofia, de uma adequada relação entre o histórico e o vivido. A ordem do discurso filosófico é esclarecedora em relação à experiência e aos outros discursos. Ela confere inteligibilidade à experiência e sentido às questões que se encontram difusas na realidade e no imaginário. Mas para isto é preciso apreender como os discursos históricos das diversas filosofias constituíram essa inteligibilidade. Isto é muito diferente de *adquirir saber*. Em Filosofia não há *aquisição* propriamente dita, mas apenas a familiaridade progressiva com certa ordem do pensar que é a ordem da inteligibilidade. (...) (LEOPOLDO E SILVA, 1993, p. 802)

A depuração reflexiva da experiência, que se faz na relação entre histórico e vivido e por meio da história da filosofia, possibilita a fundamentação crítica do discurso e o acesso a uma linguagem de segurança. A filosofia ordena o discurso e confere inteligibilidade e sentido às experiências difusas. A frequência aos textos da tradição histórica da filosofia se dá no modo da familiarização, e não no modo da aquisição.

E como isso se reflete na prática do ensino de Filosofia? Para manter a “constância da força interrogante, a única filosofia perene” a equivalência entre as várias filosofias não deve ser ensinada como um mero “catálogo de doutrinas”, mas pode mostrar que se deve, em qualquer recorte operado,

“buscar naquilo que foi pensado o que nos faz pensar” (LEOPOLDO E SILVA, 1993, p. 803). A questão que se coloca para a prática do ensino é “extrair das experiências históricas do pensamento os meios para ordenar criticamente a experiência fragmentária da realidade e da cultura”. Em face da história da filosofia, o professor deve enfrentar o fenômeno da fragmentação. A história da filosofia oferece recursos de pensamento – o pensado – cuja leitura e exame deve buscar o pensamento a pensar. A questão colocada ao pensamento e à leitura formativa dos textos filosóficos é o da fragmentação da cultura, da experiência, do sujeito e da formação.

A condição para realizar esse exame crítico é voltar a atenção para as relações: o sujeito, a cultura, a experiência e a formação não são pensadas como substâncias ou como modelos idealizados. As relações entre sujeito e cultura, entre experiência e formação, são ações constantes. A força interrogante é a ação de interrogar. E, em nosso tempo, essa interrogação depara-se com a fragmentação. A postura crítica diante da fragmentação envolve essa ampla interpretação histórica e significa também uma inserção na história.

Os termos “crítico” e “crítica”, usado várias vezes no texto, indica essa ação de interrogar mediada pela história da filosofia. Apesar de usados em sentido amplo, não pretendem ser vagos: aponta para o pensar como ação, como depuração reflexiva que esclarece a experiência e os discursos. Esse esclarecimento se dá ao apreender *como* as filosofias constituíram a inteligibilidade: por isso a prática da transmissão da filosofia não produz saber, mas familiaridade com essa ordem da inteligibilidade, que é uma ordem do pensar, uma dimensão ordenada do pensar. A postura crítica realiza-se como ação, como interpretação da história, como leitura da filosofia, como a produção de uma linguagem e de um discurso fundamentado que ofereça segurança diante da instabilidade das opiniões e do senso comum. A formação é, desse modo, uma postura crítica diante da fragmentação. Parece apontar para uma unidade, e em outros tempos a Filosofia foi o centro da formação. Ensinar filosofia, hoje, não pode se confundir com ensinar um saber instituído, um catálogo de doutrinas, mas promover a constância da força interrogante e a familiaridade com a ordem da inteligibilidade por meio da leitura de textos da história da filosofia.

Não apenas com a leitura desses textos, porém. Deve dialogar com as experiências dos alunos, com a cultura comum de sua época, com as demais disciplinas. Como diz o autor, “o espaço de aula adquire função formadora ... quando a reflexão compromete o sujeito na busca sistemática dos significados das aparências e numa arqueologia da sua situação individual, social, histórica e política” (LEOPOLDO E SILVA, 1993, p. 803). Por isso, apenas como “uma *articulação* dessas várias instâncias situacionais” é que a abordagem crítica da experiência ganha sentido filosófico. Nessa articulação a projeção transcendente se constitui enquanto singularidade humana: o sujeito se dá conta

de que as condições particulares de sua subjetividade não satisfazem “o requisito global de *humanidade*”. É na relação entre o histórico e o vivido, por meio da rearticulação crítica e vivida de todas essas dimensões, onde ele encontra “verdadeiramente” a si e ao outro. (LEOPOLDO E SILVA, 1993, p. 803)

A fragmentação da cultura se mostra na experiência dos sujeitos, professores e estudantes. Ela se mostra na “vivência escolar” e esse é um “ponto estratégico” de inserção da filosofia na experiência imediata, em particular na escola secundária, no ensino médio (LEOPOLDO E SILVA, 1993, p. 803). A dificuldade de comunicação entre as disciplinas é outro aspecto dessa fragmentação. Quando a interdisciplinaridade se torna uma relação de exterioridade recíproca, as disciplinas não interagem no sentido de transitar umas pelas outras, por vocabulários e procedimentos, mas se restringem a uma interação externa. Não cabe à Filosofia, mesmo nesse caso, “aglutinar conhecimentos ministrados de maneira esparsa”, mas voltar-se para a vivência da fragmentação e torná-la motivo de reflexão. Diferentemente das ciências e de seu interesse pela objetividade, a Filosofia volta-se para a situação e o instante.

O importante é notar que a dispersão curricular reflete a separação das instâncias situacionais, e a Filosofia pode, a partir daí, questionar a separação interrogando as causas, desenvolvimentos e consequências do processo histórico, e refletindo acerca da maneira como a fragmentação repercute na consciência histórica do homem contemporâneo. (LEOPOLDO E SILVA, 1993, p. 804)

A Filosofia preserva o interesse de *não separar* as instâncias da experiência, e assim assume uma tarefa de questionamento das totalizações constituídas, sem pretender mais do que constituir uma totalidade no sentido de ideal regulador e não de juízo determinante. Preservar esse questionamento é a possibilidade de preservar a emancipação da experiência formativa. Na prática de ensino, a Filosofia deve promover uma articulação “no plano do *significado* cultural e histórico do processo civilizatório moderno”, uma articulação crítica em dois sentidos: “a compreensão do ser da cultura e a compreensão do dever-ser em termos dos valores que se encontram em causa nas concepções da realidade oferecidas pela modernidade.” (LEOPOLDO E SILVA, 1993, p. 804)

Ela não se torna nem metodologia abstrata, nem metalinguagem da educação. Pretendendo algo mais que o processamento técnico da informação e o treino do raciocínio, “o caráter formador da Filosofia só pode ser pensado numa relação de tensão com a informação e com o treinamento”. (LEOPOLDO E SILVA, 1993, p. 804) O pensamento filosófico não aceita o objetivismo como

desarticulação da experiência humana. A proliferação de “filosofias de...” é vista como um aspecto da perda de identidade que também afeta a própria filosofia. (LEOPOLDO E SILVA, 1993, p. 805)

Por isso, conclui o autor, nos vários níveis de ensino, da escola à Universidade

a atividade filosófica atualmente possui algo que se aproxima da militância, no sentido de um compromisso de resgate com a experiência consciente do estar no mundo. O fundamento deste compromisso é que a Filosofia e seu ensino têm como meta dar ao homem contemporâneo o que lhe é devido, mesmo que este não o saiba nem o queira (LEOPOLDO E SILVA, 1993, p. 805).

Diante de uma situação cultural em que se efetiva a própria recusa da Filosofia, do pensamento, da reflexão, o compromisso com a experiência de estar no mundo se torna uma necessidade do homem. Mesmo que ele não saiba nem queira isso! chega a afirmar o autor. Essa frase manifesta a tensão entre o questionamento e os saberes instituídos. A militância filosófica implica em não deixar de lado a avaliação da experiência histórica e singular que se realiza em cada sala de aula e em cada instituição de ensino. Não quer determinar o todo, mas quer regulá-lo e examiná-lo, não se deixando apenas conduzir docilmente por uma pressuposição inquestionada. A tarefa da interdisciplinaridade apontada à Filosofia constitui-se, portanto, na necessidade de investigar as causas culturais e históricas da ausência de integração entre as disciplinas e de questionar os sentidos assumidos pela fragmentação no nível das vivências pessoais e das experiências institucionais. Aponta para que haja integração entre as disciplinas, sem que haja uma integralização, no sentido de formar uma totalidade que restrinja as atividades de todos. Propõe uma formação integrada, ainda que talvez não seja integral? O caminho da formação permanece aberto, como a ciência e a arte de elaborar questões que constituem a força interrogante da Filosofia.

Ronai Rocha: uma transversalidade pedestre.

Destacamos a seguir algumas das ideias de Ronai Pires da Rocha que são tomadas como pontos de partida para sua reflexão sobre a presença da filosofia no currículo escolar. A primeira questão destacada se refere ao modo de construção do currículo. Ele é construído como um presépio, no qual os professores, como se fossem os reis magos, trariam suas contribuições ao currículo como presentes entregues com boa vontade, mas sem nenhuma relação uns com os outros? A alternativa ao isolamento

do trabalho dos professores é a articulação entre eles, que deveria ter condições de ser promovida no planejamento escolar e na formação dos professores. Essa alternativa significa uma mudança nos hábitos instalados nas escolas e nas universidades. Essa mudança não é impossível de acontecer, mas precisa de condições adequadas para se realizar a contento.

O professor de filosofia deve ser capaz de apresentar algo mais do que um discurso genérico sobre formação do pensamento crítico e de cidadania, já que o bom senso indica que essa formação se faz como colaboração entre as disciplinas e as demais atividades escolares. É preciso tratar de habilidades e competências específicas da filosofia, de metodologia e de planejamento curricular, considerando a Filosofia como uma disciplina de valor equivalente às outras. O professor deverá enfrentar, também, as prevenções que os filósofos têm com relação a temas como didática, metodologia, currículo. Contra os riscos de tecnicizar ou fossilizar a filosofia, pela construção de um currículo apenas por conteúdos ou por determinações metodológicas rígidas, é preciso garantir o espaço para uma relação reflexiva e aberta com o saber.

O trabalho integrado entre as disciplinas deve ser iniciativa de todas elas, mas a Filosofia parece ter algumas condições especiais para agir nesse sentido. Como caracteriza o autor, ela é “uma disciplina da razão, voltada para a investigação dos aspectos fundamentais da realidade, dos modos de acesso a ela e da ação humana” (ROCHA 2008, p. 22). Além disso, áreas como filosofia das ciências naturais, das ciências sociais, da arte, da história, da linguagem, entre outras, têm extensa produção, o que permite dizer que a Filosofia tem instrumentos conceituais para abordar esses e outros campos e contribuir na elaboração de “um desenho curricular harmônico e integrado” (ROCHA 2008, p. 22).

A filosofia promoveria uma alfabetização de segunda ordem. A alfabetização em sentido restrito diz respeito ao domínio de habilidades de leitura e escrita na língua materna. A alfabetização de segunda ordem se refere ao domínio de conhecimentos e habilidades que supõe a boa realização da alfabetização em sentido restrito e que incluem habilidades metaconceituais. Alfabetização científica, alfabetização cultural, letramento crítico, pensamento crítico são formas de designar as habilidades metaconceituais envolvidas nessa alfabetização de segunda ordem. Esse nível de alfabetização é necessário para realizar a contento a educação, tal como proposta nos documentos oficiais. Como no caso da educação científica proposta nas *Orientações Curriculares Nacionais*, os objetivos ali apontados parecem indicar a necessidade da interlocução entre as disciplinas de ciências e a Filosofia:

conhecer os fundamentos básicos da investigação científica; reconhecer a ciência como uma atividade humana em constante transformação, fruto da conjunção de fatores históricos, sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos e tecnológicos,

e, portanto, não neutra; compreender e interpretar os impactos do desenvolvimento científico e tecnológico na sociedade e no ambiente. (OCN, Conhecimentos de Biologia, p. 20 *apud* ROCHA 2008, p. 23)

Na discussão curricular, trata-se de “revisar o que pensamos ser um currículo *escolar* com Filosofia”, buscando “afinar nossos conceitos e critérios de escolha para conteúdos e métodos” (ROCHA 2008, p. 24). Não se pode reduzi-la a uma luta pela inclusão de conteúdos e métodos de ensino, nem supor que já sabemos o que fazer no caso do ensino de Filosofia. Ao discorrer mais detidamente sobre a questão da interdisciplinaridade (no sentido de uma “transversalidade pedestre”), o autor afirma que, na forma como vêm se constituindo as formas curriculares do ensino médio (e da educação básica), a Filosofia está inadequadamente situada entre as ciências humanas (ciências das gentes no mundo). Sendo a filosofia uma exigência singular de explicações e curiosidades humanas, em particular a curiosidade filosófica sobre as outras curiosidades (ciências, artes, práticas, saberes, tradições), a Filosofia pode atuar como exame de conceitos usados em outras disciplinas, mas que não são tratados em nenhuma delas (ROCHA 2008, p. 33-34). Além disso, ela proporciona situações de transdisciplinaridade, pois conceitos fundamentais tematizados pela filosofia são de uso corrente em outras disciplinas (ROCHA 2008, p. 39ss).

Após discorrer sobre exemplos de conceitos (infinito, abstração, causa), propõe uma tarefa para a filosofia na escola: mapear os conceitos presentes nas outras disciplinas que são temas da filosofia (ROCHA 2008, p. 41). Podemos observar que esse é um trabalho de pesquisa que pode caber ao professor da educação básica, auxiliado por outros professores, por estagiários e mesmo por estudantes do ensino médio. Estes últimos, em particular, estão em condições de detectar a presença de conceitos e as semelhanças de linguagem entre as diversas disciplinas e os diversos professores. A transversalidade pedestre aponta para uma caminhada a ser percorrida nas escolas, uma caminhada de diálogo e investigação sobre quais pontos, temas e conceitos, aguardam da filosofia uma contribuição específica e qualificada.

Além desse aspecto e desse programa de pesquisa para a filosofia na educação básica, não se deve deixar de lado a consideração da própria filosofia. Ela é vista como uma soma de procedimentos de análise e de síntese, como mescla de argumento/lógica e de imaginação/visão. Essa visão é inspirada em Kant e na sua distinção entre o caráter sistemático ou escolástico da filosofia e sua dimensão cosmopolita, ligada à imaginação (ROCHA 2008, p. 48). O ensino médio, na concepção aqui elaborada, demanda uma concepção ampla de filosofia, que inclua seus polos lógico e imaginativo, analítico e hermenêutico, argumentativo e existencial (ROCHA 2008, p. 51). Como afirma o autor, “A

filosofia na escola, como a Dona Flor de Jorge Amado, NÃO deve escolher entre dois maridos” (ROCHA 2008, p. 52). Atuando desse modo, pode-se evitar que o currículo seja uma espécie de presépio (ROCHA 2008, p. 17-18), onde cada um deposita sua contribuição disciplinar, sem dialogar com os outros, formando mera agregação de conteúdos, mas promova uma integração real, não totalizante, feita de modo pedestre: caminhando passo a passo no chão da escola, poderíamos acrescentar.

Charles Feitosa: a transdisciplinaridade contra a tarefa da interdisciplinaridade

A tarefa da interdisciplinaridade atribuída à escola e, em particular, à filosofia, é apresentada como uma reação à fragmentação da cultura e do conhecimento em nosso tempo. Porém, Feitosa afirma que essa tarefa, tal como é apresentada, pode ser apenas um sintoma de uma nostalgia da totalidade, sem apontar para o enfrentamento real de uma situação em que não há valores nem conhecimentos absolutos. Busca-se apenas restaurar uma totalidade perdida, e não encarar a realidade aberta, plural e complexa. Nos documentos oficiais, de modo geral não há uma conceituação clara da interdisciplinaridade, mas o autor detecta uma retórica subjacente que remete a essa nostalgia da totalidade e da organização hierárquica do conhecimento. Como pergunta o autor, “O projeto de interdisciplinaridade tende a reavaliar o conhecimento em função de uma pluralização da verdade ou do real, ou significa apenas uma reação típica da nostalgia que quer restaurar algum tipo de teoria, certeza ou lei que amarre, integre, acolha a dispersão em uma totalidade unificante?” (FEITOSA 2004, p. 93).

Os documentos apresentariam a tarefa da interdisciplinaridade dentro de uma retórica da totalidade. Esta é criticada em sua pretensão de abarcar o todo, na integração violenta dos fragmentos no todo, e na concepção orgânica do todo que submete suas partes a uma ordem superior.

Penso que a ideia de totalidade é atualmente injustificável, pois como diria Adorno: o todo é o não-verdadeiro. A integração dos fragmentos isolados no todo pode ser muito violenta, como se o que é “diferente” fosse enterrado, ainda vivo, na lógica do organismo. A imagem do organismo diz respeito à ideia de que cada parte do corpo tem uma função específica, rigidamente determinada, da qual não se pode escapar. Se uma parte escapa, precisa então ser ou curada ou extirpada, como células cancerosas de um corpo sadio (...) (FEITOSA 2004, p. 94)

No lugar da particularização (e a conseqüente sujeição ao todo), destaca-se o lugar do múltiplo e do plural que não se consuma em uma totalidade.

Penso que a crítica à particularização dos saberes deveria portanto ser feita em nome de um respeito à multiplicidade e à pluralidade e não como uma busca de organicidade ou de totalidade. Talvez que tenhamos que abandonar não apenas a retórica da visão em conjunto, mas também a ideia de parte, de particularização, de fragmentação, pois todas essas noções só têm sentido em função do seu contrário, que é o todo, o conjunto, a unidade, que teria se perdido na pós-modernidade. Talvez o todo, enquanto sistema bem organizado das verdades e dos saberes, seja apenas um mito e nunca tenha existido de fato. (FEITOSA 2004, p. 94-95)

Esse questionamento radical do todo não significa abdicar do papel da filosofia. Pelo contrário, exige que se aborde o problema da interdisciplinaridade de um modo mais amplo, pensando a crise de paradigmas que se manifesta na fragmentação e na especialização. É a própria filosofia que atua ao questionar o pensamento da unidade e da totalidade.

A questão da interdisciplinaridade é mesmo muito urgente, mas muito mais essencial é pensar a crise de paradigmas pela qual estamos passando, a fragmentação ou especialização é apenas um dos aspectos dessa crise. A filosofia pode e deve contribuir para o debate desde que não aceite muito rapidamente as regras do jogo tal qual lhe é apresentada. Será preciso colocar em suspeita o projeto de reconstituir a unidade perdida do real e de suas teorias. Tenta-se com isso costurar o incosturável... Segundo uma anotação famosa de Hegel: “é melhor uma meia partida do que uma mal cerzida”. (FEITOSA 2004, p. 95)

Com uma dose de humor e de ironia, Hegel é citado como apoio para a crítica à totalidade. As consequências dessa reflexão para o currículo escolar são desenvolvidas no decorrer do artigo. A organização do saber que subjaz ao currículo é destacada: o saber como uma árvore, com a raiz e o tronco como fundamentos e os ramos e galhos como seus desdobramentos.

A palavra currículo vem do verbo latino: *currere* = correr. Curso, carreira, *curriculum vitae*, caminho percorrido na vida. Na pedagogia essa palavra designa o conjunto estruturado de disciplinas e atividades, organizado com o objetivo de possibilitar certa meta, proposta e fixada em função de um planejamento educativo. Currículos tradicionais são baseados na metáfora tradicional da estrutura do conhecimento como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em solo firme, com um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade... (FEITOSA 2004, p. 97)

Como disse René Descartes, no século XVII, ao elaborar essa imagem: “...toda a Filosofia é como uma árvore cujas raízes são a Metafísica, o tronco é a Física e os galhos que saem do tronco são todas as outras ciências, que se reduzem a três principais, a saber, a Medicina, a Mecânica e a Moral” (DESCARTES 2003, p. 21). A organização da árvore é hierárquica e linear: os fundamentos do conhecimento se dividem por meio do tronco em várias linhas de desenvolvimento, que são os ramos. As disciplinas só se comunicam por meio de seus fundamentos físicos e metafísicos. Como mostra Feitosa, para Deleuze e Guattari, em *Mil Platôs*, essa imagem constitui o conhecimento como sistemas hierárquicos com centros de significação e de subjetivação. Os saberes são classificados de acordo com sua proximidade ao centro. Os currículos escolares também serão afetados por essa ideia de centralidade do saber, que aponta para a matemática e as ciências duras.

Ao contrário do saber como árvore, Deleuze e Guattari oferecem outra imagem para o conhecimento: o rizoma. Essa outra concepção, relacionada à ideia de corpo sem órgãos, encontra outros fluxos e movimentos no campo do saber. Não se trata mais de uma hierarquia unidirecional, mas de trânsitos em diversos sentidos e direções, sem um centro unificador.

Como alternativas a esses sistemas arborescentes Deleuze e Guattari sugerem a imagem dos rizomas quer dizer, raízes entrelaçadas, descentralizadas, complexas, sem ordem fixa. A ideia do “corpo sem órgãos” seria algo equivalente ao rizoma, pensar o corpo como um feixe de forças, de múltiplos agenciamentos, interconexões, sem um centro irradiador, sem a ideia de que cada parte tenha uma função única e específica, tendo que contribuir para o bom funcionamento do todo (FEITOSA 2004, p. 97).

Com relação ao currículo, o caminho apontado para a filosofia é, em certa medida, negativo, significando, em primeiro lugar, a desarticulação da disciplinaridade. Se essa estratégia é compatível com as instituições educativas, permanece uma questão em aberto.

Como seria então um currículo rizomático, que tivesse como modelo um corpo sem órgãos e não o organismo, que buscasse uma transversalidade ou transdisciplinaridade e não uma interdisciplinaridade, ou seja, que instaurasse como uma estratégia contra a reintegração dos fragmentos na unidade, no centro? Uma produção de saber e ensino sempre e de cada vez diferente a partir de múltiplos referenciais! Talvez isso não seja possível, pois as instituições e seus “currículos” são por definição marcados por uma estrutura disciplinar. Como se insere o ensino da filosofia em tal contexto? Parece-me que a tarefa da filosofia é promover estratégias de desarticulação das ações disciplinares, seja nas práticas de pluri-, de multi- ou de interdisciplinaridade. Há lugar

para a filosofia na escola e na universidade tal como a conhecemos até agora? (FEITOSA 2004, p. 98)

As proposições de Charles Feitosa, inspiradas grandemente em Deleuze e Guattari, aproximam-se, por essa via, das formulações do próximo autor a ser considerado. Podemos considerar que há continuidade entre essas duas perspectivas.

Silvio Gallo: a transversalidade da filosofia

Silvio Gallo tem vários textos publicados sobre interdisciplinaridade, transversalidade e outros temas relacionados com a questão do ensino de filosofia. Tomaremos como referência alguns desses textos que se ligam mais diretamente às questões discutidas nesta apresentação. Em texto de 2004, Gallo dá ênfase à crítica do projeto interdisciplinar no qual a Filosofia não está presente como uma disciplina, mas como temas transversais. Essa condição tornava mais difícil que a Filosofia e a Sociologia estivessem realmente presentes no currículo, em especial porque serviu como alegação para justificar a não contratação de professores dessas disciplinas. A tarefa da interdisciplinaridade e sua referência à construção de uma totalidade também é criticada por Gallo:

Não gosto de pensar a filosofia como um empreendimento interdisciplinar, pois isso me cheira a um positivismo démodé. Lembremos que Comte, não vendo a possibilidade da filosofia produzir verdades positivas, uma vez que não opera pela experimentação, como as ciências, reservou a ela a função interdisciplinar de reunir os conhecimentos parciais produzidos por cada ciência numa visão de conjunto, numa cosmovisão. (GALLO, 2004, p. 4)

No mesmo texto, é apresentada uma visão sobre a filosofia que será desdobrada adiante. Como Charles Feitosa, Deleuze e Guattari são as referências para pensar as relações entre filosofia, arte e ciência, e a própria concepção de filosofia:

Mas, por outro lado, não consigo deixar de vê-la como empreendimento transversal, que atravessa outros campos de saberes, na mesma medida em que é atravessada por eles. Penso que hoje não se cria conceito, não se produz filosofia, sem uma conexão direta e transversal com as diversas artes e as distintas ciências. Embora elas sejam

distintas entre si, elas se retro-alimentam, se fecundam mutuamente. (GALLO, 2004, p. 4)

Essa noção de transversalidade da filosofia é desenvolvida em outros textos, por meio da leitura dos textos de Deleuze e Guattari. Para estes autores, a ciência, a filosofia e a arte são três potências de pensamento. Como tais, são criativas: criam funções, conceitos e afectos/perceptos, respectivamente. Essas potências são distintas e independentes, mas também “se interpenetram, se atravessam e se transversalizam”. (GALLO 2012, p. 66). Elas criam, não apenas voltadas para si mesmas, mas em relações variadas com as outras, com o seu fora. Uma pedagogia filosófica, a *pedagogia do conceito*, assim se define ao tornar a relação com o não filosófico como constitutiva da própria filosofia. (GALLO 2012, p. 68)

A consideração dessa perspectiva sobre a ciência, a filosofia e a arte permite voltar os olhos para a escola. No currículo escolar predominam as disciplinas científicas e seus princípios gerais de organização. Há pouco espaço, de modo geral, para a arte e a filosofia. Até as disciplinas artísticas assumem, por vezes, um caráter mais conteudista e informativo do que prático e criativo. Para além da interdisciplinaridade, portanto, a transversalidade entre as distintas potências do pensamento indica um caminho que pode ser fecundo para pensar e para experimentar o currículo escolar. Como diz o autor,

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 básica: a busca de um equilíbrio entre as potências da arte, da ciência, da filosofia, de modo que os jovens possam ter acesso a essas várias possibilidades de exercício do pensamento criativo, aprendendo a pensar por funções (ciência), mas também por perceptos e afectos (arte) e por conceitos (filosofia). (GALLO, 2007, p. 21)

Em particular, a filosofia comporta uma transversalidade intrínseca, afirmada com base em seu modo específico de tratar o conceito e “não no sentido diluidor apresentado nos PCNs”. (GALLO 2012, p. 68) Assim, a transversalidade é entendida de tal modo, relaciona-se com a pedagogia do conceito e aponta para um currículo rizomático.

Silvio Gallo, em seu texto “Conhecimento, Transversalidade e Currículo” (GALLO 1997), amplia a investigação do currículo, considerando o contexto epistemológico mais amplo no qual se

insere o próprio desenvolvimento da escola moderna. Nesse sentido, as distinções propostas por Pierre Lévy no livro *As tecnologias da inteligência*, entre cultura oral, cultura escrita e cultura informático-midiática, e suas respectivas tecnologias de conhecimento, são relevantes. Essa análise histórico-filosófica da produção do conhecimento produz uma cartografia do saber. “O saber baseado na tecnologia da escrita – praticamente todo o saber da história da humanidade – é marcado, assim, pelo viés teórico da *interpretação da realidade*, fundando uma noção de verdade que diz respeito à adequação da ideia à coisa mesma que a interpreta” (GALLO 1997, p. 3). A filosofia e a ciência, surgidas sob as condições postas pela tecnologia da escrita, desenvolveram-se de modo a ramificar-se, especializando-se em diversas disciplinas. A organização da escola e a formação dos professores sofre suas consequências. Elas são feitas a partir desse processo de compartimentalização que separa o aprendizado em unidades isoladas, sem comunicação entre si. A interdisciplinaridade é um projeto para remediar o isolamento que é constitutivo desse modo de organização. O próprio conhecimento, organizado em forma de árvore, de modo hierárquico e linear, divide-se em uma série de disciplinas com pouco ou nenhum contato entre si.

Curiosamente, podemos observar que apesar do papel importante que a filosofia recebe nessa imagem, seja como raiz e fundamento, seja como significando o conjunto geral do conhecimento, no currículo escolar a filosofia não assume o mesmo valor. Ao contrário, sob influências de caráter positivista e tecnicista, é retirada dos currículos. Restringe-se a ser tratada como um saber transversal, com o sentido reduzido de saberes dispersos pelas várias disciplinas. Os projetos de interdisciplinaridade, em suas várias formas, tendem a referir-se a esse paradigma arbóreo de conhecimento. O trânsito entre os saberes, para retomar nossa imagem inicial, se dá em uma única direção, do fundamento para suas aplicações. Se a comunicação entre as disciplinas poderia ser estabelecida por uma volta às raízes e encontro nesses fundamentos comuns, os currículos escolares muitas vezes cortaram a raiz, reduzindo o horizonte do conhecimento aos seus fundamentos físicos e dando ênfase ao aprendizado de caráter técnico-científico.

A interdisciplinaridade se torna desse modo um projeto estreito, que esbarra nas condições de produção do conhecimento e também da formação dos professores. Ela mantém a separação entre as disciplinas, que se desenvolvem cada uma segundo sua lógica própria. O imperativo de conectá-las no campo do ensino se vê assim dificultado, senão impossibilitado.

Como já vimos, o pensamento de Deleuze e Guattari permite deslocar-nos do paradigma arborescente do saber a um paradigma rizomático, onde novos caminhos e canais de comunicação entre as disciplinas se estabelecem. Se a árvore do saber prevê um fluxo hierárquico entre os fundamentos e suas aplicações, o rizoma permite infinitos caminhos abertos e não totalizantes. Regido

por seis princípios básicos (princípios de conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura a-significante, cartografia, decalcomania (GALLO 2002, p. 31-32)), o paradigma rizomático abre outras possibilidades de abordagem do conhecimento. Rompe com a hierarquização, ao possibilitar múltiplas linhas de fuga e múltiplas conexões, aproximações, cortes, etc. Pede “uma nova forma de trânsito possível” (GALLO 2002, p. 32) por entre seus saberes: a transversalidade.

Proveniente da terapêutica coletiva e não-hierárquica de Guattari, essa noção pode ser aplicada ao paradigma rizomático do saber: “ela seria a matriz de mobilidade por entre os liames do rizoma, abandonando os verticalismos e horizontalismo que vemos no paradigma da árvore, substituindo-os por um fluxo que pode tomar qualquer direção, sem nenhuma hierarquia definida de antemão” (GALLO 2002, p. 32-33). Ela aponta não para o Uno, o Mesmo, a totalidade integradora e globalizadora característicos do saber-árvore, mas “para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para o respeito às diferenças, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas” (GALLO 2002, p. 33). No campo da educação, proporciona um acesso transversal às informações e ao conhecimento, elevando “ao infinito as possibilidades de trânsito por entre os saberes” (GALLO 2002, p. 34).

Abandonando a ilusão do Todo, a educação poderia oferecer acessos diferenciados às áreas do saber. A consequência mais radical dessa perspectiva seria o desaparecimento da escola tal como conhecemos, pois “qualquer espaço social pode ser o lugar do aprendizado, de acesso aos saberes e de sua circulação e partilha” (GALLO 2002, p. 35). Tal realização aproximaria o processo educacional das exigências da contemporaneidade.

Vamos nos deter um pouco mais na caracterização que o autor faz da transversalidade. Trata-se de uma concepção epistemológica que destaca a complexidade e a multiplicidade do conhecimento:

(...) nas pegadas da filosofia francesa contemporânea, denomino 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. (GALLO 2007, p. 33)

Essa ideia de transversalidade tem como pressuposto as propriedades do conceito, tal como as descrevem 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” (*apud* GALLO 2007, p. 32). Ou, como diz Silvio Gallo:

(...) 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. (GALLO 2007, p. 32)

Essas características do conceito não o fecham em si mesmo, mas, pelo contrário, o voltam para o seu fora. As relações produtivas entre filosofia, ciências e artes, se afirmam.

Tais propriedades do conceito, embora o circunscrevam em sua interioridade, colocam-no 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 retroalimentam e se fecundam. (GALLO 2007, p. 32-33)

Os currículos escolares deveriam levar em conta essas relações entre ciências, artes e filosofia, de modo que essas duas últimas, em particular, possam ampliar e diversificar seus modos e espaços de atuação. Nos PCN's, a transversalidade, sob inspiração de autores construtivistas espanhóis (Cesar Coll e outros), aparece como uma forma de realizar a interdisciplinaridade, “como um efeito meramente pedagógico, sem a dimensão epistemológica de um trânsito por entre os saberes” (GALLO 2007, p. 34). Essa noção estreita de transversalidade está distante daquela para a qual aponta o pensamento de Deleuze e Guattari. Parece que, após 2008 e a sanção da obrigatoriedade como disciplina, já superamos o tempo da filosofia como um “tema transversal” nos currículos. De todo modo, as observações de Gallo ainda merecem ser meditadas nas escolas:

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. (GALLO 2007, p. 34)

Esta última observação nos leva a formular uma pergunta: como deve ser a formação do professor de filosofia para que ele possa compreender as diferentes perspectivas sobre a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a transversalidade, e para que possa formular seus próprios princípios e planos de atuação?

Conclusão: caminhos abertos

Observamos, nos vários autores, que, apesar de diferentes nomes e conceituações, se identifica uma tarefa, que é a de se colocar diante da fragmentação do conhecimento no mundo contemporâneo. Estamos na condição em que, em grande medida, nem dentro de uma mesma disciplina os investigadores conseguem se comunicar, dado o grau de especialização dos conhecimentos. Isso acontece em filosofia, quando esta segue o padrão de produção de conhecimento científico. Mas a filosofia não é o mesmo que uma ciência, e tem motivos para buscar outras formas de investigação e outras formas de produção de resultados das pesquisas realizadas em seu campo. Se a filosofia tem um polo lógico-argumentativo e outro polo imaginativo-existencial, pelo primeiro aspecto pode tender a se assemelhar às ciências empíricas, mas pelo segundo deveria buscar outras maneiras de atuar, de participar da discussão pública e/ou acadêmica das questões em que se envolve.

A transdisciplinaridade pode indicar outra forma de relação: as disciplinas são atravessadas umas pelas outras, encontrando conceitos que são abordados nas várias disciplinas, e cujo tratamento em conjunto pode esclarecer, ampliar e aprofundar seus sentidos dentro de cada disciplina. Pode se dar também que o enfrentamento de um problema comum faça com que as disciplinas tenham que dialogar entre si e, quem sabe, cheguem a diluir suas fronteiras, promovendo um espaço de saber e de ação que não pertença exclusivamente a nenhuma das disciplinas originais, mas só exista nessa interação capaz de atravessar e recriar os espaços disciplinares.

Prefiro não tomar partido por uma dessas acepções contra as outras. Sendo a escola um substantivo plural, isto é, sendo múltiplas as realidades escolares e as condições específicas em que se trabalha em cada unidade escolar, penso que é mais adequado mantermos uma atitude atenta ao contexto em que atuamos para verificar o que é possível e o que é necessário fazer em cada situação. A disputa maior que temos pela frente não é por palavras, mas por realizações que contribuam para a formação dos estudantes e a busca de novas práticas e sentidos para a escola. Que outras possibilidades de trânsito entre saberes e conhecimentos permitam realizar outros transes de educação e aprendizado. Que sejam caminhos abertos para nossa formação e para nossas práticas.

Referências

CEPPAS, Filipe; KOHAN, Walter. (2005) Leitores comentam artigo de Renato Janine Ribeiro sobre o ensino da filosofia. *Jornal da Ciência/SBPC*, 14/03/2005.

DESCARTES, René. *Carta-prefácio dos Princípios da Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FEITOSA, Charles. O ensino de filosofia como uma estratégia contra a tarefa da interdisciplinaridade. In: KOHAN, Walter (org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, pp.

GALLO, Silvio (2012). Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 17-41. [Disponível em http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/transversalidade_e_educacao.htm]

GALLO, Silvio (2007). A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, Roberto (Orgs). *Filosofia no ensino médio*. Temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007, pp.15-36.

GALLO, Silvio (2012). *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas/SP: Papyrus, 2012.

GALLO, Silvio (2004). A função da filosofia na escola e seu caráter interdisciplinar. In: *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, v. 02, n.--, p.--, 2004.

Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5426/4525>

GALLO, Sílvio. Conhecimento, transversalidade e Educação. In: *Impulso*, v. 10, n.º 21, 1997, pp. 115-33.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999 (2a edição).

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Filosofia e educação. In: NIELSEN NETO, Henrique. *O ensino da filosofia no 2o grau*. São Paulo: SOFIA Ed. SEAF, 1986a, p. 112-113.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Filosofia e educação. In: NIELSEN NETO, Henrique. *O ensino da filosofia no 2o grau*. São Paulo: SOFIA Ed. SEAF, 1986b, p. 113-114.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Currículo e formação: o ensino da filosofia. In: *Síntese Nova Fase*, Belo Horizonte, v. 20, n. 63, 1993

RIBEIRO, Renato Janine (2005). Último vôo da andorinha solitária. *O Estado de São Paulo*, 06/03/2005.

ROCHA, Ronai. (2008) *Ensino de filosofia e currículo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.