

## **O Ensino de Filosofia no contexto da sala de aula: a prática docente como um exercício de autorreflexão**

Saulo Eduardo Ribeiro\*

**Resumo:** O presente artigo analisa a prática de ensino vivida em sala de aula durante o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), realizado em 2009, em uma turma do ensino médio do Colégio Estadual Coronel Pilar, em Santa Maria, RS. Esta reflexão diz respeito à análise da prática de ensino, referenciada em alguns pressupostos teórico-metodológicos que nortearam o trabalho de observação, planejamento e regência em sala de aula. Esses pressupostos dizem respeito aos conceitos de "transposição didática", do francês Yves Chevallard, e "contrato didático", do educador matemático Guy Brousseau. Além desses autores, que orientam o trabalho metodológico da presente análise, foi utilizada a proposta didático-metodológica de uma pedagogia do conceito de Silvio Gallo, influenciado pela concepção deleuziana da filosofia como criação de conceitos. A partir da análise destes referenciais, bem como da análise da prática vivida e concebida teoricamente, será possível perceber os problemas e a fragilidade que permearam esta prática de ensino em questão.

**Palavras-chave:** Ensino de Filosofia. Transposição didática. Contrato didático. Pedagogia do conceito.

### **The philosophy teaching in the classroom context: the teaching practice as a self-reflection exercise**

**Abstract:** The present article analyzes a practice of teaching lived in the classroom during the Training Curricular Supervised (TCS), carried out in 2009, in a high school class of the State College Coronel Pilar, in Santa Maria, RS. This reflection concerns the analysis of teaching practice, referenced in some theoretical-methodological presuppositions that guided the work of the observation, planning and regency in the classroom. These presuppositions say respect to the concepts of "didactic transposition", of frenchman Yves Chevallard, and "didactic contract", of the educator mathematician Guy Brousseau. In addition to these authors, which guide the methodological work of the present analysis, we used the didactic-methodological proposal of a pedagogy of the concept of Silvio Gallo, influenced by the conception Deleuzian of philosophy as creation of concepts. Departing from the analysis of these references, as well as the analysis of the practice experienced and conceived theoretically, it will be possible to understand the problems and the weaknesses which permeated such a teaching practice.

**Keywords:** Teaching philosophy. Didactic transposition. Didactic contract. Pedagogy of concept.

## Introdução

*Com a prática da reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente, são abertas perspectivas de futuro proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permitem perceber os problemas que permeiam as atividades e a fragilidade da prática. (PICONEZ, 2005, p.27).*

O Estágio Curricular Supervisionado, realizado durante o ano letivo de 2009, no Colégio Estadual Coronel Pilar, em Santa Maria, RS, foi dividido em dois momentos. No primeiro momento, que compreendeu o primeiro semestre de 2009, foram realizadas as observação das aulas da professora regente da disciplina na escola. Paralelamente a estas observações, e tendo em vista a realidade e o contexto observados, elaborei o meu projeto de estágio, a ser executado a partir do segundo semestre de 2009, período este em que eu assumiria as aulas. Assim, o segundo momento foi compreendido pelo trabalho de docência, momento este em que procurei desenvolver e colocar em prática o que havia planejado no primeiro semestre, a partir das aulas observadas e das conversas com a professora responsável pela disciplina de Filosofia na escola.

Assim, no período compreendido pelas observações, a programação das aulas assistidas se deu conforme o planejamento e desenvolvimento das atividades propostas pela professora regente da disciplina. Tais observações pretendiam dar conta da necessidade de uma análise mais criteriosa de alguns aspectos da realidade escolar, especificamente aqueles que dizem respeito à relação didática aluno-saber-professor.

Dessa inserção, foi possível obter algumas impressões acerca das dificuldades da prática de ensino em Filosofia, constatando-se que as mesmas se devem basicamente a três fatores, a saber, pelo contexto sócio-cultural dos estudantes e da escola, pela natureza da disciplina e pela metodologia empregada pela professora.

A dificuldade do ensino e aprendizagem da Filosofia ou do filosofar, é resultado da complexidade e dificuldade em se articular estes três fatores de modo tal a tornar a aula 'equilibrada', isto é, em fazer com que ela cumpra o seu papel ou objetivo<sup>1</sup>, tornando-se,

---

<sup>1</sup> Ao falar em papel ou objetivos do ensino de Filosofia refiro-me ao exposto nas Orientações Curriculares, quando trata das competências e habilidades em Filosofia, segundo a qual "... a contribuição mais importante da Filosofia [é] fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica" (p. 30). No entanto, entende-se aqui que o desenvolvimento dessa competência efetiva-se na medida em que o professor for capaz de

por conseguinte, significativa ao aluno/estudante. O conhecimento e o estudo acerca da realidade dos estudantes, da disciplina/atividade a que se está propondo ensinar, e um domínio teórico-metodológico que oriente e dê conta dessas necessidades, são pré-requisitos para que haja tal articulação.

Na construção da minha proposta metodológica procurei trabalhar com dois “conceitos” que estão intimamente ligados a relação didática acima referenciada, a saber, o de “transposição didática” e o de “contrato didático”, atribuídos, respectivamente, ao didata francês Yves Chevallard (2005) e ao educador matemático Guy Brousseau (2008). Estes dois conceitos procuram dar conta da especificidade epistemológica do saber escolar. Assim, creio que o desenvolvimento de uma proposta adequada nesses dois sentidos é o que abrirá caminho para aquilo que Deleuze (1997) diz ser próprio do filosofar, isto é, a criação de conceitos.

Com o encerramento da minha prática de ensino no ECS, neste artigo apresento minhas reflexões acerca da mesma vivenciada na sala de aula. Essa reflexão não representa somente uma análise acerca da prática, mas principalmente uma análise acerca dos pressupostos teóricos que a conceberam. Desse modo, procuro estabelecer uma relação entre teoria-prática-teoria, mostrando ser esta atividade definidora do perfil de um professor pesquisador.

### **Os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram o planejamento e a organização da minha prática de ensino no ECS**

Ao falar sobre os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram as atividades de observação, planejamento e regência durante o ECS, não pretendo expor todo o pano de fundo teórico sobre o qual me debrucei para desenvolver estas atividades. A prática de ensino, especificamente a prática do ensino de filosofia, supõe um sem número de questões que aqui não poderei fazer mais do que abordá-las resumidamente.

Tendo isso em vista, pode-se dizer que toda prática de ensino vem acompanhada de certas concepções relativas ao contexto educativo em que irá se desenvolver. Esta prática supõe que o professor possua uma concepção de ensino médio, mas antes, supõe ainda que o mesmo possua uma concepção de ensino e aprendizagem. Estas noções

---

articular os modelos de reflexão filosóficas já existentes com o “... imaginário da cultura e vivências em que os alunos se situam” (FAVARETTO *in* ROCHA, p. 12, 2008).

básicas irão influenciar no modo que cada professor irá conceber o seu plano de ensino, organizar os conteúdos, definir uma metodologia de ensino, quais habilidades e competências que pretende desenvolver em seus alunos e como irá avaliá-las.

Mas como este artigo trata do Ensino de Filosofia no ensino médio, isto é, como se trata de uma disciplina específica, é preciso que o professor de filosofia esteja consciente de suas especificidades e, neste caso, possua claramente para si uma concepção de Filosofia e do seu ensino.

### **Concepção de ensino e aprendizagem: a relação triádica aluno-saber-professor**

As concepções de ensino e aprendizagem que nortearam a minha prática partem de uma visão sócio-construtivista. Esta visão tem como um de seus principais expoentes Jean Piaget, para quem a origem do conhecimento não pode ser explicada suficientemente nem a partir dos objetos nem dos sujeitos, constituídos e independentes um do outro, mas de ambos, centrando o processo de conhecimento no sujeito epistêmico (SILVA, 2009, p. 231).

De modo diverso, Vygostky sustenta que a aprendizagem é mediada por leis histórico-culturais, dessa maneira, preocupa-se em estudar as influências do contexto histórico, cultural e social no processo de desenvolvimento e construção relacionado à aprendizagem. Segundo este autor, a relação do ser humano com o mundo não é direta, mas mediada pelos sistemas simbólicos da cultura em que as pessoas vivem (LEITE, C. A. R.; LEITE, E. C. R.; PRANDI, L. R., 2009).

Outra corrente em psicologia educacional na qual me referenciei, é a abordagem humanista, representada na figura de Carl Rogers (*apud* FERREIRA, 2003), segundo o qual a educação deve ser centrada no aprendiz. Este autor considera que o objetivo fundamental da educação é a formação de indivíduos aptos a perceberem que aprender a descobrir novas repostas em novas situações é mais importante do que aprender conteúdos acumulados por gerações anteriores.

Para que isso seja possível, segundo este autor, é preciso que haja certas condições essenciais para a facilitação da aprendizagem, a saber, a de que o professor deve expressar as atitudes de "autenticidade", "empatia" e "consideração"; e o conteúdo deve constituir-se de problemas reais e relevantes para os alunos.

Em parte, essa posição vai de encontro ao conceito de ensino desenvolvido por John Passmore (1980). Para este autor, uma situação de ensino configura-se pela relação triádica entre o ato de ensinar, a pessoa ou alguém a que se ensina, e o que ou algo que se está a ensinar.

Passmore diz que "... para ser bom professor tem, não só que se saber algo acerca daquilo que se está a ensinar, mas preocupar-se com isso e interessar-se pelos estudantes que se está a ensinar" (1980, p. 6). No entanto, em contraposição ao que sustenta as abordagens humanistas, o ensino não pode ser, segundo a concepção triádica, centrado na pessoa, no "alguém" que está a ser ensinado, deixando de lado o "algo" ou o que está sendo ensinado para esta pessoa. Apesar disso, segundo Passmore, quando o professor está a ensinar seus alunos, ele estará necessariamente a ensinar os conteúdos. Assim, o desafio que é colocado pela estrutura triádica do ensino é o de "... conciliar o respeito pela criança e o respeito por aquilo que está a ensinar" (Ibid, p. 7).

Esta relação triádica vem ao encontro da relação didática entre aluno-saber-professor, pois procura superar as concepções pedagógicas de ensino e aprendizagem tradicionais, focadas na relação professor-aluno. Em contraposição a esta concepção tradicional, na relação triádica a figura do professor como o único detentor do saber deixa de existir.

Nessa nova maneira de conceber o ensino e a aprendizagem a centralidade dos papéis tanto do professor quanto do aluno deve ser substituída por uma relação dinâmica entre estes, entre o "saber sábio" e o "saber a ser ensinado". Com isso, abre-se a possibilidade de a relação entre professor e aluno se estabelecer não mais como transmissão de "pacotes de conteúdo", mas segundo "situações-problemas".

A partir dessa reflexão sobre a questão do ensino e aprendizagem, procurei traçar alguns objetivos educacionais em relação a minha prática de ensino, isto é, em relação à seleção e a organização de conteúdos, ao meu papel enquanto professor, ao papel dos alunos, os tipos de tarefas de ensino e aprendizagem, os meios de avaliar os resultados destas tarefas, etc.

### **O ensino de Filosofia no ensino médio: por uma prática pedagógico-filosófica (re) criadora**

Muito já se falou a respeito da atividade filosófica ou, ainda antes, da natureza da Filosofia. Em relação a isso, ao pesquisar por artigos sobre a temática do seu ensino, a máxima kantiana segundo a qual 'não se ensina filosofia, mas a filosofar' emerge rapidamente. Esse tem sido o corolário para aqueles que, assim como eu, defendem uma abordagem que não seja centrada na história da filosofia. Ao negar a centralidade dessa abordagem entramos em um terreno de múltiplas possibilidades e riscos, visto a complexidade da tarefa de fazer os alunos de ensino médio aceder "a uma competência discursivo-filosófica".

Desse modo, o ensino de filosofia por se tratar de uma atividade filosófico-pedagógica no ensino médio, deve assumir outro aspecto, diverso daquele desenvolvido na academia. Aqui, a filosofia a ser desenvolvida é compreendida como uma "filosofia menor", em contraposição à "filosofia maior" desenvolvida nas universidades. A respeito dessa distinção, em "Entre Kafka e Foucault: literatura menor e filosofia menor", Silvio Gallo diz:

recorrendo uma vez mais à noção de filosofia de Deleuze e Guattari, uma 'filosofia maior' partiria de um plano de imanência já traçado, de personagens conceituais já inventadas: logo, os conceitos a serem criados nada mais seriam do que simulacros. Uma 'filosofia menor', ao contrário, buscaria o estranhamento, traçaria novos planos, inventaria novas personagens, criaria conceitos sempre novos. Em suma, daria voz a discursos distintos, faria falar aqueles postos à margem pelos poderes instituídos (2004, p. 73-88).

A possibilidade de uma "filosofia menor" traduz-se na possibilidade de concebermos a atividade filosófica no ensino médio como criação de conceitos. Esta atividade de criação não pode ser confundida com aquela preconizada pela "filosofia maior", que parte "de um plano de imanência já traçado", isto é, de algo tomado *a priori* como inseparavelmente contido na natureza de um conceito. A atividade filosófica de criação de conceitos parte dos acontecimentos e não da coisa em-si; desse modo, essa tarefa se coloca em sala de aula a partir do surgimento de "situações-problemas", que são a razão de ser dos conceitos.

Em um sentido deleuze-guattariano, o conceito refere-se a um estado de coisas em que se realiza um acontecimento e, desse modo, "... considerar o conceito um acontecimento implica também considerar que o filosofar deve se ater às circunstâncias implicadas na criação conceitual, aos casos, onde, quando, como etc." (GALLINA, 2004, p. 369). Portanto, para o caso que aqui interessa, isto é, o momento da sala de aula, esta

atividade criadora efetiva-se na medida em que o professor souber fazer emergir da realidade dos alunos/estudantes os problemas que darão sentido ao desenvolvimento dessa tarefa.

Ao criticar a abordagem didático-pedagógica centrada no trabalho com a história da filosofia, não se está colocando em cheque a relevância da mesma na prática do ensino de filosofia. O que se está propondo é um trabalho que, ao mesmo tempo em que se evita partir daquilo que Silvio Gallo chamou "de personagens conceituais já inventadas", estabeleça uma relação transformadora com estes personagens. Na medida em que aqueles problemas surgidos da realidade vivida dos alunos dão margem à criação conceitual, eles podem ser relacionados a outros conceitos e acontecimentos, tornando a prática de ensino um constante processo de (re) criação.

Ao conceber a atividade filosófica como criação de conceitos, procuro estabelecer uma relação entre minha prática de ensino e as abordagens construtivistas. A perspectiva sócio-construtivista de ensino e aprendizagem contribui para a construção de uma nova proposta didático-metodológica para o ensino de filosofia, pois este deixa de ser visto como a transmissão de "pacotes de conteúdos" acerca da sua história, pois possui uma dimensão criativa que deve envolver o aluno.

Até o momento me limitei a falar em que pode consistir a atividade filosófica em sala de aula, resta falar agora como esta atividade pode ser realizada, isto é, sobre aquilo que poderá abrir caminho(s) para a sua realização.

### **Da transposição e do contrato didático à pedagogia do conceito**

O debate acerca do que e como ensinar na escola média, envolve uma dimensão epistemológica que parece ser negligenciada por alguns educadores. Esta dimensão diz respeito às especificidades do saber escolar e seus objetos de ensino. A respeito disso, na Filosofia é comum ouvir reclames segundo os quais é impossível ensinar filosofia no ensino médio, pois além de tudo, os estudantes não têm a maturidade intelectual necessária para esse trabalho. Essa atitude negligenciadora, parte do pressuposto segundo o qual o "saber sábio" desenvolvido e cultivado nos grandes centros de pesquisa deve ser transposto, 'sem tirar nem pôr', para a escola, como um conjunto de saberes cristalizados que devem ser adquiridos pelos alunos.

No entanto, esta concepção tem se mostrado equivocada, visto que este trabalho de transposição não tem mostrado resultados na atual configuração da escola pública. Assim, é necessário repensar esse trabalho sem esquecer as especificidades dessa nova configuração escolar. Nesse sentido, emerge a proposta de uma "transposição didática", em que, segundo Chevallard,

um contenido de saber que há sido designado como saber a enseñar, sofre a partir de entonces um conjunto de transformaciones adaptativas que van hacerlo apto para ocupar um lugar entre los objetos de enseñanza. El 'trabajo' que transforma de um objeto de saber a enseñar em um objeto de enseñanza, és denominado la transposición didáctica (2005, p. 45).

A ideia de uma "transposição didática" está associada "... à problemática das transformações pelas quais devem passar os saberes para se tornarem escolarizáveis" (LEITE, 2007, p. 46). Esta problemática não diz respeito somente a uma preocupação técnica de como ensinar na escola o "saber sábio", mas também a uma preocupação epistemológica acerca do trabalho de transposição.

Essa preocupação epistemológica refere-se à necessidade de conciliar o "saber a ser ensinado" a um processo de transmissão que dê conta de transformar estes saberes em objetos de ensino. Essa transposição deve ser programável, e deverá passar

por um processo de "dessincretização", na medida em que as especializações da prática da criação teórica são substituídas por especializações pertinentes às práticas da aprendizagem; desliga-se dos vínculos autorais, apresentando-se como um saber 'despersonalizado', expresso nas práticas de avaliação para certificações; precisa ser um conhecimento com um grau de 'publicidade' que viabilize sua apropriação pelos que deverão transmiti-lo e recebê-lo (ibid., p. 48).

Mesmo que essa proposta tenha sido desenvolvida por um didata do campo do ensino das matemáticas, em seu aspecto mais genérico ela pode ser estendida e repensada no campo do ensino da filosofia.

Assim, quando alguém fala sobre a impossibilidade de ensinar filosofia no ensino médio, esquece que há uma distinção entre "saber sábio" e "saber a ser ensinado" (de Chevallard), bem como a correlata deleuziana entre "educação maior" e "educação menor" ou, ainda, entre "filosofia maior" e "filosofia menor".

Nesse sentido, e em outras palavras, para articular as necessidades do processo de transmissão com as imposições do próprio saber a ser ensinado, é preciso desenvolver uma abordagem epistemológica do saber escolar (VERRET *apud* LEITE, 2007, p. 47-48). Ao que toca os interesses de uma prática de ensino em filosofia, a proposta que melhor satisfaz as condições para essa transposição didática é a de filosofia como criação de conceitos. Visto as características dessa atividade apresentadas anteriormente, acredito ser ela capaz de, referenciando-se no "saber sábio", transformá-lo em objeto de ensino do saber escolar através do processo de (re) criação conceitual.

Chevallard (2005, p. 18) defende ainda a antropologização da epistemologia, pois "el sistema didáctico no existe sino para ser compatible con su entorno". Os saberes que compõem um determinado sistema didático não são produções alheias ao entorno social da escola. Assim, para Chevallard, além da esfera de produção desses saberes (o lugar onde o "saber sábio" é produzido, neste caso, a academia e os centros de pesquisa), há ainda a esfera de manipulação, que consiste basicamente na utilização e no ensino desses saberes (saber ensinado).

Esta compatibilidade do sistema didático (o contexto escolar, professores, alunos etc.) com seu entorno social (professores, famílias dos estudantes, as instituições políticas de decisão) e com aquilo que Chevallard denomina de noosfera (sociedade e as esferas de produção do saber) é o que possibilita a constituição de um *sistema de ensino* (ou sistema educacional). Desse modo, o sistema didático encontra-se dentro do sistema de ensino e este, por sua vez, encontra-se dentro da noosfera. É em função dessa inter-relação entre a sala de aula, a escola e a sociedade, que Chevallard propunha a antropologização da epistemologia.

Assim, o contrato didático se estabelece dentro do sistema didático e, segundo Carês e Tentor (2004, p. 73), "... sintetiza-se num 'acordo' entre professor e alunos em torno de uma causa: o saber". O contrato abrange um conjunto de fatores tais como a seleção e organização de conteúdos, o papel do professor e dos alunos, os tipos de tarefas de ensino e aprendizagem e os meios de avaliar essas tarefas.

É o estabelecimento do contrato em torno do saber, que transformará a relação pedagógica entre aluno e professor, fundamentando-se não mais na transmissão de pacotes de conteúdos, mas no trabalho coletivo a partir de situações-problemas (Ibid, p. 76). Desse modo, a atividade docente deixa de focar aquilo que o professor tem a ensinar, e passa a preocupar-se mais com a aprendizagem do aluno. A esse caberá não

mais memorizar determinados fatos ou teorias, mas terá que utilizá-las para transpor certos problemas.

O contrato didático estabelece, implícita ou explicitamente, obrigações recíprocas e interações que resultam da intenção do professor em modificar o sistema de conhecimento do aluno (AZEVEDO & PIETROCOLA, 2008, p. 5). Conforme Brousseau (2008, p. 73) "o professor, por exemplo, não pode dizer explicitamente, e de antemão, o que o aluno terá de fazer diante de um problema, sem tirar-lhe, ao fazê-lo, a possibilidade de manifestar ou adquirir o conhecimento correspondente". Nesse sentido, caberá ao professor, tendo em vista o meio em que se dará a aprendizagem, criar situações para que a mesma se realize.

Para Brousseau (2008, p. 91) estas situações podem ser de dois tipos, a saber, didáticas e adidáticas. Na primeira, o aluno responde a um determinado problema para satisfazer as expectativas do professor, ou seja, as respostas não são para os problemas em si, mas para o professor. Na segunda situação, apesar de haver por parte do professor o interesse de que os alunos respondam às suas expectativas, os mesmos o fazem porque se sentiram tocados pela problemática levantada pelo professor. O segundo tipo de situação não sofre dos vícios do primeiro e, por isso, está de acordo com uma perspectiva construtivista, "... pois quando o aluno se apropria do problema e quer buscar sua solução, atua no sentido de construir um conhecimento novo" (AZEVEDO & PIETROCOLA, 2008, p. 6)<sup>2</sup>.

Em função dessa necessidade de aprendizagem em que o aluno, a partir dos conhecimentos que já possui, procura solucionar novos problemas, é preciso que o professor não esclareça tudo para os mesmos. Desse modo, além de se respeitar os conhecimentos prévios dos alunos, isto é, o "espaço comum de significações" entre professor e aluno, é preciso manter um hiato entre aquilo que o professor sabe e que o aluno deve descobrir por si mesmo. (ARRUDA *et al.*, 2003, p. 24).

A proposta didático-metodológica de uma pedagogia do conceito, além de procurar articular uma concepção acerca da natureza da atividade filosófica com o ensino de filosofia, respeita os pressupostos da transposição didática e as exigências do contrato. O

---

<sup>2</sup> Ao longo do estágio, tanto no período das observações quanto no período em que assumi a turma, a situação predominante foi do tipo didático. Em algumas atividades realizadas em sala de aula, tais como seminários temáticos, o que se viu foi a reprodução ao pé-da-letra daquilo que retiraram de livros ou da internet, sendo que as informações foram apenas informativas, havendo pouco debate entre os mesmos. Assim, os resultados das pesquisas realizadas pelos alunos para a apresentação do seminário, significaram não uma resposta a estes problemas, mas ao pedido da professora. Mesmo quando se procurou criar uma situação/atividade de tipo adidática, a preocupação dos alunos com a nota fazia com que eles constantemente me indagassem como eu queria que eles realizassem a atividade, apesar da orientação de que teriam a liberdade de realizá-la como achassem melhor, e para que não se preocupassem com notas naquele momento.

que se está propondo não é uma metodologia em ensino de filosofia que poderá ser aplicada automaticamente em qualquer sala de aula. Não se está querendo dizer que a aplicação dessa proposta se dá automaticamente, de maneira mecânica, pois supor isso é colocar em cheque o que foi apresentado até o momento. A proposta de Silvio Gallo pretende apresentar um norte, através do qual se possa articular esse conjunto de fatores e questões que estão em jogo no processo de ensino e aprendizagem, com vistas a proporcionar aos alunos uma atividade de aprendizagem criativa e edificante. Portanto, a "pedagogia do conceito" poderia ser tomada como uma proposta de certas condições não só para o ensino da filosofia, mas principalmente para o aprendizado da prática filosófica.

Desse modo, Gallo (2000, p. 398) propõe quatro etapas para a realização da atividade filosófica em sala de aula. A primeira etapa é a da sensibilização, que teria o objetivo de "... fazer com que os estudantes vivam, 'sintam na pele' um problema filosófico a partir de um elemento não filosófico"; a segunda é a da problematização, que pretende "... transformar o tema em problema, isto é, fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar soluções" (Ibid, Id.); a terceira etapa é a da investigação, "trata-se de buscar elementos que permitam a solução do problema" (Ibid, p.399) e, por fim, a conceituação que consiste em "... recriar os conceitos encontrados de modo a equacionarem nosso problema, ou mesmo de criar novos conceitos" (Ibid, Id).

Nesse sentido, é possível estabelecer uma coerência entre a prática de ensino em filosofia e as concepções teóricas sócio-construtivistas. Assim, à primeira etapa está relacionado aquele elemento propulsor da atividade filosófica como criação conceitual, isto é, os acontecimentos a partir dos quais se faz emergir situações-problemas. Esta primeira etapa está relacionada ainda à responsabilidade do professor em preparar situações didáticas, de modo que o aluno se sinta tocado/ sensibilizado por ela e, na etapa seguinte, compreenda essas situações e possa juntamente com o professor problematizá-las.

Nas duas etapas que se seguem, de investigação e conceituação, são onde os alunos terão propriamente contato com o universo da filosofia e do fazer filosófico. Neste momento o texto filosófico é imprescindível, pois será através dele que o aluno terá acesso ao histórico conceitual da filosofia e, a partir das questões levantadas anteriormente, buscar soluções para problemas relacionados à determinada temática. Assim, o aluno poderá relacionar a sua compreensão do problema ao que o texto filosófico sugere e, dessa relação com outros conceitos poderá estabelecer novos paradigmas para sua visão de mundo.

Por fim, é importante salientar mais uma vez que, "... através dos textos o estudante não deverá aprender conteúdos filosóficos, mas deverá aprender a fazer filosofia, ou a 'filosofar'" (RUFFALDI, 2003, p. 142). Se "... os meios para pensar de maneira correta são os conceitos" (Ibid, p.144), então não há como recusar o auxílio dos textos filosóficos, e apesar de parecer que os alunos em princípio não se interessam pelos textos, é papel do professor procurar meios pelos quais se tornará possível o trabalho destes textos. Assim, creio que somente através da utilização dos textos, da análise destes textos, que a "... operação didática para a re-elaboração..." e a subsequente "construção de mapas conceituais" torna-se possível (Ibid, Id.) Desse modo, sem isso não há pensar filosófico, pois pensar em filosofia envolve a crítica e análise textual, estas, por conseguinte, envolve reconstrução conceitual através do trabalho da escrita.

### **Considerações finais**

Estes são alguns elementos que serviram para planejar e repensar a minha prática após a experiência do Estágio Curricular Supervisionado. O objetivo durante esta exposição não foi o de apresentar um modelo que poderá ser aplicado em todos os mundos possíveis. Há um conjunto de fatores sócio-econômicos e culturais que são externos a relação didática aluno-saber-professor e que influenciam o sucesso ou insucesso dessas práticas.

Nesse sentido, dado a necessidade de se levar em conta esse conjunto de fatores, a proposta de uma antropologização da epistemologia de Chavellard, cujo objetivo seria o de pensar o sistema didático (na qual a relação didática aluno-saber-professor está inserida) na sua relação com o sistema de ensino e seu entorno social (noosfera), contribui para o processo de transposição didática dos saberes a serem ensinados. Portanto, a proposta de antropologização da epistemologia vem no sentido de fazer com que estes saberes sofram certas transformações adaptativas que levem em conta os fatores e contextos externos a relação didática aluno-saber-professor.

Desse modo, a proposta deleuze-guattariana de filosofia como criação de conceitos poderá, na prática de ensino em filosofia, contribuir para esse trabalho de transposição. Segundo Deleuze e Guattari (1997, p. 46), o conceito refere-se a um estado de coisas em que se realiza um acontecimento, isto é, "o conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir". Dessa maneira, a prática de ensino em

filosofia deve levar em conta a conjuntura a qual se deu a criação conceitual, isto é, conforme (Gallina, 2004, p. 369) “aos casos, onde, quando, como etc.”. Desse modo, essa atividade criadora efetiva-se na medida em que o professor souber criar *situações*, que façam emergir da realidade dos alunos/estudantes os problemas que darão sentido ao desenvolvimento dessa atividade. Assim, essa tarefa se colocará em sala de aula a partir do surgimento de “situações-problema” que, como se disse, serão a razão de ser dos conceitos.

No período em que lecionei, procurei planejar algumas situações, mas ainda possuía poucas referências teóricas que pudessem me auxiliar nesse trabalho de planejamento e análise pós-aula. Assim, o que procurei fazer aqui foi fazer um exercício de autorreflexão sobre os tipos de situações didáticas que procurei estabelecer com meus alunos, mesmo que na maior parte do tempo tenham se firmado implicitamente, isto é, sem ter havido uma deliberação prévia, explicitamente acordada com os alunos.

Em contrapartida, há também um conjunto de fatores que são internos, pois ao trabalharmos com a Filosofia em uma sala de aula do ensino médio estamos, nesse sentido, diante de dois problemas. O primeiro é a quase natural(izada) dificuldade dos jovens estudantes com a linguagem. O segundo é o desconhecimento das especificidades dos textos filosóficos, isto é, da linguagem filosófica. A superação do primeiro problema é pré-requisito para a solução do segundo.

A compreensão desse contexto e a avaliação das dificuldades relacionadas ao ensino de filosofia na escola são fundamentais para a busca de algumas respostas aos problemas enfrentados; no entanto, no que diz respeito ao contexto geral do nosso sistema de ensino, este não é um trabalho somente da filosofia.

### **Referências**

ARRUDA, J; SOARES, M; MORETTI, M. *(Re)Afirmado, (Re)Negociando e (Re)Criando Relações no Ambiente Escolar: a influência do contrato didático no ensino matemático*. Ver. PEC, v. 3, n. 1, p. 19-30, jul. 2002-jul. 2003.

AZEVEDO, M.; PIETROCOLA, M. “Estudando a Transposição Interna a partir da Teoria das Situações de Brousseau”. In: *Encontro de Pesquisa em Ensino de Física*. 11, 2008, Curitiba.

BROUSSEAU, G. *Introdução ao Estudo das Situações Didáticas - Conteúdos e Métodos de Ensino*; Apresentação de Benedito Antônio da Silva – São Paulo, SP. Ed. Ática, 2008.

CARÊS, L.C.; TENTOR, S.B. *Do plano de ensino ao contrato didático: um caminho em construção*. *Mimesis*, Bauru, v. 23, n.1, p.71-84, 2004.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: Del Saber Sábido Al Saber Enseñado*. Tradução de Claudia Gilman, 3.ed. Buenos Aires: Aique grupo Editor, 2005.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

PICONEZ, S. (Org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

FERREIRA, B.W. "A aprendizagem na perspectiva humanista: Carl R. Rogers". In: LA ROSA, J. de. *Psicologia e Educação: o significado do aprender*. 7. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

GALLINA, S. *O Ensino de Filosofia e a Criação de Conceitos*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 359-371, set./dez. 2004.

GALLO, S; KOHAN, W. "Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio". In: GALLO, S; KOHAN, W (Org.). *Filosofia no ensino médio*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p.174 – 196.

GALLO, S. "Entre Kafka e Foucault: literatura menor e filosofia menor". In: PASSETTI, E. (Org.) *Kafka, Foucault: sem medos*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.

LEITE, M. S. *Recontextualização e transposição didática. Introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

LEITE, C. A. R.; LEITE, E. C. R.; PRANDI, L. R. *A aprendizagem na concepção histórico cultural*. *Akrópolis Umuarama*, v. 17, n. 4, p. 203-210, out./dez. 2009

PASSMORE, J. *O conceito de ensino*. The philosophy of teaching, London: Duckworth, 1980, pp.19-33.

ROCHA, R. *Ensino de Filosofia e Currículo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RUFFALDI, E. "O ensino de filosofia na Itália". In: Gallo, S; Cornelli, G.; Danelon, M (Orgs). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SILVA, J.A. *O sujeito psicológico e o tempo da aprendizagem*. Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [32]: 229 - 250, janeiro/abril, 2009.