

Três abordagens para o ensino e aprendizagem de Filosofia

Resumo: O artigo explora três abordagens sobre o processo de ensino e aprendizagem de Filosofia na graduação. Discute a relevância de disciplinas filosóficas como instrumento para familiarizar o aluno com um modo particular de ler textos filosóficos e como espaço para uma indagação a partir do modo filosófico de pensar. Trata da transposição didática, enquanto conceito essencial para a compreensão da transformação que ocorre como conhecimento que passa a ser objeto de uma relação didática pautada por uma intenção didática. Por fim, considera as metodologias ativas da sala de aula invertida e da aprendizagem baseada em problemas como propostas metodológicas para o ensino e aprendizagem de Filosofia.

Palavras-chave: Ensino. Filosofia. Graduação. Metodologias ativas. Transposição didática.

Three approaches on teaching and learning of Philosophy

Abstract: The paper considers three approaches on the teaching and learning of Philosophy in graduate programs. It discusses the relevance of philosophical disciplines as tools to familiarize the student with a specific way of reading philosophical texts and as a space to an inquiry that stems from a philosophical way of thinking. It deals with the didactic transposition, as a fundamental concept in the understanding of the transformation that occurs with the knowledge that becomes the object in a didactic relation based on a didactic intention. Finally, it considers the active methodologies known as flipped classroom and problems-based learning as methodological proposals for the teaching and learning of Philosophy.

Keywords: Teaching. Philosophy. Graduate programs. Active methodologies. Didactic transposition.

Enfoques para la enseñanza y aprendizaje de Filosofía

Resumen: El artículo explora tres enfoques sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de Filosofía en programas de grado. Debate la relevancia de asignaturas filosóficas como instrumento para familiarizar el alumno

Gehad Marcon Bark


Doutorando e Mestre em Filosofia (UFPR).
Paraná, Brasil.

 orcid.org/0000-0001-6447-5046

 gehad_marcon_bark@hotmail.com

Recebido em 07/07/2020
Aceito em 18/08/2020
Publicado em 20/09/2020

eISSN 2675-1933

 [10.37853/pqe.e202028](https://doi.org/10.37853/pqe.e202028)



con un modo particular de leer textos filosóficos y como espacio para la indagación, a partir del modo filosófico de pensar. Trata de la transposición didáctica, como concepto esencial para la comprensión de la transformación que ocurre con el conocimiento que pasa a ser objeto de una relación didáctica regida por una intención didáctica. Por fin, considera las metodologías activas de la clase invertida y del aprendizaje basada en problemas como propuestas metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de la Filosofía.

Palabras clave: Enseñanza. Filosofía. Programas de grado. Metodologías activas. Transposición didáctica.

1 Introdução

O presente trabalho tem o objetivo precípuo de considerar o ensino de Filosofia como disciplina em cursos de graduação a partir das três abordagens pontuais: relevância, transposição didática e propostas metodológicas possíveis. Desde logo cumpre registrar que esses enfoques evidentemente não esgotam o tema. É a tentativa de conferir alguma coerência sistemática à presente análise, diante da clara impossibilidade de abranger o assunto em toda a sua dimensão, que justifica a perspectiva adotada.

No contexto particular de uma graduação, uma disciplina filosófica deve capacitar o aluno enquanto profissional e pesquisador da área, isto é, enquanto indivíduo que exerce suas atividades de pesquisa e ensino de uma forma propriamente filosófica, abordando problemas filosóficos a partir de um determinado conjunto de habilidades que devem ser obtidas ao longo da graduação. Colocando a questão em termos gerais, a atividade é pautada em um modo de tratar autores e seus intérpretes segundo uma abordagem propriamente filosófica que possui suas especificidades.

Parece claro, todavia, que a Filosofia deve ser inserida no projeto pedagógico de curso também com o intuito de, paralelamente à formação para um certo tipo de leitura de textos filosóficos ou não, enriquecer a formação humanística do aluno de um modo geral. No registro dessa observação mais global, a partir de algumas das reflexões propostas por Guérout no conhecido texto intitulado *O problema da legitimidade da história da Filosofia (1)*, bem como das múltiplas contribuições de autores e professores,

no cenário nacional, que se dedicam a reflexões sobre o ensino e aprendizagem, a primeira parte do artigo discute a relevância da Filosofia como um *modo de leitura* e espaço para uma *indagação a partir do modo filosófico de pensar*.

Se é lícito concluir que o ensino de Filosofia possui relevância (como a primeira seção pretende mostrar), é necessário ter em conta, de igual maneira, que o conteúdo de reflexões filosóficas, tal como concebidas na tradição, deve ser abordado em sala de aula de uma maneira particular. O processo de ensino e aprendizagem, como não poderia deixar de ser, possui suas especificidades. E, como sugerido na segunda seção do trabalho, há um conceito mediador essencial para compreender esse processo: o conceito de transposição didática, especialmente da maneira como é apresentado por Yves Chevallard.

Por fim, a terceira parte do texto considera duas metodologias ativas voltadas para o ensino e aprendizagem de Filosofia. Uma das metodologias que será considerada é uma adaptação do modelo da *sala de aula invertida*. Uma segunda possibilidade, em certa medida complementar, também será objeto de consideração: disciplinas filosóficas devem contribuir para o enriquecimento do pensamento do aluno e para o desenvolvimento de um profissional cuja formação humanística inspire análises críticas das questões que serão objeto de seu ofício. *A aprendizagem baseada em problemas* pode auxiliar na transposição de problemas filosóficos inclusive para outros campos do conhecimento.

2 A relevância da Filosofia e seu ensino na graduação

Proponho que compreendamos dois sentidos, fundamentalmente, a partir dos quais o ensino de Filosofia pode ser encarado como relevante nos cursos de graduação da atualidade. Primeiramente, como instrumento cujo potencial transformador se desvela a partir das inúmeras possibilidades de familiarizar o aluno com um modo particular de ler textos filosóficos ou não. Em segundo lugar, como o espaço, por excelência, para a indagação filosófica. As duas apresentações não exaurem as vias de aproximação possíveis. São, antes, perspectivas válidas em meio a tantas outras das quais se pode lançar mão com o intuito de captar o que é essencial para a compreensão

da Filosofia, seu ensino e suas potenciais contribuições. O que justifica a opção pelo recorte em questão é que, embora perpassados por características peculiares, os sentidos enunciados são contíguos e complementares. Antes de tratar desse ponto, reputo fundamental um breve recuo em direção a outro problema intimamente conectado à questão central nessa primeira abordagem: o que singulariza a Filosofia e sua atividade investigativa na relação com os textos filosóficos?

Martial Guérout contribui para a nossa investigação a partir das reflexões desenvolvidas no artigo *O problema da legitimidade da história da Filosofia (1)*. No texto, o autor tematiza aproximações possíveis e oposições fundamentais entre Filosofia e história da Filosofia, entre Filosofia e ciência e, finalmente, entre Filosofia e arte. Guérout encerra sua exposição com a seguinte afirmação: “se o mistério filosófico participa simultaneamente da ciência e da arte não é, todavia, nem uma nem outra” (Guérout, 1968, p. 211). A instigante colocação certamente suscita inúmeras questões. Para os nossos propósitos mais imediatos, todavia, vou deixar de lado a maioria dessas perguntas. Importa especificamente um dos aspectos da reflexão que o autor desenvolve: o distanciamento entre Filosofia e ciência com respeito ao produto de suas atividades e na relação com o objeto de suas histórias.

No essencial, Filosofia e ciência estabelecem distintas relações com suas respectivas histórias. E isso ocorre precisamente em razão de uma diferença fundamental entre os objetos de cada um dos domínios em questão. Para Guérout, a ciência trabalha com verdades adquiridas, compreendidas como proposições sobre fatos que, na medida em que vão sendo angariadas, orientam-se no sentido de um progresso e que, ao fazê-lo, implicam a superação e eliminação de resultados anteriormente obtidos do campo que se reconhece como científico. Da atividade desenvolvida no domínio científico deriva, muito claramente, uma clivagem entre a ciência e a “não ciência” (Guérout, 1968, p. 193), ou a *não mais ciência*, assim compreendida enquanto a ciência de ontem não em um sentido cronológico meramente, mas como a expressão “dos erros hoje denunciados” (Guérout, 1968, p. 193).

Ao tempo em que exclui do seu domínio a não ciência, a própria ciência se distancia de sua história uma vez que se ocupa de um objeto muito singular: a verdade

científica, em nome da qual continuamente são expulsas do campo da ciência aquelas concepções que, uma vez ultrapassadas, perdem seu valor uma vez que deixam de ser encaradas como hipótese saptas a expressar juízos verdadeiros sobre o que ocorre mundo. A história da ciência, por sua vez, é a história do progresso em direção às concepções que, presumidamente com cada vez maior acuidade, expressam em algum sentido uma verdade científica. Ocorre que, nessa medida, a história já não se interessa pela verdade científica, mas, sim, por recobrir o processo que perpassa a aquisição dessa verdade no tempo. Os objetos da ciência e da história da ciência não se confundem. E uma das principais consequências que Guérout extrai, para a nossa discussão, é “que a iniciação às ciências só se faz através de sua prática, e não pelo estudo de sua história” (Guérout, 1968, p. 193).

O mesmo não ocorre com a Filosofia, cuja atividade investigativa do presente, em cada uma das épocas em que se desenvolve, está em permanente contato com aquilo que a precedeu na história, mediante uma constante discussão de textos filosóficos, sejam os do passado mais recente, sejam os do passado mais remoto. É a aproximação entre Filosofia e história da Filosofia a partir da polêmica filosófica, que Guérout aponta como nota distintiva da Filosofia especialmente em contraste com a ciência na sua relação com a história. Não há uma oposição entre a Filosofia e a não Filosofia, por assim dizer, segundo uma lógica do progresso e da superação assemelhada àquela que se instaura no domínio da ciência. Para o filósofo, “nada escapa a uma perpétua recolocação em questão, [...] nenhum progresso pode ser afirmado” (Guérout, 1968, p. 199).

Diferentemente do que sucede com a ciência e com a história da ciência, essa constante mobilização do passado no presente se faz de uma maneira muito peculiar, segundo uma perspectiva intrinsecamente filosófica, e não meramente a partir de um interesse histórico paralelo que se possa encarar como indiferente ao interesse que move a própria investigação filosófica do presente. Autores e textos filosóficos são lidos, relidos, citados, discutidos e contestados enquanto objetos possíveis de novas problematizações que, mais do que se prestarem à satisfação de uma “vã curiosidade erudita” (Guérout, 1968, p. 191) possuem relevância genuinamente filosófica, quer em função do desenvolvimento de trabalhos histórico-exegéticos, quer no tratamento de algum problema filosófico por excelência.

Delineada nesses termos a oposição que se estabelece entre Filosofia e ciência, é possível extrair das reflexões de Guérout algumas conclusões sobre a especificidade da relação entre a atividade filosófica, o seu objeto e a história da Filosofia. A primeira delas é que, no que se reveste do caráter histórico já apontado, a investigação filosófica se vê intimamente conectada à tarefa de “assegurar o melhor contato efetivo entre o pensamento filosófico do momento e o pensamento de outrora, em vista de fortificar e estimular a reflexão filosófica presente” (Guérout, 1968, p. 191). O caráter histórico que se atribui à Filosofia transcende a ideia de simples sucessão, no tempo, de concepções mais ou menos corretas sobre determinados assuntos de interesse filosófico. E a história da Filosofia, a seu turno, quando se debruça sobre seu objeto, “visa um conjunto de doutrinas situadas sobre o mesmo plano e que conservam, todas, uma relação possível com uma verdade não adquirida, que jamais é dada e que resta sempre por procurar” (Guérout 1968, p. 193-194). Essa noção de uma verdade não adquirida, mas sempre visada, sugere que a investigação filosófica seja compreendida, em um certo sentido, não apenas como uma tarefa inconclusa, mas como uma tarefa cujos propósitos sempre se renovam a partir de novos questionamentos e perspectivas de abordagem.

Como segunda conclusão, pode-se afirmar que o produto da atividade filosófica, a dizer, os diferentes sistemas e, notadamente, sua principal forma de expressão, os textos filosóficos, possuem “essa misteriosa propriedade [...] de permanecerem válidos para a reflexão filosófica, de se impor na perenidade da história apesar de seus conflitos recíprocos, e apesar ainda de seus conflitos com as verdades adquiridas da ciência” (Guérout, 1968, p. 195). Um texto que se propõe a uma investigação filosófica jamais perde sua relevância do ponto de vista do trabalho que o pensamento filosófico propõe.

Chegamos, enfim, à terceira e última conclusão a respeito da singularidade da atividade filosófica, que Guérout caracteriza nos seguintes termos: “a história da filosofia é de fato o instrumento principal de iniciação à filosofia e, para a filosofia, fonte permanente de inspiração” (Guérout, 1968, p. 194). Eis, aqui, a principal característica a ser pontuada antes de prosseguirmos. É por intermédio do primeiro contato com textos sempre dignos de atenção filosófica, no sentido já assinalado, que o estudante começa a se familiarizar com o tipo de investigação que é feita em Filosofia. Com efeito, é porque a Filosofia, enquanto um domínio particular de reflexão, está em constante diálogo com a

tradição, e porque textos podem sempre ser objeto de novas indagações a partir de um legítimo interesse filosófico, que, geralmente, o ensino de Filosofia é conduzido, segundo o próprio método de investigação característico predominante no domínio, pela leitura interessada de textos que materializam o trabalho filosófico na sua mais usual forma de expressão. É essa reflexão que devemos reter para compreender o ensino de Filosofia.

E o ensino de Filosofia, diz a professora Salma Tannus Muchail, “remete, em geral, a um modo de leitura, ou, antes a modos filosóficos de ler” (Muchail, 2004, p. 335). Um modo de leitura que, na esteira do que acima já se disse, presta-se à compreensão de textos de um ponto de vista filosófico e, nessa medida, guarda um caráter “pedagógico” enquanto “via de acesso ao estilo de pensamento e linguagem que configuram o universo filosófico” (Muchail, 2004, p. 335-336). Trata-se, nas palavras da professora, de possibilitar “que o ingresso na filosofia já se faça ‘de dentro’ dela” (Muchail, 2004, p. 336). Nessa ordem de ideias, a concepção do ensino de Filosofia como uma proposta de leitura de textos a partir de uma perspectiva filosófica supõe, segundo o eixo de questionamentos que introduziu a presente discussão, a adequada compreensão da relação que se estabelece entre a própria atividade filosófica e o texto filosófico (sempre sujeito a novas tematizações). É inegável, nesse sentido, que não apenas a Filosofia como atividade, mas o ensino de Filosofia, bem compreendidas as suas correlatas, embora distintas finalidades, guardam uma relação muito próxima com esse mesmo objeto: o texto enquanto expressão mais corriqueira do trabalho filosófico. Colocada a questão nesses termos, cumpre questionar as características desse modo particular de leitura.

Muchail explora quatro tipos de leituras para o ensino (e, podemos acrescentar, para o próprio trabalho filosófico). Uma leitura *ingênua* ou *simplista*, que, despida de um aspecto crítico, reduz sistemas filosóficos a concepções genéricas e lugares-comuns, sem promover qualquer trabalho reflexivo. Há, ainda, uma leitura *dirigida* ou *doutrinária*, pautada por “uma escolha ideológica prescritiva” (Muchail, 2004, p. 336) que distingue as diversas concepções objeto de sua análise entre certas e erradas. De plano, ambas podem ser descartadas por serem absolutamente irrelevantes, considerados os propósitos de uma investigação filosófica. A reprodução mimética e estéril de doutrinas é dispensável por motivos óbvios. A leitura prescritiva e ideológica, por sua vez, vê-se submetida a um duplo risco mais imediato: i) transgredir o pensamento do autor em

nome da ideologia que orienta a leitura e; ii) promover uma indesejável cisão entre o certo e o errado, também em nome da ideologia subjacente, de antemão excluindo do rol de objetos dignos de atenção aqueles que estejam alinhados a perspectivas que antagonizam a visão do leitor.

Interessam, efetivamente, outros dois modos de leitura possíveis que se localizam no extremo oposto, por assim dizer, em relação a leituras ingênuas e dirigidas. Primeiramente, a leitura *objetiva* ou *rigorosa*, cujo propósito é reconstruir e compreender o pensamento do autor com um “cauteloso respeito à singularidade de cada filosofia” (Muchail, 2004, p. 336), segundo uma abordagem que procura, tanto quanto possível, um saudável (e crucial) distanciamento em relação ao seu objeto. Em segundo lugar, a leitura *reflexiva* e comprometida, que, ao tempo em que procura se manter fiel à economia dos argumentos mobilizados no texto lido, radicaliza a ideia de distanciamento e agrega de forma crítica à reflexão produzida a perspectiva daquele que lê. É na combinação desses dois modos de leitura que se erige o “horizonte ideal da melhor leitura” (Muchail, 2004, p. 337).

Mas é igualmente dessa perspectiva que se coloca a questão do “difícil equilíbrio” (Muchail, 2004, p. 337), que Muchail reconstrói a partir do pensamento de Merleau-Ponty. Para o momento, importa reter dessa última noção em particular apenas o essencial e mais óbvio: o equilíbrio exprime, negativamente, um modo de leitura que nem se limita “a reproduzir apenas, sob o pretexto da objetividade”, e tampouco suprime o texto lido em “sua singularidade e autonomia” (Muchail, 2004, p. 342). A tarefa do leitor é, de forma um tanto paradoxal, transitar entre os dois polos com a consciência não apenas dos limites exegéticos que devem ser respeitados, mas das fronteiras de investigação que podem ser alargadas, com legitimidade, na busca por novas perspectivas.

É no caráter positivo da conjugação entre objetividade/rigor e reflexão/comprometimento como horizonte ideal – caráter positivo e, como proponho, constitutivo, manifesto na mesma interface autor/leitor – que há, contudo, uma interessante abertura a ser explorada. Essa abertura é o “espaço da comunicação

possível” que encerra, ao fim e ao cabo, “o espaço do impensado que atravessa (como que ‘transversalmente’) o texto explícito” (Muchail, 2004, p. 342).

Nesse domínio, a interlocução entre autor e leitor, mais do que recepção passiva ou reprodução sem comprometimento reflexivo, assume seu caráter essencialmente dialógico e constitutivo. Nele se desdobram as inúmeras possibilidades de abordagem que conduzem o texto para além de si mesmo, abordagens que auxiliam na tarefa de “encontrar aqueles ‘índices’ capazes de trazer luz ao que está obscuro” (Muchail, 2004, p. 342). Supondo a interação entre o mundo do texto lido, com todas as suas particularidades, e o leitor intérprete, que carrega consigo sua bagagem, interesses e propósitos, o ato de leitura é o espaço para o novo na medida em que a distância entre esses dois polos, compreendida em sua dimensão de abertura para o debate e para o constante diálogo, possibilita trocas que desvelam compreensões e tematizações possíveis no contexto daquilo que a tradição de interpretações de textos clássicos já produziu. No sentido vertical, por assim dizer, é o constante ato de revisitar autores, argumentos e teses com o intuito de propor novas leituras. No sentido horizontal, é o conjunto de novas discussões e trocas recíprocas, cujo pano de fundo é o texto original e seus múltiplos sentidos. Essa gama de interações é possível, em um sentido propriamente filosófico, em razão da particular relação que a Filosofia mantém com o texto filosófico, nos termos que Guérout, de forma bastante profícua, procura demonstrar.

Dessa perspectiva, e agora explorando as noções de contiguidade e complementaridade antes mencionadas, compreende-se a relevância do ensino de Filosofia como espaço para a indagação filosófica. Começemos por dispersar uma má compreensão possível: uma investigação filosófica não pretende contribuir para a compilação enciclopédica, pura e simples, de informações organizadas sistematicamente e posteriormente colocadas à disposição de eventuais interessados. Trata-se muito mais de um modo específico de perquirir determinados problemas. Gelson João Tesser, no artigo *Sentidos filosóficos no ensino-aprendizagem*, ensaia uma primeira aproximação justamente a partir do caráter interrogativo da atividade filosófica, sugerindo que a “principal ocupação da filosofia é questionar e entender ideias que todos nós usamos no dia a dia sem nem sequer refletir sobre elas” (Tesser, 2007, p. 66). Ao tempo em que

coloca questões sobre fatos e coisas no mais das vezes presentes no nosso cotidiano, contudo, a Filosofia não pretende ser uma disciplina normativa ou prescritiva. Ela se apresenta muito mais como um “saber reflexivo” e assume, nesse sentido, o papel de “uma contestação da realidade” (Tesser, 2007, p. 63). Mediante questionamentos que são feitos “de modo simultaneamente racional e radical” (Tesser, 2007, p. 68), a Filosofia talvez se caracterize como um modo de analisar o mundo que mais coloca perguntas do que apresenta soluções, mas que ao mesmo tempo contribui para a construção de novas maneiras de encarar o mundo. Contestar a realidade e, dessa maneira, instaurar novas maneiras de refletir sobre aquilo que nos cerca: é em função dessa dupla articulação que perguntas dirigidas são formuladas segundo uma análise filosófica.

Alguém claramente poderia colocar em xeque a validade da abordagem proposta, acusando-a de reduzir a atividade filosófica à mera tarefa de formular questões. A objeção prosseguiria com o seguinte contraponto: em geral autores clássicos da Filosofia não se restringem unicamente à formulação de perguntas e possuem algo a dizer, positivamente, sobre o que ocorre no mundo. A última colocação é absolutamente correta, mas não constitui propriamente uma objeção à análise aqui desenvolvida. E isso porque não se trata de sugerir uma redução da investigação filosófica à tarefa de formular perguntas à exaustão, mas de compreender o papel medular que a formulação de questões e a delimitação do problema possuem para uma análise filosófica.

Uma breve retomada das considerações de Mario Ariel Gonzáles Porta no texto *Considerações acerca do estudo filosófico* pode nos auxiliar a prosseguir. Nas palavras do professor, a “existência de um problema é uma condição mínima do que chamamos ‘discurso filosófico’” (Porta, 2004, p. 200). Mas o “modo filosófico de pensar” (Porta, 2004, p. 201) supõe pelo menos três momentos: i) a formulação do problema; ii) a indicação da solução para o problema; e iii) a exposição dos argumentos que dão subsídios à solução oferecida. É na construção do problema que está a etapa mais fundamental do trabalho filosófico: é a capacidade de olhar para os fatos que nos circundam e, de forma crítica, formular as perguntas adequadas. Nesse sentido, o problema não se confunde com o tema escolhido, que é “aquilo do qual ou sobre o qual o pensador fala” (Porta, 2004, p. 202). Diversos são os temas sujeitos a novas análises. No entanto, é a capacidade de distinguir as perguntas, nesse universo de múltiplas

alternativas, que possibilita a construção de problemas que fomentam abordagens relevantes. Feita a pergunta e delimitado o problema, pode-se, então, apresentaras soluções, comumente materializadas numa tese cuja compreensão depende, fundamentalmente, da compreensão da questão inicialmente formulada. A tese é uma afirmação, verdadeira ou falsa, enunciada no contexto de uma determinada reflexão, ou, mais especificamente, no contexto em que se constitui o problema considerado. Por fim, os argumentos justificam a opção por uma ou outra solução.

É importante compreender que, segundo o modo filosófico de pensar, a apresentação da tese e a exposição dos argumentos dependem da relação com o problema. É o problema que confere sentido aos demais momentos do pensamento filosófico. Nesse passo, podemos sugerir que a Filosofia seja compreendida a partir de três características fundamentais. Primeiramente, a capacidade de “pensar com clareza” (Porta, 2004, p. 205) sobre os temas de relevância filosófica. Em segundo lugar, a “intersubjetividade” (Porta, 2004, p. 205), por meio da qual a Filosofia se revela como espaço de abertura para o debate. Por fim, a “reflexividade” (Porta, 2004, p. 206), enquanto explicitação de sentido deflagrada pelos questionamentos que orientam a proposição de teses amparadas por argumentos.

Para concluir essa seção, cabe questionar qual a relação desse último conjunto de considerações com o ensino de Filosofia. Podemos esboçar duas respostas. A primeira delas endereça, mais uma vez, as noções de contiguidade e complementaridade já mencionadas. Enquanto modo de leitura, a relevância do ensino de Filosofia se evidencia pela abordagem de textos filosóficos segundo o modo filosófico de pensar. A possibilidade de se compreender o sentido do texto e desvelar outras perspectivas está condicionada a uma análise consciente do caráter angular dos problemas que orientam a investigação. A retomada de textos filosóficos é, a um só tempo, a ocasião para explorar os elementos dessa espécie de análise a partir de exemplos, e a oportunidade para exercitar o modo filosófico de pensar, submetendo o próprio texto examinado a uma inspeção interessada que reconhece (ou constrói) novos problemas e oferece argumentos como subsídio para possíveis soluções. É uma maneira de fomentar a concepção de leituras alinhadas à espécie de investigação feita em Filosofia.

A segunda resposta é uma apresentação inicial a partir da *inseparabilidade entre a Filosofia e seu ensino*, proposta por Marcelo Fabri. Como o próprio termo sugere, o que o autor propõe é que “uma filosofia autêntica é aquela que não pode ser separada da relação concreta do ensinar e do aprender” (Fabri, 2004, p. 258). E a principal razão para apostar nessa concepção reside no seguinte: é na situação de ensino que confluem a intenção de compartilhar algo e o confronto com “o outro capaz de colocar todo o conhecimento em questão” (Fabri, 2004, p. 258). É nesse encontro, terreno fértil para debates, que se estabelecem as condições para o surgimento de novas perspectivas. Para encerrar com as palavras de Fabri, a “situação de ensino é o sentido de todo questionamento filosófico” (Fabri, 2004, p. 265), cujo caráter intersubjetivo, reflexivo, e sempre na busca por clareza, está em constante diálogo com a tradição na busca por novas análises e aproximações conduzidas segundo o modo filosófico de pensar.

3 Transposição didática e docência: uma mediação necessária

12

Movido por essas considerações, um objetor poderia se sentir inclinado a colocar outra questão: se as coisas ocorrem do modo como até aqui se propôs, então o ensino de Filosofia é uma consequência natural da própria investigação filosófica. Em outras palavras, alguém poderia argumentar que a simetria entre as condições exigidas para o desenvolvimento de uma análise filosófica por um lado, e o modo pelo qual o aluno é inserido no universo dos discursos filosóficos por outro (promovendo leituras segundo o modo filosófico de pensar), dilui questões mais aprofundadas a respeito da atividade docente. Basta que o profissional tenha recebido adequada instrução para a pesquisa durante o seu período de formação e, por conseguinte, saiba como tratar questões segundo uma perspectiva filosófica, para que tenhamos a garantia da obtenção dos resultados esperados do ponto de vista do desenvolvimento crítico do aluno. O propósito dessa seção é argumentar que a última visão é equivocada. E o conceito de transposição didática é essencial para compreendermos o processo de ensino e aprendizagem em Filosofia.

Contudo, antes de tratarmos desse ponto, é válido considerar, a título de introito, breves perspectivas sobre o papel do professor, atualmente, no ensino superior. Há,

nesse sentido, um conjunto de noções discutidas pela literatura especializada que nos auxilia a traçar um breve percurso em direção à compreensão do sentido da docência e das características exigidas do professor atualmente. A presente análise é norteadas, antes de mais nada, por uma concepção central para as reflexões de Maurice Tardif, segundo a qual a profissionalização do ofício do professor, fenômeno recente, busca congrega às práticas já consolidadas em sala de aula uma análise aprofundada dos “saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2000, p. 7). Esse saber, bem compreendido, abrange as conhecidas noções de saber, enquanto conhecimento, saber-fazer, enquanto aptidão e saber-ser, enquanto atitude. O movimento de renovação no campo das pesquisas sobre a docência no ensino superior, ou, ainda, a denominada “epistemologia da prática profissional” (Tardif, 2000, p. 11), busca não apenas compreender a natureza e o papel desses saberes, mas compreender de que modo eles são integrados e incorporados à prática de modo a produzir efeitos e transformar a ação docente.

Partir da tripartição do saber em saber (conhecimento), saber-fazer e saber-ser pode ser bastante instrutivo. Quando consideramos o saber profissional do professor sob o enfoque do saber em sentido estrito, é indispensável ter claro que a atividade do professor vem sendo desenvolvida, atualmente, no registro daquilo que poderíamos chamar de contexto emergente. Um contexto emergente, para expor o conceito de forma bastante sucinta, expressa um momento de transição amplamente disseminado no seio da sociedade, complexo e de longo prazo (cf. Morosini, 2014, p. 386). Em uma sociedade do conhecimento como a atual, a informação é disseminada e acessada das mais diversas formas. A democratização do acesso à informação é um dado crucial e impõe uma reflexão sobre a atividade do docente. É essencial utilizar as informações disponíveis para a produção de novos conhecimentos.

O professor, na atualidade, mais do que dominar o conteúdo e replicar informações, deve instigar seus alunos e contribuir para a formação crítica dos indivíduos que estão no ensino superior. Há dois importantes desdobramentos dessas observações: i) por um lado, a necessidade de se refletir sobre uma desejável superação da “lógica disciplinar” (Tardif, 2000, p. 19), cujas limitações residem, especialmente, na

incapacidade de promover a interação entre os diversos campos do conhecimento humano e de reconduzir concepções teóricas a uma aplicação prática; ii) por outro, a recusa de um “modelo aplicacionista” (Tardif, 2000, p. 19) da atividade do professor, isto é, um modelo centrado na mera transmissão de conteúdos.

Essa perspectiva sobre o novo lugar do saber (conhecimento) tem claras consequências para o que se concebe como ideal do ponto de vista do saber-fazer. O professor desempenha o papel de um mediador, que deve conjugar o domínio do assunto a ser discutido com estratégias pedagógicas que suscitem a reflexão e, mais uma vez, fomentem a construção de novos conhecimentos. Essa concepção mais ampla pode ser compreendida à luz de uma das ideias que Grillo considera elementares para o exercício da docência, qual seja, o “sentido de totalidade do ensino” (Grillo, 2004, p. 74). Ao lado da “instabilidade do contexto da sala de aula” (Grillo, 2004, p. 74), o sentido de totalidade propõe que o ensino, em sua prática diária, esteja atento para as duas dimensões de sua intervenção que devem ser mobilizadas. Por um lado, a dimensão interna, cuja origem está “na vivência do cotidiano escolar” (Grillo, 2004, p. 76) e se relaciona às experiências do professor com o ensino diário. Por outro, e abrangendo um espectro mais largo de implicações, a dimensão externa. É próprio da dimensão externa uma reflexão profunda sobre o que é característico do ser humano em suas mais diversas facetas. A educação deve ir além da mera instrução, para formar sujeitos críticos que construam o conhecimento.

Chegamos, finalmente, ao saber-ser, compreendido como o conjunto de atitudes que o docente deve cultivar de um modo geral, e, mais especificamente, em relação a seus alunos, que nesse período de transição paradigmática que vivenciamos nas últimas décadas, não são mais os mesmos de antigamente. É nesse contexto que se coloca muito claramente o problema de transpor para a sala de aula o conteúdo de reflexões filosóficas, geralmente contidas no texto filosófico escolhido para estudo e análise, de maneira a fomentar leituras que contribuam para uma formação crítica que privilegie, mais do que a reprodução de informações, a construção de novas perspectivas de análise.

Estabelecido o papel do professor, convido o leitor a fazer uma breve reflexão, à medida que prosseguimos, sobre a seguinte pergunta: o que distingue a exposição que faz um doutorando em Filosofia de sua tese, perante uma banca composta por cinco professores, da exposição que o professor de Filosofia faz perante uma turma composta por 40 alunos? Suponha, ainda, que o tema das duas exposições seja o mesmo.

O conceito de transposição didática é fundamental para a compreensão não apenas da questão colocada, mas da própria relação singular que se estabelece no processo de ensino e aprendizagem. Ao considerar a oposição entre o trabalho do físico e dos professores de física, Yves Chevallard resume o ponto com uma afirmação certa: “Ao contrário do físico, que se contenta em explicar como e porque as pedras caem, ficamos com o ônus de explicar como as pessoas explicam a queda de pedras” (Chevallard, 2013, p. 5). O mesmo pode ser dito a respeito da atividade de ensino em Filosofia, cujo propósito não é unicamente considerar um determinado assunto de um ponto de vista filosófico, mas estabelecer e explorar as condições sob as quais isso ocorre, a partir da análise de textos, com o intuito de municiar o aluno de instrumentos para promover análises semelhantes. Essa distinção basilar nos conduz a outro conceito muito caro às reflexões de Chevallard: o fenômeno didático.

Fundamentalmente, um fenômeno didático é um constructo teórico, isto é, para colocar em termos gerais, um fato compreendido a partir da “linguagem e conceitos” (Chevallard, 2013, p. 5) da teoria didática. O ponto é que, para Chevallard, há uma particularidade no tratamento conferido aos fatos considerados segundo a abordagem da teoria didática. Se da perspectiva dos fatos a relação estabelecida em sala de aula parece poder ser encarada, nos termos que usualmente se faz, como uma relação binária entre professor e aluno, para a teoria didática essa relação, definida como uma “relação didática” (Chevallard, 2013, p. 6), é uma relação ternária que envolve o professor, o ensino e o conhecimento ensinado. O último termo dessa relação distingue a análise feita da perspectiva da teoria didática por uma razão específica, qual seja, a “transformação do conhecimento dentro do sistema de ensino” (Chevallard, 2013, p. 6-7). Mas essa nota em particular, embora vá nos ocupar logo a seguir, ainda é insuficiente para a compreensão da relação didática, na medida em que relações com um “corpo de conhecimento” (Chevallard, 2013, p. 7) são típicas de outras formas de interação

humana. Para os nossos interesses em específico, mesmo o doutorando em Filosofia que defende sua tese perante uma banca de professores pretende se posicionar em face de um corpo de conhecimento segundo propósitos que não se confundem com aqueles que caracterizam uma relação didática.

Embora seja condição necessária para a constituição da relação didática, o conhecimento não é, por si só, condição suficiente para tanto. Resta considerar, precisamente, a “intenção didática” (Chevallard, 2013, p. 7), isto é, o fato de que, ao mobilizar determinado corpo de conhecimento em uma relação didática, uma das partes pretende ensinar algo à outra. Para Chevallard, na noção de intenção didática está implicado não apenas o ensino, mas o aprendizado por parte daquele que ocupa a posição de aluno. Isso ocorre quer porque o desejo de que o outro aprenda algo é, muito claramente, a contraparte do desejo de ensinar, quer porque, no processo em questão, “o aluno aprende muitas coisas que não foram explicitamente ensinadas a ele” (Chevallard, 2013, p. 8). Seja como for, o essencial é que o fenômeno didático supõe uma relação muito particular, perpassada pela intenção didática, englobando tanto o ensino, quanto a aprendizagem.

Se a intenção didática caracteriza a relação didática, é preciso que o corpo de conhecimento seja reconhecido como “conhecimento ensinável” (Chevallard, 2013, p. 8). Para Chevallard, corpos de conhecimento “não são concebidos para serem ensinados, mas para serem usados” (Chevallard, 2013, p. 9). Isso faz da atividade de ensinar um corpo de conhecimento uma “tarefa altamente artificial” (Chevallard, 2013, p. 9). É a “transição do conhecimento como ferramenta a ser posta em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido” (Chevallard, 2013, p. 9) que Chevallard define como a transposição didática do conhecimento.

Essa transição é característica mesmo do tipo de conhecimento produzido no meio filosófico acadêmico – que, seguindo a objeção considerada logo no início da presente seção, alguém poderia tomar, inadvertidamente, como precipuamente destinado ao ensino. O próprio conhecimento acadêmico produzido a partir de investigações feitas no campo da Filosofia, contudo, não se confunde com o conhecimento filosófico para o ensino. O conhecimento acadêmico, como aquele objeto

de uma tese de doutorado é (tanto quanto o conhecimento do médico ou do advogado), um conhecimento utilizado para finalidades específicas, ainda que relacionadas à produção de conhecimento, ou à “organização do conhecimento recém-produzido em um conjunto teórico coerente” (Chevallard, 2013, p. 12).

Dessas observações é fundamental reter que, na transição do conhecimento utilizado para o conhecimento a ser ensinado, há uma transformação que institui uma “ecologia dos saberes ensinados [...] regida por leis específicas” (Chevallard, 2013, p. 12). A teoria didática, ao tomar a relação entre professor e aluno enquanto fenômeno didático, mostra, pelo menos, que essa relação é muito mais complexa por exigir, de início, uma qualificação do conhecimento que, mediado pela intenção didática, será objeto do ensino. É claro que, nos limites do presente trabalho, não há a mínima pretensão de se examinar exaustivamente todas as questões que gravitam em torno da noção de relação didática. Por ora, basta lançar luzes sobre o problema da transição do conhecimento utilizado para o conhecimento ensinado. No que diz respeito ao ensino de Filosofia, essa questão é explicitamente manifestada na diferença já anteriormente mencionada, na presente seção, entre a atividade de ler segundo o modo filosófico de pensar, e a tarefa de ensinar alguém a ler segundo esse mesmo modo, que se desenvolve no seio da relação didática e é mediada por uma intenção didática.

Para resumir, se é certo que o ensino de Filosofia pretende apresentar a atividade filosófica como uma maneira particular de ler textos e investigar problemas e, ao fazê-lo, proporciona condições para que novas perspectivas de investigação sejam exploradas, é igualmente certo que, na relação que se estabelece especificamente no sentido do ler filosoficamente para o ensinar a ler filosoficamente, há uma assimetria instaurada pela relação didática. Enquanto modo de leitura, o ensino de Filosofia, por intermédio da retomada interessada de textos clássicos da tradição filosófica, é uma forma de familiarizar o aluno com o modo filosófico de pensar. Contudo, dadas as peculiaridades da relação em que se dá a mobilização do corpo de conhecimento, sobretudo diante do caráter central da intenção didática, não basta unicamente promover exaustivas análises textuais imbuídas da mera intenção de replicar, a partir de uma exposição oral, os passos característicos do modo filosófico de pensar. O docente deve explorar o conteúdo disponível, mas deve fazê-lo com o intuito de municiar o aluno de instrumentos para

promover análises críticas que reconheçam problemas, apontem soluções e mobilizem argumentos. Nesse sentido, ler filosoficamente e ensinar a ler filosoficamente se distanciam: a última tarefa demanda do professor o uso de um instrumental adequado, exigência que não necessariamente se coloca quando estamos diante de investigações realizadas com interesses distintos daqueles que estão presentes na relação didática.

4 Duas propostas metodológicas: a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em problemas

Para introduzir a discussão que a presente seção pretende abordar, é válido lançar mão de uma rápida definição do que se pretende designar pelo termo “didática”. Por ora, basta salientar que a didática se ocupa do ensino dos princípios fundamentais que constituem um corpo de conhecimento, e, nessa medida, está intimamente relacionada à tarefa de “dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem escolar dos alunos” (Lucindo Júnior *et al.*, 2015). Dada a mudança de contexto que a transposição didática supõe, é evidente que o professor deve empregar estratégias que possibilitem que o conhecimento seja explorado de acordo com o interesse precípuo que vige no âmbito da relação didática, isto é, como um conhecimento para o ensino. Estratégias instrumentalizam meios específicos em função de fins previamente definidos e que devem estar claros, desde o início do processo de ensino e aprendizagem, tanto para o aluno, quanto para o professor. É precisamente a relação entre a didática e o uso de estratégias para o ensino que deve ser enfatizada.

Mas não há como prosseguir sem retomar uma das concepções fundamentais mencionadas na última seção: é essencial compreender a renovação do papel do professor, que deixa de ser um mero transmissor de conteúdos e passa a desempenhar a função de mediar a relação entre o aluno e a informação (disponível em abundância por outros meios), com o intuito de possibilitar a construção crítica de novos conhecimentos. Nas palavras de Anastasiou e Alves, o professor, em sua atividade docente, não se ocupa meramente de repassar conteúdos e informações, “mas de um processo que envolve um conjunto de pessoas na construção de saberes” (Anastasiou *et al.*, 2015, p. 69). Essa maneira de compreender a relação didática, claramente alinhada à

proposta de ensino de Filosofia como modo de ler e como espaço da interrogação segundo o modo filosófico de pensar, embasa essa derradeira abordagem para o ensino de Filosofia, em cursos superiores, a partir das metodologias ativas da sala de aula invertida e da aprendizagem baseada em problemas.

Para compreender o que são metodologias ativas, é instrutivo definir o que tem sido chamado, atualmente, de ensino híbrido, ou *blended learning*. Muito sucintamente, segundo José Armando Valente, o ensino híbrido “mescla momentos em que o aluno estuda os conteúdos e instruções usando recursos on-line, e outros em que o ensino ocorre em uma sala de aula, podendo interagir com outros alunos e com o professor” (Valente, 2014, p. 84). Embora na definição acima apresentada a ênfase recaia sobre a caracterização de um dos momentos enquanto perpassado pela realização de atividades em ambientes on-line, basta distinguir claramente as duas espécies de atividade que constituem o processo de ensino e aprendizagem: i) um conjunto de atividades desenvolvidas à distância, e que supõem o protagonismo do aluno; e ii) outro grupo de atividades presenciais desenvolvidas em sala de aula. O que diferencia esse método de ensino de situações informais de aprendizagem, por exemplo, é que, no que diz respeito às atividades à distância, “o conteúdo e as instruções devem ser elaborados especificamente para a disciplina” (Valente, 2014, p. 84). Colocando em outros termos, embora possua autonomia para organizar suas atividades de acordo com sua disponibilidade, o aluno deve conduzir seus estudos a partir do material que é preparado para as atividades à distância. Em contrapartida, as atividades em sala de aula, em geral desenvolvidas depois do estudo individual, devem “necessariamente contar com a supervisão, valorizar as interações interpessoais” (Valente, 2014, p. 84).

O ensino híbrido pode ser subdividido em algumas outras espécies. Valente indica quatro tipos, pontuando diferenças que residem no volume de atividades que são desenvolvidas de forma presencial e à distância: i) modelo flex; ii) modelo blended misturado; iii) modelo virtual enriquecido; e iv) modelo rodízio (cf. Valente, 2014, p. 84). O modelo de rodízio comporta outros subtipos, dentre os quais figura, para os nossos interesses, a sala de aula invertida (cf. Valente, 2014, p. 85). Antes de tratar dessa proposta metodológica, cumpre considerar o que é característico das metodologias ativas.

No artigo intitulado *Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica*, Diesel, Baldez e Martins sugerem que as metodologias ativas são regidas por alguns princípios básicos. O primeiro deles já tivemos a ocasião de mencionar acima: o aluno como centro do processo de aprendizagem, como indivíduo que deixa a posição de simples expectador e assume uma “postura ativa” (Diesel *et al.*, 2017, p. 274) no processo de construção conjunta do conhecimento. O segundo princípio mencionado pelos autores está intimamente relacionado ao primeiro: a autonomia, como postura de um aluno que, mais do que reproduzir o conteúdo trabalhado pelo professor em sala de aula, é instigado a examinar de forma crítica as informações que são obtidas pelos diferentes meios disponíveis. Da apresentação de uma postura autônoma por parte do aluno somos levados ao terceiro princípio: as metodologias ativas como voltadas para a problematização da realidade e para a reflexão. Basicamente, é fundamental que o estudante estabeleça relações entre o conteúdo apreendido e a realidade que o circunda, com o intuito sempre de submetê-la a uma inspeção crítica. Isso exige, do professor, a habilidade de reconhecer “as situações e os problemas aos quais o conteúdo está ligado” (Diesel *et al.*, 2017, p. 275-276). Outros dois princípios são a capacidade de inovar, tendo em vista a necessidade de superar o modelo centrado na transmissão e reprodução mecânica de informações, e a crença na importância do trabalho coletivo, que envolve o professor e os alunos na construção do conhecimento. Por fim, o último princípio também já foi discutido no presente trabalho: o professor, como mediador, deve estar consciente do “momento certo de intervir, de estimular uma reflexão do aluno, ou de provocar um olhar sob uma outra perspectiva” (Diesel *et al.*, 2017, p. 279).

Os princípios acima enunciados sintetizam muito do que já se apresentou nas seções anteriores sobre o ensino de Filosofia e sobre a atuação do docente. Parece evidente que a característica fundamental das metodologias ativas é deslocar o foco do processo de ensino e aprendizagem da figura do professor, para a figura do aluno, que assume, então, uma posição de protagonismo. Uma maneira de colocar a questão é a seguinte: se no método tradicional o discente recebe passivamente informações e conteúdo transmitidos durante as aulas, com as metodologias ativas o que se propõe é que o aluno, encarado como indivíduo que traz consigo conhecimentos, experiências e

vivências prévias, deve refletir sobre diferentes questões de forma autônoma, a partir da mediação exercida pelo professor, mas sempre segundo o seu próprio ponto de vista histórico. Um aspecto essencial dessa proposta de ensino é que o conhecimento, enquanto objeto do processo de ensino e aprendizagem no bojo de uma relação didática, é fruto de uma atividade coletiva que supõe a colaboração dos diferentes agentes envolvidos no seu processo de construção.

Da definição de ensino híbrido anteriormente apresentada extraímos que uma das características aplicáveis às metodologias ativas é a distinção entre dois momentos muito bem definidos que caracterizam o processo de ensino em aprendizagem. Há um conjunto de atividades à distância e um conjunto de atividades presenciais. O número de atividades realizadas em cada momento pode variar, a depender da modalidade de ensino híbrido empregada. Nesse contexto, a sala de aula invertida é uma espécie de ensino híbrido segundo a modalidade de rodízio. Sua principal característica é, sem sombra de dúvida, a atenção dedicada ao momento que antecede o encontro presencial mediado pela figura do professor. Na sala de aula invertida, o conteúdo de um determinado módulo da disciplina é objeto de análise por parte do aluno antes do encontro presencial que, por sua vez, “passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados” (Valente, 2014, p. 85) das mais diversas formas possíveis. A inversão consiste, precisamente, em transferir para o momento do estudo individual do aluno aquilo que, nos moldes tradicionais, corresponderia à transmissão do conteúdo, geralmente realizada pelo professor e seguida da aplicação de exercícios e testes para avaliar o aprendizado. Na sala de aula invertida, “a aula se torna o lugar da aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas” (Valente, 2014, p. 86).

Um dos critérios a ser observado para que essa proposta seja implementada com sucesso é prezar pelo desenvolvimento de atividades presenciais pautadas por “uma quantidade significativa de questionamentos, resolução de problemas e de outras atividades de aprendizagem ativa” (Valente, 2014, p. 86), cujo propósito é retomar, consolidar e, tanto quanto possível, complementar e ampliar o conteúdo estudado individualmente pelo aluno. Outro importante aspecto a considerar é que o retorno quanto aos resultados das atividades presenciais seja dado com brevidade pelo

professor, a fim de que o aluno esteja ciente tanto do progresso obtido com o estudo, quanto dos aspectos que precisam de reforço. Nesse mesmo passo, é necessário que o professor estabeleça uma sistemática de trabalho que incentive o aluno a realizar o estudo individual e a participar das aulas presenciais, inclusive mediante atribuição denota pelas atividades realizadas em cada um desses momentos. Por fim, o preparo do material para o estudo prévio e a organização das atividades dos encontros presenciais devem ser criteriosamente pensados pelo professor (cf. Valente, 2014, p. 86).

Em termos mais gerais, os passos para implantar a sala de aula invertida devem seguir as orientações acima sugeridas. A primeira etapa é, sem dúvida, a estruturação detalhada do material para estudo individual. Como observa Valente, contudo, mais do que disponibilizar o conteúdo, é necessário que o professor disponha de instrumentos para avaliar se o aluno alcançou os objetivos do estudo, razão pela qual “praticamente todas as soluções da sala de aula invertida sugerem que o estudante realize um teste” (Valente, 2014, p. 90). Um aspecto a destacar é que a avaliação, especialmente na proposta da sala de aula invertida, deve assumir muito mais do que um caráter diagnóstico (embora esse aspecto seja fundamental). A avaliação deve fazer mais do que simplesmente dizer se o aluno alcançou os objetivos recomendados pela disciplina: deve, antes, contribuir efetiva e ativamente para o alcance dos objetivos da disciplina, fomentando a produção do conhecimento, o pensamento crítico, a reflexão sobre o conteúdo discutido ao longo das aulas. Quanto às atividades presenciais pensadas para um segundo momento, o trabalho deve ser coerente com a apresentação da disciplina e com o material oferecido para estudo individual. A introdução de métodos avaliativos seguidos de feedbacks é essencial para as atividades presenciais.

No tocante especificamente ao ensino de Filosofia (cujo conteúdo supõe tanto conhecimento factuais, quanto, nos termos anteriormente indicados, procedimentais, relacionados especialmente à compreensão do modo filosófico de ler), propõe-se, muito sucintamente, as seguintes etapas. Os textos de interpretação e trechos das obras a serem discutidos em cada aula serão disponibilizados de antemão pelo professor e devem ser lidos e fichados. A leitura deve ser realizada com o intuito de localizar e apontar, no corpo dos fichamentos, o problema filosófico abordado, a tese defendida e os argumentos utilizados pelo autor. Uma condição fundamental é que os alunos

efetivamente realizem o trabalho individual de estudo. Por esse motivo, o fichamento será considerado como parte do processo avaliativo. Além disso, os alunos devem ser instigados a elaborar questões que contextualizem o problema objeto do texto escolhido para estudo. Essas tarefas devem ser integradas ao processo de ensino e aprendizagem de modo a possibilitar que o aluno exercite os trabalhos de leitura e escrita filosófica. No que diz respeito às atividades presenciais, a participação durante as aulas expositivas dialogadas, mediante a formulação de questões e observações, é parte essencial do processo de ensino e aprendizagem. Os 15 minutos iniciais de cada encontro serão destinados à formulação de questões baseadas na leitura dos textos a serem discutidos em sala.

Por fim, a segunda metodologia ativa de ensino a ser considerada, que pode inclusive ser desenvolvida conjuntamente da recomendação da sala de aula invertida, é a aprendizagem baseada em problemas. Essa metodologia começou a ser sistematizada na década de 1970, nos Estados Unidos e em alguns países da Europa (cf. Prudente *et al.*, 2015). Como o próprio nome sugere, no cerne dessa estratégia didática está a indicação de caso, real ou fictício, a partir do qual os alunos devem conduzir seus estudos com o intuito de encontrar soluções para o problema objeto de análise. Voltada para o ensino de Filosofia, essa metodologia pode auxiliar na análise de “problemas relativos aos campos do comportamento social, e aos do comportamento e desenvolvimento científico, convergindo e agindo diretamente com problemas de ordem ética, política e epistemológica” (Prudente *et al.*, 2015).

No essencial, a aprendizagem baseada em problemas envolve estudos centrados em um problema específico que é apresentado depois da introdução e da breve discussão das questões teóricas relevantes feita pelo professor (Silva & Silva, 2020). Conjugada à sala de aula invertida, essa metodologia pode contribuir para o desenvolvimento crítico e autônomo do estudante, especialmente por promover a interação entre o conteúdo apreendido e a realidade em que os agentes estão inseridos (Campos & Fernandes, 2020). Nesse sentido, as atividades de leitura e fichamento, desenvolvidas individualmente, auxiliam na delimitação dos aspectos teóricos envolvidos na concepção de um determinado problema filosófico, ao passo que, presencialmente, o aluno pode trabalhar coletivamente na construção de soluções para

questões concretas que demandam a mobilização de análises conduzidas segundo o modo filosófico de pensar. Em suma, desenvolvidas em conjunto, as duas metodologias inserem o aluno no universo das leituras pautadas pelo modo filosófico de pensar e promovem a exigível crítica da realidade que é, como visto, o passo inicial – e talvez mais importante – de uma investigação filosófica.

5 Considerações finais

Em tempos nos quais o ensino de Filosofia sofre constantes ataques e sua utilidade é questionada por determinados grupos pautados por interesses bastante definidos, é importante reafirmar, em primeiro lugar, a relevância da reflexão filosófica, na atualidade, para o desenvolvimento da sociedade. É essa razão do apelo às diferentes maneiras de caracterizar a relação entre Filosofia e ensino a partir das múltiplas contribuições de professores e pesquisadores que se dedicam à discussão sobre o tema. Isso tudo não sem antes considerar, a partir das sugestivas reflexões de Martial Guérout, que um dos pontos de partida da análise aqui proposta reside na compreensão da espécie de relação que o trabalho de investigação filosófica estabelece com os textos filosóficos. Como sugerido, o texto filosófico, como produto de um tipo particular de reflexão, é sempre digno de atenção segundo um interesse propriamente filosófico, repousando sobre essa característica uma das razões pelas quais a iniciação dos alunos no estudo de Filosofia se faz, justamente, pela leitura de textos de autores clássicos da Filosofia.

A Filosofia, enquanto uma maneira particular de investigar determinados temas que despertam interesse filosófico, inaugura um espaço propício para o desenvolvimento de uma reflexão crítica e sistemática sobre a realidade. A leitura de textos filosóficos, comprometida com a compreensão do pensamento do autor, mas sem eliminar o ponto de vista do leitor, é uma das maneiras de familiarizar os estudantes com o modo filosófico de pensar, pautado pela construção de um problema e pela apresentação de uma solução fundada em argumentos. O ensino de Filosofia oferece a ocasião não apenas para que perguntas sejam formuladas e problemas sejam

apresentados, mas para que novas perspectivas de análise sejam construídas pelos diversos indivíduos que tomam parte no processo de ensino e aprendizagem.

Para que esse espaço de reflexão se constitua adequadamente, no entanto, é preciso compreender que o conhecimento, inclusive aquele produzido no campo da Filosofia, quando transposto para o seio da relação didática, sofre transformações que exigem, do professor, a adoção de uma postura compatível com a de um agente que, exercendo o papel de um mediador (e não de mero transmissor de informações), valoriza a autonomia do aluno e possibilita a construção de uma relação crítica com a informação disponível em abundância pelos mais diversos meios. Paralelamente à compreensão dos sentidos em que a Filosofia é relevante nos dias atuais, é crucial estabelecer, a partir do conceito de transposição didática desenvolvido por Chevallard, de que modo o conhecimento filosófico, pautado pelo modo característico de leitura desenvolvido nesse domínio, pode ser objeto de uma relação didática em que predomina a intenção de ensinar, por um lado, e de aprender, por outro.

É no contexto dessas observações sobre o caráter fulcral da noção de transposição didática que a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em problemas podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de Filosofia. É característico das metodologias ativas a intenção de colocar o aluno numa posição de protagonismo, tomando-o como um indivíduo que se insere no processo de ensino e aprendizagem com sua própria visão de mundo e que, mais do que apreender passivamente informações, deve construir suas próprias perspectivas de análise a partir do trabalho de mediação desenvolvido pelo professor. Especialmente se conjugadas, essas metodologias, que respondem pela necessidade sempre premente de se transpor o conteúdo de reflexões filosóficas para a sala de aula de modo a fomentar o trabalho autônomo e construtivo do aluno, são plenamente compatíveis com os dois sentidos em que se propôs que o ensino de Filosofia é relevante nos dias atuais. Ambas contribuem para o aprimoramento do conhecimento, para a concepção de novas perspectivas e sedimentam, à luz do que se discutiu no presente trabalho, três abordagens para o ensino e aprendizagem de Filosofia que se pretendem comprometidas com a formação de alunos críticos e reflexivos.

Referências

- Anastasiou, L. G. C.; & Pessate, L. Estratégias de ensinagem. In: Anastasiou, L. G. C.; & Pessate, L. (Org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 10. ed. Joinville: Ed. Univille, 2015, p. 68-100.
- Campos, A. F., & Fernandes, L. S. (2020). Tendências de pesquisa sobre aprendizagem baseada em problemas no periódico Journal of Chemical Education . *Pesquisa E Ensino, 1*, e202023. <https://doi.org/10.37853/pqe.e202023>
- Chevallard, Y. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, v. 3, n. 2, p. 1-14, mai./ago. 2013.
- Diesel, A.; Baldez, A. L. S.; & Martins, S. N.. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.
- Fabri, M. A filosofia é inseparável do seu ensino. In: Candido, C.; & Carbonara, V. (Org.). *Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 257-268.
- Grillo, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. *Revista Ser professor*, v. 2, p. 73-89, 2004.
- Guérout, M. O problema da legitimidade da história da filosofia (1). *Revista de História da USP*, v. 37, n. 75, p. 189-211, 1968.
- Lucindo Júnior, E.; & Camara, G. R. Didática: conceitos, métodos de ensino-aprendizagem e relação professor/aluno. In: 1º CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA FAFIA, 2014, Alegre. *Anais*. Alegre: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre, 2015, p. 58-65.
- Morosini, M. C. Qualidade da Educação Superior e Contextos Emergentes. *Revista Avaliação*, v. 19, n. 2, p. 385-405, 2014.
- Muchail, S. T. A filosofia e seu ensino: um modo de ler. In: Candido, C.; & Carbonara, V. (Org.). *Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 335-344.

- Porta, M. A. G. Considerações acerca do estudo filosófico. In: Candido, C.; & Carbonara, V. (Org.). *Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 199-208.
- Prudente, T. P.; Mercado, L. P. L.; & Matias, W. O uso de metodologias ativas com TIC no ensino de disciplinas filosóficas: a ABP nos estudos filosóficos. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN, 3., 2015, Cidade do México. *Anais*. Cidade do México: Asociación Latinoamericana de Filosofia de la Educacion, 2015, p. 1-18.
- Silva, J. T., & Silva, I. M. (2020). Uma revisão sistemática sobre a aprendizagem baseada em problemas no ensino de Ciências. *Pesquisa E Ensino, 1*, e202021. <https://doi.org/10.37853/pqe.e202021>
- Tardif, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, 2000.
- Tesser, G. J. Sentidos filosóficos no ensino-aprendizagem. In: Dinis, N. F.; & Bertucci, L. M. (Org.). *Múltiplas faces do educar: processos de aprendizagem, educação e saúde, formação docente*. Curitiba: Editora UFPR, 2007, p. 61-70.
- Valente, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial n. 4, p. 79-97, 2014.