

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM TORNO DO SER PROFESSOR DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

A few words around the philosophy of teacher be in school

JOSÉ CAVALCANTE LACERDA JUNIOR *

psi.josecavalcante@gmail.com / Colégio Dom Bosco / Manaus-Brasil

Resumo

As mudanças paradigmáticas ocorridas em nosso tempo interferem na condição do ser professor de Filosofia hoje. Historicamente, a interrelação entre educação e escola acena para o sistema econômico, que por sua vez estabelece uma intensa influência em suas práticas pedagógicas. Dessa forma, o referido artigo objetiva apresentar algumas discussões em torno da atuação profissional do professor de Filosofia do Ensino Médio e as conjunturas hodiernas. Quanto ao desenvolvimento do presente artigo, ele está assentado em dois tópicos. No primeiro momento, buscará apresentar uma relação entre escola e educação, destacando o contexto social em que nossa sociedade contemporânea está sustentada. No segundo, destacará algumas reflexões acerca do ser professor de Filosofia no hoje. Assim, tal artigo não visa esgotar a temática, mas constituir-se como uma possível contribuição nesse campo reflexivo.

Palavras chave

Filosofia, educação, professor.

Abstract

The paradigm shifts occurring in our time interfere in the condition of being a philosophy teacher. Historically, the relation between school and education waves to the economic system, which, in turn, establishes a strong influence on their teaching practices. Thus, this paper aims to present some discussion around the professional work of a high school philosophy teacher and today's situations. As to the development of this article, he sits on two topics. At first, seeks to provide a link between school and education, highlighting the social context in which our contemporary society sits. In the second topic, highlights some reflections about being a teacher of Philosophy at today. Eventually, this article is not intended to exhaust the subject, but establish itself as a possible contribution to this field reflective.

Keywords

Philosophy, education, teacher.

Forma sugerida de citar: CAVALCANTE, José. 2013. "Algumas considerações em torno do ser professor de filosofia no ensino médio". En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 14. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.

* Especialista em Psicologia Jurídica. Professor de Filosofia no Colégio Dom Bosco, Manaus-AM. Mestrando em Educação em Ensino de Ciências na Amazônia.

Introdução

Nota-se que estamos inseridos em um tempo de mudanças, mas indiscutivelmente, vive-se uma mudança de tempo. O ritmo acelerado das informações, a fluidez do conhecimento e a sobreposição de antigos paradigmas convocam um repensar das práticas profissionais e acima de tudo um questionamento acerca da concepção do ser humano.

A Filosofia não foge desse contexto. Sua prática bem como sua fundamentação teórica está inserida nesta metamorfose social. Neste intercurso de mudanças, a reflexão crítica e sistemática emerge como condição imprescindível do “ser profissional” contemporâneo, o qual se inscreve como campo de pesquisa e reflexão que necessita uma atenção singular.

Dessa forma, o referido escrito objetiva apresentar algumas discussões em torno da atuação profissional do professor de Filosofia no Ensino Médio e as conjunturas hodiernas. O mesmo surge a partir das reflexões advindas de um referencial teórico e de minha prática profissional em uma escola da cidade de Manaus.

Assim, para o desenvolvimento do presente artigo, ele está assentado em dois tópicos. No primeiro momento, buscará apresentar uma relação entre escola e educação destacando o contexto social em que nossa sociedade contemporânea está assentada. No segundo, destacará algumas reflexões acerca do ser professor de Filosofia no Ensino Médio.

Uma breve discussão sobre a Escola

A escola, enquanto espaço de socialização de conhecimento, reconfigura-se diante das inúmeras teorias educacionais que emergem e das transformações econômicas inseridas no mundo global. A sobreposição de um único modelo econômico assevera uma significativa desigualdade social, fato que deve ser levado em consideração ao atravessar nossa reflexão crítica acerca das perspectivas da escola.

De forma histórica, a escola se organiza no processo de transição do modelo dual de aprendizagem, isto é, mestre e aluno para um modelo coletivo onde um mestre ensina, agora, para uma classe. A escola surge como uma proposta de democratização e divulgação dos saberes, que são partilhados por um grupo.

O modelo de escola que se conhece é herança da sociedade industrial e serviu às necessidades do sistema produtivo industrial e da vida urbana nas democracias modernas, como “letramento” para todos e distintas qualificações para diferentes categorias sociais e profissionais.

O século XX representou o triunfo da escolarização. Isso significa dizer que ela foi concebida e organizada para ensinar e, de forma específica, para ensinar grupos heterogêneos com a tentativa de homogeneizá-los a partir da perspectiva dos dominantes.

Guareschi destaca que, historicamente, a escola se constituiu como o aparelho ideológico a serviço do capital:

A escola serve sempre aos interesses dos poderosos. Se a escola puder atrapalhar seus planos, ela é proibida; se ela é necessária como “forno de cidadãos dóceis” e como fábrica de soldados obedientes, ela é obrigatória durante todo o tempo necessário [...]. O tipo de escola que possuímos hoje, nos países capitalistas dependentes, é o tipo de escola necessária para que o capital possa se expandir e ter muitos lucros. Fundamentalmente a nossa escola hoje desempenha duas funções principais: 1) Preparar mão-de-obra para o capital [...] 2) Reproduzir as relações de dominação e de exploração (Guareschi, 2004: 102).

Nota-se que a escola prepara uns poucos para a efetiva vida social e produtiva e, aqueles que não têm acesso à mesma chegam ao mercado de trabalho como “excedentes sociais”. Para esses só há um aceno com uma cidadania possível, através de cotas, bolsas e outras medidas compensatórias, as quais embora necessárias, inicialmente, não se configuram como perspectivas reais de mudanças conjunturais.

Embora muito se tenha avançado em nossa concepção acerca da educação, a função social da escola continua sendo vista como instrumento ideológico da classe social que domina o sistema produtivo. Para tanto, a função primeira da escola seria reproduzir os interesses vinculados ao econômico, isto é, produzir mão-de-obra preparada para atender as demandas do crescimento industrial.

Com base na perspectiva economicista, a escola restringe o pensar acerca do ser humano, visto apenas como um objeto de manobra. A escola parece ser uma enorme peça da engrenagem do sistema produtivo, onde o educando aprende conteúdos que no final serão avaliados por um processo “seletivo”, onde os “aptos” continuam no controle sobre aqueles que ficam no decorrer do caminho, e os “inaptos” engrossam os índices da exclusão.

Diante dessa perspectiva, Alves chega a afirmar que “escola é máquina de destruir crianças. Nas escolas as crianças são transformadas em adulto. É isso que todos os pais querem: que seus filhos sejam adultos produtivos. Como ficam felizes quando eles passam no vestibular!” (2003: 38).

Porém, no século XXI, teóricos como Paulo Freire buscam repensar a compreensão da escola e o processo educacional. O espaço da escola

se configura como *locus* privilegiado para os sujeitos despertarem consciências críticas e libertadoras, onde se assentam verdadeiras esperanças de mudanças, principalmente sociais. O processo educacional escolar é visto como um espaço para a reflexão crítica e exercício cada vez mais pleno da cidadania.

Educar é construir, é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades. É um ‘ensinar a pensar certo’ com quem ‘fala com a força do testemunho’. É um ‘ato comunicante, co-participado’, de modo algum produto de uma mente ‘burocratizada’. No entanto, toda a curiosidade de saber exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o próprio discurso teórico terá de ser aliado à sua aplicação prática (Freire, 1996: 52).

174



A escola assenta-se em um território de encontros de inúmeras ideologias. As perspectivas econômicas, as transformações culturais, as forças de atuação política, por exemplo, colocam na escola um espaço de construção e reconstrução da dinâmica histórica. O sujeito que dela participa é provocado a desenvolver habilidades e competências que respondam aos anseios de tal conjuntura.

A escola está grávida de história e sociedade, e, sendo esse processo marcado pelas relações de poder, o Conhecimento é também político, isto é, articula-se com as relações de poder. Sua transmissão, produção e reprodução no espaço educativo escolar decorre de uma posição ideológica (consciente ou não) de uma direção deliberada e de um conjunto de técnicas que lhes são adequadas (Cortella, 2005: 127).

A escola, hoje, deve passar por uma readaptação para se transformar em um espaço organizado por um conjunto de recursos materiais e humanos plurifuncionais aberto a uma utilização intensiva por parte de públicos e parceiros diversos, empenhados em desenvolver múltiplas atividades transformadoras no processo de aprendizagens.

As perspectivas contemporâneas forçam a necessidade de uma escola como lugar de discussão para gerar uma educação libertadora. “A escola, porém, é um espaço político importante na medida em que pode garantir ou não a “herança”, reproduzindo ou não os privilégios de classe, pois é aí que se preparam os funcionários, os intelectuais do sistema, os seus dirigentes” (Gadotti, 2005: 72).

Para além dessa conjuntura, seguindo a esteira de Cortella (2005) acerca da escola, deve-se repensar sua preocupação negativa diante do erro. Ainda estamos, enquanto escola, alicerçando nossa prática pedagógica na condenação do erro, isto é, ensinam-se e avaliam-se conteúdos sem fazer referência alguma à experiência dos seus aprendentes.

Errar é, sem dúvida, decorrência da busca e, pelo óbvio, só quem não busca não erra. Nossa escola desqualifica o erro, atribuindo-lhe uma dimensão catastrófica; isso não significa que, ao invés, deva-se incentivá-lo, mas, isso sim, incorporá-lo como uma possibilidade de se chegar a novos conhecimentos. “Ser inteligente não é não errar; é saber como aproveitar e lidar bem com os erros” (Cortella, 2005: 112-113).

O processo educacional constitui-se como mediação que conduz o educando por esta vasta complexidade do conhecimento, oportunizando principalmente fazer a experiência do erro diante realidade. O entendimento do erro desloca a estaticidade do conhecimento dado, sendo o conhecimento, agora, recriado e dinamizado diante da pluralidade de possibilidades.

Errar é constatação da imperfeição que nos direciona a criatividade. “Os homens precisam pensar e criar porque eles são imperfeitos. Pensamento e criatividade nascem da imperfeição. Como os animais, os homens são também melodias. Melodias interrompidas, melodias inacabadas” (Alves, 2006: 120).

Um último ponto a ser destacado nesse percurso é a relação entre escola e sociedade. O intercâmbio entre aquilo que é produzido de conhecimento pela escola e as forças ideológicas externas não possuem um consenso quanto à sua percepção. Segundo Cortella (2005) paira nessa interação três perspectivas reflexivas.

A primeira é o otimismo ingênuo que proclama a escola como fonte redentora de todas as mazelas sociais. “Essa concepção é otimista porque valoriza a Escola, mas é ingênua, pois atribui a ela uma autonomia absoluta na inserção social e na capacidade de extinguir a pobreza e a miséria que não foram por ela originalmente criadas” (Cortella, 2005: 132).

A segunda é o pessimismo ingênuo que concebe a escola como mero instrumento servil do poder instituído, ou ainda, como campo de dominação. A escola nada mais é que reprodutora de uma constante desigualdade estabelecida no campo social. E, ainda, a escola é disposta num sistema disciplinar de controle dos indivíduos.

Por fim, o otimismo crítico que reconhece o aspecto da contradição instalado no seio das instituições sociais, ou seja, há sempre espaço para uma dialética pautada na conservação e inovação das práticas e saberes pedagógicos. Há um reconhecimento do professor enquanto um agente político-pedagógico. Paviani destaca que:

O professor que ignora o tipo de proposta educativa – se democrática, burguesa, popular, autoritária, etc.– presente em seu trabalho, não se livra das consequências de seus atos. Desligar a ação da vigilância do pensamento é o mesmo que ser conduzido pelo desconhecido, é deixar-

se conduzir, perder a consciência das coisas, substituir a eficácia da interrogação pela inércia do conformismo (Paviani, 2005: 60).

Diante de tal conjuntura, faz-se necessário, nesse instante, aportar a reflexão em alguns elementos que atravessam a constituição do ser professor de Filosofia no Ensino Médio. Destacando que o mesmo não se propõe a ser um roteiro com preceitos rígidos a ser seguido, mas constituir-se como alguns lampejos reflexivos.

Considerações sobre a atuação do professor de Filosofia no Ensino Médio

176


Notadamente, estamos imersos em um contexto marcado pela primazia do capitalismo, onde cada vez mais o sujeito humano é transformado em mero objeto de manuseio do circuito consumista. É interessante perceber que tal contexto âncora a compreensão acerca do que é ser professor de Filosofia no ensino médio. Essa conjuntura torna-se instigante e demanda uma reflexão crítica, a qual deve percorrer o referido entendimento.

O competitivo mercado de trabalho incita uma atenção frenética à necessidade de se instalar o paradigma do “super-trabalhador”, isto é, um sujeito competitivo, especializado, que tenha uma refinada formação, onde o mesmo deve estar sempre à frente da grande maioria.

O trabalhador é visto como objeto de instrumentalização que deve se adaptar aos interesses organizacionais de quem o emprega, seja o público ou o privado. No que diz respeito ao professor, sua atuação profissional é, previamente, determinada por parâmetros estabelecidos que direcionam a sua prática.

Nesse sentido, a atuação do professor no cotidiano de sua sala de aula é complexa, pois leva em consideração, no mínimo, três conjunturas: a) as forças ideológicas institucionais e sociais que influenciam seus trabalhos; b) suas convicções pessoais advindas de sua formação profissional; c) o campo da alteridade, de forma específica o sujeito-aluno, que o provoca com toda a sua integralidade.

Dessa perspectiva, não escapa o professor de Filosofia. Enquanto mediador do conhecimento deve guiar o educando pela “seara” do conhecimento aliando as perspectivas externas do mundo por intermédio de uma partilha dos saberes, das experiências acerca da vida e das ideologias que atravessam as estruturas da sociedade.

Pensar no problema do ensino de Filosofia significa evidenciar e estabelecer, para poder compreender, o modo pelo qual as forças dominantes

na sociedade se impõem hegemonicamente. Isso quer dizer que à Filosofia cabe a tarefa, no interior da escola e da sociedade, de fazer-nos ver e perceber esse movimento que impõe a vontade de alguns sobre todos e reagir contra ele. Tal raciocínio, que corre o risco de ser simplório, pretende reivindicar que a Filosofia, no espaço do ensino, assuma a tarefa de fazer-nos pensar melhor, para que possamos, ao pensar significativamente o mundo, agir sobre ele, transformando-o. A responsabilidade de construir a cidadania numa sociedade de mercado é muito mais do que a Filosofia pode assumir, e disso – é mister confessar – não há método que possa dar conta (Ghedin, 2008: 142).

Enquanto profissional da Filosofia cabe alguns questionamentos: quais pressupostos embasam minha atuação? Onde fica a criticidade e os ideais que postulam nosso ser enquanto educador? A que interesses servimos? Onde fica minha responsabilidade ética para com o sujeito? E o comprometimento para com a profissão? Tais perguntas não possuem a intenção de serem respondidas, mas apenas aguçar um exercício de autoanálise sobre nossa atuação.

Com efeito, o professor de Filosofia deve desenvolver a capacidade de criar uma expectativa de mundo tendo o questionamento da realidade como principal foco de sua atuação e de experiência que tencionem um redescobrimto crítico daquilo que está ao redor.

As aulas de filosofia, como lugar da experiência filosófica, têm como objetivo oferecer critérios filosóficos para o aluno julgar a realidade por meio da prática do questionamento filosófico e da construção de conceitos, por meio do exercício da criatividade e avaliação filosóficas. Assim, além dos critérios e do modo de pensar da indústria, do consumismo ou da mídia, além dos critérios e do modo de pensar da tradição e da ciência, o aluno passará a dispor dos critérios e do modo de pensar da filosofia para compor seu pensamento de forma autônoma, pois autoconsciente e, portanto, metacognitivo (Aspis, 2004: 311).

Entende-se que um dos papéis do professor de Filosofia dentro desse contexto é ser um facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, André (2001) apresenta a perspectiva do professor pesquisador, elemento essencial na formação desse profissional.

Existe um consenso na literatura educacional de que a pesquisa é um elemento essencial na formação profissional do professor. Existe também uma ideia, que vem sendo defendida nos últimos anos, de que a pesquisa deve ser parte integrante do trabalho do professor, ou seja, que o professor deve se envolver em projetos de pesquisa-ação nas escolas ou salas de aula (André, 2001: 55).



Ser professor pesquisador em Filosofia exige do profissional que leve em consideração a capacidade de investigar, o desejo de elaborar questionamentos e levar em consideração aspectos próprios da pesquisa como: seleção de métodos e instrumentos, acuidade na definição de objetivos e determinação das categorias de análise.

No entanto, tal conjuntura deve levar consigo a preocupação de não construir no professor a figura do “bode expiatório” da educação.

Se o movimento em prol do professor pesquisador tem o grande mérito de valorizar o papel social do professor como agente de mudança e produtor de conhecimentos, há também o grande risco de se voltar contra ele, colocando apenas sobre suas costas a culpa de todas as mazelas da educação (André, 2001: 60).

178



Além dessa dimensão, outro papel possível para pensar a atuação do professor de Filosofia é o de cuidador do humano. O uso do termo cuidado surge a partir do momento em que a alteridade passa a significar alguma importância para o eu. A relação dialógica entre professor e aluno é partilhada, disponibilizada e pré-ocupada. O termo cuidado em seu sentido etimológico deriva do latim *cura/coera* ou *cogitare/cogitatus*. O primeiro apregoa “a atitude de cuidado, de preocupação e de inquietação pela pessoa amada ou por um objeto de estimação” (Boff, 2001: 91). Já o segundo revela “desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, bom trato” (Idem).

Tais significados expressam que o cuidado é mais do que um ato ou uma postura. O cuidado revela um modo de ser, intrínseco da pessoa humana, que acontece a partir do contato direto com o outro no mundo. Isto é, o sentido ético de responsabilidade e cuidado para com o outro, nesse caso o educando, que se apresenta diante do professor.

Enveredar por essa conjuntura é vislumbrar a perspectiva de assentar o ser professor de Filosofia num diálogo participativo e tolerante a partir da diversidade que constitui o universo da alteridade infanto-juvenil. A maneira “adultocêntrica” de conceber a Filosofia já não se configura e estabelece espaço. Crianças e adolescentes que historicamente sempre se constituíram como objetos nas mãos dos adultos que lhe impuseram padrões e concepções de vida, hoje, devem ser ouvidos.

Nesse sentido, o encontro professor-aluno no campo de atuação pedagógica deve levar em consideração a diversidade de saberes que pululam o cotidiano infanto-juvenil criando, assim, interfaces para a valorização do outro, tanto em sua emancipação quanto autonomia. Essa perspectiva, junto ao Ensino Médio ajuda a compreender a pluralidade de aspectos que envolvem essa etapa do ciclo vital possibilitando rever

o olhar estereotipado, as ideias preconcebidas e práticas educativas que visam moldá-las em concepções rígidas.

Reformular um discurso filosófico original significa apropriar-se de tal discurso e adaptá-lo a uma linguagem mais acessível, mais adequada ao campo reflexivo esperado pelo público-alvo do professor, ou seja, adaptar o discurso filosófico original à realidade do aluno, ou ao seu nível de reflexão. Sem levar em consideração este diagnóstico, a tendência é transformar o momento do acontecimento da aula, num momento pendante e sem sentido para os alunos (Gonçalves Silva, 2001: 78).

É um contrassenso supor o ensino as crianças e adolescentes sem partir de suas preocupações e suas angústias, de seus medos e de suas fantasias. E, ainda, alocá-los numa condição de mero objeto em que se deposita conhecimentos e práticas sem significado algum em suas vidas.

Sendo assim, ser professor de Filosofia no Ensino Médio exige uma busca constante por uma práxis crítica e reflexiva acerca da realidade infante-juvenil e exige, principalmente, um olhar de alteridade diante do outro, aquele que é diferente. O desenvolvimento de uma relação dialógica entre professor e aluno se dá no bojo das influências recíprocas à medida que o professor influencia e se deixa ser influenciado.

O bom relacionamento entre professor e aluno abre espaço para reconhecer as potencialidades dos adolescentes e assim lhes possibilitar “voz” nos desenvolvimentos das aulas. É mais do que sabido que o professor não é detentor do saber, mas ele é o mediador e guia entre o conhecimento e o educando, por isso a aprendizagem deve acontecer na partilha de saberes e experiência de vida que cada um traz consigo.

No ensino de Filosofia, tão importante quanto o processo de filosofar é fazer que os alunos encontrem sentido no conteúdo filosófico a eles proposto, pois dessa construção de sentido depende o sucesso da aprendizagem. Penso que semelhante argumento remete a discussão diretamente às preocupações centrais em torno do ensino de Filosofia, posto aqui na esteira da aprendizagem e dos objetivos da disciplina. Destarte, cabe agora olhar a Filosofia sob o prisma de seu ensino e sua didática como ponte para mediações de sua ensinabilidade e de sua aprendizagem (Ghedin, 2008: 117).

Desta feita, o professor de Filosofia enquanto cuidador do humano compreende algumas finalidades de sua atuação frente à aprendizagem do discente, como: a) colaborar no desenvolvimento do protagonismo pessoal; b) criar condições metodológicas para compreensão do conhecimento numa busca instigante do domínio do pensamento; c) possibilitar a realização da experiência com a diferença.



Feitas essas duas considerações sobre o professor de Filosofia, ou seja, o professor pesquisador e o professor cuidador, faz-se necessário incidir sobre sua prática de professor de Filosofia no Ensino Médio. Dessa forma, um ponto singular diz respeito ao entendimento e uso da didática.

Na visão de muitos, o professor de Filosofia é estereotipado numa imagem que agrega um profícuo conhecimento, mas que não possui uma sistemática no que diz respeito à organização metodológica da aula. Tal visão há tempos exige superação e apropriação do campo da didática.

Rodrigo (2009) destaca que quando se fala em didática se estabelecem ligações das diversas áreas que abrangem o processo educativo e a própria aprendizagem. A didática disponibiliza instrumentos que possibilitam criar uma “teia de conhecimento”, onde está organizado um cabedal intelectual para se chegar a determinado objetivo.

180



A questão didática torna-se particularmente relevante para a docência da filosofia no nível médio, substancialmente diverso daquele dos cursos superiores. São situações muito diferenciadas do ponto de vista da motivação, da autonomia para o estudo pessoal, do embasamento teórico e cultural do aluno, razões pelas quais, na escola secundária, o sucesso do processo de ensino-aprendizagem da filosofia depende, em ampla medida, de mediações bem específicas (Rodrigo, 2009: 32).

O “domínio” da didática no ensino da Filosofia no Ensino Médio ajuda entender a dimensão educativa com a dimensão pedagógica. Tal compreensão permite construir uma sistematização da aprendizagem, pois enquanto tal possibilita ligar os diversos saberes, desembocando dentro da metodologia de ensino, do uso de recursos, dando ao docente domínio sobre determinado conhecimento.

De acordo com Rodrigo:

O objetivo central, para o qual devem convergir os esforços e a metodologia a ser implementada, consiste em introduzir o aluno à filosofia, quer dizer, levá-lo pra dentro ou inseri-lo numa forma específica de saber, em duplo aspecto: em relação a determinado conteúdo e a certos procedimentos concernentes à aquisição desse conteúdo. Ambos os aspectos – procedimentos metodológicos e conteúdos filosóficos – são indissociáveis (2009: 24-25).

O papel do professor de Filosofia não deve se limitar ao repasse de conteúdos. Faz-se necessário que o mesmo seja um conhecedor da realidade social dos alunos. Para isso, o professor deve ser preparado para desempenhar seu papel de professor. Pois, não adianta cobrar ou repassar conhecimentos para os alunos se ele próprio ainda não desenvolveu suas próprias habilidades, qualidades, personalidade e convicções.

Numa questão mais recíproca, o corpo docente tem por compromisso de orientar o corpo discente a despertar para uma formação pessoal que envolva a responsabilidade. O processo de ensinar não se restringe à ensinagem, mas diz respeito ao educar, fazendo com que o aluno se sinta construtor do seu próprio saber.

Por fim, urge do professor a clareza de seu papel e o da escola frente às questões políticas, ideológicas, sociais e morais, para desenvolver um ambiente de produção crítica do conhecimento e a sua postura convicta frente aos diversos interesses.

Considerações Finais

A prática profissional se assenta, hoje, sobre a “era do conhecimento”. A conjuntura do mundo hodierno é atravessada pela velocidade das informações e pelas rápidas mudanças que elas causam no mercado de trabalho. Neste sentido, novos conhecimentos emergem, “dogmas” são repensados e a ciência cada vez mais se caracteriza por um saber marcado pela transitoriedade. Novos campos de investigação e atuação profissional surgem, enquanto outras áreas padecem por não acompanharem as modificações implementadas pela sociedade informatizada.

Nota-se que para a atuação profissional do professor de Filosofia no Ensino Médio, faz-se necessário uma formação que vise um cuidado com o humano, onde os princípios e valores sejam orientados pela dignidade humana, percebendo a humanidade e não um homem ou uma mulher, ou ainda, pequenos grupos apenas.

Cabe aqui, um último questionamento alicerçado em André afirma:

O que se espera dos professores da escola básica? Que eles assumam de forma competente e responsável a sua tarefa de ensinar, a fim de que a grande maioria de seus alunos desenvolva uma atividade intelectual significativa, apropriando-se de conhecimentos fundamentais para uma inserção comprometida e ativa na sociedade (2001: 58).

A Filosofia enquanto projeto de vida que se caracteriza por orientar o ser humano rumo à verdade, no que diz respeito ao seu ensino deve ser relacionada intensamente ao modo como cuidamos da vida da pessoa com o mundo e com sua história. Desenvolver intensamente a prática do cuidado com o ser humano e com a vida desvela um caráter de respeito com aquilo que é diferente, plural e intensamente humano.

Por fim, a atuação prática do docente de Filosofia no Ensino Médio deve considerar que o ato de filosofar não deve ser entendido somen-

te como uma leitura daqueles que já refletiram sobre os diversos temas da existência e nem se restringir a um aglomerado de doutrinas e categorias de pensamento, mas se reveste em um modo de ser no mundo. Dessa forma, filosofar está relacionado intensamente ao modo de vida dos sujeitos com o mundo. Filosofar é, então, amar a verdade.

Referências

- ALVES, Rubem
2003 Conversas sobre educação. Campinas: Verus Editora.
- ANDRÉ, Marli (ed.)
2001 O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. São Paulo: Papyrus.
- ASPIS, Renata Pereira Lima
2004 O Professor de Filosofia: o Ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica. In: Cad. Cedes, Campinas. Vol. 24. Nº 64, p. 305-320, set./dez.
- BOFF, Leonardo
2001 Saber Cuidar: ética do humano: compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes.
- CORTELLA, Mario Sérgio
2006 A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire.
- FREIRE, Paulo
1996 Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- GADOTTI, Moacir
2005 Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez.
- GHEDIN, Evandro
2008 Ensino de Filosofia no Ensino Médio. São Paulo: Cortez, (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Médio).
- GONÇALVES, Júlio César; SILVA, Divino José da
2011 Filósofo versus Professor de Filosofia: o Ensino da Filosofia e a Formação de Professores Filósofos. Saber Acadêmico. Nº 11 Jun 2011.
- GUARESCHI, Pedrinho
2005 Sociologia crítica: alternativas de mudança. Porto Alegre. Mundo Jovem.
- PAVIANI, Jayme
2005 Problemas de Filosofia da Educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino. Caxias do Sul: Educus.
- RODRIGO, Lídia Maria
2009 Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o Ensino Médio. São Paulo: Autores Associados.

Fecha de recepción del documento: 3 de enero de 2013
Fecha de aprobación del documento: 20 de abril de 2013