

O desafio do professor: ensino significativo e construtivo nas aulas de filosofia como reconstrução de uma nova identidade educativa na prática docente

Simey Fernanda Furtado Teixeira
Nêmore Matos Carvalho Procópio
Marly Cutrim De Menezes

RESUMO

A prática docente, pode ser compreendida, como intimamente vinculada e dependente da conduta do professor, é eminentemente um fazer por aquele que sabe fazer. A ideia do professor com profissional do saber-fazer, contemplando a ideia de Antônio Nóvoa (1992), estaria condicionada a relação do saber para fazer. Assim temos, um chamado à reflexão dos professores sobre sua própria prática. Esse ensaio tem a intenção de proporcionar uma reflexão sobre com os professores de filosofia encontram-se no espaço escolar, a fim de não pontuarmos somente discussões acerca de “mecanismos técnicos” sobre o ensino-aprendizagem ou de instrumentos metodológica para uma “boa” aula de filosofia, mas também debruçar-nos sobre como o reconhecimento de uma identidade e responsabilidade em seu ofício pode tornar a prática desse profissional mais significativa e real ao ensino-aprendizagem. Usar-se-á como procedimento metodológico uma característica descritiva – pois se trata da análise de um fenômeno (o professor de filosofia) - e exploratória, já que possui uma delimitação de estudo, levantamentos bibliográficos e análises de documentos, como direciona Oliveira (2014). Buscar-se-á entender o mundo desse filósofo, como professor à luz da sua prática educativa escolar. Convocaremos ao diálogo os referenciais filosóficos de Paul Ricoeur, à luz do seu *Percurso do reconhecimento* (2006), além de outros filósofos que dedicam-se a Filosofia da Educação ou campo metodológico do Ensino da Filosofia, como por exemplo Alejandro Cerletti e Silvio Gallo. Da mesma maneira, há uma necessidade de pressupostos pedagógicos, dentro da fundamentação Educacional como, Antônio S. da Nóvoa, já que o cenário é a Educação. Porém, como professora-filósofa-pesquisadora, permitimo-nos a outras leituras significativas que possam contribuir a esse ensaio, como: Maurice Tardif, Donald A. Schon, Selma Garrido Pimenta, Terezinha Azerêdo Rios, Paulo Freire etc. Deste modo, urge pensar sobre o que estamos assumindo enquanto prática docente, quando nos propomos a esse ofício dentro das escolas, a fim de não nos tornarmos meros representantes e reprodutores de pensamento.

Palavras-chave: Ensino. Filosofia. Reconstrução. Prática docente.

Primado de ideias: reflexão de uma prática

A prática docente, pode ser compreendida, como intimamente vinculada e dependente da conduta do professor, é eminentemente um fazer por aquele que sabe fazer. A ideia do professor com profissional do

saber-fazer, contemplando a ideia de Antônio Nóvoa (1992), estaria condicionada a relação do saber para fazer. Assim temos, um chamado à reflexão dos professores sobre sua própria prática.

Esse ensaio tem a intenção de proporcionar uma reflexão sobre como os professores de filosofia encontram-se no espaço escolar, a fim de não somente pontuarmos discussões acerca de “mecanismos técnicos” sobre o ensino-aprendizagem ou de instrumentos metodológica para uma “boa” aula de filosofia, mas também debruçar-nos sobre como o reconhecimento de uma identidade e responsabilidade em seu ofício pode tornar a prática desse profissional mais significativa e real ao ensino-aprendizagem.

Buscar-se-á entender o mundo desse filósofo, como professor à luz da sua prática educativa escolar. Convocaremos ao diálogo os referenciais filosóficos de Paul Ricoeur (2006), Cerletti (2009) e Sílvio Gallo (2012), Sílvio.

Reconhecimento de si como professor: do percurso formativo à prática docente

Os centros acadêmicos são articuladores entre a formação inicial e a prática docente dos licenciados em filosofia? A formação docente ganhou nos últimos anos um espaço de relevância nos discursos políticos educacionais, pois é a partir dessa construção nesses centros formadores, que emergirá a figura do profissional que irá atuar nas salas de aula, já que o educador “conjuga o saber teórico com a prática da educação”, como nos aponta Ulhôa (1998, p.188).

A formação de um professor de filosofia não é a consequência de assistir a algumas disciplinas pedagógicas ou didáticas que se juntariam em algum momento com outras mais especificamente filosóficas, mas corresponde a toda a formação em seu conjunto. Pese a que pareça uma obviedade, não é demais enfatizar que todos os docentes “formam” aos futuros professores e professoras, e não apenas aqueles das disciplinas “pedagógicas” (além do fato que muitos professores especialistas consideram que apenas ensinam a sua especialidade filosófica). (CERLETTI, 2009, p. 60, grifo do autor)

Assim, a formação inicial dos professores de filosofia é fundamental no desdobrar de sua prática, pois como nos convida a refletir Cerletti (2009), o professor de filosofia é construído dentro de uma academia e sob o processo de uma vida acadêmica, pois é essa formação que inicialmente será o motor para a vivência em sala de aula, e não um fantasma, ao assombrá-lo se a teoria for divorciada de sua prática, como nos propõe a pensar Ulhôa (Id. Ibid.).

A formação docente é um processo e como tal é uma sequência que deve ser organizada para uma vivência, e não uma desarticulação entre o apreendido e o ensinável. Esteve (1999, p.109) aponta que “o professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideias em que obteve a sua formação”. Só há professor de filosofia se houver intenção ao ato de ensinar e para o ensinar, já que ser professor de filosofia é tecer os acúmulos de saberes apropriados e transformá-los em ação em seu cotidiano escolar.

Essa formação inicial, construída com significância aos futuros professores, para muito especialista, é apontada como primordial elemento para uma intervenção real e de qualidade aos nossos sistemas de ensino. Pensando desta forma, urge que os programas de ensinamentos superiores não estejam dicotômicos com as políticas educacionais e com o cotidiano escolar, pois “é preciso, portanto, que as agências formadoras de professores percebam a complexidade da formação e a atuação desse profissional” (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p.24). O licenciado precisa ser conduzindo a refletir

que seu caminho acadêmico o levará à escola ou a outro ambiente envolvido ao ensino, assim associado ao processo do ensino-aprendizagem, e que os anos dedicados a essa formação serão constituintes, pelo menos no início, no estabelecimento entre seus saberes pedagógicos e suas práticas de ensino.

O reconhecimento, no sentido mútuo ricœuriano, entre o licenciado em filosofia e a docência, necessita ser posto como uma relação recíproca. A categoria Professor e a categoria Filósofo precisam, dentro do espaço acadêmico se reconhecerem, saindo do estágio de desigualdade identitária à fusão de uma nova categoria, já que é “imprescindível a existência do filosofar docente para que a inquietação, o questionamento, a insatisfação e o espírito de busca possam permear o ato educativo [...]” (LEAL, 2000, p.98). O acadêmico de licenciatura em filosofia precisa perceber-se como um futuro professor e requerer que tais práticas pedagógicas sejam evidentes e façam parte com significância de sua formação

De acordo com Nicola Abbagnano (2007, p. 982) o termo reconhecimento é, em geral, “conhecer algo por aquilo que é”, por aquilo que é mostrado, pensado, por assim dizer. É uma característica própria ou “um dos aspectos constitutivos da memória, por quanto os objetos lhe são dados como já conhecido”, ou seja, remete ao reconhecimento como um retorno memorialístico, como algo que já nos é de conhecimento.

Memória, nesse mesmo dicionário (Id. Ibid., p.759), é a “possibilidade de dispor dos conhecimentos passados”, mas “é preciso entender os conhecimentos que, de qualquer modo, já estiveram disponíveis e não já simplesmente conhecimento do passado”. Assim, reconhecer se liga ao termo memória que, por sua vez, possui duas extensões: retentiva e recordação. Por memória retentiva temos “a conservação ou persistência de conhecimento passado que, por serem passados, não estão mais a vista” (Id. Ibid.) e recordação sendo “possibilidade de evocar, quando necessário, o conhecimento passado e de torná-lo atual ou presente” (Id. Ibid.)

Em sua obra, *Percurso do reconhecimento*, Paul Ricoeur (2006), emerge em sua introdução várias acepções acerca do reconhecimento, como forma de descobrir o aparentemente coberto por trás de várias significações, como nos menciona a seguir: “seguirei o conselho de Littré sobre a regra que ‘deve ser descoberta’. Ela se dissimula por trás da simples sucessão das 23 (sim, 23!) significações enumeradas”. (RICOEUR, 2006, p. 17, grifo do autor). E, ainda de acordo com Ricoeur o “filósofo não deve renunciar a constituir uma teoria – digna desse nome - do reconhecimento, teoria na qual seriam ao mesmo tempo reconhecidos e transpostos os afastamentos de sentido pelo que se pode chamar de trabalho de questão (Id. Ibid., p. 27-28)

Assim, analisando o conceito de reconhecimento encontrado em alguns dicionários francêss, como: *Dictionnaire de la langue française* e *Grand Robert de la langue française*, que ora se relacionam ora se contrapõem, Ricoeur conduz uma trajetória sequencial, ainda na introdução do *Percurso do reconhecimento* (2006), sobre o reconhecer como movimento, constituindo um “afastamento entre significações regidas por problemáticas heterogêneas” (Id. Ibid. p. 28), como afirma esse autor. Além, de ser suscitada “por um sentimento de perplexidade concernente ao estatuto semântico do próprio termo ‘reconhecimento’ no plano do discurso filosófico” (Id. Ibid., p.09)

Ricoeur (2006), constitui uma inter-relação filosófica com as ideias sobre o reconhecimento que aparecem entre alguns filósofos dentro de sua obra¹, elenca-o como um estudo desenvolvido em três

¹ Na obra *Percurso do Reconhecimento* (2006), Paul Ricoeur traça três percursos ao encontro do Reconhecimento, Evo-

etapas cenestésicas: “o reconhecimento como identificação”, “o reconhecimento de si” e “o reconhecimento mútuo”. Esses três eixos irão conduzir a um percurso que ao final se tornará um importante referencial sobre essa categoria.

Em seu primeiro estudo, na obra citada, Ricoeur (2006) apresenta o reconhecimento como identificação, iniciando-o com uma citação de Blaise Pascal, onde transcreve que “essência do equívoco consiste em não o conhecer” (Id. Ibid. p. 33). Desta forma, o reconhecimento necessita da raiz epistemológica para o ato do reconhecer pelo conhecer. É necessário buscar uma origem, um ponto de partida.

O reconhecimento de si ricoeuriano é iniciado pela epígrafe “reconheci-me como poeta” (Id. Ibid., p. 83), do poeta francês Arthur Rimbaud, relacionando o reconhecimento como autorreconhecimento. Para Ricoeur “se há um ponto no qual o pensamento dos modernos marca um avanço em relação aos gregos no que diz respeito ao reconhecimento de si, não é principalmente no plano da temática, o do reconhecimento da responsabilidade, mas no plano da consciência reflexiva de si mesmo implicada nesse reconhecimento” (Id. Ibid., p.105).

“É por meio de uma reflexão sobre as capacidades que conjuntamente esboçam o retrato do homem capaz que procuro responder a esse desafio. Essa reflexão seria ao mesmo tempo neo-aristotélica e pós-kantiana, para não dizer também pós-hegeliana, como admitirei no terceiro estudo. A série das figuras mais notáveis do ‘eu posso’ constitui a meus olhos a espinha dorsal de uma análise reflexiva, na qual o ‘eu posso’, considerado na variedade de seus usos, daria uma maior amplitude à ideia de ação que foi primeiramente tematizada pelos gregos” (Id. Ibid. p. 107, grifo do autor)

O reconhecimento de si, portanto, é um ato de reflexão desse homem que age, fala, narra e conta sua própria história, tornando-se sujeito capaz, aquele responsável por seus atos e consciente dos seus direitos e deveres. Desta forma, o reconhecimento de si é uma busca identitária das ações que esse sujeito realiza ou se pré-dispõe a realizar, ou seja, sua prática.

Em seu último estudo sequenciado, o autor, constrói o princípio de reconhecimento vinculado a reciprocidade, o reconhecer pelo viés do ser reconhecido, pois “assim que um homem foi reconhecido por outro homem como um Ser senciente, pensante e semelhante a ele, o desejo ou a necessidade de comunicar-lhe os próprios sentimentos e pensamento fez com que este procurasse os meios de fazer isso” (Rousseau *apud* Id. Ibid., p.161).

A prática docente: o professor de filosofia em sala de aula

A ação docente possui um universo conceitual dentro das Ciências da Educação², podendo ser relacionada às terminologias: prática docente, práticas de ensino, trabalho docente, prática educativa ou como prática reflexiva, ambas relacionada ao ensino, à maneira como o professor realiza seu ensinar.

A prática docente, pode ser compreendida, como intimamente vinculada e dependente da conduta do professor. É eminentemente um fazer por aquele que sabe fazer, é “uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer” (NÓVOA, 1992, p. 16). A ideia do professor como profissional do saber-fazer, assim é desenvolvida por António Nóvoa na obra *Profissão*

cando alguns filósofos como: Descartes, Kant, Hegel e Hobbes.

2 Dentro dos estudos da Ciência da Educação esses termos podem ser encontrados em: António Nóvoa, Selma Garrido Pimenta, Donald Shon, Jean-Philippe Pierron, Antoni Zabala, Evandro Ghedin, Terezinha Rios etc.

Professor (1992), apresentando a relação do saber para fazer como condição a prática docente. Temos um chamado à reflexão dos professores sobre sua própria prática.

Peter Woods, colaborador na obra *Profissão Professor* (1999), coordenado por Antônio Nóvoa, relata que “necessitamos de um ensino criativo. A literatura está cheia de exemplos de tédio e de ineficácia do ensino feito de ‘transmissão de conteúdos’, pesado e rotineiro, levado a cabo por professores arregimentados ‘como cavalos, todos a correrem na mesma pista à mesma velocidade.’” (ELBAZ, 1981, apud NÓVOA; WOODS, 1999, p. 150).

Joana Paulin Romanowski (2007, p. 51) ressalta que na construção escolar histórica, a prática escolar se apresentar com algumas características, de acordo com sua relação estabelecida e assumida pelo professor, no ponto de vista do ensino. Dentre as citadas pela autora estão: a prática tradicional, a prática tecnicista, a prática escola novista e a prática sociocultural. Ainda de acordo com a Romanowski (Ibid.), temos:

Prática Tradicional	“O enfoque tradicional na prática docente tem por objetivo a transmissão do conhecimento pelo professor, o qual deve ser assimilado pelos alunos” (p.51)
Prática Tecnicista	“Objetiva enfatizar o desenvolvimento de competências e atitudes para formar o profissional a atuar no mercado de trabalho” (p.52)
Prática Escola Novista	“A prática docente acontece na valorização das relações e dos processos cognitivos; o próprio professor é considerado um aprendiz” (p. 53)
Prática Sociocultural	“Compreende a prática docente como reflexão para a reconstrução ou transformação social” (p.54)

Se as universidades ou faculdades pretendem realmente formar licenciados é necessário que essa formação se constitua, primeiramente, como uma licenciatura em filosofia e não como um bacharelado encoberto, nem tão pouco se conduza as licenciaturas com proposições falaciosas, onde se naturaliza positivamente não ser necessário, ao curso de licenciatura em filosofia, uma interdisciplinaridade entre filosofia e práticas educativas, ou seja, uma elaboração de uma pedagogia filosófica. A formação dos professores de Filosofia precisa ser representativa ao olhar da licenciatura, significativa ao olhar dos licenciados e fiel ao olhar filosófico-educativo.

Ensinar é compromisso. Parece-nos que essa afirmação nos é internalizada em toda vida acadêmica como fazendo parte de nossa essência profissional, quando escolhemos a licenciatura, na qual a dimensão para pensá-lo não se faz tão necessário aparentemente. Entretanto, quão é o nosso compromisso questionador quando estamos mergulhados nas práticas cotidianas em nossas aulas semanais? É, fundamental “considerar que a sala de aula é um âmbito em que é possível formular perguntas filosóficas com radicalidade que elas implicam, e não um lugar em que o professor somente oferece respostas e perguntas que seus alunos não formularam (CERLETTI, *ibid*, p. 81)

O ensino de filosofia deve provocar o desejo do saber. Lançar um olhar questionador no ambiente na qual se efetiva o ensino filosófico é fundamental e, conseqüentemente salienta a sua prática inerente, assim deveras que “o perguntar filosófico é, então, o elemento constitutivo fundamental do filosofar e, portanto, do “ensinar filosofia” (CELETTI, 2009, p. 20 – 21).

A aspiração do saber é movida pela intencionalidade filosófica do perguntar, pois ela proporciona a inquietude. Essa característica peculiar nos movimenta o tempo todo enquanto pensamento dinâmi-

co. Essa atitude de suspeita, de questionamento ou de crítica do filosofar é emergida dentro da própria ação do filosofar.

Esse inquietar-se nos caracteriza e ao mesmo tempo nos distingue enquanto conduta. Os professores, portanto, devem se lançar à docência e assumi-la com responsabilidade e inquietação, perante seus alunos, para que as aulas sejam sempre um recomeçar em si do próprio pensamento filosófico, mas essa característica perpassa um percurso que deve ser apreendido e aprendido no cerne da licenciatura.

O mister de ensinar filosofia não pode desvincular-se do próprio exercício original do fazer-se pensamento filosófico, e urge aos professores e professoras perceberem-se ativos nesse processo. As aulas precisam ser uma troca de olhares, olhares mais atento e minucioso aos paradigmas, não só no intuito de um descarte ou sobreposição de ideia postulada, mas dimensionar como essas ideias podem participarem do presente e/ou pertencerem ao futuro enquanto relação com o mundo, pois “os conhecimentos aprendidos na escola, se forem significativos, não serão simplesmente acrescidos, como camadas sobrepostas, havendo um amalgamento ou mescla pela qual eles modificam, reformulam, reconstruem a bagagem cognitiva anterior (Rodrigo, 2009, p.39). O professor necessita pensar e estimular pensamentos a partir de problemáticas que fazem correlações e sentido ao seu mundo e dos seus alunos, fomenta Cerletti (Id. Ibid.).

O interesse pela reflexão filosófica, assim como por qualquer outro assunto, só poderá ser despertado se os conteúdos se revelarem significativos para o sujeito da aprendizagem, quer dizer, além de serem objetivamente significativos, eles devem sê-lo também subjetivamente, inscrevendo-se num horizonte pessoal de experiências, conhecimentos e valores (RODRIGO, Ibid., p. 38)

Assim, os professores de filosofia devem reconhecer-se como ativos e terem a assunção do seu papel em uma sala de aula. Neste sentido, convoca-se os professores de filosofia para estabelecerem sua identidade docente no espaço escolar que se encontram.

Algumas considerações

Não há fórmulas prontas e acabadas para o ensino da filosofia que assegurem sua eficácia. O bom professor e professora de filosofia será aquele que conseguir reinventar a si e suas práticas cotidianas de pensar e ensinar a filosofia de modo dinâmico e criativo. Os melhores professores de filosofia serão aqueles que conseguirem superar os desafios e dificuldades cotidianos, repensar e reinventar suas práticas pedagógicas, de promover diálogos entre o que é vivido, que se mostra presente no real e o que é passado em sala de aula visto muitas vezes como algo distante e desvinculado das práticas pessoais e sociais.

No que tange o ensino da filosofia e os modos ou moldes como este tem sido processado, cabe chamar atenção para um ensino que promova a autonomia pessoal e intelectual dos alunos, que os faça perceber o mundo em que vivem e se reconhecerem como parte desse mundo, como autores de sua existência, percebendo os vieses da história, dialogando e relacionando passado, presente e futuro

Entendemos que esse ensino deve ultrapassar as barreiras e limites da escola, “uma educação que ultrapasse os muros da escola, fundamentando, assim, a importância da reflexão filosófica do aluno” (ARANHA; MARTINS, 1996, p.23), estimulando o aluno a refletir e dialogar com as situações que cotidianamente se vê envolvido (e que até então passavam de maneira despercebida) e auxiliando-o

em sua formação como sujeito ativo e reflexivo do próprio conhecimento. Para tal é necessária a prática de leituras críticas do próprio mundo e realidade, dentro das aulas de filosofia que modifiquem o olhar dos educandos, transformando a visão deformada pelos preconceitos, crenças estabelecidas e arraigadas e todo o arsenal pessoal que endossa o senso comum presente em cada sujeito, em compreensão racional e crítica de todo o viés social constituído pelas esferas cultural, política, econômica e religiosa.

Essa transposição do senso comum para a consciência crítica é o que vai propiciar ao aluno a descoberta de que essas esferas da ação humana estão direta e intimamente ligadas a real possibilidade, a partir da compreensão das mesmas, de transformação de si e da realidade que o cerca.

De acordo com Severino (2004), é necessário compreender que o ensino da filosofia se torne uma atividade reflexiva na medida em que é instigada pelo professor, conseqüentemente temos a necessidade de novos procedimentos didáticos pedagógicos para o ensino de Filosofia, tornando esse professor ativo no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma escreve o referido autor:

Trata-se, então, de levar esses adolescentes a experienciarem essa atividade reflexiva de compartilhamento desse processo de construção de conceitos e valores, experiência eminentemente pessoal e subjetivada, mas que precisa ser suscitada, alimentada, sustentada, provocada, instigada. Eis aí o desafio didático com que nos deparamos (SEVERINO, 2004, p.108).

A aprendizagem da Filosofia exige do aluno maior esforço de atenção, concentração, reflexão, raciocínio e torna o ato de aprender e conhecer mais árduo e dispendioso, tal esforço exigido e necessário à adequada compreensão desta disciplina pode fazer com que o estudante desista ou se sinta desestimulado. Nesse sentido, torna-se imprescindível o estabelecimento de estratégias de comunicação e ensino que despertem no aluno o interesse e atenção pelas temáticas trabalhadas em sala de aula.

No que tange ao ensino da filosofia muitos são os desafios a serem superados pelos educadores, entre eles o que se refere ao despreparo muitas vezes percebido e esboçado por alguns destes profissionais devido não só à própria inexperiência e inabilidade, mas também a dificuldades provenientes de falhas na formação acadêmica e profissional destes.

Dos vários desafios com os quais se defronta o professor de Filosofia está o de promover e incentivar de forma constante o debate, a reflexão e a discussão dos temas apresentados em suas aulas, visando a construção da criticidade e autonomia intelectual dos seus alunos, para que estes possam, a partir de tais ações fazer leituras e interpretações do mundo em que vivem, dialogando, interagindo, construindo e desconstruindo a realidade da qual fazem parte.

De acordo com Gallo (2012) são: “estratégias” para as leituras dos textos filosóficos, esclarecendo tudo o que for preciso, para que se possa existir, realmente, a compreensão daquilo que é trabalhado. Caso contrário, não estará havendo ensino de filosofia de fato, mas apenas um faz de conta que ensina por parte do professor e um faz de conta que aprende por conta do aluno. Ou ainda, o professor será um mero transmissor de informações que serão recebidas de forma acrítica pelos alunos e que não verão sentido ou utilidade alguma nelas, por entenderem que as mesmas nada têm a acrescentar em suas vidas, já que as consideram sem importância e sem nenhuma comunicação com o mundo no qual estão inseridos.

Convém atentarmos para o importante detalhe de que não se deve falar em “filosofia” de modo geral, mas sim de “filosofias” enquanto variedade discursiva do pensamento esboçado ao longo da história ou até mesmo enquanto significações ou ressignificações de ideias e conceitos apresentados

pelos filósofos em suas elucubrações. Partindo desse pressuposto (de que existem “filosofias” e não “filosofia”) não seria adequado igualmente nos referirmos ao ensino da filosofia enquanto algo fixo, engessado e de caráter geral, mas sim falarmos do ensino de uma determinada filosofia ou perspectiva filosófica.

Ora, se são múltiplas as filosofias, se são variados os estilos do filosofar, múltiplas e variadas são também as perspectivas do ensinar a filosofia e o filosofar. Assim, quando tratamos do ensino de filosofia é necessário que tomemos uma posição, que nos coloquemos no campo de uma determinada concepção de filosofia. E, fundamental, que deixemos isso claro; que evidenciemos a posição filosófica com base na qual pensamos e ensinamos. (GALLO, 2012, P.39)

A ideia aqui é que o professor, através da leitura, reflexão e discussão dos textos, sensibilize e desperte nos alunos o interesse pela filosofia, mostrando a eles a semelhança e aplicabilidade que certos temas filosóficos possuem com a realidade imediata de cada um deles, ressalvadas as devidas proporções e diferenças sócias culturais. Fazendo-os perceber que a filosofia e a história de vida pessoal de cada um deles, não é tão distante quanto pensavam.

Diante do exposto, o profissional de filosofia deve ter o cuidado de selecionar material adequado aos objetivos que se deseja alcançar no ensino da filosofia. Sensibilizar o aluno para a filosofia, despertar e manter sua atenção e interesse, não são tarefas simples e fáceis, mas através da observação atenta do professor que lhe permite perceber as diferenças e particularidades presentes na turma, em termos de limitações, dificuldades, habilidades, avanços e retrocessos, torna-se possível o estabelecimento de estratégias de ensino

Em suma, ultrapassar a metodologia e contextualizar sua realidade, fazem parte da dinâmica da sala de aula ao se ensinar filosofia. Os professores de filosofia não podem colocar-se na posição de mero explicadores. É essencial para ele, que se repense o contexto que cerca o ambiente da sala de aula, assim como a dimensão diagnóstica do para quem vou ensinar, como filtro do como poderei ensinar, proporcionando desta forma, uma construção coletiva de aprendizado e alicerçando a ação categórico de quão filosófica precisam ser as aulas de filosofia, pois “a responsabilidade do professor é conseguir que esse breve momento de contato com a filosofia seja significativo na vida escolar de um aluno” (CERLETTI, *Ibid.*, p. 80).

The teacher's challenge: meaningful and constructive teaching in philosophy classes as a reconstruction of a new educational identity in teaching practice

ABSTRACT

The teaching practice, can be understood, as closely linked and dependent on the teacher's conduct, is eminently a do for the one who knows how to do. The idea of the teacher with professional know-how, contemplating the idea of Antonio Nóvoa (1992), would be conditioned the relation of the knowledge to do. Thus we have a call to the teachers' reflection on their own practice. This essay intends to provide a reflection on the teachers of philosophy found in the school space, in order not to punctuate only discussions about "technical mechanisms" about teaching-learning or methodological tools for a "good" class of philosophy, but also look at how the recognition of an identity and responsibility in their craft can make the practice of this professional more meaningful and real to teaching-learning. It will be used as a methodological procedure a descriptive characteristic - because it is the analysis of a phenomenon (the professor of philosophy) - and exploratory, since it has a delimitation of study, bibliographical surveys and analysis of documents, as directed by Oliveira (2014). It will be sought to understand the world of this philosopher, as a teacher in the light of his educational practice school. We will call the dialogue the philosophical references of Paul Ricoeur, in the light of his Path of recognition (2006), in addition to other philosophers who dedicate themselves to Philosophy of Education or methodological field of Teaching Philosophy, such as Alejandro Cerletti and Silvio Gallo. In the same way, there is a need for pedagogical presuppositions, within the Educational foundation such as, António S. da Nóvoa, since the scenario is Education. However, as a teacher-philosopher-researcher, we allow for other meaningful readings that may contribute to this essay, such as: Maurice Tardif, Donald A. Schon, Selma Garrido Pimenta, Terezinha Azerêdo Rios, Paulo Freire etc. In this way, it is urgent to think about what we are assuming as a teaching practice, when we propose to this office within schools, in order not to become mere representatives and reproducers of thought.

Keywords: Teaching. Philosophie. Reconstruction. Teaching practice.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, **Filosofando: Introdução à Filosofia** / Maria Lúcia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins. Ed. Moderna, 1ª edição, São Paulo, 2009.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia: como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 101 p.

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto Editora, toda, 1999

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia – uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papyrus Editora, 2012.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

KOHAN, W.O; LEAL, B; RIBEIRO, A. **Filosofia na escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. Instituto de Inovação cultural, 1999.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto Editora, LTDA: 1999

RODRIGO, Lúcia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibplex, 2007.

RICOEUR, Paul. **Percurso do conhecimento**. Ed. Loyola, São Paulo, 2006.

SEVERINO, A. J. **Filosofia: Guia do Professor**. São Paulo: Cortez, 2009

ULHÔA, Joel Pimenta de. **O professor e sua prática**. Educação e Filosofia, Centro de Ciências Humanas e Artes. Volume 12, n. 24, jul/dez 1998.

Koran, W.O; LEAL, B; RIBEIRO, A. **Filosofia na escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2000

MINIBIOGRAFIA

Marly Cutrim de Menezes

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão, Mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002) e Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2013). Atualmente é professora da Universidade Federal do Maranhão do curso de graduação. Professora permanente do Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO, Professora do Estado do Maranhão, ministra a disciplina Filosofia no Ensino Médio. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia.

Simey Fernanda Furtado Teixeira

Mestranda pelo programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia PROF-FILO, pela Universidade Federal do Maranhão, graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão e Especialização em Supervisão Escolar. Atualmente é professora da Prefeitura de São Luís do Maranhão e Prefeitura de São José de Ribamar. Tem experiência na área de Filosofia.

Nêmora Matos Carvalho Procópio

Possui graduação em FILOSOFIA pela Universidade Federal do Maranhão (2006) e Pós Graduação em Filosofia Política também pela Universidade Federal do Maranhão (2010). Foi professora do ensino fundamental e médio no Colégio Alternativo Maranhense, da rede Estadual de Ensino do Maranhão (SEDUC), professora de Educação Básica (Séries Iniciais) pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED). Atuou também na função de Tutora à Distância (EaD) do curso de Filosofia da UEMANet (UEMA).