

LIMITES DA CONSTRUÇÃO DA REFLEXÃO FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO

Cesar Tadeu Fontoura¹
Márcia Ondina Vieira Ferreira²

Resumo: O objetivo do artigo é apresentar algumas proposições sobre o ensino de Filosofia nas escolas de ensino médio, a partir de uma análise do papel que é relegado a esta disciplina nos currículos daquelas. Trata-se de discutir possibilidades de implementação, com maior qualidade, da Filosofia nas escolas, considerando-se, também, as condições concretas de atuação do(a) docente de filosofia.

Palavras-chave: filosofia no ensino médio; metodologia de ensino; formação de professores.

1. Introdução

Neste texto pretendemos discutir debilidades presentes no ensino de Filosofia nas escolas de ensino médio, a partir de experiências de formação de docentes realizadas pela Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Rio Grande do Sul, curso criado em 1984 e que começou a funcionar em 1985. Contando, atualmente, com 18 anos de existência, especificamente em 1999 uma atividade que nos permitiu, no referido Curso, articular ensino e extensão, melhorando a qualidade da formação pedagógica oferecida a formandos, serviu de fonte de sistematização para uma parcela das reflexões aqui apresentadas. Em virtude do espaço à nossa

¹ Graduado em Filosofia e estudante do Curso de Mestrado em Filosofia da PUCRS.

² Graduada em Filosofia, Mestre em Educação e Doutora em Sociologia. Professora de Didática e Estágio em Filosofia da Faculdade de Educação da UPel.

disposição, aqui simplesmente iremos sintetizar algumas delas, visando a contribuir com o debate³.

Assim, inicialmente iremos apresentar uma análise sobre o ensino de Filosofia em nossas escolas, destacando qual a concepção que temos a respeito do seu sentido nos currículos escolares. Em seguida, explicitaremos a concepção didática que perseguimos na experiência narrada, bem como seus resultados e dificuldades. Finalmente, apresentaremos nossas breves conclusões.

2. Debilidades da Filosofia na escola

Em primeiro lugar, cabe destacar o caráter verbalista e estéril de algum(uns) ensino(s) de Filosofia realizado(s) na instituição escola. Esta situação adequa-se ao que acontece em nossa cidade, tanto em algumas escolas da rede pública quanto em outras da rede privada (FERREIRA, 1992 e 2000), como, também, já foi relatada por outros autores, em contextos diferentes dentro de nosso país (MACIEL, 1959; CHAUI, 1982; COSTA, 1992; GALLO & KOHAN, 2000).

Em segundo lugar, é preciso reconhecer a situação precária da Filosofia frente aos demais campos de conhecimento na escola: piores horários, com carga horária reduzida, algumas vezes com professores sem formação na área. Não que a

³ Neste ano, a qualidade do estágio obrigatório realizado por alguns acadêmicos do Curso permitiu que os mesmos continuassem atuando dentro das escolas, por solicitação de alunos das mesmas e anuência das docentes responsáveis pela disciplina. Isso ocorreu por meio do projeto de extensão “Questões de Ética para o Ensino Médio: uma Perspectiva Filosófica”, do qual participaram, além dos autores deste texto, as ex-acadêmicas do curso de Filosofia, Prof^{as} Eva Maria Moreira da Rosa e Lúcia Medeiros Rodrigues; bem como a Prof^a Gabriela Medeiros Nogueira, responsável pela disciplina de Filosofia no Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil. Agradecemos, também a colaboração da Prof^a Nórís Rosane de Farias Pereira, responsável pela disciplina de Filosofia na Escola Estadual de Ensino Médio Simões Lopes.

formação na área venha a garantir, por si só, a qualidade do trabalho realizado. De fato, são as diferentes concepções de ensino-aprendizagem e, mais especificamente, de ensino-aprendizagem da Filosofia, que dão a tônica ao trabalho realizado. Mas o aceitar-se que qualquer pessoa, independente de sua formação, possa desenvolver Filosofia em sala de aula, em conjunto com os jovens, já demonstra uma percepção sobre o grau de importância atribuído a este campo de saber. Além disso, trata-se de discutir o *status* da profissão docente, posto que a concepção majoritária a respeito da mesma, expressa no discurso de senso comum, na legislação educacional e nas políticas daí decorrentes, relega os professores à simples condição de transmissores, não também de produtores, de conhecimento: *quem sabe faz, quem não sabe ensina*, afirma Bernard Shaw (*apud*, NÓVOA, 1995, p. 35). Em síntese, como já foi relatado em outro lugar, também quanto ao âmbito da Filosofia impera a *crença de que a formação docente possa ser um mero sub-produto da formação acadêmica* (FERREIRA, 2000, p. 1).

No que se refere, então, à debilidade da Filosofia em relação aos demais campos de conhecimento, podemos afirmar que isto vem a expressar-se na falta de coerência de seu papel no currículo escolar: dependendo da escola, a disciplina pode ser dada em um, dois ou mais períodos semanais; pode estar presente na primeira, segunda ou terceira séries do ensino médio, ou em mais de uma delas; e isto tudo pode acontecer, por fim, utilizando-se o mesmo conteúdo programático. Nessa ótica, primeiro: é indiferente o que se desenvolva, conquanto que se o faça. Segundo: são os conteúdos, antes que o filosofar, que fornecem a cadência ao trabalho pedagógico realizado.

Cabe dizer, contudo, que isso não é uma peculiaridade exclusiva do ensino de Filosofia. Faz parte de uma concepção de educação na qual os conteúdos são tomados como dados, são produtos *impassíveis*, não sujeitos à reinterpretação pelos aprendizes, os quais, por sua vez, não são vistos como sujeitos de seu próprio processo de aprendizagem.

Isto nos encaminha para o seguinte problema: como melhorar a qualidade do ensino de Filosofia nas escolas, como poder realizá-lo de forma diferente das concepções tradicionais de educação? Adiantando o que será abordado na próxima seção, nosso ponto de partida foi a necessidade de instaurar o exercício filosófico entre os estudantes, superando uma visão da disciplina de Filosofia como mera informação de “fatos” filosóficos, isto é: nomes de autores, períodos históricos, nomes de escolas filosóficas, tomados como condição *sine qua non* para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Para tanto, era preciso que os estudantes pudessem dizer sua própria palavra. O exercício filosófico partiria do desenvolvimento da - e se consolidaria na - capacidade de refletir e de externar a reflexão. Considerando o quase inexistente contato com a Filosofia enquanto disciplina curricular, enquanto conhecimento escolar, durante a trajetória educacional do alunado em nossas instituições, defendíamos que o mais importante era estabelecer elos, conexões entre os alunos e os temas e o método filosóficos⁴.

Não obstante, como veremos a seguir, essa *percepção do sentido da Filosofia na escola* fica prejudicada pela *limitação espaço-temporal para o exercício do filosofar* nos currículos existentes.

3. Um sentido para a Filosofia na escola: uma proposta metodológica

Como já foi brevemente referido, por iniciativa de alunos do curso regular de ensino médio de duas escolas da rede pública estadual do município de Pelotas, com os quais se efetivou o

⁴ A esse respeito, veja-se o interessante trabalho de Rocha (2000), no qual defende que os três principais eixos da Filosofia – história, problemas e método – devem ser enfatizados diferentemente conforme o nível de ensino. Assim, “no Ensino Fundamental, o guia didático e formacional é o método; no Ensino Médio, o guia são os problemas; no superior, o guia *pode ser* a história da filosofia” (p. 158).

estágio curricular do ano de 1999, foi considerada a possibilidade de permanência de estagiários até o final do ano letivo, mediante a solução formal de um curso de extensão. Essa positiva repercussão junto à instituição escola permitiu a realização de algumas experiências. Neste artigo, analisaremos uma delas: aquela onde a mesma equipe trabalhou no diurno e no noturno de uma mesma escola, respectivamente com 1h/a e 2h/a semanais de Filosofia.

Duas motivações diversas convergiram para a mesma reflexão: a necessidade de avaliar na prática a supremacia teórica do *como* da atitude didática relativamente ao *que* do conteúdo programático para o exercício da Filosofia no ensino médio; e a necessidade de compreender a diferença entre a atenção dedicada à mesma disciplina nos turnos da manhã e da noite. A combinação dos dois motivos resultou no exame sobre a pretensão de condicionar o tempo de aula ao método empregado na sua execução.

A relevância da metodologia pedagógica para a determinação do papel da Filosofia, no contexto definido pela experiência de estágio e de extensão já referidos, foi-se fazendo perceptível desde os primeiros ensaios de introduzir a discussão de temas filosóficos no lugar da apresentação de sua historiografia, tal como é comumente aplicado. Assim, o primeiro exercício reflexivo, a problematização da existência das cores, foi proposto de modo a poder ser resgatado fora do âmbito da teoria do conhecimento ou da metafísica, também na ética, política e estética; ora como função associada à determinação do problema antropológico insito no movimento ecológico; ora como referência para a questão política, de identificar partidos vermelho ou verde; ou ainda como problema estético, de conceituar a harmonia visual da pintura; etc.

O aprofundamento da discussão tinha que se dirigir no sentido preciso de localizar e comparar as idéias gerais subjacentes à superfície das questões. Para encontrar essas fontes de unidade temática era necessária uma regra de conduta que,

evitando a dispersão, orientasse a reflexão de maneira a progredir significando.

Numa primeira apreciação dos resultados obtidos então, verificou-se que um dos pontos nevrálgicos da condição pedagógica do estudo estava intimamente associado à questão do tempo disponível para a abordagem temática em aula. O problema pareceu, em princípio, facilmente definível, ou senão podia ser evocado em conjunto com o exemplo da resolução das demais disciplinas, para as quais não parecia existir suspeitas de maiores dificuldades. Aparentemente, cada disciplina encaixava-se de forma natural no conjunto curricular das demais, na formação do ano letivo, vendo satisfeitas as necessidades de disponibilidade de tempo em sala de aula para o exercício pleno de seu específico processo de ensino-aprendizagem.

O que escapava na comparação com as demais disciplinas era o fator decisivo desempenhado pela especificidade da questão filosófica que, distintamente da questão da matemática ou das ciências naturais, por exemplo, tem propriedades argumentativas que a apresentam não como um conhecimento positivamente firmado, mas como uma provocação à discussão, único modo de transitar para os domínios da universalidade e necessidade, que a caracterizam. Assim, a motivação para o aprofundamento das questões seria uma boa medida da eficácia didática da proposta. A lentidão com que se arrastasse a reflexão sobre os assuntos invocados seria decorrente do processo, ou seja, diretamente proporcional ao exercício próprio do pensar, objeto principal da intervenção filosófica no domínio da educação, segundo o critério metodológico então proposto.

Essa exaltação da análise conceitual podia produzir, portanto, uma dificuldade de planejamento, com possível defasagem temporal em relação às demais disciplinas. Aqui aparecia claramente a diferença com relação às outras matérias, distinção essa produzida pela acentuada importância do aspecto prático do *filosofar* face ao aspecto teórico da historiografia. O componente temporal, no entanto, transcendia a esfera de

preocupações em pauta, já que não competia aos participantes do estágio a determinação das condições ideais dos períodos de aula, questão que se reportava exclusivamente ao planejamento curricular global da escola.

Posto assim, o problema apresentava-se com alguns limites que podem agora ser mais bem definidos, visando à contribuição efetiva para a discussão geral sobre a ação da Filosofia no ensino médio. O primeiro limite é o que se refere precisamente ao condicionamento teórico do tratamento dos temas em aula, ou seja, o caráter didático. O segundo, a extensão do tema no programa bimestral, conseqüência daquele. Juntos, abrigam a questão já insinuada da exigência de consagração de um tempo adicional para a aula ideal, e sinalizam para algumas pistas de manejo curricular específico da disciplina e para a importância da opção didática associada.

4. Sobre a duração da reflexão filosófica

A temática própria da Filosofia apresenta-se carregada de circunstâncias discursivas especiais que, via de regra, caem sob o rótulo geral de *categorias*. A expressão serve para designar uma significação bastante geral e abstrata, onde a capacidade de qualificar praticamente acaba. De modo mais rigoroso são os predicados últimos, universais e necessários, aos quais historicamente é associado o conceito ontológico de *ser* ou de *objeto em geral*, que os reúne em uma só entidade ou em seu fundamento. Esse recurso de predicação última apresenta-se naturalmente como a solução semântica para (tentar) abrigar aquilo que ocorre num domínio de significação conceitual situado além do que é dito.

Assim entendida, a expressão *categoria* constitui o material irredutível apresentado ou discutido. O que foi posto como objetivo de uma, ou mais, aula(s) de Filosofia no ensino médio, é o alcance, pela reflexão estimulada, de alguns desses conceitos que, imersos no tema proposto, exprimem o sentido

realmente filosófico da questão. O procedimento analítico, mediante a vivência do debate, deve remeter as supostas conclusões para a zona em que operam essas significações fundamentais.

Um tal processo de decomposição analítica e de construção discursiva pode implicar uma duração acentuadamente longa da aula. Todo procedimento de discussão é por sua natureza moroso. Neste caso especial, em que se trata de provocar, complementarmente, uma orientação aos fundamentos do pensar, por entre as abstrações possíveis de um tema gerador, a atividade não pode caber numa aula de período simples, senão sob a suspeita de ter-se dispensado o caráter filosófico do conteúdo.

Durante a exposição do núcleo filosófico de um texto resistem acepções do senso comum, indiferentes ao esforço de docente e de estudante. O processo de abstração que caracteriza esse tipo de ensino-aprendizagem funciona inicialmente como um agenciador dessas noções de domínio público, relativamente distantes da problemática filosófica, e apresentadas pelos alunos como as únicas soluções avaliáveis. O conjunto de tais conclusões previsíveis constitui o domínio limitado da discussão em seu início, por isso o aprofundamento de uma reflexão específica, depois de assim preparada a sua incursão, só pode ocorrer se for ultrapassada a barreira estabelecida pelo entendimento primeiro, onde estão fixadas aquelas concepções familiares aos alunos. Este estado coisas implica uma reelaboração da discussão; a resposta às perguntas orbitais; o direcionamento ao núcleo temático; a busca por soluções periféricas mas importantes para a concentração e ampliação do contexto, etc.

A procura de formas abrangentes de pensar isto e aquilo acaba sinalizando para a integração de áreas aparentemente desconexas, como as do conhecimento teórico, ético-moral e estético, isso pelo menos em tese. Uma síntese de tal tipo pode então contribuir metodologicamente para a composição mais geral, interdisciplinar, que reúna conteúdos e práticas de

disciplinas estranhas e, talvez, a própria dinâmica existencial extra-classe.

Na prática, as crenças típicas do primeiro momento da discussão mostraram-se bem mais problemáticas. O aprofundamento das questões propostas conduziu a formulações tão gerais quanto afastadas da experiência cotidiana do educando. A impropriedade de tal distanciamento ficou exposta quando se admitiu o desvio do propósito original, que era o de procurar significados integradores para o que era tido como problema *objetivo*. A impropriedade aumenta quando se considera que o percurso de busca de compreensão objetiva se orientava para planos não apenas mais abstratos, mas também cada vez mais sutilmente subjetivos. Este é um aspecto que pareceu de difícil equacionamento porque, se por um lado subjetivações são altamente desejáveis, sugerindo a apropriação do procedimento de reflexão por parte do aluno, por outro lado, estabelece um deslocamento da intenção de localizar os fundamentos filosóficos dos textos, o que é afastar-se também da eventual descoberta de elementos discursivos auto-integradores, e não propriamente filosóficos, (como as definições mais gerais), embutidos no material temático.

O processo heurístico proposto, de busca de conceitos em uma discussão filosoficamente orientada tem um pressuposto: o da possibilidade de construção de unidades cada vez mais amplas, por sua vez associáveis a representações cada vez mais simples nas matérias submetidas à análise filosófica. A complexidade superficial opõe alguma resistência ao encontro dos conceitos aglutinadores, mas a interpretação analítica possui o mérito de apanhar o segredo da multiplicidade, ou de impor-lhe um tal sentido de unidade. O caráter filosófico desta proposta de exame é, então, o de proceder de modo a poder compreender o sentido de unificação que integra o aparentemente desintegrado.

Provocar o aluno à reflexão filosófica nesses termos é provocá-lo a uma atitude de composição que os textos admitem, ainda que isso não corresponda à *verdade* que pretendam. O que é procurado é o procedimento de construção do tema, naquilo

que tem de universalizante, e não propriamente o que revele de conteúdo ou de valor em si. Proceder desse modo, na direção de integrar diversidades, é promover a constituição de conceitos compatíveis com as significações gerais do assunto em pauta; de um conceito tão somente possível. A possibilidade do conceito é, pois, o motivo fundamental deste processo.

Na prática o caminho reflexivo produziu interpretações que funcionaram como índices parciais da discussão, contribuindo para o seu direcionamento. Através desta operação de produção de soluções parciais deveria ser formada uma série de indicadores que seriam, por sua vez, organizados mais adiante. E assim, sucessiva e aleatoriamente, através de estágios e níveis de articulação, sem orientação rigorosa, definidas tanto em função do resultado anterior quanto da categoria indeterminada a alcançar.

O encaminhamento dos resultados parciais das discussões era determinado pela estratégia geral de alcançar o núcleo filosófico do tema gerador. Esta, porém, era condicionada aos resultados realmente possíveis, obtidos em aula, e que já proporcionavam, em si mesmos, uma capacitação para a avaliação crítica de assuntos em geral. A articulação dos dois processos era determinada de um lado pelos resultados obtidos pelos alunos, e de outro pela orientação à categoria filosófica que devia estar à frente da reflexão em curso, conduzida pelo professor. Visto assim, o processo compunha-se de uma finalidade geral e de um caminho produzido por construções selecionadas pelo propósito, conforme a evolução da experiência em aula. O seu pretendido valor pedagógico consistia na construção da sistemática exigida para atingir a categoria. A produção contínua das abstrações, restringida pela adequação ao valor filosófico do seu tema gerador, traduzia-se como uma problematização construtiva, que reunia em seu desenvolvimento as condições exigidas para a compreensão de qualquer narrativa filosófica. Esse exercício parecia, portanto, apto a revelar e reforçar a atitude mais característica da Filosofia: a reflexão em torno de conceitos universais e necessários. No entanto, se a

condução das discussões para as unificações categoriais permaneceria no domínio delimitado pelos textos, ou se isso ocorreria na esfera subjetiva, dissociada dos objetivos textuais, era impossível prever ou propor. Restava a possibilidade, ao longo do processo, de ajustes que podiam salientar um ou outro sentido, conforme a orientação teórica do professor, mas condicionados, no geral, pela expectativa de objetividade que os conceitos possuem.

Um tal propósito didático somente foi alcançado, e em parte, na experiência com alunos do curso noturno, em que o horário punha disponível dois períodos consecutivos de cinqüenta minutos. Em turmas matutinas, na mesma instituição educacional, com aulas de apenas um período, o tempo de resposta para as discussões foi desproporcionalmente grande, gerando-se uma diferença, com relação ao noturno, de até três dias letivos na elaboração da reflexão sobre um tópico qualquer. O descompasso foi atribuído, de imediato, à dificuldade extra de ter que retomar problemas somente esboçados e prover-lhes um curso equivalente àqueles que podiam ser configurados em suas exigências argumentativas básicas. Um exemplo desse tipo de embaraço foi a administração da experiência intelectual da cor *verde*.

A proposta de investir contra uma crença fundamental dos sentidos, tal como a da existência das cores, permite, caso bem sucedida, uma reavaliação sobre a importância das ciências; e isso englobando toda uma sorte de concepções intuitivamente óbvias, favorecendo, por exemplo, a retomada do problema da queda livre em Galileu, e o decorrente prestígio da experimentação científica.

Para recompor o estado de coisas anterior ao surgimento das ciências experimentais, é interessante recriar a queda da crença ingênua que dois corpos, em condições ideais, caem em tempos diferentes. Ao mesmo tempo, é importante que se tenha em mente que a ingenuidade da crença permanece ainda hoje, sendo um acontecimento digno de nota a *descoberta*, por parte dos alunos em sala de aula, da igualdade dos tempos. Ora, a

dificuldade de determinar a existência das cores na ausência de luz — o que parece ser a condição quase absoluta da experiência possível no universo *visível* — repõe a ciência como um ato de descoberta, com o espanto mágico a ele associado. Isto deve suscitar a motivação necessária para a busca de compreensão do mistério, agora posto sob uma outra ótica que a da ciência física. Orientar a novidade no sentido de sua compreensão sob conceitos de, por exemplo, matéria e forma, ou necessidade e possibilidade, é determinar uma experiência cognitiva com significado filosófico.

Pôde-se observar que no período de cem minutos a constituição do cenário propício à discussão dos elementos temáticos ocorreu com relativo êxito. No turno matutino, de cinquenta minutos, optou-se por repassar a leitura e o comentário terminal dos textos para trabalhos de casa. Esta solução mostrou-se artificial, deficitária e talvez enganosa, por estar distante da cena do debate, onde a ajuda dos colegas de aula e a instigação do professor constituíam, de fato, a situação didática escolhida.

De qualquer modo que seja compreendida a diferença entre as turmas com horário reduzido e aquelas com horário regular (dois períodos semanais), resta a evidência clara da necessidade de mais de um período de aula consecutivo para que se dê o provimento das condições necessárias à construção de *experiências de reflexão*⁵, forma de didatismo pressuposta por este trabalho.

A consequência do exposto é: que a estrutura curricular deve poder, idealmente, abrigar o excedente de tempo exigido para cada aula simples, até porque já o faz parcialmente (no noturno). Isto implica, por sua vez, contemplar o segundo limite apontado no início deste artigo, a inserção do tema no programa semestral. De fato, se o primeiro aspecto é verdadeiro, então o segundo é necessário, pois a distribuição do tema geral no bimestre obedece a um critério mínimo de duração das aulas. O

⁵ A expressão é do professor Walter Kohan, ligado ao movimento da Filosofia para Crianças. Veja-se, por exemplo, GALLO & KOHAN, 2000.

comprometimento de método e tempo de aplicação é, assim, endógeno.

5. Conclusões preliminares

A atitude pedagógica que serviu de critério essencial a este trabalho pode ser explicitada, como já acenado, como a de vivência de *experiências de reflexão*. Em nossa experiência, essa postura metodológica mostrou-se apropriada a pelo menos dois domínios do discurso filosófico: o da teoria do conhecimento e o da ética. Esses campos do pensamento puro foram abordados, com certa repercussão, em quatro turmas de segundo ano (à época, preparação para o trabalho), como já foi mencionado, de um colégio da rede pública da cidade de Pelotas, onde ocorreram o estágio obrigatório e o subsequente projeto de extensão "Questões de Ética para o Ensino Médio: uma Perspectiva Filosófica."

A observação inicial sobre o caráter essencialmente argumentativo do pensamento filosófico serve ainda para salientar a dupla necessidade, de realce para a opção didática e de privilégio com relação à duração das aulas. Ora, isso é pôr em destaque a precariedade da solução de um período semanal simples. Além de não atender o ritmo aqui sugerido para a possibilidade da reflexão em uma aula ideal, contribui para a acumulação de conteúdo que deve estourar qualquer planejamento bimestral.

Isto fica claro caso se tenha em conta que a cada período regular (duplo) pode corresponder até três períodos atípicos (simples) na prática (o que foi constatado); já que o excedente de conteúdo ou de exercício em aula nos períodos atípicos tem que ser repassado para as aulas seguintes. Garantir duas cargas horárias tão díspares (no caso uma pela manhã, outra à noite), na mesma instituição e para a mesma disciplina, deve resultar um sério problema de planejamento — ainda que uma ótima situação

para a avaliação do comportamento dos alunos face a situações concretas de diferenciação de ritmo.

Não obstante, parece-nos que o problema de estabelecer os limites à construção da reflexão em uma aula de Filosofia no ensino médio pode ser encarado como expressão da necessidade de repensar tanto o papel da disciplina nos currículos daquele, como as metodologias mais adequadas ao seu ensino, quanto, inclusive, o que esperamos do conhecimento filosófico na formação e auto-formação dos jovens estudantes. Por outra parte, temos ciência de que este artigo aborda de maneira superficial estes temas.

De fato, o que se pretendeu aqui foi apenas acenar para motivos tidos como importantes na apreciação crítica do valor do pensamento filosófico na formação do estudante. Em que pese apontar para situações potencialmente polêmicas, é uma abordagem que privilegia o estatuto teórico mais adequado à postulação da Filosofia como disciplina para o ensino médio, como uma intervenção que não a desfigure. Se não é o caso questionar a validade da oferta de tempo mínimo para uma aula na qual seja possível a reflexão filosófica ou um ensaio disso, também é de se perguntar se a oferta de Filosofia nesses outros termos não mascara pobremente a questão; de se perguntar se não se acoberta, com esta presença da Filosofia, a ausência da Filosofia nas salas de aula.

Evidentemente, espera-se definir com maior precisão o domínio da reflexão necessária a uma aula padrão, tomada no contexto de um programa bimestral adequado, para que a solução que foi aqui criticada mostre-se, para além da simples inconsistência teórica, realmente equivocada. Isso, porém, só é possível com a incursão direta, como pesquisa, no espaço de ação em que ocorre efetivamente a aplicação do ensino-aprendizagem de Filosofia. Vale frisar, este texto introdutório precisa complementar-se em seu contexto de investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAUÍ, Marilena. Ensinar, aprender, fazer filosofia. *Revista do ICHL*, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 1-10, jan./jun. 1982.

COSTA, Marisa C.V. O ensino da Filosofia: revisando a história e as práticas curriculares. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 49-58, jan./jun. 1992.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. O ensino de filosofia no 2º Grau. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 1, p. 9-12, nov. 1992.

_____. Tornar-se professor de filosofia: a profissão docente não pode ser um sub-produto da formação acadêmica. In: 10º ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, Rio de Janeiro, 2000. Rio de Janeiro, *Anais*, 2000. (CD-ROM).

GALLO, Sílvio & KOHAN, Walter Omar. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: _____, org. *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 174-196.

MACIEL, Carlos F. *Um estudo-pesquisa sobre o ensino secundário de Filosofia*. Recife/Brasília: Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife/MEC/INEP, 1959.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani, org. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995. p. 29-42.

ROCHA, Ronai. Filosofia como educação de adultos. In: GALLO, Sílvio & KOHAN, Walter Omar, org. *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 149-173.

