

## A FILOSOFIA NO ENSINO BÁSICO: DIAGNÓSTICO E PERSPECTIVAS NAS ESCOLAS URBANAS DE TERESINA (PI)<sup>1</sup>

*The philosophy in basic teaching: diagnosis and perspectives of the urban schools in Teresina (PI)*

Helder Buenos Aires de Carvalho<sup>2</sup>

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral<sup>3</sup>

**Resumo:** O texto apresenta um mapeamento exploratório inicial da realidade do ensino de filosofia no ensino fundamental e médio na rede de ensino público e privado de Teresina/PI, realizado no ano de 2000, objetivando disponibilizar dados para a organização dessa área de saber como o campo de atuação dos profissionais de filosofia e servir de subsídios à projeção das atividades da universidade na formação desses profissionais e na formulação de políticas de atuação do Departamento de Filosofia/UFPI junto ao ensino básico. O resultado da pesquisa se apresenta na forma de diagnóstico exploratório de natureza quantitativa, especificando aspectos capazes de configurar a realidade da prática pedagógica do ensino de filosofia, tais como: a presença da disciplina no currículo escolar, a carga-horária conferida ao trabalho didático-pedagógico de filosofia, a formação acadêmica dos professores e professoras que ministram a disciplina, os conteúdos programáticos que predominam nos programas da disciplina, a bibliografia básica utilizada como apoio ao trabalho docente, a metodologia deste ensino e a recepção da disciplina entre os estudantes.

**Palavras-Chave:** ensino de filosofia, escolas urbanas, ensino médio, ensino fundamental, Teresina-PI.

**Abstract:** The paper presents an initial exploratory map of the philosophy teaching in middle and fundamental levels of public and private teaching system in Teresina/PI surveyed in 2000 year by claiming to offer data about the organization of this area of knowledge as the professional area of philosophers and to serve as a source for planning activities of the university concerning the academic preparation of those professionals and also to build politics related to the involvement of Department of Philosophy in basic teaching. The result of survey is an exploratory diagnosis of quantitative nature that specifies some aspects that helps to characterize the reality of pedagogical practice of philosophy teaching such as: the presence of discipline in school curricula, the weekly duration of philosophy classes, academic training of the philosophy teachers, the philosophical contents of learning delivered on classes, the basic bibliography used by philosophy teachers, the methodology adopted in schools to teach philosophy, and the reception of philosophy among its students.

**Keywords:** philosophy teaching, urban schools, middle teaching, fundamental teaching, Teresina-PI

### I – Do propósito da Filosofia na formação básica

Analisar a prática do exercício do ensino de filosofia é compreender o significado deste conhecimento e o papel que o mesmo desempenha na educabilidade. É se perguntar sobre a própria filosofia e o filosofar. Deste modo, levantamos algumas considerações conceituais sobre o significado do ensino de filosofia e o perfil exigido do profissional que ministra a disciplina, assim como a própria especificidade da filosofia.

---

<sup>1</sup> Texto elaborado a partir de Relatório de Pesquisa, financiada pelo CNPq, realizada pelo Núcleo de Estudos sobre o Ensino de Filosofia – NEFI, do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Piauí, sob a coordenação dos professores Helder Buenos Aires de Carvalho e Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, em 2000-2001.

<sup>2</sup> Professor Adjunto, Departamento de Filosofia/UFPI.

<sup>3</sup> Professora Adjunto, Departamento de Fundamentos da Educação/UFPI

Por considerarmos a questão da natureza da filosofia como uma questão constitutiva do próprio corpo de problemas dessa disciplina, funcionando mesmo como um dos seus catalisadores, fermentando sua problemática e permitindo uma constante renovação em seus objetos, uma expansão e transformação de seus próprios limites e configurações, torna-se ilusório querer responder a essa questão de uma forma simples, como se pudéssemos, sinteticamente, num conjunto delimitado de sentenças, expressar toda a experiência histórica acumulada que constitui a tradição da atividade filosófica no ocidente enquanto autofundante de seu campo de problemas e atuação.

Portanto, ao invés de nos perguntarmos pela natureza da filosofia querendo equivocadamente reduzir toda sua história a um conjunto de sentenças abstratas, tal como uma fórmula matemática que nos permitiria encontrar a solução pronta e acabada do problema<sup>4</sup>, será mais proveitoso ressaltarmos algumas características peculiares à atividade filosófica, que se mantém vivas desde o seu surgimento na Grécia antiga, nos perguntando a partir daí pelas tarefas que ela nos propõe em nosso tempo, mais especificamente no nosso caso, pelas tarefas que tem seu ensino nas nossas escolas, em seus mais diversos níveis. Ao escolhermos essa estratégia não significará que estaremos livres do fardo do conceito, como se dessa forma a nossa tarefa se tornasse mais fácil, uma vez que, como nos indica FAVARETTO: *“na situação contemporânea, talvez seja mais adequado se falar em ‘filosofias’, pois face à sua dispersão, a Filosofia não mais se apresenta como um corpo de saber e, assim, não se propaga da mesma forma como um saber se transmite; isto é, apenas por aquisição.”* (1999, p.77).

Abre-se, assim, uma dificuldade a mais diante do professor de filosofia na definição do que é que ele vai ensinar, frente às mais variadas alternativas que lhes são postas à disposição pelas “filosofias” e suas definições. Por outro lado, se a dificuldade de conceituar-se uniformemente a filosofia, que se nos apresenta hoje como uma crise da filosofia, paradoxalmente, independentemente da perda de seu assunto instituído, acaba provocando a sua valorização e o desenvolvimento de um novo estilo de filosofar distanciado do escolasticismo, isto é, de uma perspectiva de mera reprodução de conteúdos já prontos e estabelecidos. Nesse sentido, essa “divergência” filosófica acerca de sua própria natureza acaba radicalizando a necessidade de desenvolvimento do conceito, desse processo de autofundação do filosofar, forçando o professor de filosofia a posicionar-se ativamente diante dela, na direção das tarefas que se fazem perceber em seu horizonte histórico.

Essa dimensão autofundante acima referida, e que provoca controvérsias profundas acerca de si mesma, não significa que a filosofia é quem gera seus próprios problemas no vácuo histórico, fundando-se como uma forma de saber que se coloca acima das contingências históricas, sociais e culturais. Ao contrário, esse espírito de autofundação é necessariamente um procedimento histórico, em resposta às necessidades do tempo, como dizia Hegel, de trazer o tempo para o conceito, incorporando as exigências da experiência histórica ao pensamento, à dimensão da busca do fundamento desta, de tal forma que essa mesma experiência histórica seja compreendida, articulada sistematicamente e não uma manifestação alienada do próprio homem ou de alguma entidade transcendente.

Podemos mesmo dizer, seguindo MacINTYRE (1993), que os sistemas filosóficos históricos que conhecemos na história da filosofia são, na verdade, elaborações de ideais de adequação racional, tanto teóricos como práticos, das crenças, argumentos, asserções e práticas multifárias, cujos traços persistentes forçaram as pessoas abertas e esclarecidas a

---

<sup>4</sup>Curiosamente se os filósofos já tivessem encontrado essa fórmula, provavelmente a filosofia deixaria de ser filosofia, ter-se-ia se extinguido ou se transformado em uma ciência exata, um ideal que chegou a ser muito caro a determinados filósofos modernos e contemporâneos.

um reconhecimento da necessidade de levantar questões filosóficas sobre aquelas crenças, argumentos, asserções e práticas. Quer dizer, sistemas filosóficos continuam a ter um objeto identificável quando há um conjunto mais ou menos contínuo de intercâmbios dialéticos entre os filósofos engajados em articular algum sistema filosófico particular e aquelas pessoas francas e esclarecidas, pré-filosóficas, que estão engajadas em levantar questões sobre a adequação racional de suas crenças e práticas, questões essas que emergem do discurso e da interação quotidiana deles, bem como das investigações teológicas e científicas, das atividades políticas, jurídicas e estéticas, e assim por diante.

Além disso, por ser essa permanente atividade reflexiva em torno dos fundamentos da própria cultura humana, uma necessidade intrínseca às comunidades na qual é produzida, como que inscrita no próprio ser mais profundo do homem, a filosofia, por sua própria natureza, exige o recurso à tradição, o conhecimento preciso e rigoroso dos pensadores clássicos. Ou seja, a filosofia é estruturalmente moderna, onde tradição e contemporaneidade se entrelaçam essencialmente na atividade reflexiva, seja na pesquisa, seja no aprendizado, de busca de respostas às questões humanas fundamentais. O que traz à tona o respeito à história da filosofia e ao próprio passado do homem como uma referência formadora da compreensão do seu tempo atual, entrelaçando, assim, o passado, o presente e o futuro num mesmo ato reflexivo.

Essa peculiaridade da atividade filosófica de sempre precisar recorrer à tradição, tanto no que se refere à sua própria natureza, como no que tange à formação necessária ao profissional que a exercita, produz uma série de implicações para a atividade de ensinar filosofia, especialmente no nosso caso em questão, nas escolas de nível médio e fundamental. Sua pluralidade interminável de paradigmas reflexivos faz com que haja dificuldades importantes para o professor de Filosofia na definição de sua práxis escolar, como afirma FAVARETTO: *“Ensinar Filosofia: mas qual Filosofia? Em que consiste a especificidade do filosófico? E, se não há conteúdos básicos e métodos fixados, o que deve ser considerado o mínimo necessário para realizar uma suposta especificidade em termos de ensino?”* (p. 77).

Diante disso, a exigência mais fundamental, a nosso ver, que se coloca para o ensino da filosofia nos níveis médio e fundamental é “o como fazer da aula de filosofia “filosofia” e não meramente cultura filosófica” (SOFISTE, 103), ou seja, como fazer com que o ensino de filosofia não se reduza ao fornecimento de um mero conhecimento formal das doutrinas e sistemas da história da filosofia, confundindo as tarefas do ensino médio e fundamental com as do ensino superior — onde, ao contrário, essa cultura filosófica, em seu sentido pleno e positivo, é um dado essencial na formação do profissional da filosofia — no final das contas, não conseguindo enxergar o que seja o diferenciado papel da reflexão filosófica no processo de formação das pessoas nesses diferentes níveis.

Os níveis de ensino médio e fundamental não visam a formação do profissional da filosofia, mas a introdução desse tipo de reflexão na formação dos educandos, de tal maneira a oferecê-los um treinamento intelectual e cultural que lhes permita tomadas de posições autônomas e críticas em relação ao próprio conteúdo de sua cultura, ao sentido fundamental que está em jogo na experiência histórica na qual se encontram inseridos e da qual são também responsáveis pela sua produção, em suma, capacidade de reflexão sobre os eixos fundantes de sua própria práxis. Nesse sentido, a tarefa do ensino de filosofia nesses níveis não pode confundir a exigência da rememoração, presente na atividade do filósofo, com a mera reprodução de conteúdos, de doutrinas filosóficas e autores do passado e do presente, tais como se apresentam, na maioria das vezes, os manuais destinados ao ensino médio e às turmas introdutórias no ensino superior.

Com essa perspectiva esperada do ensino de filosofia, exige-se do profissional que tem hoje a tarefa de ensinar a filosofia um perfil no qual esteja incluído o domínio do instrumental filosófico da tradição — obtido no estudo sistemático da história e dos problemas da filosofia — com rigor, criticidade, independência intelectual e portador de

um comportamento ético consciente e crítico da moralidade e da ordem política existentes. Um profissional, pelo menos no nível mais alto, com capacidade de acesso à maior parte da bibliografia especializada na busca de solução para as questões filosóficas centrais que o tempo histórico exige. Um profissional capaz de lidar com o cientificismo, bem como de dar conta criticamente do mundo tecnológico em que estamos inseridos e das vertiginosas transformações que ele produz, de um lado, e do mundo social arcaico e atrasado em que ainda vivemos no Brasil e em alguns outros países, de outro lado.

Somado a isso, há a necessidade de que esse profissional também tenha o conhecimento adequado das pessoas com as quais ele vai trabalhar, tendo claro para si mesmo que vai lidar com educandos que estão num processo próprio de formação e desenvolvimento físico e intelectual, portanto, exigindo o domínio de técnicas de ensino adequadas aos diferentes níveis de ensino da filosofia. Um conhecimento que deve se estender também ao próprio papel que o ensino de filosofia tem na formação e constituição do pensamento da criança e do adolescente, de tal forma que o ensino filosófico possa ajudá-lo na consolidação de seu desenvolvimento intelectual, gerando algumas condições de suas possibilidades futuras como um adulto pensante e crítico de sua realidade histórica e material.

Ainda aproveitando os ricos apontamentos de FAVARETTO (1999) para a elaboração de uma concepção do papel da filosofia e da forma do exercício da atividade filosófica nesses níveis de ensino, consideramos que o professor de filosofia não tem como definir questões relativas a conteúdos, procedimentos e estratégias (o que deve ser ensinado?, o que pode ser ensinado?, como ensinar?) se ele não definir antes para si mesmo o lugar de onde está pensando e falando, ou seja, ele tem que se reconhecer de antemão como situado dentro de um contexto histórico-social, inserido em relações que o definem parcialmente como um sujeito histórico e portador de uma identidade, vivenciando alguma tradição de pensamento e de ação, da qual a reflexão filosófica é a busca de sua expressão mais sistemática e crítica. Esse pertencer a algum lugar e a alguma forma de pensar, a alguma tradição de pesquisa racional é um momento inicial necessário e que precede toda e qualquer definição de conteúdos e métodos, até mesmo porque esses estarão subordinados aos termos dessa definição que o professor tem de estabelecer ou reconhecer para si mesmo.

Desta forma, o elemento vivido pelo alunado pode ser o portal de acesso às problemáticas filosóficas específicas, não uma desculpa para fugir ao trabalho do conceito, do uso das ferramentas filosóficas. Esse elemento essencial do trabalho filosófico é o mínimo que o professor deve realizar na sua sala de aula como sendo o “específico” do filosofar, levando em conta o estágio de desenvolvimento psicológico e a inserção cultural da criança ou do adolescente sob sua responsabilidade, é a construção de uma linguagem da inteligibilidade através do manuseio dos textos, conceitos e doutrinas filosóficas, no propósito de demarcar o sentido das palavras, buscando a significação dos fatos, a estrutura que subjaz às aparências de fatos diversos e acontecimentos aparentemente amontoados.

Essa busca de ideais de inteligibilidade, da articulação entre teoria e prática em termos adequados, na direção de uma consciência filosófica, implica que se dê ênfase ao aprender, a abertura de um espaço escolar como condição para a experimentação de idéias e ações, um espaço essencialmente heterogêneo que proporcione ao estudante o enfrentamento com o diferente, o estranho e que dê vazão ao que Aristóteles considerou estar na base do conhecimento filosófico: o espanto, a insatisfação com o dado empírico, o factual, o estabelecido.

“Se o primado do ensino leva à ilusão de que aprender é a entrada num domínio de verdades instituídas, do qual o professor seria o decifrador privilegiado, a ênfase no aprender incita à produção. Daí a necessidade de se relativizar o valor

exclusivo da experiência imediata dos alunos, pois se ela propõe os índices de um espaço heterogêneo de ação e pensamento, o que mais importa é que os alunos se apoderem dos signos fortes para dominar situações, estruturar e modificar a relação dos signos instituídos. O ensino torna-se, assim, processo de constituição do espaço do encontro dos signos, possibilitando que o aprender se desenvolva pela exploração do atrito da linguagem na experiência” (FAVARETTO, p.84).

O trabalho do professor de filosofia, assim, não é dizer o que os alunos devem fazer, mas ser aquele que os convida a fazer juntos, a não reproduzir gestos propostos, mas permitir a construção do espaço heterogêneo da inteligibilidade que resulta da ruptura com as significações instituídas e fixadas do senso comum com a prática do professor "narciso", incompatível com o verdadeiro exercício do filosofar.

## II – Dos Procedimentos da Investigação

### 2.1. Da natureza da pesquisa

Diante do fato de que as pesquisas realizadas até agora sobre o ensino de filosofia em Teresina<sup>5</sup> terem se limitado a estudos de casos, não nos permitindo uma visão mais geral da prática desse ensino e não nos dando elementos empíricos mais confiáveis para a formulação de novas hipóteses de trabalho, nessa investigação privilegiamos os dados empíricos mais gerais, buscando traçar um diagnóstico exploratório desse universo pedagógico.

Com sua natureza essencialmente empírico-quantitativa, a pesquisa buscou obter uma configuração estatística mínima dos principais elementos envolvidos na prática pedagógica do ensino de filosofia, de modo a produzir um diagnóstico empírico inicial dessa realidade. Para o tratamento estatístico dos dados utilizamos o programa de computador SPSS, Versão 10.0 para Windows, que nos forneceu um tratamento básico, levando em conta apenas o número absoluto das frequências de cada dado e o percentual relativo de cada variável e sub-variável. Como a amostra obtida na pesquisa não teve um percentual estabelecido em relação ao número absoluto das escolas que oferecem o ensino de filosofia na zona urbana de Teresina, preferimos não aplicar qualquer outro filtro estatístico aos dados coletados.

### 2.2. Caracterização da amostra

O diagnóstico teve como universo pesquisado as escolas públicas e privadas da zona urbana da cidade de Teresina/PI, sendo que foi retirada uma amostragem de 35 escolas, das quais 08 (oito) públicas e 27 (vinte e sete) privadas, a partir das informações obtidas junto à SEED/PI e SINEPE/PE, respectivamente, relativas ao número de escolas existentes no ano de 1999.

De um total de 278 escolas públicas estaduais e privadas, no ensino médio e fundamental na zona urbana de Teresina (PI), identificamos inicialmente 46 dessas escolas como oferecendo efetivamente a disciplina Filosofia. Foram identificadas 28 escolas públicas estaduais, das quais 8 confirmamos a oferta da disciplina filosofia; e 250 escolas privadas das quais 38 declaravam ter a filosofia como disciplina no ensino fundamental e/ou no ensino médio. Entretanto, desse universo de escolas inicialmente identificadas e

---

<sup>5</sup> CARVALHO, 1990; CABRAL, 1990; BEZERRA & PEREIRA, 1990; PEREIRA, 1995.

pretendidos pela pesquisa, conseguimos atingir 8 (oito) escolas da rede pública e 27 (vinte e sete) da rede privada.<sup>6</sup>

Teresina tinha, em 1999, 29 escolas públicas estaduais com ensino médio, sendo 28 na zona urbana e 1 na zona rural. Dessas 28 escolas da zona urbana, 7 (sete) ofereciam curso profissionalizante — sendo 4 cursos pedagógicos (magistério) e 3 escolas técnicas. Nossa amostra na rede pública está situada no interior das 21 escolas restantes que ofereciam o nível médio não profissionalizante, ou seja, nossa amostra de escolas públicas estaduais — 8 escolas pesquisadas — representava 38% do universo total das escolas públicas estaduais não profissionalizantes de nível médio.

Em relação à rede privada, conseguimos identificar a existência de um total de 250 escolas com nível médio e fundamental em 1999. Dessas 250 escolas, 38 ofereciam o ensino de filosofia, dando um percentual de 15,2% do total dessas escolas. Contudo, só conseguimos investigar 27, alcançando o índice de 71% do universo de escolas identificadas como tendo ensino de filosofia nos níveis médio e fundamental. Comparando com o total de escolas privadas na zona urbana de Teresina(PI), sem considerar se oferecem ou não o ensino de filosofia, nossa amostra da rede privada ainda representou 10,8%.

### 2.3. Das Variáveis Investigadas

As variáveis foram definidas privilegiando aqueles elementos da prática pedagógica que caracterizam e permeiam a prática de qualquer professor e escola e que, além disso, poderiam ser obtidos com um mínimo de conteúdo interpretativo, de tal forma que pudessem ser quantitativamente estabelecidos e tabulados para se obter, ao final, um comparativo estatístico mínimo entre elas, especialmente na diferenciação do gerenciamento das escolas — diferenciação entre escolas públicas e privadas.

Para a análise dos dados, foram estabelecidas as seguintes variáveis genéricas: escolas com a disciplina filosofia; gerenciamento da escola; formação do professor da disciplina; programa da disciplina; bibliografia básica; articulação da disciplina filosofia com as outras disciplinas da escola; posição da disciplina na proposta de formação da escola e na concepção do professor que a ministra; visão do educando acerca do valor da disciplina. Cada uma dessas variáveis genéricas foi desdobrada em sub-variáveis que melhor definiam os elementos a serem obtidos pela coleta de dados e que caracterizariam o universo da prática do ensino de filosofia que nos interessava trazer à tona.

O que definimos como formação do professor é a titulação formal adquirida pelo mesmo no sistema educacional, envolvendo desde a formação de nível médio até a de nível superior, incluindo pós-graduação. A identificação da área e tipo de titulação obtida pelo professor da disciplina será um dado fundamental na caracterização do perfil do profissional que atua no ensino de filosofia e poderá nos explicar algumas das características que esse ensino apresenta em sua prática efetiva.

Com a categoria formação do professor traçamos algumas correlações estatísticas com: o conteúdo do ensino oferecido, o tipo de programa organizado por ele e a seleção da bibliografia utilizada, procurando verificar se há interferência de definição entre elas. Uma outra correlação que nos interessou verificar foi aquela entre a formação do professor e o tipo de escola na qual ele trabalha, se privada ou pública, pois essa informação nos

---

<sup>6</sup> Observamos ao leitor que, a totalidade das escolas estaduais na zona urbana de Teresina não foi pesquisada, pelos mais diferentes motivos, o que nos impediu de checar efetivamente até que ponto a orientação da SEED/PI em relação à oferta de filosofia no nível médio não-profissionalizante foi implantada nas escolas. O número de 8 escolas corresponde a aquelas que conseguimos visitar e obter os dados necessários para a pesquisa. No tocante à rede privada, o número de escolas é significativamente flutuante, pois é contínuo o ciclo de criação e fechamento de escolas, não se tendo uma estabilidade de dados.

permitirá saber se há diferenças significativas ou não entre a formação oferecida pela rede pública e a privada nesse aspecto.

Um dado também significativo quanto à formação do professor consiste no tipo de expectativa que ele tem no tocante à sua qualificação profissional, ao seu desejo de investimento na carreira, e assim em identificarmos em que medida a UFPI, através do DEFI, poderia atuar nessa direção. Dentro desse aspecto, queríamos também verificar se há alguma diferença significativa de expectativas profissionais entre professores da rede pública e privada.

Chamamos de programas, conforme definição de ALBUQUERQUE (1998), o conjunto de conteúdos selecionados como dignos de serem ensinados e que se encontram formalmente organizados pelo próprio professor da disciplina e que são legitimados pela unidade escolar em que trabalha, ou seja, aquilo que foi planejado oficialmente para ser trabalhado na disciplina e nas diferentes séries da escola.

Um programa de disciplina, tal como o concebemos em sua integralidade formal, é constituído pela delimitação dos seguintes itens importantes para traçar o perfil do ensino a ser oferecido: ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia de trabalho, instrumentos, sistemas de avaliação e bibliografia básica e complementar. Entendido e assim concebido, o programa é fonte importante para estabelecermos o direcionamento sistemático que o professor e a escola pretendem com esse ensino. Assim, a falta do mesmo se torna indicativo de que a escola e o professor atuam de forma circunstancial e sem objetivos claros, ou seja, não sistemática, o que revela uma falta de conhecimento da especificidade da disciplina e da prática adequada à especificidade dos seus conteúdos.

Em relação ao conteúdo de ensino nos interessou determinar se há um predomínio de programas de tipo temático ou histórico. Programas temáticos são aqueles em que os conteúdos estão circunscritos em torno de temáticas filosóficas variadas, que não têm entre si necessariamente nenhuma vinculação de natureza histórica ou sistemática, mas se vinculam às necessidades de discussão da própria cultura e interesses dos alunos e professores envolvidos. Os programas de tipo predominantemente histórico são aqueles em que a concepção do que seja aprender filosofia está vinculada ao domínio da história da filosofia, fazendo com que o estudante se introduza na discussão filosófica percorrendo os diferentes períodos históricos e principais autores da filosofia, subordinando os temas a esse percurso historiográfico.

Buscamos identificar também se há uma predominância ou não, nos conteúdos de ensino ministrados na disciplina filosofia, de conteúdos efetivamente de natureza filosófica. Essa nossa avaliação dos conteúdos teve como critério considerar apenas o que aparece expresso nos programas, portanto, não leva em conta a prática efetiva do professor, uma vez que não fizemos esse acompanhamento. Sendo a análise dos programas um dado inicial para se verificar que conteúdos filosóficos estão sendo privilegiados.

Nessa análise dos conteúdos programáticos não nos preocupamos em quantificar quais os conteúdos que apareceram nos programas, tal como formulados literalmente pelos professores. Preferimos categorizar os conteúdos segundo as áreas da filosofia, tais como antropologia filosófica, filosofia política, lógica, teoria do conhecimento, etc. Nosso propósito inicial foi obter quais áreas da filosofia foram privilegiadas pelos professores e escolas na definição dos conteúdos ministrados na disciplina filosofia.

Em termos de metodologia de ensino, em função mesmo da natureza de nossa pesquisa, buscamos identificar a predominância das formas de ensinar filosofia através de dois critérios mais gerais: o modelo tradicional, em que o recurso fundamental é a aula expositiva ministrada pelo professor; e o modelo discursivo, em que a aula dá ênfase ao debate e não meramente à exposição do professor, privilegiando os temas e as formas de apropriação e discussão dos mesmos pelos alunos. Essa informação foi obtida levando em

conta o valor das respostas dos professores e dos alunos envolvidos no processo, bem como a análise dos programas da disciplina apresentados.

Além disso, procuramos identificar o tipo de avaliação que o professor utiliza predominantemente, seja através de provas que denominamos “objetivas”, quando o aluno tem disponível uma múltipla escolha para assinalar ou espaços em branco a serem preenchidos com nomes de conceitos ou autores; ou através de provas que denominamos “subjetivas”, em que o aluno tem de responder a questões abertas, por meio de respostas mais discursivas, não meramente as encontrando prontas, disponíveis à sua escolha, diferentemente de um tipo de ensino meramente repetitivo.

Com essas análises dos programas formulamos algumas correlações iniciais entre o conteúdo do ensino de filosofia e o tipo de escola, se pública e privada; o conteúdo do ensino de filosofia e a formação do professor; a metodologia empregada no ensino e a formação do professor — contudo a correlação entre a avaliação da disciplina pelos alunos e a metodologia de ensino empregada pelo professor não foi configurada em função dos resultados estatísticos obtidos na avaliação pelos estudantes, pois estes tornaram insignificante qualquer comparação.

A bibliografia básica é caracterizada pelos livros e textos que o professor adota formalmente em sala de aula, quer seja explicitado claramente no programa da disciplina apresentado por ele, quer seja na declaração verbal feita a esse respeito aos auxiliares de pesquisa durante a entrevista. Esse dado é importante para identificarmos se o material utilizado no ensino é predominantemente de manuais, livros discursivos ou temáticos, de textos esparsos ou dos textos dos próprios filósofos. Será interessante também para verificarmos a recepção entre nossos professores da recente bibliografia em filosofia produzida no Brasil, destinada ao ensino fundamental e ao ensino médio, revelando também um pouco do nível de atualização do trabalho desse professor.

A articulação da disciplina filosofia com as outras disciplinas da escola consistiu na identificação, através do professor da disciplina filosofia, do tipo de integração que ele desenvolve no interior da escola com os outros colegas professores em relação à presença de temas filosóficos nas outras disciplinas que são retomados por ele em suas aulas; se os professores de outras disciplinas desenvolvem algum tipo de trabalho conjunto com ele, retomando temáticas filosóficas que emergem transversalmente nas aulas daqueles; enfim, se há um reconhecimento pelos professores de outras disciplinas do valor do ensinamento filosófico, expresso não oralmente, mas na prática concreta conjunta com o professor de filosofia.

A posição da disciplina filosofia na proposta da escola foi indicada pela carga-horária dessa disciplina oferecida pela escola, pelos níveis de ensino em que ela é oferecida, bem como se a sua efetivação no currículo da escola foi feita antes ou depois da nova LDBE; pela qualificação do professor contratado para ministrar a disciplina; e, por fim, pelo grau de articulação da disciplina filosofia com as outras disciplinas do currículo da escola.

A visão do educando em relação à filosofia foi encontrada através da importância e valor que o estudante dá à disciplina filosofia nas opiniões emitidas pelos mesmos, bem como da especificidade que ele consegue perceber acerca da natureza da disciplina filosofia em relação às outras. Isso foi importante também para compararmos a receptividade dessa disciplina entre os alunos da rede pública e da rede privada, bem como correlacionarmos esses dados com a formação do professor, com a metodologia de trabalho e com o conteúdo do ensino oferecido.

O tratamento dispensado às variáveis certamente que não nos permite fazer um estudo analítico exaustivo e aprofundado sobre a realidade do ensino de filosofia nas escolas públicas e privadas, mas seguramente nos permite identificar em suas linhas mais

gerais as concepções do ensino de filosofia e delinear um quadro preliminar revelador da situação desse ensino em Teresina/PI.

#### 2.4. Da técnica de coleta dos dados

As técnicas de coleta de dados utilizadas foram: aplicação de questionários preenchidos pelos pesquisadores numa situação de face-a-face com os pesquisados, e, em caso de impedimento, os formulários eram entregues aos pesquisados para serem respondidos e devolvidos posteriormente. Utilizamos também a técnica da entrevista orientada por questionários previamente preparados, incluindo, por diversas vezes, a utilização de gravação eletrônica da entrevista em fita cassete.

A aplicação dos questionários com perguntas abertas envolveu os sujeitos que possuíam vinculação significativa com o problema, isto é, professores, coordenadores, diretores de escolas, dirigentes das secretarias municipal e estadual de educação, e estudantes. A investigação por escola iniciou-se pela Zona Urbana Leste, escolhida de forma aleatória. Os estudantes entrevistados foram também escolhidos de forma aleatória, num percentual médio de 10% de cada turma encontrada.

A coleta de dados foi precedida por uma experiência-piloto numa escola, escolhida aleatoriamente no universo de objetos pesquisados, para testagem dos instrumentos de coleta quanto à sua qualidade e capacidade de captação de dados. A experiência-piloto serviu também para treinamento dos pesquisadores e auxiliares com os instrumentos de coleta de dados e para um enfrentamento inicial com a realidade com a qual iriam lidar. Como resultado, foram feitas algumas alterações nos instrumentos de pesquisa originalmente formulados, de tal forma que sua eficiência e qualidade fossem adequadas aos nossos objetivos.

#### 2.5. Do tratamento e da análise e interpretação dos dados

A organização dos dados coletados seguiu uma seqüência de etapas, nas quais os dados passaram por um processo de seleção e agrupamento quantitativo de forma que facilitasse a leitura de sua pertinência e significação de informação em relação às variáveis genéricas e às sub-variáveis em que foram decompostas.

Na primeira etapa, os dados receberam o tratamento de quantificação de suas freqüências enquanto ocorrências singulares correspondentes a cada variável, não avançando, contudo, no tratamento estatístico para além da leitura frequencial e sua correspondente em percentual. Esses dados forneceram a freqüência estatística que nos permitiu analisar os aspectos genéricos do objeto de pesquisa, estabelecendo como procedimento o mapeamento do ensino de filosofia sem preocupar-se nesta etapa em cruzar dados, mas obter de forma ampla um retrato quantitativo da realidade desse ensino na zona urbana de Teresina.

Em seguida, já na segunda etapa do tratamento dos dados, estabelecemos os cruzamentos de todas as variáveis com a variável gerenciamento e suas respectivas sub-variáveis — pública e privada —, obtendo, assim, uma visão de relação indicadora da composição organizacional e funcional dos estabelecimentos de ensino, no que compete ao ensino de filosofia. A intenção foi perceber como o ensino de filosofia vem sendo praticado a partir das óticas da escola pública e da privada, buscando identificar suas diferenciações e similaridades.

Na terceira etapa elegemos a variável genérica “formação do professor” como referência para o cruzamento das variáveis que traduzem as condições didático-pedagógicas da prática de ensino da disciplina filosofia, sempre nos fixando no aspecto frequencial da ocorrência do dado analisado. Buscamos compreender, com isso, as implicações da

formação acadêmica em filosofia na qualidade do trabalho do professor, mais precisamente, verificar se a variável “formação filosófica do professor” interferia na produção de práticas distintas no tocante à organização do trabalho pedagógico, tais como na caracterização do programa de ensino, na abordagem do conteúdo programático, na natureza do conhecimento programático ministrado, na metodologia de ensino adotada, na bibliografia utilizada e no tipo de avaliação empregada.

A estratégia de análise e interpretação se configurou como um procedimento comparativo dos percentuais obtidos na quantificação das variáveis e de suas significações implicativas no provimento de sentido ao cruzamento das variáveis. Nesse procedimento nos reportamos ao referencial teórico e às definições das variáveis, visando dar maior consistência argumentativa à interpretação mais complexa dos dados, de forma que obtivéssemos uma percepção articulada da realidade do ensino da filosofia nos estabelecimentos de ensino pesquisados — vez que o referencial teórico nos permitiu elaborar uma discussão conceitual preliminar sobre as tarefas da filosofia e seu ensino e destacar as competências do profissional de filosofia.

Cientes das limitações do modelo de pesquisa com que trabalhamos, durante todo o processo de análise e interpretação dos dados tivemos a preocupação de ir ressaltando a necessidade do desenvolvimento de novas pesquisas de natureza qualitativa que venham proporcionar um conhecimento mais concreto e exato do como a disciplina filosofia vem sendo trabalhada pelas escolas em sua organização curricular, pelos professores nos aspectos de sua especificidade de conhecimento e de organização didático-pedagógica, bem como para obter uma visão mais precisa de como os alunos vêm vivenciando essa nova componente curricular.

### III – Do ensino da filosofia na realidade escolar

Considerando os dados levantados e a categorização empreendida para a análise diagnóstico-exploratória sobre a situação do ensino de filosofia na educação básica das redes pública e privada em Teresina, obtivemos resultados importantes para a análise das condições em que o ensino de filosofia e a revelação, no geral, de um quadro favorável ao ensino de filosofia no nível médio e fundamental em Teresina.

O ensino de filosofia em Teresina na rede privada, durante a década de 90, recebeu um grande incentivo com a inserção da disciplina no nível fundamental, incentivada a partir da proposta de Matthew Lipman do programa “Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar”. Das 27 escolas da rede privada pesquisadas, 15 delas oferecem a disciplina no nível fundamental, ou seja, 55,5% dessas escolas pesquisadas oferecem a filosofia no seu currículo fundamental, revelando a crença crescente na rede privada de que o ensino da filosofia é uma ferramenta pedagógica importante na formação da mente e da personalidade das crianças sob seus cuidados. Esse ensino de filosofia no nível fundamental tem uma concentração predominante nas últimas séries, a 7ª e a 8ª. Do total de escolas privadas pesquisadas, apenas 4, ou seja, 14,8% da amostra privada, oferecem filosofia nos dois níveis de ensino.

No âmbito do nível médio, há um relativo equilíbrio entre as escolas privadas que só oferecem filosofia no ensino fundamental (40,7%) e as que a oferecem somente no ensino médio (44,4%), com uma leve vantagem para o número de escolas que oferecem no ensino médio. Das 27 escolas pesquisadas, em números absolutos, 16 oferecem filosofia no nível médio e 15 no nível fundamental — vale lembrar que 04 delas oferecem simultaneamente nos dois níveis do ensino básico. O problema que esses dados revelam é que há uma grave ausência dessa disciplina na rede pública municipal<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> A Prefeitura Municipal de Teresina vetou o Projeto de Lei do Vereador Anselmo Dias referente a obrigatoriedade do ensino de filosofia na rede de ensino público municipal.

No tocante à rede pública estadual, a SEED/PI tem uma política clara de implantação da filosofia como disciplina na sua rede de nível médio, conforme nos revelam a Grade Curricular de 1999 e a Matriz Curricular de 2000. Já desde 1999, quando iniciamos a coleta de dados, a rede vinha sofrendo diversas alterações, dentre as quais a universalização da oferta da disciplina, que culminaram em 2000 com um aumento da oferta de escolas com ensino médio em Teresina (PI) na ordem de 45% — um dado importante, fornecido pela SEED/PI, que expõe a intenção de ampliar sensivelmente o atendimento da rede pública.

Na Grade curricular ainda vigente em 1999 a filosofia estava incluída na Parte Diversificada, já na Matriz Curricular de 2000 ela compõe um dos núcleos da Base Nacional Comum, revelando um claro crescimento de sua importância, do ponto de vista institucional da SEED/PI, do seu valor para o ensino médio. Confirmando essa valorização do ensino da filosofia, tivemos a realização de concurso público no primeiro semestre de 2000, que incluía vagas para contratação de professores para a disciplina filosofia, foi um sinal definitivo de que essa política é efetiva e terá prosseguimento institucional não-contingente. Cabe, nesse aspecto, à UFPI, através do DEFI, trabalhar junto com a SEED/PI para que essa política educacional cumpra seus objetivos da melhor maneira possível e realize o que prevê o espírito do texto legal da LDBE.

Aliás, o papel da nova LDBE nesse processo de inserção da filosofia no nível médio, tanto na rede pública, como na privada, é fundamental. Consideramos relevante identificar se a implantação da disciplina nos currículos da educação básica significa uma resposta positiva à orientação da nova LDBE. O que os dados comprovam é que a maioria das escolas (65,7%) observou o indicativo legal quando implantou a disciplina. O que demonstra, a nosso ver, que a LDBE está sendo interpretada corretamente pela maioria das escolas como indicando a obrigatoriedade deste ensino e, para cumprir adequadamente aquilo que ela prescreve, implantando-o como disciplina específica.

Na rede pública 57,1% das escolas pesquisadas implantaram a filosofia após a LDBE e, na rede privada, esse índice sobe para 76%. Do total da amostra pesquisada, de 32 escolas que responderam a esse item, a grande maioria das escolas (71,9%) passou a oferecer a filosofia em seu currículo após a edição da nova LDBE. O que destoa do conjunto e, a despeito disso, aparentemente meritoso, é que 42,9% das escolas pesquisadas da rede pública afirmaram ter implantado a filosofia antes da nova LDBE. Cabe aqui a uma futura pesquisa historiando o retorno da filosofia ao ensino médio, e a sua emergência no ensino fundamental, investigar as razões dessa especificidade na rede pública e a veracidade das informações.

No tocante à carga-horária da disciplina filosofia ofertada pelas escolas, constatamos uma carga-horária de trabalho docente incompatível com as exigências do trabalho pedagógico da disciplina, pelo fato de ser bastante reduzido este tempo, inviabilizando a dinâmica das aulas dialogadas e discursivas, ou seja, o curto espaço de tempo (1 hora-aula semanal) não permite o filosofar que se pretende — o exercício do pensar filosófico através de motivação para a leitura, a problematização e discussão das questões filosóficas propostas e emergidas do diálogo. Pudemos verificar nos depoimentos dos professores um certo grau de insatisfação em função desta limitação.

No ensino médio, 70,8% das escolas pesquisadas trabalham com apenas uma hora-aula semanal e 29,2% com duas horas-aula semanal. No âmbito da rede privada a situação é mais difícil que na rede pública: 54,2% das escolas privadas trabalham com apenas uma hora-aula, contra 12,5% com duas horas-aula; enquanto na rede pública essa relação é um pouco melhor, pois há uma igualdade, cerca de 50% das escolas públicas trabalham com uma hora-aula e os outros 50% com duas horas-aula semanais. No ensino fundamental, onde a totalidade é de escolas privadas, a situação ainda piora nesse item, pois cerca de 80% das escolas trabalham com apenas uma hora-semanal, contra 20% com duas

horas-aula semanais.

O que podemos derivar desses dados, é que a escola pública, nesse item da carga-horária oferecida, apresenta melhores condições de trabalho para o professor de filosofia. Uma situação que precisa ser seguida pelas escolas da rede privada, vez que o bom desempenho da disciplina também está ligado ao tempo de trabalho que o professor dispõe para desenvolver suas atividades. É uma reclamação muito presente nas entrevistas dos professores esse item da carga-horária insuficiente. Um tempo insuficiente faz com que o conteúdo seja banalizado e perca sua importância na formação do educando.

Sobre a formação do professor de filosofia, buscamos através destes dados caracterizar o perfil deste profissional, uma vez que entendemos que a qualificação é uma exigência de todo professor e a filosofia mais do qualquer outra disciplina depende da qualidade e da especificidade desta formação. Identificamos que 94,4% dos professores pesquisados possuem titulação em nível de graduação (destes 8,3% também possuem pós-graduação). Os 5,4% restantes têm apenas o nível médio profissionalizante, ministrando filosofia no nível fundamental. É um dado positivo que a disciplina esteja sendo ministrada por portadores de curso superior, não havendo diferenças significativas entre a rede pública e a privada.

Além disso, os professores demonstraram expectativa positiva na formação continuada, manifestada através do desejo de cursarem pós-graduação ou outros cursos de qualificação. Cerca de 61,1% manifestaram interesse em fazer pós-graduação e 25% se interessaram por outras formas de aperfeiçoamento. Há sensivelmente aqui um espaço de necessidades a serem satisfeitas através de um trabalho do DEFI, em convênio com a SEED/PI e a rede privada. Os professores estão declaradamente sentindo necessidade de aperfeiçoamento na sua atividade — e neste aspecto o índice de pós-graduação muito pequeno (8,3%) é revelador do campo de atuação possível pela UFPI. Mas esse quadro apresenta uma diferenciação interessante quando se leva em conta o gerenciamento da escola: os professores da escola pública manifestam um interesse maior na pós-graduação (77,7%), do que aqueles que trabalham nas escolas privadas (55,5%). Uma hipótese explicativa para isto é que a realidade do professor que trabalha na rede privada é mais desgastante e mais exigente das energias do professor, que o obriga a adiar ou abandonar esse projeto intelectual.

Outro dado que nos chamou atenção em relação ao professor, foi o fato de termos ainda nesta amostra obtida um percentual de 38,9% dos professores de filosofia sem formação filosófica ministrando a disciplina. No caso da rede pública, há uma presença relativa maior de profissionais sem formação filosófica (55,6%), contra apenas 33,3% da rede privada. O que é explicável pela pouca agilidade da rede pública em contratar os profissionais com formação específica, dependendo excessivamente de decisões políticas e não técnicas. No caso da rede privada, embora com percentual relativamente menor que na rede pública, e a despeito de possuir agilidade de decisão para recursos humanos, há ainda um alto índice de profissionais sem qualificação específica, o que freqüentemente se explica pelo caráter capitalista da escola, ou seja, a direção prefere oferecer a disciplina para um professor já contratado pela escola, visando não onerar algum custo social extra na contratação de um novo; ou ainda pela pouca consciência da direção em relação à especificidade da disciplina filosofia.

Em termos de formação universitária do professor de filosofia, 61,1% deles tem formação específica em filosofia, aparecendo pedagogia, em segundo, com 22,2%; aparecendo ainda História (5,6%), letras e enfermagem (2,8%). Esse dado é importante, porque nos mostra a composição daqueles 38,9% de profissionais sem formação filosófica específica. Mesmo os pedagogos, que em tese teriam também alguma formação filosófica no currículo, não têm a competência técnica devida para ministrar a disciplina. Primeiro, porque a formação filosófica que recebem no currículo é consensualmente insuficiente, não

possuindo condições técnicas de manusear a tradição filosófica e a variedade das ferramentas analíticas da reflexão filosófica; segundo, mesmo aquela formação que recebem é direcionada para o campo da filosofia da educação.<sup>8</sup> Ou seja, mesmo o pedagogo, em relação à sua formação, é seguramente um limitador das possibilidades de ensinar filosofia na sua especificidade epistemológica. Uma avaliação que se estende mais radicalmente às outras áreas.

Um outro dado importante obtido a respeito do professor que ministra a disciplina filosofia é que ele não tem possibilidade de se dedicar ao estudo da filosofia. O professor de filosofia, em sua maciça maioria de casos, 94,4%, também ministra outras disciplinas. E não há diferenças significativas quanto a isso nas redes pública e privada. O que nos leva a concluir que devido à limitação de carga-horária na sua área de atuação, este necessita ampliar sua atividade de trabalho em outros campos, fazendo com que, seguramente, o nível do ensino que ele ofereça seja precarizado pela falta de estudos e de pesquisas, resultando, quiçá, num ensino crescentemente defasado. É importante que o professor possa se dedicar ao estudo de sua área de atuação, o que conduz também a uma queda no interesse em especializar-se cada vez mais no seu campo de conhecimento, caso esse professor se veja obrigado a diversificar cada vez mais seu campo de atuação.

E um agravante disso tudo é o fato de que essas outras disciplinas que ele se vê obrigado a ministrar nem sempre estão integradas com o ensino de filosofia, fazendo com que haja um distanciamento ainda maior entre os campos que ele atua — fica o professor parecendo aquele produto popular para limpar alumínio, o Bombril, que tem, como a propaganda afirma, “mil e uma utilidades”! Dentre as outras disciplinas não filosóficas que o professor de filosofia ministra, destacam-se sociologia (22,5%), ensino religioso (14,5%), artes (9,7%), psicologia (8,1%) e história (6,4%).<sup>9</sup> O que mais destoia do conjunto de disciplinas, pela sua não proximidade à área das humanidades, é a aparição de disciplinas como enfermagem psiquiátrica, sexologia e fundamentos de enfermagem, na rede privada.

Essa situação de difícil qualificação para o professor de filosofia é seriamente reforçada pela pouca disposição das escolas em incentivar os profissionais que lá atuam nesse sentido. Das respostas obtidas 62,9% dos professores entrevistados afirmam que as escolas não oportunizam a sua atualização profissional e técnica. E isso é verdadeiro tanto na rede pública (75%), como na rede privada (59,3%). É um dado grave, pois revela que não há uma política de capacitação clara no âmbito da rede pública estadual, uma falha que deve ser imediatamente corrigida pela SEED/PI — se ela pretende levar a sério a presença da filosofia em sua rede — bem como ser auxiliada nesse processo pelo DEFI/UFPI, o qual detém o monopólio da formação filosófica no Piauí. Como a rede privada não possui nenhum órgão único responsável pela política de atuação das escolas, cabe ao poder público, através das diferentes instituições envolvidas no processo, em suas diferentes esferas de atuação, agir de forma a oferecer alternativas para capacitação desse contingente de professores — e aqui o papel do DEFI/UFPI é também essencial.

Em relação ao tempo que o professor ministra a disciplina filosofia na carreira profissional, constatamos que, no geral, a maioria dos pesquisados ministra a disciplina há bem pouco tempo, ou seja, 19,4% declarou que leciona filosofia há menos de 1 ano e, se acrescentarmos o tempo para menos de 2 anos, o percentual sobe para 33,3%. Este dado nos permite identificar que, embora desde a década de oitenta esta disciplina esteja presente em algumas escolas, só muito recentemente a presença da filosofia tem sido registrada com mais frequência, conseqüências de experiências exitosas com a disciplina e especialmente pela orientação estabelecida na nova LDBE. Além disso, é um dado que nos revela a

<sup>8</sup> Muitas vezes, mesmo essa direção específica para a filosofia da educação é travestida por uma leitura superficial e equivocada das correntes educacionais, ministrada no máximo em 120 horas-aula!

<sup>9</sup> Convém lembrar ao leitor que a Licenciatura Plena em Filosofia oferecida pela UFPI possibilita também duas habilitações em disciplinas afins da filosofia: sociologia e psicologia.

necessidade de o DEFI/UFPI aprofundar sua participação na formação desse contingente jovem de professores, possibilitando-lhes um amadurecimento no domínio da disciplina e nas técnicas pedagógicas através de cursos de extensão, pesquisas e estudos específicos permanentes.

Nos interessou compreender também a maneira como a prática do ensino de filosofia está sendo realizada. Dadas aquelas categorias construídas para trabalhar a análise dos programas de disciplina e considerando também as respostas obtidas pelos professores através dos questionários aplicados, pudemos ver que os programas da disciplina, em 51,4% da nossa amostra, não estão sendo organizados de maneira sistemática. E entre as escolas públicas esse percentual é significativamente maior (66,7%) que nas escolas privadas (46,4%); nas escolas privadas há um relativo equilíbrio entre programas que tem uma organização sistemática (42,9%) e aqueles que não têm (46,4%). Os conteúdos são, na maioria dos casos, agrupados em unidades de ensino, mas sem haver uma proposta clara contendo os elementos do planejamento, isto é, desde os objetivos da disciplina, procedimentos didático-metodológicos, avaliação e bibliografia básica. Vimos que em algumas situações o professor segue o sumário do livro adotado. O que denota um tipo de organização do trabalho pedagógico ainda muito contingencial, sem uma clareza dos objetivos e procedimentos que devem guiar o trabalho do professor.

E isso nos parece mais grave no tocante ao ensino público, porque alcança geralmente a faixa da população que não tem como se defender, por não possuir alternativas. Grande parte da eficácia no processo ensino-aprendizagem depende da boa performance do professor no planejamento de suas atividades, pois um bom planejamento permite lidar com as circunstâncias de forma consciente e organizada. Sem ele, a tendência é ocorrer uma fragmentação excessiva do trabalho e, conseqüentemente, uma queda sensível na eficiência do ensino — além do fato de que um ensino fragmentado também tende a fazer com que o aluno se desinteresse pela disciplina.

Em relação à organização do programa da disciplina filosofia, fizemos também um cruzamento desses dados com a formação filosófica específica do professor, de tal forma a verificarmos se havia alguma interferência significativa dessa formação na qualidade da organização do programa. Os dados apontam que o professor com formação filosófica tem clara predominância (59,1%) entre aqueles que trabalham com programas que consideramos como sistemáticos, contra 16,7% dos professores sem formação filosófica específica. Por outro lado, os professores que não têm formação filosófica específica alcançam a desastrosa marca de 83,3% de seus programas serem avaliados como não-sistemáticos! O professor sem formação filosófica específica tem dificuldade de sistematizar o trabalho de ensinar filosofia exatamente por desconhecer as peculiaridades das ferramentas analíticas da disciplina e dos seus objetos de estudo. Daí porque ser importante a exigência de que a docência em filosofia seja feita por quem tem a formação específica para tal.

Sobre a abordagem do conteúdo ministrado na disciplina filosofia, tal como aparece explicitada nos programas, predomina fortemente nas escolas pesquisadas — 70,3% — aquela abordagem de caráter temático, isto é, os conteúdos são trabalhados na forma de temas e questões do campo da filosofia, julgadas pertinentes à investigação filosófica por crianças e adolescentes, sem haver qualquer preocupação histórica. Não há diferenças muito significativas entre a rede privada (71,4%) e a rede pública (66,7%) no tocante a esse item. Questões relativas à importância do filosofar, as questões morais e políticas, temas relativos ao amor, à sexualidade, a afetividade, investigações lógicas, dentre outros, aparecem como temas de ensino.

O que esse dados obtidos dos programas apresentados trazem à tona é, primeiro, a questão teórica de como devem ser ensinados os conteúdos filosóficos, uma discussão que ainda não foi estabelecida entre nós devidamente; e, segundo, é a questão empírica

acerca das razões produtoras dessa escolha hegemônica da abordagem temática nas escolas de Teresina. A nossa suspeita é de que parte da responsabilidade disso esteja no formato adotado pelos livros didáticos destinados ao ensino de filosofia, seja porque não se adequam às necessidades do professor e dos alunos e aí obrigam o professor a pinçar temas fragmentados, seja porque já tem esse formato presente em alguns dos manuais utilizados, não exigindo muito esforço da parte do professor para utilizá-lo. Frequentemente pode ocorrer, também, que a escola não tenha um projeto pedagógico claro e ao implantar uma nova área de conhecimento no seu currículo, especialmente na forma de uma disciplina, como é o caso da filosofia, termina por fazer com que o ensino dessa nova disciplina caminhe para uma fragmentação temática. Uma pesquisa posterior nesse âmbito seria bastante esclarecedora.

Poucos professores (8,1%) trabalham com programas nos quais a abordagem histórica predomina, ou seja, aquela que discorre sobre os sistemas filosóficos nos diferentes períodos da história da filosofia. A nosso ver, essa tendência representa uma característica importante, pois, em princípio, a predominância da abordagem temática oferece uma melhor adequação ao nível de ensino e à proposta do filosofar, do exercício deste saber entre crianças e jovens. Entretanto, a abordagem temática aqui não pode significar uma postura dicotômica com a histórica, pois, como anteriormente discutimos, essa é uma dicotomia falsa no âmbito do ensino de filosofia.. Há uma necessária complementaridade entre o temático e o histórico. Se isso se revela efetivo ou não na prática concreta do professor, somente uma pesquisa de cunho etnográfico será capaz de esclarecer e pôr a problemática toda mais à vista.

No tocante à abordagem do conteúdo predominante na disciplina filosofia, fizemos também um cruzamento desses dados com a formação filosófica do professor, isto é, buscamos verificar se a formação específica em filosofia imprimia alguma diferenciação na forma de abordagem do conteúdo. Os dados não mostraram diferenças significativas entre aqueles que tinham essa formação específica e aqueles professores que não a possuíam. A formação filosófica aparentemente não interfere na definição da abordagem do programa, se temática ou histórica. Os dados que obtivemos em relação ao tipo predominante de bibliografia utilizada na disciplina permitem formular a hipótese de que o uso maciço dos manuais de filosofia, cuja maioria adota uma abordagem temática, faz com que os professores acabem optando pela modalidade de abordagem temática.

Na análise dos programas verificamos também se a natureza do conteúdo ministrado poderia ser considerada efetivamente filosófica, constatando-se que o conteúdo selecionado na disciplina não estava fugindo das discussões do campo filosófico, ou seja, há uma compreensão do professor acerca das temáticas deste saber e a forma de abordá-lo. A frequência de 75,7% (em termos absolutos, esse índice sobe para 96,5%) dos conteúdos programáticos analisados como sendo predominantemente de natureza filosófica nos indica que a filosofia dentro da sua especificidade vem sendo observada, ou seja, que os conteúdos listados nos programas podem ser efetivamente abordados do ponto de vista filosófico sem exigir qualquer ginástica teórica para isso. E não há diferença significativa entre a rede pública (77,8%) e a rede privada (75%) nesse item — em termos absolutos os respectivos índices sobem para 100% e 95,5%.

Fizemos ainda o cruzamento dos dados relativos à natureza do conteúdo ministrado na disciplina filosofia com a formação filosófica do professor que, em tese, a formação filosófica específica do professor teria melhores condições de garantir a natureza filosófica dos conteúdos programáticos ministrados na disciplina filosofia. Entretanto, os dados mostraram que mesmo os professores de filosofia com formação não-filosófica conseguem garantir relativamente a pertinência filosófica dos seus conteúdos programáticos. Isso é explicado, a nosso ver, pela forte presença dos manuais de ensino disponíveis no mercado editorial, adotados massivamente pelos professores de filosofia,

independentemente de sua formação ser especificamente filosófica ou não.<sup>10</sup>

Na análise dos conteúdos programáticos para caracterização de sua pertinência filosófica, identificamos também, através de uma categorização filosófica desses conteúdos, aquelas áreas da filosofia que neles predominavam. Além do que chamamos de “introdução à filosofia”, que consiste, na verdade, naquela parte do programa onde se busca estabelecer a especificidade do conhecimento filosófico, suas ferramentas e objetos de estudo — algo que seguramente não poderia faltar em qualquer programa —, predominam Ética (19,2%), Filosofia Política (17,2%), Teoria do Conhecimento (14,1) e Antropologia Filosófica (10,1%). Na rede pública há uma forte presença da Teoria do Conhecimento (27,3%), seguida da Ética e da Filosofia Política (ambas com 18,2%); já na rede privada há um equilíbrio maior entre Ética (19,5%) e a, segunda posição, Filosofia Política (16,9%), seguidos da Antropologia Filosófica (12,9%) e da Teoria do Conhecimento (10,4%). No âmbito da rede privada existem conteúdos — como Lógica, Metafísica, Antropologia Filosófica e Filosofia da Religião — que não aparecem nos programas da rede pública.

Esse conjunto de dados nos revela, numa avaliação inicial, que há uma diversidade maior de problemas filosóficos abordados nos programas da rede privada do que nos da rede pública. Essa diversidade é expressa pela maior variedade presente na categorização filosófica dos conteúdos da rede privada. A questão de pesquisa que emerge aqui é o porquê dessa variedade também não aparecer nos programas da rede pública. Uma hipótese explicativa pode estar no fato de que a amostra de programas da rede pública (23%) é bem menor que aquela da rede privada (77%), entretanto outros elementos, como a bibliografia utilizada pelo professor, podem influenciar nisso. Uma outra hipótese possível é o fato de que a ementa proposta pela SEED/PI para a disciplina seja muito restrita e limitada, fazendo com que o professor também não se sinta obrigado a aumentar e variar o conteúdo a ser trabalhado no período letivo, cultivando uma certa preguiça e comodidade.

Em relação ao tipo de bibliografia utilizada na disciplina filosofia, há uma maciça predominância da utilização de manuais de ensino (78,4%); poucos professores trabalham com textos dos próprios filósofos ao abordarem as temáticas estudadas na disciplina (5,4%) e uma parcela declarou utilizar apostila do colégio ou textos preparados por eles mesmos em sua atividade didática (8,1%). Quer dizer, os manuais de ensino representam o apoio didático que o professor de filosofia no momento utiliza predominantemente em seu trabalho pedagógico. No âmbito da rede pública o índice do uso de manuais de ensino (66,7%) é menor do que na rede privada (82,1%).

O preocupante é que os manuais de ensino possam vir a se constituir como as únicas fontes de referência de conteúdos para o professor e para sua didática. Manuais de ensino funcionam quando o professor de filosofia tem a capacidade de transcender, na sua prática, as limitações e parciaisidades que eles inevitavelmente carregam; e isso só acontece quando ele tem outros materiais de apoio disponíveis para o seu trabalho. O papel da biblioteca da escola nesse processo é fundamental, entretanto é reconhecida a pobreza das bibliotecas escolares, quer seja na rede pública, quer seja na privada.

Quando cruzamos os dados obtidos acerca do tipo de bibliografia utilizada pelos professores de filosofia com a formação filosófica deles, ficou claro que o fato de o professor ter ou não uma formação filosófica específica não interfere significativamente na adoção predominante de manuais de ensino (78,4%) para o seu trabalho pedagógico. Isso se explica pela variedade e disponibilidade de manuais didáticos destinados ao ensino de filosofia, o que permite ao professor uma facilidade relativa na adoção desse tipo de material didático, especialmente quando ele tem sua condição profissional precarizada — lembremos que as escolas não tem, em sua grande maioria, uma política estabelecida de

<sup>10</sup> Além disso, é bom o leitor lembrar que diversos professores acabam reproduzindo em seus programas da disciplina filosofia o índice dos manuais de ensino adotados.

apoio ao trabalho e ao aperfeiçoamento do professor; além desse professor de filosofia, como vimos, ter de se desdobrar ministrando outras disciplinas para garantir sua sobrevivência material.

No que tange à bibliografia citada pelos professores como fazendo parte de seu trabalho didático, os principais livros citados são: *Filosofando* - Ed. Moderna (20,8%), *Temas de Filosofia* – Ed. Moderna (18,1%), *Convite à Filosofia* – Ed. Ática (11,1%) e *Pensando Melhor* – Ed. Saraiva (6,9%), todos eles manuais de ensino. No âmbito da rede pública, *Filosofando* (28,6%) e *Temas de Filosofia* (23,8%) são os campeões de citação pelos professores, da mesma forma que na rede privada, com respectivamente 17,6% e 15,7% das citações, embora haja uma maior diversidade de títulos entre aqueles citados pelos professores da rede privada. Quer dizer, não há uma diferenciação significativa no âmbito das duas redes de ensino, pública e privada, no tocante à bibliografia citada pelos professores como fazendo parte de suas atividades didáticas.

Uma questão de pesquisa que emerge aqui é as razões dessa preferência dos professores de Teresina pelos livros da Ed. Moderna, *Filosofando* e *Temas de Filosofia*. Uma hipótese razoável é de ordem histórica, porque estes dois livros foram efetivamente os primeiros livros lançados no Brasil diretamente voltados para o ensino médio e que receberam uma distribuição competente por todo o país. Durante muito tempo eles tiveram uma hegemonia como livros didáticos de filosofia, só mais recentemente é que apareceram novos títulos para concorrer nesse mercado editorial. No caso do ensino fundamental, sua crescente implantação fez com que a bibliografia inicialmente destinada ao ensino médio fosse também utilizada para as séries finais, 7ª e 8ª, vez que não há uma variedade de materiais didáticos destinados a esse nível de ensino de filosofia — o material produzido por Matthew Lipman é de distribuição muito restrita, pois depende sempre de obtenção através dos cursos ministrados pelo CBFC (Centro Brasileiro de Filosofia para Criança).

Outro item da prática do professor no ensino de filosofia analisado nessa investigação foi o tipo de metodologia predominantemente utilizada por ele em suas atividades de sala de aula. Os dados revelaram que a maioria dos professores que ministra a disciplina filosofia (54,1%) considera que desenvolvem predominantemente aulas do tipo discursivo, no qual há um eixo dialógico e um exercício crítico do pensamento; somente 21,6% deles declararam trabalhar com uma metodologia de ensino na qual predomina aulas expositivas; um terceiro grupo de professores (16,2%) declarou que desenvolve as duas propostas metodológicas, tanto a expositiva como a discursiva. No âmbito da rede pública, o percentual de professores que declaram privilegiar a metodologia de aulas discursivas (66,7%) é maior que na rede privada (50%). Enquanto o número daqueles que privilegiam a metodologia expositiva na rede privada (25%) é significativamente maior que na rede pública (11,1%).

Aparentemente há uma concentração na rede privada de maior número de professores com tendência mais conservadora no tocante à metodologia de ensino utilizada para o ensino de filosofia. Isso é preocupante porque pode significar uma visão equivocada acerca da especificidade do filosofar, de como realizar essa tarefa no âmbito do ensino médio e fundamental. Uma explicação para isso pode estar na alta concentração de profissionais sem formação filosófica específica, como vimos anteriormente, que acabam transformando a prática filosófica em alguma coisa outra que não o exercício do pensamento crítico e da atitude radical de busca dos fundamentos, peculiares à atividade filosófica.

Cruzamos também os dados da metodologia predominantemente utilizada pelo professor de filosofia com os dados referentes à formação filosófica desse professor. O resultado mostrou, curiosamente, ao contrário do que se poderia esperar pela especificidade da disciplina filosofia e dos seus propósitos, que entre os professores que

adotam uma metodologia predominantemente expositiva, os professores com formação filosófica específica representam a grande maioria: 75% da frequência — embora a maioria deles (54,5%), da mesma forma que os professores sem formação filosófica específica (66,7%), tenham uma preferência clara por aulas discursivas.

Esse gosto pela aula expositiva por muitos professores de filosofia com formação específica pode se explicar, além do fato deste ser um modelo de ensino disseminado tradicionalmente na prática efetiva das escolas, pelo outro fato de que esses professores têm maior domínio do conteúdo filosófico e, portanto, podem conversar e se estender por mais tempo na exposição deste. Ou seja, a aula expositiva é freqüentemente muito mais exigente para o professor, vez que implica que este possua um domínio da área de conhecimento muito maior, de tal forma a preencher o tempo de aula adequadamente com conteúdos específicos. As aulas discursivas são mais livres em relação ao domínio do conteúdo filosófico, pois coloca o aluno no centro do processo e, dependendo da (in)competência do professor, pode desembocar num livre conversar sem qualquer rigor, num bate-papo informal, no qual a carga cognitiva do programa é abandonada em função de elementos afetivos. Mas se a preferência relativamente grande dos professores de filosofia, que têm formação filosófica específica, por aulas do tipo expositivo for realmente devido a essa nossa hipótese explicativa, é preciso que essa perspectiva metodológica seja mudada na direção de se buscar uma metodologia de trabalho que não privilegie apenas aulas expositivas ou apenas aulas discursivas. Ambas as metodologias precisam estar em equilíbrio, sendo utilizadas de acordo com a especificidade e os objetivos de cada momento da disciplina filosofia. Além do fato de que a filosofia tem no seu interior um elemento dialógico que não pode de nenhuma forma ser perdido na prática pedagógica, pois é este elemento que pode proporcionar o desenvolvimento de uma atitude crítica e motivar o gosto pela argumentação nas crianças e adolescentes.

No tocante ao tipo de avaliação que o professor utiliza no ensino de filosofia, aquele conservadorismo metodológico ainda muito presente na rede privada é aliviado relativamente. A maioria dos professores declarou fazer avaliações do tipo subjetivo (56,8%), contra apenas 18,9% daqueles que utilizam apenas avaliações do tipo objetivo; além de 21,6% terem declarado que usam ambas as formas de avaliação. No âmbito das redes públicas e privadas há um relativo equilíbrio nos respectivos índices de professores que utilizam a avaliação predominantemente subjetiva, se somarmos seus índices deste tipo de avaliação com o índice daqueles que usam as duas formas de avaliação. Quer dizer, há uma predominância clara no discurso dos professores em relação à avaliação de tipo subjetivo, embora seja sensível ainda a presença de avaliações objetivas, decorrentes das exigências das instituições de ensino, contrariando o esforço de apropriação do filosofar enquanto um exercício crítico do pensamento.

Quando se compara o tipo de avaliação adotada pelo professor de filosofia e a formação filosófica desse professor, os dados mostram a formação filosófica do professor tem um peso significativo na opção por avaliações subjetivas (66,7%). Embora esse resultado possa vir a ser relativizado, em parte, pelo fato de que os professores com formação filosófica específica compõem a maioria da amostra de professores entrevistados. O que esse dado mostra é que a formação filosófica específica é importante para garantir a utilização pelo professor de filosofia de formas de avaliação adequadas à especificidade da disciplina.

Em relação à integração da disciplina filosofia com outras disciplinas da escola, em sua atividade diária de aulas e planejamento de ensino, os professores declararam maciçamente (70,3%) que não é desenvolvido um trabalho integrado do ensino de filosofia com as outras disciplinas em suas escolas. Mesmo no âmbito das redes pública e privada, esse predomínio de um trabalho não integrado com o restante das disciplinas permanece

alto. Isto é significativo porque o bom desempenho do ensino de filosofia passa também pelo sucesso na integração da disciplina com as outras pertencentes ao currículo da escola.

O debate filosófico certamente seria estimulado se o professor conseguisse fazer com que sua proposta de reflexão alcançasse os outros conteúdos curriculares fazendo deles também objetos da análise filosófica. Haveria assim uma continuidade do conteúdo filosófico ministrado com aqueles outros que os alunos tradicionalmente trabalham. Além disso, a ausência desse trabalho integrado produz maiores possibilidades de incompreensão e segregação da disciplina filosofia pelos outros professores da escola, a maioria deles sem qualquer formação ou conhecimento adequado da atividade filosófica. É preocupante que esse isolamento esteja ainda acontecendo de forma sistemática com a disciplina filosofia.

Em relação à avaliação da disciplina filosofia pelos estudantes, os dados confirmam uma recepção altamente positiva dos estudantes. Cerca de 90,4% dos estudantes pesquisados avaliaram positivamente a oferta da disciplina, aprovando sua inserção no currículo da escola, contra apenas 9,6% que a avaliaram negativamente. E no âmbito das redes pública e privada de ensino, não houve qualquer alteração significativa nesse índice de aprovação. O que esses dados revelam é o estado de abertura favorável do estudante do ensino básico para a disciplina filosofia.

As razões dessa abertura podem residir na compreensão de que o ensino de filosofia lhes proporciona ferramentas conceituais para explorar e investigar de forma racional e crítica os mistérios do mundo humano, fazendo com que eles cheguem a se iniciar no exercício do pensamento rigoroso e sistemático, de tal forma a lhes proporcionar um estofo conceitual e experiencial que o permita situar-se no seu tempo. Isso é o que poderia sugerir os resultados da pesquisa em relação à percepção pelos alunos da especificidade da disciplina filosofia em relação a aquelas outras às quais ele está acostumado a lidar. Cerca de 79,1% dos entrevistados parecem carregar uma compreensão da especificidade da filosofia em relação às outras áreas do conhecimento, em relação aos seus objetos de estudo e à natureza de seus problemas; um dado que é repetido sem alterações significativas quando se toma em separado os índices dos alunos das redes pública e privada de ensino.

Entretanto, cabe lembrar ao leitor que a interpretação dada às respostas dos estudantes quanto a essa percepção da especificidade da filosofia foi intencionalmente generosa, isto é, não tivemos a preocupação de produzir uma análise do material obtido com as ferramentas metodológicas postas à disposição pela Análise do Discurso, mas apenas de verificar nas respostas dos estudantes se havia a manifestação de um reconhecimento mínimo do caráter reflexivo da atividade filosófica, ainda que de forma fragmentada, sem uma consciência clara das diferentes formas que ela pode assumir. A natureza dos dados obtidos não nos permite fazer qualquer outra ilação a não ser essa: há uma indicação positiva de que a percepção da especificidade da filosofia pelos estudantes esteja sendo efetiva, entretanto, o que eles podem estar manifestando é apenas o que chamamos de “kit Filosofia”, ou seja, um conjunto de definições e de frases feitas aprendidas com o professor da disciplina e repetidas seguidamente no trabalho da disciplina, mas cujo alcance conceitual efetivo ainda lhes escape da compreensão. Somente uma pesquisa de caráter qualitativo, no qual houvesse uma abordagem etnográfica desses sujeitos pesquisados é que poderá nos dar respostas mais seguras a esse respeito.

### **A título de conclusão**

A pesquisa aponta para um claro crescimento da presença do ensino de filosofia nas escolas de Teresina, tanto no nível médio como no fundamental. Essa inserção da filosofia como disciplina específica na rede escolar teve como grande referencial a nova LDBE, cuja determinação de que os conteúdos filosóficos tivessem caráter obrigatório no ensino médio fez com que as escolas se dispusessem a implantar a disciplina. Por outro

lado, o crescimento no Brasil da prática do ensino de filosofia para crianças também teve sua repercussão aqui no Piauí, fazendo com que a filosofia se tornasse mais um bem cultural disponível às crianças desde seus primeiros anos na escola.

Na rede privada de ensino há uma clara preocupação e, a nosso ver, muito significativa, de oferecer a disciplina nos dois níveis de ensino. A própria direção do SINEPE/PI tem posição favorável a essa linha de atuação das escolas sob sua coordenação. Já no âmbito da rede estadual de ensino, responsável pelo nível médio, é meritosa a orientação da SEED/PI de que haja a disciplina oferecida em toda a sua rede não-profissionalizante. Uma orientação que veio acompanhada de ações concretas para sua efetivação em cada uma das escolas, como revela a realização de concurso público no 1º semestre de 2000 que incluía vagas para professores de filosofia.

Por outro lado, esse aparente sucesso na inserção do ensino de filosofia na rede pública e privada da zona urbana de Teresina traz consigo uma série de preocupações importantes para quem lida e estuda essa realidade, bem como implica uma série de tarefas difíceis que se colocam para as instituições envolvidas nesse ensino.

O fato de que a rede municipal de ensino, responsável pelo nível fundamental, permanecer em estado de inércia, a despeito do estado dinâmico em que se encontra a implementação do ensino de filosofia na rede privada, consideramos grave, principalmente, porque negar mais esse bem cultural às camadas mais pobres da população é reforçar mais ainda a distância que separa a escola pública da escola privada.

A carga-horária da disciplina ainda é uma dificuldade que precisa ser superada, pois este é um fator que dificulta a performance do professor e a qualidade do ensino oferecido. Uma carga-horária maior produz uma interferência positiva na atividade do professor, na medida em que impede relativamente sua dispersão profissional, ao fazer com que ele não tenha que ficar ministrando outras disciplinas, desenvolvendo malabarismos profissionais para garantir sua subsistência minimamente digna.

No tocante à formação do professor, além da necessidade identificada de cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação, isto é, de um aprofundamento vertical na formação, é muito sério o problema no que se refere ao nível fundamental. Atualmente o graduado em filosofia não recebe uma formação específica para a seriação no nível fundamental, compatível com um trabalho voltado para as crianças. O DEFI/UFPI precisa fazer esta discussão e enfrentar o desafio de oferecer uma formação adequada ao trabalho docente. Nesse sentido, faz-se necessário a reformulação curricular do curso de licenciatura para adequar-se a essa realidade profissional do egresso da filosofia no mercado de trabalho.

Parece haver, de um modo geral, pouca preocupação das escolas no apoio ao professor de filosofia, tais como a ausência de uma coordenação de área atuante que o auxilie na organização do seu trabalho diário, fazendo também com que ele possa se desprender de uma possível dependência de uso dos manuais de ensino, bem como uma biblioteca adequada na escola que o auxilie na construção de uma bibliografia mais rica. Uma ausência que julgamos ser reveladora de um projeto pedagógico da escola que dê unidade ao trabalho dos professores nas diferentes disciplinas. A não integração da filosofia com as outras disciplinas, presente na fala do professor de filosofia, é um sinal de que não existe, de fato, esse projeto pedagógico que venha a dar unidade e sentido à atividade docente na escola como um todo.

Enfim, é um conjunto de problemas que envolvem a universidade, o mercado de trabalho, os professores, as escolas e os governos municipal e estadual. A solução deles depende muito de um trabalho articulado de todas as instituições e profissionais envolvidos, mas com a clareza de que este é um processo franco de luta que envolve passos e ações de curto, médio e longo prazo. E, nesse processo, as virtudes da persistência e da competência política e profissional dos profissionais da filosofia envolvidos vão ser

essenciais para a luta pela implementação crescente e pela garantia de qualidade do ensino de filosofia oferecido no nível básico.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. B. B. **Filosofia da Educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a ausência de uma identidade.** Perspectiva, 16, 29 (1998): 45-61.
- BEZERRA, M.P.S. & PEREIRA, R.M.A. **O desenvolvimento do pensar crítico nos cursos de magistério 2º Grau.** Teresina, UFPI, 1990. (Mimeografado)
- CABRAL, C. L. O. **A prática do ensino de filosofia no 2º Grau: questões teóricas/práticas.** Teresina, UFPI, 1990. (Mimeografado)
- CARRILHO, Manuel Maria. **Razão e Transmissão da Filosofia.** Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987.
- CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de 2º Grau.** São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.
- CARVALHO, H. B. A. de. **O Ensino de Filosofia no 2º Grau: Um estudo exploratório no curso pedagógico do Instituto de Educação Antonino Freire.** Teresina, UFPI, 1990. (Mimeografado)
- CARVALHO, G. B. O Ensino da Filosofia nos Ciclos Básicos. IN: NETO, H. N. (Org). A Filosofia e o Ensino da Filosofia. Coletânea de textos distribuídos nos 1º e 2º Encontros Estaduais de Professores de Filosofia. São Paulo, Editora SEAF, 1986.
- CEEFILO – Comissão de Especialistas de Ensino de Filosofia. **Descrição, Situação da área, padrões de qualidade e roteiro de avaliação para fins de autorização de projetos de cursos de graduação em filosofia.** Brasília, MEC, 1998.
- COSTA, M. C. V., O Ensino da Filosofia: revisando a história e as práticas Curriculares. **Educação e Realidade.** 17, 1 (1992): 49-58.
- EDUCAÇÃO: LEGISLAÇÃO BÁSICA.** Teresina, Secretaria de Educação/Conselho Estadual de Educação, 1997.
- FAVARETTO, Celso F. Notas sobre o ensino de filosofia. IN: MUCHAIL, S. T. (Org). **A Filosofia e seu ensino.** Petrópolis, Vozes/EDUC, 1995. pp.77-85.
- GIANNOTTI, José Arthur. Reverência à nossa profissão. **Novos Estudos.** 54 (1999): 5-10.
- GALLO, S. & KOHAN, W. O. (Org). **Filosofia na Escola. Vol. IV: Filosofia no Ensino Médio.** Petrópolis, Vozes, 2000.
- FOLHAPHI,** Jornal do Centro de Filosofia para Crianças. Ano 4, nº 13, fev.1999.
- FOLHETIM do Centro de Filosofia para Crianças, **Educar para pensar,** 1999.
- GIROUX, H. **Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem,** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HORN, G. B. A Presença da Filosofia no Currículo do Ensino Médio Brasileiro: Uma Perspectiva Histórica. KOHAN, W.O. & GALLO, S. (Org.). **Filosofia no ensino médio,** Petrópolis, Ed. Vozes, 2000.
- HÜHNE, L.M. (Org). **Política da Filosofia no 2º Grau.** São Paulo, Sofia Editora, 1986.

HORTA/LARA/OLIVEIRA. **O ensino de filosofia no nível do 2º Grau na escola pública e privada de Minas Gerais**. Belo Horizonte, PUC-MG, 1991.

KOHAN, W. & CERLETTI, A. **A filosofia no ensino médio**. Brasília, Editora UnB, 1998.

KOHAN, W. O & WUENSCH, A. M. **Filosofia para Crianças: A tentativa pioneira de Matthew Lipman**, Petrópolis, Vozes, 1998.

LEI Nº 9.394/96. **Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Editora do Brasil S.A., 1996.

LEITE, M.C.B. & SOUZA, I.C. (Coord.). **Relatório da Pesquisa sobre a volta da filosofia ao 2º Grau**. Teresina, DEFI/UFPI, 1984.

LIPMAN, M., **A filosofia vai à escola**, São Paulo, Summus Editorial, 1990.

MacINTYRE, Alasdair. Are Philosophical Problems Insoluble? The Relevance de System and History. IN: COOK, P. (ed.). **Philosophical Imagination and Cultural Memory: Appropriating Historical Traditions**. Durham, Duke University Press, 1993, pp.65-82.

NETO, H. N. (Org). **O Ensino de Filosofia no 2º Grau**. São Paulo, Sofia Editora, 1986.

NETO, H. N. Prolegômenos à Destruição do Ensino no Brasil. IN: \_\_\_\_ (Org). **O Ensino da Filosofia no 2º Grau**: coletânea de textos distribuídos nos 1º e 2º Encontros Estaduais de Professores de Filosofia, realizados em Santos. São Paulo, Ed. SEAF, 1986.

OLIVEIRA, M. A. M.; LARA, S. M. C. de; HORTA, V. M. F. **O Ensino da Filosofia no nível do 2º Grau, nas Escolas Públicas e Privadas de Minas Gerais**. Belo Horizonte, Edições da PUC-MG, 1991.

PALÁCIOS, Gonçalo A. **De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio**. Goiânia, Editora UFG, 1998.

PEREIRA, R. M. A. & SOUZA, F. M. (Coord.). **Relatório Parcial. Projeto Filosofia em Intercâmbio**. Teresina, UFPI, 1995. (Mimeografado)

ROQUE, Deputado Padre. **Projeto de Lei da Câmara n.º 3.178/97, Senado Federal n.º 9/2000**.

SEVERINO, Antonio J. **A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação**. Petrópolis, Vozes, 1999a.

\_\_\_\_\_. A expressão atual da filosofia no Brasil e o desafio da historicidade. **HYPNOS**. 4, 5 (1999b): 318-325.

SILVA, L. C. M. **O Ensino de Filosofia da UFPI precisa melhorar. Relatório final Bolsa de Iniciação Científica**. Teresina, UFPI, 1999. (Mimeografado)

SILVA, F. L. Currículo e Formação: O Ensino da Filosofia, **Revista Síntese Nova Fase**. 20 (1993): 799.

SOFISTE, J. G. A filosofia para crianças e o ensino da filosofia. **Ética e Filosofia Política**. 3, 2 (1998): 103-119.

STUART, Susan. Philosophy Self-Assessment Exercises on the Web at Glasgow University. **The APA Newsletters**. Volume 99, 1 (1999): 23-25.

VAZ, Henrique C. Lima Morte e Vida da Filosofia. **Síntese Nova Fase**. 18, 55 (1991).

---

Recebido em: 07/05/2011  
Aceito para publicação em: 08/05/2011