



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
SÃO PAULO

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CI-  
ÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO –  
*CAMPUS SÃO PAULO***

**MARCELO ELIAS GARCIA JORGE**

**A FORMAÇÃO CULTURAL HUMANÍSTICA EM CURSOS DE FI-  
LOSOFIA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA**

**SÃO PAULO**

**2º SEMESTRE DE 2017**

**MARCELO ELIAS GARCIA JORGE**

**A FORMAÇÃO CULTURAL HUMANÍSTICA EM CURSOS DE FILOSOFIA E SUA  
RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Monografia apresentada como requisito final para  
obtenção do Título Pós-graduado em Formação de  
Professores com ênfase no Ensino Superior.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Lopomo Defendi.

**SÃO PAULO**

**2º SEMESTRE DE 2017**



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
SÃO PAULO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – *CAMPUS* SÃO PAULO

**A FORMAÇÃO CULTURAL HUMANÍSTICA EM CURSOS DE FILOSOFIA E SUA  
RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Autor:

\_\_\_\_\_

Marcelo Elias Garcia Jorge

Orientadora:

\_\_\_\_\_

Profa. Cristina Lopomo Defendi

**BANCA EXAMINADORA**

Examinadora 1:

\_\_\_\_\_

Profa. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques

Examinadora 2:

\_\_\_\_\_

Profa. Tatyana Murer Cavalcante

São Paulo, 21 de setembro de 2017.

*A meu pai Elias Jorge Filho, que  
hoje dorme profundamente,  
Pelo exemplo de persistência e re-  
tidão nas metas da vida.*

*A todos os meus alunos, que sem-  
pre me serviram de inspiração,  
Pela amizade e aprendizado.*

## **Agradecimentos**

Aqui valeram o concurso de várias forças e mãos, sem as quais este trabalho não teria sido possível.

Primeiramente, agradeço a Deus, na sua multiplicidade e unidade, pela saúde que me proporcionou ao longo desses semestres e pelo bom ânimo com que me estimulou nas horas difíceis e de intenso trabalho escolar, quando minha ansiedade já não acreditava ser provável a conclusão destas páginas.

A Jesus Cristo, amigo e mestre incompreendido; e a meu mentor(a) espiritual.

Às Professoras da Pós-Graduação do IFSP Amanda Cristina Teagno Lopes Marques e Alda Roberta Torres, pelas excelentes discussões em sala de aula e orientações repletas de sabedoria; pelo exemplo de comprometimento e diletantismo educacionais, e por mostrarem que se pode ensinar com amor militante e responsabilidade acadêmica.

À Professora da Pós-Graduação do IFSP Marli Amélia Lucas Pereira, pelo carinho intra e extramuros; pelos conselhos de vida e pelo exemplo de luta em prol do que se conhece ser justo aos alunos de nível superior.

Aos colegas de Pós-Graduação, pela fraternidade no conhecimento, pelo empenho e inteligências; pelos chás e bolachas em dias festivos; pelo churrasco vegetariano em Julho.

À Professora Mayra Pinto e seus alunos de primeiro ano de Letras do IFSP, pelo acolhimento caloroso e agradáveis práticas de ensino, aliando grandes reflexões e bom humor.

À minha coordenadora de Pós-Graduação e orientadora de monografia Cristina Lopo-Defendi, pelo profissionalismo ímpar, presteza nas devoluções escritas e amizade lapidada ao longo desses últimos meses; sou grato por haver me aceitado como orientando e pelos diferentes incentivos durante essa trajetória.

Agradeço também à minha noiva Lais Raponi de Moraes pela paciência (muitas vezes mesclada de perplexidade, é verdade) nos muitos finais de semana quando careceu privar-se de minha companhia, enquanto eu escrevia, ou em que me auxiliou em resumos e pesquisas.

À minha mãe Jusceli Garcia Jorge, pelas ajudas a distância que só uma mãe pode dar e pelos momentos de atenção a meus desabafos e sonhos.

E a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram-me com palavras, silêncios, disponibilidade de horários e partilha de impressões em meu processo formativo ético e pedagógico.

*"Não cabe à educação "fazer" pessoas, mas despertá-las para sua autonomia mediante os recursos da cultura." (SEVERINO, 2001, p. 80)*

## RESUMO

Esta monografia tem por objetivo central investigar a incidência epistemológica da "formação cultural humana" (ADORNO, 2010; SEVERINO, 2006; 2012) em cursos de licenciatura em Filosofia, mediante a análise documental e comparativa de Projetos Pedagógicos de cinco universidades federais do país (UFAM, UFMT, UFPE, UFSC e UNIRIO). Por entender que a porta de entrada para a formação cultural é, antes de tudo, sua consolidação em cursos marcadamente filosóficos, o trabalho não abre escopo para cursos de extensão ou demais graduações. Com efeito, parte-se do pressuposto teórico de que uma das maneiras de articular as educações básica e superior - ação tão reivindicada em tempos de complexidade planetária (MORIN, 2009) ou de transição paradigmática (MORAES, 1997), é por meio de uma concepção formativa de educação, entendida como "processo de devir humanizador", suscetível de ocorrer em todos os níveis de ensino, particularmente no universitário (SEVERINO, 2009; CENCI e FÁVERO, 2008). Tomando por base que as transformações sociais somente se efetivam e adquirem relevância política quando possuem um respaldo governamental, na forma de programas de formação ou em documentos legais, convinha examinar como a formação humanística já se faz ou não realidade brasileira, ao menos nos discursos pedagógicos de faculdades públicas, e em que medida tal retrato vai ao encontro das DCNs de Filosofia e das DCNs voltadas à formação de professores em nível superior. Para tanto, foram cotejadas a matriz curricular reformulada das cinco licenciaturas, suas disciplinas pedagógicas, objetivos e perfil de egresso, em busca de afinidades, adequações ou incoerências. O estudo identificou que apesar de as cinco universidades atenderem a todas as normas, seus discursos formativos são, em grande parte, rasos ou mera adaptação das DCNs, salvo os casos da UNIRIO e da UFMT. Por outro lado, mesmo com um discurso humanista, este não vem acompanhado de uma substancial porcentagem de disciplinas pedagógicas obrigatórias e/ou eletivas nos cursos, evidenciando uma compreensão ainda discrepante entre teoria e prática pedagógicas, encontrada já na legislação de referência.

**Palavras-chave:** formação cultural; filosofia; licenciatura; disciplinas pedagógicas.

## ABSTRACT

This monograph aims mainly to investigate the epistemological incidence of "human cultural formation" (ADORNO, 2010; SEVERINO, 2006; 2012) in some undergraduate courses of Philosophy, through a documental and comparative analysis of five Pedagogical Projects of Brazilian federal universities (UFAM, UFMT, UFPE, UFSC and UNIRIO). To understand that the cultural formation must happen, first of all, in markedly philosophical courses, this work does not open the door to extension courses or other graduations. In fact, it is based on the theoretical assumption that one way to articulate Basic and Higher Educations, which is so claimed in the Morin's complexity paradigm (2009) or in the paradigmatic transition times (MORAES, 1997), is by means of a formative conception of education, understood like a "humanizer becoming process" that occurs in all levels of education, the university particularly (SEVERINO, 2009; CENCI and FÁVERO, 2008). Considering that social transformations are effective and acquire political relevance when they have government support, in the shape of training programs or legal documents, it should examine how the human formation is present or not in academic Brazilian reality, at least in the pedagogical discourses of public institutions, and to what extent such a image meets the National Curricular Guidelines of Philosophy and the NCDs of teacher training in Higher Education. Therefore, were compared the reformulated curricular grade of the five undergraduates, their pedagogical disciplines, objectives and the profile of egress, looking for affinities, adjustments or inconsistencies. The study identified that although universities comply with all laws, their formative discourses are largely superficial or mere adaptation of NCDs, except UNIRIO and UFMT. On the other hand, even with a humanistic discourse, this is not accompanied by an expressive percentage of compulsory pedagogical disciplines or elective ones, evidencing a understanding still discrepant between pedagogical theory or practice, something already present in the reference legislation.

**Keywords:** cultural formation; philosophy; graduation; pedagogical disciplines.



## LISTA DE DIAGRAMAS, GRÁFICOS E TABELAS

<b>Diagrama 1</b> - Comparativo das disposições legais norteadoras dos PPCs de Licenciaturas em Filosofia .....	57
<b>Gráfico 1</b> - Comparativo da organização de cursos de Licenciatura em Filosofia por grandes áreas .....	64
<b>Tabela 1</b> - Quadro contrastivo das dimensões dos componentes comuns dos cursos de Licenciatura em Filosofia .....	62
<b>Tabela 2</b> - Comparativo das disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciatura em Filosofia .....	67
<b>Tabela 3</b> - Comparativo dos objetivos formativos em cursos federais de Licenciatura em Filosofia .....	71
<b>Tabela 4</b> - Comparativo dos perfis do egresso em cursos federais de Licenciatura em Filosofia .....	74

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	11
1.1. SITUAÇÃO-PROBLEMA E JUSTIFICATIVA .....	11
1.2. OBJETIVOS .....	18
<b>2. METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	20
<b>3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	22
3.1. CONCEPÇÃO FORMATIVA DE EDUCAÇÃO .....	22
3.2. FORMAÇÃO CULTURAL HUMANA: UMA CATEGORIA COMPLEXA .....	26
3.3. FORMAÇÃO CULTURAL COMO EDUCAÇÃO FILOSÓFICA .....	33
3.4. FORMAÇÃO HUMANA E PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE .....	36
<b>4. ANÁLISE DOS PROJETOS DE CURSO DAS GRADUAÇÕES</b> .....	41
4.1. UNIVERSIDADES FEDERAIS E SUAS LICENCIATURAS EM FILOSOFIA .....	41
4.1.1. Universidade Federal do Amazonas .....	41
4.1.2. Universidade Federal do Mato Grosso .....	43
4.1.3. Universidade Federal de Pernambuco .....	45
4.1.4. Universidade Federal de Santa Catarina .....	49
4.1.5. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro .....	53
4.2. LEGISLAÇÃO APLICADA ÀS GRADUAÇÕES EM FILOSOFIA .....	56
4.3. AS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS DAS LICENCIATURAS .....	63
4.4. A FORMAÇÃO CULTURAL HUMANÍSTICA NAS LICENCIATURAS .....	71
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE AS GRADUAÇÕES E A ESCOLA</b> .....	80
<b>Referências</b> .....	87
<b>Anexos</b> .....	91
Anexo A .....	92
Anexo B .....	93
Anexo C .....	93
Anexo D .....	95
Anexo E .....	96
Anexo F .....	97
Anexo G .....	99

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1. SITUAÇÃO-PROBLEMA E JUSTIFICATIVA

A escolha de parte do tema de pesquisa (a relação entre universidade e educação básica) ocorreu-me, de fato, desde o período de licenciatura em Letras na Universidade de São Paulo (2005-2006), quando, ao ler artigos como os de Maurice Tardif (2000) e François Dubet (1997)<sup>1</sup>, conjecturava sobre as prováveis razões do apartamento dos professores universitários no que tange à experiência do estágio supervisionado, em particular, e da falta de discussões sérias sobre os saberes dos professores de escolas regulares, com um todo. Parecia-me estranho que uma universidade pública do porte da USP se ocupasse quase exclusivamente com o que acontecia no Colégio de Aplicação, ao lado da Faculdade de Educação. Embora não tenha me inclinado a estudar o problema com afinco à época, foi isso o que me levou, de certa maneira, a ingressar na carreira docente em escolas de Ensino Fundamental e Médio, em lugar de prosseguir com o mestrado acadêmico, e lecionar por quase sete anos. Necessitava sentir, como é praxe dizer, as dificuldades e alegrias do magistério na prática cotidiana, impulsionado por professores comprometidos com sua profissão, tanto na FEUSP quanto nos estágios por que passei. Foi o que me trouxe, igualmente, à especialização "Formação de Professores - Ênfase no Ensino Superior", oferecida pelo programa de pós-graduação do Instituto Federal de São Paulo.

Ao tomar ciência das linhas de pesquisa propostas para a feitura da carta de intenção ao referido curso, decidindo-me pelo enfoque 1 (*Abordagens históricas e filosóficas no ensino e aprendizagem na Educação Superior*), demonstrava já minha predileção pela abrangência filosófica das finalidades da educação, por reconhecer que o professor é um agente histórico que não só pode reproduzir a estrutura escolar tradicional, como também modificar a realidade na qual se insere, mediante o exercício do pensamento e da ação. Mais tarde, no penúltimo semestre de curso, quando travei contato com o conceito de "formação humana" ou "formação humanística" dos pesquisadores Antônio Severino (2006; 2012), Angelo Cenci e Altair Fávero (2008), entre outros - os quais remontam à categoria de "formação cultural" do frankfurtiano Theodor Adorno (2010) -, vislumbrei que nesse conceito haveria de estar uma explicação e também a saída para as desarticulações, em diversos setores, entre a Educação Básica e a Edu-

---

<sup>1</sup> DUBET, F. *Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor*. Entrevista concedida à Revista Brasileira de Educação (Espaço Aberto): Maio/Jun/Jul/Ago, N.º 5, 1997.

cação Superior, a começar pela visão cindida e compartimentada de ser humano, comumente vivenciada, até a burocracia entre os três sistemas de ensino (fundamental, médio e superior) e a carência de planejamento conjunto de programas educacionais e políticas públicas do governo federal.

Na literatura que trata do distanciamento, separação ou hierarquização entre a Educação Básica pública (representada pelas escolas municipais e estaduais) e a Educação Superior pública (representada pelas universidades e institutos federais), a crítica estrutura-se partindo dos diferentes conhecimentos produzidos por ambas as instâncias, aparentemente irreconciliáveis, e da acentuada discrepância de seus papéis e prestígio frente ao cenário capitalista globalizado. Natália Oliveira e Savana Melo (2013), ao tratarem da relação entre extensão universitária e Educação Básica, assim resumem o estado da arte:

Nesse contexto, a educação superior, primeiramente nos países capitalistas centrais e mais recentemente no Brasil, por exemplo, foi elevada como motor para a inovação, produtividade e competitividade entre os países. Tem se transformado em um mercado promissor de serviços educativos, com o estabelecimento de *rankings* utilizados como forma de posicionar os países no mercado de competitividade internacional. [...] Quanto à educação básica, a formação nesse nível orienta-se pela capacitação profissional, a partir das competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho. (OLIVEIRA e MELO, 2013, p. 2).

A grande maioria dos autores que se dedica ao binômio universidade-escola não é da Filosofia da Educação, e sua preocupação está direcionada sobremaneira à formação de professores, sobretudo à superação da divisão entre professores-pesquisadores e professores de educação básica (ZEICHNER, 2010; GIOVANNI, 1998); à legitimação dos saberes docentes e autocrítica de professores universitários (TARDIF, 2000); à polarização epistemológico-institucional entre teoria e prática, entre o conhecer e o fazer (TREVISAN, 2011; MIRANDA, 2008<sup>2</sup>); à adequação de políticas públicas brasileiras em programas educacionais (OLIVEIRA e MELO, 2013); e à posição estratégica do estagiário de pós-graduação nos vínculos entre universidade e escola (TAUCHEN *et al.*, 2014). Kenneth Zeichner, por exemplo, dirá que "a desconexão entre o que é ensinado aos estudantes nos cursos acadêmicos e suas oportunidades de aprendizagem para levar a termo tais práticas em suas respectivas escolas não raramente é muito grande." (ZEICHNER, 2010, p. 484). Maurice Tardif (2000) vai além, alegando que:

---

<sup>2</sup> MIRANDA, Marília G. de. "O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre teoria e a prática na formação de professores". In: ANDRÉ, M. E. D. A. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 9ª edição. São Paulo: Papyrus, 2008.

Essa distância pode assumir diversas formas, podendo ir da ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática. Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. (TARDIF, 2000, pp. 11-12).

Luciana Giovanni (1998), discutindo a necessidade de a universidade passar a estudar os saberes construídos nas escolas, enquanto seus professores poderiam engajar-se em formações continuadas com certa regularidade e apoio da equipe gestora, aponta, por outro lado, que "Se para as escolas é legítima a preocupação em realizar estudos a partir de seus problemas reais, para a universidade essa ideia não parece ser tão tranquila." (GIOVANNI, 1998, p. 4), ou como comentam Menga Lüdke e Giseli Cruz (2005), "Igualmente a pesquisa realizada na universidade não é, em geral, caracterizada por uma preocupação clara com os problemas da escola básica." (LÜDKE e CRUZ, 2005, p. 20), resultando no que Tardif (2000) esclarece novamente, quase em tom de *mea culpa*:

Na universidade, temos com muita frequência a ilusão de que não temos práticas de ensino, que nós mesmos não somos profissionais do ensino ou que nossas práticas de ensino não constituem objetos legítimos para a pesquisa. [...] essa ilusão faz que exista um abismo enorme entre nossas "teorias professadas" e nossas "teorias praticadas": elaboramos teorias do ensino e da aprendizagem que só são boas para os outros, para nossos alunos e para os professores. (TARDIF, 2000, p. 21).

Natália Oliveira e Savana Melo (2013) nos lembram que o diálogo entre ambos os níveis de ensino, ao longo do tempo, de fato nunca existiu, podendo-se deduzir que "a universidade brasileira não se ocupou da educação básica até muito recentemente, quadro que parece vir se alterando a partir dos anos de 1980" (OLIVEIRA e MELO, 2013, p. 5), "à medida que o ensino fundamental foi sendo ampliado no Brasil, [e] a demanda pela formação de seus professores incidiu sobre a universidade" (ibid., p. 3). No exterior, segundo Luciana Giovanni (*apud* Clark, 1998<sup>3</sup>), "do ponto de vista histórico, o relacionamento escola-universidade nos Estados Unidos registra experiências dessa natureza [convênios] desde o século XIX." (GIOVANNI, 1998, p. 4), não obstante apenas nos séculos XX e XXI esse estreitamento tenha adquirido proporções governamentais e regulamentadas em lei, face à nova ordem mundial.

Na área de formação de professores, as experiências de parceria mais promissoras até o momento dão-se por intermédio de programas de iniciação à docência ou de grupos de pesquisa com pós-graduandos, cuja metodologia se respalda na pesquisa colaborativa (AMBRO-

---

<sup>3</sup> CLARK, R. W. "School-University relationships: An interpretive review." *In*: Sirotnik, K. e Goodlad, J. (orgs.) *School-University partnerships in action: Concepts, cases and concerns*. NY, Teachers College Press, 1998.

SETTI *et al.*, 2013<sup>4</sup>), na pesquisa-ação (LÜDKE e CRUZ, 2005) ou na pesquisa participativa de cunho etnográfico (FONTOURA e BORGES, 2010<sup>5</sup>). Ainda que não seja meu foco analisar esses programas, derivados de políticas públicas recentes no Brasil, vale arrolar, entre eles, o PIBID, a Prodocência, o Observatório da Educação, o Life (Capes), o PLI, o PAE/USP, o PEI/UFMG e o PDE/PR<sup>6</sup>. Estudos preliminares vêm apontar os benefícios da criação dos ditos *terceiros espaços* ou *espaços híbridos* (ZEICHNER, 2010), tanto para os pesquisadores universitários, que passam a investigar e teorizar sobre problemas e saberes educacionais concretos, quanto para os professores da educação básica, visto que prosseguem com sua formação e conscientizam-se da importância de teorizar sobre a própria prática. Ao promoverem descentralizações, a horizontalização das relações ou o cruzamento de fronteiras entre universidade e escola, semelhantes programas capacitam melhor os estagiários, valorizam os professores bolsistas e os sensibilizam, pesquisadores ou não, à necessidade de atrelar ensino à pesquisa em todos os níveis educacionais.

Apesar da legitimidade de tais trabalhos, penso ser possível tecer-lhes uma dupla crítica: tanto, por um lado, acabam dependendo mais da coragem de alguns professores acadêmicos, que, comprometidos com a causa, assumem individualmente os riscos, ou então, como atestam Gionara Tauchen *et al.* (2014), só se consolidam "por um sujeito mediador que transita por esses dois contextos educativos. Ou seja, possui legitimidade junto aos pares na escola e consegue articular as demandas da escola com as atividades promovidas pela universidade." (TAUCHEN *et al.*, 2014, p. 379), quanto, por outro lado, os referidos programas, com efeito, não alcançam a reestruturação efetiva dos modelos de formação, já que não atingem os patamares interinstitucionais ou governamentais. Não me parece suficiente estreitar a relação entre ambas as instituições, conquanto o mérito desses esforços, quando a concepção pragmática do sujeito educado permanece inabalada, ou as novas proposições tendam ao enclausuramento nos discursos pedagógicos. Do contrário, tais articulações ameaçariam tornar-se medidas paliativas, superficiais, sem transformar as estruturas mais profundas do pensamento.

De certo modo, até mesmo Zeichner insinua isto ao mencionar que "as universidades e as escolas, nessas parcerias, têm mantido separadas as suas respectivas culturas e formas

---

<sup>4</sup> AMBROSETTI, Neusa B.; NASCIMENTO, Maria das Graças C. de A.; ALMEIDA, Patrícia A.; CALIL, Ana Maria G. C.; PASSOS, Laurizete F. *Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes*. Educação em Perspectiva, Viçosa: Jan/Jun, Nº 1, Vol. 4, 2013.

<sup>5</sup> FONTOURA, Helena, A. da; BORGES, Luís P. C. *Diálogos entre a escola de educação básica e a universidade: a circularidade de saberes na formação docente*. Revista InterMeio, Campo Grande: Jul/Dez, Nº 32, Vol. 16, 2010.

<sup>6</sup> PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; Life: Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores; PLI: Programa de Licenciaturas Internacionais; PAE: Programa de Aperfeiçoamento de Ensino; PEI: Programa Escola Integrada; e PDE: Programa de Desenvolvimento Educacional.

singulares de discurso, o que tem tornado o aspecto institucional do processo de renovação limitado." (ZEICHNER, 2010, p. 486). É nessa esteira também que podemos compreender algumas censuras feitas à *epistemologia da prática* (TREVISAN, 2011), então defendida por Tardif (2000) e outros autores. Para evitar excessos da Educação Superior em seu processo de articulação com a Educação Básica, ou mesmo para pensar a formação integral dos sujeitos, não fragmentando-os nas várias instituições de ensino, compreendi a pertinência antecedente da Filosofia da Educação e do rol de discussões acerca da mudança paradigmática em educação para a formulação de meu problema de pesquisa. Foi neste exato ponto que minha maior preocupação passou a ser o estudo metódico da formação cultural humanística e sua inter-relação com a educação filosófica e de Filosofia, com especial destaque para os cursos de graduação.

Entre os autores brasileiros com mais produções a respeito da necessidade de se repensar o *sujeito da educação*, para só então projetarem-se as especificidades da escola básica e as da universidade, possibilitando, por fim, articulações de mútuo proveito, estão os pesquisadores Afonso Strehl (2000) e, particularmente, Antônio J. Severino (2012). Este último, ao atrelar a visão humanista<sup>7</sup> à educação, integradora, no seu entender, da tríplice dimensão da existência humana (sobrevivência, convivência e consciência), diz que "a finalidade de toda formação encontra-se na vida social, na condução da existência concreta dos homens (SEVERINO, 2012, p. 25) [...] Trata-se de uma condição extremamente contraditória, pois as forças que nos tornam mais humanizados são as mesmas que podem nos desumanizar" (ibid., p. 26). Disso resulta a importância de uma educação, em amplo sentido, voltada para a construção da cidadania e para a aptidão autocrítica e reflexiva, com vistas à autonomia do sujeito individual e à convivência democrática do sujeito coletivo.

Do ponto de vista da *formação humanística*, o fenômeno educacional não somente pressupõe o caráter inacabado, inconcluso, aberto do ser humano, como também direciona es-

---

<sup>7</sup> Demerval Saviani, em seu artigo *A Filosofia da Educação e o problema da inovação em Educação* (pp. 17-18), esclarece-nos quanto a dois sentidos que o termo *humanista* teve e vem tendo na história da educação. Pelo que lemos dos trechos a seguir, poder-se-ia aproximar Antônio J. Severino da segunda vertente: "A concepção "humanista" tradicional está marcada pela visão essencialista de homem. O homem é encarado como constituído por uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana. [...] [Na concepção "humanista" moderna] Ao contrário; aqui a existência precede a essência. Já não há uma natureza humana ou, dito de outra forma, a natureza humana é mutável, determinada pela existência. Na visão tradicional dá-se um privilégio do adulto, considerado o homem acabado, completo, por oposição à criança, ser imaturo, incompleto. Daí que a educação se centra no educador, no intelecto, no conhecimento. Na visão moderna, sendo o homem considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer, o adulto não pode se constituir em modelo. Daí que a educação passa a centrar-se na criança (no educando), na vida, na atividade. Admite-se a existência de formas descontínuas na educação".

se processo de "condução" (de *ducare*, do latim) a uma formação integral, isto é, ética e estética do sujeito histórico, o que de modo algum equipara-se à formação em tempo integral ou mesmo a uma educação prioritariamente escolarizada. Mais ainda, todo projeto educacional seria formativo por excelência, dado seu caráter permanente e gradual, assim como forma-se para a *humanização*. Talvez não seja uma obviedade que não nascemos, e sim nos tornamos humanos à proporção que vamos sendo inseridos no universo da *cultura*, o que envolve, entre tantos fatores coletivos, a linguagem, a política e a estética. A linguagem nos permite a representação do mundo, ou a criação dele, por meio da comunicação científica ou artística; a política regula as relações humanas, pautando-se preferencialmente pela ética e pela cidadania; e a estética faculta-nos a apreciação, a fruição dos mundos interior e exterior, das artes e das ideias. Sendo assim, "O desenvolvimento do indivíduo não pode dar-se à parte das condições sociais em que está envolvido." (STREHL, 2000, p. 5, *apud* SUCHODOLSKI, 2002<sup>8</sup>), razão pela qual mesmo a formação humanística necessita de efetivar-se em ações políticas do cenário educacional.

Sob esse enfoque existencialista e emancipador do educando, "o humanismo é uma tarefa de construção do *humano*, tarefa que envolve uma densa ligação com o mundo, dentro do qual o homem se situa e busca transformá-lo em 'seu mundo'." (STREHL, 2000, p. 2). Antônio Severino segue uma mesma linha de raciocínio, afirmando que "A educação pode, pois, ser definida como esforço para se conferir ao social, no desdobramento do histórico, um sentido intencionalizado, como esforço para a instauração de um projeto de efetiva humanização, feita através da consolidação das mediações da existência real dos homens." (SEVERINO, 2000, p. 21). Como finalidade do processo formativo de humanização, podemos encontrar, resumidamente, além daquelas mencionadas por Paulo Freire (interação com o mundo, compreensão e reflexão de si próprio, prática problematizadora e transgressão do discurso dominante)<sup>9</sup>, a *valorização* ou a *dignidade da pessoa humana*, isto é, do ser que se forma humano. Se o humanismo, em cursos escolares ou mesmo universitários, for entendido não como projeto existencial extramuros, mas, ao invés disso, a simples inclusão de disciplinas humanísticas em currículos tecnicistas ou o concurso de humanidades, a possibilidade de fragmentação dos conhecimentos e da atuação dos sujeitos não será eliminada, descaracterizando a base filosófica dos discursos progressistas.

---

<sup>8</sup> SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. São Paulo: Centauro, 2002.

<sup>9</sup> Cf. *Papel da educação na humanização*, publicado na obra "Uma Educação para a liberdade", 23ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. Este livro apresenta um resumo das palestras realizadas pelo autor numa conferência realizada em Maio de 1967, em Santiago do Chile, sob o patrocínio da Organização dos Estados Americanos, do governo chileno e da Universidade do Chile.



A integração da Educação Superior com a Educação Básica, em suas variadas formas de articulação, precisa ser vista como o resgate de uma condição natural, desburocratizada, de acesso ao conhecimento e de desenvolvimento intelecto-moral dos seres humanos, homens e mulheres, crianças, jovens e adultos. Reforça, de igual modo, a necessidade de superação do paradigma racionalista ou newtoniano do conhecimento, importado das ciências duras às ciências humanas, e que ainda tende a vigorar nas práticas pedagógicas brasileiras, apesar dos inúmeros discursos legais (LDBEN, DCNs, PCNs, Constituição Federal) fazerem apologia à formação humanística. Em contrapeso, o que defendo aqui não é a dissolução ou a subversão das etapas de ensino. Articulando-as devidamente, por via da ação sistêmica integrada, de investimentos governamentais complexos e atualização dos discursos pelas práticas, conseguir-se-ia, a um só tempo, promover uma mobilização conjunta e preservar-lhes as especificidades. São o extrato epistemológico-pedagógico e as culturas institucionais que sustentam a Educação que merecem ser rediscutidos, e não a institucionalização do ensino em si.

Com efeito, é Antônio Severino (2006 e outros) quem mais se detém na articulação entre Educação Superior e Educação Básica com base em suas diferenças, e, neste sentido, o autor singulariza à formação universitária a responsabilidade por gestar nos ingressantes uma nova consciência social, cidadã, ampliando, aprofundando e qualificando as finalidades da escola básica, ao partir da reelaboração crítica que lhe é inerente. O diferencial da Educação Superior não emergiria de uma prática ou de conteúdos totalmente alheios à Educação Básica, e sim de sua complexificação, inovação e revisão crítica, situadas no próprio amadurecimento psicofísico dos sujeitos e na viabilidade de sua maior participação social, pelo trabalho e pela pesquisa. Deste modo, acredito justificar-se a averiguação dos fundamentos e conteúdos pedagógicos de graduações de Filosofia, mediante a análise de Projetos Pedagógicos de Curso<sup>10</sup> (PPCs), na medida em que seu currículo, seu substrato humanístico e sua cultura acadêmica poderiam significar exemplo na formação de estudantes de outros cursos universitários, bem como concretizar o exercício permanente do pensar reflexivo.

Severino (2012) faz ainda algumas considerações ao longo de seu artigo sinalizando sugestões a favor da supracitada articulação. Uma vez que para ele a universidade deve estar a serviço da escola, caberia à academia encabeçar esse projeto, em três grandes frentes as quais sintetizo: a) por meio de pesquisas que promovam a atualização de docentes (a formação continuada); b) pela promoção dos fundamentos epistemológicos e dos processos pedagógicos

---

<sup>10</sup> Não obstante dois dos Projetos examinados se intitularem "Político-Pedagógicos" (caso da UFMT e da UFSC), cabendo-lhes a designação de PPP, considerou-se mais adequado referir-se a todos os cinco como apenas Projetos Pedagógicos de Curso.

relativos aos anos iniciais de formação; e c) mediante o auxílio na construção de currículos adequados ao cenário contemporâneo. Como há de ficar claro, o alvo de minha pesquisa está em perscrutar o alcance desta última frente, no cenário acadêmico, tendo por plano de fundo as repercussões na Educação Básica. Urge à universidade, valendo-se de sua precípua função social e da autonomia que lhe cabe, à revelia de nosso tempo, impulsionar um movimento circular de contribuições recíprocas com a escola e em prol do mesmo sujeito histórico, frequentador de ambas as instituições.

## 1.2. OBJETIVOS

O objetivo principal deste trabalho é investigar até que ponto os pressupostos didático-pedagógicos dos cinco Projetos Pedagógicos de cursos de licenciatura em Filosofia selecionados (UFAM, UFMT, UFPE, UFSC e UNIRIO) contemplam a "formação cultural humanística", quer entre seus objetivos ou princípios institucionais, quer no perfil de egresso almejado. Subjacente a este recorte está o seguinte problema gerador: *Como a formação cultural humanística<sup>11</sup>, no cerne dos estudos sobre paradigmas inovadores<sup>12</sup>, pode contribuir para potencializar a formação pedagógica na Educação Superior<sup>13</sup>? Deste propósito geral decorrem outros dois objetivos específicos, a saber:*

- Averiguar a consonância entre a formação cultural humana e as DCNs dos cursos de Filosofia, a LDBEN e a Resolução n.º 2 de 2015 (sobre a formação inicial e continuada de professores); e
- Analisar como o panorama dos cinco cursos de licenciatura em Filosofia de universidades federais se reflete nas disciplinas pedagógicas ofertadas, à procura de eventuais contrastes entre ementas (a exemplo do número de disciplinas, tipo e carga horária).

---

<sup>11</sup> Ainda que a ideia de *formação* esteja presente em muitos pesquisadores da área da Filosofia da Educação, nem sempre com a mesma acepção, endosso neste trabalho a expressão utilizada por Antônio Severino (2012 e outros), cuja abordagem teórico-crítica aproxima-se do que se poderia denominar antropologia filosófica.

<sup>12</sup> Cf. autores como MORAES (1997), Boaventura SANTOS (1987) e BEHRENS (2014).

<sup>13</sup> Embora "formação humanística" e "formação pedagógica" não se confundam, uma das maiores apostas deste trabalho é que a primeira pode fecundar a segunda, motivo pelo qual a investigação incidirá sobre as disciplinas ditas pedagógicas dos cursos (isto é, aquelas voltadas para a prática da formação de professores), em lugar das disciplinas de conteúdo filosófico específico. Apesar de, para alguns autores, como Demerval Saviani, o conteúdo (teórico) também ser formativo, trabalhar-se-á aqui com a ideia de que pela "teoria que se forja na prática" (MIRANDA, 2008), mais do que pela "prática teórica" (VÁSQUEZ, em *Filosofia da Práxis*), é que se pode verificar o trânsito da "formação humanística", conquanto a prática não seja a negação radical da teoria, nem a teoria a negação da prática, compondo ambas uma unidade que, *a priori*, deve ser indissociável.

Como propósito indireto, espera-se demonstrar, contrariamente ao que se poderia supor, que a articulação entre as Educações Básica e Superior não deve ser de natureza conjuntural, movida pelos interesses de mercado, mas sim condição essencial para o bom funcionamento dos sistemas de educação e para a formação escolar e cultural dos sujeitos. Quanto mais se escalona ou pulveriza-se o conhecimento, seja por quais razões forem (gestão administrativa, etapas cognitivas de aprendizagem, entre outras), ainda que legítimas ou necessárias à primeira vista, mais desconfigurado e atravancado se torna o processo pedagógico. É papel de uma "formação" que se defina "humanista" tanto denunciar o caráter ideológico de sua instrumentalização, quanto investir em uma concepção que não tenha o "organismo" essencialista, imutável, como representação do ser. A universalidade filosófica não pressupõe o dogmatismo ou o individualismo, antes um emaranhado de rizomas culturais.

## 2. METODOLOGIA DE PESQUISA

O presente estudo desenvolve-se por meio da análise documental e comparativa de Projetos Pedagógicos de cursos de licenciatura em Filosofia de cinco renomadas universidades federais, uma de cada região do país, em busca de evidências da formação cultural humanística no arcabouço teórico dos textos - seja em seus objetivos institucionais ou princípios norteadores, seja no perfil almejado aos formandos egressos -, bem como na estruturação dos estágios supervisionados ou de oficinas direcionadas a estudos de caso ou à elaboração de materiais didáticos - os quais constituem os programas efetivamente práticos das grades curriculares. Com base neste escopo, foi possível elaborar algumas tabelas, gráficos e diagrama que compõem os dados de um *corpus*, sugerindo cinco grandes campos a receberem tratamento quantitativo e qualitativo. São eles: I) incidência da formação cultural nos objetivos e perfil do egresso; II) legislação em que se alicerçam os PPCs; III) as ementas dos cursos; IV) suas disciplinas pedagógicas obrigatórias e eletivas; e V) o comprometimento dos cursos com a Educação Básica.

Inicialmente, cogitou-se a hipótese de que o contraste entre os cursos de bacharelado e os de licenciatura de cada universidade poderia ser mais revelador da maior ou menor projeção da formação cultural do que a análise comparativa entre os próprios cursos de licenciatura em Filosofia; isso porque se tinha a ideia de que os Projetos Pedagógicos de Curso das duas modalidades seriam essencialmente diferentes em sua concepção e redação. Após a leitura de todo o material, observou-se que os documentos eram exatamente os mesmos, excetuando os enxertos feitos nos PPCs de licenciatura a fim de contextualizar as propostas de estágio ou de incluir as ementas das disciplinas pedagógicas<sup>14</sup>. Estando, assim, a redação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de bacharelado em Filosofia inclusa por completo nos Projetos dos cursos de licenciatura (quer em PPCs separados, quer amalgamados em um mesmo PPC sob a alcunha de Projeto Pedagógico de "graduação"), foi julgada infrutífera a exploração de semelhante variável.

Pelas razões discutidas na Fundamentação Teórica desta pesquisa, postulou-se que os PPCs de licenciatura, particularmente os de cursos de Filosofia, é que seriam os mais propícios, ao menos em tese, a conter embasamentos e práticas de conteúdo formativo, nos termos

---

<sup>14</sup> O que coloca em cheque, subsidiariamente, a própria especificidade da licenciatura nos cursos de Filosofia. O quanto tem-se avançado na formação de professores no Brasil? ou acaso a visão predominante é ainda a de uma "licenciatura-apêndice", que se resume a aplicar, de modo tecnicista, os conteúdos teóricos? Por extensão, as faculdades de Educação seriam apenas um reduto do "pratiquês"? Ao longo deste trabalho, em especial na Conclusão, tal questão merecerá discussão mais cuidadosa.

em que defende Antônio J. Severino (2012), sobretudo. A aposta é que uma aprendizagem universitária voltada ao ensino e à constante prática reflexiva atenda justamente à concepção formativa de educação, uma vez que lida dia a dia, passo a passo com a diversidade histórica dos sujeitos (graduandos e atores escolares), com a transformação contínua de mentalidades ou o aprimoramento de métodos. Se Severino (2009; 2010) entende que a formação humana corresponde a uma educação filosófica em si mesma, em todas as idades, circunstâncias e até em todos os cursos acadêmicos - e não exclusivamente nos de Filosofia - é de se deduzir que o mapeamento dessa formação intelecto-profissional deva começar, inevitavelmente, pelo ensino superior em Filosofia, ao invés de confinada à Filosofia da Educação ou à Antropologia. Do contrário, representaria um grave contrassenso uma outra graduação apresentar-se mais formativa que sua matriz histórica e científica.

Finalmente, optou-se por trabalhar com uma amostragem mínima de PPCs que viesse a sugerir, por representatividade, a realidade de cada uma das regiões do território nacional, deixando-se guiar por outros cinco critérios, de importância decrescente: 1º) Projetos Pedagógicos de Curso de universidades públicas federais, visando à isonomia entre regiões e estados (o que poderia não acontecer se as universidades fossem estaduais ou tampouco privadas, em virtude da diferença orçamentária e da visão de bem comum); 2º) PPCs disponíveis nos sites das instituições (algumas delas, a exemplo da UFG e da UFPR, impossibilitaram o acesso ao Projeto até a data de seleção do *corpus* - Janeiro de 2017 -, por estarem sendo reformulados; outras, como a UnB, apenas disponibilizavam a grade curricular, tornando a pesquisa inexecutável); 3º) eleição das universidades (UFAM, UFMT, UFPE, UFSC e UNIRIO) em função de seu prestígio histórico-institucional e sua posição político-econômica no país; 4º) PPCs tão mais recentes quanto possível (UFAM/2011; UFMT/2010; UFPE/2009; UFSC/2004 e UNIRIO/2009); e 5º) PPCs com mais itens e informações discriminados em seus Sumários.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 3.1. CONCEPÇÃO FORMATIVA DE EDUCAÇÃO

Desde seus primórdios, a educação é uma prática social intencional destinada a inserir as novas gerações nos bens culturais de uma sociedade, finalidade esta contida na própria etimologia da palavra "educar" (do latim *ex + ducere*, que significa "conduzir para fora"), ou mesmo da palavra "pedagogia" (do grego *paidos + agein*, que significa "conduzir a criança"), seu correlato científico. Ela é consequência iniludível do fato de a humanidade, contrariamente a outras espécies animais que agem por instinto, necessitar reaprender, a cada descendência, o universo do trabalho, da sociabilidade e dos símbolos que constituem os diferentes grupos, consolidando a condição humana dos indivíduos em meio à dialética do existente e da mudança. O processo educativo pressupõe uma natureza humana que, ao menos historicamente, é datada e situada, tendo como principal objetivo guiar o sujeito para fora de si, desnudando-lhe o que no mundo há além dele. Dado o caráter limitado e inacabado do ser humano, de um lado, mas ao mesmo tempo de educabilidade e perfectibilidade, de outro, a educação acaba consistindo, no dizer de Antônio Severino (2012), precisamente em um processo de humanização ou devir humanizador, mediante o qual o não-humano transforma-se em pessoa.

As noções de "vir a ser" ou de "formar-se" adquirem, aqui, especial relevo. Na medida em que a educação é compreendida como ação universal mediada e mediadora da existência humana, quer formalizada em instituições de ensino, quer não, por ela se consegue, muito mais do que "conformar" pela instrução ou "formatar" valores e comportamentos, consegue-se *dar forma* à subjetividade que haverá de atuar no mundo através da ferramenta do conhecimento. Sendo assim, toda educação, além de representar um investimento intergeracional, traduz um esforço contínuo e ininterrupto de *formação* do humano, isto é, de construção individual e coletiva de suas possibilidades, em dimensões complementares. Formação cidadã, profissional, intelectual, estética, entre outras, porém sem nunca deixar de abarcar o denominador humano. O que permite situar o fenômeno educativo, nos tempos de hoje, não mais sob a égide exclusiva da ética do sujeito pessoal, como na sociedade grega antiga, nem da política do sujeito coletivo, como na sociedade estatal moderna, é o elemento *cultural* resultante da virada dos estudos filosófico-pedagógicos e da linguagem, que não só promoveu um amálgama das concepções anteriores como lançou mão de um projeto mais amplo, crítico e complexo,

permitindo perceber, por exemplo, que o ser humano é sempre o resultado das relações que entretém.

Como esclarece Amarildo Trevisan (2011), semelhante concepção de educação é esposada pela Filosofia da Educação e, embora diferenciada, inspira-se "nas grandes experiências realizadas no Ocidente - a *Paideia* grega, a *Humanitas* latina e a *Bildung* alemã" (TREVISAN, 2011, p. 196). Paralelamente, ao discutir os problemas educativos sob a perspectiva da valorização da cultura e suas repercussões no contexto contemporâneo, este campo de pesquisa vai também ao encontro da proposta defendida por Maria Moraes (1996) em sua tese de doutorado, quando relaciona as tendências do paradigma educacional emergente<sup>15</sup>:

Significa o oferecimento de uma educação voltada para a formação integral do indivíduo, para o desenvolvimento de sua inteligência, do seu pensamento, de sua consciência e do seu espírito, capacitando-o para viver numa sociedade pluralista em permanente processo de transformação. (MORAES, 1996, p. 211).

Decorrente de uma visão integral, ou ainda multidimensional sobre o homem, a natureza e as coisas, a concepção formativa da educação revela-se antropológica por excelência, uma vez reconhecida sua historicidade, facticidade e corporeidade (SEVERINO, 2001), quer dizer, sua qualidade intrinsecamente pública (de maneira a tornar o indivíduo um *socícola*<sup>16</sup>), contingencial (plasmando-lhe a existência) e concreta (por oposição a uma visão essencialista ou idealista). Outro ponto basilar é a promoção da *dignidade humana* como referência central e absoluta relacionada com a dignidade da vida, visto que o homem se torna em si um valor. É Severino quem o explica: "Cabe à educação mediar a realização da plenitude, o que implica para o educando a descoberta de si como humano, sendo seu valor básico a dignidade de ser pessoal, consciente e livre" (SEVERINO, 2001, p. 81). A partir de um tal parâmetro equiparável ao antropoético (MORIN, 2009), e de modo algum antropocêntrico, pode-se traçar o quadro de referência para o agir moral ou ético. Vale ressaltar, no entanto, como reforça Antônio Severino, "[...] que esse processo não é automático, não funciona de modo espontaneista, ele precisa ser conduzido, guiado" (SEVERINO, 2002, p. 3).

Tomando isso por base, seria o caso de perguntar então a quem delegar a responsabilidade pela formação humana: aos educadores estritamente ou a um esforço de autodisciplina e resistência do próprio sujeito consciente? Trata-se de uma incumbência das escolas ou das

<sup>15</sup> A respeito da extensão e implicações desse conceito, ver também SANTOS (1987).

<sup>16</sup> Neologismo próprio da Filosofia da Educação e da Antropologia, usado por Antônio Severino (2001 e outros), a fim de referir-se ao indivíduo "plenamente integrado à sociedade", um "habitante social". Por analogia, o *silvícola* é aquele ambientado nas florestas.

universidades? Direciona-se a todas as idades ou a alguma faixa etária em particular? Theodor Adorno (2010), talvez o maior expoente da Escola de Frankfurt a ter debatido acerca do tema, constatando a barbárie e a coisificação que marcam a civilização ocidental pós Auschwitz, defende a tese de que em face à disseminação massificada da semiformação pela indústria cultural, tudo leva ao próprio indivíduo, como em um esforço subversivo à ideologia burguesa dominante, sensibilizar-se ao processo de recusa do existente pela via da contradição e, sobretudo, da experiência (*Erfahrung*), entendida como processo autorreflexivo de formação objetiva do sujeito. Desse modo, a aptidão à formação da educação pende muito mais para uma autoeducação, um projeto contumaz de formar-se crítico e emancipado, buscando em seguida desalienar, conscientizar os demais. Já sob a ótica de Antônio Severino (2006), discípulo intelectual da Teoria Crítica, Adorno avante, sinaliza que "a experiência estética constitui o último modo de resistência dos indivíduos à desenfreada opressão causada universalmente pela racionalidade técnica da sociedade capitalista contemporânea" (SEVERINO, 2006, p. 31). Experiência primordial do homem, a vivência subjetiva da corporeidade seria o reduto contraideológico final capaz de fazer frente ao uso puramente instrumental da razão ao lidar com as coisas humanas.

À vista disto, percebe-se que ao mesmo tempo em que a formação humana é, em última instância, uma fortaleza autorreflexiva, uma incumbência individual - todo sujeito possui a responsabilidade sobre si mesmo -, sobretudo em tempos de barbárie social, é dever desta mesma sociedade - porque é um conjunto de indivíduos, e ao zelar pelo próximo, o indivíduo estará cuidando também de si -, a partir daqueles que se vejam sensibilizados para tal tarefa - no caso educadores -, responsabilizar-se por promover uma formação humana às futuras gerações, tanto mais variada e profunda quanto possível. Embora as escolas não só possam como devam incluir nos seus currículos e práticas, desde a mais tenra idade dos educandos, a visão crítica e integradora determinante de uma formação desse jaez, será entre universitários que a missão assume foro elevado, em virtude da maturidade consciencial do adolescente-adulto e dos desdobramentos sociais da produção do conhecimento (formação para pesquisa) e da atuação no mercado de trabalho (formação profissional).

No tocante ao papel do ensino superior na formação de futuros profissionais de uma sociedade, Marcos Lorieri (2010), grande estudioso dos escritos de Antônio Severino, assevera: "Se faltar a boa formação aos profissionais formados em nível superior, corremos riscos de desumanização devido a este processo acelerado de tecnização e de fragmentação da informação" (LORIERI, 2010, p. 10). O próprio Severino (2009) analisa a questão com a devida pro-



fundidade, alegando ser inteiramente indispensável a educação filosófica - e não meramente o ensino transversal de Filosofia<sup>17</sup> - em todas as idades, munindo a criança da capacidade de pensar sistematicamente; dando-lhe prosseguimento e expansão no jovem até culminar na fase adulta, cuja exigência passa a ser ainda mais completa e abrangente, visto a maior criticidade envolvida na produção de conhecimentos científicos. Por meio da totalidade a que é possível abarcar mediante o pensar filosófico, a educação não só assume valor formativo em si mesma, já que coincide com o propósito de humanizar o ser, de prepará-lo para o exercício democrático em sociedade, como também lhe provê a ilustração necessária para considerar aspectos da cultura geral e específica. Institucionalmente, por fim, Severino (2012) refere que:

Se em todos os seus níveis a educação é processo imprescindível para a redistribuição dos bens culturais, no Ensino Superior essa finalidade se amplia, se aprofunda e se qualifica pela reelaboração crítica que lhe cabe fazer. (SEVERINO, 2012, p. 24)  
[...] Nunca é demais insistir em que a contribuição que cabe à formação universitária é gerar uma nova consciência social que seja garantia da inserção das novas gerações na sociedade sob a perspectiva da cidadania. (ibid., p. 28).

A cidadania, que pressupõe a igualdade de direitos, o respeito às diferenças, a participação ativa e a inter-relação com o outro (natural e social), portanto, deve ser o fim supremo da educação, em função de a matriz formativa que a define impelir à reflexão ética, política e planetária. Aliás, é Edgar Morin (2009) quem elucida a importância de não se restringir a visão revolucionária de homem em prol de uma ciência econômica ou mesmo educacional tecnicistas. Adverte ele que "não se pode certamente criar uma ciência unitária do homem, pois ela dissolveria a multiplicidade complexa do que é humano. O importante é não esquecer que o homem existe e que não é uma ilusão "ingênua" de humanistas pré-científicos" (MORIN, 2009, p. 48). Na mesma linha de raciocínio, Maria Moraes (1997) já pontuava, logo na introdução de seu livro, a relação "interativa entre o modelo da ciência que prevalece em determinado momento histórico e o que acontece na área educacional, nos enfoques epistemológicos e nas práticas pedagógicas desenvolvidas" (MORAES, 1997, p. 20). É assim que a formação humana, mais especificamente a *formação cultural humana*, no campo educacional, assomaria como um caminho possível de ser percorrido na senda do paradigma emergente, motivado, no campo das ciências duras, por teorias como as da relatividade e da física quântica.

<sup>17</sup> Em adendo, a Medida Provisória n.º 746, de setembro de 2016, tornada em fevereiro de 2017 a Lei n.º 13.415, que retira, entre outras coisas, a obrigatoriedade do ensino de Filosofia no nível médio brasileiro, conquista presente desde a Lei n.º 11.684, de junho de 2008, representa um verdadeiro retrocesso frente aos esforços para uma educação formal humanística, em favor de um ensino público cada vez mais defasado, tecnicista e alienado quanto aos fins últimos da sociedade de mercado. Em tempos de crise econômica, destituir o aluno da possibilidade de refletir sistematicamente sobre os grandes temas filosóficos, clássicos e atuais, não parece ser uma atitude bem intencionada.

### 3.2. FORMAÇÃO CULTURAL HUMANA: UMA CATEGORIA COMPLEXA

Entre os estudiosos recentes que se dedicaram a investigar e refletir a respeito do tema, Angelo Cenci e Altair Fávero (2008) falam em "formação humanística" no ambiente universitário; Afonso Strehl (2000) em "formação geral do homem", por contraste à formação técnica; Antônio Severino (2012), Marcos Lorieri *et al.* (2007) e Lavínia Ximenes e José Junior (2015), cada qual a seu modo, versam sobre a "formação humana". Outros autores, a exemplo de Maria Moraes (1997), Marilda Behrens (2014), Amarildo Trevisan (2006) e Edgar Morin (2009), embora não cuidem de adjetivar a expressão, também tratam da "formação" integral, planetária, cultural do humano. Mas o mentor de boa parte deles, invariavelmente, em cuja expressão a "formação cultural" se tornaria um conceito consagrado e de implicações e consequências filosóficas, é o frankfurtiano Theodor Adorno (2010). Seus escritos sobre educação, algumas palestras e diálogos travados com o amigo Hellmut Becker foram compilados em livro e dão o tom teórico e prático que os demais autores virão a desenvolver, e que o presente trabalho unifica na designação "formação cultural humana ou humanística".

Adorno (2010), comprometido com os problemas do trabalho social, da sociedade de classes, e interessado na produção de uma "consciência verdadeira" por intermédio da educação, assim define o que entende por "formação cultural":

A formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos [...], [corresponde] à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência [...] para haver formação cultural se requer amor. (ADORNO, 2010, p. 64).

Ao estabelecer que para a formação não existem "hábitos adequados", Adorno reintera o papel emancipatório da educação, o que pressupõe, a um só tempo, formar para a autonomia e para a resistência. Autonomia de pensamento e de ação, sem conformar-se a cânones ou a currículos engessados, uma vez que "a filosofia só faz jus a si mesma quando é mais que uma disciplina" (ADORNO, 2010, p. 53). A formação é uma postura diante da vida, e que não se deve prender a modelos institucionais nem mentais, graças ao exercício constante da auto-crítica e da autorreflexão, que são, por sua vez, manifestações filosóficas da resistência. Isto não significa desconsiderar o usufruto dos bens culturais acumulados em sociedade, muito menos alimentar a arrogância e o egoísmo de uma atitude autoritária. Os cursos, as relações e os discursos serão válidos na medida em que despertem no indivíduo a conscientização, sal-

vaguardando o direito à liberdade de pensar, de ser um intelectual atuante e responsável. O homem deve formar sua mundividência a partir das experiências que empreende e da educação que recebe, atentando para não se trair nas ardilosas artimanhas da indústria cultural, que dita os gostos, os costumes e os modos de sentir e agir, levando igualmente o conhecimento para o terreno ideológico do consumismo ou do politicamente correto - o que Adorno denomina "semiformação".

Na perspectiva de Adorno, comentada por Antônio Severino (2006), o papel da educação é o de "assegurar a sobrevivência da formação cultural numa sociedade que a privou de suas bases" (SEVERINO, 2006, p. 632). Não há outro remédio a não ser resistir às contradições presentes e expô-las na sociedade tecnocrática que impera sobre o mundo globalizado capitalista e industrial. O enlouquecimento da razão pela eficiência técnica, além de ocasionar a fragmentação do saber, a quantificação da vida, entre tantas outras coisas que insistem em ignorar a multiplicidade da *existência*, fez do *existente* algo marcado, inevitável, corrupto e digno de suspeita. Em contrapartida, se a formação é condição de abertura ao novo, é também elemento propulsor de transformação. Posto que as lógicas fordista e taylorista industrializaram também a cultura oficial, dita de massa, comprometendo a formação ordinária das pessoas, inclusive pelos meios telemáticos, o esforço reside justamente no investir em processos educativos transformadores da razão instrumental em razão emancipatória. A educação, para garantir sua fecundidade formativa, precisa realizar-se como autorreflexão crítica, dentro e fora da escola, da universidade e, principalmente, na formação de professores.

Devido a sua complexidade, a análise conceitual da "formação cultural humana" pode resultar mais bem proveitosa se, de um todo significativo, cada uma das palavras for privilegiada didaticamente, conquanto se saiba que "formação", "cultural" e "humana" sejam categorias interconectadas, cujo sentido esteja imbricado um no outro.

O que se deve entender por *formação* e quais seus pressupostos? Primeiramente, como já foi anunciado, *formar* o ser humano por intermédio da ação educativa, enquanto práxis, é consequência imediata da sua condição historicamente situada. Abdicando de uma visão puramente essencialista do sujeito, ou ao menos reconhecendo, tal qual Karl Marx e seus seguidores, a existência como um dos condicionantes da vida humana, é pelo trabalho, entre eles o trabalho educativo, que o homem produz a si próprio, sua cultura, suas tecnologias, conhecimentos e demais bens públicos e subjetivos. Não havendo uma sobredeterminação ou reminiscência - na acepção platônica - que ditem os passos a serem seguidos, ao mesmo tempo que se acha radicalmente livre, a condição da humanidade é a de total incerteza. Neste sen-

tido, a boa *condução* do sujeito pelo universo cognoscível assume importância ontológica crucial, pois que dela depende a sobrevivência da espécie, no equilíbrio das forças em sociedade. Nas palavras de Severino (2006):

O sentido aqui é exatamente aquele da constituição do sujeito que não tem molde onde se encaixar, para se enquadrar, medidas para se medir. Um sujeito totalmente contingente, com muito precárias referências históricas para se guiar em sua existência. Precisa ser, ou melhor, vir-a-ser sem que caminhos precisos estejam previamente traçados. (SEVERINO, 2006, p. 631).

É por isso que a formação coincide com um processo incessante e reiterado de *humanização* do próprio ser. Sua condição, sendo a de um permanente devir, reforça seu poder de ação no mundo, pelo que a emancipação e a autonomia não apenas se tornam aspirações, mas lhe constituem as únicas qualidades realizáveis, segundo a ótica do materialismo histórico dialético ou da teoria crítica. Em que pese a espiritualidade entre uma das dimensões humanas, como destaca Maria Moraes (1997), ou mesmo sabendo-se parte integrante do mundo natural, cuja cultura compõe uma ecologia com o planeta, para Edgar Morin (2009), em se considerando somente o plano concreto da existência, são suficientes as razões que apontam para a transformação do ser como uma situação de plena humanidade, uma vez que reflete sua condição primeira. Deste modo, quanto menos conformado com o existente, sem negligenciar, é claro, a ética no convívio social, mais realiza-se como humano. Por conseguinte, vai se fazendo *pessoa*, isto é, um indivíduo dotado de marcas culturais e educado coletivamente. Tudo no mundo é mudança, de modo que acompanhá-las e conhecê-las nada mais significa para o homem que conhecer mais e mais sobre si. E o solo ou o ambiente profícuo ao exercício da formação seria a democracia, porque baseada na liberdade de expressão e na participação social ativa.

A formação do sujeito, por envolver a produção de conhecimentos sobre si e o mundo, em um processo dialógico-comunicativo do eu com o outro, é obra coletiva, mediada pela educação, mas é igualmente obra individual, envolvendo esforço e vigilância tenazes. É assim que toda educação formativa também reverbera em autoformação, autoconhecimento, muita vez para contornar injunções externas alienantes da consciência crítica. Importa ressaltar, como dizem Lavínia Ximenes e José Junior (2015), "que a adaptação é parte do processo educativo-formativo, mas que se torna ineficaz quando impossibilita o indivíduo de questionar a si mesmo" (XIMENES e JUNIOR, 2015, p. 5), resultando na dialética enunciada por Edgar Morin (2009): "a verdadeira complexidade humana só pode ser pensada na simultaneidade da unidade e da multiplicidade" (MORIN, 2009, p. 90). Ao projetar-se na existência com abertura,

reconhecendo a própria incompletude, a formação vira para o indivíduo uma espécie de projeto vitalício de conhecimento e de construção da subjetividade ou individuação, o que não se dá sem a interação com os muitos outros em seu derredor. Formar implica continuidade, ter aptidão à experiência de relações, ou a autorreflexão objetiva de que fala Theodor Adorno. A experiência verdadeira, por seu turno, só se constrói à medida que as imposições da semicultura não chafurdam as inteligências no torpor da massificação consumista e despolitizante.

É quando o aspecto *cultural* dessa formação adquire maior gravidade. Por "cultural" deve-se entender tanto a intermediação simbólica pela linguagem, por meio da qual o sujeito é construído gradativamente como pessoa e inserido na tradição social, quanto o esclarecimento da consciência que direciona à autonomia. Marcos Lorieri *et al.* (2007) comentam que a cultura permeia o contato e o convívio entre os sujeitos, os quais se estruturam reciprocamente em um movimento que é discursivo, mas também objetivo, e não está isento de tensões. Segundo os autores, a formação humana é "uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito, ainda que numa relação antagônica e complementar com a cultura ou com a sociedade" (LORIERI *et al.*, p. 10). Em contraponto, como acrescenta Maria Moraes (1996), é através da mesma cultura, "dos valores por ela expressos, que somos capazes de examinar as nossas contradições individuais e coletivas, as frases, as palavras, as teorias e as histórias" (MORAES, 1996, p. 204). Fator simultaneamente de elaboração do sujeito coletivo e de autorreflexão do sujeito individual, a cultura simbólica e axiológica imiscui-se com ou mesmo é instrumento da própria formação, conferindo ao homem uma espécie de segunda natureza, para além da biológica, e identidade. Na síntese do professor Afonso Strehl (2000):

A cultura, enquanto resultado da criação humana, é um "fenômeno histórico e, por conseguinte, contingente e variável". [...] Assim como o homem é perfectível, porque incompleto, também a cultura, obra sua, encontra-se em permanente estado de construção e reconstrução. (STREHL, 2000, p. 3) [...] sua realização como pessoa constrói-se progressivamente, em sucessivas etapas, permanecendo a plenitude sempre como um objetivo a ser alcançado. (ibid., p. 5).

No entanto, é em Theodor Adorno (2010) que o binômio "formação cultural" é marcadamente usado com o sentido de conscientização antialienante e emancipatória, contrapondo-se à semicultura que a indústria cultural reproduz no seio da sociedade. De seu ponto de vista, o ingrediente fundamental da cultura é a reflexão, mais particularmente a reflexão filosófica, que assume feição qualificada à proporção direta que o sujeito se esmera por experimentar circunstâncias, conhecendo sua frágil condição de resistente aos processos de manipulação ideológica. Se o uso político e econômico da força bruta descambou na barbárie protago-

nizada pelos movimentos nazista e fascista na Europa, atualmente uma outra forma de dominação faz-se ainda mais perversa, porque silenciosa e travestida de modernidade: a hegemonia cultural. Na medida em que a indústria cultural estiliza a vida como modo de impor padrões e fetiches, lucrando financeiramente enquanto desvia a atenção social dos escusos jogos de poder, a cultura verdadeiramente esclarecida desse rearranjo político-econômico só pode definir-se como uma contracultura, subversiva, desafiadora. Semelhante postura vai, invariavelmente, ao encontro da proposta formativa de educação.

Antônio Severino (2012) elucida que "é culturalmente formado, portanto educado, o homem que dispõe do esclarecimento, com o qual se identifica, pois, a própria educação" (SEVERINO, 2012, p. 27). O autor também explica que a educação, para ser emancipadora, precisa comprometer-se com o trabalho, já que é por ele que o ser humano produz bens e tecnologias, forma-se culturalmente e dá forma a sua história. Considera, porém, que "apenas os valores da eficácia técnico-funcional" não são suficientes para "clarear a significação do trabalho na existência", devendo os indivíduos incorporar "a crítica às formas degradantes da produção e do consumo" (ibid., p. 87). Finalmente, delinea que a formação do homem como *ser cultural*, longe de renunciar à formação técnico-científica, a pressupõe juntamente com "o desenvolvimento ao máximo da sensibilidade política, ética e estética das pessoas", com vistas ao *telos*<sup>18</sup> da vida e da própria educação (ibid., p. 28). A fim de harmonizar, ao invés de suplantarem historicamente a razão newtoniano-cartesiana, cuja *secura* determinou o paradigma positivista da racionalidade técnica, Severino entende a cultura a serviço de um paradigma estetizante, corpóreo, que recupera a importância do sentimento e da sensibilidade na composição do ser humano em formação. Para uma nova mentalidade, uma nova concepção de homem.

Daí ser indispensável analisar a "formação cultural" pelo viés *humano* ou *humanístico*. Para além da obviedade de a espécie humana imprimir em tudo com que se relaciona plena significação cultural, compreendendo as várias dimensões do sujeito (em Behrens (2014), corpo-cérebro-espírito, ou as mencionadas sensibilidades ética, política, estética, entre outras), uma formação que se preze humana precisa considerar uma visão de totalidade sobre o ser em si e a natureza, reconhecendo as conexões entre os seres e as coisas, o que só se consegue com base em uma formação geral, integral, por oposição à hiperespecialização e ao individualismo que tanto têm marcado nossa sociedade e suas instituições. Uma vez que a educação deva tratar da formação do humano, em toda sua perfectibilidade que a concepção de devir históri-

---

<sup>18</sup> Termo de origem grega que aponta para uma "finalidade intrínseca", um "ponto ou estado concludente para o qual se move uma realidade".

co acarreta, seu compromisso singular é com a vida em sociedade, ou, em outras palavras, com a cidadania no regime democrático. É ao que converge, outra vez, Afonso Strehl (2000):

Enquanto persistir o fenômeno da exclusão, o humanismo não passará de uma palavra vazia de sentido. [...] O desenvolvimento de cada indivíduo só poderá ser considerado plenamente humano se não prejudicar o desenvolvimento do outro. Porém, não é suficiente *não prejudicar*; é preciso estimular, pró-ativamente, a realização pessoal de todos os membros da sociedade. (STREHL, 2000, p. 6).

Sendo assim, embora "a mais radical exigência ética contemporânea para os sujeitos envolvidos na educação é [seja] o compromisso de aplicar o conhecimento na construção da cidadania" (SEVERINO, 2001, p. 95), esta iniciativa não pode circunscrever-se a nichos, mas sim necessita expandir-se a todos os seres, pois que a espécie vive numa aldeia global: "Educar para a cidadania global significa formar seres capazes de conviver, comunicar e dialogar num mundo interativo e interdependente utilizando os instrumentos da cultura" (MORAES, 1997, p. 225). Por outro lado, tal formação humana há de capacitar cada indivíduo a que pense e decida com autonomia, que seja autocrítico quanto aos "efeitos-manada", no intuito de não ser tragado pelos dispositivos de uma cultura de fachada, mercadológica. Nunca se pode perder de vista o valor da *dignidade humana* como inalienável, o qual pressupõe uma relação sujeito-sujeito, diferentemente do modelo sujeito-objeto, que, epistemologicamente, é a fonte de toda fragmentação, dominação e exploração em vários setores da vida. É neste particular que a formação cultural humana lida com a concepção de um novo *sujeito coletivo* (MORAES, 1996), em que a diversidade de aptidões e escolhas não se deixa confundir pela igualdade natural e jurídica. A deturpação disto, para Angelo Cenci e Altair Fávero (2008), "é justamente o fator que coloca em questão a ideia de uma formação humanística [...], visto que não há formação humanística autêntica se for realizada de modo fragmentado, ou mesmo instrumentalizando o sujeito humano" (CENCI e FÁVERO, 2008, p. 3).

A formação é também humanística porque valoriza o conjunto de produções técnicas e artísticas dos indivíduos ao longo da História, a ponto de se poder falar em uma "cultura de humanidades". No entendimento de Edgar Morin (2009), o que caracteriza uma cultura de humanidades é a aptidão para a abertura e para a contextualização, aspectos os quais determinam igualmente a condição humana na existência. Aversa ao insulamento cognitivo, favorece aos sujeitos "a capacidade de refletir, de meditar sobre o saber e, eventualmente, integrá-lo em sua própria vida para melhor esclarecer sua conduta e o conhecimento de si" (MORIN, 2009, p. 59). Na verdade, não por acaso certos autores, a exemplo de Antônio Severino, fazem coincidir a formação humana com uma educação pela filosofia, uma vez que a Filosofia sempre foi

considerada "mãe de todas as ciências". Todavia, como salienta Afonso Strehl (2000), em hipótese alguma convém identificar a formação humanística com o ensino curricular de "humanidades", como inúmeras vezes sucede na formação profissional, em especial nos ensinos técnico e superior:

Humanismo distingue-se, pois, daquilo que se convencionou chamar de *humanidades*. Ocorre uma "coisificação do humanismo" quando é reduzido a determinadas matérias curriculares, às quais se atribui, *a priori*, um "valor absoluto". Tais matérias passam a constituir meros requisitos formais para a formação de um pseudo "homem culto". (STREHL, 2000, p. 2).

Assim concebida, a formação fica restrita à "mera habilitação técnico-operacional, vazia de significado humano" (SEVERINO, 2010, p. 37). Donde se deduz que a educação que pretenda ser humanista deve pôr a valorização da pessoa humana como prioridade (STREHL, 2000, p. 6) - em que o aparente pleonasma é proposital. Ou então reconhecer, como resgatam Angelo Cenci e Altair Fávero (2008), que "uma formação humanística necessitaria estar efetivamente comprometida com a preparação para a vida em sociedade, perseguindo certas dimensões fundamentais desta" (CENCI e FÁVERO, 2008, p. 1), entre as quais cita a dignidade pessoal e o reconhecimento do valor dos outros, este último também abordado por Amarildo Trevisan em alguns de seus trabalhos<sup>19</sup> inspirados na "teoria do reconhecimento social do outro", de Georg Hegel, ou na "teoria da ação comunicativa", de Jürgen Habermas. Por tal razão, o ensino formal de disciplinas das ditas ciências humanas serve de porta de entrada para, favorece, porém não assegura a formação humanística, uma vez que a educação - que também pode ser conteudista ou limitar-se ao pragmatismo de grades curriculares - merece ampliação para todos os contextos ativos da vida. Na conclusão de Antônio Severino (2008), ao discorrer sobre a garantia de se compartilhar os bens naturais, sociais e culturais:

É a própria dignidade humana que exige [...] no limite, [que] nenhum ser humano seja degradado na sua relação com a natureza, no exercício do trabalho, seja oprimido em suas relações sociais, no exercício de sua sociabilidade e seja alienado no usufruto dos bens simbólicos, no exercício de sua inserção na cultura. (SEVERINO, 2008, p. 75).

---

<sup>19</sup> Conferir, por exemplo, o livro *Reconhecimento do outro: teorias filosóficas e formação docente* (2014, Mercado das Letras) e o artigo *Mimesis em reconstrução: processos de aprendizagem da razão comunicativa na educação* (2000, Revista Perspectiva).



### 3.3. FORMAÇÃO CULTURAL COMO EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

Em face ao caráter eminentemente reflexivo pressuposto na formação cultural humana, é de se esperar que, sob um prisma antropológico, semelhante formação seja tomada pelo próprio exercício do pensamento filosófico. Dizendo de outro modo, dada a natureza autocrítica e objetiva com que uma experiência se efetiva em formação para o sujeito humano, o filosofar resulta na condição *sine qua non* de sua inserção e atuação cultural em sociedade, a ponto de "formar" e "pensar" se tornarem um só impulso, um mesmo processo educativo. A simples percepção de sua condição humana, por parte do sujeito, segundo Marcos Lorieri (2010), "nada mais é que desenvolver-se com a ajuda da formação filosófica" (LORIERI, 2010, p. 4). Assim, o desenvolvimento das diferentes sensibilidades constitui um filosofar que, por sua vez, é "necessidade da humanização, ou da formação humana", da qual "a educação não pode ficar alheia" (ibid., p. 10). Filosofia aqui não se identifica com uma disciplina escolar, faculdade ou área do conhecimento, embora possa ser potencializada por elas; está em sentido abrangente, como "um estilo de reflexão, um modo de pensar, um jeito especial de fazer atuar a subjetividade" (SEVERINO, 2009, p. 5), o qual precisa ser instaurado, desenvolvido e amadurecido ao longo das diferentes idades. Filosofia que "se torna uma *paideia*, na medida em que, necessariamente, se destina a formar uma coletividade humana" (ibid., p. 3).

Na medida em que a filosofia é muito mais uma postura, "uma atitude do espírito em relação às coordenadas da sua própria existência histórica, social e cultural" (SEVERINO, 2009, p. 2) do que a instrução em uma determinada habilidade ou o ensino formal das grandes correntes filosóficas, é fundamental priorizar na formação humana a formação filosófica, em todos os níveis de ensino, pois disso dependerá a autonomia do sujeito. Theodor Adorno (2010) já observara que "a filosofia pode ser lida como sendo o potencial de resistência por meio do próprio pensamento que o indivíduo opõe à apropriação parva do conhecimento" (ADORNO, 2010, p. 56). Mas há de se concordar, por outro lado, como bem salienta Antônio Severino (2010), que "toda formação, geral ou específica, pressupõe sempre mediações didático-pedagógicas" (SEVERINO, 2010, p. 42). Consequência disso é que, mesmo não carecendo *a priori* de instituições especializadas de ensino, a educação em filosofia ocorreria de forma mais sistematizada e articulada em locais legitimados pelas sociedades históricas, com as devidas intervenções. É deste modo que, não obstante a formação do jovem, por exemplo, não seja exclusividade da Filosofia enquanto disciplina curricular, é a partir dela que a prática pode ganhar direcionamentos e vir a ultrapassar a mera apropriação de conhecimento.

Dos autores que se dedicaram à estreita relação entre formação e filosofia, Antônio Severino é aquele que mais se aprofundou no assunto, considerando ao menos dois caminhos de análise, um epistemológico e outro metodológico. Inicia Severino (2002) por asseverar que "não pode haver educação, verdadeiramente formativa, sem a participação, sem o exercício e o cultivo da filosofia, em todos os momentos de formação das pessoas" (SEVERINO, 2002, p. 3), pois os conhecimentos filosóficos ajudam a *compreender*, em sua complexa condição de unidade e de totalidade, aquilo que os conhecimentos científicos são capazes apenas de fazer *entender*. Quer dizer, é graças à filosofia que se pode situar as coisas "no conjunto de sentidos que norteiam a existência humana", atribuindo-lhes "um sentido articulado numa rede maior de sentidos dessa existência" (ibid., p. 4). Sem o esforço filosófico, os achados científicos não passariam de um emaranhado óbvio de fenômenos e princípios, perdendo em amplitude teórica e reduzindo seu impacto formativo na vida das pessoas, que já não desdobrariam os nexos entre os elementos naturais, e entre estes e os culturais. A formação filosófica confere aos valores, conceitos e saberes uma visão sistêmica, interconectada, permitindo estabelecer novos elos e entrever possibilidades.

Quanto à vantagem metodológica de uma consciência filosófica, além da mencionada "vigilância contra as artimanhas do saber e do poder, montadas no íntimo do processo educacional" (1990, p. 24), pronuncia-se Severino:

Alguns aspectos da problemática educacional exigem uma abordagem especificamente filosófica que condiciona inclusive o adequado aproveitamento da própria contribuição científica. (SEVERINO, 1990, p. 20) [...] Justamente em função de sua menor rigidez metodológica, é que a filosofia pode elaborar hipóteses mais abrangentes, capazes de alcançarem uma visão integrada do ser humano. (ibid., p. 21).

O escopo filosófico, portanto, tanto vai ao encontro da necessidade especulativa e integralizante do conhecimento humano - o que se coaduna com a ideia formativa de constante abertura, transformação e inconclusão -, quanto atende a certa maturidade do pensamento, ao não isolar variáveis. Representa, de fato, o movimento de *conscientização* expresso por Álvaro Vieira Pinto (1961<sup>20</sup>; 2010), na passagem da consciência ingênua (entre sujeitos e objetos) para uma consciência mais crítica (entre sujeitos): "Na forma elementar [de consciência], ingênua, a educação é considerada como procedimento de transformação do não-homem em homem. Na forma superior, crítica, a educação se concebe como um diálogo entre dois homens, na verdade entre dois educadores" (PINTO, 2010, p. 38). É precisamente o traço reflexivo e

---

<sup>20</sup> PINTO, A. Vieira.. *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro: ISEB, MEC, 1961.

autocrítico do pensar que o eleva a uma forma superior de manifestação, coincidindo, inclusive, com a esperada função social das universidades.

O ensino superior, particularmente as universidades públicas, ao estarem envolvidas com a reflexão teórico-prática dos objetos de estudo de suas respectivas faculdades e institutos, ou então comprometidas com a pesquisa acadêmica e a extensão, encontram na formação filosófica uma exigência ainda mais abrangente e completa do que em outros níveis de ensino, sendo responsáveis tanto pela construção de uma contraideologia universalizante quanto pela formação cidadã dos futuros profissionais e intelectuais da sociedade. Assim estabelecida sua missão educacional, acresce Antônio Severino (2010) que, ao ensino superior, cabe "fomentar e subsidiar o desenvolvimento *ao máximo da racionalidade filosófica* dos estudantes" numa dupla direção: "numa frente, esclarecendo o sentido da existência e, noutra, afastando o ofuscamento ideológico dos vários discursos" (SEVERINO, 2010, pp. 40-41, grifo do autor). É assim que as universidades se veem na destacada posição de ser, ao mesmo tempo, espelho e propulsor de transformações da sociedade, ao passo que "coloca os produtos do conhecimento para atender aos interesses da totalidade dos homens" (ibid., p. 41).

É nesta esteira de ideias, por exemplo, que a articulação universidade-escola pode ser encarada como uma incumbência sobretudo da universidade, uma vez que lhe é delegada, inclusive por força de lei<sup>21</sup>, a formação dos docentes que atuarão na educação básica, por intermédio dos cursos de licenciatura, bem como parcerias que valorizem os saberes de professores em programas de pós-graduação. Em decorrência de sua reflexão crítica superior, associada ao estudo sistemático e à prática da pesquisa problematizadora, uma universidade detém perfeitas condições de encaminhar uma formação filosófica nos mais diferentes cursos de graduação e pós-graduação, o que não deve se conformar a uma ordinária grade de disciplinas filosóficas ou humanísticas, e sim atualizar-se na vivência de uma cultura de investigação e de relacionamento idôneo entre os pares. Nada livra, eventualmente, de uma instituição de nível superior trair seus princípios norteadores fundamentais em função do insulamento elitista de seus atores, ou mesmo em obediência às injunções do mercado. No entanto, se há um patamar

---

<sup>21</sup> A este respeito, pode-se exemplificar, no Brasil, com o decreto 6.755, de 29/01/2009, Art. 10, § 1º, disposto na LDB, que atribui à Capes o papel de articular as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica, por meio de programas de iniciação à docência; a Lei 13.005, de 25/06/2014, que aprova o PNE e institui, para dali dois anos, a regulamentação do SNE (Sistema Nacional de Educação), a ser responsável por articular os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação de suas diretrizes, metas e estratégias; e a Lei 13.174/2015, então sancionada pela presidente Dilma Rousseff, que insere o inciso VII ao artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, incluindo, entre as finalidades da educação superior, o seu envolvimento com a educação básica. Entre os programas criados com este fim, estão o Programa Mais Educação e o ProExt, ambos do PDE, que preveem a articulação entre universidade e escola básica.

que deve estar a total serviço do esclarecimento, este é o universitário; daí as atenções redobradas para que reformas escusas não venham a descaracterizar seu perfil.

### 3.4. FORMAÇÃO HUMANA E PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE

Embora ainda não se observem estudiosos relacionando a formação cultural humana, como uma categoria definida de intervenção, com o contexto em transição do paradigma dito emergente ou inovador, é de se verificar entre si similitudes bastante significativas quanto às concepções de homem e de mundo, além do papel conferido à educação. Oriundamente separadas por quase dois decênios - é de 1971 a primeira edição alemã de *Educação e emancipação*, enquanto o texto-base de Boaventura Santos é de 1987 -, nos dias de hoje, ambas as propostas convivem em artigos sobre Filosofia da Educação sem que nunca tivessem merecido um diálogo atento. Nem mesmo Antônio Severino, referência brasileira na pesquisa sobre formação humana e suas consequências educacionais, chega a estabelecer este vínculo, ao que parece por partir de um referencial teórico específico: a Teoria Crítica. Já as pesquisadoras Marilda Behrens e Maria Moraes, por exemplo, têm como referência os estudos sobre a complexidade e a relação paradigmática entre epistemologia científica e educacional. Em todo o caso, é no mínimo sintomático que, apesar de paralelos, tais diagnósticos acerca da contemporaneidade venham a convergir.

Severino (2006), tomando como ponto de partida o recrudescimento do capitalismo no mundo globalizado, aponta, ao invés do que a visão tecnicista, mercadológica e coisificada fariam supor, que "essa situação degradada do momento histórico-social que atravessamos só faz aguçar o desafio da formação humana, necessária pelas carências ônticas<sup>22</sup> e pela contingência ontológica dos homens, mas possível pela educabilidade humana" (SEVERINO, 2006, p. 621). Quer dizer, vive-se uma época de torpor, e não de superação dos ideais humanistas, uma vez que compõem a própria natureza ou condição humana, em incansável procura por harmonia entre a perspectiva racional e a estetizante. Também assumindo um viés mais existencialista que essencialista do pensamento sobre a espécie humana, Edgar Morin (2009), tratando da necessidade de uma ética antropológica na era planetária, atesta que a mesma "exige

---

<sup>22</sup> Em filosofia, especialmente a partir de Kant e Heidegger, o *ôntico* se refere ao ente, isto é, ao existente múltiplo e concreto, ao fenomênico, àquilo que está ao alcance dos sentidos, em oposição ao *ontológico*, que diz respeito à essência ou natureza geral de cada particularidade existente, ao movimento de exceder o senso comum em busca das causas do que se chama "realidade".

que desenvolvamos simultaneamente nossas autonomias pessoais, nosso ser individual, nossa responsabilidade e nossa participação no gênero humano [sociedade e espécie]" (MORIN, 2009, p. 102). Tudo indica, portanto, haver uma sinonímia entre as noções de "desenvolvimento" e de "formação" humanos, postos como solução a um *modus operandi* de sociedade que se encontra esgotado.

Maria Moraes (1996), ao imprimir um vocabulário misto e conciliar a preocupação com a emancipação do sujeito humano e sua interconexão com a sociedade e a natureza, consegue sintetizar em discurso ambos os conceitos referidos:

Daí a importância fundamental de focalizarmos o desenvolvimento humano como o fator preponderante deste momento de transição, como a argamassa principal de um processo de transformação que não significa apenas uma grande mudança, mas, sim, uma transformação radical que afetará cada um de nós e as próximas gerações. (MORAES, 1996, p. 68, grifos da autora).

Entre as tantas abordagens reunidas sob a alcunha de paradigma emergente, podem-se citar ao menos três delas, com pesquisadores nacionais correspondentes de alta envergadura. Uma primeira abordagem é a que vem sendo denominada *progressista, holística*, ou ainda *sistêmica*, decorrente do paradigma da complexidade (MORIN, 2009), e que encontra em Marilda Behrens (2014) um de seus principais expoentes. Segundo a autora, dessa abordagem inovadora advém uma nova concepção de homem, que "passa a ser visto como um ser indiviso, ou seja, reconhecido na sua unidade entre corpo-cérebro-espírito" (BEHRENS, 2014, p. 11); "como uma pessoa global" (ibid., p.10) constituída de várias dimensões, entre as quais mente e sensibilidade. Diante dessa ótica, o educando tanto quanto o educador precisam ser repensados em sua formação, de modo a superar a visão linear, tornando-a mais "integradora, crítica e participativa". Conseqüentemente, e atendendo às necessidades da contemporaneidade, a prática pedagógica ou a educação também são reconsideradas, enfocando "a visão de totalidade, de interconexão, de inter-relacionamento, entre outras relações" (ibid., p. 11). Na medida em que lida com conceitos caros à formação humana, tais como "totalidade" (também histórica), "pessoa" e "criticidade", a abordagem holística dela se aproxima bastante, embora sua visão de mundo, de Natureza e de sociedade revelem maior largueza de relações.

Uma segunda abordagem, cuja proximidade com a formação cultural humana parece bem mais acentuada, é a *multidimensional* ou *ecológica*, esposada por Maria Moraes (1996). Rebatizada pela autora de agenda *construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente*, tal abordagem deriva da abordagem holística, especificando-lhe a noção de "sujeito coletivo", de autoconhecimento e considerando, entre outras relações de alteridade, a com o Cosmo ou

Deus. Para Moraes, o indivíduo deve ser reconhecido como um *hólon*, "um todo constituído de corpo, mente, sentimento e espírito, dotado de uma dimensão social, que necessita educar-se ao longo da vida, desenvolver-se, não apenas fisicamente, mas, sobretudo, em direção a um crescimento interior" (MORAES, 1996, p. 64). Nesse sentido, a compreensão de si mesmo passa pela compreensão da "natureza do outro" (sociedade ou natureza) e de seu encaixamento no cosmos, movimentos estes que coincidem com a ampliação da consciência e colaboram para a transformação da realidade exterior, "nos mostra que somos criaturas de nossa cultura" (ibid., p. 65). É justamente o senso de pertencimento a esferas micros e macros, simultânea e ininterruptamente, que sinaliza ao sujeito a "emergência do espiritual" como um item significativo e de maior repercussão à fraternidade e à solidariedade. Arremata a autora: "*Esse tipo de compreensão provoca profundas mudanças em termos de nossas percepções e valores, ao perceber o ser humano como parte de uma grande teia, um ser autônomo, mas integrante de totalidades maiores*" (ibid., p. 65, grifos da autora).

Já uma terceira e última abordagem é expressa por Amarildo Trevisan (2006), a qual é nomeada de *intersubjetiva* ou *comunicativa*, por influência dos estudos da linguagem no terreno filosófico, particularmente da "teoria da ação comunicativa" de Jürgen Habermas. Alega o autor que, na contemporaneidade, "a práxis", isto é, a relação teoria-prática, que ao mesmo tempo que é construída por, ajuda a construir os sujeitos históricos, "torna-se um campo central para o desenvolvimento do ser humano" (TREVISAN, 2006, p. 9). Em nossas práticas sociais, uma das maneiras de a práxis se atualizar é pela relação entre linguagem e mundo, ou entre representação e complexidade. Para Habermas, assim como para Trevisan, os principais problemas da atualidade decorrem de uma "incomunicação", entendida como confusões de linguagem que impedem uma interação mais efetiva com o mundo da vida, gerando cisões em diferentes níveis. Uma das causas mais imediatas dessa "patologia" é a dificuldade de cambiar os "propósitos de unidade do paradigma da consciência [ou epistemológico]", isto é, do paradigma newtoniano-cartesiano, então entranhado na cultura ocidental. Impelida por várias demandas, tais como as reivindicações da pluralidade do conhecimento, os desafios da ética da solidariedade e a equalização das identidades pessoais e coletivas, à educação conviria "a aceitação e adoção do novo paradigma" (TREVISAN, 2006, p. 12).

A partir do que ficou exposto, seria o caso de não apenas corroborar a paridade entre as abordagens emergentes e a formação cultural humanística, mas também incluí-la no rol de opções a um novo paradigma. De outra forma, poder-se-ia compreender a formação humana como um processo ainda por se realizar completamente - não obstante algumas experiências

isoladas de sucesso (como a *paideia* ou a *bildung*) - e que encontra na crise do paradigma dominante a possibilidade de retomar fôlego e estender-se, sob a roupagem da interconexão, da inter-relação. A formação cultural disporia a seu favor da condição humana e sua educabilidade, fatores atemporais de realização autônoma das subjetividades no fluxo da História.

Há de se reconhecer, em contrapartida, certa desconfiança da crítica pós-moderna em relação à perspectiva humanista, sobretudo de linha essencialista, o que poderia, talvez, justificar seu apartamento teórico das abordagens holística, ecológica ou intersubjetiva do fenômeno educativo humano. A despeito do inconcluso debate se os dias hodiernos são uma extensão tardia da modernidade ou se esta já foi suplantada por um tempo de novas demandas que justifiquem a pós-modernidade, pensadores como Jean-François Lyotard, Jean Baudrillard e outros insistem, senão na morte das "grandes narrativas" totalizantes (metanarrativas) ou na obsolescência da crença no progresso e nos ideais do Iluminismo, insistem no uso ideológico do humanismo pelos Estados Nacionais Modernos, que a pretexto de manipularem as massas, apenas envernizam leis e discursos oficiais. Induzidos pelas mãos invisíveis de um mercado financeiro cada vez mais competitivo e avassalador, governos cedem a interesses de fundações midiáticas e bancos mundiais, prestando um desserviço à população, ao fazê-la acreditar em ideais modernos, a exemplo de proteção estatal, cidadania e ascensão social pela educação, os quais se saberiam derrocados, desmistificados desde as atrocidades da Segunda Grande Guerra. Carmina André (2008) assim localiza a questão no campo das reformas, projetos e políticas educacionais:

Se as práticas educativas, até então, estavam focadas na crença do desenvolvimento das faculdades humanas integradas a uma estrutura universal e homogênea (a perspectiva humanista), a crítica pós-moderna indaga o quanto esses enunciados foram estratégicos para afirmar a presença de um poder que produz sua microfísica e o quanto eles são descartados e substituídos por outros, também estrategicamente, para se manter nas condições pós-modernas. (ANDRÉ, 2008, p. 39).

Em defesa da formação cultural humanista, pode-se dizer, na linha de pensamento de Jürgen Habermas, que o projeto moderno de formação ficou inacabado, de maneira que a pós-modernidade representaria o ressurgimento de "ideias anti-iluministas" devidas não a um embuste apriorístico na própria concepção de formação, e sim em resposta a sua condução desvirtuada pelas autoridades competentes. A universalidade, diferentemente do que se tenderia a supor, não é um discurso fechado, pré-determinado, antes um *princípio* que, na espécie humana, redunde na referida singularidade de eterna reconstrução de si e transmissão de bens culturais. A existência humana de inacabamento e autorrealização é que é universal, e não seu con-

teúdo formativo; se assim não fosse, entrar-se-ia em contradição com outros valores implicados na "formação cultural", como emancipação, mudança e solidariedade.

De um ângulo integral, é papel de uma formação que se defina "humanista" tanto denunciar o caráter hegemônico de sua instrumentalização pelos dispositivos estatais, quanto investir em uma concepção de homem que não tenha por lastro uma "organicidade incontestante". Deste modo, o paradigma humanista pode perfeitamente dialogar com a pós-modernidade e vir a compor uma alternativa de resistência em parceria com outras abordagens emergentes. A inovação paradigmática de Morin (2009) e Boaventura (1987) na realidade inclui, em vez de prescindir do elemento humano, indo ao encontro de aplacar as críticas pós-modernas mais desesperançadas.



## 4. ANÁLISE DOS PROJETOS DE CURSO DAS GRADUAÇÕES

### 4.1. UNIVERSIDADES FEDERAIS E SUAS LICENCIATURAS EM FILOSOFIA

Neste subcapítulo, será feito um histórico abreviado das cinco instituições investigadas, versando sobre o nascimento e a estrutura de seus cursos de graduação em Filosofia (com destaque para os cursos de licenciatura), o processo de reformulação e/ou conformação de sua matriz curricular frente aos novos desafios do ensino superior, até finalizar com o papel social esperado para os licenciandos. Todo este panorama se acha assegurado pelo discurso das universidades federais em seus sites oficiais e nos Projetos Pedagógicos de Curso.

#### 4.1.1. Universidade Federal do Amazonas

O Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Filosofia da Universidade Federal do Amazonas data de 2011, ano em que o referido curso comemorava seu cinquentenário de existência. Embora a Faculdade de Filosofia do Amazonas, originalmente contemplada com os cursos de Filosofia, Matemática e Pedagogia, tenha sido criada a 28 de dezembro de 1959, por força da Lei n.º 71 do então Governador do Estado do Amazonas, Prof. Gilberto Mestrinho de Medeiro Raposo, foi só em 1961, mais precisamente na aula inaugural de 16 de março, que o curso de Filosofia foi efetivamente implementado<sup>23</sup>. De lá para cá, a faculdade não apenas deu origem ao Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais (IFCHS), como também o ensino de graduação passou ao encargo do DFIL (Departamento de Filosofia) - cuja atuação se estende a disciplinas filosóficas ministradas em Cursos de Formação Docente - e conta com o apoio do Centro Acadêmico-Filosófico-Cultural do Amazonas (CAFCA), com mais de trinta anos de protagonismo. O curso de Filosofia teve seu reconhecimento por meio do Decreto n.º. 78.262 de 17/08/1976 (com publicação no DOU em 18/08/1976); porém, nenhum registro acessível esclarece quanto ao início da oferta de licenciatura.

Segundo o site do Departamento de Filosofia da UFAM, desde 2011 o curso de graduação de Filosofia, com duração de 4 anos, vigora em uma nova versão (tanto no bacharelado quanto na licenciatura), antecipando para o 1º semestre disciplinas como Lógica I, Francês

---

<sup>23</sup> Essas e outras informações institucionais podem ser obtidas no site da UFAM (<http://www.ufam.edu.br>) e no site do DFIL (<http://www.dfil.ufam.edu.br>), acessadas em 10/07/17.

Especial I e II, Teoria do Conhecimento I, História da Filosofia Antiga I e História da Filosofia Medieval I, além de incluir algumas disciplinas obrigatórias, constantes no Núcleo Básico, a serem ministradas ao longo do 1º ano letivo: Filosofia I, Língua Portuguesa I, Leitura e Redação de Textos Filosóficos I e II (cada qual com carga horária de 60h e 4 créditos). A justificativa dessas alterações acha-se na maior flexibilidade conferida à matriz curricular do curso, "o que possibilita ao aluno a escolha de parte de seu itinerário acadêmico e o estudo de conteúdos relativos às problemáticas da atualidade" (site). Uma vez que a graduação em Filosofia se situa "na perspectiva da aquisição de habilidades e competências que favoreçam a formação humana, em seu sentido lato" e assuma "a característica do pensamento humano: sempre em atividade de trabalho e de esforço para o exercício da reflexão" (ibid.), entende-se que a configuração atual atende, melhor que a anterior (cf. Anexos A e B), ao papel de "florescer nos alunos a capacidade de significar o aprendizado e o aprendido em algo útil, relativamente a valores éticos, e de fazer despertar a percepção de que o mundo transcende os conceitos e técnicas" (ibid.).

Se comparado com o tom equânime das informações do site, o PPC do curso de Filosofia, não obstante se referir genericamente à "graduação", pende claramente para a modalidade de Licenciatura, a ponto de até fazer parecer que o curso não existe por outra razão. Com conceito Enade 3 para o Bacharelado e 4 para a Licenciatura (2011), o texto define como marco referencial do curso a atuação do professor, já que a formação do licenciado configura-se como política estratégica de governo (p. 8). Em franca alusão às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002) e à LDBEN 9.394/96, a graduação é apresentada em conformidade com as novas determinações legais para o ensino de Filosofia, o que lhe confere uma perspectiva renovada e atual na "tentativa de articular intrinsecamente o aprendizado básico e a pesquisa" (p. 6). Mais adiante, é ratificada sua finalidade:

O Curso em questão tem a finalidade de formar, em nível superior, o docente em Filosofia, buscando a valorização desse profissional que, historicamente, não tem sido reconhecido pelas políticas educacionais.

O Curso de Filosofia da Universidade Federal do Amazonas, objeto deste projeto, decorreu de um estudo de demanda que confirmou a necessidade desses profissionais no mercado de trabalho local. (p. 8).

Deste modo, o curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Amazonas, que possui carga horária total de 3.410h (das quais 405h consistem em Estágios Supervisionados, ofertados entre o 5º e 7º semestres), deixa patente seu compromisso com a Educação Básica, tanto ao valorizar a realidade do curso em função de uma demanda social de natu-

reza prática, quanto pelo fato de resgatar, *ipsis litteris*, o perfil dos formandos estabelecido nas DCNs para os cursos de Filosofia:

O licenciado deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente. (p. 8).

A fim de atingir este intento, o PPC do curso ainda aposta numa concepção interdisciplinar capaz de desenvolver nos futuros profissionais qualidades que lhes permitam atuar em outros campos vinculados à área educacional, pela tríade com a extensão e pesquisa (p. 8). Além disso, prevê uma metodologia de ensino pautada pela participação ativa do estudante na construção do conhecimento, ao privilegiar alguns procedimentos como a resolução de problemas, discussões, trabalhos individuais e em grupo e seminários, na busca compartilhada de estratégias facilitadoras do acesso ao saber filosófico sistematizado e do domínio dos conteúdos escolares que integram o currículo da Educação Básica (p. 87).

#### 4.1.2. Universidade Federal do Mato Grosso

Apesar de fundada a 10 de dezembro de 1970 pela Lei n.º 5.647, a Universidade Federal de Mato Grosso percorre uma trajetória bem anterior a essa data, resultando da fusão histórica de duas instituições: a Faculdade de Direito, existente desde 1934, e o Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá, surgido em 1966<sup>24</sup>. Deste modo, os estudos filosóficos no *campus* de Cuiabá confundir-se-iam com o início da própria universidade federal mato-grossense, que viria a possuir outros três campi (Rondonópolis, Médio Araguaia e Sinop) e hoje é a mais abrangente instituição de ensino superior no Estado. Mais recentemente, o Departamento de Filosofia está atrelado ao ICHS (Instituto de Ciências Humanas e Sociais), criado com a reestruturação institucional ocorrida em 1992. Quanto ao curso de graduação em Filosofia, este foi instituído pela Resolução CD n.º 68 de 13 de agosto de 1999, tendo sua primeira estrutura curricular homologada através da Resolução do CONSEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e

---

<sup>24</sup> Essas informações institucionais, assim como os dados referentes à estrutura do curso de Licenciatura em Filosofia, podem ser obtidos no site da UFMT, em páginas específicas (<http://www.ufmt.br/ufmt/site/secao/index/Cuiaba/812>; <http://www.ufmt.br/ufmt/un/secao/2429/PROEG>; <http://200.17.60.3/ufmt/unidade/index.php/secao/site/975/ICHS>), acessados em 11/07/17, embora constem, em grande parte, no PPP do curso.

Extensão) n.º 4, de 20 de janeiro de 2000. Contudo, a Licenciatura apenas foi reconhecida cinco anos depois, pela Portaria do MEC n.º 195, de 19 de janeiro de 2005.

O Projeto Político-Pedagógico<sup>25</sup> da graduação em Filosofia da UFMT foi aprovado por referendo em 2009 (Resolução CONSEPE n.º 204, de 28 de dezembro), mesmo ano em que sofre uma reestruturação curricular e o curso de Licenciatura Plena é criado, por desmembramento do curso de Bacharelado e Licenciatura em Filosofia (que passa a uma paulatina extinção a partir de 2010). Atualmente, pois, a graduação de Filosofia está dividida em três segmentos: um curso de Bacharelado e Licenciatura em Filosofia (para os ingressantes até 2009), em regime seriado; e outros dois cursos novos, ambos em sistema de créditos, com disciplinas semestrais e duração de 4 anos: o Bacharelado em Filosofia (com um total de 168 créditos ou 2.556h) e a Licenciatura em Filosofia (com 188 créditos ou 3.360, das quais 432h são de Estágios Supervisionados, ofertados a partir do 5º semestre). De acordo com o PPP do curso de Licenciatura, as principais alterações propostas na grade curricular dita "atual" (cf. Anexo C) correspondem à bipartição da disciplina Ética e Filosofia Política (com 60h cada) e à redução da carga horária (para 60h) de Epistemologia, para a inclusão da Filosofia da Mente (60h) como disciplina obrigatória no 7º semestre, em atendimento ao Parecer CNE/CES 492/2001.

Ao também disponibilizar um maior número de disciplinas eletivas (de 16 para 31), diz o texto do Projeto que semelhante reforma é fruto do acúmulo de experiências no decorrer de uma década de atuação, o que permite "vislumbrar um horizonte de mudanças necessárias tanto para o atendimento à nova legislação educacional" (entre elas, as DCNs para os cursos de Filosofia, as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Indígena, e as DCNs para a Educação Ambiental), "como no sentido de buscar consolidar posturas acadêmicas consideradas imprescindíveis à boa formação filosófica de nossos alunos" (p. 19). Com isso, busca-se conferir maior flexibilidade à matriz curricular do curso, sem abdicar da concepção de que "a formação filosófica mais fecunda é aquela em que há uma indissociabilidade entre a pesquisa e a prática pedagógica, típica da licenciatura" (p. 19), visto que, além de atender a exigências sociais, como a democratização do acesso à universidade (incluindo políticas de incentivo à interiorização da graduação), a estimulação das ações de extensão e a informatização do registro acadêmico, a UFMT tem forte compromisso com o desenvolvimento da região.

Na verdade, a recente proposta curricular do curso de Licenciatura em Filosofia se alinha com um plano mais amplo da PROEG (Pró-reitoria de Ensino de Graduação) de rever os

---

<sup>25</sup> Tanto a UFMT quanto a UFSC denominam seu Projeto Pedagógico de "Político-Pedagógico", casos em que serão respeitadas a nomenclatura e a sigla (PPP) originais dos documentos.

projetos pedagógicos de duas grandes áreas do conhecimento: licenciaturas e engenharias, enquanto paralelamente rediscute a área de ciências agrárias e a de saúde. Neste sentido vão ainda a política de incentivo à formação de professores em exercício na modalidade presencial e a distância, a atualização das normas referentes ao ingresso nos cursos e à transferência externa, a oferta de cursos no período noturno, os procedimentos de avaliação da aprendizagem e a inter e a transdisciplinaridade, entre outros programas intra e interinstitucionais.

O curso de graduação em Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso, distribuindo igual relevância entre suas modalidades, prevê na Licenciatura a articulação de três aspectos, sendo os dois primeiros comuns ao Bacharelado: o histórico, o temático-metodológico e o didático-pedagógico. Mediante as variadas tarefas de estágio, o licenciado em Filosofia deve ser capaz de colaborar na formulação e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares, da mesma maneira que na utilização das TICs e na produção de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores. Estreitando seu relacionamento com a Educação Básica, os formandos também hão de estimular o desenvolvimento de hábitos em seus alunos, a construção de valores, a interação com a realidade e demais indivíduos, o senso de colaboração e trabalho em equipe e a "interpretação das questões referentes à significação da existência, da diversidade, da ciência e das produções culturais e artísticas"<sup>26</sup>. E em concordância com o Projeto Político-Pedagógico:

[...] também desenvolverão habilidades que capacitem a [...] analisar criticamente a realidade em todos os seus aspectos, sobretudo aqueles relacionados à realidade educacional brasileira quanto às relações étnico-raciais e às questões ambientais. As disciplinas didático-pedagógicas e o estágio supervisionado devem desenvolver habilidades relacionadas ao ensino, tais como despertar o gosto pela reflexão filosófica e fazer a mediação entre os textos clássicos e os problemas atuais. (p. 28).

#### 4.1.3. Universidade Federal de Pernambuco

A história da Faculdade de Filosofia do Recife, existente desde 1940 e atualmente integrada ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da Universidade Federal de Pernambuco, acompanha o próprio surgimento e reestruturações por que passaram a universidade. A principal referência para a criação da UFPE é o 11 de agosto de 1946, data de fundação da Universidade do Recife (UR). Criada pelo Decreto-Lei presidencial n.º 9.388, de 20 de junho de 1946, a Universidade do Recife era composta pela reunião de sete escolas de nível su-

<sup>26</sup> Alusão a atribuições presentes no perfil de egresso do licenciado em Filosofia posto no site da PROEG.

perior em Pernambuco (sendo a mais antiga a Faculdade de Direito do Recife, fundada em 1827), entre as quais se encontrava a Faculdade de Filosofia do Recife. O principal articulador da nova instituição - e seu primeiro reitor - foi o Prof. Joaquim Amazonas, um dos fundadores da Regional Pernambuco da Ordem dos Advogados do Brasil. A construção do *campus* do Recife começou em 1948, dois anos antes da autorização de funcionamento e criação do Curso de Filosofia, pelo Decreto n.º 28.092, de 08 de maio, então reconhecido a 04 de dezembro de 1950, pela Lei federal n.º 1.254 (publicação no DOU em 08/12/1950)<sup>27</sup>.

Em 1967, a UR foi integrada ao conjunto de instituições federais do novo sistema de educação do país, recebendo sua denominação atual e tornando-se autarquia vinculada ao Ministério da Educação. Um ano depois, em 1968, seguindo o plano de reestruturação da Universidade, o Curso de Filosofia passou a integrar o CFCH da UFPE, assim denominado a partir de 1974. O Centro de Filosofia e Ciências Humanas, por sua vez, resultou da fusão de vários departamentos da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Pernambuco (FA-FIPE), criada em 1950, e do Instituto de Ciências do Homem, inicialmente chamado Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Hoje, o Centro é formado por oito departamentos, entre os quais o Departamento de Filosofia, a que o Bacharelado e a Licenciatura em Filosofia encontram-se vinculados. O Departamento ainda conta com três cursos de Pós-graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado Integrado UFPB-UFPE-UFRN, um Laboratório de Filosofia (LABFIL) e diversos grupos de pesquisa. Conquanto a UFPE tenha iniciado em 2006 um vigoroso processo de interiorização com a construção simultânea de dois novos campi, chamados de o Centro Acadêmico do Agreste, no município de Caruaru, e o Centro Acadêmico de Vitória, o Curso de Filosofia permanece sendo oferecido apenas na capital do Estado.

O Curso de Licenciatura em Filosofia da UFPE constitui uma trajetória à parte. Que conste de 2012 sua renovação de reconhecimento mais recente, pela Portaria n.º 286, de 21 de dezembro (publicada no DOU em 27 de dezembro de 2012), desde 1950, ano de criação do Curso de Filosofia, tanto licenciatura quanto bacharelado vêm sofrendo sucessivas reformas, sendo a última delas com a criação e aprovação de seu Projeto Pedagógico de Curso em janeiro de 2009, em consequência da adaptação à Lei n.º 11.648, de 03 de junho de 2008, que tornou obrigatória a Filosofia em todas as séries do Ensino Médio das escolas públicas e privadas<sup>28</sup>. Conforme o PPC do curso, por várias décadas o mesmo "permaneceu com uma estrutu-

---

<sup>27</sup> Informações institucionais colhidas em diferentes páginas do site da UFPE, a saber: <https://www.ufpe.br/institucional/historia>; <https://www.ufpe.br/filosofia-licenciatura-cfch>; <https://www.ufpe.br/cfch>, acessados em 13/07/2017.

<sup>28</sup> Vale lembrar que a Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, então sancionada pelo presidente em exercício Michel Temer, revoga o inciso IV do Art. 36 da LBDEN (n.º 9.394/96), dando-lhe nova redação que relativiza a

ra curricular austera e integrada, própria de cursos seriados" (p. 3), até que no começo dos anos 90 procedeu-se a uma incipiente reforma curricular, "no anseio de uma real flexibilização da estrutura do curso como um todo, visando possibilitar ao aluno autonomia relativa na sua formação e composição do seu currículo" (p. 4), juntamente com a elaboração de algumas disciplinas voltadas à valorização da pesquisa e da extensão, tais como Iniciação à Pesquisa Filosófica, Monografias I e II, e os Seminários eletivos baseados em textos e obras filosóficas.

Em 1996, o curso de Filosofia passou por uma avaliação que resultou no *Relatório da Avaliação Interna Institucional do Curso de Graduação em Filosofia* e de uma avaliação externa, consequência da visita de avaliadores do MEC. Entre os indicativos dessas avaliações, surgiu a necessidade de ampliar as disciplinas de História da Filosofia (cf. Anexo D), "a fim de fortalecer os conhecimentos basilares da filosofia trabalhados" (p. 4). Já em maio de 1998, o curso recebeu nova avaliação, desta vez do Prof. Dr. Álvaro Valls, que, segundo o texto do Projeto, considerou sua grade curricular "muito boa" e "bem adequada ao momento atual da Filosofia no Brasil" (p. 5), carecendo apenas de propiciar maior estabilidade institucional ao corpo docente, aumentar com urgência o acervo da biblioteca e melhorar a infraestrutura do curso. Atualmente, o curso de Licenciatura em Filosofia, com duração de 4 anos, possui uma carga horária total de 2.910h (das quais 420h são destinadas a Estágios Supervisionados, ofertados nos dois últimos anos), equivalente a 170 créditos, e conta com uma grade curricular "mais aberta" e com um número reduzido de disciplinas obrigatórias (cf. Anexo E), o que permite maior mobilidade ao aluno em seu percurso acadêmico e a tomada de escolhas conscientes na construção e reconstrução do próprio conhecimento (p. 12).

De maneira geral, a adequação do curso de Licenciatura tanto acolheu as exigências da Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002, para a integralização da formação de professores da Educação Básica em nível superior, quanto incorporou o Parecer CNE/CES n.º 492/2001, referente às DCNs para os cursos de Filosofia. A reformulação do Projeto do curso ainda encontra justificativa nas mudanças políticas e culturais as quais a sociedade atravessa,

---

permanência da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio brasileiro. A nova lei enfatiza as seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional no caput do Art. 36: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; e V - formação técnica e profissional, e é bem claro no §1º: "Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do **caput**" (sublinhado nosso). Ainda que as presentes propagandas veiculadas pelo MEC em rádios e em redes televisivas abertas garantam a Filosofia no currículo médio de escolas públicas e privadas, não há nada que desabone o contrário, uma vez que o texto da Lei não define o que entende por "ciência humanas", do mesmo modo que a manutenção da Filosofia, em última análise, passa à deliberação das instituições de ensino, que adquiriram maior autonomia. Por outro lado, em seu novo Art. 26, a LDBEN prevê que o currículo do ensino médio "deve ter base nacional comum", a ser complementada, "em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar", por uma parte diversificada, conforme exigências regionais e locais. Sendo assim, a situação da disciplina Filosofia se acha legalmente mais frágil com as alterações da Lei n.º 13.415, pois passa a depender de um documento legal intermediário (a Base Nacional Curricular Comum) para existir.

a exemplo da democratização, globalização e informatização, somadas às profundas transformações ocorridas nas universidades públicas brasileiras nos últimos anos. Finalmente, a concepção fundamental oferecida pela licenciatura firma-se sobre um tríplice eixo: "a competência da orientação pedagógica; a coerência entre formação oferecida e prática esperada do futuro profissional e a pesquisa com foco no processo de ensino-aprendizagem" (p. 6).

Ao se tornar menos rígida e flexível, sobretudo no que concerne à questão de pré e co-requisitos, ou qualquer outro elemento capaz de "engessar a formação discente", o Projeto Pedagógico do Curso investe em uma concepção de metodologia de ensino de Filosofia amparada na *transposição didática*<sup>29</sup>, buscando a articulação teoria-prática dos componentes curriculares em espaços de interação e realização prática (p. 15), além de instrumentos e mecanismos de avaliação que incidam sobre a "análise de situações educativas complexas e/ou problemas de uma dada realidade" (p. 13). É também no objetivo de superar os *conteudismos* e os *pedagogismos* que o documento resume o perfil do licenciando em sintonia com o ideal da UNESCO para a Educação no século XXI<sup>30</sup>: saber, saber ser, saber fazer e saber conviver (p. 10), no que a pesquisa pedagógica do *como fazer* a prática auxilia na compreensão do *por que* realizá-la:

A história nos tem mostrado que ao longo do tempo não só se aprende de modo diferente como se ensina de modo diferente. Hoje temos um compromisso com a habilidade reflexiva, investigativa e de pesquisa já desde o começo do curso, visto habitar-mos um tempo onde o acúmulo da informação e o armazenamento destas não são mais focos centrais. [...] Embora a atividade filosófica deve lidar com bagagem cultural acumulada apresentada pelos textos filosóficos, há que se considerar que o pensamento filosófico precisa de espaço, da abertura e de certa leveza que lhe permita momentos de reflexão criativa. (p. 5).

Assim, naquilo que diz respeito à competência do futuro profissional, o PPC considera "a compreensão do papel da escola, o domínio dos conteúdos em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar, como também o domínio do conhecimento pedagógico" (p. 6). A proximidade com a Educação Básica fica mais evidente duas páginas depois, onde se lê que "o Curso de Graduação em Filosofia visa, fundamentalmente, preparar professores/pesquisa-

<sup>29</sup> Embora o documento não faça alusão, o termo "transposição didática" foi introduzido em 1975 pelo sociólogo francês Michel Verret, em sua tese de doutorado *Le temps des études*, e vem rediscutido por Yves Chevallard, em 1985, no livro *La Transposition Didactique*. A transposição didática consiste na fabricação de um "objeto de ensino", isto é, na transformação de um "saber científico" em um "saber a ensinar". Tal processo não só implica a diferenciação entre saber acadêmico e saber escolar, de natureza e funções distintas, como pressupõe um conjunto de transformações adaptativas sobre o conteúdo do saber a fim de torná-lo objeto de ensino. Deste modo, contrariamente ao que a designação "transmissão" poderia fazer supor, não se trata de reprodução do saber, sem alterações, e sim de uma reelaboração didática do objeto de conhecimento. Neste sentido, os materiais didáticos são um entre outros instrumentos de transposição didática no processo de formação do educando.

<sup>30</sup> Em que pese a orientação neoliberal desta instituição, cuja proposta tende a se distanciar do ideal humanístico.



dores voltados ao exercício docente no Ensino Fundamental e Médio" (p. 8). Entre as habilidades que se exige do licenciado em Filosofia está renovar constantemente as estratégias para transmissão do saber filosófico, fortalecê-las e amadurecê-las, atendendo às novas demandas de inserção sociocultural do alunado participante; manipular as novas tecnologias de informática e conhecer ao menos uma língua estrangeira<sup>31</sup>.

#### 4.1.4. Universidade Federal de Santa Catarina

Antes mesmo da fundação da Universidade Federal de Santa Catarina a 18 de dezembro de 1960, com sede em Florianópolis, o Curso de Filosofia, entre outros, da Faculdade Catarinense de Filosofia recebia a autorização de funcionamento, via Decreto n.º 36.658, de 24 de dezembro de 1954, do então presidente da República João Café Filho. O início efetivo do curso somente ocorreu em 1955, nas dependências do Colégio Catarinense, sendo reconhecido quatro anos depois, pelo Decreto presidencial n.º 46.266, de 26 de junho de 1959 (publicação no DOU em 10/07/59). A Faculdade Catarinense de Filosofia - que passou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras após a criação da UFSC - era mantida pela Sociedade Faculdade de Filosofia. Atualmente, o Curso de Filosofia funciona no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), *campus* Florianópolis, embora a Universidade, em seus 56 anos "dedicados à formação do ser humano", interiorizou-se rumo a quatro outros municípios/campi de Santa Catarina: Araranguá, Curitibanos, Joinville e Blumenau<sup>32</sup>. Vinculado ao Departamento de Filosofia, o qual detém vários Núcleos de Pesquisa<sup>33</sup>, o curso ainda recebe a colaboração estudantil do Centro Acadêmico Livre de Filosofia (CAFIL).

---

<sup>31</sup> Não menos importantes que a aquisição de uma segunda língua e a inclusão digital estão o senso ético, o respeito à diversidade e a sensibilidade à desigualdade, habilidades estas a que o documento não confere igual ênfase. Assim sendo, fica evidente a inclinação mercadológica de grande parte do perfil dos egressos de Filosofia.

<sup>32</sup> Essas e outras informações institucionais foram retiradas das seguintes páginas do site da UFSC: <http://estrutura.ufsc.br>; <http://filosofia.ufsc.br/apresentacao>; <http://filosofia.ufsc.br/sobre-o-curso>; <http://fil.cfh.ufsc.br/apresentacao>, acessados em 15/07/2017, enquanto os dados referentes ao histórico pormenorizado do Curso de Filosofia pode ser encontrado no seu PPP.

<sup>33</sup> São alguns deles o Núcleo de Epistemologia e Lógica (NEL), dedicado a estudos sobre o raciocínio humano e os fundamentos das ciências; o Núcleo de Ética e Filosofia Política (NEFIPO), que busca justificar decisões morais e políticas; os Núcleos de Filosofia Antiga e de Estudos Medievais, que promovem o conhecimento do pensamento clássico greco-romano e da Idade Média em suas fontes, estimulando o aprendizado das línguas grega e latina; o Núcleo de Investigações Metafísicas (NIM), que mantém vivo o interesse pelas questões transcendentais; o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Bioética; e o Núcleo de Estudos e Atividades Filosóficas no Ensino Médio [NEAFEM], que apoia os professores de Filosofia do segundo grau. O Projeto Político-Pedagógico do curso prevê, de acordo com a nova proposta encaminhada no 1º semestre de 2004, que a partir de 2006 a oferta de disciplinas optativas fosse coordenada pelos mesmos Núcleos de Pesquisas do Departamento, cada qual oferecendo

Além da Graduação em Filosofia, o Departamento de Filosofia atendia, até 1989, a todos os cursos de graduação da Universidade, ministrando a disciplina *Metodologia Científica*. Após algumas reformas acadêmicas e uma maior autonomia dos Colegiados de Curso para promoverem alterações em seus currículos, a atuação do Departamento em outros cursos foi diminuindo gradualmente até concentrar-se nas disciplinas de caráter mais reflexivo, dando lugar também a uma maior preocupação com o próprio Curso de Filosofia. O Departamento ainda oferece um Programa de Pós-graduação em três áreas do saber: Epistemologia, Ética e Filosofia Política, e Ontologia, em nível de Mestrado desde 1997, e desde agosto de 2005 em Doutorado, com aprovação pela CAPES. Em 2008, iniciou um Curso de Graduação em Filosofia a Distância, e a partir de 2004, em sintonia com a aprovação do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Filosofia presencial, vem solicitando à Comissão Permanente do Vestibular (COPERVE) que insira questões de Filosofia no vestibular, bem como reveja a forma de ingresso no curso, inclusive quanto ao número de vagas.

O processo de reformulação do Curso de Filosofia - que completou 60 anos em agosto de 2014 - passou por diversas fases, no intuito de adequá-lo às novas exigências legais (LD-BEN e resoluções e pareceres do CNE) e às aspirações de seus corpos docente e discente. De acordo com as páginas iniciais do PPP (pp. 4-6), a começar por abril de 1996, foi elaborado pela Administração superior da UFSC o texto "Subsídios para o Seminário de Avaliação do Curso de Filosofia", que juntamente com uma pesquisa de satisfação feita pelos professores João Eduardo Lupi e Renato Machado junto aos alunos, deu ensejo em 1998 a uma primeira comissão para discutir a reforma e, eventualmente, elaborar uma proposta. Mesmo com dois anos de trabalho e reuniões frequentes, a comissão acabou suspendendo as atividades por falta de indicações claras e não contraditórias sobre como proceder. Em maio de 2003, após deliberação do Colegiado do Curso de Filosofia, constituiu-se nova comissão que, depois de três meses de trabalho, apresentou uma proposta inicial para discussão.

Seguida de ampla divulgação e debate entre alunos e professores, certos problemas foram identificados (como a sobrecarga de disciplinas por semestre e a pouca flexibilidade), ocasionando a elaboração de uma segunda proposta pelo coordenador do curso em novembro de 2003. Neste ínterim, iniciou-se a preparação do Projeto Político-Pedagógico. O Colegiado voltaria a se reunir para que, entre outras coisas, alguns professores conduzissem uma terceira proposta, chamada reforma minimalista, a qual pretendia modificar apenas a estrutura da li-

---

de duas a três disciplinas semestralmente. Tal formato é entendido como desejável pelo Colegiado do respectivo curso, uma vez que possibilita maior integração entre a pós-graduação (particularmente o Mestrado em Filosofia) e a graduação, refletindo positivamente na licenciatura e no bacharelado (pp. 14-15).

cenciatura, introduzindo as exigências da Resolução 02/2002 do CNE (a saber, o aumento da carga horária dos estágios e a incorporação de 400h horas de atividades práticas). Em reunião de 04 de fevereiro de 2004, as três propostas foram rediscutidas e submetidas à votação, das quais a segunda saiu vitoriosa. Com base nessa decisão, obteve-se uma nova grade curricular (cf. Anexo F) que desencadeou a finalização da reforma curricular. Finalmente, em reunião no dia 19 de fevereiro de 2004, o Colegiado do Curso aprovou, por unanimidade, o PPP e o encaminhou à Câmara de Ensino para aprovação e posterior implementação, se possível, a partir do 1º semestre de 2004.

Entre os principais inconvenientes da grade curricular anterior do Curso de Filosofia estavam o descuido relacionado à formação de professores para o ensino médio, cuja qualificação - via de regra apartada da pesquisa - era reflexo do fato de a licenciatura ser vista como um mero apêndice do bacharelado; a reduzida flexibilização da matriz curricular, devido ao grande número de disciplinas obrigatórias e menos disciplinas optativas<sup>34</sup>; e a ausência de obras clássicas do pensamento filosófico no Curso, em consequência da infraestrutura limitada da Biblioteca. Com o intento de equacionar tais pontos, uma primeira medida foi eliminarem-se os pré-requisitos para as Histórias da Filosofia, que foram reduzidas de oito para quatro e tiveram sua função reformulada, de modo a garantir uma formação geral. Outra pequena reforma foi a extinção da obrigatoriedade do TCC II, levando os alunos a fazerem o TCC I, que não exige monografia, substituindo o segundo por disciplinas. Por fim, a segunda metade do Curso passou a concentrar a oferta de disciplinas optativas, as quais prezam pela interdisciplinaridade (a filosofia trata de diferentes sistemas e modelos de análise referentes à educação, à arte, à ciência, à religião, à política, entre outras manifestações culturais).

Historicamente, o Curso de Filosofia já foi oferecido em duas modalidades distintas: Bacharelado, com 2.484h (cuja autorização de funcionamento deu-se pela Portaria n.º 429/GR de 13/10/78 e pelo Parecer n.º 721 de 14/09/78) e Licenciatura, com 2.898h (desde 1960). Hoje, em decorrência das reformas curriculares, existe um único Curso de Graduação em Filosofia, com duração mínima de 4 anos (cuja renovação de reconhecimento mais recente foi conferida pela Portaria do MEC n.º 1.668, de 07/10/2010), em que Bacharelado (2.900h) e Licenciatura Plena (2.954h) formam duas habilitações por entre as quais o estudante opta após cur-

---

<sup>34</sup> A propósito, já em meados da década de 80, era uma demanda registrada no texto "Objetivos dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado de Filosofia" que "a estruturação curricular tenha menos disciplinas obrigatórias e mais optativas - como complemento e aprofundamento nas áreas de interesse do aluno, e que as disciplinas optativas de filosofia sejam realmente oferecidas". Em resposta a esse quadro, segundo o PPP do curso, a flexibilização da nova grade resultou num aumento de 100% de disciplinas optativas no bacharelado e de 40% na licenciatura (p. 29). Outro ganho seu está em cada professor poder incorporar às disciplinas alguns dos últimos resultados de suas pesquisas.

sar dois anos de uma base comum, sendo os dois últimos anos voltados a disciplinas optativas. Ainda que a prática investigativa e a redação do TCC deem o tom do bacharelado, enquanto o curso de disciplinas pedagógicas e a realização do estágio supervisionado delineiem o perfil da licenciatura<sup>35</sup>, o Curso foi pensado de maneira a articular, desde o início, teoria e prática<sup>36</sup> em ambas as habilitações, pois do mesmo modo que o bacharel em Filosofia poderá tornar-se *professor* do ensino superior, caberá ao licenciado engajar-se e a seus futuros alunos do nível médio na *pesquisa* filosófica.

Particularmente no caso da Licenciatura, existe um duplo movimento retroalimentar: procura-se dar sólidas condições teóricas de o estudante de graduação continuar sua formação em cursos de pós-graduação - no que se vê preservada a indissociabilidade entre ensino e pesquisa -, ao mesmo tempo que, desde o início do curso, o licenciando é instado a fazer, de diversos modos, a *transposição didática* dos conteúdos aprendidos nas disciplinas gerais. Consoante o Projeto Político-Pedagógico, no conjunto das atividades práticas relacionadas ao *fazer* filosófico, destacam-se: análise e interpretação de textos clássicos; redação de trabalhos filosóficos (artigos, resenhas, etc.); exposições e argumentações orais; elaboração de projetos de pesquisa; participação em conferências e atividades de extensão; avaliação do material didático da disciplina Filosofia utilizado atualmente no Ensino Fundamental e Médio<sup>37</sup>, entre outros (p. 31). No que tange aos estágios supervisionados, o "Estágio I" busca tornar o aluno um "assistente de professor", fazendo-o observar o funcionamento efetivo da docência no cotidiano escolar; já o "Estágio II" consiste na prática supervisionada do ensino de Filosofia nos níveis fundamental ou médio, com posterior apresentação de relatório ao responsável (pp. 32-33). Juntos, totalizam 432h e são ofertados nos dois últimos semestres.

Desta maneira, espera-se dos graduados em Filosofia, sobretudo dos licenciados, que não sejam apenas alguém muito lido ou informado sobre autores e doutrinas, mas uma pessoa que pensa filosoficamente melhor graças ao Curso frequentado. Necessita ter, além das disposições previstas no Perfil dos Formandos constante nas DCNs de Filosofia, um espírito crítico, abertura a ideias novas ou diferentes e esforço para compreender o ponto de vista alheio.

---

<sup>35</sup> A este respeito, conferir também a Resolução n.º005 de 27 de setembro de 2000 da Câmara de Ensino de Graduação da UFSC, pela qual, entre outras normas para a estrutura curricular e acadêmica dos cursos de licenciatura da Universidade, fica instituído que 1/5 da carga horária total do curso seja voltado a disciplinas pedagógicas.

<sup>36</sup> Em geral, os PPCs não deixam clara qual a concepção de teoria e de prática com que trabalham, o que, em certa medida, pode ser proposital. Para uma educação tecnicista também existe a relação teoria-prática, havendo, no entanto, a supremacia da primeira em relação à segunda, vista apenas como palco de aplicação.

<sup>37</sup> Neste ponto, ressalta-se que, mesmo antes da Lei federal n.º 11.684, de 02/06/2008, o ensino de Filosofia tornou-se obrigatório nas instituições de Ensino Médio públicas no Estado de Santa Catarina desde 1998, e nas particulares desde 2001. Ademais, em alguns municípios da grande Florianópolis, a Filosofia é uma disciplina obrigatória no Ensino Fundamental.

Dentro do possível, é desejável que o aluno procure se informar sobre outras áreas da cultura humana e com elas interaja, principalmente porque agora dispõe de um espaço garantido, ainda que um tanto restrito, no mercado de trabalho. E como contribuição à Educação Básica, que possa familiarizar-se com o material didático utilizado nas escolas, avaliá-lo e compará-lo com o que foi aprendido durante o Curso, sabendo inclusive desenvolver propostas de ensino da Filosofia que contemplem desafios inovadores.

#### 4.1.5. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Sob o patrocínio da reforma universitária de 1968, surgia a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, pela Lei n.º 5.540/68, a partir da reunião de sete estabelecimentos isolados de ensino superior<sup>38</sup> na forma de universidade ou de federação. Conhecida originalmente por Federação das Escolas Isoladas do Estado da Guanabara (FEFIEG), instituída pelo Decreto-Lei n.º 773, de 20 de agosto de 1969, como uma fundação de direito público, passou a FEFIERJ (Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro) em 1975, quando da fusão dos Estados do Rio de Janeiro e da Guanabara. A 05 de junho de 1979, por meio da Lei n.º 6.655, a FEFIERJ foi institucionalizada com o nome de Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), até que a 24 de outubro de 2003, pela Lei n.º 10.750, tal nome foi alterado para Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, conquanto a sigla fosse mantida<sup>39</sup>. Finalmente, em 2009, mesmo ano da feitura de seu Projeto Pedagógico de Curso, nascia a Graduação em Filosofia (Bacharelado e Licenciatura) da UNIRIO, 60 anos mais recente do que o curso de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), criado em 1939.

Segundo o PPC do Curso de Graduação em Filosofia, a proposta de sua criação, associada à proposta de criação do Curso de Graduação em Ciências Sociais, visa a "fortalecer epistemologicamente a área de Ciências Humanas" (p. 7) - que só contava com os cursos de História e Pedagogia - do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCH) da UNIRIO. Além de

<sup>38</sup> Eram eles anteriormente vinculados aos Ministérios do Trabalho, do Comércio e da Indústria; da Saúde; e da Educação e Cultura: Fundação Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro (reconhecida em 18/03/1915); Escola de Enfermagem Alfredo Pinto (criada em 1890); Escola Central de Nutrição (1959); Curso Superior de Teatro, do Serviço Nacional de Teatro; Instituto Villa-Lobos; Curso de Biblioteconomia, da Biblioteca Nacional (reconhecido em 01/07/1911); e o Instituto Nacional do Câncer, que permaneceu integrado à FEFIEG por cerca de 2 anos, sendo reintegrado ao Ministério da Saúde, em 16 de novembro de 1971.

<sup>39</sup> A fonte mais detalhada dessas informações é o Projeto Pedagógico de Criação do Curso de Graduação em Filosofia (Licenciatura), de 2009; no entanto, algumas delas podem também ser consultadas no site institucional da UNIRIO, por intermédio das páginas: <http://www.unirio.br/institucional/historia>; <http://www.unirio.br/cch/filosofia>; <http://www.unirio.br/unidades-academicas-1/humanas-e-sociais>, acessadas em 17/07/2017.

contribuir com a Universidade na "tarefa grandiosa das universidades públicas brasileiras relativa à necessidade da formação de professores de Filosofia para a Educação Básica", o CCH constitui, hoje, "o maior de seus centros acadêmicos em termos quantitativos dos cursos de graduação e de pós-graduação, e do número de matrículas" (p. 7). O Departamento de Filosofia e Ciências Sociais (DFSC), em particular, tem se caracterizado pela organização de eventos de repercussão nacional e internacional, entre eles o *Assim falou Nietzsche*, em suas cinco edições (1999-2004), pelo que desenvolve o intercâmbio com outras graduações e pós-graduações (como História, Educação, Memória Social e Artes), bem como propicia linhas de pesquisa inovadoras (p. 9).

Em razão de suceder importantes legislações nacionais, como as políticas de valorização às Licenciaturas (a começar pela LDBEN de 20/12/1996 até, mais recentemente, a Resolução n.º 1 de 18/02/2002), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (de 2006), as Diretrizes Curriculares para cursos Filosofia (de 04/07/2001) e o Plano Nacional de Educação (de 09/01/2001), o Curso de Filosofia (Licenciatura) da UNIRIO, ao invés de precisar de reformulação, já emerge imbuído de uma perspectiva curricular "humanista, inter e transdisciplinar", em "diálogo com os grande temas da atualidade", o que lhe confere certos diferenciais. O primeiro deles é enquadrar-se na necessidade nacional da formação de professores de Filosofia para a Educação Básica, que, por si, "justifica a demanda crescente de profissionais qualificados na área" (p. 11). O segundo diferencial é fomentar a prática inter e transdisciplinar, uma vez que, com a "incontornável" quebra do paradigma da racionalidade técnica, "a Filosofia renasce como disciplina de rigor para se pensarem os múltiplos impasses da contemporaneidade que começa neste século XXI" (p. 40).

Em terceiro lugar, há o foco principal na pesquisa e no debate das tendências contemporâneas da Filosofia (como a desconstrução de Derrida, a filosofia da diferença de Deleuze, a ética não normativa de Levinas, entre outros), posto que são raras as graduações em Filosofia no país que não terminam em Heidegger ou Wittgenstein, deixando de abordar temas como o advento do niilismo no mundo e no Brasil, a crescente homogeneização das culturas no planeta ou a transformação do corpo através das novas tecnologias (pp. 19-20). E em quarto e último lugar, o Curso oferece maior ênfase à "construção de um pensamento capaz de dar conta das diversidades e peculiaridades da sociedade brasileira", fugindo ao "aspecto predominantemente eurocêntrico das orientações temáticas" (p. 20).

Pensando exclusivamente na proposta curricular apresentada no Projeto Pedagógico do Curso<sup>40</sup> (cf. Anexo G), a Licenciatura em Filosofia tem uma duração média de 4 anos, totalizando 3.435h (das quais 405h são destinadas a Estágios Supervisionados, realizados nos dois últimos semestres) ou 206 créditos. A estrutura curricular está organizada em torno de três Linhas Curriculares, quais sejam, Formação Específica, Formação Complementar e Formação para a Docência. Em consonância com o *corpus philosophicum* da tradição, a Linha Formação Específica, por exemplo, compreende seis matrizes teóricas: I) Tradição Filosófica; II) Lógica, Conhecimento e Linguagem; III) Metafísica e Ontologia; IV) Ética, Política e Pensamento Social; V) Arte, Informação e Memória; e VI) Filosofia da Cultura Contemporânea Brasileira. Enquanto as quatro primeiras matrizes abarcam a estrutura tradicional dos cursos de Filosofia no Brasil, a singularidade da UNIRIO evidencia-se nas duas últimas. De certo modo, ambas as matrizes teóricas ajudam a definir o escopo da disciplina Estágio Supervisionado I, a qual está organizada como um "Seminário de Pesquisa em Ensino de Filosofia", dividido em duas linhas: Filosofia, Cultura e Mídias; e Políticas Educacionais e Saber do Fazer: Currículos, Programas e Manuais. O Estágio Supervisionado II, por sua vez, visa à prática reflexiva (observação, planejamento e regência) da docência.

De todas as justificativas apresentadas para o Curso de Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, sem dúvida sobressai o compromisso com a Educação Básica, na medida em que Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade privilegia a formação do licenciado em Filosofia. Conforme um estudo da CAPES<sup>41</sup> a que o PPC faz alusão (pp. 11-12), faltam professores para essa disciplina nas escolas de todo o país. Para se ter uma ideia concreta, dos somente 31.118 profissionais atuando como professores de Filosofia, apenas 23% têm formação específica, sendo que no âmbito da Sociologia a porcentagem é ainda menor (12%). Para atender à demanda que era prevista para os 24.131 estabelecimentos de ensino médio, nos três anos de oferta regular, seria necessário aumentar em 20 vezes o número de professores formados por ano, que atualmente é de 2.884 em Filosofia. No intuito de auxiliar a reverter este cenário, em comunhão com o esforço de reinserir o pensamento crítico na formação dos jovens, após pouco mais de duas décadas do fim do regime militar, a UNIRIO determina-se preparar, e não improvisar, profissionais da filosofia

---

<sup>40</sup> Vale mencionar que nos casos de divergência entre o referido Projeto Pedagógico de Criação do Curso de Graduação em Filosofia (Licenciatura), de 2009, e o Manual do Estudante de Filosofia - Bacharelado e Licenciatura, de 2010 (disponível em: <http://www.unirio.br/cch/filosofia/paginas/manual-do-aluno>), principalmente no que diz respeito ao número de disciplinas por Linha Curricular e a carga horária total do curso, a preferência foi dada ao segundo, por tratar-se de documento mais atualizado.

<sup>41</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior é um órgão que, balizado por reformas e programas educacionais mais recentes, responde pela formação de docentes para a Educação Básica.

competentes e atualizados para o mundo do trabalho e para a melhoria das condições de vida da sociedade democrática.

São esta missão e estes valores que direcionam um perfil específico para o profissional da Filosofia, em especial o licenciado: "Longe de ter um olhar distante, ilhado e descomprometido com seus contemporâneos", cabe-lhe não só ser um transmissor de conhecimentos, mas um "produtor de soluções" e de teorias impactantes na sociedade onde vive e atua (p. 10). Pressuposta à capacidade de compreensão, interpretação e análise de diferentes tipos de texto (teóricos, imagéticos, midiáticos), deve estar o reconhecimento da pertinência de questões existenciais e culturais, assim como a capacidade de integrar a filosofia à ciência, à religião, à política e às artes (p. 22). Aliado a isso, espera-se do licenciado em Filosofia que consiga retraduzir a própria língua no exercício do pensamento crítico; que desenvolva a utilização da informática e compreenda a importância da linguagem digital nos processos de constituição e transformação das subjetividades; e que saiba selecionar, elaborar, analisar e criticar o material didático empregado no ensino de Filosofia (pp. 25-26).

#### 4.2. LEGISLAÇÃO APLICADA ÀS GRADUAÇÕES EM FILOSOFIA

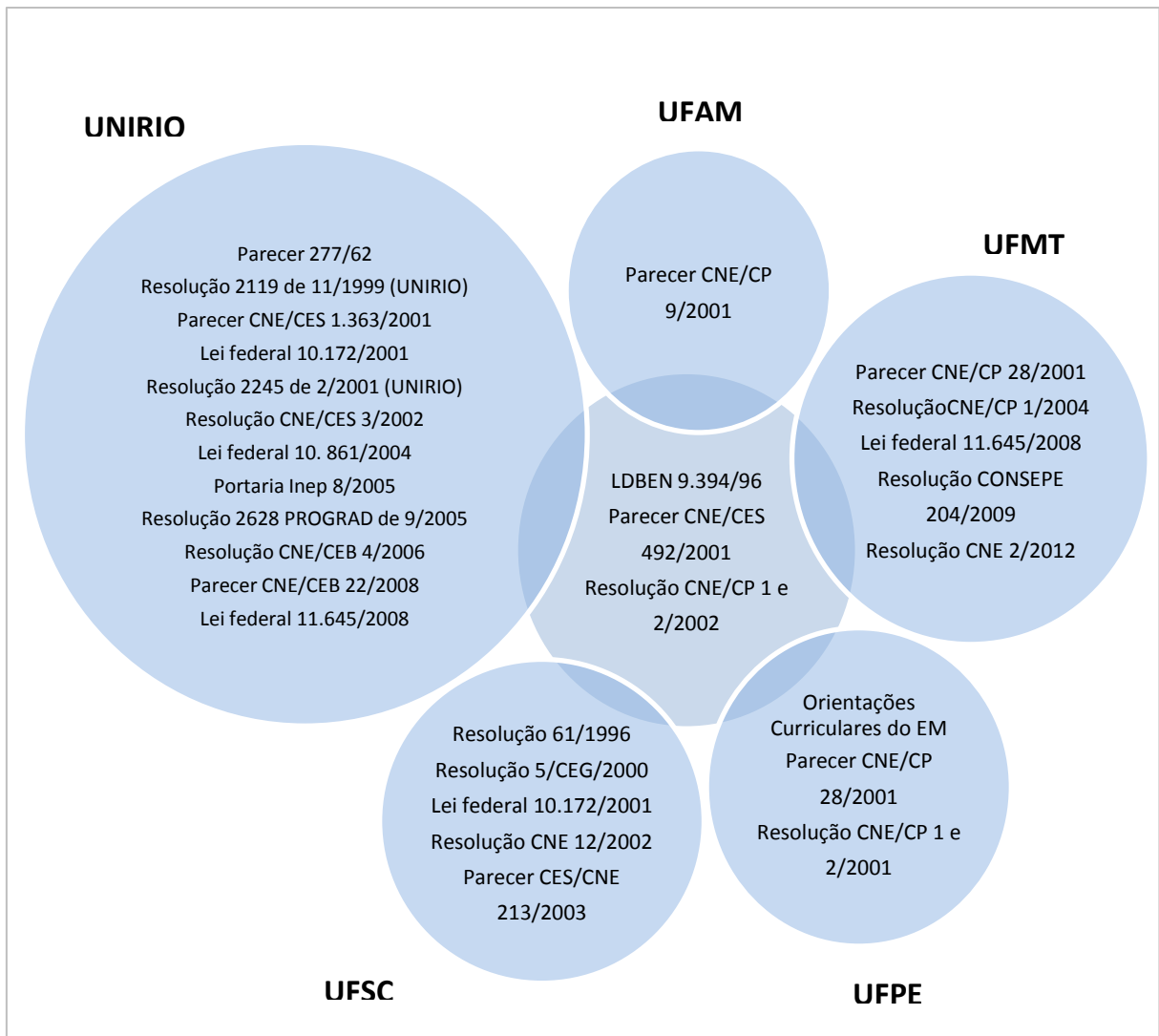
De todas as leis, pareceres, resoluções e demais normas em que se embasam os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Filosofia das cinco universidades analisadas (cf. Diagrama 1), excetuando as eventuais resoluções internas de cada instituição, há consensualidade na referência a quatro delas, a saber: a LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional; o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação n.º 492, de 04 de julho de 2001, que firma as diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Filosofia; e as Resoluções do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno n.º 1 e n.º 2 de 18 e 19 de fevereiro de 2002, respectivamente, as quais instituem as DCNs para a formação de professores da Educação Básica, incluindo a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. Sendo assim, quer pela enunciação ou citação da lei, quer pela apropriação de certos trechos, quer ainda pela alusão indireta a seus postulados, esse conjunto constitui o alicerce, senão a justificativa para a proposta de estruturação dos cursos.

Vale destacar que no período em que os PPCs foram elaborados (entre 2004 e 2011), tais normatizações eram o que existia de mais atual e progressista, não ocorrendo, a propósito,



de a Base Nacional Comum Curricular (cujas versões iniciais datam de 2015 e 2016) e a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterarem pontos importantes da LDBEN, assim como a Resolução n.º 2 de 1º de julho de 2015, que define as DCNs para a formação inicial e continuada em nível superior, vir a modificar e ampliar as Resoluções CNE/CP 1 e 2. Seja como for, convém pontuar o que das leis é aproveitado nos respectivos documentos pedagógicos e, nos casos em que se derem atualizações, tecer comentários que problematizem as consequências e o alcance dessas mudanças.

**Diagrama 1 - Comparativo das disposições legais norteadoras dos PPCs de Licenciaturas em Filosofia**



Fonte: O autor

O texto-base que tanto fundamenta a concepção de educação sustentada pelos PPCs quanto aponta as finalidades esperadas para a Educação Básica (sobretudo o Ensino Médio) e a Educação Superior é mesmo a LDBEN, em seus artigos 1º, 2º, 22, 32, 35, 36, 43 e 62. A Lei n.º 9.394/96 assegura que a educação "abrange processos formativos", cuja finalidade é "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", pontos estes reforçados nos cinco Projetos e que direcionam a atuação do licenciado, em particular, estreitando o compromisso do egresso universitário com os valores democráticos, a pluralidade de pensamento e o amadurecimento do senso crítico nas escolas básicas. A educação deve "assegurar-lhe uma formação comum indispensável", coincidindo, no Ensino Fundamental, com a "formação básica do cidadão" (tendo em vista a "aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores", bem como o fortalecimento dos "laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca"), e, no Ensino Médio, coincidindo com o "aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico", pelo que se infere a participação direta da prática filosófica ou da Filosofia enquanto disciplina curricular.

Ainda segundo a LDBEN, em seu artigo 42, incisos I, V e VI, é papel específico da Educação Superior o "desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo", o "desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional", a integração dos conhecimentos adquiridos em uma "estrutura intelectual sistematizadora" e o "conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais", estabelecendo com a comunidade uma "relação de reciprocidade". Semelhantes características vão ao encontro da missão que as universidades federais se autoproclamam - de modo patente na UFMT, em concordância com a tríade ensino, pesquisa e extensão. De igual modo, é possível verificar, remetendo às considerações de Antonio Severino (2002; 2009), que a lei basilar da educação brasileira observa certa gradação no desenvolvimento reflexivo do educando, que precisa ser estimulado na pré-adolescência, aprimorado na juventude e elevado a altos níveis de criticidade e investigação quando imerso na cultura universitária.

Com a revogação do inciso IV original do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei n.º 13.415/17, a principal razão de ser dos cursos de Licenciatura em Filosofia, qual seja, a demanda por professores de Filosofia para o Ensino Médio, resultou abalada, da mesma maneira que a obrigatoriedade de Artes e de Educação Física permaneceu circunscrita ao Ensino Fundamental. Em lugar do "domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania", a Lei que sucedeu a Medida Provisória

n.º 746/16 propõe o ensino genérico de "ciências humanas", tendo por base, no § 2º do referido artigo, "as competências, habilidades e expectativas definidas na Base Nacional Comum Curricular". Como se pode ler neste último documento (BNCC, 2017, p. 7), a Base Nacional possui caráter normativo, definindo "o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica", embora maior ênfase seja conferida ao Ensino Fundamental. Atestando sua convergência com a LDBEN e as DCNs da Educação Básica, o texto indica "conhecimentos e competências"<sup>42</sup> a serem desenvolvidos pelos estudantes, no intuito de direcionar a educação brasileira para "*a formação humana integral*" e para "*a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva*".

No subcapítulo direcionado à área de Ciências Humanas, causa estranhamento o fato de as palavras "filosofia" ou "filosófico" não serem mencionadas uma vez sequer, conquanto os efeitos do pensamento filosófico, ou mesmo algumas de suas categorias de análise (tempo, espaço e movimento), sejam tratados. De acordo com o texto, embora o foco da área seja o "raciocínio espaço-temporal", "não se pode deixar de valorizar também a *crítica sistemática à ação humana, às ações sociais e de poder* e, especialmente, à *produção de conhecimentos e saberes*" (p. 305). Igualmente, as Ciências Humanas devem estimular "uma *formação ética*", a fim de os alunos valorizarem "os *direitos humanos, o respeito ao meio ambiente e à propriedade coletiva*" e "o fortalecimento de valores sociais, tais como a *solidariedade, a participa-*

---

<sup>42</sup> A ideia de "competências" e/ou "habilidades" a serem adquiridas por professores e alunos é recorrente em todos os textos legais que versam sobre a educação nacional. Historicamente datada da influência da obra de Philippe Perrenoud na literatura educacional do Brasil, encontra porém resistência em parte dos críticos pedagógicos que discutem a noção de professor reflexivo no país, ampliada e divulgada por Kenneth Zeichner. Selma G. Pimenta, no livro *Professor Reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito* (pp. 39-43), sinaliza que a substituição crescente dos termos "saberes" e "conhecimentos" pelo de "competências" vem atender a uma política neoliberal de aferição do trabalho docente, não se tratando de mera questão conceitual. "Essa substituição acarreta ônus para os professores, uma vez que o expropria de sua condição de sujeito de seu conhecimento" (p. 41). Comentando SILVA (1999) mais adiante, a autora é ainda mais clara: "O termo competência, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que o de saberes/qualificações para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. Competências, no lugar de saberes profissionais, desloca do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo 'posto de trabalho'" (p. 42). Reduzir os saberes, mais amplos, às competências também gera o agravamento da visão tecnicista sobre o ensino e a aprendizagem, podendo significar "ação imediata, refinamento individual e ausência do político". Curiosamente, a Base Nacional Comum Curricular confia às competências uma iniciativa positiva e democrática, subordinando-lhes os conteúdos curriculares e visando à formação e ao desenvolvimento humano global, "o que implica romper com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva, ou ainda que confundem 'educação integral' com 'educação ou escola em tempo integral'" (p. 17). O documento toma o cuidado de definir o que entende por "competência", como sendo "esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação" (p. 15). Se por meio de tal definição, procura, por um lado, conceder uma aparência de modernidade e preocupação com o conhecimento prático e situado, por outro lado, acaba não problematizando as consequência políticas e ideológicas subjacentes ao conceito e que poderão ir exatamente na contramão daquilo a que se propõe. Este é um exemplo bastante marcado de hibridismo conceitual nos textos educacionais brasileiros.

*ção e o protagonismo* voltados para o bem comum" (p. 306). No entanto, o desenvolvimento de uma melhor compreensão do mundo, assim como "o desenvolvimento autônomo de cada um" é abertamente associado ao ensino subsidiário de História e Geografia, havendo profundo silêncio quanto a aspectos sociológicos e filosóficos que pudessem ser encaminhados desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Evidentemente, seria de esperar uma menção à Filosofia se a Base Curricular em discussão fosse a do Ensino Médio. Mas, uma vez que ela está por ser produzida e, na ausência dela, vale a presente BNCC para toda a Educação Básica, é flagrante a possibilidade de enfraquecimento curricular do estatuto filosófico. É claro que a prática filosófica pode ser compreendida enquanto componente transversal, podendo (e devendo) ser abordada em outras disciplinas afins. Contudo, deixar de projetar a Filosofia textualmente, seja em atividades interdisciplinares, seja em conhecimentos filosóficos próprios, significa, de forma indireta, alegar que a Filosofia não possui especificidade, e que seus conteúdos podem ser reclamados, sem prejuízo algum, por matérias como História (que trata do tempo, da cultura e das relações sociais) e Geografia (que trata do espaço, inclusive econômico, e dos sistemas políticos).

Neste ponto é que as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Filosofia assumem extraordinária importância, uma vez que, se diretamente referem-se aos egressos dos cursos superiores de Filosofia, indiretamente confirmam que todo o "legado da tradição" e o gosto pela "reflexão filosófica" devem ser transmitidos aos alunos do Ensino Médio, selando, aliás, o compromisso da disciplina Filosofia com a formação dos educandos das escolas básicas. Mesmo com a singeleza de somente duas páginas, o documento define os principais quesitos norteadores da área: Perfil dos Formandos, suas Competências e Habilidades (entre as quais advêm, nos PPCs, a recomendação de domínio de uma ou mais línguas estrangeiras e a aptidão no uso da informática), os Conteúdos Curriculares essenciais, a Organização e Estruturação mínimas do Curso, a natureza dos Estágios e Atividades Complementares (os dois últimos itens são ampliados e detalhados nas Resoluções CNE/CP 1 e 2) e, finalmente, a Conexão com a Avaliação Institucional. Todos os PPCs em pauta seguem, desenvolvem e personalizam as presentes diretrizes, as quais conferem grande autonomia curricular e de gestão às diferentes instituições de ensino.

No que diz respeito às Resoluções do Conselho Nacional de Educação/CP, a de n.º 1 chama a atenção para alguns aspectos que são referendados pelos cinco PPCs: a organização curricular dos cursos e seus objetivos, em observação ao disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394/96; as competências e conteúdos necessários à formação dos professores de Filosofia;

alguns dos pressupostos do projeto pedagógico de cada curso; os critérios de estruturação da matriz curricular (por eixos articuladores); a organização institucional da formação docente e da avaliação dos cursos; e a certificação e renovação dos cursos. Particularmente, a Resolução indica três princípios indispensáveis à concepção das licenciaturas, atendidas e até enaltecidas pelas cinco universidades federais: a interdisciplinaridade, a flexibilidade e a periodização do estágio supervisionado. No § 3º de seu artigo 13 e no § 1º do artigo 14, estão assim expressos:

[Art. 13] § 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.[...]

[Art. 14] § 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

A propósito da interdisciplinaridade, convém ainda reconhecer, como faz pensar Antonio Severino (2002), que ela não somente é um traço de unidade interna para os cursos de bacharelado em Filosofia, mas também é da natureza própria dos conteúdos filosóficos promover a lógica interdisciplinar com disciplinas de outras áreas do saber - sejam elas didático-pedagógicas nas licenciaturas em Filosofia, sejam de quaisquer outras especialidades -, em licenciaturas de graduações variadas, ou mesmo com as demais disciplinas do Ensino Médio:

[...] os componentes curriculares de cunho filosófico complementam e articulam as contribuições formativas de todas as demais disciplinas e de todas as demais práticas educativas. Daí até se poder dizer que a filosofia, como postura geral de reflexão, atua como uma gestora da interdisciplinaridade, na medida em que lhe cabe assegurar uma visão integrada de todos os aspectos da existência histórica real dos educandos. (SEVERINO, 2002, p. 5).

Já a Resolução CNE/CP de n.º 2 estabelece o quadro estrutural dos cursos de Filosofia e a necessidade de efetivarem a articulação teoria-prática, na modalidade de licenciatura. São dignos de nota alguns números, distribuídos entre os quatro incisos do artigo 1º: a integralização de, no mínimo, 2.800 horas de curso (obedecidos 200 dias letivos/ano e, no mínimo, 3 anos de duração); a necessidade de 400 horas de estágio curricular e de 400h de prática como componente curricular; 1.800 horas de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais. Na tabela a seguir, podem ser comparadas essas informações entre os Projetos Pedagógicos das instituições estudadas:

Tabela 1 - Quadro contrastivo das dimensões dos componentes comuns dos cursos de Licenciatura em Filosofia

	UFAM	UFMT	UFPE	UFSC	UNIRIO
Carga horária do curso/Anos de duração	3.410h (4 anos)	3.360 (4 anos)	2.910h (4 anos)	2.954h (4 anos)	3.435h (4 anos)
Horas de estágio curricular supervisionado	405h	432h	420h	432h	405h
Horas de prática como componente curricular	480h	432h	420h	408h	450h
Horas de conteúdos científico-culturais	2.325h	2.280h	1.860h	1.914h	2.400h
Horas de atividades culturais	200h	216h	210h	200h	180h

Fonte: O autor

Percebe-se facilmente que, salvo pela quantidade de horas reservadas às AACCs na UNIRIO ser inferior ao valor de referência em 10%, todos os demais componentes, nos cursos das cinco universidades federais, adéquam-se aos valores discriminados na resolução<sup>43</sup>.

A Resolução CNE/CP de n.º 1 de 2002 determina que os estágios supervisionados sejam oferecidos a partir da segunda metade dos cursos de licenciatura<sup>44</sup>, embora as atividades práticas (e sua constante relação com a formação teórica) devam ser incentivadas desde o início de curso. De sua vez, a Resolução n.º 2 de 2015, em seu § 5º do artigo 13, estabelece uma novidade que dá ensejo às análises da próxima subseção da pesquisa: nas licenciaturas, "[...] o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total" (p. 12). Em outras palavras, os cursos de licenciatura - no que se inclui o de Filosofia - deverão destinar ao menos 20% de sua carga total às disciplinas pedagógicas, isto é, a disciplinas complementares obrigatórias ou optativas/eletivas voltadas à formação inicial na docência, e ao estágio curricular.

<sup>43</sup> A título de informação, com a publicação da Resolução CNE/CP n.º 2 de 2015, em seu Capítulo V (Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior: Estrutura e Currículo), novos números são definidos para as dimensões dos cursos de licenciatura citadas: 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração mínima de 8 semestres; 400 horas de estágio curricular supervisionado, tanto quanto de prática como componente curricular; 2.200 horas dedicadas às atividades formativas, estruturadas em núcleos; e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse do estudante. Logo se vê que, dentro dos próximos anos, tanto a Universidade Federal de Pernambuco como a Universidade Federal de Santa Catarina precisarão elevar a carga horária destinada a conteúdos curriculares de natureza científico-cultural a fim de adequarem-se ao total de horas previstas para o curso - o que poderá ser atingido aumentando-se, por exemplo, o número de disciplinas eletivas obrigatórias por semestre.

<sup>44</sup> Exigência esta que não aparece na Resolução CNE/CP n.º 2 de 2015.

### 4.3. AS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS DAS LICENCIATURAS

Um dos pressupostos centrais deste trabalho investigativo, como já foi pontuado, é o fato de as disciplinas pedagógicas de um curso como Licenciatura em Filosofia, porque auferem a amplitude e a profundidade características dos fundamentos e das finalidades educacionais, realçarem o viés humanista a que pode chegar a Educação Superior no processo de formação do estudante. Facilitadora da articulação teoria-prática, tanto quanto ou mais da relação universidade-escola, a visão pedagógica do fenômeno educativo é demanda cada vez maior na sociedade mundial, levando os professores universitários a se preocupar com as estratégias de ensino mantidas nas salas de aula - e que diferem substancialmente da postura de pesquisador -, a ponto de buscarem complementar sua formação acadêmica de Mestre e/ou Doutor em Especializações destinadas à docência no ensino superior. Neste sentido, ao discorrer sobre as contribuições da Filosofia da Educação na formação geral de professores, Amarildo Trevisan esclarece:

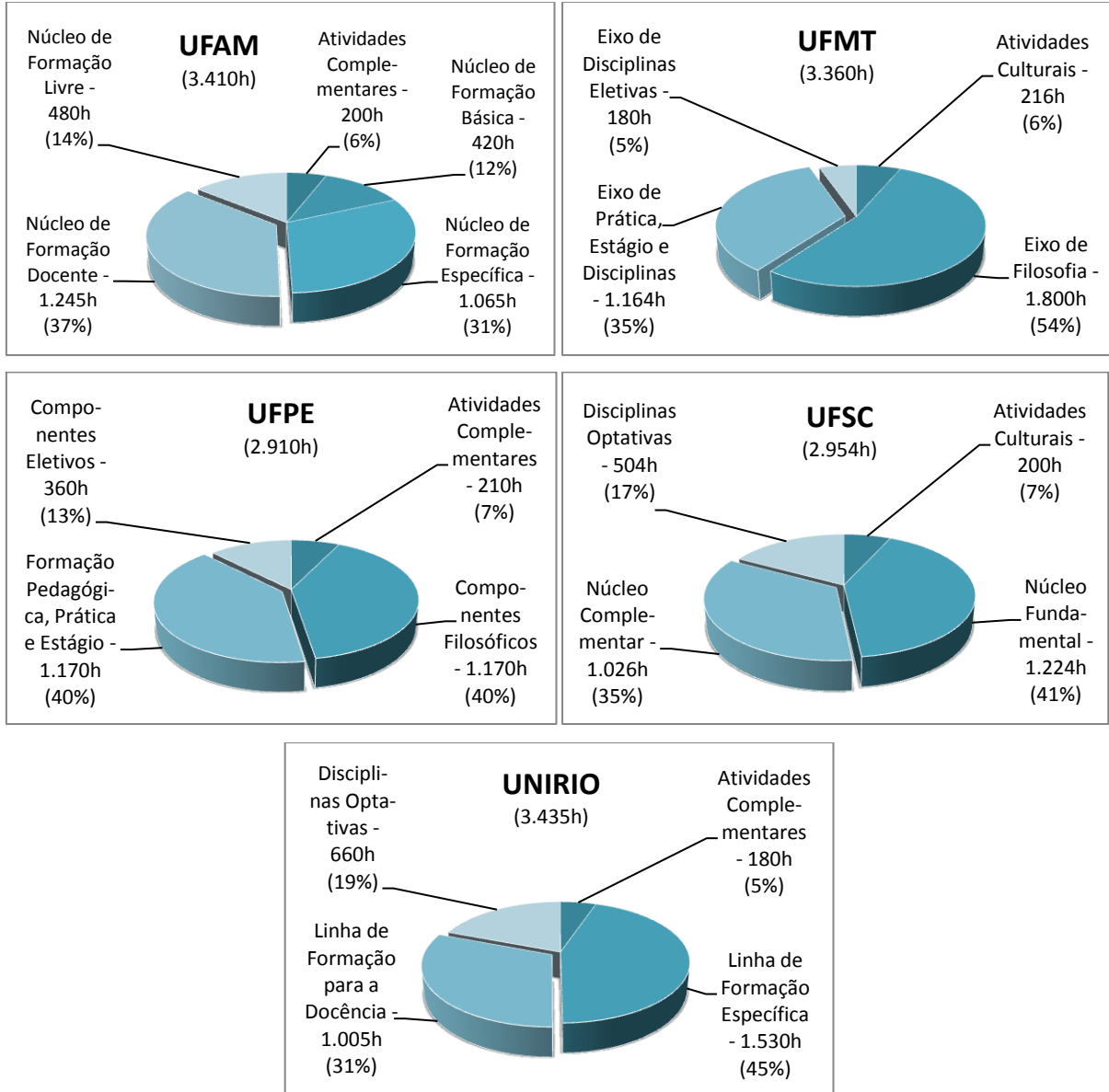
*É inegável que historicamente a formação de professores tem justaposto e, inclusive, confrontado a teoria e a prática, na medida em que os estágios supervisionados [...] eram desenvolvidos até pouco tempo atrás apenas ao final do curso. Por isso, a legislação recente tomou para si a responsabilidade de eliminar este distanciamento. A solução dada a cada curso varia de acordo com o projeto político-pedagógico específico, porém em geral as licenciaturas têm procurado [...] substituir a centralidade dos conteúdos, que deixa de ser o eixo principal da formação, para dar espaço à articulação entre a formação teórica e a formação prática, estreitando a relação da formação do professor com seu exercício profissional. (TREVISAN, 2011, p. 198, grifos nossos).*

Inicialmente, parece acertado investir em uma metodologia mais quantitativa, no objetivo de dimensionar a importância que os documentos legais e os Projetos Pedagógicos dos cinco Cursos federais outorgam às disciplinas pedagógicas, por intermédio de porcentagens estatísticas e da listagem de disciplinas, para, em um segundo momento - ou em paralelo com o primeiro - analisar qualitativamente os mesmos dados, projetando alguns desdobramentos e verificando como as disciplinas pedagógicas se relacionam com as demais disciplinas filosóficas também de cunho obrigatório.

Com base na compilação de disciplinas das matrizes curriculares dos cinco cursos de Licenciatura em Filosofia (sejam eles estruturados em grandes Núcleos, Eixos, Conjuntos ou Linhas, inteiros ou subdivididos, de maneira que ao menos um bloco é revertido à formação docente), juntamente com algumas oficinas traduzidas em seminários, debates tópicos, análises de materiais didáticos ou produções de textos obrigatórios, além da complementação com

estágios e disciplinas eletivas pedagógicas, foi possível engendrar a seguinte reunião de gráficos:

**Gráfico 1 - Comparativo da organização de cursos de Licenciatura em Filosofia por grandes áreas**



Fonte: O autor

De pronto, constata-se que as cinco universidades federais brasileiras cumprem, não obstante de forma acidental, a exigência mínima de 20% (ou 1/5) de dimensão pedagógica estabelecida pela Resolução CNE/CP n.º 2 de 2015. Na verdade, a proporção é significativa-



mente maior, alcançando em média 1/3 da carga horária total dos cursos<sup>45</sup>. Em duas das instituições (UFAM e UFPE), a porcentagem de formação pedagógica e a de disciplinas de conteúdo filosófico específico chega a ser equiparado nos 38% ou 40%, considerando que, no caso singular da UFAM, existe uma espécie de ano básico (Núcleo de Formação Básica) com algumas disciplinas que se poderiam incluir no Núcleo Específico<sup>46</sup>, excetuando talvez Sociologia I. Já nas demais, a proporção varia de 6% (na UFSC) a 19% (na UFMT), mediada pela UNIRIO (14%), sempre em detrimento das disciplinas pedagógicas. Poder-se-ia especular até que ponto isso é coerente com um curso de licenciatura em Filosofia, em favor de um incremento didático-pedagógico nos cursos. No entanto, alguns dos próprios PPCs - em particular o da UFSC - justificam a maior carga horária aos conteúdos específicos em função da sólida formação filosófica que o curso tem de oferecer, caso o licenciando decida progredir para a pós-graduação.

Em todo o caso, os PPCs reconhecem flexibilizar a grade curricular dos cursos em suas propostas de reformulação, diminuindo o número de disciplinas específicas e aumentando o número de disciplinas optativas/eletivas (entre as quais se encontram disciplinas pedagógicas), deixando a cargo do aluno decidir por uma formação mais ou menos bacharelesca. Agora, se a UFMT desponta como a universidade mais tradicional do grupo (5% apenas de disciplinas eletivas, para 54% de obrigatórias específicas), causa certo constrangimento a UNIRIO, que se posiciona declaradamente humanista (desde a relevância que consagra às relações identidade-diferença e instabilidade-permanência, até a lúcida superação do paradigma positivista, tomando o *humano* como matéria-prima de reflexões e inflexões), contrastar 14% a menos de disciplinas pedagógicas, ainda que apostando alto no número de optativas (19%). Apesar de a flexibilização ser beneficentemente idiossincrásica para a formação superior<sup>47</sup>, por levar em conta tanto o desejo do aluno quanto a especialidade do docente, não se deve perder de vista que a carência de disciplinas pedagógicas pode acentuar o engessamento curricular das mesmas disciplinas, como advertem Angelo Cenci e Altair Fávero (2008):

[...] há que se evitar o isolamento de conteúdos ou disciplinas de formação humanística dentro dos currículos. A formação humanística, para ser efetiva, tem de estar integrada organicamente a cada currículo. [...] Do contrário, ficam isoladas e sua con-

<sup>45</sup> Importa dizer que nesse montante foram contabilizadas também as horas de estágio, que em rigor não constituem disciplinas pedagógicas, mas integram as atividades de dimensão pedagógica ou formação docente.

<sup>46</sup> São elas: Língua Portuguesa I, Francês Especial I e II, Filosofia I, Redação de Textos Filosóficos I e II (todas ofertadas no 1º ano de curso, com 60h cada) e Sociologia I (com 60h, prevista no 3º semestre letivo). Segundo o PPC, tais disciplinas visam a introduzir os alunos ingressantes à aprendizagem acadêmica.

<sup>47</sup> Descontadas suas consequências negativas que refletem a nova ordem mundial econômica, a exemplo do acirramento da desigualdade entre países e a mercantilização da educação.

tribuição para a formação dos alunos fica limitada. Nesse caso, corre-se o risco de a formação humanística ser reduzida a um aglomerado de informações humanísticas, levadas adiante de forma linear, fragmentária e desconectada da formação específica dos alunos. (CENCI e FÁVERO, 2008, p. 7).

É evidente que a "integração orgânica" de que falam os autores não se conquista necessariamente pela quantidade de "disciplinas de formação humanística", e sim pela maneira de tratar e relacionar os conteúdos gerais, bem como a vivência cultural no interior dos cursos e na própria comunidade acadêmica e/ou universitária<sup>48</sup>. Não se pode conferir apenas às disciplinas pedagógicas a incumbência da formação cultural humana, que é responsabilidade de todos. Entretanto, como diz Hellmut Becker a Theodor Adorno (2010), e convém ampliá-lo para o contexto universitário: "uma das tarefas mais importantes na reforma da escola é o fim da educação conforme um cânone estabelecido e a substituição deste por uma oferta disciplinar muito diversificada [...] uma ampla diferenciação eletiva e extensa diferenciação interna no plano das diferentes disciplinas" (ADORNO, 2010, p. 182). Portanto, se a porcentagem não é tudo, ao menos deve-se passar também por ela, uma vez que o recrudescimento de disciplinas específicas reflete, muita vez, a perenidade de um cânone que merece ser revisto, em razão das transformações sociais contemporâneas e das demandas formativas.

Vale destacar que o mérito das disciplinas pedagógicas não resta circunscrito à natureza humanística dos conteúdos que encerram, mas na constante possibilidade de articulação entre conhecimentos teóricos acadêmicos e saberes práticos profissionais, pelo que ambos são testados, validados, atualizados, rediscutidos. Em duas das universidades pesquisadas (UFPE e UFSC), rememore-se que talvez a principal preocupação no exercício da licenciatura era com a "transposição didática" dos conteúdos filosóficos, o que só se obtém mediante atividades de análise e produção de materiais e métodos. Outra característica própria das licenciaturas, sobretudo nas instituições em que as disciplinas pedagógicas são ministradas pela Faculdade de Educação, é reunir formandos de diferentes graduações, através do que outros pontos de vista, de começo e de chegada podem ser compartilhados, desenvolvidos e enriquecidos. Não à toa, as práticas como componentes curriculares buscam suprir, em momentos distintos dos cursos, a contraparte abstrata das teorias filosóficas e pedagógicas estudadas ao longo dos semestres, a fim de a observação e a regência concentrarem-se nos estágios supervisionados.

Mas, quais são as disciplinas pedagógicas que as ementas dos Cursos de Filosofia abordam? Haveria simplesmente uma grade curricular clássica com disciplinas como Didática,

---

<sup>48</sup> Antonio Severino (2012, p. 31) fala em "cultura geral ao lado da cultura especializada nos currículos universitários".

Psicologia da Educação, Metodologia de Ensino e Organização Escolar e Políticas Educacionais? Qual a organização e a carga horária individual necessária para satisfazer epistemológica e gerencialmente o leque de opções proposto pela Licenciatura? Para dirimir estas indagações, foi elaborada a presente tabela:

**Tabela 2 - Comparativo das disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciatura em Filosofia**

UFAM	UFMT	UFPE	UFSC	UNIRIO
<p>▪ <u>Núcleo de Formação do Professor</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Didática Geral (60h);</li> <li>- Psicologia da Educação II (60h);</li> <li>- Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico (equivalente a Metodologia do Ensino) (60h);</li> <li>- Língua Brasileira de Sinais (60h);</li> <li>- Prática Curricular I, II, III e IV (oficinas laboratoriais de pesquisa, com produção de artigos e projetos) (120h cada uma);</li> <li>- Estágios Supervisionados I, II e III (135h cada uma). [Ofertadas do 3º ao 7º semestre]</li> </ul> <p>▪ <u>Das disciplinas eletivas (ao menos 8 disciplinas)</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Filosofia da Educação (60h). [Previstas a partir do 2º ano de curso,</li> </ul>	<p>▪ <u>Disciplinas obrigatórias de outros Departamentos (1º eixo)</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Introdução à Antropologia (60h);</li> <li>- Psicologia e Educação (60);</li> <li>- Teorias e Sistemas em Psicologia (60h);</li> <li>- Organização e Funcionamento da Educação Básica (60h);</li> <li>- Língua Brasileira de Sinais (60h). [Ofertadas nos três primeiros semestres]</li> </ul> <p>▪ <u>Prática de Ensino como Componente Curricular (3º eixo)</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Didática para o Ensino da Filosofia (144h);</li> <li>- Filosofia e Educação (144h);</li> <li>- Seminário de Prática de Ensino (144h). [Ofertadas uma por semestre, a partir do</li> </ul>	<p>▪ <u>Disciplinas obrigatórias de Formação Pedagógica Geral (Conjunto dos Conteúdos Científico- Culturais)</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentos da Educação (60h);</li> <li>- Fundamentos Psicológicos da Educação (90h);</li> <li>- Políticas Educacionais, Organização e Funcionamento da Escola Básica (60h);</li> <li>- Gestão Educacional e Gestão Escolar (60h). [Ofertadas nos três primeiros semestres de curso]</li> </ul> <p>▪ <u>Componente obrigatório LIBRAS</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Libras (60h).</li> </ul> <p>▪ <u>Prática Pedagógica como Componente Curricular (Conjunto das Práticas Pedagógica e</u></p>	<p>▪ <u>Área de Formação Pedagógica Geral (Núcleo Complementar)</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Didática Geral e Teorias Pedagógicas (90h);</li> <li>- Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem (72h);</li> <li>- Gestão da Escola e Organização do Trabalho Escolar (72h);</li> <li>- Filosofia da Educação (108h). [Ofertadas duas no 5º, uma no 6º e 7º semestres]</li> </ul> <p>▪ <u>Área de Formação Pedagógica Específica</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologia de ensino de Filosofia (72h);</li> <li>- Seminário de ensino de Filosofia (108h);</li> <li>- Estágios Supervisionados de Ensino de Filosofia I e II (216h cada uma).</li> </ul>	<p>▪ <u>Linha Curricular Formação para a Docência-Licenciatura</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Didática (60h);</li> <li>- Psicologia e Educação (60h);</li> <li>- Dinâmica e Organização Escolar (60h);</li> <li>[Ofertadas no 2º, 4º e 5º semestres]</li> <li>- Metodologia do Ensino de Filosofia (organizada em Oficinas) (120h);</li> <li>- Estágio Supervisionado I (organizado em 2 linhas: Filosofia, Cultura e Mídias; e Políticas Educacionais e Saber do Fazer: Currículos, Programas e Material Instrucional) (180h);</li> <li>- Estágio Supervisionado II (225h). [As três últimas disciplinas são ofertadas nos três últimos semestres]</li> </ul>

<p>uma por semestre - do 3º ao 6º - ou duas por semestre - nos dois últimos]</p>	<p>2º]</p> <p>▪ <u>Estágio Curricular Supervisionado (3º eixo):</u> - Estágios Supervisionados em Filosofia I, II, III e IV (108h cada uma). [Ofertadas nos quatro últimos semestres]</p> <p>▪ <u>Das disciplinas eletivas (ao menos 3 disciplinas):</u> - Tópicos Especiais de Filosofia e Educação (60h). [Previstas uma por semestre, a partir do 2º]</p>	<p><u>Docente):</u> - Didática (60h); - Metodologias do Ensino de Filosofia I, II e III (60h cada uma); - Laboratórios de História da Filosofia Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea (30h cada uma); - Avaliação da Aprendizagem (60h). [Ofertadas ao menos uma por semestre, a partir do 2º]</p> <p>▪ <u>Estágio Curricular Supervisionado de Filosofia:</u> - Estágios Curriculares Supervisionados de Filosofia I, II (90h cada uma), III e IV (120h cada uma). [Ofertadas nos quatro últimos semestres]</p> <p>▪ <u>Das disciplinas eletivas (ao menos 6 disciplinas):</u> - Filosofia da Práxis (60h). [Previstas uma no 4º, uma no 5º e uma no 6º, quatro delas no 7º e cinco no 8º semestre]</p>	<p>[Ofertadas na 2ª metade do curso, uma por semestre]</p> <p>▪ <u>Disciplinas optativas pedagógicas (1 disciplina, no 8º semestre):</u> - Educação Ambiental (72h); - Educação de Jovens e Adultos (72h); - Educação e Infância (72h); - Educação e Comunicação (72h); - Educação e Tecnologia (72h); - Educação e Epistemologia (72h); - Pensamento Pedagógico Brasileiro (72h); - Fundamentos Filosóficos da Educação I e II (72h cada uma); - Educação e Sociedade (72h).</p> <p>▪ <u>Das disciplinas eletivas (ao menos 7 disciplinas):</u> - Filosofia da Educação I (72h). [Previstas uma no 5º semestre e duas em cada uma das fases restantes]</p>	<p>▪ <u>Disciplinas obrigatórias da Linha Curricular Formação Complementar (em áreas das Ciências Humanas) (ao menos 3 disciplinas):</u> - Teoria da História (60h); - Metodologia da Pesquisa Científica (60); - Introdução às Ciências Sociais (60h); - Teoria e Práticas Discursivas na Esfera Acadêmica (60h). [Ofertadas nos semestres pares]</p> <p>▪ <u>Das disciplinas eletivas (ao menos 5 disciplinas):</u> - História das Ideias Educacionais (60h); - Educação e Filosofia (60h); - Currículo (60h); - Educação a Distância (60h); - Educação Especial (60h); - História das Instituições Escolares (60h). [Previstas do 6º ao 9º semestres]</p>
--	--	--	---	--

Fonte: O autor

Uma análise mais cuidadosa da tabela permite tirar conclusões incisivas sobre a estrutura das disciplinas voltadas à formação docente nos referidos Cursos. Primeiramente, uma constatação básica: as Licenciaturas em Filosofia dispõem de um núcleo duro de cinco disciplinas, distribuídas, via de regra, nos semestres iniciais, com carga horária mínima de 60h por disciplina. São elas: Didática (cuja maior carga horária se concentra no curso da UFMT, com 144h); ao menos uma disciplina de Psicologia da Educação (com soma de 120h, também pela UFMT); ao menos uma disciplina de Organização Escolar ou Funcionamento da Educação Básica (com maior carga horária na UFPE, somando 120h); entre duas e quatro disciplinas de Estágio Supervisionado (com cargas horárias variadas); e uma disciplina de Metodologia do Ensino de Filosofia ou equivalente<sup>49</sup> (cuja maior carga horária está na UFAM, como era de se supor por sua missão, somando 540h - contabilizadas as horas da disciplina Funcionamento da Educação Básica, conforme orienta o PPC). Isto quer dizer que cerca de 80% da carga horária pedagógica dos cinco cursos, aproximadamente, abarca conteúdos curriculares usuais<sup>50</sup>.

O diferencial entre as instituições se dá, com efeito, mediante a inclusão de um reduzido número de disciplinas obrigatórias e/ou a oferta generosa de disciplinas de caráter optativo. A começar pela oferta da Língua Brasileira de Sinais (60h), esta é obrigatória nos Projetos Pedagógicos da UFAM (2011), da UFMT (2010) e da UFPE (2009), mas faltante nos Projetos da UFSC (2004, o mais antigo) e da UNIRIO (2009, da instituição mais nova)<sup>51</sup>. Regulamentada pelo Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002 prevê a inclusão de LIBRAS nos cursos superiores de Magistério, conquanto o decreto determine um prazo de dez anos, a partir de sua publicação, para 100% dos cursos da instituição e das licenciaturas adequarem-se progressivamente à nova Lei. Sendo assim, mesmo cau-

<sup>49</sup> Curiosamente, a federal que menos horas totais destina à Metodologia de Ensino é a UNIRIO, em comparação com as demais (UFAM: 60h + 480h; UFMT: 144h; UFPE: 180h; e UFSC: 72h + 108h), caracterizando, praticamente, apenas o dobro do que se costuma reservar a tal disciplina nos cursos de Pós-graduação *stricto sensu* do país (entre 45h e 60h), conforme estudo dos pesquisadores da UFPR Tânia Baibich-Faria e Francis Meneghetti: *Metodologia de Ensino ou Ética da ação do Professor?*. In: 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006. Caxambú. Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos, 2006. Este é mais um fator que aponta para algumas das ligeiras contradições existentes entre um curso novo, concebido sem os problemas do passado, e cursos reformulados, os quais, em tese, teriam mais dificuldades para se adequar às novas exigências legais. Seja como for, universidades mais antigas possuem mais experiência na área de ensino.

<sup>50</sup> Chama a atenção, por outro lado, quase nenhum curso dispor de uma disciplina de "História da Educação" ou equivalente, ainda que de maneira eletiva, excetuando a UNIRIO.

<sup>51</sup> O fato de os cursos de Filosofia incluírem entre as disciplinas pedagógicas algumas que, à primeira vista, parecem fugir à especificidade da formação docente, aliado ao caráter pouco singular dos PPCs das Licenciaturas, uma vez que incorporam o texto dos PPCs dos Bacharelados, faz pensar em qual é o real papel da licenciatura nos referidos cursos. Ao considerar, por exemplo, LIBRAS como disciplina pedagógica, e não o aprendizado de uma segunda língua, um Projeto Pedagógico assumiria maior preocupação com adequar-se à lei, preenchendo a quota de disciplinas ditas pedagógicas, em vez de avaliar sua pertinência no currículo, e, ao mesmo tempo, estaria impedindo que outras disciplinas, de inestimável contribuição a formação pedagógica do futuro professor - tal o caso de "Filosofia da Educação" ou "Aspectos da Formação Docente" -, integrem a matriz disciplinar.

sando surpresa no caso da UNIRIO, tanto ela quanto a UFSC encontravam-se dentro da lei no momento de elaboração de seus PPCs, projetando a regulamentação para até 2015. Em contrapartida, as mesmas instituições são as que vinculam a proposta de maior oferta de disciplinas optativas à grade curricular dos cursos, correspondendo a 11 pedagógicas na UFSC e a 6 delas na UNIRIO. A UNIRIO ainda tem a característica de incluir 4 disciplinas obrigatórias a serem cursadas em outras Faculdades da área de Humanas, oportunizando uma visão também histórica e sociológica do fenômeno educativo.

De sua vez, a UFMT é a única instituição a compreender que uma disciplina introdutória de Antropologia (60h) colabora para a compreensão da Filosofia da Educação, em sintonia com a Didática e a Psicologia. Coerente também é sua oferta da disciplina homônima Filosofia da Educação em regime obrigatório, totalizando 144h. De igual modo a UFPE, só que com uma carga horária menor (60h). Inusitado para os propósitos a que se destinam os PPCs dos Cursos de Licenciatura em Filosofia é a UFAM, a UFSC e a UNIRIO oferecerem-na (ou alguma disciplina equivalente, como Fundamentos da Educação) optativamente, considerando que se trata de uma disciplina elementar para uma concepção de educação mais nítida e para a atuação no magistério. Finalmente, de todas as universidades federais, novamente a UFPE é a que mais investe na recomendação legal das DCNs de incrementar o estudo da História da Filosofia, por meio de 4 disciplinas de Laboratórios (somando 240h), além de incumbir uma disciplina isolada (Avaliação da Aprendizagem - 60h) da tarefa de articular, talvez, psicologia com política e estratégias de ensino-aprendizagem, das quais podem emergir questões como a importância da avaliação formativa - defendida nas obras de Jussara Hoffmann e Cipriano Luckesi.

Com tudo o que foi dito, fica patente que o objetivo central das instituições é atingido e em parte superado: uma média de 35% de dimensão pedagógica (quando a lei exige 20% de disciplinas pedagógicas ao menos), dos quais 13% tende a ser revertido ao cumprimento dos estágios curriculares supervisionados (sendo que outra lei obriga 12% ou 400h). Cumpridas as recomendações de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, cada universidade sente-se responsabilmente livre para dar ensejo à flexibilidade curricular, postulado este que também é defendido em nome da autonomia formativa do estudante. Existem aqui dois caminhos trilhados: ou se projetam mais disciplinas optativas (incluindo as de natureza pedagógica), a fim de que o aluno universitário priorize disciplinas da licenciatura de seu interesse; ou equipara-se a quantidade das disciplinas filosóficas à das pedagógicas (isto quando não há leve superioridade daquelas), visando a também respeitar um direito regimental,

qual seja, as articulações teoria-prática e a fundamentação necessária para o licenciando enveredar pelo universo da pesquisa acadêmica. Não houve Curso em Filosofia que não defendesse sua estrutura em prol de uma formação mais humana e reflexiva de seus alunos, bem como não ofereça um leque basilar de disciplinas às práticas comuns curriculares e às experiências de regência em sala de aula, reunindo um cabedal significativo para que o futuro professor da Educação Básica se aperceba um pesquisador das próprias práticas e do contexto a sua volta.

#### 4.4. A FORMAÇÃO CULTURAL HUMANÍSTICA NAS LICENCIATURAS

De todas as divisões apresentadas pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Filosofia, duas delas são as que mais claramente tratam da missão cultural-humanística das instituições e das habilidades e competências formativas dos estudantes: os Objetivos ou Princípios do Curso e o Perfil do Egresso. Se é uma realidade que, por se fundamentarem nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Filosofia, as Licenciaturas possuem maior ou menor comprometimento discursivo com valores democráticos, cabe sondar até que ponto os Projetos aprofundam-se na concepção formativa da educação e em questões culturais adjacentes. Dito de outra forma, interessa mapear o conjunto de qualidades associadas ao processo de reflexão e autonomia do educando filósofo, em busca de concepções e meios que vão além da mera demagogia pedagógica. Para tanto, foram elaboradas duas tabelas (cf. Tabelas 3 e 4) com os excertos mais representativos do PPC de cada uma das cinco universidades federais, através das quais será possível desenvolver argumentos particulares e contrastivos entre os cursos, com a exclusiva finalidade de verificar a coerência interna de cada Projeto em relação à sua área específica do conhecimento.

**Tabela 3 - Comparativo dos objetivos formativos em cursos federais de Licenciatura em Filosofia**

UFAM (p. 6)	"O momento atual da sociedade mundial aponta para a necessidade de processos educativos que permitam a formação de indivíduos que possam atuar como sujeitos de suas histórias e desenvolvimentos pessoal e profissional, independente da sua área de origem. Uma projeção que impõe, além da convivência com os conteúdos teórico-práticos próprios da sua profissão, a posse de outros conteúdos teóricos, técnicos e tecnológicos ampliados."
-------------	--

UFMT (p. 9)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação ética e humanística do sujeito voltada para a autonomia, cooperação, solidariedade, respeito à diversidade, tolerância e equidade social;</li> <li>• Sólida formação técnico-científica, que possibilite ao sujeito compreensão e ação críticas do/no mundo em transformação;</li> <li>• Políticas: Promover a expansão de ações que concorram para a formação do cidadão crítico e criativo, enquanto um sujeito comprometido com o desenvolvimento social e humano.</li> </ul>
UFPE (p. 8)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver autonomia pessoal e intelectual, que lhes permita relacionar-se com o mundo do conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolver, em grau suficiente, habilidades interpessoais necessárias ao estabelecimento de interações saudáveis com os alunos, famílias e com os demais atores que interagem no contexto educacional.</li> </ul>
UFSC (p. 18)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formar pessoas com o espírito compreensivo e crítico da realidade;</li> <li>• Propiciar a socialização e apropriação da cultura e do conhecimento filosófico, atendendo às urgências da contemporaneidade.</li> </ul>
UNIRIO (pp. 9; 23 ;40)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A qualidade acadêmica compromissada com o social e alicerçada sobre a visão humanista formadora;</li> <li>• O compromisso com os interesses coletivos, com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, conforme a tradição da defesa e do fomento da justiça social e da alteridade;</li> <li>• O compromisso com a formação teórico-prática humanística, que permita ao profissional examinar filosoficamente as produções artísticas, culturais, políticas e técnico-científicas.</li> </ul> <p>"[O Curso visa a proporcionar ao discente o desenvolvimento das habilidades e competências ligadas] ao reconhecimento da pertinência das questões existenciais e culturais; à capacidade de integração filosofia-ciências, filosofia-artes, filosofia-cultura (especialmente com a cultura brasileira) e filosofia-política; e à habilidade de relacionar a crítica filosófica à crítica da sociedade contemporânea, à cidadania e aos direitos humanos. [...]."</p> <p>"A Filosofia renasce como disciplina de rigor para se pensarem os múltiplos impasses da contemporaneidade que começa neste século XXI. A mudança de paradigma já ocorreu, ela é incontornável. A racionalidade técnica, tão fecunda até os nossos dias, exige dialogar de modo saudável e produtivo com a razão reflexiva. Eis o salto inevitável que nos precederá no futuro."</p>

**Fonte: Projetos (Político-)Pedagógicos dos Cursos de Filosofia**

Como se pode notar, a UNIRIO é a universidade federal que mais ênfase promove ao discurso humanístico, quase em tom de vanguarda, realizando a metalinguagem do que entende por "visão humanista formadora" em diversos pontos do Projeto Pedagógico de Curso. Não só reconhece a pertinência das "questões existenciais e culturais", depositando larga confiança



na capacidade integradora da filosofia (com as ciências, as artes, a política, a cultura e a técnica), mas também lida com as expressões "pessoa" e "formação teórico-prática" enquanto categorias filosóficas, fora do sentido que lhes atribui o senso comum. A crítica social aparece a serviço da cidadania e do respeito aos direitos humanos, da mesma forma que a "mudança de paradigma" alinha-se com o que de mais contemporâneo existe em matéria de renovação de mentalidade científica e educacional. Referenciada em autores como Renato Janine Ribeiro (2003)<sup>52</sup> e em documentos como "A Declaração de Paris para a Filosofia" (UNESCO, 1995), o Curso de Filosofia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro coloca-se como mola propulsora do fortalecimento epistemológico da área da Ciências Humanas na instituição, pela valorização da "alteridade" humana, e em parceria (e não tensão) com a "razão reflexiva".

Logo atrás da UNIRIO está a UFMT, a qual fundamenta sua concepção de educação na noção ativa de "sujeito": para uma "formação ética e humanística", há de se pressupor valores como "autonomia" e "solidariedade", que interfiram tanto no "desenvolvimento social" quanto no individual humanos. Assim como a UNIRIO, o Curso de Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso considera a necessidade de compreender e atuar criticamente em um mundo repleto de transformações, assumindo constar entre suas políticas a expansão de ações nesse sentido. Em seu Projeto Pedagógico, surge a "criatividade" como mais um valor desejável em prol do bem comum, capaz de articular uma "sólida formação técnico-científica" com a "formação do cidadão crítico". Por outro lado, o discurso imprimido em todo o resto do texto não abrange aspectos importantes atrelados à formação cultural nem os meios de alcançá-lo, a exemplo da emancipação pela experiência inovadora ou o engajamento por saber-se um ser historicamente situado. Não obstante o destaque dado aos esforços em direção à democratização do conhecimento e ao desenvolvimento regional, os projetos de extensão são pouco ou nada detalhados, em favor dos projetos acadêmicos de pesquisa e convênios interinstitucionais.

Nas três outras universidades federais (UFAM, UFPE e UFSC), embora tratem indiretamente da formação humanística, fazem-no sem muita originalidade e destacando somente fatores complementares. A Universidade Federal do Amazonas, por exemplo, enfatiza a função social da instituição, o esforço coletivo e plural de sua construção e o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais. Mesmo contextualizando o "momento atual da soci-

---

<sup>52</sup> RIBEIRO, R. J. *Projeto Humanidades*. Revista Leituras Contemporâneas, Salvador, v.1, n.2, p.0-41, 2003. A propósito, dos cinco PPCs analisados, o da UNIRIO é o único que dispõe de Referências Bibliográficas para fundamentar seu discurso.

idade mundial" como plano de fundo e apostando em uma formação que faça dos indivíduos seres atuantes como "sujeito de suas histórias e desenvolvimento pessoal", o Projeto Pedagógico de Curso projeta genericamente múltiplos conteúdos imprescindíveis aos "processos educativos", sem descrever minimamente os "conteúdos teóricos, técnicos e tecnológicos ampliados". A UFSC, de sua sorte, faz menção bastante vaga à formação de pessoas "com espírito compreensivo e crítico da realidade", em que a "socialização" e a "apropriação da cultura" não de atender às "urgências da contemporaneidade". Suas ideias-chave são o exercício reflexivo, a flexibilidade curricular e a relativa autonomia na formação discente. Por fim, ainda menos informativo é o Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia da UFPE, ao procurar "desenvolver [a] autonomia pessoal e intelectual", além de "habilidades interpessoais" dos alunos nos contextos familiar e educacional. Professando pautas diversificadas, como a mobilização e a integração de conhecimentos e tecnologias, a atuação ético-profissional, e as ações didático-pedagógicas que contemplam o desenvolvimento global dos educandos, pouco se detém às nuances formativas de cada um deles.

Se os Objetivos de Curso são passíveis de suscitar lacunas, em função da generalização discursiva própria das diretrizes, o mesmo não tende a ocorrer com os Perfis de Egresso:

**Tabela 4 - Comparativo dos perfis do egresso em cursos federais de Licenciatura em Filosofia**

UFAM (pp. 9-10)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;</li> <li>• Compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;</li> <li>• Percepção da integração necessária entre a Filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;</li> <li>• Capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos. (Obs.: os tópicos repetem as DCNs para os cursos de Filosofia)</li> </ul>
UFMT (pp. 28-29)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar a filosofia como instrumento crítico das estruturas sociais, políticas e culturais do nosso tempo e, mais especificamente, da região em que atuamos;</li> <li>• Fomentar suporte teórico e prático para uma ação pedagógica centrada no ensino de Filosofia, no desenvolvimento cognitivo, na criatividade e na reflexão;</li> <li>• Impulsionar a reflexão ética e a prática da cidadania democrática em ambientes educativos apoiadas em critérios sustentados por fundamentação coerente e sistematizada a partir da tradição filosófica. [...].</li> </ul>

UFPE (pp. 10-12)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprometer-se, de maneira responsável e autônoma, com sua própria formação inicial qualificada e com sua atualização continuada;</li> <li>• Criar situações que estimulem o desenvolvimento do potencial peculiar a cada aluno, respeitando e valorizando a individualidade de cada um deles;</li> <li>• Criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando o diálogo, a troca de ideias e o trabalho coletivo. (Obs.: o PPC do Bacharelado distingue ainda outros dois tópicos:)</li> <li>• Estudar a condição humana e os valores a ela relacionados, sejam eles estéticos, éticos ou religiosos;</li> <li>• Localizar, selecionar e utilizar crítica e criativamente informações que possam contribuir com a prática filosófica.</li> </ul>
UFSC (pp. 19-20)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;</li> <li>• Habilidade de analisar e interpretar as questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;</li> <li>• Habilidade de perceber a integração necessária entre a filosofia e a produção científica e artística, bem como com o agir individual e coletivo;</li> <li>• Capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos. (Obs.: os tópicos repetem as DCNs para os cursos de Filosofia)</li> </ul>
UNIRIO (pp. 25-26)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a habilidade de articular os aspectos mais universais e os mais particulares das questões culturais;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção da cidadania, na constante reavaliação dos valores éticos e políticos, dentro da tradição de defesa da singularidade, da alteridade e da pluralidade dos viventes;</li> <li>• Desenvolver a compreensão da importância da dimensão existencial das questões ligadas ao conhecimento e à ciência.</li> </ul>

**Fonte: Projetos (Político-)Pedagógicos dos Cursos de Filosofia**

Logo de início, salta aos olhos o fato de duas das universidades federais (UFAM e UFSC) limitarem-se a reproduzir, com ínfimas adaptações nominalizadas, os tópicos de competências e habilidades endereçadas pelas DCNs de Filosofia. Ao não acrescentar, modificar ou retirar nenhuma ideia presente no documento de referência, o Perfil do Egresso dos PPCs de ambas as instituições evidenciarão uma falta de reflexão e apropriação dos conteúdos expostos, deixando a sugestão de que os itens podem ter sido incorporados mecanicamente, com o intuito preclaro de adaptar-se à norma. Isso porque o mais esperado de acontecer seria os tópicos originais acharem-se diluídos em tantos outros tópicos discutidos e votados pelos Colegiados dos Cursos, de modo a projetar as inquietações e a missão a que se propõe a Faculdade

em questão. Em todo o caso, considerando que a UFAM e a UFSC, pelo contrário, concordariam absolutamente com o texto diretivo, importa pontuar que o Perfil consegue pormenorizar os Objetivos em alguns conceitos caros à formação humanística: desenvolver a "consciência crítica"; interpretar a "significação da própria existência e das produções culturais"; conjugar ciência, arte e filosofia, bem como o "agir coletivo e individual"; e promover integralmente a cidadania, com o "respeito à pessoa". A ideia de um sujeito situado histórica e politicamente, que deverá formar uma consciência crítica capaz de analisar a existência humana e suas produções culturais, de maneira a bem conviver e atuar em sociedade, sintetiza não só estes tópicos como resume perfeitamente o ideário da formação cultural.

Por sua vez, a UFPE, tanto nos tópicos do Curso de Licenciatura em Filosofia quanto nos de Bacharelado, consegue atingir maior realce nos aspectos formativos educacionais. Embora sua ênfase ainda recaia sobre o desenvolvimento intelectual do indivíduo e sobre a inter-pessoalidade, são a autorresponsabilidade pela formação qualificada, a valorização da diversidade do alunado e a criação de práticas de aprendizagem coletiva que valorizem a mediação os pontos fortes a serem prezados pelo licenciando. Já o "estudo da condição humana e dos valores a ela relacionados", em sua dimensão ética e estética, mais a utilização crítica e criativa de informações colaboram para a consolidação da cultura humanística também no bacharelado em filosofia. A democracia tem por horizonte o "diálogo e a troca de ideias", cujo pressuposto, a "autonomia", só se garante por meio do desenvolvimento do "potencial peculiar" de cada ser, contrariamente aos interesses da massificação cultural.

Quanto à UFMT e à UNIRIO, percebe-se que pouco acrescentam às informações anteriormente relacionadas nos Objetivos do Curso. Em seu Perfil do Egresso, reforçam "a promoção da cidadania", o que exige "constante reavaliação dos valores éticos e políticos" pelo exercício da "criatividade e da reflexão", além da articulação entre os suportes "teórico e prático" na ação pedagógica, também traduzível na articulação "entre os aspectos mais universais e os mais particulares das questões culturais". Particularmente no caso dos licenciandos da UFMT, tais prioridades aliam-se a outro fator central: o desenvolvimento de "ambientes educativos" apoiados em critérios filosóficos sistematizados (remetendo a uma recomendação presente em Moraes, 1996). A filosofia, sobretudo no ensino de Filosofia, é nomeadamente "instrumento crítico das estruturas sociais, políticas e culturais do nosso tempo". Do lado da UNIRIO, por fim, recupera-se a compreensão da "dimensão existencial" do conhecimento e da ciência, dentro da defesa de qualidades essencialmente humanas, como a "singularidade, a alteridade e a pluralidade dos viventes".

Após as constatações e análises efetuadas, convém unificar seu conteúdo e relacioná-lo com os dados discutidos em outros subcapítulos, a fim de explorar melhor seu alcance teórico e desdobramentos pragmáticos. Inicialmente, é digno de nota que os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Filosofia, até por seu caráter eminentemente prático, não preterizam o lado técnico e/ou profissional da formação humanística, uma vez que os licenciandos destinam-se invariavelmente ao mercado de trabalho. Disso resulta também o compromisso visível que as universidades federais mantêm com os métodos pedagógicos, em particular, e com a Educação Básica, em geral. As cinco instituições, em sua missão político-social, preconizam a inter-relação entre dimensões usualmente dissociadas no universo acadêmico: teoria e prática, humanismo e tecnicismo. A maneira mais contundente de verificar a coerência desse discurso - isto é, se o "dever" já atualiza um "ser" - esteve em relacionar o viés cultural à carga horária das disciplinas pedagógicas dos cursos, o que evidenciou alguns contrastes, não chegando, é verdade, a caracterizar contradições legais. A UNIRIO, como foi aventado, apesar de mostrar-se a mais precursora da formação humanística do grupo, é a que lhe reverte menor porcentagem de dimensão pedagógica (31%), e a que menos horas dedica a Metodologia de Ensino (120h).

A UNIRIO igualmente desponta, juntamente com a UFSC, como a universidade que possui a maior quantidade de disciplinas optativas (relação de 19% para 17%), mas, diferentemente desta, oferece as pedagógicas em número reduzido (relação de 6 para 11). Outro traço conservador da UNIRIO é sua carga horária de conteúdos filosóficos específicos (1.530h), só não ficando atrás da UFMT (cuja carga é de 1.800h), que, de sua vez, já apresenta uma porcentagem maior de dimensão pedagógica (35%). Mesmo com cargas horárias totais muito semelhantes, os cursos da UNIRIO (3.435h) e da UFMT (3.360) parecem paradoxais: ao mesmo tempo que defendem sobremaneira a visão humanística em Filosofia, oferecem poucas condições para que isso se concretize na grade horária - e sem incluir atributos humanistas em tópicos do bacharelado, como o faz a UFPE.

O ponto em discussão é que não obstante a formação específica também colaborar teoricamente para a prática pedagógica, faz-se necessário garantir uma maior quantidade de disciplinas pedagógicas obrigatórias para que o humanismo existencialista se encontre realmente arraigado. Observou-se que o mesmo não se verifica nos cursos da UNIRIO e da UFMT, tampouco nas DCNs para a formação de professores de 2015, indicando não só uma pauperização da lei como uma compreensão simplista do que seja agir de forma "cultural".

Já a UFAM, conquanto reconheça na Licenciatura a principal razão de ser da graduação em Filosofia na instituição, revela-se organicamente suspeita quanto à efetividade de suas ações pedagógicas, posto que assim como UFSC - que por sua vez, defende a "transposição didática" tanto quanto a UFPE - a UFAM reproduz os conteúdos das DCNs para os cursos de Filosofia, sem reelaborações. E ambos os cursos de Filosofia não são tão recentes quanto seus PPCs, datando da década de 70 (UFAM) e 50 (UFSC). Em contrapartida, deve-se reconhecer que, por um lado, o curso da UFAM oferece mais disciplinas pedagógicas, somando o estágio, que a UFSC (relação de 37% para 35%), mas que tal é obtido, por outro lado, ao acréscimo de 456h que a UFAM (3.410h) dispõe sobre a UFSC (2.954h). Caso tanto a UFSC quanto a UFPE (2.910h) regularizem sua carga horária total de curso, das 3.200h que as DCNs para a formação de professores preveem, resta saber quanto seria destinado às disciplinas pedagógicas.

Curiosamente, a universidade que aparenta ser mais tradicional é também aquela que consegue melhor balancear a porcentagem de disciplinas específicas, pedagógicas e optativas oferecidas. A UFPE, que possui seu curso de Filosofia desde o final da década de 40, não só destina iguais 40% entre disciplinas filosóficas e disciplinas pedagógicas, como não é a que menos optativas reserva ao curso (13%) - imagem esta que fica significativamente com a UFMT (5%). Como interpretar esse resultado? De duas a uma: ou sua tradição de ensino na licenciatura a levou a tanto - algo que o 3º lugar em horas de estágio supervisionado não ajuda a corroborar; ou seu Projeto Pedagógico de Curso, até o momento de sua elaboração (2009, mesmo ano do projeto da UNIRIO), na certa incorpora as reformas que proclama - algo que pode ser sentido na transformação de algumas disciplinas teóricas, a exemplo de Histórias da Filosofia, em disciplinas mais práticas, como os Seminários. Observa-se, portanto, que embora a retórica de algumas universidades federais possa estar em conformidade com as discussões educacionais da contemporaneidade (caso da UFMT e da UNIRIO), tal não leva a uma forçosa adequação do campo didático-pedagógico dos cursos, seja por seu pouco tempo de atuação, seja por um relativo conservadorismo indutor da valorização de conteúdos teóricos.

No fundo, o que está em jogo não são propriamente números de disciplinas ou de horas estudadas, e sim a concepção de *formação* que as universidades federais autorizam entrever quando se compara o discurso filosófico com a matriz curricular dos cursos de Filosofia. A depender dos projetos de extensão e de valorização da formação docente, é-se capaz de vislumbrar mais fortemente o grau de envolvimento de semelhante formação com os ideias humanistas primitivos da fundação da universidade (cujo modelo mais bem acabado na moder-

nidade é o humboldtiano<sup>53</sup>, alicerçado na tríade ensino, pesquisa e extensão) ou, pelo contrário, com um discurso ideológico que sustenta os interesses do Processo de Bolonha (1999)<sup>54</sup>, por exemplo, ou de grandes Bancos Internacionais para a Educação Superior no Brasil. É o que Antonio Severino (2010), ao discorrer sobre a modernização mercantilista das universidades, adverte:

Afinal, o que está em causa é a concepção da formação humana que se espera da Universidade que vai justificar a necessidade da presença da filosofia nas mediações curriculares dos cursos universitários. Se o objetivo da Universidade for o de propiciar apenas uma preparação técnica para o mundo da produção, então a filosofia torna-se mesmo dispensável, desnecessária e até mesmo prejudicial. (SEVERINO, 2010, pp. 33-34).

---

<sup>53</sup> O modelo que predominou no ensino público superior brasileiro foi o europeu de origem francesa (fortemente controlado pelo Estado e com ênfase na formação de profissionais para o mercado de trabalho) e alemã (financiado pelo Estado mas gozando de autonomia intelectual, responsável pela formação da elite). Contudo, a partir do final dos anos 60, o modelo norte-americano entra em voga como algo a ser imitado, já na LDB de 1971.

<sup>54</sup> A Declaração de Bolonha resultou em um conjunto de documentos e medidas através das quais se engendrava a reforma de modelos nacionais do ensino superior europeu (como o francês, o alemão e o anglo-saxão) em prol de um sistema unificado que permitisse a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores, e o aproveitamento de conteúdos entre países, refletindo no plano educacional a competição, a flexibilização e o controle de qualidade manifestos no cenário econômico mundial. Objetivando fazer concorrência ao modelo acadêmico norte-americano de gestão empresarial e cursos de curta duração com rápida inserção no mercado de trabalho, o modelo europeu, ao menos no que tange à arquitetura curricular, não passa de cópia do modelo norte-americano, tanto na divisão de ciclos como na duração. Na prática, especialmente entre autores franceses, o Processo de Bolonha vem sendo alvo de severas críticas, por levar à mercantilização do ensino superior e à queda da qualidade do ensino, em razão da redução de anos de estudos no ciclo inicial. Um bom exemplo disso são os cursos de licenciatura na França, que de cinco anos caíram para três anos pelo novo sistema, podendo ser complementados por um segundo ciclo de pós-graduação *strictu sensu* (dois anos para o mestrado e três anos para o doutorado). Tal reformulação repercutiu muito mal na sociedade francesa, que valoriza a formação de professores. Para mais informações, conferir o artigo *Processo de Bolonha, bacharelado interdisciplinar e algumas implicações para o ensino superior privado no Brasil*, de Rainer M. da Costa, pela UNICAMP.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE AS GRADUAÇÕES E A ESCOLA

Angelo Cenci e Altair Fávero (2008, p. 7) compreendem três níveis diferentes, embora complementares, em que a formação humanística poderia dar-se no ensino superior: o nível específico, o nível atitudinal e o nível institucional. Ao primeiro, os autores dizem envolver os conhecimentos da área de humanidades, tais como filosofia, sociologia, ética, literatura, psicologia, entre outros. Em outras palavras, corresponderia ao nível disciplinar ou curricular da formação humana. Ao segundo nível, competiria o desenvolvimento de práticas (acadêmicas, pessoais e sociais) planejadas e orientadas pelo cursos de licenciatura (em Filosofia), a serem estendidas à sociedade, mediante as quais os licenciandos vão construindo uma "postura humanística" na convivência e experiências com professores e colegas. E, finalmente, no terceiro nível se enquadra a elaboração de uma cultura acadêmica humanística, por meio da qual o aluno se insere em e ajuda a construir um ambiente eticamente comprometido com os estudos e a prática profissional, demandando um clima de diálogo, pesquisa, corresponsabilidade e formação contínua. Neste último nível, pesaria muito as atitudes e a qualificação dos docentes dos cursos.

Ao longo de toda a pesquisa documental desta monografia, pôde-se perceber que os Projetos Pedagógicos dos cinco Cursos federais de Licenciatura em Filosofia detêm uma carga média de 30% de dimensão pedagógica, em cujas disciplinas se incluem temas didáticos, psicológicos, políticos, metodológicos, organizacionais e de gestão, enquanto as disciplinas de conteúdo especificamente filosófico tratam, além das vertentes filosóficas de cunho histórico, de temas como ética, antropologia e mente. Deste modo, a matriz curricular, respeitando as diretrizes e resoluções legais, procuram garantir uma sólida formação filosófica que permita aos licenciando interagirem teórica e praticamente com mais proveito tanto nas práticas curriculares quanto nas experiências de estágio supervisionado. Existe um conteúdo pedagógico mínimo que os alunos precisam conhecer para que possam refletir sobre os desafios e procedimentos da Educação Básica, podendo aperfeiçoar seus pensamentos em disciplinas optativas, que variam em qualidade conforme a instituição. Dá-se a oportunidade de o aluno prosseguir para estudos mais aprofundados em nível de pós-graduação, ou mesmo que desenvolva, na graduação, a avaliação de materiais didáticos e a transposição didática de conteúdos.

Se a formação humanística é assumida direta ou indiretamente nos discursos dos cinco Projetos Pedagógicos de Curso, são nas práticas como componente curricular, nas atividades culturais e nos estágios curriculares supervisionados que os alunos dispõem de oportuni-



dade real para formarem uma postura humanista intra e extrauniversitária, através da fruição e da reflexão de objetos culturais, da observação analítica em sala de aula, de práticas de seminário e debates, até chegar à regência compartilhada com um professor de Ensino Médio. Os cinco cursos analisados destinam pouco mais do que a lei prevê para semelhantes dimensões da aprendizagem pedagógica, respeitando a carga horária determinada e, eventualmente, dando mais ênfase às práticas de metodologia de ensino. Caberia pensar se as 400h de estágio são de fato suficientes para a formação inicial dos futuros professores, senão fazendo necessária a institucionalização dos projetos de iniciação à docência (PIBID) que existem, ou melhor, "sobrevivem" às custas de financiamentos e bolsas do governo federal. Embora não tenha sido o foco do presente trabalho investigar essa modalidade específica de parceria entre a Educação Superior e a Educação Básica, muitos estudos apontam para a decisiva contribuição de tal prática na boa formação pedagógica e humanista destes licenciandos<sup>55</sup>.

A propósito, chega a ser incômodo o fato de os Cursos se omitirem em seus Projetos Pedagógicos quanto a programas formativos dessa natureza, o que, aliado ao discurso pedagógico indiferenciado aos cursos de bacharelado, ao emprego não fundamentado de termos caros à educação - podendo gerar confusões, ambiguidades ou ambivalências - e ao investimento diminuto na formação pedagógica dos graduandos, isto marginaliza o lugar da licenciatura na Filosofia, em particular, e na Educação Superior em geral. Como consequência, seria razoável refletir inversamente na problematização posta por este trabalho: até que ponto se poderia investir em uma formação pedagógica mais substancial, senão for pelo vetor de uma formação mais humana? Porque se não há garantias de ser possível conciliar a "formação humana" com a "hiperespecialização" ou a "intensificação da produtividade acadêmica", certamente sem uma criticidade que preze pelas várias dimensões do humano, tal luta resta perdida antes mesmo de começar.

Pouco ou nada falando do PIBID, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Filosofia, em contrapartida, apostam em vários núcleos ou grupos de pesquisa voltados à pós-graduação *strictu sensu*, pelo que as universidades federais pretendem estimular a formação acadêmica de terceiro nível em seus estudantes (CENCI e FÁVERO, 2008), ao imergi-los na pesquisa acadêmica e na produção de artigos científicos. A corresponsabilidade, de certa maneira, já existe desde o estágio supervisionado, quando esta supervisão de fato ocorra e fomente o intercâmbio de saberes entre os professores de escola e os professores universitários. Não houve

---

<sup>55</sup> Conferir, entre outros artigos, AMBROSETTI, Neusa B.; NASCIMENTO, Maria das Graças C. de A.; ALMEIDA, Patrícia A.; CALIL, Ana Maria G. C.; PASSOS, Laurizete F. *Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes*. Educação em Perspectiva, Viçosa: Jan/Jun, Nº 1, Vol. 4, 2013.

como atestar o cumprimento desta formação cultural pela pesquisa documental, somente averiguar a temática das linhas de pesquisa, bem como sua diversidade. Com efeito, as instituições que parecem sobressair-se a este respeito são a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, a primeira pela diversidade de núcleos, e a segunda pela versatilidade de temas contemporâneos e do pensamento filosófico brasileiro.

Agora, a ideia de licenciando reflexivo e pesquisador também durante o curso da graduação é um meta quase inexplorada pelos PPCs, que objetivam, pois, que o aluno saia formado com tais características, mas não detalham por quais maneiras pretendem alcançar o resultado. Indiretamente, as práticas de ensino e aprendizagem, assim como os meios de avaliação no e do curso dão alguma ideia dessa nuance formativa, mas não uma certeza. O que existem nos documentos são as habilidades e competências ditas formativas que os estudantes devem desenvolver no decorrer dos quatro anos de Curso, no que se espera que adquiram um pensamento crítico e sistematizado, que saibam articular os problemas da sociedade com seus anseios intelectuais e construam a autonomia tendo em vista os princípios democráticos e o desejo de colaborar com a educação social. Se a reflexão deve ser ato contínuo, uma "teoria prática" no mundo, ficaria pressuposta a pesquisa gradual nos trabalhos acadêmicos, contrabalanzando as atividades individuais de produção textual com as experiências de discussão e/ou de estágio.

Sendo assim, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Filosofia da UFAM, UFMT, UFPE, UFSC e UNIRIO atendem às expectativas da LDBEN 9.394/96, das DCNs para os cursos de Filosofia, bem como às Resoluções federais sobre os cursos de licenciatura, no tocante ao que determinam de conteúdo para uma formação cidadã, logo humanística. Contudo, não se vá esperar longos desdobramentos e precisas fundamentações do que os Projetos entendem por "formação" em Educação, mas antes alguns princípios norteadores e atributos gerais que o profissional de filosofia precisa ter para atuar no magistério. Excetuando a UNIRIO e a UFMT, que afirmam textualmente estarem amparados por uma visão humanística do fenômeno educativo, as demais universidades sinalizam seu teor humano nos efeitos esperados em seus formandos. Mesmo no caso da UNIRIO, que tematiza a emergência de um novo paradigma educacional em curso e referencia com mais propriedade suas bases teóricas, o discurso pedagógico é, em rigor, universalista e pouco problematizador dos meios de se atingirem os fins, seja com um viés político, seja científico.

É compreensível que, por não se tratarem de "tratados educacionais", e sim de planos diretrizes, os documentos lidem de forma muitas vezes imprecisa com conceitos importantes,

a fim de cumprir a lei ou o politicamente correto dentro do lugar comum educacional. Foi observado como a quantidade de disciplinas pedagógicas na UNIRIO e na UFMT não condiz com o discurso progressista que endossam, da mesma forma que apostar na flexibilização dos cursos pelo oferecimento de mais disciplinas optativas não garante uma formação mais humana ao estudante de licenciatura em Filosofia. Por outro lado, restam preservadas as principais disciplinas destinadas à formação docente, que chegam mesmo a ultrapassar em 10% o que é previsto em lei. De certo modo, não são os Cursos por si sós, tampouco a formação pedagógica de maneira redentora, que haverão de garantir a humanização ou sua intensificação nos cidadãos que buscam pela filosofia enquanto conteúdo disciplinar. Os Projetos Pedagógicos apostam em aprimorar, pela reflexão, pela autonomia acadêmica e outros instrumentos próprios da filosofia, um comportamento social que já viria de fora dos muros da universidade. Ao se viver em uma democracia, é de se esperar que as universidades não tenham exclusividade na formação cultural das pessoas. No extremo oposto, o estudante deve esperar da universidade que esta não ceda ao individualismo e à reificação que grassa na esfera econômica da sociedade, tendo seus direitos humanos e civis preservados.

Outro aspecto importante e que foi levantado durante a análise comparativa dos cinco PPCs é o comprometimento irrestrito das Licenciaturas em Filosofia com a Educação Básica do país. Particularmente por meio da Base Nacional Comum Curricular, no Ensino Fundamental, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para as graduações de Filosofia e das Orientações Curriculares, no Ensino Médio, as Universidades possuem o mínimo de amparo legal e o incentivo social para não só instituírem os cursos de Licenciatura em função da demanda por professores de Filosofia, como também para articularem teoria e prática nos certames pedagógicos, uma vez que é próprio da Filosofia, enquanto grande área do conhecimento, a interdisciplinaridade e o exercício consciente da reflexão. Como alude Marcos Lorieri (2010), ao comentar o Relatório da UNESCO para a Educação no Século XXI:

[...] numa grande enquete feita junto a Universidades de quase todos os países, inclusive o Brasil, apontam que há um quase consenso a respeito da necessidade da presença da Filosofia nos cursos superiores. A enquete não se restringiu ao ensino superior. Buscou ver a presença da Filosofia em todos os níveis de ensino escolar. [...] (LORIERI, 2010, pp. 11-12).

Retornando aos três níveis de formação humanística discernidos por Angelo Cenci e Altair Fávero (2008), os mesmos poderiam ser transpostos para e vivenciados na Educação Básica, em coerência, aliás, com o que defende Antonio Severino em artigos (2002; 2009). O ensino de Filosofia nas séries do Ensino Médio, associado aos de Sociologia, História e Geo-

grafia, está a serviço de um amadurecimento reflexivo que vem desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, em que a filosofia deve aparecer diluída na abordagem espaço-temporal do raciocínio investigativo presente em conteúdos e práticas voltados às ciências humanas. A singularidade do Ensino Médio estaria na condensação em uma disciplina específica - Filosofia - das inquietações filosóficas despertadas em anos anteriores, fazendo uso de um método mais sistematizado, dialogado e crítico, ao relacionar os alunos e suas necessidades sócio-históricas às correntes filosóficas canônicas e seus grandes temas. Conquanto se ache legalmente fragilizado após as reformulações da Lei n.º 13.415/17 na LDBEN, o ensino de Filosofia tende a ser garantido pelo Ministério da Educação e Cultura e pelo Conselho Nacional de Educação.

Quanto ao nível atitudinal da formação cultural na Educação Básica, a postura humanística pelo convívio com colegas e professores pode ser estimulada por meio de práticas interdisciplinares que tenham por objetivo a discussão de temas controversos e/ou políticos, a exemplo da simulação de tribunais com júri popular, como é comum em turmas de 9ºs anos e no Ensino Médio. Outra possibilidade de exercer a cidadania em concomitância com a autonomia e o protagonismo juvenis estaria tanto na participação em grêmios estudantis ou monitorias da gestão escolar, aos moldes democráticos, bem como em projetos transversais no contraturno escolar, visando a fortalecer a comunidade interna e atender a carências e/ou esclarecimentos da comunidade externa. Para tanto, coordenação, direção, professores e alunos precisariam mobilizar-se no sentido de promover atividades culturais que não se restringissem a uma feira escolar uma vez por ano, e sim deliberar por um colegiado atuante em projetos versados sobre melhorias nas condições de infraestrutura e acesso ao conhecimento. Exemplos de projetos internos seriam recitais, controles ambientais, pesquisas de campo, visitas culturais, teatro, jornal da escola, entre outras iniciativas. Tais práticas não só ajudam a fortalecer as relações sociais como dinamizam o conhecimento e a corresponsabilidade.

E como ficaria a pesquisa? Neste sentido, poder-se-ia pensar, para além de instrumentos avaliativos que colaborassem para o senso investigativo - como entrevistas com professores, palestras culturais promovidas por alunos, experiências científicas, intertextualidades entre livros, filmes, gastronomia e indumentária -, poder-se-ia consolidar parcerias com estágios universitários, a fim de facilitar a troca de saberes e a mútua participação de seus atores. Alunos poderiam ser beneficiados com projetos de estagiários de licenciatura em Filosofia, mediante o ensino e/ou o cultivo de certas práticas, da mesma forma que professores, tanto da educação básica quanto universitários, poderiam adquirir novos conhecimentos, pesquisar novos métodos e prosseguir com sua formação continuada. Tudo isto demanda um bom plane-

jamento, vontade política e recursos financeiros, daí a importância de tornar tais ideias custeadas por leis de incentivo à cultura ou viabilizadas por programas educacionais de secretarias e outros órgãos públicos. As tecnologias da informação e comunicação não de ser grandes aliadas nesse processo, mas sem depor as relações sociais face a face, sob o risco de desumanizar, pelo isolamento e anonimato, o que se pretende humanizar.

Seriam necessárias pesquisas adicionais no intuito de verificar se o discurso presente nos cinco Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Filosofia de fato se concretiza na cultura universitária ou mesmo na supervisão dos estágios curriculares. Em particular, outro estudo desponta como também relevante: como as licenciaturas em Pedagogia das mesmas instituições examinadas se comportam em relação à concepção de educação, às práticas formativas e à oferta de disciplinas obrigatórias e optativas? Semelhante investigação poderia levantar a congruência interna entre cursos de graduação de uma universidade, o parentesco ideológico entre as faculdades de Educação e de Filosofia, mais as contribuições que a própria Pedagogia reconhecesse nas mediações filosóficas. Pelo trabalho aqui exposto buscou-se analisar as intervenções da filosofia nas diversas práticas educacionais, a partir de um referencial teórico específico - a formação cultural adorniana. Foi da ótica da Filosofia, e não da Pedagogia estritamente, que a educação pôde ser formalizada, ao que rendeu um comparativo entre Projetos Pedagógicos de Filosofia, seus fundamentos e implicações na maneira de conceber o sujeito em formação, o mundo em transformações e encaminhar o currículo dos Cursos.

Em um planeta que clama por relações mais transparentes e humanas, sequiosa por um paradigma educacional que acompanhe as mais recentes descobertas da Ciência materialista e da Filosofia espiritualista, a formação cultural humanística tanto representa a chama de um projeto de humanidade que ainda não se extinguiu (de formação intelecto-moral geral, como as experiências da *Paideia*, da *Humanitas* e da *Bildung*), quanto é a alça de acesso crítica a uma reinterpretação da sociedade capitalista vigente. Pela filosofia, que está na base de todo o processo, consegue-se articular dialeticamente, sem nunca esgotá-lo, aquilo que séculos de tradição cartesiana insistem em manter separados: intelecto e emocional, saber e fazer, teoria e prática, civilização e natureza, escola e universidade. Se bem compreendida e exercitada, a matriz filosófica do pensamento, ao definir a própria espécie, pode auxiliar a humanidade a desvendar seus mistérios ou ao menos propor caminhos sustentáveis para uma condição existencial paradoxal e um mundo físico carente de simbologia. Trazida para o terreno prático da vida, a filosofia conduz necessariamente à autonomia individual e à democracia, oportunizando um constante aprimoramento tecnológico das relações e dos fins educativos do bem co-

mum. A formação assim posta é uma ininterrupta estrada de (auto)conhecimento e de tracejamento responsável de destinos.

Como adendo, vale recuperar algumas passagens do documento "Declaração de Paris para a Filosofia" (pp. 13-14), também da UNESCO, que resumem essencialmente o caminho destas considerações:

*Reafirmamos* que a educação filosófica, formando espíritos livres e reflexivos - capazes de resistir às diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusão e de intolerância - contribui para a paz e prepara cada um a assumir suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas, notadamente no domínio da ética [...]

O ensino de filosofia deve ser preservado ou estendido onde já existe, criado onde ainda não exista, e denominado explicitamente "filosofia";

[...]

Permanecendo totalmente autônomo, o ensino de filosofia deve ser, em toda parte onde isto é possível, efetivamente associado - e não simplesmente justaposto - às formações universitárias ou profissionais, em todos os domínios.

## Referências

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 5ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- ANDRÉ, Carminda M. *O lugar do professor na pós-modernidade*. Educação em Revista, Marília: Jul/Dez, Nº 2, Vol. 9, 2008.
- BEHRENS, Marilda A.; LOPES, Ariete do R. R.; RIBAS, Marciele S.; DONATO, Sueli P. *Ação docente no ensino superior: reflexões sobre paradigmas educacionais inovadores na prática pedagógica*. X ANPED SUL, Florianópolis: Out, 2014.
- BRASIL. *Decreto N.º 5.626, de 22 de Dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n.º 10.436, que dispõe sobre a LIBRAS, e o Art. 18 da Lei n.º 10.098. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>. Acesso em 30/07/2017.
- BRASIL. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional - nº 9.394/96* (recurso eletrônico). 9ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. *Lei N.º 10.436, de 24 de Abril de 2002*. Dispõe sobre a LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/821803.pdf>. Acesso em: 30/07/2017.
- BRASIL. *Lei N.º 11.684, de 02 de Julho de 2008*. Altera o Art. 36 da LDB para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm). Acesso em: 30/07/2017.
- BRASIL. *Medida Provisória N.º 746, de 22 de Setembro de 2016*. Diário Oficial da União. Brasília, Ano CLIII N.º 184-A, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. Última versão revista. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. *Parecer CNE/CES N.º 492/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, entre outros*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 30/07/2017.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP N.º 1, de 18 de Fevereiro de 2002*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (curso de licenciatura plena). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 30/07/2017.

- BRASIL. *Resolução CNE/CP N.º 2, de 19 de Fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 30/07/2017.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP N.º 2, de 1º de Julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf). Acesso em: 30/07/2017.
- CENCI, Angelo V.; FÁVERO, Altair A. *Notas sobre o papel da formação humanística na universidade*. Revista Pragmateia Filosófica: Out, N° 1, Ano 2, 2008.
- DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Cortez: ASA, 1997.
- GIOVANNI, Luciana M. *Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola*. Caderno CEDES, Campinas: Abr, N° 44, Vol. 19, 1998.
- LORIERI, Marcos A.; ALMEIDA, Cleide R. S. de; DIAS, Elaine D. M.; PETRAGLIA, Izabel. *Filosofia e formação humana*. GT Filosofia da Educação, N° 17, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Filosofia e formação no ensino superior*. Revista Páginas de Filosofia: Jan/Jun, N.º 1, Vol. 2, 2010.
- LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli B. da. *Aproximando universidade e escola de Educação Básica pela pesquisa*. Cadernos de Pesquisa: Maio/Ago, N.º 125, Vol. 35, 2005.
- MORAES, Maria C. *O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas*. Revista Em Aberto, Brasília: Abr/Jun, N° 70, Ano 16, 1996.
- \_\_\_\_\_. *O paradigma educacional emergente*. 5ª edição. Campinas-SP: Papirus, 1997.
- MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios*. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.
- OLIVEIRA, Natália F. C.; Melo, Savana D. G. *Extensão universitária e Educação Básica*. In: 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Educação, 2013, Goiânia - Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais, 2013.



- PIMENTA, Selma G. *Professor Reflexivo: construindo uma crítica*. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PINTO, Álvaro V. *Sete lições sobre educação de adultos*. 16<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Boaventura de S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1987.
- SAVIANI, Demerval. *A Filosofia da Educação e o problema da inovação em Educação*. In: GARCIA, Walter. (Org.). *Inovação educacional no Brasil*. 1ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980, v. 1.
- SEVERINO, Antônio J. *A contribuição da Filosofia para a Educação*. Revista Em Aberto, Brasília: Jan/Mar, Nº 45, Ano 9, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- \_\_\_\_\_. *A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial*. In: KOHAN, Walter (Org.). *Ensino de Filosofia: perspectivas*. 1<sup>a</sup> ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- \_\_\_\_\_. *A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação*. Educação e Pesquisa, São Paulo: Set/Dez, Nº 3, Vol. 32, 2006.
- \_\_\_\_\_. *O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios*. Educar em Revista, Curitiba: Ed. UFPR, Nº 31, 2008.
- \_\_\_\_\_. *A filosofia na formação do adolescente no ensino médio*. In: SCHMIDT, M. A; GARCIA, Tânia M. F. B.; HORN, Geraldo, B. (Orgs.). *Diálogos e perspectivas de investigação*. 1<sup>a</sup> ed. Ijuí: Ed. Unijuí, Vol. 1, 2009.
- \_\_\_\_\_. *A filosofia na formação universitária*. Revista Páginas de Filosofia, São Bernardo do Campo: Jan/Jun, Nº 1, Vol. 2, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Integrar cultura e humanismo: desafio pedagógico da Filosofia no Ensino Superior*. Educar em Revista, Curitiba: Ed. UFPR, Out/Dez, Nº 46, 2012.
- STREHL, Afonso. *Educação técnico-profissional e humanismo*. In: III Seminário de Pesquisa em Educação - Região Sul, 2000, Porto Alegre. *Anais do III Seminário de Pesquisa em Educação - Região Sul*, 2000.
- TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários - Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. Revista Brasileira de Educação: Jan/Fev/Mar/Abr, Nº 13, 2000.

- TAUCHEN, Gionara; DEVECHI, Catia P. V.; TREVISAN, Amarildo L. *Interação universidade e escola: uma colaboração entre ações e discurso*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba: Maio/Ago, Nº 42, Vol. 14, 2014.
- TREVISAN, Amarildo L. *Paradigmas da Filosofia e teorias educacionais: novas perspectivas a partir do conceito de cultura*. Educação e Realidade, Vol. 1, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática*. Educar em Revista, Curitiba: Ed. UFPR, Out/Dez, Nº 42, 2011.
- UNESCO. *Philosophie et Démocratie dans le Monde - Une enquête del'UNESCO*. Librairie Générale Française, 1995. Versão portuguesa disponível em: <https://bioetica.catedraunesco.unb.br/wp-content/uploads/2016/04/Declara%C3%A7%C3%A3o-de-Paris-para-a-Filosofia-UNESCO.pdf>. Acessado em: 04/08/2017.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia*. Disponível em: <https://www.ufpe.br/depfilosofia>. Recife: 2009. Acessado em: 05/07/2017.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Projeto Político-Pedagógico*. Disponível em: <http://filosofia.ufsc.br/projeto-politico-pedagogico>. Florianópolis: 2004. Acessado em: 05/07/2017.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Filosofia*. Disponível em: <https://cafcamanaos.wordpress.com/2012/11/02/ppp-filosofia>. Manaus: 2011. Acessado em: 05/07/2017.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Projeto Pedagógico de Criação do Curso de Graduação em Filosofia (Licenciatura)*. Disponível em: <http://www.unirio.br/prograd/ppc-dos-cursos-de-graduacao>. RJ: 2009. Acessado em: 05/07/2017.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Filosofia: Licenciatura*. Disponível em: <http://sistemas.ufmt.br/ufmt/ppc/PlanoPedagogico/Download/129>. Cuiabá: 2010. Acessado em: 05/07/2017.
- XIMENES, Lavínia de M. e S.; JUNIOR, José P. *O distanciamento da promessa formativa da modernidade, o desenvolvimento integral do indivíduo e a prática docente na atualidade*. In: Congresso Internacional de Educação e Inclusão, 2015, Campina Grande - PB. Anais Cintedi, Vol. 1, 2014, 2015.
- ZEICHNER, Kenneth M. *Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades*. Revista Educação, Santa Maria: Set/Dez, Nº 3, Vol. 35, 2010.

## **Anexos**

## Anexo A

**Matriz curricular antiga (para ingressantes até 2010) do curso de Licenciatura em Filosofia da UFAM**

Período Ideal	Disciplina	Tipo Disciplina	Créditos	C. H.
1	FEP 001 - Psicologia Geral I	Obrigatória	4	60
1	FET 013 - Metodologia do Estudo	Obrigatória	4	60
1	IHE 080 - Francês Especial I	Obrigatória	4	60
1	IHF 001 - Introdução à Filosofia	Obrigatória	4	60
1	IHP 041 - Comunicação em Prosa Moderna I	Obrigatória	4	60
2	IHE 085 - Francês Especial II	Obrigatória	4	60
2	IHF 045 - Lógica I	Obrigatória	4	60
2	IHF 115 - Tópicos Especiais em Filosofia	Obrigatória	4	60
2	IHF 152 - História da Filosofia Antiga I	Obrigatória	4	60
2	IHF 162 - História da Filosofia Antiga II	Obrigatória	4	60
3	IHF 016 - Teoria do Conhecimento I	Obrigatória	4	60
3	IHF 055 - Lógica II	Obrigatória	4	60
3	IHF 172 - História da Filosofia Medieval I	Obrigatória	4	60
3	IHF 182 - História da Filosofia Medieval II	Obrigatória	4	60
4	FEF 012 - Psicologia da Educação I	Obrigatória	4	60
4	IHF 086 - Teoria do Conhecimento II	Obrigatória	4	60
4	IHF 192 - História da Filosofia Moderna I	Obrigatória	4	60
4	IHF 202 - História da Filosofia Moderna II	Obrigatória	4	60
5	FEF 014 - Filosofia da Educação I	Obrigatória	4	60
5	FEF 022 - Psicologia da Educação II	Obrigatória	4	60
5	IHF 161 - Filosofia Geral I	Obrigatória	4	60
5	IHF 212 - História da Filosofia Contemporânea I	Obrigatória	4	60
5	IHF 222 - História da Filosofia Contemporânea II	Obrigatória	4	60
6	FET 121 - Didática Geral	Obrigatória	4	60
6	IHF 127 - Ética I	Obrigatória	4	60
6	IHF 171 - Filosofia Geral II	Obrigatória	4	60
7	FEA 011 - Estrutura e Funcion. do Ensino Básico	Obrigatória	4	60
7	IHF 047 - Estética I	Obrigatória	4	60
7	IHF 082 - Metodologia do Ensino de Filosofia I	Obrigatória	4	60
7	IHF 091 - Prática de Ensino Filosofia I	Obrigatória	3	90
7	IHF 137 - Ética II	Obrigatória	4	60
7	IHF 181 - Filosofia Geral III	Obrigatória	4	60
8	IHF 057 - Estética II	Obrigatória	4	60
8	IHF 083 - Metodologia do Ensino de Filosofia II	Obrigatória	4	60
8	IHF 092 - Prática de Ensino Filosofia II	Obrigatória	3	90
8	IHF 191 - Filosofia Geral IV	Obrigatória	4	60
	APC 001 - Saldo de Créditos (Aprov. E Equiv.)	Optativa		
	Psicologia Geral I	Optativa	4	60
	IHF 004 - Filosofia da História	Optativa	4	60

Fonte: <http://www.dfil.ufam.edu.br/sobre-a-graduacao/matriz-curricular-antiga>

## Anexo B

**Matriz curricular nova (alterações) do curso de Licenciatura em Filosofia da UFAM**

Primeiro Período – 1º semestre de 2011

Período Ideal	Disciplina	Tipo Disciplina	Créditos	C. H.
1	IHE 080 - Francês Especial I	Obrigatória	4	60
1	IHF 044 – Filosofia I	Obrigatória	4	60
1	IHF 048 – Leitura e Redação de Textos Filosóficos I	Obrigatória	4	60
1	IHF 152 – História da Filosofia Antiga I	Obrigatória	4	60
1	IHP 184 – Língua Portuguesa I	Obrigatória	4	60

Segundo Período – 2º semestre de 2011

Período Ideal	Disciplina	Tipo Disciplina	Créditos	C. H.
1	IHF 016 – Teoria do Conhecimento I	Obrigatória	4	60
1	IHF 172 – História da Filosofia Medieval I	Obrigatória	4	60
1	IHF – Leitura e Redação de Textos Filosóficos II	Obrigatória	4	60
1	IHF 045 – Lógica I	Obrigatória	4	60

Fonte: <http://www.dfil.ufam.edu.br/sobre-a-graduacao/matriz-curricular-nova>

## Anexo C

**Periodização curricular atual (para ingressantes até 2009) do curso de Licenciatura em Filosofia da UFMT**

<b>1º PERÍODO</b>					
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CRÉDITOS</b>	<b>CHT</b>	<b>CHP</b>	<b>PCC</b>	<b>CH TOTAL</b>
Introdução à Filosofia	8-0-0	120	-	-	120
Metodologia Filosófica	4-0-0	60	-	-	60
Introdução à Antropologia	4-0-0	60	-	-	60
Teorias e Sistemas em Psicologia	4-0-0	60	-	-	60
Psicologia e Educação	4-0-0	60	-	-	60
<b>2º PERÍODO</b>					
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CRÉDITOS</b>	<b>CHT</b>	<b>CHP</b>	<b>PCC</b>	<b>CH TOTAL</b>
História da Filosofia Antiga	8-0-0	120	-	-	120
Teoria do Conhecimento	8-0-0	120	-	-	120
Eletiva I	4-0-0	60	-	-	60

Filosofia e Educação	0-0-4	-	-	144	144
Libras	4-0-0	60	-	-	60
<b>3º PERÍODO</b>					
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CRÉDI- TOS</b>	<b>CHT</b>	<b>CHP</b>	<b>PCC</b>	<b>CH TO- TAL</b>
História da Filosofia Medieval	8-0-0	120	-	-	120
Filosofia Geral	8-0-0	120	-	-	120
Eletiva II	4-0-0	60	-	-	60
Organização da Educação Brasileira	0-0-4	60	-	-	60
Didática para o Ensino da Filosofia	0-0-4	-	-	144	144
<b>4º PERÍODO</b>					
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CRÉDI- TOS</b>	<b>CHT</b>	<b>CHP</b>	<b>PCC</b>	<b>CH TO- TAL</b>
Lógica	8-0-0	120	-	-	120
História da Filosofia Moderna	8-0-0	120	-	-	120
Eletiva III	4-0-0	60	-	-	60
Seminário de Prática de Ensino	4-0-4	-	-	144	144
<b>5º PERÍODO</b>					
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CRÉDI- TOS</b>	<b>CHT</b>	<b>CHP</b>	<b>PCC</b>	<b>CH TO- TAL</b>
História da Filosofia Contemporânea	8-0-0	120	-	-	120
<b>Ética e Filosofia Política</b>	<b>8-0-0</b>	<b>120</b>	-	-	<b>120</b>
Teoria das Ciências Humanas	4-0-0	60	-	-	60
Estágio Supervisionado em Filosofia I	0-4-0	-	108	-	108
<b>6º PERÍODO</b>					
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CRÉDI- TOS</b>	<b>CHT</b>	<b>CHP</b>	<b>PCC</b>	<b>CH TO- TAL</b>
Estética	8-0-0	120	-	-	120
<b>Epistemologia</b>	<b>8-0-0</b>	<b>120</b>	-	-	<b>120</b>
Prática de Pesquisa em Filosofia I	4-0-0	60	-	-	60
Estágio Supervisionado em Filosofia II	0-4-0	-	108	-	108
<b>7º PERÍODO</b>					
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CRÉDI- TOS</b>	<b>CHT</b>	<b>CHP</b>	<b>PCC</b>	<b>CH TO- TAL</b>
Filosofia da Linguagem	8-0-0	120	-	-	120
Prática de Pesquisa em Filosofia II	4-0-0	60	-	-	60
Estágio Supervisionado em Filosofia III	0-4-0	-	108	-	108
<b>8º PERÍODO</b>					
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CRÉDI- TOS</b>	<b>CHT</b>	<b>CHP</b>	<b>PCC</b>	<b>CH TO- TAL</b>
Filosofia da Ciência	4-0-0	60	-	-	60
Prática de Pesquisa em Filosofia III	4-0-0	60	-	-	60
Estágio Supervisionado em Filosofia IV	0-4-0	-	108	-	108

## Anexo D

Quadro de Equivalência de disciplinas do curso de Licenciatura em Filosofia da UFPE

DISCIPLINA NOVA			DISCIPLINA EQUIVALENTE NO CURRÍCULO ANTIGO		
CÓD	NOME	CH	CÓD	NOME	CH
FL010	Introdução à Filosofia	60	FL010	Introdução à Filosofia	60
FL000	Iniciação à Pesquisa Filosófica	30	FL252	Iniciação à Pesquisa Filosófica	60
FL000	História da Filosofia Antiga I	60	FL233	História da Filosofia Antiga	60
FL000	História da Filosofia Antiga II	60	FL274	Seminário Filosófico 1 (Textos e Obras de Filosofia Greco-Romana)	60
FL000	História da Filosofia Medieval I	60	FL234	História da Filosofia Medieval	60
FL000	História da Filosofia Medieval II	60	FL275	Seminário Filosófico 2 (Textos e Obras de Filosofia da Idade Média)	60
FL000	História da Filosofia Moderna I	60	FL235	História da Filosofia Moderna	60
FL000	História da Filosofia Moderna II	60	FL276	Sem. Fil. 3 (Textos e Obras de Fil. no Renascimento e na Idade Moderna)	60
FL000	História da Filosofia Contemp. I	60	FL236	História da Filosofia Contemporânea	60
FL000	História da Filosofia Contemp. II	60	FL277	Seminário Filosófico 4 (Fenomenologia e Existencialismo)	60
FL000	Lógica	60	FL249	Lógica Clássica	60
FL261	Filosofia da Arte	60	FL261	Filosofia da Arte	60
FL325	Metafísica	60	FL325	Metafísica	60
FL000	Ética	60	FL237	Ética	60
FL000	Filosofia Social e Política	60	FL267 FL270	Filosofia Social <b>ou</b> Filosofia Política	60 60
FL225	Teoria do Conhecimento	60	FL225	Teoria do Conhecimento 1	60
FL260	Filosofia da Ciência	60	FL260	Filosofia da Ciência	60
FL000	Pensamento Filosófico Brasileiro	60	FL219	História da Filosofia no Brasil	60
FL000	Filosofia da Práxis	60	FL 263	Marxismo	60
FL000	Filosofia da Mente	60	FL271	Filosofia e Psicologia	60
ED000	Estágio Curr. Superv. Filosofia 1	90	TE450	Prática de Ensino de Filosofia 1	150
ED000	Estágio Curr. Superv. Filosofia 2	90	TE451	Prática de Ensino de Filosofia 2	150

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia (pp. 188-189, simplificado)

## Anexo E

## Sugestão de integralização da nova matriz curricular do curso de Licenciatura em Filosofia da UFPE

<b>1º SEMESTRE</b>			
<b>Código</b>	<b>DISCIPLINA/ATIVIDADE</b>	<b>CR</b>	<b>CH</b>
FL000	História da Filosofia Antiga I	04	60
FL010	Introdução à Filosofia	04	60
FL000	Iniciação à Pesquisa Filosófica	02	30
PO492	Fundamentos Psicológicos da Educação	06	90
SF451	Fundamentos da Educação	04	60
<b>2º SEMESTRE</b>			
<b>Código</b>	<b>DISCIPLINA/ATIVIDADE</b>	<b>CR</b>	<b>CH</b>
FL000	História da Filosofia Antiga II	04	60
FL000	Lógica	04	60
FL261	Filosofia da Arte	04	60
AP492	Gestão Educacional e Gestão Escolar	04	60
TE707	Didática	04	60
<b>3º SEMESTRE</b>			
<b>Código</b>	<b>DISCIPLINA/ATIVIDADE</b>	<b>CR</b>	<b>CH</b>
FL000	História da Filosofia Medieval I	04	60
FL325	Metafísica	04	60
FL237	Ética	04	60
FL000	Metodologia de Ensino de Filosofia I	02	60
AP493	Políticas Educacionais, Organização e Funcionamento da Escola Básica	04	60
<b>4º SEMESTRE</b>			
<b>Código</b>	<b>DISCIPLINA/ATIVIDADE</b>	<b>CR</b>	<b>CH</b>
FL000	História da Filosofia Medieval II	04	60
FL000	Filosofia Social e Política	04	60
FL000	Teoria do Conhecimento	04	60
FL000	Eletiva I	02	30
PO493	Avaliação da Aprendizagem	04	60
FL000	Laboratório de História da Filosofia Antiga	01	30
<b>5º SEMESTRE</b>			
<b>Código</b>	<b>DISCIPLINA/ATIVIDADE</b>	<b>CR</b>	<b>CH</b>
FL000	História da Filosofia Moderna I	04	60
FL260	Filosofia da Ciência	04	60
FL000	Metodologia de Ensino de Filosofia II	02	60
FL000	Eletiva II	04	60
FL000	Estágio Curricular Supervisionado de Filosofia I	03	90
<b>6º SEMESTRE</b>			
<b>Código</b>	<b>DISCIPLINA/ATIVIDADE</b>	<b>CR</b>	<b>CH</b>
FL000	História da Filosofia Moderna II	04	60
FL000	Filosofia da Linguagem	04	60
FL000	Eletiva III	02	30



PO494	Libras	04	60
FL000	Estágio Curricular Supervisionado de Filosofia II	03	90
FL000	Laboratório de História da Filosofia Medieval	01	30
<b>7º SEMESTRE</b>			
<b>Código</b>	<b>DISCIPLINA/ATIVIDADE</b>	<b>CR</b>	<b>CH</b>
FL000	História da Filosofia Contemporânea I	04	60
FL000	Metodologia de Ensino de Filosofia III	04	60
FL000	Eletiva IV	04	60
FL000	Eletiva V	02	30
FL000	Eletiva VI	04	60
FL000	Eletiva VII	04	60
IN000	Estágio Curricular Supervisionado de Filosofia III	04	120
FL000	Laboratório de História da Filosofia Moderna	01	30
FL000	Trabalho de Conclusão de Curso I	02	30
<b>8º SEMESTRE</b>			
<b>Código</b>	<b>DISCIPLINA/ATIVIDADE</b>	<b>CR</b>	<b>CH</b>
FL000	História da Filosofia Contemporânea II	04	60
FL000	Pensamento Filosófico Brasileiro	04	60
FL000	Eletiva VIII	04	60
FL000	Eletiva IX	04	60
FL000	Eletiva X	04	60
FL000	Eletiva XI	02	30
FL000	Eletiva XII	02	30
FL000	Laboratório de História da Filosofia Contemporânea	01	30
IN000	Estágio Curricular Supervisionado de Filosofia IV	04	120
FL000	Trabalho de Conclusão de Curso II	02	30

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia (pp. 21-22, adaptado)

## Anexo F

### Grade curricular elaborada para o curso de Licenciatura em Filosofia da UFSC

<b>Primeira fase</b>			
<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>H/A</b>	<b>Requisitos</b>
FIL 5601	História da Filosofia I	90	
FIL 5600	Teoria do Conhecimento	72	
FIL 5611	Ética I	72	
FIL 5631	Lógica I	72	
<b>Segunda fase</b>			
<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>H/A</b>	<b>Requisitos</b>

FIL 5602	História da Filosofia II	90	HF I
FIL 5621	Ontologia I	72	
FIL 5632	Lógica II	72	Lógica I
FIL 5641	Filosofia Política I	72	
<b>Terceira fase</b>			
<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>H/A</b>	<b>Requisitos</b>
FIL 5603	História da Filosofia III	90	HF II
FIL 5642	Filosofia Política II	72	FIL. Pol. I
FIL 5622	Ontologia II	72	Ontologia I
FIL 5650	Estética	72	
<b>Quarta fase</b>			
<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>H/A</b>	<b>Requisitos</b>
FIL 5604	História da Filosofia IV	90	HF III
FIL 5612	Ética II	72	Ética I
FIL 5651	Filosofia da Linguagem	72	Lógica I e II
FIL 5652	Filosofia da Ciência	72	T. Conhec.
<b>Quinta fase (Licenciatura)</b>			
<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>H/A</b>	<b>Requisitos</b>
PSI 5137	Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem	72	
MEN 5602	Didática B (PCC-18h)	90	
FIL 5660	Seminário de ensino de Filosofia (PCC-18 h)	108	Hist. FIL. IV + 1000 h
FIL	Optativa	72	
<b>Sexta fase (Licenciatura)</b>			
<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>H/A</b>	<b>Requisitos</b>
EED 5185	Organização escolar I	72	
MEN 5142	Metodologia de ensino de Filosofia (PCC-28,8 h)	72	MEN 5120 ou 5602: Didática
FIL	Optativa	72	
FIL	Optativa	72	
<b>Sétima fase (Licenciatura)</b>			
<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>H/A</b>	<b>Requisitos</b>
MEN5315	Estágio supervisionado de Ensino de Filosofia I	216	MEN 5120 (5602) e MEN 5142
FIL 5680	Filosofia da Educação	108	
FIL	Optativa	72	
FIL	Optativa	72	
<b>Oitava fase (Licenciatura)</b>			
<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>H/A</b>	<b>Requisitos</b>
MEN 5316	Estágio Supervisionado de Ensino de Filosofia II	216	Estágio I
EED	Optativa Pedagógica	72	
FIL	Optativa	72	
FIL	Optativa	72	

Fonte: Projeto Político-Pedagógico - Curso de Graduação em Filosofia (pp. 22-25, adaptado)

## Anexo G

Fluxograma das disciplinas por período do curso de Licenciatura em Filosofia da UNIRIO

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período
<b>Introdução à Filosofia</b> 60 horas-aula	<b>Lógica</b> 60h	<b>Introdução às Ciências Sociais</b> 60h	<b>Teorias e Práticas Discursivas na Esfera Acadêmica</b> 60h	<b>Filosofia e Memória</b> 60h
<b>Introdução aos Problemas Metafísicos</b> 60h	<b>Filosofia Política</b> 60h	<b>Psicologia e Educação</b> 60h	<b>Dinâmica e Organização Escolar</b> 60h	<b>Didática</b> 60h
<b>Filosofia da Linguagem</b> 60h	<b>Metafísica</b> 60h	<b>Ética</b> 60h	<b>OPT - Tópicos Especiais</b> 60h	<b>Filosofia Contemporânea1</b> 60h
<b>Filosofia Antiga</b> 60h	<b>Filosofia da Ciência e da Tecnologia</b> 60h	<b>Estética</b> 60h	<b>OPT - Caráter Geral</b> 60h	<b>OPT - Caráter Geral</b> 60h
<b>Teoria do Conhecimento</b> 60h	<b>Filosofia Medieval</b> 60h	<b>Filosofia Moderna</b> 60h	<b>Filosofia da Cult. Brasileira 1</b> 60h	<b>Filosofia da Cultura Brasileira 2</b> 60h
<b>Seminário de Leitura</b> 30h	<b>Seminário de Leitura</b> 30h	<b>Seminário de Leitura</b> 30h	<b>Seminário de Leitura</b> 30h	<b>Seminário de Leitura</b> 30h

6º Período	7º Período	8º Período	9º Período
<b>OPT - Caráter Geral</b> 60h	<b>Metodologia da Pesquisa Científica</b> 60h	<b>OPT – Externa</b> 60h	<b>OPT – Externa</b> 60h
<b>OPT – Externa</b> 60h	<b>Metodologia do Ensino de Filosofia</b> 60h	<b>Estágio Supervisionado 1</b> 180h	<b>Estágio Supervisionado 2</b> 225h
<b>Filosofia Contemporânea 2</b> 60h	<b>Filosofia Pop</b> 60h	<b>OPT – Externa</b> 60h	<b>TCC2</b> 60h

<b>Tradições Filosóficas no Brasil</b> 60h	<b>Filosofia e Informação na Contemporaneidade</b> 60h	<b>OPT - Caráter Geral</b> 60h	<b>OPT – Externa</b> 60h
<b>OPT - Tópicos Especiais</b> 60h	<b>OPT - Caráter Geral</b> 60h	<b>OPT – Externa</b> 60h	
<b>Seminário de Leitura</b> 30h	<b>TCC1</b> 30h		

Fonte: <http://www.unirio.br/cch/filosofia/fluxogramas/FLUXOGRAMA%20LICENCIATURA.docx/view>.

Também disponível em: <http://uniriocurso.wix.com/filosofia#!grade-licenciatura>