

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA DULCINEA DA SILVA LOUREIRO

**A institucionalização e profissionalização da formação em Filosofia em
Universidades do Nordeste**

São Paulo
2008

MARIA DULCINEA DA SILVA LOUREIRO

**A institucionalização e profissionalização da formação em Filosofia em
Universidades do Nordeste**

Tese apresentada na Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a obtenção do
título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Filosofia e educação
Orientador Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino

São Paulo
2008

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

378.301 Loureiro, Maria Dulcinea da Silva
L892i A institucionalização e profissionalização da formação em filosofia em universidades no Nordeste / Maria Dulcinea da Silva Loureiro; orientação Antonio Joaquim Severino. São Paulo: s.n., 2008.
200 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Filosofia e Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

1. Ensino superior - Filosofia 2. Filosofia - História 3. Formação de professores – Filosofia 4. professores de ensino superior - Filosofia 5. Filósofos I. Severino, Antonio Joaquim, orient

FOLHA DE APROVAÇÃO

Maria Dulcinea da Silva Loureiro
A Institucionalização e profissionalização da
formação em Filosofia em Universidades
do Nordeste

Tese apresentada na Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a obtenção do
título de Doutor em Educação.
Área de concentração: Filosofia e educação
Orientador Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino

Aprovado em: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr _____

Instituição _____ Assinatura _____

Dedicatória

A minha mãe (em memória), pelo
carinho, amor e dedicação

Agradecimentos

Agradeço a todos os meus amigos e amigas que durante estes quatro anos me acompanharam, ajudaram e me suportaram. A todos o meu mais sincero agradecimento.

A minha família que esteve presente e me apoiou nesses últimos anos.

Agradeço também aos professores, coordenadores e funcionários que me receberam nas instituições pesquisadas e, gentilmente se dispuseram a me auxiliar na procura dos documentos, nas conversas tirando dúvidas e nas entrevistas, sem vocês este trabalho não seria possível.

Ao meu orientador, pela convivência, com quem muito aprendi. Muito obrigada.

A Universidade Regional do Cariri que pela liberação das atividades acadêmicas.

A FUNCAP pelo apoio financeiro.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

"Que ninguém hesite em se dedicar à filosofia enquanto jovem, nem se canse de fazê-lo depois de velho, porque ninguém é demasiado velho para alcançar a saúde do espírito. Quem afirma que a hora de dedicar-se à filosofia ainda não chegou, ou que ela já passou, é como se dissesse que ainda não chegou, ou que já passou a hora de ser feliz." Epicuro, Carta sobre a felicidade

RESUMO

LOUREIRO, Maria Dulcinea da Silva. **A institucionalização e a profissionalização da formação em Filosofia em Universidades do Nordeste.** 2008. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

Esta tese tem como objeto o processo de institucionalização e profissionalização da Filosofia em Universidades do Nordeste, a partir da análise dos documentos que regulamentam os cursos de graduação em Filosofia no país e das trajetórias dos cursos de Filosofia das seguintes instituições: Universidade Estadual do Ceará – UECE, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Universidade Federal da Bahia - UFBA e Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. O objetivo deste trabalho é compreender a estruturação, a concepção de filosofia e o processo de formação nesses cursos. Foram realizadas visitas às instituições para consulta aos documentos dos cursos (decretos, pareceres, propostas de reformulação, grades curriculares, projetos pedagógicos, artigos, etc.) e realização de entrevistas com coordenadores e professores. Objetivamos problematizar a concepção de formação que se consolidou no Brasil tendo como eixo a história da filosofia; para tanto refletimos sobre a origem da filosofia no Brasil a fim de melhor compreender como é assimilada e resignificada. Em seguida discutimos o processo de profissionalização, ou seja, a formação do filósofo e do professor de filosofia. A compreensão desta problemática conduziu-nos a uma reflexão a respeito do pensamento de Kant, Hegel, Shopenhauer, Nietzsche, Severino, Vaz, Paim, Sousa, Ribeiro, Leopoldo e Silva, Cerqueira, dentre outros. Concluímos que, à medida que se consolida o processo de institucionalização e profissionalização da filosofia, com a tradição historiográfica, há um arrefecimento do discurso de formação do filósofo, que passa a ser substituído pelo discurso da formação do *profissional de filosofia*, do *pesquisador em filosofia*, aquele que domina a história da filosofia, é capaz de ler e explicar os “clássicos”. O profissional que deve se adequar às necessidades do mercado de trabalho. Neste sentido, assume-se de forma subliminar a dificuldade de se formar o filósofo num curso de graduação, evidenciando uma crise no Bacharelado. Na trajetória destes cursos a formação do professor de filosofia não é enfrentada filosoficamente. Entretanto, mesmo que não possamos dizer que esta realidade esteja efetivamente mudando, podemos afirmar que, pelo menos no plano do discurso, materializado nas Diretrizes para a Licenciatura e nos projetos de reformulação dos cursos pesquisados, há a preocupação em defender a indissociabilidade entre a pesquisa e a docência e a necessidade da formação de um professor crítico. Neste sentido, concluímos que já se delineia um espaço de reflexão que poderá suscitar novas formas de se pensar e organizar a docência em Filosofia, embora a formação em Filosofia, tanto do filósofo quanto do professor em Filosofia, ainda precisa ser repensada.

Palavras-chave: História da Filosofia, Profissionalização, Filósofo, Professor de Filosofia.

ABSTRACT

LOUREIRO, Maria Dulcinea da Silva. **The institutionalization and processes in professional improvement in undergraduate degrees of philosophy at universities located in the Northeast of Brazil.** 2008. Doctoral thesis, College of Education of the São Paulo State University, 2008.

This thesis analyzes the institutionalization and the formation process in undergraduate degrees in philosophy taking place in universities located in the Northeast region of Brazil, through the study of documents which regulate these courses as well as the analysis of the trajectory of the Philosophy courses at the following institutions: Ceará State University – UECE, Federal University of the State of Paraíba - UFPB, Federal University of the State of Bahia - UFBA and Federal University of the State of Pernambuco – UFPE. The objective of the present research is understanding the structure and concept of philosophy in the graduating process at these Universities. To this end, visits were conducted to the universities above with the objective of consulting course documents (decrees, written decisions, reformulation proposals, course requirements, pedagogical projects, articles, etc...) and interviewing coordinators and professors. This work discusses the origin of philosophy in Brazil in order to better understand its assimilation and redefinition, and problem poses the concept of higher education which has consolidated itself in Brazil, taking as an axis the history of philosophy. After that, the learning process of the philosopher and the teacher of philosophy are discussed in the light of Kant, Hegel, Shopenhauer, Nietzsche, Severino, Vaz, Paim, Souza, Ribeiro, Leopoldo e Silva, Cerqueira, among others. It became clear that as the processes of institutionalization and academic formation in philosophy solidify, there is a cooling down of the idea which defends the academic formation of philosophers. This position is starting to be substituted by another which defends the formation of professionals in philosophy, or researchers in philosophy, as the individual who is in command of the history of philosophy, and capable of reading and explaining the classics and well adapted to the needs of the marketplace. This change in positions exposes a crisis in the undergraduate courses of philosophy, shown by the need to hide difficulties in the process of graduating philosophers. The learning and teaching processes in these courses are not undertaken philosophically. Although not being able to clearly state that this reality is in a process of change, it is possible to affirm that at least rhetorically there is change as seen in the document “Diretrizes para a Licenciatura” and in the projects defending course changes. One can see a move toward defending the need to unite research and pedagogy, and the need to educate critical professors. Finally, it is also clear that a new way of thinking and organizing the pedagogy of philosophy is in process, although the learning and teaching processes in philosophy, be it for the formation of philosophers or teachers of philosophy, still needs to be improved.

Keywords: History of Philosophy, Processes in Professional Improvement, Philosopher, Teacher of Philosophy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADS	Ação Docente supervisionada
ANFOP	Associação Nacional de Formação de Professores
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE	Câmara de Educação Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FAFI	Faculdade de Filosofia
FAFICE	Faculdade de Filosofia do Ceará
FAFIFOR	Faculdade de Filosofia de Fortaleza
FFLCH	Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas
IBF	Instituto Brasileiro de Filosofia
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONGs	Organizações Não Governamentais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PSU	Philosophie Scolaire et Universitaire
RCNs	Referenciais Curriculares Nacionais
SEAF	Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução	11
1- A Filosofia em Universidades do Nordeste.....	19
1.1 Contexto do surgimento das Universidades e das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.....	20
1.2. A regulamentação oficial dos cursos de graduação em Filosofia.	24
1.2.1 Parecer 277/62.....	31
1.2.2 Diretrizes Curriculares de 2001.....	36
1.3 O que muda e o que permanece na organização dos cursos a partir das legislações.....	46
1.3.1 “A filosofia não se ensina, mas a filosofar”: a ensinabilidade da filosofia	51
1.3.2 O princípio da flexibilidade.....	57
1.3.3. As mudanças	59
2- Filosofia no Nordeste, uma trajetória: UECE, UFPB, UFPE e UFBA	61
2.1 O curso de Filosofia no Estado do Ceará – o caso da UECE.....	64
2.1.1. O projeto pedagógico do curso de Filosofia da UECE.....	74
2.2. O curso de Filosofia na Universidade Federal da Paraíba – UFPB.....	82
2.2.1. O projeto político pedagógico do curso	89
2.3 O curso de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.....	96
2.3.1 A nova proposta de reforma curricular do curso.....	105
2.4. O curso de Filosofia da UFBA.....	111
2.4.1. A pesquisa como princípio para a formação: o curso de Filosofia da UFBA...118	
2.5 Algumas considerações.....	127
3 - A filosofia no Brasil e a institucionalização da formação.....	134
3.1. A filosofia no Brasil: assimilação do modelo europeu?.....	146
3.2. Formação: filósofo e/ou historiador da filosofia.	157
3.3. Formação: Professor de filosofia	170
3.3.1 De que professor se fala?	173
Algumas considerações: encontrando a saída ou se perdendo outra vez no labirinto.....	186
Referências Bibliográficas.....	191

Introdução

Conforme a mitologia Teseu, um jovem herói ateniense, sabendo que a sua cidade deveria pagar a Creta um tributo anual, sete rapazes e sete moças, para serem entregues ao insaciável Minotauro que se alimentava de carne humana, solicitou ser incluído entre eles. Em Creta, encontrando-se com Ariadne, a filha do rei Minos, recebeu dela um novelo que deveria desenrolar ao entrar no labirinto, onde o Minotauro vivia encerrado, para encontrar a saída. Teseu adentrou o labirinto, matou o Minotauro e, com a ajuda do fio que desenrolara, encontrou o caminho de volta. Retornando a Atenas levou consigo a princesa.

Pode parecer intrigante, iniciar a escrita de uma tese com o mito de Teseu e o Minotauro. Nosso interesse, no entanto, se desloca mais para o fio de Ariadne, por compreendermos que sem ele Teseu poderia, mesmo matando o minotauro, nunca sair do labirinto. Nesse sentido, o fio que conduz Teseu por entre as encruzilhadas do labirinto, o guiou em sua saída. Mas sair do labirinto é algo que não está dado somente pela posse do fio que pode nos conduzir a trajetões sem saída, a encruzilhadas e nos tornar prisioneiros neles, enovelados. Mas então por que esta metáfora para iniciar a tese? Talvez pelo fato da imagem do labirinto ter se feito presente nestes quatro anos, sempre que nos voltávamos para o objeto de estudo e pela busca de um fio que nos conduzisse neste trajeto, cheio de possibilidades e de encruzilhadas.

Para além da idéia de fio condutor, sua imagem também nos remete a tecer, transformar, fazer. O fio tanto no sentido de guiar quanto no de tecer irá nos acompanhar no intento de pensar a formação em Filosofia em Universidades do Nordeste. Tomando por base os textos oficiais que regulamentam estes cursos de formação e suas trajetórias, pretendemos discutir como, a partir da criação dos cursos superiores de Filosofia, se consolida o processo de institucionalização e profissionalização da Filosofia nestas universidades.

A Filosofia no Brasil nos chega com os colonizadores, vinda nos navios, sob a guarda dos padres Jesuítas e profundamente marcada pela tradição tomista desenvolvida na Idade Média européia. Sob a perspectiva jesuítica, a orientação escolástica marcará este

processo de “implantação” da filosofia em terras indígenas, num clima tropical e que terá a miscigenação com a marca de um povo que se constituiu a partir da influência das culturas indígenas, africanas, européias.

A filosofia nos chega como disciplina escolar, com conteúdo, horário e espaço definido para se realizar, e também, restrita a um público que poderia ter acesso a esse tipo de saber. Durante muito tempo ficou praticamente reduzida à Lógica, à Metafísica e à Teologia, ensinada nos Colégios (principalmente para os futuros padres). E enquanto disciplina teve sempre uma existência ambígua, algumas vezes festejada e defendida como primordial para a formação dos jovens e, em outras, considerada desnecessária. É surpreendente, para não dizer trágico, que esta ambigüidade perdure até os dias de hoje. Se durante o período colonial a disciplina estava presente nas escolas de nível secundário, com a criação dos cursos superiores (Faculdades de Direito, Medicina e Engenharia) durante o Império, a Filosofia encontrou um lócus de reflexão nas Faculdades de Direito, que se constituíram como o reduto de formação dos intelectuais do país.

Esta realidade começou a se transformar com a criação das universidades na terceira década do século vinte. Com a implantação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934 é que se consolida o processo de institucionalização da Filosofia. Assim, a Filosofia já surge entre nós sob os auspícios da Igreja e do Estado, antes como disciplina (matéria, cadeira) e depois resguardada pela instituição universitária. Toda a nossa experiência de filosofia se deu a partir dos limites do institucional. Poderíamos nos questionar se este não seria o espaço ideal para o florescimento do pensamento filosófico, ou, melhor ainda, o único espaço onde a filosofia poderia se desenvolver! No entanto, basta um rápido olhar para a origem da filosofia que nasce nas praças públicas, na ágora, na democracia ateniense para percebermos que a via institucional não é a única e talvez não seja a que melhor permita o florescimento do pensamento filosófico. Contudo o nascimento não deve ser tomado como condição determinante do seu desenvolvimento ou dos rumos que a partir daí tomou, como afirma, Bossi (1992) “mesmo porque origem não é determinação” (p.47). Como não acreditamos que o sujeito seja determinado pela sua origem, o que caracterizaria uma visão determinista, tampouco podemos fazer esta inferência sobre o desenvolvimento de qualquer área do conhecimento humano, muito menos da filosofia. O fato é que, mesmo não determinando, a forma como a filosofia surge no Brasil deixará marcas profundas no desenvolvimento do pensamento filosófico entre nós.

O caráter institucionalizado de que se revestiu a filosofia no Brasil é a primeira hipótese da qual partimos para tecer os fios desta tese, e que nos levou a pesquisar os cursos de graduação em Filosofia para compreendermos, a partir da forma como as estruturas curriculares foram definidas, se pensou a formação do filósofo e dos professores de filosofia.

Este trabalho tem uma delimitação espacial que não pode ser desconsiderada; não objetivamos pesquisar todos os cursos de graduação em Filosofia que existem no território nacional. Portanto, restringimos a pesquisa à região Nordeste, por quê? A escolha por essa região se dá, primeiro, por uma questão de pertencimento, de residirmos e termos cursado a graduação em Filosofia na Universidade Estadual do Ceará – UECE, segundo, por que não encontramos pesquisas sobre estes cursos, apesar de terem sido criados nos anos 40 e 50 do século XX. E terceiro, por uma questão de tempo e possibilidade de realizar a pesquisa de campo a contento, pois, segundo Alves (2005), tomando por base os dados do INEP¹ existem no Brasil 114 cursos de graduação em Filosofia, 46 na região Sudeste, 30 na região Sul, 23 na região Nordeste, 10 na região Centro-Oeste e 05 na região Norte (p.93). Os 23 cursos oferecidos no Nordeste se encontram assim distribuídos: 02 em Alagoas, 05 na Bahia, 04 no Ceará, 02 no Maranhão, 02 na Paraíba, 05 em Pernambuco, 01 no Piauí, 01 no Rio Grande do Norte, 01 em Sergipe.

O segundo passo foi delimitar quais os cursos da região Nordeste seriam pesquisados, e para tanto definimos alguns critérios: i. instituições que oferecessem a Licenciatura e o Bacharelado em Filosofia e já tivessem formado mais de 05 (cinco) turmas; ii. Os cursos mais tradicionais e que ofertassem além da graduação uma pós-graduação em Filosofia, iii. Cursos ofertados por Universidades Públicas, sejam estaduais ou federais. A partir destes critérios selecionamos quatro estados: Ceará, Pernambuco, Paraíba e Bahia, e dentro deles quatro instituições: Universidade Estadual do Ceará – UECE, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Universidade Federal da Bahia – UFBA. Do total dos 23 cursos superiores de Filosofia da região Nordeste, segundo Alves (2005), 04 ofereciam somente o Bacharelado, 06 o Bacharelado e a Licenciatura e 13 somente a Licenciatura (p.107). A estes critérios poderia se objetar o fato de termos propositalmente excluído as instituições religiosas da pesquisa², já que, como afirmamos anteriormente, a filosofia chega ao Brasil trazida pelos Jesuítas e, posteriormente,

¹ Este dados correspondem ao Cadastro por Curso de Filosofia - Planilha Básica (1999-2004). Sabemos que foram criados novos cursos na Região Nordeste que ainda não aparecem neste cadastro do INEP.

² A pesquisa de Alves (2005) demonstra que 65% dos cursos superiores de Filosofia estão no setor privado, destes, 70% são confessionais, e 81% deste total são mantidos pela Igreja Católica. (p.102).

pelos Franciscanos, Beneditinos..., dentre outras ordens religiosas. E é, exatamente por sua gênese entre nós ser marcada por uma tradição não secular que preferimos estudar as instituições oficialmente laicas. Com isso, não negamos a importância e influência que as instituições religiosas, principalmente católicas, tiveram no desenvolvimento da filosofia no país, mas não nos deteremos nesta questão.

A segunda hipótese deste estudo, se refere à predominância da História da Filosofia na formação dada nos cursos de graduação. Esta predominância não se restringe somente às disciplinas de História da Filosofia que, como veremos, a carga horária modifica-se de acordo com as estruturas curriculares e a compreensão de como deve se dar a formação dos estudantes em momentos e em configurações diferenciadas nas instituições pesquisadas. A ênfase na História da Filosofia está entranhada em quase todas as disciplinas. Disciplinas como ética, lógica, epistemologia, estética são abordadas a partir da sua história, a abordagem curricular é historiográfica o que nos leva a questionar se os cursos ao invés de formar o filósofo não estariam formando o historiador de Filosofia. Esta hipótese será discutida ao longo da tese, seja nas regulamentações legais para a organização dos cursos, que serão discutidas no primeiro capítulo, na busca de compreensão da trajetória dos cursos, como também nos novos projetos de reformulação, objeto do segundo capítulo.

Podemos afirmar que a influência francesa nestes cursos é um fato incontestável, ainda que seja possível identificar a influência germânica e anglo-saxônica na estruturação deles. No entanto, não podemos afirmar que o método estruturalista tenha conseguido se impor com o mesmo rigor que ocorreu, por exemplo, na USP. Arantes (1994) faz uma reflexão sobre a origem e os desdobramentos do que ele denomina de cultura filosófica uspiana (um modo de pensar e fazer filosofia). Entrecruzando vários elementos que vão desde a sua experiência como aluno e professor da instituição até a análise de obras filosóficas e literárias, Arantes analisa criticamente o método estruturalista historiográfico que se instaura com a chegada da "missão francesa", derivado da máxima kantiana de que a filosofia não se ensina, quando muito, ensina-se a filosofar. Este método se torna hegemônico, sedimentando uma cultura filosófica que, se por um lado, tem a vantagem de ser uma espécie de "vacina" contra os modismos, por outro, acaba se tornando uma camisa de força. Arantes apresenta a tese de que a graduação em filosofia vive o paradoxo de formar o "filósofo que estuda filosofia", ou ainda, forma o leitor de textos filosóficos (filólogo) e não o filósofo. Questiona ainda: pode-se falar em filosofia brasileira? O que significa filosofia no Brasil?

Outra hipótese que levantamos é a de que os cursos de filosofia ao dicotomizarem a formação do bacharel e do licenciado de filosofia hierarquizando-os, contribuem para estigmatizar ainda mais a visão, na maioria das vezes, negativa da profissão de professor e mais, acabam não investindo muito nesta formação. Aos professores caberia repassar teorias e conceitos filosóficos produzidos por "filósofos". Esta postura se reflete na construção da identidade do professor de filosofia e na ausência de articulação entre as disciplinas ditas pedagógicas e as disciplinas filosóficas. Como tentaremos demonstrar, esta questão toma corpo a partir da criação das Faculdades de Filosofia e persiste até os dias de hoje, o que, no nosso entendimento, demonstra a ausência e a necessidade de se pensar com mais sistematicidade esta problemática.

A reflexão sobre a formação dada nos cursos de graduação em Filosofia nos conduz a uma discussão sobre a tessitura das estruturas curriculares que, tomando por referência as legislações, se materializaram nas instituições pesquisadas. Neste sentido, faz-se necessário que definamos de qual lugar falamos quando analisamos o currículo proposto para os cursos de graduação em Filosofia. Faremos, portanto, uma reflexão sobre teoria do currículo³, de forma a dar suporte às reflexões que serão desenvolvidas ao longo do trabalho.

Nos documentos não há nenhuma discussão sobre currículo, a concepção implícita é de que currículo corresponde à definição de um conjunto de disciplinas obrigatórias para a graduação em Filosofia. Não podemos esquecer que a reflexão sobre currículo no Brasil demora, segundo Berticelli (2005), a alcançar um nível de discussão sociológica. Somente na década de 80 do século XX é que se configurou um debate abrangente sobre a questão do currículo, tomando como base a Nova Sociologia da Educação (NSE). Anteriormente a matriz teórica era de Tyler. A partir dos anos 90, a reflexão sobre currículo será marcada por estudos no campo dos Estudos Culturais.

Partiremos da compreensão do currículo como uma construção social que orienta as práticas educativas. Neste sentido, tanto os conteúdos quanto a forma na qual ele se materializa, revela uma opção historicamente configurada, seja culturalmente, socialmente e politicamente. Segundo Sacristan: "O currículo é uma (...) prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas (...)" (1998, p.15-6). Segundo Moreira e Silva (1994, p.28) o currículo

³ Para aprofundamento ver: Moreira (1995), Apple (1999), Costa (2005), Silva (2004), Goodson (1995), Moreira e Silva (1994, 1995), Sacristan (1998)

não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, nos quais os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.

Ao optar por traçar a trajetória dos cursos de Filosofia, tomando por base os documentos, principalmente, as estruturas curriculares, o fizemos, por acreditar que estas estruturas, mais que a enumeração de disciplinas e créditos, revelavam a concepção de filosofia e de formação de seus atores/protagonistas. Neste sentido nos filiamos a teoria crítica de currículo por compreendermos que a definição de disciplinas, áreas e conteúdos trabalhados são filamentos de uma seleção contextualizada, de uma construção sociopolítica. Estas definições não estão dadas de uma vez para sempre, mas tem a marca daqueles que, em determinado momento histórico, sob determinadas condições formavam o colegiado do curso e se propuseram a pensar, propor, elaborar, redefinir seu desenho.

A discussão do currículo pressupõe o conceito de formação e de filosofia. Etimologicamente o termo formação vem do latim *formatione* e, segundo o dicionário Aurélio pode se referir tanto a constituição do caráter como a forma como se constitui uma mentalidade ou um conhecimento profissional, sendo a um só tempo constituído e constituinte. O termo envolve aspectos que se referem ao âmbito individual, ou seja, a formação da subjetividade, e aos aspectos coletivos, se aproximando de ideologia e cosmovisão, ou diretamente relacionados à formação de um conjunto de saberes de uma categoria profissional.

Quando nos referimos a formação não pretendemos contrapor as dimensões individual e coletiva, pois partimos da compreensão de que elas compõem uma mesma e indissolúvel teia. O conceito de formação pressupõe as idéias de homem, natureza e cultura. Definir qual formação requer pensar: para quê? Por quê? Para quem? Neste sentido formação passa a se configurar como meta, objetivo, integra o conceito de cultura, portanto, de processo, de devir.

Formação é um conceito histórico, desse modo, procuramos nos afastar das concepções que a tomam como cultivo de aptidões inatas, de algo dado, já existente e nos aproximamos do conceito como paidéia, como emancipação. Quando nos referimos a um processo de formação devemos levar em conta os aspectos sociais, políticos, éticos e estéticos, relacionando-os ao contexto histórico-cultural. Compreendemos a formação como algo processual, que ocorre durante toda a vida. Neste texto nos interessa compreender

formação relacionado à formação profissional e, mais especificamente, em filosofia. O aspecto formador da filosofia segundo Severino (2003), se revela quando assumimos a filosofia como *paidéia*. Em outras palavras, “a filosofia se torna uma *paidéia*, na medida em que, necessariamente se destina a formar toda a coletividade humana” (p.51). O que significa pensar no filósofo como o educador da cidade. Este sentido mais geral diferencia-se e está diretamente relacionado à concepção de formação mais especializada, que ocorre no interior de uma instituição, nos cursos que se propõem a formar os filósofos. Neste sentido,

O Curso de Filosofia não pode voltar-se para a reprodução de uma categoria técnica de alta especialidade, que girasse em torno de si mesma, ou para a sustentação de setores igualmente especializados da sociedade. É por isso mesmo que a formação filosófica deveria perpassar, impregnar capilarmente, todo o organismo societário e universitário. Trata-se de um tipo de formação que diz respeito a todo mundo. (Idem, p.52)

Esta tese está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo objetivamos compreender, a partir da legislação, a forma como historicamente foi pensada a formação em Filosofia no país. Para isto, faremos uma contextualização do surgimento das Universidades e das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras para em seguida discutirmos as regulamentações dos cursos de graduação em Filosofia baseada nos documentos: “*Diretrizes Para o Curso de Filosofia*” de Jean Maugue de 1934, *Decreto nº 1.109/39*, *Parecer 277/62* e as *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Filosofia de 2001*. A análise destes documentos apontará o que muda e o que permanece na organização dos cursos a partir destas legislações. Como pontos comuns, encontramos a discussão acerca da ensinabilidade da filosofia, que se expressa na máxima kantiana de que “A filosofia não se ensina, mas a filosofar”; e a hegemonia da história da filosofia, como base para a formação. Nos dois últimos documentos a flexibilidade e a liberdade são princípios que norteiam estes textos legais. Para finalizar este capítulo buscamos apontar as mudanças que ocorreram na forma de pensar e estruturar os cursos.

Tomando por base a trajetória dos cursos de Filosofia de quatro instituições públicas do Nordeste, nos deteremos, no segundo capítulo, na análise de como estas legislações se objetivaram nas estruturas curriculares e projetos dos cursos de graduação desde seu surgimento. Finalizaremos este capítulo com a análise dos projetos de reformulação curricular que estes cursos elaboraram, procurando se adequar às Diretrizes Curriculares de 2001.

Para realizarmos esta incursão na trajetória dos cursos utilizamos os documentos que tivemos acesso nas visitas feitas as instituições: UECE, UFPB, UFPE,

UFBA, e as entrevistas e conversas com professores, coordenadores e funcionários. É importante ressaltar que obtivemos documentos diferentes; na UECE tivemos acesso além das estruturas curriculares a textos elaborados por professores e alunos que foram discutidos em encontros para a elaboração de mudanças curriculares, já na UFPB, tivemos acesso aos decretos que regulamentavam as mudanças curriculares. Portanto, a forma de apresentar cada curso/instituição está de acordo com o tipo de documento a que tivemos acesso.

A discussão sobre o processo de institucionalização e profissionalização da filosofia no Brasil, será realizada no terceiro capítulo. Objetivamos problematizar a concepção de formação que se consolidou no Brasil tendo como eixo a história da filosofia, para tanto faremos uma discussão sobre a forma como a filosofia nos chega, é assimilada e resignificada para então discutir o processo de profissionalização, ou seja, a formação do filósofo e do professor de filosofia.

A discussão sobre a formação do professor de filosofia levará em conta a trajetória destes cursos e as propostas de reformulação curricular. Nosso olhar será pautado pelas concepções teóricas relativas à formação do professor e de desenvolvimento profissional que estão em foco, procurando relacioná-las a estas trajetórias e a concepção de professor presentes nestes projetos.

1. A filosofia em Universidades do Nordeste

Neste texto objetivamos compreender como se deu o processo de criação dos cursos de Filosofia a partir das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Para isso, faremos uma discussão sobre o contexto histórico, enfatizando os aspectos sociais, políticos e econômicos que possibilitaram a estruturação da Universidade no Brasil e das Faculdades de Filosofia. Em seguida, tendo por base os documentos que regulamentam os cursos de graduação em Filosofia, discutimos sobre o processo de institucionalização da filosofia via cursos de ensino superior de Filosofia.

Por meio da análise dos documentos: 1. Diretrizes para o Curso de Filosofia de Jean Mague de 1934, 2. Decreto nº. 1.109/39, 3. Parecer 277/62 e as 4. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Filosofia de 2001, que regulamentam os cursos de graduação em Filosofia, buscamos explicitar a forma como é determinada a estruturação dos cursos de graduação em Filosofia, assim como, a concepção de filosofia e de formação vinculada por eles.

Nos documentos não verificamos uma discussão aprofundada sobre currículo. É possível constatar apenas uma concepção implícita de que currículo corresponde à definição de um conjunto de disciplinas obrigatórias para a graduação em Filosofia. Partiremos da compreensão do currículo⁴ como uma construção social que orienta as práticas educativas. Neste sentido, tanto os conteúdos quanto a forma na qual ele se materializa, revela uma opção historicamente configurada, seja cultural, social e politicamente. Segundo Sacristan (1998): "O currículo é uma (...) prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas (...)" (p.15-16).

⁴ A análise que será feita baseia-se nas reflexões realizadas anteriormente na introdução.

1.1 Contexto do surgimento das Universidades e das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Os anos 30 do século XX, época em que se dá a criação da Universidade no Brasil, são marcados por profundas transformações na sociedade brasileira, tanto no âmbito econômico, como no político e social. No âmbito político, a Revolução de Outubro revela uma crise da hegemonia política que se consubstancia com a instalação do Governo Provisório. Em 1932 ocorre a Revolução Constitucionalista em São Paulo, que resulta da perda de poder político pelas oligarquias paulistas. Em 1933, instala-se a Assembléia Constituinte e, em 1934, é promulgada a nova constituição o país. Esses acontecimentos culminam com o golpe de Estado em 1937. É, neste contexto dos anos 30, que, segundo Fávero (1989), no âmbito das políticas educacionais

o Governo dá origem ao próprio empreendimento universitário, articulando medidas que vão desde a o projeto de Reforma do Ensino Superior, do Ministro Francisco Campos (1931), passando pelo projeto de reorganização do Ministério da Educação e Saúde em 1935, pela institucionalização da Universidade do Brasil (1937), até chegar a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, em 1939 (p.09 v.3).

Segundo Cunha (1986), o período Vargas se caracteriza no campo econômico pelo processo de substituição das importações e uma crescente intervenção do Estado, o que promove maior desenvolvimento da industrialização no Brasil. No campo político, há uma redução do poder das oligarquias agrárias, o enfraquecimento das lutas sindicais com a sujeição, em razão da legislação trabalhista, das classes trabalhadoras, o aumento do poder da burguesia industrial que se desenvolvia em São Paulo, a centralização do Estado e do autoritarismo com a repressão das manifestações da sociedade civil. Nessa conjuntura aparecem, no campo educacional, duas políticas educacionais: a liberal e a autoritária.

Em 1931, é promulgado o Estatuto das Universidades Brasileiras, o qual fazia parte do Projeto de Reforma do ensino superior. Segundo Fávero (1989) “ao ser instalada, em 1935, a Universidade surge como divisor de águas, em meio à agitação que marca o país naquele momento e as disputas pelo controle dos rumos da educação nacional” (p.22). Essa instituição nasce com a missão de “constituir-se em núcleo de formação do quadro intelectual do país, até aquele momento formado ao sabor do mais abandonado e mais precário autodidatismo” (Idem, p.26). A Universidade no Brasil, segundo Tobias (1968), é influenciada pela Universidade de Coimbra, de Paris e pelos Jesuítas, constituindo, portanto, a

síntese da educação cristã, cujas bases encontram-se nas tradições da Universidade de Paris e de Coimbra.

Não podemos esquecer que a criação da Universidade no Brasil se deu, formalmente, nos anos 20⁵ do século XX, ao ser criada a Universidade do Rio de Janeiro, oriunda da agregação de Escolas Superiores isoladas. Entretanto, somente com a criação do Ministério de Educação e Saúde no governo de Getúlio Vargas é que, nos anos 30 do século XX, veremos efetivar-se o projeto da construção da Universidade no Brasil, com a Reforma Francisco Campos. Já havia em outros estados, como em Minas Gerais e Paraná⁶, esta mesma estrutura de Universidade, respaldada por legislações estaduais nem sempre reconhecidas pelo governo federal.

O Decreto nº. 19.851 de 1931 institui o Estatuto da Universidade Brasileira, que terá como “inovação a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que deveria compor juntamente com a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Engenharia a nova estrutura (dentre essas faculdades, duas deveriam estar sempre presentes na sua composição)” (TOMAZETTI, 2003, p.111). A Faculdade de Filosofia se apresenta como o lócus privilegiado de formação dos intelectuais, assim, a Universidade assume o papel de escola da classe dirigente, como mecanismo através do qual se faz a seleção dos indivíduos das outras classes sociais a serem incorporados no quadro governante, administrativo e de direção. Nas palavras de Vaz (1978)

as Faculdades de Filosofia que sucessivamente se criam vêm a ser, desta sorte, os instrumentos normais de elaboração de uma cultura superior de caráter puro, em continuidade orgânica com os outros planos estruturais da vida intelectual da nação. Elas devem proporcionar assim as condições ideais para a atividade filosófica como manifestação mais alta desta cultura pura em que irão exprimir-se as tendências profundas e as exigências históricas autênticas da vida nacional (In: FRANCA, p.348).

O Projeto universitário tratará de duas questões essenciais: a autonomia e a organização universitária. Nessa perspectiva, a autonomia se vê marcada pelo modelo autoritário e discricionário do Estado Novo e a organização universitária será pensada tendo como pressuposto "a organização da nacionalidade e da sociedade em direção ao

⁵ Para aprofundamento desta questão, ver: CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1986; FÁVERO, M. de Lourdes (coord.). *Faculdade Nacional de Filosofia - Projeto ou trama universitária?* Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, INEP, 1989. (v.1).

⁶ Em 1912, com a criação da Universidade do Paraná, surge a primeira universidade do Brasil. Durante todo o período colonial e mesmo no Império, Portugal não permitiu a criação de Universidades, opondo-se a "qualquer cultura superior na Colônia" (TOBIAS, 1968, p.16)

‘desenvolvimento’ como garantida pela elevação do nível cultural da população" (FÁVERO, 1989, p.09, v.3). O Governo impõe, assim, um modelo único de universidade, padronizado para todo o país, fato que reflete o forte centralismo presente na educação escolar do período, bem como na Reforma Francisco Campos, acentuada mormente por Gustavo Capanema.

Segundo Fávero (1989) somente após a primeira metade dos anos 30 do século XX se torna explícita, por parte dos detentores do poder, a compreensão do caráter ideológico da educação no sentido de consolidar as mudanças estruturais. Esse fato que leva o Governo não só a ampliar os espaços educacionais, mas também a regulamentá-los, submetendo-os, assim, ao seu incisivo controle, o que torna o sistema de ensino um eficaz instrumento de manipulação.

Com o Decreto-lei nº. 1190, de 4 de abril de 1939, cria-se a Faculdade Nacional de Filosofia, a qual se imbuía das seguintes finalidades: “a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, constituidores de objeto de seu ensino” (FÁVERO, 1989, p.30).

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, desde sua criação, traz, em sua concepção, a dicotomia que irá acompanhá-la em toda a sua trajetória: ser, ao mesmo tempo, responsável pela formação da elite intelectual do país e pela formação profissional de professores. Nesse sentido, ela passa a ser, simultaneamente, guardiã da sabedoria e do estudo contemplativo e desinteressado, lócus da pesquisa pura e da intelectualidade e, por outro lado, responsável pela formação dos professores para o ensino médio. Devido a estas funções tão diferenciadas, a formação dos professores passou a ter um tratamento diferenciado, sendo relegada a um segundo plano. Pode-se afirmar que “embora de nível superior, a formação de professores secundários constitui, desde o início, dentro e fora da universidade, uma formação de segunda categoria, face aos demais cursos superiores” (FETIZON In: TOMAZETTI, 2003, p.122).

Somente com a criação da USP, em 1934, teremos uma Universidade que se baseia na estrutura do Decreto de 1931, o qual tinha como cérebro a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Apesar de ter, como uma das suas funções, a formação de professores, esta tarefa ficará a cargo do Instituto de Educação, posteriormente denominada de Faculdade de Educação, após a reforma universitária.

Com a criação, em 1937, da Universidade do Brasil, que tinha por princípios “fixar o padrão do ensino superior de todo o país e constituir-se em uma instituição nacional, com estudantes recrutados em todo país com critérios rigorosos de seleção” (TOMAZETTI, 2003, p.123), institui-se, a partir de 1939, como modelo para todo o país, a estrutura da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Ainda, segundo Tomazetti (2003), é neste contexto que a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras “relegava a sua finalidade cultural e desinteressada a segundo plano e assumia caráter profissional, com o objetivo maior de formar professores para o ensino secundário” (p.121). Neste momento, cabe questionarmos sobre se este objetivo foi realmente concretizado ou se, na prática, o que ocorreu foi a continuação da contradição entre uma formação desinteressada, humanística de cultura geral, espaço da formação dos pesquisadores, e a formação dos professores. Não pretendemos responder a esta questão, mas vale ressaltar que, até os dias de hoje, essa problemática está na ordem do dia, e, na maioria das instituições de ensino superior, ainda é dada pouca importância à formação de professores.

Toda esta efervescência que marca a criação das Universidades irá tomar corpo na região Nordeste nos anos 40 e início dos 50 do século XX, fato que se consolida ainda sob o impacto das transformações de 1930 e respalda-se na legislação criadora das universidades, a qual vem favorecendo o surgimento de universidades em diferentes estados. Nesse contexto, em 1946, é criada a Universidade Federal da Paraíba e, em 1949, a Universidade Federal da Bahia; no ano seguinte é criada a Universidade Federal de Pernambuco e, somente em 1954, a Universidade Federal do Ceará.

Neste espaço de tempo, dos anos 30 até os anos 60 do século XX, nenhuma modificação legal foi feita na estrutura curricular dos cursos de graduação em filosofia. No entanto, surgiram cursos de graduação em todo o país⁷, tendo em 1959, Moraes Filho (1959) relacionado as 50 (cinquenta) Faculdades de Filosofia existentes no Brasil com 1.010 (um mil e dez) alunos matriculados nos cursos, contando com 272 (duzentos e setenta e dois) professores. Somente em 1962, teremos uma reformulação dos currículos dos cursos com a elaboração do “Currículo Mínimo”.

⁷ Para aprofundamento ver: MORAES FILHO, Evaristo de. O Ensino da Filosofia no Brasil. *Revista Brasileira de Filosofia*. Vol. IX fasc. I p.19-45, jan./ mar., 1959; TOBIAS, José A. *O ensino da Filosofia nas universidades brasileiras*. Washington, D.C.: União Pan-Americana (Secretaria Geral, Organização dos Estudos Americanos), 1968 (A filosofia e a universidade, 3)

Não podemos esquecer que o Brasil estava passando por um processo acelerado de industrialização, acompanhado, desde os anos 50 do século XX, de uma euforia desenvolvimentista com uma expansão do ensino em todos os níveis. Os anos sessenta serão marcados por transformações que, desencadearão o golpe militar em 1964. Em 1968, seis anos depois de elaborado o Parecer 277/62 que define o Currículo Mínimo para o curso de filosofia em todo o país, a reforma universitária é levada a efeito, respaldada pelo Ato Institucional nº. 5 e do Decreto nº477, segundo Chauí (2001)

O primeiro preconizava a necessidade de encarar a educação como um fenômeno quantitativo que precisa ser resolvido com o máximo rendimento e mínima inversão, sendo o caminho adequado para tal fim a implantação de um sistema universitário baseado no modelo administrativo das grandes empresas (...). O segundo preocupava-se com a falta de disciplinas e autoridade, exigindo a recondução das escolas superiores ao regime de nova ordem administrativa e disciplinar (...) (p.46).

Com a reforma universitária⁸ não ocorreu nenhuma alteração oficial, no que se refere as definições do Parecer 277/62. No entanto, as instituições necessitavam se adequar ao que determinava a reforma, como por exemplo, a implantação do sistema semestral por créditos com a matrícula por disciplinas, em substituição ao sistema anual, além da criação do curso básico.

1.2. A regulamentação oficial dos cursos de graduação em Filosofia.

O trabalho de análise dos documentos oficiais que regulamentam a graduação em filosofia a partir de 1939 se dará conjuntamente com a leitura dos documentos que tinham por finalidade regulamentar os cursos nas instituições de educação superior, como a grade curricular do curso de Filosofia do Largo de São Bento criado em 1908, e o texto elaborado por Maugué de 1934 com as Diretrizes para o curso de Filosofia da Faculdade de São Paulo. Acreditamos que estes documentos fornecem elementos para melhor compreendermos os documentos oficiais que regulamentam a graduação em Filosofia a partir de 1939.

Somente em 1939, teremos uma regulamentação oficial que define a estruturação curricular dos cursos superiores de Filosofia, com o Decreto-Lei nº. 1.190 de 04 de abril de 1939 “Dá organização da Faculdade Nacional de Filosofia”, o qual regulamentava a Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, e que se estendeu para todos os cursos

⁸ Para um maior esclarecimento sobre a reforma ver: CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001

criados a partir desse momento. Este Decreto-Lei foi substituído somente em 1962 pelo Parecer 277/62. A partir de 2001, esse Parecer será substituído, quando passam a vigorar as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Filosofia no país. Nessa perspectiva, buscamos analisar essas leis relacionando-a e apontando seus pontos de interseção e de ruptura.

É importante ressaltar que desde 1908 já havia cursos superiores de Filosofia em território nacional. Em 13 de julho de 1908, instala-se o primeiro curso superior de filosofia no Brasil, localizado no Largo de São Bento em São Paulo. A criação da Faculdade ocorre numa situação que, segundo o Muchail, é “defeituosa e singular” (1992, p.128), pois não havia no Brasil, até aquele momento, cursos de Filosofia, os quais se restringiam a aulas no curso de Direito e no sexto ano do colegial. Segundo o abade D. Miguel Kruse, seu fundador, a Faculdade destinava-se a conduzir

o espírito dos estudantes da escravidão exclusivista do *a posteriori* do positivismo e dos métodos experimentais à liberdade do espírito que se distingue pelo *a priori*, bem entendido, em busca dos princípios da verdade, a fim de estabelecer equilíbrio entre o *a posteriori* e o *a priori* do conhecimento humano (III Kriterion, 1953, p.383, In: CAMPOS, 1998, p.55).

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento tem como primeiro programa de estudos:

“1) Lógica, chamada também Lógica Formal; 2) Criteriologia, ou tratado da certeza; 3) Psicologia, ou tratado da alma humana, podendo-se agregar-lhe o tratado do bello; 4) Cosmologia, ou explicação filosófica das sciencias naturaes; 5) Theodicea, ou theoria racional de Deus, com abstracção daquillo que se sabe pela fé revelada; 6) Methapysica, ou exposição dos princípios mais geraes do saber; 7) Philosophia moral (individual, familiar ou social); 8) História da Philosophia” (Anuario, 1º ano, 1908, p. 32 In: MUCHAIL, 1992, p.129).

Após a criação da Faculdade era necessário conseguir o reconhecimento e, não tendo resultado positivo, a Faculdade passou a ser agregada da Universidade de Louvain. Em 1911, funda uma sociedade denominada de “Centro de Philosophia e Lettras”. Em 1917, a Faculdade é fechada reabrindo somente em 1922. A Faculdade, a partir de 1936, passa por uma reforma pleiteando reconhecimento oficial que ocorre em 1937 e 1940. Em 1946 é incorporada a Universidade Católica de São Paulo – PUC.

Com a criação da USP em 1934, e da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, o curso de Filosofia terá suas bases diretivas no texto de Maugué “O ensino da Filosofia – suas diretrizes”, publicado no Anuário da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras - 1934-1935, no qual há um conjunto de formulações que objetivam orientar a organização do curso.

O texto em questão não tem a preocupação de fixar um currículo para os cursos e divide-se em duas partes. Na primeira, Mangué apresenta uma reflexão sobre a filosofia e sua relação com as outras ciências, mostrando sua natureza e especificidades e, na segunda, elabora proposições que devem orientar o ensino da filosofia.

Dessa forma, o autor se propõe a "fixar as condições do ensino filosófico" (Idem, p.25) na Faculdade, e enfatiza que o teor das reflexões que se seguirão podem ser resumidas numa "formula" kantiana: "a filosofia não se ensina. Ensina-se a filosofar". Esta afirmação se centra na perspectiva de que a "filosofia é o filósofo", ou seja, no tocante ao ensino a filosofia vale o que o professor de filosofia valer, assim se expressa "o ensino vale o que vale o pensamento daquele que a ensina" (Idem, p. 25). Esta perspectiva se entrelaça com a afirmação de que o ensino da filosofia deve ser primeiramente histórico, assim, a estruturação curricular do curso deve ter por base a história da filosofia. Esses dois pressupostos que norteiam as diretrizes elaboradas por Mangué formam um suporte teórico que estará presente nos textos legais que irão regulamentar os cursos de Filosofia a partir de então.

Após discorrer longamente sobre como deve se organizar o cursos de Filosofia, Mangué, tomando para si a responsabilidade sobre as análises baseadas em suas experiências, resume suas reflexões em cinco proposições:

- 1) O ensino da filosofia deve ser pessoal, tanto da parte do professor, como da parte dos estudantes. Pedem-se ao professor reflexões que empenhem a sua responsabilidade intelectual. Seria de desejar que se pedisse aos estudantes um mais de personalidade.
 - 2) A personalidade do estudante forma-se na atenção dada às lições, sobretudo na reflexão, e mais ainda, pela leitura, lenta, contínua e meditada.
 - 3) A leitura deve ser uma regra de vida para o estudante. Este não deve ler naturalmente se não os bons autores. É mais seguro ler aqueles que o tempo já consagrou. A filosofia começa com o conhecimento dos clássicos.
 - 4) A história da filosofia deve ter, no Brasil, um lugar primordial. Ela pode ser ensinada, seguindo métodos rigorosos e perfeitamente modernos. Não há vida presente sem o conhecimento da vida passada.
 - 5) Enfim, o futuro da filosofia no Brasil depende da cultura que o estudante tiver adquirido anteriormente. A filosofia, segundo uma das concepções da "República" de Platão, nada mais é do que o coroamento dialético de um ensino harmônico e completo.
- Estes cinco pontos resumem o conteúdo das diretrizes (1934, p.33).

Mangué elabora as três primeiras proposições tendo como fim mostrar que a formação deve ser via de mão dupla, tanto da parte do professor como do aluno. O professor, nesse contexto, tem um papel fundamental, no entanto, de nada vale o esforço do professor se

não houver da parte do estudante a leitura, o estudo, a reflexão, que deve começar pela leitura dos clássicos assegurada pela história da filosofia.

A afirmativa elaborada na proposição 04 tem, no corpo do texto, uma longa justificativa que procura levar em consideração as causas históricas, que vão desde a “juventude e rapidez do desenvolvimento do país” (Idem, p.29) a uma dupla tendência observada por Maugué, que aproxima o Brasil da América do Norte, “parece que leva a julgar a filosofia, ou melhor, as correntes filosóficas, segundo a sua novidade ou segundo a sua utilidade prática” (Idem, p.29). Enfatiza ainda que há no Brasil, diferente da França, uma tendência a dar-se

de boa vontade a data do aparecimento de uma doutrina, um valor fenomenológico, esquecendo-se o valor intrínseco dessa contribuição e mesmo a data verdadeira da idéia, a idade da sua inteligência.(...) É um prazer para quem chega ao Brasil observar como aqui são acolhidas as idéias novas, como são incorporadas com um arrojo que não existe nos velhos países. Mas parece também que já chegou a hora, para o Brasil, de filtrar a sua imigração espiritual. E eis a razão pelo qual consideramos que a base do ensino da filosofia no Brasil é a história da filosofia (Idem, p.29).

O fato de defender que “o ensino da filosofia no Brasil é a história da Filosofia” (Idem, p.30), não significa que Maugué defenda a história como

uma recapitulação de doutrinas, uma espécie de lista de nomes ilustres aos quais se distribuiria, segundo uma justiça universitária, o elogio ou a censura. A história da filosofia consiste na retomada de contato, na comunhão com os grandes espíritos do passado, Platão, Santo Tomás de Aquino, Descartes, Spinoza ainda são vivos nos seus textos causa, surpresa, e até indignação observar como quase em toda parte se ensina a filosofia, sem que se leiam os filósofos (p.29).

A leitura dos textos filosóficos, para Maugué, é condição imprescindível para o filosofar e, nesse sentido, a leitura que deve ser disciplinada, continuada, em que se exercita o ato do filosofar. Enfatiza ainda que a história não pode ser compreendida como simplesmente erudição. A atualização da obra filosófica deve ser feita não somente por sua contemporaneidade, mas, sobretudo, pela capacidade do professor de o “traduzir o sentido da obra em termos atuais (...) Esta espécie de comentário é particularmente importante e significativa, mas a primeira necessidade do estudante brasileiro é adquirir o sentido, o tacto histórico” (Idem, p.30). Segundo Maugué, é necessário

não ter medo de passar por “clássico”, ou por “elementar”. É preciso que nos recusemos esse prazer de parecer renovadores, de ser ultra modernos. O que é necessário é suscitar, avivar, no estudante, o senso da reflexão, das idéias gerais: em suma, criar o discernimento. O benefício das idéias gerais consiste em evitar que se generaliza as idéias particulares (Idem, p.31).

Na última proposição se estabelece uma relação entre a filosofia no Brasil com a cultura que o estudante adquiriu antes do ingresso na universidade, ou seja, mostra que faz-se necessário que o aluno tenha uma base sólida de cultura geral, sendo a filosofia “o coroamento dialético de um ensino harmônico e completo” (Idem, p.33). Nessa ótica, o autor encontra respaldo na República de Platão, e podemos acrescentar também nas idéias defendidas por Hegel e organizadas na obra *Escritos Pedagógicos*. Neste ponto, Maugué chama a atenção para a necessidade de se repensar o ensino secundário e fundamental, pois o aluno, ao ingressar na universidade já deve estar munido de uma cultura geral humanística ampla que possa dar suporte a reflexão filosófica, reflexão que também encontra respaldo em Hegel.

A concepção de filosofia defendida por Maugué neste texto é de cunho idealista, sendo clara a influência de Platão, Tomás de Aquino, Kant e Hegel. Maugué defende a metafísica, no entanto, já está presente a preocupação de fundamentar o conhecimento filosófico tendo a ciência por parâmetro. Assim, ao mesmo tempo em que a filosofia é colocada como o conhecimento da totalidade e daí se deduz suas especificidades e diferenças do saber científico, busca-se uma fundamentação lógica capaz de validar este saber. Encontramos essa mesma discussão, embora bem mais sistematizada, no Parecer 277/62.

Nestas diretrizes não há a definição de disciplinas que possam nortear a estruturação curricular do curso, entretanto, nelas encontramos delineados os pilares dos cursos de filosofia no país, quais sejam: a máxima kantiana de que “não se ensina a filosofia e sim a filosofar” e a História da Filosofia como espinha dorsal do curso de Filosofia, de orientação hegeliana. Podemos afirmar ainda que se consolida a influência francesa na estruturação da filosofia no Brasil, o que, vale ressaltar, não ocorreu somente no campo da filosofia, mas também de outras ciências, como as Ciências Sociais e a História.

Tivemos acesso as fichas dos alunos que ingressaram no curso entre 1934 e 1940. Identificamos que, neste breve período, o curso teve duas estruturas curriculares: uma de 1934, que foi modificada em 1938, portanto, anteriores ao Decreto 1.190/39. No 1º ano (1934) eram ofertadas as disciplinas Filosofia (Geral e Psicologia); História da Civilização; no 2º ano (1935), o aluno deveria cursar Filosofia (Geral, História da Filosofia); Sociologia; no 3º ano (1936) as disciplinas Filosofia (Geral e História da Filosofia); Sociologia. Para a turma que ingressou em 1938, no 1º ano Filosofia; Sociologia; Psicologia, no 2º ano (1939),

Filosofia; Moral; Sociologia e no 3º ano (1940), Filosofia Geral (História da Filosofia); Lógica e Filosofia da Ciência; Sociologia.

O Decreto nº. 1.190/39 que trata da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil está dividido em XI capítulos, tratando das finalidades, da constituição, organização dos cursos ordinários e extraordinários, das cadeiras e pessoal docente e administrativo, do regime escolar, dos diplomas e certificados, das regalias conferidas pelos diplomas, das publicações, das taxas e disposições gerais e transitórias.

Não constatamos no decreto fundamentação filosófica sobre a natureza e objetivos dos cursos de graduação em Filosofia. O Artigo 1º já determina logo as finalidades da Faculdade Nacional de Filosofia:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios que constituam objeto do seu ensino.

Como podemos comprovar a seguir, serão estas finalidades que nortearão as Faculdades de Filosofia e os cursos de filosofia pesquisados. A Faculdade será composta de quatro secções fundamentais: filosofia (curso de Filosofia), ciências (cursos de Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História e de Ciências Sociais), letras (cursos de Letras Clássicas, Letras Neo-Latinas e Anglo-Germânicas) e pedagogia (curso de Pedagogia). Foi acrescentada, ainda, uma secção especial de didática (curso de Didática), em que serão ministrados os cursos ordinários e extraordinários, sendo que, os cursos ordinários se caracterizam por “um conjunto harmônico de disciplinas, cujo estudo seja necessário à obtenção de um diploma” (art. 3º, §1º). Os cursos extraordinários englobam os de aperfeiçoamento e os avulsos.

Na seção I do Capítulo III, o Art. 9º trata da organização do curso de Filosofia, cuja duração é de três anos e conta com a seguinte seriação de disciplinas:

- Primeira série.
 1. Introdução à filosofia.
 2. Psicologia.
 3. Lógica.
 4. História da filosofia.
- Segunda série.
 1. Psicologia
 2. Sociologia
 3. História da filosofia.
- Terceira série.

1. Psicologia
2. Ética
3. Estética
4. Filosofia geral

Se compararmos as disciplinas que organizavam o currículo proposto pelo decreto de 1939 com os currículos trabalhados pelos cursos de Filosofia da Faculdade de São Bento e da Faculdade de Filosofia da USP, podemos perceber que, apesar da forte influência do ecletismo, há algumas diferenças na concepção e estruturação dos cursos de graduação. O curso de Filosofia da Faculdade de São Bento tem uma organização curricular pautada pela escolástica tomista, com forte apelo a Metafísica.

A estrutura adotada pela Faculdade de Filosofia da USP, fundamentadas nas Diretrizes elaboradas por Maugué, tem uma forte influência francesa, pautada na História da Filosofia e na Metafísica (filosofia Geral). Também é importante ressaltar a presença da Sociologia no 2º e 3º anos. Nesta estrutura curricular, a Psicologia não tem lugar de destaque constando como disciplina somente no 2º ano. Com as mudanças de 1938, a Sociologia passa a constar em todo o curso, a Lógica e Filosofia da Ciência aparecem como disciplinas. Continua com importância significativa a História da Filosofia e a Filosofia Geral (Metafísica). A Estética é excluída do currículo nas duas estruturas curriculares.

Com a definição do Currículo Mínimo no Decreto de 1938, identificam-se mudanças na estrutura curricular, no entanto, há mais continuidades que rupturas. A História da Filosofia continua a ser o eixo articulador do currículo. Podemos falar de uma mudança significativa com a substituição da Sociologia para a Psicologia, muda-se o foco do social para o individual, da cultura para a subjetividade. O que demonstra uma influência do espiritualismo francês⁹, segundo Cerqueira (2002) “o fato é que a idéia de filosofia brasileira está intimamente associada ao espiritualismo francês, cujas teses essenciais radicam numa certa concepção de filosofia como psicologia devida a Maine de Biran” (p.125-126). Nas palavras de Mercadante (1980), o ecletismo no Brasil se orienta, pelo psicologismo, “a Psicologia se torna, assim, a base da Ontologia e o fundamento de toda a certeza” (p.212).

Se, nas organizações anteriores, a Sociologia tinha um peso significativo no currículo, o que, por sua vez, demonstra uma preocupação com o estudo da sociedade e da cultura, ao se inverter o foco para a Psicologia, a preocupação em relacionar o conhecimento filosófico com as áreas afins se restringe a ênfase ao indivíduo e às preocupações subjetivas. Não podemos esquecer que a Psicologia era uma área da Filosofia que ganha autonomia e se

⁹ Para aprofundar ver: CERQUEIRA (2002)

constitui como campo independente do conhecimento, como a ciência dos fenômenos psíquicos e do comportamento. A Sociologia aparece no 2º ano, e a Estética está presente no 3º ano.

Na justificativa do Parecer 277/62 há uma crítica a esta organização curricular no que tange à ausência de flexibilidade, bem como na ênfase dada à Psicologia, presente, ao longo dos três anos do curso, em detrimento da História da Filosofia presente somente no primeiro e segundo anos. É importante ressaltar a presença da Estética e da Ética, no terceiro ano, com a mesma carga horária da Lógica e Filosofia Geral. Por mais que possamos criticar esta estruturação curricular, é possível perceber que, excluindo-se a psicologia, encontra-se um equilíbrio nas áreas da filosofia contempladas. Dentre essas áreas, a Estética apresenta um percurso mais ambivalente, perdendo o *status* de disciplina obrigatória nas regulamentações posteriores, na maioria dos cursos tornando-se disciplina optativa (quando é ofertada) do currículo.

Na Faculdade, os alunos podiam ser regulares e ouvintes, os cursos ordinários proporcionavam o diploma de Bacharel aos alunos regulares, sendo acrescido a esse título o de Licenciatura aos alunos que cursarem o curso de Didática.

Esse Decreto acerca da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil regulamentou oficialmente a organização curricular em todas as Faculdades de Filosofia que foram criadas a partir do surgimento das Universidades. É importante ressaltar o papel atribuído a essa Faculdade em relação à estruturação das Universidades. Cabendo-lhe promover o ensino, a pesquisa e atividades de extensão. A Faculdade tem na sua origem a ambigüidade de, ao mesmo tempo, ser responsável por preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica como também, por formar os professores do ensino secundário e normal. Aliar a formação desinteressada com a formação profissional está na raiz de problemas que as Faculdades de Filosofia e, mais especificamente, os cursos de graduação em Filosofia se defrontam desde seu surgimento.

1.2.1 Parecer 277/62

O Parecer 277/62, elaborado por Newton Sucupira (relator), Anísio Teixeira, D. Cândido Padin, O. S. B, Valnir Chagas e Pe. José Vasconcelos, tem por objetivo definir o Currículo Mínimo do Curso de Filosofia, substituindo o decreto nº. 1.190/39. Os pareceristas

concluem o documento, afirmando: "Parece-nos que desta forma atingimos o objetivo que nos propusemos: elaborar um currículo que não estivesse vinculado a uma ortodoxia, ou corrente doutrinária, mas que se colocasse acima dos prejuízos de escola ou injunções ideológicas" (BRASIL, 1962, p.06). Esta afirmação resume o espírito que subjaz ao conteúdo do texto do Parecer e, que é, em enfatizado vários trechos.

O documento, na sua estrutura interna, compõe-se de três partes: primeiro, procura definir os critérios e os conceitos norteadores do texto e as dificuldades inerentes a essas definições no campo da filosofia; em seguida, apresenta e faz uma crítica ao currículo existente para os cursos de graduação em filosofia; e, por fim, discute a concepção de filosofia e defende os princípios e disciplinas do novo currículo mínimo em filosofia.

É importante observar ainda que algumas premissas postas no texto têm raízes na tradição filosófica, ou melhor, no ensino de filosofia que se instaura no Brasil quando da chegada da missão francesa para estruturar o curso de filosofia da USP. Assim, a ênfase na história da filosofia como o caminho necessário e indiscutível para estruturar os cursos de filosofia se amálgama à máxima kantiana de que não se ensina filosofia, mas tão somente a filosofar, passando pela afirmação, também kantiana, de que a filosofia não tem objeto próprio como as ciências naturais e sociais. Essas premissas já se encontram nas Diretrizes elaboradas por Maugué em 1934.

O Parecer 277/62 enfatiza a necessidade de elaborar um currículo de Filosofia que não esteja ligado a nenhuma "ortodoxia" ou a algum dogmatismo, fato que exige a escolha de um critério objetivo. No entanto, afirma que, ao pensar numa organização curricular, já se tem uma idéia de filosofia, de sua natureza e objetivos, pois, "a filosofia se instaura em cada filosofar autêntico e, por isso mesmo, defini-la significa, ao mesmo tempo, enunciar uma filosofia" (BRASIL, 1962, p.01). Nesse sentido, não se pode referir a fatos filosóficos propriamente ditos e nem tampouco num fim em geral, mas numa multiplicidade de questões que o filósofo se propõe a investigar, tornando difícil a tarefa de determinar o conteúdo e o campo de sua problemática. O texto demonstra uma excessiva preocupação com a neutralidade e objetividade, evidenciando a "impossibilidade", no caso da filosofia, já que não há consenso quanto a sua natureza e conceito, e aponta para uma dificuldade que o texto irá chamar de "inerente ao essencial problemático da reflexão filosófica" (Idem, p.01).

Para contornar as dificuldades postas, diferencia-se a "filosofia como atividade, o ato de filosofar e a filosofia feita, a filosofia objetivada em categorias e doutrinas ao longo da história, poderemos falar de um saber filosófico objetivo, que pode tornar-se matéria de

ensinamento" (BRASIL, 1962, p.01). O texto fala de “*corpus philosophicum*” constituído de grupos específicos de problemas sistematicamente articulados em disciplinas reconhecidas por toda a tradição filosófica" (Idem, p.01). Retoma o pensamento de Kant e afirma que o filosofar "se aprende a partir de categorias objetivas que são o produto e a cristalização do pensamento filosófico" (Idem, p.01.). Essas categorias devem ser apreendidas por meio das disciplinas e, principalmente, a partir do estudo da história da filosofia, a qual deve ser compreendida na sua problematidade.

O Parecer defende ainda a organização curricular por disciplinas que possam atender às exigências didáticas do ensino. Disciplinas, estas, que precisam de critérios objetivos e no qual possam estar contempladas as várias correntes do pensamento. O Parecer destaca a seguinte problemática: “Toda questão está em que se algumas disciplinas são tradicionalmente admitidas sem discrepância de orientação doutrinária, outras existem que têm sua legitimidade contestada por certas escolas" (Idem, p.02). Esse questionamento remete a uma reflexão sobre quem, ou o quê, legitima determinados conteúdos e/ou disciplinas deverem ser ensinados em detrimento de outros. A quem interessa esta "escolha", e mais, quais os conflitos, as tensões e os compromissos que se encontram subjacentes nas definições curriculares e a qual visão de mundo e de filosofia, atende.

Para justificar a organização curricular proposta, os autores do documento passam a analisar o currículo em vigor, orientador dos cursos de graduação em Filosofia no país, composto por quatro cátedras: "Filosofia (Introdução à Filosofia, Lógica, Ética, Estética e Filosofia Geral - (Metafísica, Teoria do Conhecimento, Cosmologia e Teodicéia), História da Filosofia, Psicologia (Psicologia científica e Psicologia Filosófica), Sociologia" (Idem, p.02).

No documento há uma crítica ao modelo do currículo existente por sua rigidez e uniformidade. Características que segundo esse documento, são do ensino superior no Brasil e não somente dos cursos de filosofia. Junta-se, a isso, as falhas na organização das Faculdades de Filosofia, em que não há uma articulação orgânica entre as secções de estudo. O documento critica a presença da psicologia ministrada em todas as séries, em detrimento das disciplinas filosóficas, exceto da história da filosofia. Finaliza as críticas ao currículo, então em vigor, evidenciando a visão enciclopédica, que “o estudo em profundidade em benefício de uma vista panorâmica, superficial, da problemática geral da filosofia” (Idem, p.03).

Depois de demonstrada a necessidade de uma reformulação dos cursos de filosofia, são elencados os princípios que devem nortear o "currículo mínimo": a flexibilidade

e a liberdade. A estrutura curricular dos cursos deve permitir a flexibilidade tanto aos alunos como à escola pautando-se pela diversificação que objetive atender às orientações de cada Faculdade, a fim de preservar a liberdade. Para tanto, o currículo deve ser mínimo, cabendo ao Conselho fornecer os elementos básicos.

Os conteúdos e níveis devem estar definidos em relação aos fins a que se destinam; as licenciaturas, que visam a preparação do professor da escola secundária. Ressalta ainda, que a formação deverá ser a mesma para o professor e o pesquisador. Assim do

professor da escola secundária certamente não se requer que seja um filósofo consumado. Mas, sem dúvida, possuir um conhecimento aprofundado do essencial de sua matéria, num domínio relativo das categorias do pensamento filosófico, estar provido dos instrumentos conceituais imprescindíveis para compreender, expor e criticar os problemas e doutrinas filosóficas que vai ensinar (BRASIL, 1962, p.03).

O currículo mínimo deve comportar uma parte histórica e outra sistemática. Reconhece-se, todavia, a inconsistência desta separação uma "vez que não se pode fazer história da filosofia sem sistema nem desenvolver uma reflexão sistemática sem referência à história" (Idem, p.03). Lembrando Hegel, afirma-se que a história da filosofia é o "próprio órgão da filosofia" (Idem, p.04), assim, conclui-se que compreender que a história da filosofia é imprescindível ao currículo "é uma afirmação que não deveria sofrer a mais leve contestação" (Idem, p.04).

Na perspectiva do documento em questão, as disciplinas sistemáticas são inferidas dos objetivos essenciais da reflexão filosófica. A filosofia se apresenta, ao longo da sua história, como "um saber universal das coisas, método de pensamento e forma de vida ou atitude espiritual diante da existência" (Idem, p.04). Exigindo, portanto, uma reflexão crítica sobre o saber, o conhecer; os valores e normas e sobre o ser, o existir. Neste sentido, a filosofia exige uma "reflexão crítica sobre o conhecimento humano suas possibilidades e alcance" (Idem, p.04) e é também uma "indagação sobre a significação e valor da existência. Ela não dirige seu interrogar apenas sobre o mundo, mas pergunta, além disso, a posição e destino do homem no mundo" (Idem, p.04). A filosofia realiza "três atividades ou funções essenciais: especulativa, analítica-crítica e normativo-valorativa. Os problemas se referem aos problemas do conhecer, do valor e da realidade ou do ser" (Idem, p.04). Assim, tem-se como consequência lógica que o currículo deve ser organizado com as seguintes disciplinas:

Duas matérias optativas versando sobre Ciências (um ano para cada uma e devendo ser pelo menos uma ciência humana);
História da Filosofia;

Lógica;
Teoria do Conhecimento
Filosofia Geral: Problemas Metafísicos;
Ética. (BRASIL, 1962)

Essas disciplinas estão relacionadas à ordem dos problemas elencados. As disciplinas que poderiam subsidiar a compreensão das questões relacionadas à realidade e ao ser apresentam dificuldades que o documento enquadra como doutrinárias, já que a disciplina indicada seria a metafísica, objeto de diferentes objeções e críticas. “Mas apesar disso, não concebemos uma formação filosófica completa sem um estudo dos grandes problemas metafísicos. A verdade é que a metafísica compreende um núcleo de questões que em todos os tempos tem caracterizado a filosofia em sua mais alta expressão” (Idem, p.05)

O documento apresenta uma defesa da necessidade da metafísica no currículo o que, por si, revela o embate que deve ter ocorrido, quando da formulação do documento, entre as várias correntes filosóficas e a predominância do positivismo, que se encontra nas constantes afirmações de objetividade e imparcialidade, as quais, o conteúdo do parecer deve preservar, fugindo de concepções dogmáticas e ortodoxas. O Documento conclui este ponto, afirmando não ser este o espaço adequado para uma defesa da Metafísica e que, a sua ausência, implicaria o esvaziamento da reflexão filosófica.

O documento revela ainda que a sua elaboração contou com a análise de mais de vinte currículos e projetos de currículos de diferentes instituições, mas não revela de quais sejam. E enfatiza:

Este currículo compreende, realmente as disciplinas nucleares da filosofia e que são indispensáveis para uma formação filosófica básica. Foi assegurada a diversificação, por que se deu margem a que as Faculdades acrescentem novas matérias segundo suas possibilidades e orientação; garantida a flexibilidade, porque podem ser oferecidos cursos A opção dos alunos; finalmente resguardada a exigência fundamental de liberdade do ensino filosófico, porque é lícito ao Departamento desdobrar estas matérias em cursos diversos (Idem, p.06).

Diferente das Diretrizes de 2001, o Parecer 277/62 não peca pela ausência de argumentos e de discussão filosófica e procura, no decorrer do texto, não só apresentar um currículo mínimo, mas também discutir a concepção de filosofia defendida, demonstrando um posicionamento que pode ser questionado e debatido.

1.2.2 Diretrizes Curriculares de 2001

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Filosofia de 2001, juntamente com o conjunto das diretrizes curriculares para os cursos de nível superior, estão para a reforma educacional no mesmo patamar que estas se encontram em relação às reformas sociais, políticas e econômicas em curso na sociedade brasileira. Esse processo de reorganização que vêm ocorrendo desde a década de 80 do século XX no Brasil; e que foi implementado no decorrer dos anos 90, objetivando adequar o país ao modelo neoliberal e ao processo de globalização em curso; tem realizado as reformas que se configuram como uma das exigências dos órgãos internacionais de financiamento como o Banco Mundial, o BIRD e o FMI.

As reformas econômicas e políticas que buscam ajustar o Estado e a economia no Brasil aos desideratos do neoliberalismo resultaram numa reorganização do Estado concebido não mais como o Estado provedor, interventor e do bem-estar social, do modelo keynesiano, mas como Estado mínimo, com um processo amplo de privatizações.

As mudanças no mundo do trabalho com a substituição da concepção taylorista-fordista para a acumulação flexível, num processo de reestruturação do trabalho, criam novas demandas para a formação e a inserção das novas gerações neste universo. Em outras palavras, exige-se um trabalhador que seja criativo, inovador e com ampla capacidade de se adaptar as mais diferentes funções e lhe é exigido uma formação polivalente em que deve prevalecer a capacidade de trabalhar em grupos, a capacidade de raciocínio e de resolver problemas. Nesse processo, a idéia de emprego pleno é substituída pela de empregabilidade. Segundo Oliveira e Dourado (1999), por essa via, o campo educacional assume um lugar central posto que as mudanças no âmbito da produção articuladas ao desenvolvimento da ciência e da técnica têm

gerado uma intensificação dos processos de competição no mercado global. Instala-se, nas realidade, um novo paradigma produtivo em nível mundial, que implica profundas mudanças na produção, nas formas de aprendizagem, na produção e difusão do conhecimento e na qualificação dos recursos humanos (p.10).

Alves (2005) defende que é, no processo de elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que se dá o ápice das reformas no campo da educação, com a definição de objetivos e metas que atendam aos desideratos neoliberais. Assim, a LDB, é uma lei minimalista. Com a aprovação da LDB em 21/12/1996, abre-se

espaço para um conjunto de reformulações na educação em todos os níveis. Essas reformas iniciam-se com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs), do Ensino Fundamental, acompanhadas pelas Diretrizes do Ensino Médio (DCNs). Essas diretrizes são objeto de estudo em que se procura analisar, compreender e estabelecer um diálogo crítico com o objetivo de situar e propor alternativas não só aos modelos propostos, mas, principalmente, ao ensino/educação no país.

Apesar de não haver discordâncias quanto à necessidade de reformulações na organização e regulamentação da educação em seus vários níveis, questiona-se não só a forma como foram conduzidas as reformas e a elaboração dos documentos, como também, ao resultado deste processo. As críticas mais contundentes se referem ao descaso dos organismos e comissões nomeadas pelo Ministério da Educação, com as discussões e propostas que as instituições e associações (ANPED, ANFOP, ENDIPE etc...) já vinham realizando. Nesse sentido, questiona-se a composição das comissões de especialistas para a elaboração destes documentos e denuncia-se a vinculação com as determinações neoliberais e com as prescrições dos órgãos internacionais de financiamentos, determinadas nas agendas de negociação econômica.

Outra crítica se refere à fundamentação teórica, ou ausência de clareza teórica nos documentos que, na sua maioria, revestem-se de um ecletismo, tentando abarcar concepções diferentes que estão em curso nos campos teóricos das várias áreas do conhecimento, ou, ao contrário dessa tendência, uma ausência de discussão teórica que fundamente o conjunto de proposições elaboradas.

As Diretrizes para os cursos de Graduação em Filosofia foram elaboradas por uma comissão¹⁰ nomeada em 10 de março de 1998, pela Portaria nº. 146/98, composta pelos professores Nelson Gonçalves Gomes (UnB/DF), Osvaldo Giacoia Junior (UNICAMP/SP) e Álvaro L. M. Valls (UNISINOS/RJ). Não constando no documento referência sobre os critérios utilizados na escolha dos professores que compõem a comissão. Chama a atenção também o fato de, na comissão, estarem presentes professores de duas instituições públicas e um de instituição particular, vinculados aos Estados São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília.

O texto final das Diretrizes é enxuto, objetivo, Alves faz uma reflexão sobre o texto das diretrizes, alertando que

¹⁰ Segundo Martins (2004) e Alves (2005) o SESu -MEC lança o edital nº. 2/97 em que estão definidas as condições para que as instituições de ensino superior que tenham curso de graduação reconhecido e pós-graduação na área de indicação, possam indicar nomes para comporem as Comissões de Especialistas.

devemos ter presente que as supostas “ausências” nos textos das comissões de especialistas ou o tratamento superficial de determinados aspectos do curso sobre o qual deveriam legislar, poderá não ter ocorrido por desconhecimento ou descaso de seus autores, mas sim, devido à própria estrutura do documento e às exigências que o acompanham (2005, p.68).

No entanto, questionamos, se o fato de haver uma estrutura prévia de como deveria se organizar o texto, determina o conteúdo do documento ou melhor, se mesmo com a estrutura definida a priori, não poderia conter o documento uma reflexão mais consistente sobre as questões que deveria legislar.

Antes de iniciar a análise do teor do documento, refletimos sobre os termos diretriz curricular e currículo mínimo, por compreendermos que não se trata somente de uma diferença semântica mas reveladora das intenções que norteiam a formulação dos mesmos. O termo diretrizes pretende dar uma outra conotação para as prescrições que o documento elabora. Segundo o dicionário Aurélio, diretriz significa: "Conjunto de instruções ou indicações para se tratar e levar a termo um plano, uma ação, um negócio, etc.; diretiva" (Versão Eletrônica). Assim, o documento ao mesmo tempo em que normaliza, mascara seus objetivos com a terminologia; prescreve, mas não determina. As diretrizes se propõem, formalmente, a garantir mais flexibilidade. Nesse sentido, é feita uma crítica às estruturas fechadas e defasadas dos currículos mínimos, dando maior liberdade as IES de pensarem e organizarem seus currículos a partir de suas especificidades e projeto pedagógico, tendo como respaldo legal as orientações das diretrizes. Diante desse contexto, visamos interrogar até que ponto as diretrizes dos cursos de graduação em Filosofia conseguiram garantir esta liberdade e flexibilidade, ou se, ao contrário, na prática, revelam-se mais fechadas do que os currículos mínimos.

O texto final das Diretrizes (2001) está dividida em sete partes, assim denominadas: 1. Perfil dos Formandos; 2. Competências e Habilidades; 3. Conteúdos Curriculares; 4. Organização do Curso; 5. Estruturação do Curso; 6. Estágios e Atividades Complementares; 7. Conexão com a Avaliação Institucional. Analisamos o texto das Diretrizes juntamente com o texto produzido pela comissão de Especialistas (1999), o qual serviu de base para a formulação das Diretrizes e está dividido também em sete partes: Histórico; Perfil dos Egressos dos Cursos de Graduação em Filosofia; Conteúdos Curriculares; Duração dos Cursos; Corpo docente; Metodologia. Esses itens correspondem aos parâmetros formais exigidos no Parecer 4/97. No Texto das Diretrizes (2001) não consta os itens “Duração do curso” e “Corpo Docente” e “Metodologia”. Estas questões estão

contempladas nos itens: “Estruturação do Curso”; “Organização do Curso”; “Estágios e Atividades Complementares” e “Conexão com a Avaliação Institucional”. No restante dos itens o texto final das Diretrizes¹¹ representa uma síntese do texto elaborado pela comissão de especialistas, o que está enfatizado no relatório que acompanha o texto das Diretrizes.

A comissão constituída pelas Conselheiras Eunice Ribeiro Durhan, Vilma de Mendonça Figueiredo e Silke Weber analisou as propostas provindas da SESu referentes aos cursos mencionados, e procedeu a algumas alterações com o objetivo de adequá-las ao Parecer 776/97 da câmara de Educação Superior, respeitando, no entanto, o formato adotado pelas respectivas Comissões de Especialistas que as elaboraram. A Comissão retirou de cada uma das propostas, o item relativo à duração do curso, considerando que o mesmo não constitui propriamente uma diretriz e, posteriormente objeto de uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior (Parecer CNE/CES 583/2001).

No primeiro item há um breve histórico das discussões que antecederam a formulação final do documento, onde enfatiza que os aspectos consensuais expressariam o pensamento das instituições brasileiras¹², não sendo encontrado nestas propostas¹³ nenhuma discordância significativa. Lembra ainda, que os cursos de Filosofia já gozavam de uma situação diferenciada em termos curriculares, pois o Parecer de 277/62 já tinha como princípios a flexibilidade e liberdade na organização curricular.

Seja por concordar com as premissas expressas no Parecer quanto à concepção de filosofia e a organização curricular, o texto das Diretrizes (2001) quase não apresenta inovações, rupturas em relação a organização curricular de 1962, por isto não podemos falar de rupturas, mas de continuidades e algumas mudanças. Esse fato, nos leva a questionar: não teria a Graduação em Filosofia a necessidade de uma reestruturação curricular?

O texto da Comissão de Especialistas define qual o perfil dos formandos em Filosofia, ou seja, os cursos deverão formar bacharéis e/ou licenciados em Filosofia. O

¹¹ O texto traça as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

¹² A Secretária de Educação Superior – SESu - MEC lança em dezembro de 1997, um edital-convite nº. 4/97 as instituições de ensino superior, para que enviassem contribuições, sugestões de diretrizes curriculares para as comissões de especialistas. Para aprofundar sobre o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para o curso de Filosofia ver: MARTINS, R. O. *Permanência e movimento: um olhar sobre o processo de construção das Diretrizes Curriculares para o ensino superior no contexto das políticas do MEC*. Brasília, 2004; ALVES, Dalton. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Filosofia: o papel da licenciatura no processo de formação filosófico-pedagógica*, Campinas, 2005.

¹³ Segundo o documento foram enviadas sugestões e propostas de 14 instituições das diferentes regiões do país entre públicas (federais e estaduais) e privadas

Bacharelado caracterizar-se-á pela pesquisa, direcionada aos cursos de pós-graduação, ao magistério superior. A Licenciatura estará orientada para o ensino da Filosofia no nível médio, ou seja, para a formação do professor de Filosofia.

As duas habilitações, segundo o documento, devem oferecer a mesma formação básica, “em termos de conteúdo e de qualidade, com uma sólida formação em História da filosofia, que capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos, assim como para a análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere” (BRASIL, 1999, p.01).

O que diferencia Bacharelado e Licenciatura, segundo o documento, são as suas finalidades, pois do “licenciado se espera uma vocação pedagógica que o habilite a enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica” (Idem, p.01). A formação do bacharel o “credencia preferencialmente para a pesquisa acadêmica e eventualmente para a reflexão transdisciplinar” (Idem, p.01).

É importante observar que se exige do licenciado uma vocação pedagógica e do bacharel não. No entanto, o documento define que o bacharelado estará direcionado para a pesquisa e magistério superior. Deduz-se, portanto, que para ser professor da universidade não se exige nem vocação pedagógica e, muito menos, a necessidade de uma formação para o exercício do magistério. Esta dicotomia entre a formação do professor e do especialista, que poderá ser um professor de nível superior, está presente desde a criação do curso de graduação em filosofia, com as discussões sobre o caráter da filosofia no Brasil, se mais especulativo ou profissionalizante.

Apesar das inúmeras continuidades com as diretrizes de 1962, o documento está bastante afinado com as políticas que regulamentam as reformulações da educação superior, quando apresenta as competências e habilidades para os egressos dos cursos de Filosofia, não abrindo mão das terminologias e solicitações do mercado, e com a antiga polêmica entre uma formação para a profissionalização e para a pesquisa.

O uso da noção de competência, segundo Ropé e Tanguy (2001), se “apresenta, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos” (p.16) O termo competência está associado às noções de desempenho e de eficiência. O verbete capacidade do dicionário Aurélio, informa-nos que o termo vem do latim *capacitate*, significando

"qualidade que uma pessoa ou coisa tem de possuir para um determinado fim; habilidade, aptidão." O termo designa, ao mesmo tempo, o direito e a capacidade de conhecer. Assim,

para conhecer os meios de compreender a maneira como as competências se diferenciam, é necessário considerá-las como produtos de processos e não como pontos de partidas, encarando esses processos como seqüências de "habilitações". Será competente aquele que está habilitado a tornar-se hábil em um domínio do conhecimento (ROPÉ E TANGUY, 2001, p. 160).

Quando o documento apresenta as competências e habilidades que se espera de um egresso de filosofia, o termo capacidade/capacitação é acompanhado dos verbos desenvolver, analisar, interpretar, relacionar. O documento prescreve seis competências e habilidades que o egresso de filosofia tenha ao final do curso, as quais procuram abarcar um conjunto de objetivos relacionados com as disciplinas definidas, assim, envolvem preocupações com o conhecer, o agir no campo da ética e da política, passando por preocupações metodológicas do ensino e aprendizagem da filosofia (análise, interpretação de textos, reflexão filosófica).

A primeira habilidade elencada no documento: "capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento" (BRASIL, 2001, p.01) está diretamente relacionada com o pressuposto kantiano que norteia o texto. Subtende-se, como o mais importante para os alunos desenvolver, a capacidade reflexiva a partir de problemas; espera-se que possam ser capazes de fazer uma reflexão filosófica. No entanto, não há uma elucidação anterior sobre a concepção de filosofia que norteia o documento e o que seria, propriamente, uma reflexão "especificamente filosófica", como também, qual a relação e a possível contribuição da filosofia nos "diversos campos de conhecimento".

Exige-se do formando em filosofia um conjunto de capacidades que possam inseri-lo no mercado de trabalho. Apesar do aparente paradoxo, poderíamos nos perguntar: que mercado de trabalho pode absorver o bacharel em filosofia? O próprio documento de forma tímida e vaga, dá-nos um exemplo quando atribui ao bacharel a possibilidade de uma reflexão trans-disciplinar, fato que o habilitaria para a atuação profissional em outras áreas (que não deixa claro quais sejam) e assessorias culturais, além, é claro, do magistério superior o que não significa "ser professor".

Os conceitos de flexibilização e capacitação devem ser compreendidos em relação aos contextos e relacionados aos fins, aos compromissos "externos" capacitar para, estar apto a, assume um caráter instrumental, pragmático. Esta vinculação se torna mais

patente com a ausência de uma reflexão conceitual no texto do documento das diretrizes para os cursos de graduação em Filosofia, ou seja, os conceitos e pressupostos não são discutidos.

O documento mantém as cinco disciplinas básicas e duas científicas conforme estabelecidas no Parecer 277/62 e lembra que o desenvolvimento da filosofia, nas últimas décadas, aponta para algumas áreas que não deveriam ser negligenciadas: "Filosofia Política, Filosofia da Ciência (ou Epistemologia), Estética, Filosofia da Linguagem e Filosofia da Mente", as quais podem ser ofertadas como optativas, tendo em vista a liberdade dos cursos de decidirem de acordo com sua organização e disponibilidade docente. O documento prescreve ainda que, em relação à Licenciatura, deverão "ser incluídos os conteúdos da educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam" (Idem, p.02).

Os cursos deverão ter a duração de quatro anos, podendo ser acrescentado ou subtraído um semestre; e terão a possibilidade de ser organizados por módulos, créditos ou seriado, conforme a definição das instituições e ou faculdades. Pode-se perceber, nas entrelinhas, que pensar numa organização curricular por módulos pode, de acordo como o princípio flexibilidade, representar uma inovação, ou ser também uma porta para a criação de cursos de graduação em filosofia à distância, nas férias, nos finais de semana, enfim, cursos que atendam a lógica do mercado, com baixo custo e alta "qualidade". Isso também não significa que não possam ser criados cursos modulares ou à distância que tenham a preocupação em oferecer uma formação filosófica de qualidade.

O documento preceitua que a metodologia deve privilegiar o contato direto com as fontes filosóficas originais, buscando a compreensão lógica e hermenêutica, que poderá ser suscitada nas leituras e discussão em grupo, espaço adequado para desenvolver a arte da argumentação. O apelo à leitura dos originais para o trabalho com a filosofia já estava presente no texto de Maugué e no Parecer de 62, que defendem a necessidade de se ir às fontes mesmas do pensamento filosófico.

O texto final das Diretrizes suprime alguns pontos do documento e acrescenta outros, como já vimos. No entanto, apesar dessas mudanças o texto é fiel ao espírito do documento da Comissão de Especialistas e, de forma resumida, define as diretrizes para os cursos de graduação em filosofia. Se o conteúdo do documento elaborado pelos especialistas já é carente de fundamentação e de explicitação dos seus pressupostos o texto final será ainda mais "breve" nas suas afirmações, não havendo grandes alterações de um documento para outro.

No teor dos documentos analisados não há indicações sobre a licenciatura objeto da Resolução CNE/CP nº. 01/2002 que “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” e a Resolução nº. 02/2002 que “Institui a duração e a carga horária para os Cursos de Licenciatura Plena em Nível Superior”.

A Resolução nº. 01/2002 não define um rol de disciplinas e/ou conteúdos para serem adotados nos projetos dos cursos de licenciaturas, fato que consideramos assim como Palma Filho (2004), ser um avanço. No artigo 1º da Resolução, define-se a natureza das diretrizes que “constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional curricular da cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2002, p.01), elaborados em 19 artigos que tratam das competências, da organização e desenvolvimento da formação dos professores. Segundo Freitas (2004)

A concepção de competência, “nuclear na organização dos cursos de formação dos professores” (CNE, 2002,p.28), é incorporada na definição do perfil do novo profissional, com o objetivo central de adequar a formação de professores às exigências legais postas para a educação básica e aos sistemas de avaliação em desenvolvimento (p.100).

O Art. 2º define o que deve ser levado em consideração na organização curricular:

- I – o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II – o acolhimento e o trato da diversidade;
- III – o exercício das atividades de enriquecimento cultural;
- IV – o aprimoramento em práticas investigativas;
- V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI – o uso de tecnologias de informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002, p.01).

No documento a reflexão sobre a relação entre a teoria e a prática ganha destaque nos Art. 12º e 13º que, nos seus incisos, tratam da prática e do estágio supervisionado. A prática deverá estar presente desde o início do curso e em todos os componentes curriculares, não apenas nas disciplinas pedagógicas. A prática “será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando a atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de

situações-problema” (Idem, p.01). O estágio supervisionado deverá ter início na segunda metade do curso.

Na Resolução 02/2002 ficou definido que os cursos de licenciatura teriam 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; e 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.

A formação terá “a pesquisa, como foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (Idem, p.02). A concepção de pesquisa é reducionista e psicologizante, pois restringe a pesquisa aos processo ensino/aprendizagem. No parágrafo único do artigo 5º defende que a “aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (Idem, p.02). Nessa passagem, fica subentendido a defesa da formação do professor reflexivo¹⁴, mas não podemos afirmar que o teor do documento esteja pautado nos pressupostos teóricos desenvolvidos por Schön.

O documento ressalta que devem ser consideradas, na construção do projeto pedagógico, competências referentes ao compromisso com a democracia, à compreensão do papel social da escola, ao domínio do conteúdo, do conhecimento pedagógico, da interdisciplinaridade, à prática investigativa visando o aperfeiçoamento da prática pedagógica e ao gerenciamento do seu desenvolvimento profissional. A estes pontos se acrescenta a necessidade de uma cultura geral e profissional, o conhecimento sobre o desenvolvimento humano nas suas diferentes etapas, especificidades e culturas. Essas competências estão de acordo com a lógica que permeia o teor das Diretrizes, a primeira vista, pode dar a impressão de que há uma preocupação com a autonomia e valorização da formação docente, mas, na realidade, expressa a lógica do mercado, ao retirar do Estado, a obrigação pela formação inicial e continuada dos professores. Concordamos com a análise de Freitas (2004) quando ressalta que

A lógica das competências individuais ao enfatizar a individualização dos processos educativos, a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional, produz o afastamento dos professores de sua categoria profissional como coletivo e, em consequência, de suas organizações (p.100-101).

¹⁴ O conceito de professor reflexivo será discutido no terceiro capítulo.

A matriz curricular proposta no documento se expressa em eixos que devem ser considerados na definição dos projetos dos cursos:

- I- eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II- eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III- eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV- eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V- eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI- eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (Idem, p.05).

O Art. 14º enfatiza a flexibilidade como princípio garantindo que as instituições possam elaborar projetos inovadores articulando os eixos articuladores abrangendo as dimensões teóricas e prática, do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional. A isso contrapõe-se o Art. 9º, quando vincula a autorização e o reconhecimento dos cursos à avaliação externa tendo por referência as competências profissionais definidas nesta Resolução.

O segundo parágrafo do Art. 14º, aborda a problemática da formação continuada, define que “na estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras” (Idem, p.05).

Na leitura das Diretrizes, encontramos a preocupação de englobar os vários aspectos da formação (matriz curricular, competências, avaliação, projeto pedagógico, organização institucional) e põe, em destaque, questões que estão na pauta do dia sobre formação de professores como a relação entre teoria e prática, a relação dos conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos, o processo de ensino e aprendizagem, a docência e a pesquisa, a disciplinaridade e a interdisciplinaridade. Esses pares que são complementares, mas que, na maioria das vezes, são discutidos e pensados de forma dicotômica, apresentam-se na redação das diretrizes de forma ambígua e superficial.

Assim como afirmamos anteriormente, não se questiona a necessidade de uma reformulação nos vários níveis da educação, mas se critica a forma e os compromissos que estão subjacentes na definição das Diretrizes para os cursos superiores das mais diferentes áreas do conhecimento e das licenciaturas. No que se refere à definição de uma política para as licenciaturas está em curso, desde os anos 80 do século XX, um amplo processo de discussão a respeito da formação de professor, no qual as entidades, ANFOP, ANPED, Fórum

das Licenciaturas etc., reivindicam a definição de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação como

Condição indispensável para a definição das políticas educacionais que buscam construir de forma prioritária, novas relações no campo da escola, da formação e da educação. Essa política global deve contemplar, em condições de *igualdade* a sólida *formação inicial* no campo da educação, *condições de trabalho, salário, e carreiras* dignas e a formação *continuada* como um direito dos professores e condição do Estado e da instituição contratante (FREITAS, 2004, p.90, grifo do autor).

No entanto, o que podemos concluir é que, infelizmente, as Diretrizes não conseguiram atender as reivindicações dos professores e mais, estamos assistindo a um

Retorno às concepções tecnicistas e pragmatistas da década de 1970, em um patamar mais avançado, deslocando o referencial da qualificação do emprego – qualificação profissional – para a qualificação do indivíduo (Kuenzer, 2003, p.22), em que a concepção neoliberal de competência tem levado a centrar os processos de formação no desenvolvimento de competências comportamentais (FREITAS, 2004, p.93).

Após essa breve síntese do teor dos documentos, procurar-se-á apontar as continuidades e as mudanças na forma de prescrever a organização de um curso de graduação em Filosofia, levando em consideração a conjuntura em que estas regulamentações foram gestadas.

1.3 O que muda e o que permanece na organização dos cursos a partir das legislações

A leitura dos documentos que regulamentam os cursos superiores de filosofia, resguardadas suas especificidades, revelam continuidades na concepção de organização e na estruturação dos cursos. Para que possamos visualizar melhor, apresentaremos em quadros, o eixo norteador, os princípios, os objetivos/competências e habilidades, a definição da formação como Licenciatura e/ou bacharelado, e o elenco das disciplinas que estão formulados nos documentos que regulamentam os cursos de graduação em Filosofia que analisamos.

O primeiro ponto de interseção se refere à influência kantiana e hegeliana na concepção de formação subjacente nos documentos, exceto no Decreto nº. 1.109/39. Esta influência se objetiva nas afirmações de que “não se ensina a filosofia, mas a filosofar” e de que a espinha dorsal dos cursos é a história da filosofia. Como podemos perceber nos Quadros 1 e 2, esses pressupostos estão explicitados no eixo norteador e nos princípios presentes nos

documentos analisados. Nos dois últimos documentos, a flexibilidade e liberdade aparecem como princípios necessários para se pensar os cursos de formação como já analisamos anteriormente.

As Diretrizes de 2001 mantêm e reforçam a dicotomia entre licenciatura e bacharelado. Hierarquiza a formação em Filosofia não só entre especialista, pesquisador e professor, mas também, em níveis distintos da docência, cabendo, ao bacharelado, a formação do professor universitário e à licenciatura, do professor do ensino médio, como podemos conferir no Quadro 2. Importante ressaltar que os dois últimos documentos enfatizam a necessidade de que essas qualificações ofertarem a mesma formação básica, com uma sólida formação em história da filosofia.

Enquanto nas Diretrizes formuladas por Jean Maugué e no Parecer 277 de 1962 há uma reflexão acerca da Filosofia, sua natureza e especificidades, não há, entretanto, uma definição dos objetivos que se encontram de forma subjacente na reflexão sobre a definição das disciplinas e na concepção de filosofia defendida nos documentos. Nas Diretrizes de 2001 não há uma explicitação dos pressupostos filosóficos norteadores do documento há, contudo, a definição das Competências e Habilidades dos formados em Filosofia (Quadro 2). No Decreto nº1.109/39, os objetivos se referem às Faculdade de Filosofia que englobava vários cursos, como História, Geografia, Letras, Filosofia, assumidas pelos cursos de graduação em Filosofia como podemos comprovar na trajetória dos cursos.

A estrutura curricular apresenta uma diminuição gradual da psicologia no rol das disciplinas obrigatórias, principalmente com a definição do currículo mínimo de 1962 no qual passa a ocupar o espaço das disciplinas científicas da área de humanas juntamente com outras disciplinas como, por exemplo, Sociologia. A Estética que no Decreto nº. 1.109/39 estava presente no terceiro ano, nas regulamentações seguintes deixa de fazer parte do “Núcleo Comum” do Parecer de 1962 e das “Disciplinas obrigatórias” das Diretrizes de 2001, constituindo o elenco das disciplinas optativas ou eletivas. As Diretrizes de 2001 corroboram com a estrutura formulada em 1962, por acreditar que a mesma abarca as disciplinas básicas necessárias à formação do filósofo, não realizando nenhuma modificação significativa na estruturação dos cursos de graduação em Filosofia, conforme podemos comprovar no Quadro 3.

	Diretrizes de 1934 - USP	Decreto nº1.109/39	Parecer 277/62	Diretrizes de 2001
Eixo norteador	O ensino da filosofia no Brasil é a história da filosofia. A história da filosofia deve ter, no Brasil, um lugar primordial. Ela pode ser ensinada, seguindo métodos rigorosos e perfeitamente modernos. (Maugue, 1934)	História da Filosofia Psicologia	História da Filosofia é o "próprio órgão da filosofia", assim, conclui-se que compreender que a história da filosofia é imprescindível ao currículo.	“Sólida formação de história da filosofia, que capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos, assim como para a análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere”
Objetivos/ Competências e Habilidades	- Desenvolver o espírito crítico - Suscitar, avivar, no estudante, o senso da reflexão, das idéias gerais: em suma, criar o discernimento.*	Finalidades da Faculdade Nacional de Filosofia a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios que constituam objeto do seu ensino.	- Reflexão crítica sobre o conhecimento humano suas possibilidades e alcance - Indagação sobre a significação e valor da existência.*	- capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento; - Capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política; - Capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos da técnica hermenêutica; - Compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais; - Percepção da integração necessária entre a filosofia e a produção científica, artística, bem como o agir pessoal e político; - 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. - Capacidade de leitura e compreensão de textos filosóficos em língua estrangeira

Quadro 01

* Estes objetivos não estão explicitados no texto.

	Diretrizes de 1934 - USP	Decreto nº1.109/39	Parecer 277/62	Diretrizes de 2001
Princípios	<ul style="list-style-type: none"> - "A filosofia não se ensina. Ensina-se a filosofar" - A filosofia não possui objeto próprio. - A filosofia é o filósofo. - O ensino da filosofia não pode ser anterior a aquisição da cultura - O ensino da filosofia deverá ser, primeiramente histórico. 		<ul style="list-style-type: none"> – O filosofar se aprende a partir das categorias objetivas que são o produto e a cristalização do pensamento filosófico. - A estrutura curricular dos cursos deve permitir a flexibilidade tanto aos alunos como à escola preservando a liberdade. - Tanto a licenciatura quanto o bacharelado terão substancialmente a mesma formação 	<ul style="list-style-type: none"> - O importante é aprender a filosofar - Liberdade - Flexibilidade - “Ambos os cursos devem oferecer substancialmente a mesma formação, em termos de conteúdo e de qualidade, (...)”. <p>(BRASIL, 2001)</p>
Formação: Bacharelado/ Licenciatura	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura - Bacharelado 	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura - Bacharelado 	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura que visa a preparação do professor da escola secundária, - A formação deverá ser a mesma para o professor e o pesquisador. “Do professor da escola secundária não se requer que seja um filósofo consumado. Mas, sem dúvida, possuir um conhecimento aprofundado do essencial de sua matéria, num domínio relativo das categorias do pensamento filosófico, estar provido dos instrumentos conceituais imprescindíveis para compreender, expor e criticar os problemas e doutrinas filosóficas que vai ensinar” (BRASIL, 1962). 	<ul style="list-style-type: none"> - Bacharelado caracterizar-se-á pela pesquisa, direcionada aos cursos de pós-graduação, ao magistério superior - Licenciatura estará orientada para o ensino da Filosofia no nível médio, ou seja, para a formação do professor de Filosofia. - “Ambos os cursos devem oferecer substancialmente a mesma formação, em termos de conteúdo e de qualidade, organizada em conteúdo básicos e núcleos temáticos”. <p>(BRASIL, 2001)</p>

Quadro 02

	Diretrizes de 1934 - USP	Decreto nº1.109/39	Parecer 277/62	Diretrizes de 2001
Disciplinas	<p>1934* - <u>Primeira série</u> Filosofia (Geral e Psicologia); História da Civilização;</p> <p><u>Segunda série</u> Filosofia (Geral, História da Filosofia); Sociologia;</p> <p><u>Terceira série</u> Filosofia (Geral e História da Filosofia); Sociologia.</p> <p>1938 – <u>Primeira série</u> – Filosofia; Sociologia; Psicologia,</p> <p><u>Segunda série</u> Filosofia; Moral; Sociologia;</p> <p><u>Terceira série</u> Filosofia Geral (História da Filosofia); Lógica e Filosofia da Ciência; Sociologia.</p>	<p><u>Cátedras:</u> Filosofia (Introdução à Filosofia, Lógica, Ética, Estética e Filosofia Geral); História da Filosofia; Psicologia; Sociologia</p> <p><u>Primeira série.</u> Introdução à filosofia; Psicologia; Lógica; História da filosofia.</p> <p><u>Segunda série.</u> Psicologia; Sociologia; Historia da filosofia.</p> <p><u>Terceira série.</u> Psicologia; Ética; Estética; Filosofia geral</p>	<p>- Duas matérias optativas versando sobre Ciências (um ano para cada uma e devendo ser pelo menos uma ciência humana); - História da Filosofia; - Lógica; - Teoria do Conhecimento - Filosofia Geral: Problemas Metafísicos; - Ética.</p>	<p>- História da Filosofia; - Lógica; - Teoria do Conhecimento; - Filosofia Geral: Problemas Metafísicos; - Ética. - Duas matérias científicas</p> <p>Sugestão de áreas que devem ser consideradas: - Filosofia Política; - Filosofia da Ciência (ou Epistemologia); - Estética; - Filosofia da Linguagem; - Filosofia da Mente;</p>

Quadro 03

* Estes dados foram retirados das fichas dos alunos que entraram em 1934 e de 1938 no curso de Filosofia da USP.

Para uma melhor apreensão da concepção de filosofia e formação subjacente aos documentos, detemo-nos em dois pontos que norteiam os documentos e que consideramos significativos. O primeiro que está presente desde a criação dos cursos de graduação em filosofia e se refere ao debate acerca da ensinabilidade da filosofia que passa pela definição da história da filosofia como eixo norteador da formação, e o segundo que a partir de 1962 desponta como princípio dos documentos diz respeito ao binômio flexibilidade/liberdade. Para finalizar o capítulo abordaremos os elementos que indicam mudanças na forma de estruturar o curso.

1.3.1 “A filosofia não se ensina, mas a filosofar”: a ensinabilidade da filosofia

A afirmação de que a história da filosofia deve ser a base da formação do filósofo vem junto da afirmação de que não se ensina filosofia e de que a filosofia não tem objeto próprio, como as demais ciências. Essas afirmativas têm por base o pensamento de Kant e Hegel e nos conduzem à reflexão acerca da ensinabilidade da Filosofia: pode a filosofia ser ensinada como a matemática, a física, etc.; se não tem resultados que possam ser generalizáveis, mas se constitui como um processo nem sempre progressivo? Na filosofia não se pode separar o processo do produto, o método das proposições. Nesse sentido, será possível separar o aprender filosofia do próprio ato de filosofar? A esta questão temos respostas diferentes de Kant e Hegel, os quais influenciaram a forma como se concebe a formação do filósofo no Brasil.

Kant (2004), influenciado por Rousseau na obra *Sobre a Pedagogia*, afirma que somente a educação é capaz de promover a humanização pois, "o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz" (p.14) No pensamento kantiano cabe à educação, ensinar e desenvolver certas qualidades 'naturais' da criança. Sob essa ótica, a educação assume um papel fundamental para retirar o homem da minoridade e promover a humanização. E a filosofia também assume um papel fundamental no processo de humanização, pois é, no conhecimento e na reflexão da filosofia, que pode se dar a saída da minoridade, questão trabalhada por Kant (1974) no texto "Resposta à pergunta: que é esclarecimento?" Assim, segundo Kant (1974),

o homem é o próprio culpado dessa minoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem

de fazer uso de seu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (Aufklärung) (p.100).

Segundo Kant (2003), a filosofia não pode ser compreendida da mesma forma que as ciências exatas, portanto, o primeiro pressuposto é de que as ciências naturais e exatas e a filosofia são de naturezas diferentes, o que não significa um juízo de valor, não está em questão se melhores ou piores, mas distintas. A filosofia, nesse sentido, não possui objeto próprio, definido por leis gerais e absolutas, não procede por acumulação e de forma progressiva, o que leva ao questionamento: como poderia ser ensinada? O que pode ser ensinado?

Não devemos esquecer que Kant era professor e, em seu curso de lógica, afirma então que a filosofia não deve ser considerada como as outras ciências. Segundo Kant (2003), na obra *Lógica*, em que trata sobre os requisitos e finalidades essenciais do filosofar, afirma que a “ninguém que não possa filosofar pode-se chamar de filósofo. Mas filosofar é algo que só se pode aprender pelo exercício e o uso próprio da razão” (KANT, 2003, p.42). E continua:

não se pode aprender Filosofia já pela simples razão que ela ainda não está dada. E mesmo na suposição de que realmente existisse uma, ninguém que a aprendesse poderia se dizer filósofo; pois o conhecimento que teria dela seria sempre um conhecimento tão-somente histórico-subjetivo (p.42-43).

Kant (2003), continua a reflexão sobre o filosofar e estabelece uma distinção entre o ato de filosofar do ato de conhecer a história da filosofia, nesse sentido afirma:

ao contrário, quem quer aprender a filosofar tem o direito de considerar todos os sistemas da Filosofia tão-somente com uma história do uso da razão e como objetos do exercício de seu talento filosófico. O verdadeiro filósofo, portanto, na qualidade de quem pensa por si mesmo, tem que fazer uso livre e pessoal de sua razão, não um uso servilmente imitativo (p.43).

No Brasil essa máxima se amalgamou a premissa de que a base dos cursos de graduação em filosofia deveria se dar a partir da história da filosofia, que seria o meio de acesso ao filosofar, não só o meio mas também o material a partir do qual o pensamento poderia atingir a sua maioridade. Supõe-se que, somente com o domínio dos clássicos da filosofia, seria possível desenvolver a reflexão filosófica. Nesse sentido afirma:

As duas coisas têm de estar reunidas; pois, sem conhecimentos, jamais alguém há de se tornar filósofo, mas jamais tampouco os conhecimentos hão de fazer o filósofo, enquanto a isso não vier se juntar de modo a constituir uma unidade uma ligação funcional de todos os conhecimentos e habilidades e um discernimento da concordância dos mesmos com os fins mais elevados da razão humana (Kant, 2003, p.42).

Kant (2003) classifica os conhecimentos em racionais e históricos. Os conhecimentos racionais, da Matemática e da Filosofia procedem por princípios e, portanto, são *a priori*. Sendo que, a Filosofia, procede por conceitos, já a Matemática o “conhecimento racional a partir da construção dos conceitos” (p.40). Os conhecimentos históricos, são *a posteriori*, de dados. No entanto, alerta que um conhecimento histórico pode proceder da razão. Assinala ainda que os conhecimentos podem ser distinguidos, segundo a origem: objetiva (racionais ou empíricos) ou subjetiva (racionais ou históricos). O termo objetivo refere-se às fontes que possibilitam o conhecimento, e subjetivo à forma como o conhecimento é adquirido.

A distinção indicada entre conhecimentos racionais objetivos e subjetivos deixa claro também que, em certo sentido, é possível aprender a filosofia sem ser capaz de filosofar. Portanto, quem quiser vir a ser um autêntico filósofo tem que se exercitar em fazer de sua razão um uso livre e não meramente imitativo e, por assim dizer, mecânico (Idem, p.40).

Outrossim, distingue a Filosofia considerada segundo o conceito da escola, da escolástica, onde "a Filosofia é, pois, o sistema dos conhecimentos filosóficos e dos conhecimentos racionais a partir de conceitos" (Idem, p.41) que visa a habilidade, ou seja, como doutrina da habilidade, e a Filosofia segundo o conceito do mundo, para o qual "é a ciência dos fins últimos da razão humana" (Idem, p.41). Esta aceção visa a utilidade que Kant denomina como a doutrina da sabedoria: a legisladora da razão, sendo o filósofo concebido como o legislador. A partir da análise desses conceitos Kant afirma que

a Filosofia no último sentido é, de fato, a ciência da relação de todo conhecimento e de todo uso da razão com o fim último da razão humana, ao qual, enquanto fim supremo, todos os outros fins estão subordinados, e no qual estes têm que se reunir de modo a constituir uma unidade (2003, p.42).

As idéias defendidas por Kant acerca do ensino da Filosofia tiveram uma influência importante nos projetos da época, mesmo que, em muitos casos, houvesse uma utilização trivial do seu pensamento. As reflexões de Kant sobre o ensino da filosofia tiveram um alcance que ultrapassou seu tempo, sendo, posteriormente, objeto de muitas críticas e leituras. Passemos agora ao pensamento de Hegel.

Hegel¹⁵, diferente de Kant, não só exerceu a docência, no Ginásio como na Universidade, mas também assumiu cargos como de diretor do Ginásio e de Conselheiro

¹⁵ Segundo Ginzo (1991) “no sólo la época em la que se insertaba históricamente el pensamiento de Hegel, sino también casi toda su actividad profesional gira en torno al problema docente, desempeñando a lo largo de su existencia una serie de actividades que desbordan el marco de lo llevado a cabo por los otros grandes idealistas. Hegel, fue con efecto preceptor privado, profesor y director do Gymnasio, Consejero escolar de la ciudad de

Escolar, considerava-se um "pedagogo filósofo" e redigiu textos referentes ao ensino da filosofia. Na obra "Escritos Pedagógicos"¹⁶ que reúne um conjunto de Informes e cartas do período em que foi Diretor do Ginásio, há uma diálogo com as concepções sobre a educação e as teorias de Kant, Schopenhauer, Schelling.

Centramos nossa reflexão no Informe "Acerca da exposição da filosofia nos Ginásios" de 1812, dirigido ao Conselheiro escolar superior do Reino da Baviera Inmanuel Niethammer. Hegel discute sobre a exposição das ciências filosóficas preparatórias no Ginásio sob dois aspectos, das matérias de ensino e do método. Apresentamos a reflexão que faz acerca do método para se ensinar filosofia nos Ginásios e na Universidade.

Em general se distingue um *sistema* filosófico com sus *ciencias particulares* y el *filosofar* mismo. Según la obsesión moderna, especialmente de la Pedagogia, no se ha de instruir tanto em el *contenido* de la filosofia, quanto se ha de procurar *aprender a filosofar sin contenido*; esto significa más o menos: se debe viajar y siempre viajar, sin llegar a conocer lãs cuidades, los rios, los países, los hombres, etc.

Por lo pronto, cuando se llega a conocer uma ciudad y se pasa después a um rio, a outra ciudad, etc., se aprende, em todo caso, com tal motivo a viajar, y no solo se aprende sino que se viaja realmente. Así, cuando se conoce el contenido de la filosofia, no solo se aprende el filosofar, sino que ya se filosofia realmente. Asimismo el fin de aprender a viajar constuiria él mismo em conocer aquellas cuidades, etc.; el *contenido* (p.139).

Nessa perspectiva Hegel se opõe repetidas vezes a prática da filosofia como um formalismo vazio, desprovido de conteúdo. Não se trata, para Hegel, somente de aprender os conteúdos de uma ciência já existente, definida e elaborada pela reflexão de filósofos de várias gerações pensantes. A filosofia precisa ser conquistada como uma herança, e na medida em que, o jovem se apropria desse conhecimento, ele filosofa. Assim, para Hegel não é possível separar processo e produto, pois

El modo de proceder para familiarizarse con una filosofia plena de contenido no es outro que el *aprendizaje*. La filosofia deber ser *enseñada y aprendida*, en la misma medida en que los es calquier otra ciencia. El desdichado prurito de educar con vistas a *pensar por sí mismo* y ao *propio producir* ha oscurecido esta verdad, - como si cuando aprendo lo que es la sustancia, la causa o lo que fuere, no pensase yo mismo, como si *yo mismo* no *produjera* estas determinaciones em mi pensamiento, sino que ellas fueran arrojadas em éste como si fueram *pedras* -; como si, además, cuando examino su verdad,

Nurenberg, - lo que suponía tener bajo su control toda la actividad docente de la cuidad -, profesor y rector universitario, consultor del gobierno para temas educativos ... *Habría* que señalar desde punto de vista, que la actividad docente de Hegel se va a llevar em buena medida em lo horizonte de las reformas educativas que se estaban realizando entonces." (p.13-14 tradução do autor)

¹⁶ Esta obra não foi ainda totalmente traduzida para o português, por isso, estamos trabalhando com uma edição do Fondo de Cultura Econômica de 1991, e como não tivemos acesso ao texto em alemão preferimos não fazer uma tradução de outra tradução.

las pruebas de sus relaciones sintéticas, su traspasar dialéctico, no alcanzara *yo mismo* esta comprensión, no me convenciera yo mismo de estas verdades, - como si, cuando he trabado conocimiento con el teorema de Pitágoras y su demostración, no supiera *yo mismo* esta proposición y no demostrara su verdad. En igual medida que el estudio de la filosofía es un obrar propio, es asimismo una aprendizaje - el aprendizaje de una ciencia configurada, *ya existente*. Esta constituye un tesoro que consta de un contenido adquirido, dispuesto, formado; este bien heredado existente debe ser adquirido por el individuo, es decir, debe ser *aprendido*. El profesor lo posee; él lo piensa previamente, los alumnos o piensan después (HEGEL, p.140-141).

Neste texto Hegel trata da Filosofia como “ciências filosóficas”, com conteúdos que representam a sistematização dos conhecimentos filosóficos pensados pelos gênios, filósofos. Esses conhecimentos podem e devem ser ensinados aos jovens para ajudá-los a superar a opinião, a ilusão e o erro. Assim, a verdade, mediante a aprendizagem, passa a ocupar o lugar destas formulações ilusórias. Hegel, diferente de Kant, defende que a filosofia pode e deve ser ensinada e apresenta o método para que a aprendizagem da filosofia ocorra. Afirmando que

el contenido filosófico reviste en su *método* y en su *alma* tres formas: 1. es *abstracto*, 2. *dialéctico*. 3. *especulativo*. Abstracto, em cuanto que él se encuentra en el elemento del pensamiento en general; pero em cuanto meramente abstracto, en oposición a lo dialéctico y a lo especulativo, el viene a constituir el llamado pensamiento *intelectural*, que mantiene firmes y llega a conocer las determinaciones en sus diferencias fijas. Lo dialéctico es el movimiento y la confusión de aquellas determinabilidades fijas, la razón *negativa*. Lo *especulativo* es lo racional en su sentido positivo, lo *espiritual*, sólo él es propiamente filosófico (Idem, p.141).

Segundo Hegel, é necessário que o jovem aprenda a pensar abstratamente e que só “*se aprende a pensar abstratamente* mediante el pensamiento abstracto” (Idem, p.142). Nesse viés, apresenta os dois caminhos mais recorrentes para se desenvolver o pensamento abstrato. No primeiro caminho é comum começar pelo concreto, pelo sensível e, a partir da análise, ascender para o abstrato. Esse seria o caminho, segundo ele, de acordo com a natureza, que parte do mais simples ao mais complexo, do mais fácil ao mais difícil. O outro caminho é iniciar com o abstrato, e ao ensiná-lo torná-lo compreensível por si mesmo. Para Hegel

constituye un error total considerar como *más fácil* aquella vía acorde con la naturaleza, que comienza por lo *sensible* y avanza hacia el pensamiento. És, por el contrario, la más difícil, de la misma forma que es más fácil pronunciar y leer los elementos de la lengua hablada, las letras tomadas individualmente, que palabras completas. Puesto que lo abstracto es lo más simple, es más fácil de comprender (Idem, p.142).

O segundo modo é o dialético que, segundo ele, não só é mais difícil do que o abstrato, como também, não desperta o interesse da juventude. Isto se dá em parte, pelo conteúdo trabalhado, Hegel, exemplifica com as antinomias kantianas, que são definidas pela Normativa como um conteúdo de ensino a ser trabalhado, por se constituir uma “dialéctica demasiado insatisfactoria – no consiste sino en antitesis forzadas” (Idem, 143).

O terceiro método é o especulativo que consiste no conhecimento dos opostos em sua unidade, segundo Hegel, somente esta forma especulativa é realmente filosófica. O pensamento especulativo envolve a representação, a imaginação e o coração e trabalha com o conceito, nesse sentido, “solo lo *concebido*, y esto significa lo especulativo que procede de la dialéctica, constituye lo filosófico bajo la *forma del concepto*” (Idem, p.144). E continua a reflexão afirmando que

El *aprender a pensar especulativamente*, cometido que la Normativa señala como la determinación fundamental de la enseñanza preparatoria de la filosofía, ha de ser considerado por conseguinte, sin duda, como la meta necesaria; la *preparación* para ello es el pensamiento abstracto y después el dialéctico y, además, la adquisición de *representaciones* de contenido especulativo (Idem, p.144).

Esta apresentação concisa do pensamento destes dois pensadores a respeito do ensino da filosofia suscita algumas reflexões e, apesar de as idéias defendidas por ambos aparentemente serem discordantes, há não só diferenças mas também, similitudes. Consideramos que Kant foi, na maioria das vezes, mal interpretado, o que gerou equívocos a respeito de suas idéias, que Hegel, com sua crítica corrobora.

Para Kant, “não se ensina filosofia, mas a filosofar”. Com esta assertiva não nega a importância do conteúdo, o que, ele quer enfatizar é o uso, a forma como este conteúdo está sendo trabalhado. Assim, defende, que o ato de aprender o conteúdo da filosofia e o filosofar tem que andar juntos, mas alerta que somente o conhecimento dos filósofos de suas teorias e pensamentos não resulta necessariamente no filosofar. Podemos produzir um bom conhecedor da história da filosofia, mas, nem por isso, um filósofo. O filósofo é aquele capaz de pensar por si só, de fazer uso da razão com autonomia de pensamento.

Hegel, a partir desta afirmação contra argumenta que não se pode separar o processo do produto, indicando que, ao estudar filosofia, já se faz filosofia. E é exatamente aí que se encontra o problema, diríamos que, nem sempre. A crítica de Hegel não considera que pode haver um processo de memorização, fato que Kant chama a atenção quando diferencia o filosofar do aprender história da filosofia, posto que o aluno pode se tornar um bom

conhecedor do pensamento dos filósofos e, nem por isso, um filósofo. Para Kant aquele capaz de pensar por si só. Hegel, em sua refutação, procura dialogar não só com Kant, mas com a Pedagogia moderna, com a crítica aos conteúdos que tomava corpo neste momento, opondo-se aquilo que ele denominava de formalismo vazio, carente de conteúdo.

Segundo Kant, a filosofia não tem objeto próprio, pois não está dada, não constitui (como as outras ciências) um conjunto de leis gerais e universais. Em consequência disso, a filosofia não pode ser ensinada como as demais ciências. O caminho que pode levar ao aprendizado da filosofia é o próprio filosofar. Com essa afirmação pode-se inferir que Kant separa o processo do produto, contudo, uma leitura mais atenta dos escritos de Kant nos leva a por em dúvida esta afirmação, pois a ênfase de Kant no processo do filosofar se dá a partir da sua experiência enquanto professor de Filosofia, e da forma como a filosofia era ensinada nas universidades, provavelmente de natureza escolástica e expositiva.

1.3.2 O princípio da flexibilidade

Os dois últimos documentos, o Parecer 277/62 e as diretrizes de 2001, partem dos princípios de flexibilidade e liberdade, e tendo por base a história da filosofia, definem uma base curricular mínima que oriente as Faculdades na determinação do currículo. O currículo em vigor, quando da definição das Diretrizes, já se pautava por uma abertura para os cursos organizarem e complementarem sua grade curricular a partir da realidade institucional e da disponibilidade e formação do quadro docente. Pergunta-se: a concepção de flexibilidade presente nos dois documentos tem uma relação direta com o contexto sócio-político? Em outras palavras, o termo pode ser compreendido da mesma forma, tem o mesmo significado? Se o contexto de formulação das diretrizes se pauta no ideário neo-liberal do final do século XX, o Parecer 277/62 é elaborado nos anos 60 quando se vivia um processo de mobilização e de redefinição política que culminou no golpe militar e no campo educacional com a reforma universitária de 1986 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71.

Podemos afirmar que, de certa forma, a flexibilidade defendida no Parecer 277/62 estava direcionada, mais especificamente, para a estruturação dos currículos, objetivando diferenciar-se da estrutura fechada determinada pelo Decreto-Lei de 1939, adequando o curso às mudanças no âmbito da filosofia e da sociedade, sem, no entanto, haver uma vinculação direta com as políticas implementadas nesse período. Os acontecimentos que

se seguem a esta regulamentação, como a reforma universitária de 1968 e a LDB 5692/71 no campo educacional, serão orientados por outros princípios. Diferente das Diretrizes de 2001, a flexibilidade almejada no Parecer não se coaduna com as políticas que estavam sendo implementadas naquele período. Não podemos esquecer que todo

esse ideário da flexibilização curricular, assimilado pelos documentos das instâncias executivas responsáveis pela formação de políticas para a graduação no país, parece decorrer da compreensão de que estão ocorrendo mudanças no mundo do trabalho e, conseqüentemente, nos perfis profissionais, o que ocasiona a necessidade de ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional. Tais dinâmicas certamente "naturalizam" o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos, reduzindo, sobretudo o papel das universidades (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p.75).

Segundo os autores, a flexibilização curricular está diretamente vinculada à 'reestruturação produtiva do capitalismo global, particularmente à acumulação flexível e à flexibilização do trabalho' (Idem, p.77). Assim sendo, os cursos superiores têm que se adequar as mudanças que ocorrerem no mundo do trabalho, oferecendo uma formação capaz de desenvolver as competências e habilidades necessárias para que os egressos possam ser aceitos nestes espaços. Por isso, não podemos pensar as diretrizes sem relacionar os princípios de flexibilidade e liberdade com o perfil e as competências e habilidades definidas no documento.

O termo flexibilidade pode revelar certas ambigüidades e contradições quando já estão definidas as habilidades, competências e o perfil do egresso, o que pressupõe um "tipo" de curso e de currículo que possa dar conta desta formação "ideal". Assim, ao mesmo tempo em que se defende a flexibilidade, determina-se qual deve ser o resultado final do processo, ou se pensa que "todos os caminhos levam a Roma" (o que é pouco provável) ou há, aí, uma incongruência, que é facilmente percebida pela vinculação entre as reformas e a implementação das exigências do Banco Mundial para a Educação.

O conceito de liberdade aparece vinculado ao de flexibilidade nos dois documentos; a liberdade é entendida como a possibilidade de, a partir de um mínimo curricular, os cursos poderem elencar um conjunto de disciplinas complementares e, também, como a possibilidade de os alunos escolherem as disciplinas que irão cursar, direcionando sua formação para determinadas áreas ou campos da filosofia que tenham mais interesse.

1.3.3. As mudanças

O documento de 2001 carece de uma fundamentação relativa aos pressupostos filosóficos, que o norteiam, tornando mais difícil uma análise. No entanto, podemos identificar que a Diretriz de 2001 está mais afinada com as discussões no campo da lógica e da hermenêutica, em contraposição ao tomismo e positivismo que estavam subjacente ao Parecer 277/62. A organização curricular, apesar de não sofrer grandes alterações, continuando com as cinco disciplinas consideradas básicas: História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica e Filosofia Geral: problemas Metafísicos, aponta algumas áreas que, segundo o documento, “merecem ser consideradas como: Filosofia Política, Filosofia da Ciência (ou Epistemologia), Estética, Filosofia da Linguagem e Filosofia da Mente” (Diretrizes, 2001, p.02). Excetuando-se Filosofia da Mente, que não encontramos em nenhuma estrutura curricular dos cursos pesquisados, as outras áreas já estão contempladas nos currículos na parte diversificada ou optativa.

A noção de competência que está no centro das reformas educacionais empreendidas após a promulgação da LDB (Lei n. 9394/96), como podemos comprovar nas Diretrizes para os cursos de licenciatura, configura-se como “uma nova forma de tecnicismo e de behaviorismo, porque associada a um discurso político, transfere para o professor a responsabilidade que é do gestor político” (GHEDIN, 2004, p. 401). Concordamos com Ghedin quando afirma que

O fundamento epistemológico que está na base das teorias das competências mantém uma visão estreita do conhecimento centrando o processo de sua construção na relação sujeito e objeto, negligenciando os métodos e os conceitos construídos historicamente. De certo modo, mantém uma visão de conhecimento ainda centrado numa visão kantiana de epistemologia, mantendo-se numa postura idealista, perante o saber (2004, p. 400-401).

No texto das Diretrizes (2001), difere dos documentos anteriores, está prevista a possibilidade de que seja integralizado na estrutura curricular, além das disciplinas, desde que devidamente autorizadas pelo Colegiado do curso, atividades como: “estágios, iniciação científica, laboratórios, trabalho em pesquisa, trabalho de conclusão de curso, participação em eventos científicos, seminários extra-classe, projetos de expansão” (BRASIL, 2001, p. 02). Estas atividades passam a contar crédito como atividade complementar, refletindo uma concepção de currículo mais aberta, que, no caso da licenciatura, está regulamentada nas duzentas horas de atividades complementares, atendendo a uma antiga reivindicação de vários setores da educação.

A versão final das Diretrizes apresenta um item denominado de “Conexão com a Avaliação Institucional”, em que, respaldado pelo princípio da liberdade afirma que “os cursos deverão criar seus próprios critérios para a avaliação periódica, em consonância com os critérios pela IES à qual pertencem” (Idem, 2001, p.02). As políticas educacionais, a partir dos anos 80 do século XX, procuram desenvolver uma cultura de avaliação no campo educacional que possa dar suporte às ações implementadas. Visando um maior controle do sistema nacional de ensino, e respaldada pela LDB, são implementados vários programas de Avaliação Institucional no Brasil¹⁷. Estas políticas de avaliação têm em comum a ênfase no ensino de graduação, na tentativa de controle da qualidade deste nível de ensino o qual precisa adequar-se as normas do mercado e do mundo globalizado. Estes processos avaliativos buscam, ainda, homogeneizar os cursos e a formação dada no país, onde a qualidade passa a ser sinônimo de quantidade e produtividade. Encontramos em duas instituições pesquisadas, relatórios de processos de avaliação internas ocorridos na década de noventa; os quais se realizaram com o apoio e acompanhamento das pró-reitorias de graduação e de planejamento.

Apesar da mudança de terminologia de Currículo Mínimo para Diretriz, as Diretrizes determinam muito mais do que o Currículo Mínimo, no discurso os dois documentos se pautam pelos mesmos princípios, só que o resultado das definições das Diretrizes se torna mais fechadas, engessando, ainda mais, a organização dos cursos.

No segundo capítulo, no resgate histórico dos cursos de Filosofia de quatro instituições públicas do Nordeste, com o objetivo de apreender como a filosofia se estruturou nestas instituições e de como estas legislações se objetivaram nas estruturas curriculares e projetos dos cursos. Neste sentido tentaremos apreender quais os mecanismos que as instituições lançaram mão neste processo de institucionalização da filosofia nos estados do Nordeste. Questionamos: até que ponto os princípios que regem as regulamentações oficiais são assumidos em cada instituição? Como as discussões e conflitos subjacentes nestas regulamentações são pensados nas estruturas curriculares dos cursos? Qual a concepção de história da filosofia presente na memória e história destes cursos?

¹⁷ Para aprofundamento ver: BALZAN, Newton C; DIAS SOBRINHO, José (org.) Avaliação Institucional: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995. COSTA, M. José J. (org.) Avaliação institucional: desafios da universidade diante de um novo século. Belém: UFPA, 1997.

2. Filosofia no Nordeste, uma trajetória: UECE, UFPB, UFPE e UFBA

Iniciamos este capítulo com a reflexão feita pelo professor Vicenzio da Universidade Federal do Pernambuco, quando trata da história do curso de Filosofia dessa instituição:

Se a história do Curso e do Departamento de Filosofia ainda não foi *escrita*, isso não quer dizer que não existe. Encontra-se *inscrita* nas estruturas físicas de suas instalações; nas estruturas curriculares de seus cursos; nas produções acadêmicas e científicas de seus alunos e mestres; nas histórias da vida de seus protagonistas; nas páginas manuscritas das Atas do Pleno do Departamento; nos Livros de Ata de Colação de Grau, de Concursos Públicos, de Registro de Diplomas; nos Manuais de orientação acadêmica; nos Anuários estatísticos da UPPE; nos relatórios da CAPES; nos primeiros Livros de matrícula; nos documentos datilografados expedidos e recebidos; na listas progressivamente computadorizadas de matrícula e de notas; nas cadernetas escolares; nos inúmeros livros de ponto; nos *Cadernos de Filosofia*, nos *Informes Filosóficos*, na Revista *Perspectiva Filosófica*; nos roteiros relatórios anuais de Professores e Coordenadores: dos datilografados de ontem aos *on line* da GEDE e, por fim, até nas placas comemorativas de bronze ou de latão afixados nas paredes de alguns dos corredores deste prédio por onde passou o Departamento (12º, 9º, 8º, 7º) até chegar ao 15º andar no começo da década de noventa. São inúmeros os sinais que a memória humana disseminou para escapar da fome do deus Cronos que a tudo devora, inclusive a seus filhos. Mesmo na sua precariedade, testemunham os esforços, os sucessos, os sonhos desfeitos, a criatividade dos que nos precederam não apenas para garantir sua sobrevivência econômica, mas também e sobretudo para manter viva e atuante a presença da filosofia na Universidade e na região. (2000, p.01)

E por quê? Por revelar uma sintonia com o que pensamos. Quando começamos a fazer a pesquisa de campo, uma inquietação nos acompanhava juntamente com a peregrinação pelas coordenações dos cursos, nos corredores da burocracia das Universidades em busca de documentos que ajudassem a desvendar e contar um pouco da história destes cursos. Qual não foi nossa surpresa, apesar da constatação dos cursos (pesquisados) terem sido criados entre os anos 40 e 50 do século XX, os documentos a que tínhamos acesso

datavam dos anos 70, ou seja, mais de duas décadas no esquecimento. Mas não nos convencíamos de que os documentos não existiam, e até hoje, acreditamos que se não tivemos acesso se deve a problemas de documentação, à pouca importância dada à memória; eles existem, seja na memória, nos arquivos mortos, entulhados em algum canto, mas também não somos inocentes a ponto de não ter consciência de que muita coisa foi simplesmente jogada fora, como um papel velho; ou foi comida pelas traças, seja do esquecimento, seja da negligência.

Mas como se faz pesquisa não somente com o que se deseja, e, sim, com o que temos realmente nas mãos, neste capítulo tentamos mergulhar um pouco naquilo que os documentos revelam, e aqui, quando nos referirmos a documentos estamos incluindo não só os oficiais (resoluções, decretos, livros, artigos) como também a memória daqueles que gentilmente aceitaram ser entrevistados e que, nas suas falas, revelaram o que os documentos escritos não me deixavam perceber. Nas entrevistas foi possível caminhar nas trilhas tortuosas das relações humanas, nos conflitos velados e explícitos para quem os vivenciou ou os acompanhou de perto. Conflitos que revelam as concepções sobre filosofia, universidade, que se materializaram nas estruturas curriculares, na organização das atividades dos cursos, nos seus projetos.

A retomada histórica parte do pressuposto de que não é possível tomar o fato histórico como algo pronto, acabado e passível de uma única explicação e interpretação, assim como, não é possível ver o fato histórico isolado como uma mônada, sendo, portanto, necessário relacioná-lo com o todo social do qual faz parte. Concordamos com Fávero quando afirma que

cada evento, cada fato social só pode ser compreendido e conhecido no conjunto de suas relações com o todo, isto é, pela ação que opera sobre esse todo e pela influência que dele recebe. Sob esta óptica, dois aspectos são essenciais: todo fato social é um fato histórico e todo evento social é um fato total. (1989, p.09, v.1)

Fávero, na obra *Faculdade Nacional de Filosofia*, admitindo não se dar o processo histórico e a história de uma instituição como a Faculdade Nacional de Filosofia de forma contínua e linear, considera que "cada atualidade reúne movimentos de origem e ritmos diferentes: o tempo de hoje data simultaneamente de ontem, de anteontem, de outrora". (1989, p.07, v.4). Neste sentido, "a história é também movimento entre permanência e mudança, de tensões, de contradições das diferentes classes constituidoras da sociedade." (Idem, ibdem)

Fávero chama a atenção ainda, para o fato de que, ao fazer o resgate histórico de um fato e/ou evento, o sujeito que assim procede não pode ser compreendido como um ser neutro e objetivo, pois

a consciência humana é "reflexo" e, ao mesmo tempo, "projeção". Ela registra e constrói; toma nota e planeja; reflete e antecipa. É, ao mesmo tempo, receptiva e ativa. Por isso, o historiador não se limita à compreensão dos fatos estudados, mas reconstrói as motivações e ações dos indivíduos ou grupos, independente de sua adesão às ideologias manifestas ou não. Sem compreender as ações dos homens, é impossível, como nos mostra Schaff, explicar e fazer história. (FÁVERO, 1989, p.36, v.4)

Os documentos (Pareceres, Decretos, Projetos, Propostas de reformulações, Relatórios de avaliação, etc.) dos cursos a que tivemos acesso nas instituições pesquisadas e as entrevistas e conversas com Coordenadores, professores, funcionários, foi utilizada na análise para traçar a trajetória destes cursos.

A definição das disciplinas que compõem o currículo dos cursos nas instituições tem denominações diferentes como "grade curricular", "perfil curricular", "estrutura curricular" "matriz curricular", sendo assim, resolvemos, para cada instituição, trabalhar com o termo presente nos seus documentos. Compreendemos que apesar das diferenças semânticas, eles nomeiam o conjunto das disciplinas que, naquele momento, foi escolhido para, num determinado projeto de formação e filosofia, atingir os objetivos almejados.

Na análise dos projetos pedagógicos que buscam adequar os cursos as Diretrizes Curriculares nos surpreendeu os títulos das propostas a que tivemos acesso. Na UFBA a proposta esta denominada de *Currículo para os cursos de Filosofia: Bacharelado e Licenciatura*. Na UECE, recebem a denominação de: *Projeto Pedagógico do curso de Bacharelado em Filosofia, Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Filosofia*. Na UFPB, *Projeto Político Pedagógico do curso de Graduação em Filosofia*. Na UFPE *Proposta de Reforma Curricular, Renovação de Reconhecimento de Curso - Bacharelado, Renovação de Reconhecimento de Curso - Licenciatura*.

Note-se que temos aí mais que uma diferença semântica, e neste caso, as palavras significam mais do que a primeira vista revelam. Diante disso, nos questionamos: Qual a diferença entre elaborar um currículo, de uma proposta pedagógica e de uma proposta político pedagógica? A proposta pedagógica engloba a discussão curricular? O termo político na denominação da proposta é só mais um termo que se agrega ao pedagógico ou reflete uma

concepção que relaciona o pedagógico ao político? Qual a concepção de currículo que norteia estas propostas?

Inicialmente, pensamos em organizar este capítulo sem a preocupação de apresentar cada universidade mas, na escrita, percebemos a inviabilidade dessa intenção, por isso optamos por tratar de cada instituição separadamente. Com esse procedimento, corremos o risco de nos repetirmos, o que buscamos não fazê-lo, por outro lado, ganhamos nos detalhes que cercam cada instituição e os autores protagonistas desta história.

2.1 O curso de Filosofia no Estado do Ceará – o caso da UECE

Segundo Martins Filho (1996), em 1947 foi fundada a Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, pela União Norte-brasileira de Educação e Cultura, mantida pela Congregação dos Irmãos Maristas. No entanto, desde 1944, já se vinha pleiteando a criação de uma Universidade no Estado. A criação da Faculdade partiu do Centro de Ciências e Filosofia do Ceará. O Decreto nº 20370 de 12 de julho de 1950 concede o reconhecimento dos cursos de Filosofia, Letras Clássicas, Letras Neo-latinas, Geografia e História e de Matemática.

Em 1954, é sancionada a Lei nº 2.373 criando a Universidade Federal do Ceará e, em 1956, a Faculdade Católica de Filosofia é agregada¹⁸ a Universidade Federal do Ceará. No entanto, a Faculdade que, em 1966, passa a denominar-se Faculdade de Filosofia do Ceará (FAFICE) é encampada pelo Estado¹⁹, sendo reconhecida em 1971, pelo parecer nº 277/71. Com a criação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em 1977, o curso de Filosofia passa a integrar esta universidade.

Neste percurso desde a fundação da Faculdade até o momento em que passa a integrar a Universidade Estadual do Ceará, não foi possível encontrar nenhum documento. Inferimos que sua estrutura curricular estava respaldada no Decreto nº 1.190/39 e, posteriormente, no Parecer 277/62. É importante ressaltar que de 1950 até 1966 quando é

¹⁸ Segundo Martins Filho, "as unidades agregadas, no entanto, estavam vinculadas à instituição para determinados fins, mas a ela não pertenciam patrimonialmente." (p.76) A agregação "se fazia para efeito de cooperação cultural e de melhoramento do ensino, não podendo resultar, para a Universidade, compromisso ou obrigação, com referência aos professores e funcionários existentes àquela época ou que viessem a ser admitidos no futuro". (p.67)

¹⁹ Não há nos documentos nenhuma explicação para o fato do curso de Filosofia que estava agregado à Universidade Federal ser encampado pela Universidade Estadual.

encampada pelo Estado a Faculdade de Filosofia esteve sob a orientação dos Irmãos Maristas, funcionando no Seminário da Prainha.

O curso nasce com o objetivo de formar os professores para o ensino secundário, e somente em 1984 passa a oferecer também o Bacharelado. Segundo o professor Aduino Lopes da Silva, o curso de Bacharelado surgiu a partir da demanda de profissionais de outras áreas que desejavam complementar sua formação com a Filosofia, mas não tinham interesse em fazer a licenciatura. Assim, formou-se uma turma com estes profissionais que ainda funcionou por dois semestres, a partir do terceiro, a turma começou a fazer a matrícula no curso, diferenciando-se da licenciatura por não cursarem as disciplinas pedagógicas (didática, estrutura e duas práticas de ensino). Em outras palavras, o curso foi criado para atender a um público específico com a finalidade de complementar a formação. Esta idéia da formação em Filosofia como complementação, de certa forma, como coroamento de uma formação mais geral, irá acompanhar o curso de Bacharelado nesta instituição, como pudemos comprovar no decorrer deste texto.

Nos anos 80, o curso de Filosofia passa por um processo de reformulação e de discussão que se inicia com o movimento pelo retorno da filosofia no 2º grau. A partir de 1985, o “movimento” tomou corpo com a organização de uma comissão pró-filosofia que, junto ao Centro Acadêmico de Filosofia da UECE, planeja uma série de reuniões e atividades como: visita às escolas, realização de uma pesquisa com os alunos do 2º grau, divulgação do “movimento” junto à imprensa local. O ápice deste processo se dá com a entrega de um documento e um abaixo assinado ao secretário de Educação do Estado, ao secretário de Educação e Cultura do Município e ao presidente do Conselho Estadual de Educação, reivindicando o retorno da disciplina no secundário.

Em abril de 1987, (quase dois anos depois da entrega do documento com as reivindicações), a Secretaria de Educação do Estado envia à comissão um documento-resposta e um relatório sobre a discussão do restabelecimento do ensino da Filosofia. Em julho deste ano, o Departamento de Filosofia da Universidade Estadual do Ceará organizou um Curso²⁰ de atualização em Filosofia para os professores licenciados em Filosofia e professores que ministram a disciplina de Fundamentos históricos e filosóficos da educação da rede estadual de ensino. O curso tinha por objetivos: a) “oportunizar rigorosa revisão sobre questões filosóficas fundamentais; b) contribuir para uma cosmovisão integrada e coerente”.

²⁰ O curso foi organizado no período de 20/07/87 a 31/07/87 e 18/01/88 a 29/01/88 pelos professores: M. Yolanda Perdigão; Noé Martins de Souza; M. Tereza B. de Andrade.

Em 1989, o Departamento inicia um processo de reflexão para elaborar uma proposta de reformulação do curso, com a realização de um “Seminário de Reformulação dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Filosofia”, realizado no Centro de Humanidades de 26 a 30 de julho. O seminário contou com a participação de professores e alunos.

Neste encontro foi escolhida uma "Comissão de Reforma Curricular" composta pelos professores Itamar Lopes de Azevedo, Reginaldo Rodrigues da Costa, Noé Martins de Sousa, tendo como coordenador João Nogueira Mota. Esta comissão tinha a função de elaborar, a partir das proposições apresentadas no seminário, uma proposta que conseguisse contemplar as demais. Em setembro deste mesmo ano é submetida e aprovada pelo Colegiado do Departamento a nova estrutura curricular do curso.

Neste momento, interessa-nos compreender as proposições feitas por professores e alunos durante o seminário. Acreditamos que essas propostas revelam as concepções e, sobretudo, um momento privilegiado do curso, em que há o envolvimento do corpo discente e docente e a tentativa de pensar qual o tipo de formação e de filosofia que se quer implementar. Tivemos acesso a quatro propostas de professores e uma defendida pelo aluno Francisco José Freire.

Da leitura destas propostas, observa-se que o curso estava vivendo um momento de mudanças em todos os eixos; os documentos trazem proposições no que se refere à estrutura curricular, às atividades de ensino, pesquisa e extensão bem como a própria estrutura da universidade.

Um ponto que está presente em duas propostas se refere à discussão sobre a continuação do curso da licenciatura. A discussão faz sentido se pensarmos que, neste período, havia sido retirada a filosofia no ensino secundário, o que, de certa forma, tornava a formação dos professores para este nível de ensino inviável. Por outro lado, este mesmo colegiado esteve à frente de um movimento pelo retorno da Filosofia no ensino médio. Neste sentido, pode estar implícito a concepção de que a filosofia é um saber para poucos intelectuais, o que revelaria uma postura elitista.

A proposta assinada pelo professor Reginaldo intitulada, "*Sugestões para a reformulação dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Filosofia*", defende a supressão do curso de Licenciatura, permanecendo somente o curso de Bacharelado e a possibilidade de, caso o aluno deseje, o curso oferecer a habilitação da licenciatura, em que se cursaria as disciplinas psico-pedagógicas. Na proposta assinada pelo professor Auto Filho encontramos a

defesa da extinção "de todos os Cursos de Licenciatura em nível dos Departamentos e Centros".(UECE, 1989c grifo do autor) Caberia à Faculdade de Educação, a formação do licenciado.

Os professores. Noé Martins de Sousa, Oscar d'Alva de Souza e Filho, Itamar Lopes de Azevedo e Adauto Lopes da Silva Filho assinam o documento *Pela valorização da atividade acadêmica - Reforma para o Departamento de Filosofia*. Redigido em forma de programa, a proposta contém vinte itens que vão desde a melhora da estrutura física até as questões pedagógicas. Do primeiro ao quarto itens se referem a questões físicas e estruturais como aquisição de móveis, livros, aumento de funcionários. Nas proposições não há uma tomada de posição quanto à discussão da manutenção da licenciatura.

O professor Paulo Petrola apresenta o documento *Pensar o currículo do curso de Filosofia*, no qual faz uma análise sobre a natureza do curso. Segundo Petrola, um curso de Filosofia pode ser estruturado a partir de duas orientações, que denomina de catequética ou dogmática e de teórica ou acadêmica. "O que classificamos catequético ou dogmática é o modelo antigo de currículo que tinha duas funções: alfabetizar alguém em filosofia e doutriná-lo em determinado credo" (1989b, p.02). Ainda, segundo o autor, a alfabetização filosófica caracteriza-se pelo ensino dos "rudimentos filosóficos, das primeiras letras" (Idem, p.02), que consistia em "aprender definições, decorar divisões e classificações, memorizar problemas e soluções, assim como o mestre-escola ensinava a criança a ler, escrever e contar." (Idem, p.02) Nesse sentido enfatiza que, apesar do atual currículo não ter mais o caráter de doutrinação, ainda conserva o de mestre-escola. A proposta apresentada não se propõe a procurar possíveis soluções, pois, segundo o autor, este modelo está falido e deve ser substituído. Vejamos como se coloca:

Se filosofia fosse um curso técnico, se formar em filosofia fosse um treinamento, assim como se forma um datilógrafo, ou um técnico de laboratório, talvez se pudesse manter o "modelo mestre-escola" e procurar torná-lo mais produtivo. Mas como a filosofia é a ponta do espírito, não há como treinar. (Idem, p.02)

Enfatiza ainda, que este modelo leva a improdutividade, pois o curso de filosofia não tem por objetivo formar o profissional – como por exemplo, os cursos de Direito e Medicina – é um curso de natureza teórica e forma "para uma profissão inexistente: filósofo (...) quando muito forma um professor de filosofia. Mas o que vem a ser um professor de filosofia? É um filósofo que ensina." (Idem, p.03)

O modelo teórico segundo Petrola, seria

o de alguém que fosse, por exemplo, estudar filosofia com Kant, ao tempo que Kant fazia suas pesquisas para a elaboração das críticas, ou, para ser atual, alguém que junto a Agnes Heller fosse aprender filosofia colaborando nos estudos para a elaboração de uma nova antropologia, ou participasse dos trabalhos de Jurgen Habermas para a elaboração da filosofia da comunicação. (Idem, p.01)

Entretanto, defende que é preciso conciliar os dois modelos, pois, para que seja “possível a entrada no filosofar. Há a necessidade de uma ação prévia do currículo para alfabetizar, para ensinar as primeiras letras filosóficas.” (Idem, p.04)

A proposta apresentada pelo aluno Francisco José Freire, apesar de sucinta, define, como seu objetivo, tratar especificamente do bacharelado a partir da reflexão sobre a metodologia, pesquisa e a reformulação curricular. Faz, inicialmente, uma análise, com base em Roland Corbisier, sobre a importância do estudo da história da filosofia, a partir dos aspectos sociais, políticos e econômicos, ou seja, de forma relacional, buscando apreender a “totalidade da época” (UECE, 1989d, p.01). No ponto que discute sobre a metodologia defende a proposta apresentada por Antonio Joaquim Severino na obra *Metodologia do Trabalho Científico*. Partindo do pressuposto de que o Bacharelado deve ser direcionado à pesquisa, defende que sejam criados grupos de estudo e que a avaliação do conhecimento deva ser unificada. No item “Reformulação Curricular”, propõe que tanto o Bacharelado quanto a Licenciatura devem contemplar as disciplinas: “Lógica Dialética, Teoria Política, Filosofia da Linguagem, Problemas Filosóficos hoje” (Idem, p.04)

O documento que fundamenta a reforma faz uma síntese das propostas defendidas no Seminário, e mantém os cursos de Licenciatura e Bacharelado²¹. O currículo passa a ser constituído de duas partes, o currículo mínimo e a parte complementar, respeitando o Parecer 277/62, propõe ainda, a promoção pelo Departamento de Cursos Livres que poderão ser reconhecidos como disciplinas e a criação dos seguintes Núcleos de Pesquisa.

Poderão ser criados imediatamente pelo Departamento de Filosofia:

- Núcleo de Filosofia Grega
- Núcleo de Ontologia do Ser Social
- Núcleo de Liberalismo e Socialismo Clássico
- Núcleo de Estudos sobre Hegel
- Núcleo de Estudos sobre Kant
- Núcleo de Estudos sobre o Pensamento Brasileiro
- Núcleo de Estudos de Estética
- Núcleo de Estudos sobre Marx e etc (UECE, 1989a, p.5)

²¹ Nos documentos não há nenhuma referência de como se chegou a esta decisão, já que pelas propostas pode se perceber que não havia consenso nestas discussões.

Apresenta ainda os procedimentos que tratam desde a forma de exposição das matérias até de como deve ser a monitoria. Institui a monografia de final de curso com defesa e banca para a Licenciatura e o Bacharelado.

O curso de Bacharelado teve, a partir de sua criação em 1984 até 1996, três estruturas curriculares²² respectivamente a de 1984; de 1990 e a de 1996. A análise revela um crescente processo de flexibilização com a diminuição dos pré-requisitos e o aumento das disciplinas optativas. No fluxograma de 1984, o curso oferecia 06 (seis) disciplinas optativas que passam para 13 (treze) a partir de 1996. As disciplinas do eixo história da Filosofia, perfazem, em 1984, um total de 34 créditos – 510 h aula, que será reduzido para 24 créditos - 420 h aula, no fluxograma de 1996.

Na licenciatura tivemos acesso à estrutura curricular de 1979 e a três fluxogramas, de 1982, de 1990 e o de 1996. Para se ter uma noção das mudanças, as disciplinas de História da Filosofia que, em 1982, correspondiam a 24 créditos – 360 h aula, em 1990, passa para 34 créditos – 510 h aula e em 1996 cai para 28 créditos – 420 h aula

A disciplina “História da Filosofia Brasileira” torna-se obrigatória em 1984, o que, ocorreu também nos cursos da UFPE e da UFPB neste mesmo período. É importante lembrar que nos anos 80 do século XX, se desenvolve no país um intenso debate sobre a existência de uma filosofia no Brasil.

Em janeiro de 1995 é realizado o 1º Encontro de Professores do Departamento de Filosofia que ensejava discutir uma política e programas de extensão, com a definição de prioridades e a organização de uma proposta para a criação do curso de Mestrado. Este evento contou com a participação do professor Petrola, que estava ocupando o cargo de Reitor da Universidade. O professor Petrola destacou a importância da filosofia “como explicitação do pensamento, dos anseios, afinal, como ponto de referência para a comunidade”.

No primeiro dia do encontro foram definidas as áreas da Política, Ética e Educação como prioritárias pelo colegiado do curso. Entre as atividades planejadas estavam os Ciclos de Conferência do professorado, o Programa “Convidado Especial”, o Programa de “Cursos diversos Livres”, Comitê de Enlace com Educação Básica (Filosofia no 1º e 2º graus), além da realização de Seminários. Foi discutida a necessidade da ampliação e informatização da Biblioteca, bem como, a intensificação de assinaturas de revistas Nacionais

²² Esta informação foi conseguida na Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD, no documento “Fluxogramas vigentes”, onde se encontra um breve histórico do curso, o perfil do graduando em Filosofia e os fluxogramas das disciplinas dos cursos de bacharelado e licenciatura.

e Internacionais, o Programa de Línguas Instrumentais e a formação de uma “Equipe de Tradução Filosófica”.

No segundo dia do encontro, a discussão está orientada para o diagnóstico e as propostas dos cursos de especialização e da criação do Mestrado. No terceiro dia, discutiu-se o Mestrado e, posteriormente, “Políticas e Programas de Graduação”. As reflexões visavam fazer um diagnóstico do curso no tocante às disciplinas, tanto em relação ao conteúdo quanto à metodologia de ensino. Discutiu-se a necessidade de aprofundar a reflexão sobre os problemas da graduação tomando por base a discussão sobre:

- 1) qual a missão, a vocação do Departamento de Filosofia na UECE, no Ceará, no Brasil...
- 3) precisamos de dois cursos: licenciatura e bacharelado, para duas clientelas, a saber: professores de 2º grau e pesquisadores, cada curso deve ter ou não sua própria coordenação? Ou um curso seria suficiente, oferecendo uma bifurcação no final, conduzindo a licenciatura ou ao bacharelado?
- 4) Qual deve ser o conteúdo do nosso curso? Como elaborar uma linha mestra. Esse conteúdo corresponde a clientela? (UECE, 1995, p.01)

É, neste momento, que pela primeira vez, pelo menos formalmente, a questão da formação do pesquisador e do professor aparecem como separadas, como podemos inferir da leitura do terceiro item. Há também uma preocupação explícita em adequar o curso para a possível clientela.

No encontro foram propostas algumas medidas práticas, como a realização de um encontro de dois dias para a discussão da graduação; a realização de um vestibular específico; a necessidade de envolver o Centro Acadêmico nas discussões e a substituição da disciplina “Introdução ao Curso” por um Seminário Introdutório.

Acreditamos que o curso viveu, em 1989 e em 1995, dois momentos privilegiados de reflexão, com o envolvimento do corpo docente, mesmo não encontrando, em 1995, a diversidade de propostas do Encontro de 1989. Nestes períodos ocorreu um envolvimento do colegiado do curso para redefinir e pensar sobre que profissional estava sendo formado e quais ações poderiam ser realizadas para melhorar a formação oferecida pelo curso; mesmo que nem todas as ações tenham sido posteriormente postas em prática, ficando só no plano do discurso.

Além destes documentos tivemos acesso a um folder de 2004²³ em que se define o perfil do graduando: “O Bacharel ou Licenciado em Filosofia caracteriza-se por uma visão crítica da sociedade a partir, sobretudo, de uma formação e de um conhecimento ético, totalizante e universal da realidade” (UECE, 2004). O objetivo do curso é o de “propiciar ao aluno o conhecimento nos mais diversos níveis, tais como: Ética, Antropologia, Epistemologia, Metafísica, Estética e História da Filosofia. Em suma, todo um universo que compõe o estudo da Filosofia enquanto ciência.” (Idem)

O item VI apresenta a possível Demanda para o curso, assim definida:

O estudo da Filosofia é essencial e necessário à nossa sociedade, devido sobretudo a atual supervalorização da dimensão técnico-científica em detrimento da dimensão reflexiva-crítica da realidade. Assim sendo, faz-se necessária e urgente uma formação filosófico-humanística dos profissionais técnicos que atuam nos diversos campos de conhecimento, na sociedade. (Idem)

O curso, nesta perspectiva, teria a função de complementar da formação, não tendo importância em si mesmo, mas como coroamento, ou melhor, como responsável por uma formação humanística para os profissionais de outras áreas. Observe que se retoma a origem do curso de Bacharelado, ou seja, assim como ele foi criado para atender a uma demanda de profissionais de outras áreas que queriam complementar sua formação em 1984. Vale salientar que, com este mesmo argumento, em 2004 se justifica o curso.

A definição da demanda está em consonância com a definição do perfil dos graduandos, de quem se espera uma visão crítica da sociedade, com ênfase na formação ética que seja, ao mesmo tempo, totalizante e universal da realidade.

Da grade curricular de 1996 para a relação das disciplinas que se encontram no folder, no item *Currículo da Graduação*, há algumas alterações: as disciplinas de História da Filosofia passam a ser de 06 créditos, e História da Filosofia VI está no elenco das disciplinas optativas e não obrigatórias, mesmo assim, o número de h aula para a História da Filosofia passa de 420 para 540 h.

Estes documentos revelam que as mudanças curriculares que ocorreram no curso até 1992 foram marcadas por um amplo processo de discussão em que se buscou pensar a formação e resolver os problemas enfrentados.

²³ Estamos nos referindo ao folder distribuído pelo curso dividido em oito tópicos: histórico do curso; Modalidades da graduação; Perfil; Objetivo; Demanda; Pós-Graduação: Mestrado; Currículo da Graduação; Corpo Docente.

O curso tem como base para a formação, a História da Filosofia, respaldado pelas legislações oficiais e, segundo o prof Aduino, a raiz disto pode ser a formação do quadro docente que tem, na maioria, docentes formados na Faculdade de Filosofia de Fortaleza (FAFIFOR) ou a formação religiosa em seminários. Este quadro permaneceu inalterado até os últimos anos, começando a mudar com a contratação de professores doutores. Segundo o professor Aduino:

o Petrola é seminarista, o Jam é ex padre, o Carlos Dália ex padre, o padre Luis Moreira um dos primeiros que foi Reitor da Universidade também é ex padre, o Manfredo Ramos padre. Todos eles tinham formação religiosa. A outra frente fomos nós, nós viemos da FAFIFOR, fomos formados lá no seminário da Prainha, eu, o Luciano, Itamar, Eliane. O curso que tivemos lá é um curso também muito ainda naquela linha, muito escolástico e aquela seqüência, aquelas disciplinas, os pré-requisitos, muito amarrado também. Então eu acho que é por isso que há esta tendência, o curso ficou estruturado mais ou menos nesse estilo mesmo, escolástico mesmo. Tinha as disciplinas, inclusive havia uma amarração muito grande de pré-requisitos isso atrapalha muito o curso, o aluno deixa as vezes de caminhar no curso, (...) Você tem as disciplinas: Introdução à Filosofia, Lógica, a História da Filosofia I que amarra o resto do curso. Tem que ter Introdução à Filosofia para fazer História da Filosofia I, é tanto que, com estas mudanças diminuímos o número de disciplinas com pré-requisito para soltar mais o aluno, a partir de 1996, diminuí as disciplinas obrigatórias e aumentou as optativas para ficar mais espaço para os alunos, se você comparando você vai vendo que o quadro é bem menor de disciplinas obrigatórias.” (Entrev. Professor Aduino)

O professor continua justificando o porquê da História da filosofia ser a base da formação, e, ao mesmo tempo, faz uma crítica a esta estrutura, levantando uma discussão sobre se a formação deveria ser mais generalista ou mais específica. É melhor um currículo que trabalhe um pouco de tudo e os alunos, a partir daí, possam aprofundar nos cursos de pós? Ou seria mais proveitoso um curso estruturado para que o aluno possa ter acesso a um conhecimento mais restrito e aprofundado? Nesta reflexão está implícita a questão: qual a melhor maneira de formar o filósofo? O professor Aduino se posiciona

O Petrola coloca que é uma alfabetização filosófica, ensinar as primeiras letras, o atual currículo nosso leva para isso, uma alfabetização filosófica. É como aprender a ler realmente filosofia, não sei, esse modelo está falido, teria que partir para uma outra forma, que os estudos aqui atrelado a mestres, você tem, por exemplo o Expedito, a vida toda estudando Luckas. O Expedito formaria um grupo de estudiosos de Luckas, formaria as pessoas naquela área, estudiosos. Nós não temos esta cultura hoje, estudo tudo um pouco, essa alfabetização filosófica. Realmente que termina aqueles que acham que estão fazendo isso, que estudam uma certa área, que só dá disciplina naquilo que estuda, mas é deficiente também. Termina nem sendo esse curso nesse modelo novo de ter um mestre e trabalhar com um grupo aquilo que ele realmente pesquisa, e nem tampouco forma, vamos dizer assim, o filósofo em si, no sentido de que o curso passa a ser esta alfabetização, essa leitura mais geral. Mesmo aqueles que pretendem dar

essa conotação de mestre, grupo de estudo também não chegam lá, por que não aprofundam, acho que não há um aprofundamento, fica muito superficial. Temos uns grupos de filosofia da Linguagem, que dão uma disciplina ou outra, não tem um projeto definido, não tem um estudo aprofundado termina ficando muito na superficialidade, a leitura de uma obra ou outra que ele fez ou um trabalho que ele fez no mestrado ou doutorado assim se restringe só aquilo, não há esse aprofundamento. (Ent. Professor Aداuto)

Quanto às tendências filosóficas que tenham hegemonia nas reformulações até agora realizadas pelo colegiado, observamos que, apesar de haver o acréscimo de disciplinas mais ligadas à filosofia política, social e econômica a partir da reformulação de 1989, não há hegemonia marxista na orientação curricular do curso. O que há, e isto, como vimos ocorreu também nas outras instituições pesquisadas, é que, a partir dos anos 80 do século XX a escolástica e o tomismo perderam espaço. Este vácuo é ocupado por uma discussão sobre a filosofia no Brasil e na América Latina e com as questões políticas e sociais coincidindo com o processo de abertura política pelo qual passava o país e a inserção da filosofia da libertação no Brasil, que se refletiu nas reformulações curriculares dos cursos.

Segundo, o professor Aداuto, não é possível afirmar que o curso da UECE seja marxista, sendo por ele classificado como mais eclético. Nesse contexto, o termo deve ser compreendido como caracterizando a existência de várias correntes de pensamento filosófico. Vejamos como se expressa:

tem um grupo, tem essa formação mais hegeliana. Apesar do povo dizer que na UECE o curso é totalmente de formação marxista, mas não sei se é tão, não, acho mais hegeliana, kantiana. É que alguns professores trabalham, ali o Itamar, o próprio Expedito, alguns professores pontuavam, trabalham mais o marxismo. A Cristiane depois que entrou também, porque antes, o grupo de professores ali tinham uma formação muito religiosa então imperava muito ainda o tomismo, com o Manfredo Ramos, era os padres que trabalhavam. Depois quando entrou essa turma nova, que era o Auto, Noé, eu, o Itamar, todos na mesma época, aí a gente puxou um pouco para o marxismo. Mas hoje o curso se escora mais na Marli que trabalha mesmo, que trabalha o Hegel direto, os alunos são muito influenciados, é tanto que a maioria dos trabalhos é sobre Hegel e um pouco também de filosofia grega por causa do Jam trabalha muito bem a filosofia antiga aí os alunos fazem muitos trabalhos sobre Filosofia grega. (Ent. Professor Aداuto)

Outro ponto que merece destaque no depoimento do professor se refere à discussão sobre a Licenciatura e o Bacharelado. O curso tem um histórico de discussão interna e, a partir dos anos 80 do século XX, com o “movimento pelo retorno da filosofia”, tem, de certa forma, realizado algumas reflexões sobre a formação do professor de filosofia.

No entanto, o professor Aduino nos lembra que a discussão a respeito da educação, encontra muitos entraves, pois há uma desvalorização em relação a formação do professor de filosofia. Estas posturas podem ser observadas nas discussões do colegiado materializadas com a proposta de acabar com a licenciatura, como vimos anteriormente. Esta, digamos, resistência em pensar a formação do professor de filosofia, que já existia, segundo o professor Aduino, agravou-se com a entrada de novos professores. Há uma rejeição maior à reflexão pedagógica, que é percebida na ausência dos docentes nas discussões sobre a licenciatura.

É importante ressaltar, ainda, que há, nos últimos anos, um crescente aumento de cursos de graduação e pós-graduação no Estado do Ceará, com a criação do curso de Pós-Graduação em Filosofia na Universidade Federal do Ceará (UFC) e em 2000, a instituição cria o curso de Graduação Filosofia. Na Universidade do Vale do Acaraú é criado um curso de graduação em Filosofia. Em 2005, o campus da Universidade Federal do Ceará, em Juazeiro do Norte, também é aberto o curso de Graduação em Filosofia. Desta forma, o Estado do Ceará passa a ter 04 (quatro) cursos de graduação em Filosofia, o que demonstra, segundo o projeto de criação do curso da UFC, que “o retorno da investigação filosófica e o renascimento do interesse pelas humanidades em todo o mundo, inclusive entre nós, fato destacado pelos estudiosos da cultura, respondem ao anseio de compreensão e de busca de fundamento normativo para as realidades novas do nosso tempo.” (UFC, 2000, p.04)

2.1.1. O projeto pedagógico do curso de Filosofia da UECE

A elaboração da proposta de reformulação do curso está sendo encaminhada por uma comissão, que foi nomeada nas reuniões que ocorreram com a participação de professores e alunos. Tivemos acesso à primeira versão da proposta de 2006 e a uma versão mais definitiva de fevereiro de 2008.

A primeira elaboração do projeto que contemplava a licenciatura e o bacharelado, foi desmembrada em dois projetos, um para a Licenciatura e outro para o Bacharelado que serão encaminhados para aprovação nos conselhos da Universidade. A comissão nomeada tem por objetivo “provocar o debate, examinar os documentos

preliminares e elaborar a proposta final” (UECE, 2006, p.02.). O professor Aauto afirma que estão tendo dificuldades de contar com a participação dos professores nas discussões.

Você viu²⁴ ali a dificuldade, por que nas reformas anteriores houve toda essa discussão repensar o curso de filosofia, pensar o que nós queríamos exatamente, ainda havia essa proposta de reestruturação do curso e um caminho a seguir, ou o curso continuar sendo esse curso catequético ou esse curso que tinha como eixo fundamental os mestres escola como era na época de Hegel você daria aqueles cursos. Teríamos que optar por um modelo ou então mesclar os dois modelos que foi o que tentamos, mas isso em termo da cultura puramente filosófica, da formação do bacharel (...) (entrev. Prof. Aauto, 25/01/2006)

O fato é que, mesmo não contando com uma pequena participação do colegiado, o projeto foi discutido e elaborado. Conforme o documento:

a realização deste documento passou por um processo democrático-participativo uma vez que a coordenação da Filosofia convidou a todos os Professores do Curso, Secretária e Representantes Estudantis para participar do mesmo. Houve várias reuniões do Colegiado do Curso para o conhecimento da necessidade das reformulações, resultando na formação de uma pequena comissão composta por professores voluntários, juntamente com a Coordenação do Curso, que realizou reuniões sistemáticas para análise, discussões, tomadas de decisões e elaboração final desse Projeto Pedagógico. (UECE, 2008, p.01)

Os dois projetos (Licenciatura e Bacharelado) estão estruturados nos seguintes itens: Apresentação; Justificativa (gênese e desenvolvimento do curso, características), Estrutura profissional do curso (missão e objetivos, perfil, competências e habilidades); Organização curricular; Estágio, Trabalho de conclusão do curso e atividades complementares; Formas de avaliação, frequência, evasão e repetência; Corpo funcional; Ementas das disciplinas. Os projetos têm um conteúdo similar em muitos itens havendo diferenças nos pontos referentes a definição das disciplinas e às competências e habilidades requeridas para cada curso.

Na justificativa para a reformulação do curso (Bacharelado e Licenciatura) se faz menção, primeiramente, à missão da Universidade que é a de “produzir, disseminar conhecimentos e formar profissionais para promover o desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida da região” (UECE, 2008, p.04). Não esquecendo do compromisso ético com a sociedade, a busca da integração entre ensino, pesquisa e extensão.

²⁴ Participamos de algumas reuniões nos dias: 11/01/2006 – com a Prof. Margarete do Departamento de Educação e o colegiado do curso. A prof. Margarete foi convidada para dar alguns esclarecimentos sobre as mudanças nas licenciaturas. Dia 24/01/2006 com o colegiado sobre o projeto pedagógico.

O documento chama a atenção para o fato de que os cursos de Graduação, a partir de 1996, vêm realizando reformulações, procurando adequar-se aos preceitos legais e às exigências da sociedade. Exigências estas, segundo o documento, relacionadas principalmente as licenciaturas, o que acaba gerando também mudanças no bacharelado, no caso da Filosofia isto se dá pela base comum de ambas as habilitações.

Esta nova proposta pedagógica tem por meta promover a interação do profissional a ser formado com as “exigências e necessidades da atual sociedade, contribuindo para o seu desenvolvimento e transformações quantitativas” (UECE, 2008a p.05) Enfatiza, ainda, o papel crucial do Curso de Bacharelado em Filosofia numa sociedade cada vez mais tecnificada, pois a “Ciência Filosófica preocupa-se principalmente com os problemas humanos, buscando resgatar as dimensões técnica, estética, ética e política do homem no seu verdadeiro sentido ontológico.” (Grifo nosso, Idem, p.05) A afirmação da Filosofia como Ciência também está presente no folder de 2004.

O Curso de Licenciatura está, segundo o documento,

buscando desenvolver os fundamentos filosóficos e pedagógicos que possam atender à demanda da nova realidade do nosso tempo que provoca mudanças na esfera política, social, acadêmica e profissional, alterando também os valores, os conceitos e visões de homem e mundo, gerando cada vez mais o interesse e a necessidade da formação dos docentes em Filosofia para que sejam multiplicadores dos saberes dessa ciência para as crianças, jovens e adultos. (UECE, 2008b, p.04)

Nesse sentido, o curso de Licenciatura passa a “ser pautado na valorização da formação docente em Filosofia para o Ensino Fundamental e Médio, cujo objetivo central é proporcionar uma maior formação não apenas teórica, mas também pedagógica para o futuro professor de filosofia” (UECE, 2008b, p.05).

O curso é constituído atualmente por 34 professores, dos quais 30 são efetivos com dedicação exclusiva e 04 são professores substitutos. Destes professores, 31 têm graduação em Filosofia e, como podemos verificar no quadro abaixo, nem todos têm pós-graduação (mestrado e doutorado) em Filosofia..

TITULAÇÃO	PROF ^o .	ÁREA	SITUAÇÃO FUNCIONAL
GRADUAÇÃO	06 ²⁵	Em Filosofia	Efetivos com DE
MESTRADO	13 ²⁶	11 em Filosofia 01 em Educação	07 efetivos com DE 04 substitutos

²⁵ Destes 02 estão cursando o mestrado

²⁶ Destes 03 estão cursando o doutorado

		01 em sociologia	
DOUTORADO	14	06 em Educação 08 em Filosofia	13 efetivos com DE 01 substituto
LIVRE DOCENTE	01	Filosofia	Efetivo com DE

O curso continua tendo por base as Histórias da Filosofia (Antiga, Média, Moderna e Contemporânea), com destaque para as disciplinas Ética e Filosofia Social e Política que são as linhas do Mestrado Acadêmico em Filosofia. “Esse eixo estruturante tem como extensão as disciplinas de Lógica, Antropologia Filosófica, Filosofia das Ciências, Teoria do Conhecimento, Filosofia da Arte e outras” (UECE, 2008, p.02, grifo nosso). Note-se, que o termo “*extensão*” dimensiona a predominância da História da Filosofia na organização do curso. Neste sentido, pode-se afirmar que, mesmo as disciplinas que não têm na sua denominação o termo “história”, são organizadas a partir de uma abordagem histórica, como é possível comprovar na leitura das ementas propostas. Para exemplificar, vejamos as ementas de Teoria do Conhecimento e de Antropologia Filosófica:

Os tipos de conhecimento. Os fundamentos do conhecimento científico moderno. A Teoria do Conhecimento como disciplina autônoma. A contribuição dos principais pensadores da Antiguidade para a Teoria do Conhecimento: os pré-socráticos, Sócrates, Platão, Aristóteles, o epicurismo e o estoicismo. As contribuições de Copérnico, Kepler e Galileu Galilei. Os fundamentos metodológicos do materialismo dialético. (UECE, 2008, p.27)

A Antropologia Filosófica e as ciências do homem. A concepção grega de homem: Sócrates, Platão e Aristóteles. A concepção de homem no período medieval e moderno. A relação entre antropologia e política na modernidade. A espiritualidade e a liberdade humana. O homem contemporâneo. (Idem, p.30)

No item que apresenta o perfil do profissional a ser formado no Bacharelado, o documento enfatiza que o curso tem, como meta, a formação para a pesquisa acadêmico-filosófica, e acrescenta: “podendo ainda proporcionar uma formação para o trabalho interdisciplinar de assessorias culturais, políticas e administrativas, bom como para o desenvolvimento de projetos e demais atividades de caráter sócio-filosóficas” (UECE, 2008a, p.08).

O curso de Licenciatura deve habilitar o docente para a atividade do magistério no Ensino Médio e no Ensino Fundamental “em conformidade com os tipos de estágios realizados durante a licenciatura” (UECE, 2008b, p. 07). O Licenciado deverá

estar habilitado para trabalhar temas filosóficos a fim de despertar os alunos para o pensar reflexivo capaz de levá-los à compreensão de sua existência;

ao *gosto* pelo pensamento crítico, independente e inovador; e a *análise e busca de soluções e ações* para problemas sociais, mediados por uma postura cidadã, ética e política. (Idem, p. 07)

Mesmo que se defina que a licenciatura habilita para a docência no Ensino Fundamental e Médio, com relação ao ensino fundamental, não há, fora a disciplina *Psicologia Evolutiva (Infância e Adolescência)*, na organização curricular, outra disciplina que prepare o docente para o trabalho de filosofia com crianças; que discuta as especificidades e problematize a filosofia na educação para este nível de ensino. A não ser que esta reflexão seja contemplada nos *Tópicos de Filosofia I, II e III*, ou nas *Atividades Acadêmico Científico-Culturais*.

Na proposta de reformulação da Licenciatura, além das “Competências e Habilidades de caráter geral” que estão de acordo com o texto das Diretrizes de 2001, há a definição das “Competências e Habilidades específicas da docência”, que estão respaldadas na Resolução CNE/CP nº01/2002:

- capacidade de compreender não somente os conhecimentos relativos à dimensão teórico-filosófica, mas também à prática pedagógico-filosófica;
- capacidade de compreender o seu papel de educador e sensibilidade para se relacionar com os educandos;
- capacidade de planejar, avaliar e ministrar aulas de filosofia, de modo especial no Ensino Médio e, eventualmente no Ensino Fundamental;
- capacidade de analisar a prática pedagógica e ter habilidades para a utilização de recursos didáticos e tecnológicos com vista a otimizar as aulas de filosofia;
- capacidade de ministrar aulas de filosofia, levando em conta os princípios de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade;
- desenvolver a prática e os princípios da ética com seus alunos;
- compreender e participar do processo de ensino e aprendizagem na instituição escolar onde atua;
- conhecer e compartilhar do Projeto Pedagógico da Escola;
- compreender e utilizar os conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural e política da sociedade brasileira, tendo em vista a otimização da prática educativa;
- compartilhar os saberes filosóficos com as diferentes áreas do trabalho docente;
- estabelecer relações e parcerias com a comunidade onde se localiza a escola;
- aceitar e respeitar as diversidades físicas, sociais e culturais dos alunos e colegas de trabalho;
- atuar profissionalmente tendo em vista os pressupostos pedagógicos, éticos e políticos da prática docente. (Idem, p.08)

Estas competências abrangem vários aspectos da docência, que vão desde a relação entre teoria e prática, as atividades de planejamento, avaliação, utilização de recursos didáticos e tecnológicos, até as relacionadas com a postura do professor diante dos alunos, da

escola e da comunidade, visando atender às determinações das diretrizes da licenciatura. Apesar do número de competências definidas no documento, algumas são ambíguas, por exemplo: “desenvolver a prática e os princípios da ética com seus alunos”, este enunciado é problemático, pois não está definido de quais princípios éticos se fala, já que não há uma única concepção de ética na filosofia.

A competência “conhecer e utilizar os conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural e política da sociedade brasileira, tendo em vista a otimização da prática educativa”, suscita questionamentos: o que significa otimizar a prática educativa? O termo otimizar tanto pode ser compreendido no sentido de tornar ótimo, ou seja, realizar da melhor forma possível, como também no sentido de aperfeiçoamento de um programa, tornando-o mais produtivo. Estamos chamando atenção por que este termo se repete ao longo do documento estando presente em itens diferentes.

O campo de atuação profissional para o bacharel além da pesquisa filosófica, segundo o projeto, abarca “atividades de assessorias de cunho cultural, político e/ou administrativo e a possibilidade de participação de projetos e demais atividades de caráter sócio-filosóficas” (Idem, 2008a, p.09).

Para o licenciado, o campo de atuação, além da docência no ensino fundamental e médio e, com a realização da pós-graduação, também a docência em cursos superiores, também “poderá atuar como coordenador pedagógico e/ou administrativo; trabalhar em pesquisas, assessorias, consultorias; e participar de equipes de planejamento e avaliação” (Idem, 2008b, p.09).

Tanto o bacharel quanto o licenciado, segundo o documento, poderão atuar em “empresas particulares e/ou públicas em setores de departamento pessoal, planejamento administrativo, assessorias e outro” (Idem, p.09). Abre-se um leque amplo de atividades que o egresso da filosofia poderá exercer, no entanto, a forma como estão estruturadas as atividades e disciplinas do curso não permite visualizar como se daria esta formação.

A carga horária da Licenciatura é de 2924 h, o que totaliza de 172 créditos, cada crédito corresponde a 17 h assim distribuídas:

- 408 (quatrocentos e oito) horas de Prática de Ensino em Filosofia como componente curricular;
- 408 (quatrocentos e oito) horas de Estágio Curricular em Filosofia;
- 1904 (um mil novecentos e quatro) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza filosóficas e áreas complementares;

- 204 (duzentos e quatro) horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais. (Idem, 2008b, p.06)

O que está de acordo com a Resolução CNE/ CP nº 02/2002 que define a carga horária dos cursos de licenciatura plena. O currículo continua estruturado em disciplinas obrigatórias e optativas e, apesar de diminuírem, os pré-requisitos não foram eliminados. O Bacharelado tem 2550 h, um total de 150 créditos. Neste item do projeto não fica claro a distribuição dessa carga horária, vejamos o documento:

Do total dessa carga horária 70% a 90% são de disciplinas obrigatórias sendo três de caráter científico (Introdução à Sociologia, Economia Política e Psicologia) e as demais de caráter filosófico. Conforme a porcentagem sobre dita o Curso oferece de 30% a 10% de disciplinas optativas que podem ser de caráter filosófico ou áreas afins. (UECE, 2008a, p.07, grifos nossos)

O documento deixa em aberto, a porcentagem das disciplinas obrigatórias e optativas, que pode em momentos diferentes oscilarem de 70% a 90% de disciplinas obrigatórias e, de 30% a 10% de disciplinas optativas. Não se define qual o critério e nem, a quem compete esta definição, se ao Colegiado, ao Coordenador do Curso ou ao Chefe de Departamento.

As disciplinas obrigatórias do núcleo básico, portanto, comuns as duas habilitações, são: Introdução à Universidade e ao Curso; Metodologia do trabalho Científico; História da Filosofia I (Antiga); Introdução à Filosofia; Lógica I; Introdução à Sociologia, Teoria do Conhecimento; História da Filosofia II (Medieval); Ética I; Atividades Acadêmicos-científico-culturais. A partir do terceiro semestre os alunos optam por uma das habilitações. São disciplinas obrigatórias do núcleo filosófico as disciplinas: História da Filosofia III (Moderna); História da Filosofia IV (Contemporânea); História da Filosofia V (Contemporânea II) Filosofia Social e Política I e II; Problemas Metafísicos I e II; Lógica II, Ética II; Antropologia Filosófica, Filosofia da Arte; Filosofia da Ciência. As disciplinas “História da Filosofia” são de 06 créditos assim, como “Problemas Metafísicos I e II, o restante das disciplinas são de 04 créditos.

As Atividades Acadêmico-Científico-Culturais integram as disciplinas obrigatórias da Licenciatura e do Núcleo Integrador do Bacharelado (disciplinas optativas) e contemplam as Atividades Complementares. Estas atividades tem por objetivo

aprofundar algumas disciplinas curriculares, bem como desenvolver atividades de extensão que sejam de áreas afins com a Licenciatura ou com o Bacharelado em Filosofia. Deste modo, essas atividades são exercidas através de seminários, grupos de estudos, pesquisas empíricas e/ou teóricas,

apresentação de resultados, palestras, mini-cursos, oficinas, mesas redondas, etc. (Idem, p. 16).

As disciplinas filosóficas optativas para a Licenciatura são: Antropologia Filosófica, Filosofia das Ciências, Problemas Metafísicos II, Filosofia da Educação II, Filosofia da Natureza, Filosofia da História, Filosofia da Arte, Filosofia da Lógica, Filosofia da Linguagem, Filosofia da Religião, História da Filosofia no Brasil, Filosofia da Cultura, Ética III, Lógica II, Filosofia Analítica, História da Filosofia VI, Teoria do Conhecimento II, Dialética I e II, Filosofia do Direito, Idealismo Alemão, Filosofia da Mente, Filosofia do Estado I e II, Filosofia do Trabalho, Tópicos de Filosofia I, II e III. Para o Bacharelado a relação das disciplinas é basicamente a mesma.

A disciplina História da Filosofia no Brasil que, nas reformulações anteriores, constava como disciplina obrigatória, passa agora a ser optativa no currículo. Em relação às disciplinas que constam do folder de 2004, a disciplina é substituída por Filosofia Social e Política II. Pelo que podemos comprovar, comparando a relação das disciplinas do folder de 2004 com o projeto, as disciplinas são as mesmas, o que muda é o lugar que ocupam na estrutura. Na realidade é o status de disciplina optativa e obrigatória, que temos consciência significa mais que o lugar, pois reflete a direção para a qual se encaminha a formação.

Na proposta da Licenciatura, enfatiza-se a necessidade de um projeto específico para o trabalho de Prática de Ensino e Estágio Curricular e que já se encontra em processo de elaboração, denominado de *Projeto Pedagógico para a Ação Docente Supervisionada (ADS)* “cujo objetivo é favorecer linhas de ação, planejamento, acompanhamento e avaliação das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Curricular em Filosofia” (UECE, 2008b, p. 16). A ADS é coordenada por um professor com Licenciatura em Filosofia

para que possa formar uma equipe de trabalho a fim de realizar reuniões sistemáticas para orientação, planejamento, avaliação e execução dos trabalhos teóricos-práticos e didáticos pedagógicos de Professores das disciplinas de *Prática de Ensino e Estágio Curricular em Filosofia*” (idem, p.04)

Neste sentido, redefine-se a concepção de Estágio que passa a integrar as 400h/a de prática de Ensino e as 400h/a de Estágio, vejamos:

A nova concepção (...) está voltada para os aspectos teórico, prático e técnico-científico. Trata-se de uma formação humana na qual esses eixos (teoria, prática e técnica) estejam dialeticamente articulados para que o aluno-futuro-professor compreenda o seu fazer pedagógico na área de Filosofia e possa ser multiplicador dos conhecimentos adquiridos durante o

Curso, principalmente na ADS que é constituída de bases teórica, prática, metodológica e pedagógica. (Idem, p. 16.)

Para a conclusão da Licenciatura e do Bacharelado, o aluno deve elaborar um trabalho de conclusão do curso (TCC). Do bacharel, é exigida uma monografia como conteúdo eminentemente filosófico com a orientação de um professor de Filosofia. Do licenciado, a monografia orientada pelos professores da ADS, deverá estar relacionada com temas referentes ao estágio e ao ensino de Filosofia. Segundo o documento, “é por meio desse trabalho monográfico, principalmente, que o aluno culmina a análise acerca da relação teoria e prática pautada por um referencial científico, filosófico e pedagógico” (Idem, 2008b, p.17) Para a realização destes trabalhos, os alunos cursam as disciplinas “Metodologia do Trabalho Científico” e “Monografia I e II”.

No final do projeto há ainda informações sobre o Mestrado Acadêmico em Filosofia cuja linha de pesquisa “Ética Fundamental e Filosofia Social e Política” é formada por sete grupos de pesquisa: Grandes Vultos da Ética Ocidental; Bioética; Ética e Direitos Humanos; Ética e Metafísica; Dialética e Teoria Crítica; Walter Benjamin e a Filosofia Contemporânea; Fundamentação Política em Spinoza. Consta ainda, a informação de que o curso publica trimestralmente a Revista de Filosofia, mas como só há a referencia de 03 (três) números publicados em 2002, não fica explícito se a Revista continua a ser publicada.

2.2. O curso de Filosofia na Universidade Federal da Paraíba - UFPB

A Faculdade de Filosofia (FAFI) surge na Paraíba oficializada pela constituição estadual de 1946, e, segundo o professor Flávio José²⁷, nasce com o apoio, tanto dos cursos de filosofia das congregações religiosas, como dos bacharéis do Direito. Os primeiros professores do curso foram o padre Luis Fernando, que foi Bispo de Campina Grande, e Afonso da Nóbrega, bacharel em Direito, Desembargador, que assumiu a cadeira de Psicologia.

É importante salientar que, diferente do que ocorrera em São Paulo com a criação do curso de Filosofia da USP, não há um rompimento com a Igreja e nem com os Bacharéis do Direito, reduto e refúgio da Filosofia, há, sim uma integração. Este mesmo

²⁷ O professor José Flávio foi coordenador do curso, hoje está aposentado mas continua orientando e coordena a ONG Padre Mestre João do Rego Moura, que está lutando para implementar a lei estadual que torna o ensino de filosofia obrigatório no nível médio.

fenômeno ocorre também em outros estados do Nordeste como no Ceará, Pernambuco e Bahia. Mas que tipo de integração se realizou ou se objetivou? Segundo depoimento do professor Flávio José, se a missão da Faculdade era a de formar os intelectuais, a “elite pensante” e, se esta tarefa, até então, tinha como um dos palcos privilegiados as instituições religiosas e os cursos de Direito (principalmente de Recife e Salvador); com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, esta função será absorvida por esta Faculdade, que incorpora no seu quadro docente os bacharéis e os padres. Assim, ao invés de conflito houve a conciliação. Vejamos as finalidades que são atribuídas a Faculdade:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem filosófica, científica, literária ou técnica;
- b) preparar candidatos ao exercício de magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisa nos vários domínios da cultura, que constituem objeto do seu ensino. (Decreto Estadual nº 146/49, Art. 2º)

Estas finalidades, já analisadas anteriormente, são as mesmas do Decreto 1.190/39 que regulamenta a Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil e que terminou regulamentando todas as faculdades de Filosofia do país até 1962.

A Faculdade compreendia as seções de filosofia, ciências, letras clássicas e pedagogia, além de uma seção especial de didática. Somente em 1954, pelo Decreto nº 36.627/54, é autorizado o funcionamento do curso de filosofia da Faculdade de Filosofia da Paraíba, que tinha duração de três anos conforme o decreto Decreto-lei nº 1190 de 4 de abril de 1939. Instalado no Lyceu Paraibano, o curso de Filosofia inicia seu ano letivo em 1955 e, neste mesmo ano, começa a circular a Revista da Faculdade de Filosofia.

Infelizmente não foi possível localizar os registros deste período em que surge o curso. Os documentos mais antigos, a que tivemos acesso, datam da década de setenta do século XX, daí inferirmos que a estruturação curricular estava respaldada no Decreto de 1939, que foi alterada pelo Parecer 277/62.

A Resolução nº 20/74, que “Estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura Plena em Filosofia e dá outras providências”, determina que o curso tenha 2.200 h assim distribuídas: “Disciplinas do Currículo Mínimo, 1.365 h; Disciplinas Complementares Obrigatórias, 480 h; Disciplinas Complementares Optativas (no mínimo) 355 h; devendo ser integralizada no máximo em sete anos e, no mínimo, em três anos. O currículo passa a ter disciplinas obrigatórias e optativas não havendo ainda pré-requisitos.

Neste ano, inicia-se o bacharelado, sendo regulamentado pela Resolução nº 21/74, que “Estabelece a estrutura curricular do Curso de Bacharelado em Filosofia e dá outras providências” com carga horária de 2.200 h distribuídas em: “Disciplinas Obrigatórias, 1740 h; Disciplinas Optativas (no mínimo) 460 h”. No Bacharelado, a distribuição das disciplinas com suas respectivas carga horária está assim definida: 120h para Lógica; 360h para História da Filosofia; 180h para Problemas Metafísicos; 120h para Ética; 60h para Teoria do Conhecimento; 120h Filosofia da Ciência; 150h para Dissertação em Filosofia; além de uma língua estrangeira, duas disciplinas científicas (Psicologia e Sociologia), Estudo de Problemas Brasileiros, Educação Física na parte obrigatória. No elenco das optativas, 120h para Estética e Filosofia da Arte e 60h para Evolução do Pensamento Filosófico e Científico. É a partir desta resolução, que o curso passará a ser organizado em períodos/semestres e não mais no regime seriado, adequando-se à reforma universitária de 1968.

Na Licenciatura, além destas disciplinas, somam-se 90h de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus; 75h de Psicologia da Educação mais as Práticas de Ensino (Filosofia, Psicologia, Sociologia, História e Estudos Sociais). No elenco das disciplinas optativas, além das disponíveis para o Bacharelado, temos as Práticas de Ensino no Grupo I, e, no Grupo II, todas as optativas são da área da Educação.

Em 1978, a Resolução 21/78 que “Altera a estrutura curricular do Curso de BACHARELADO EM FILOSOFIA e dá outras providências”, determina que a duração mínima passa a ser de 2.445h distribuídas em: Disciplinas do Currículo Mínimo, 1.065h; Disciplinas complementares obrigatórias, 1.020h e Disciplinas complementares optativas, 360h. Aparecem os pré-requisitos, o que demonstra a preocupação do curso de amarrar, já que o curso passa a ser estruturado num regime semestral e não mais seriado.

O currículo Mínimo é composto das seguintes disciplinas: História da Filosofia Antiga; História da Filosofia Medieval, Estética, Filosofia da História I, Filosofia da História II, Filosofia Social e Política, Fundamentos das Ciências Humanas, História e Filosofia das Ciências Humanas II, Fundamentos das Ciências Exatas e Naturais, História e Filosofia das Ciências Exatas e Naturais I, História e Filosofia das Ciências Exatas e Naturais II, Origens e evolução da Filosofia no Brasil e Filosofia da Linguagem.

A definição das disciplinas do Currículo Mínimo desta Resolução não está de acordo com o Parecer 277/62, que, apesar de ter como princípios a flexibilidade e liberdade, define as disciplinas obrigatórias, que nesta resolução, encontram-se na parte das “Disciplinas Complementares Optativas” e nas “Complementares Obrigatórias”, o que obrigou o colegiado

a fazer ajustes na estrutura curricular adequando-a ao que determinava a lei. Esta nova Resolução entrou em vigor em 1980.

No Art. 3º, a Resolução de 1980, determina: “As disciplinas de formação filosófica integrantes da estrutura curricular fixada no artigo anterior estão assim agrupadas de conformidade com o setor de conhecimento da Filosofia”. Passam portanto, a ser estruturadas em cinco grupos. O Grupo I - História da Filosofia compreende as disciplinas de História da Filosofia Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, Evolução do Pensamento Filosófico e Científico I e II, Origens e Evolução da Filosofia no Brasil. No Grupo II - Filosofia Geral, constam as disciplinas: Introdução à Filosofia, Teoria do Conhecimento, Filosofia Geral I: Ontologia, Filosofia Geral II: Cosmologia, Filosofia Geral III: Antropologia Filosófica, Teoria dos Valores. O Grupo III - Filosofia dos Valores contempla as disciplinas: Estética, Ética I, Ética II, Filosofia do sagrado. O Grupo IV - Filosofia das Ciências Humanas será composto pelas disciplinas: Filosofia Social e Política, Filosofia da Educação I e II, Filosofia do Direito, Filosofia da História I e II, História e Filosofia das Ciências Humanas I e II, Fundamentos das Ciências Humanas, Filosofia da Linguagem. O Grupo V - Lógica e Filosofia das Ciências Exatas e Naturais com as disciplinas: Lógica I e II, Metodologia da Ciência III, Método e Técnica de Pesquisa I e II, História e Filosofia das Ciências Exatas e Naturais I e II, Fundamentos das Ciências Exatas e Naturais I, Filosofia da Ciência Biológica. Esta organização das disciplinas em grupos será mantida na Resolução de 1978.

Comparando a estrutura curricular das Resoluções nº 20/74 e nº 21/74 e a Resolução nº 21/78, podemos observar uma mudança significativa na organização do curso. Passa-se de uma orientação mais tomista escolástica para uma ênfase nas Ciências, com predominância nos aspectos sociais e políticos. Nesse contexto, são criadas as disciplinas Filosofia Social e Política, Origens e Evolução da Filosofia no Brasil, Filosofia da História I e II, História Econômica Geral e Formação Econômica do Brasil I e II, Teoria Geral do Estado. No campo das Ciências, o currículo passou a ter 270h distribuídas em disciplinas de Fundamentos e da História das ciências humanas, exatas e naturais, Ecologia, Biologia Celular. Importante ressaltar que a Estética, que na estrutura anterior estava na parte optativa, passa a ser disciplina do núcleo comum.

Ainda no ano de 1978, a Filosofia no Brasil é objeto de discussão na “1ª Semana Nacional de Filosofia no Brasil” realizada na UFPB de 08 a 12/05/1978. Este evento é promovido pelo Fórum Universitário e pela Coordenação do Curso de Filosofia. Segundo José Flavio, o evento contou com participação de professores de quase todas as instituições

nacionais. Foram discutidos os problemas nacionais e as pesquisas que estavam sendo feitas, como por exemplo: Pesquisas das idéias filosóficas em Minas Gerais; A filosofia católica no Brasil; O positivismo no Rio Grande do Sul; A importância da escola do Recife; Filosofia e ideologia face ao desenvolvimento brasileiro.

Um dado importante para se compreender as mudanças que estavam se realizando no curso é, segundo o professor José Flávio, a contratação de novos professores no final dos anos setenta do século XX, pois

(...) é a partir desse momento começaram a aparecer outros (professores) que vinham da Europa, como Loparick, que era, veio para aqui, Iugoslavo era André Loparick, ensinava Lógica e eles começaram a dar uma outra dimensão positivista, no caso a lógica positivista e mudou realmente na parte de Lógica. Mas mesmo assim continuou na parte fundamental, que era o Newton Sucupira e o eixo fundamental era tomista, entende, não tinha dúvida. Em 1979 com a criação do mestrado começou a aparecer outros professores com outras tendências, no caso, foi Antonio Rufino que veio com a Filosofia da Libertação, veio Chazim com o Luckas, depois veio o Heleno Cezarino que vai falar sobre o romantismo hegeliano, o romantismo alemão e depois vieram outros, falar sobre Heidegger . Então aquela inicial do tomismo foi diminuindo, hoje não temos muitos tomistas, e os padres também foram saindo da academia o ultimo padre que tivemos foi o padre Juarez que faleceu há pouco tempo. (Entrevista José Flávio, 25/01/2006)

Em 1980, através de outra Resolução, a de nº 23/80 - “Reforma o currículo pleno do BACHARELADO em Filosofia, fixado na Resolução 21/78 do CONSEPE, para atender ao que determina a Portaria 948/MEC, e dá outras providências”, o curso passa a ter 2.370h. O currículo mínimo passa a compreender 1.185h. As disciplinas complementares obrigatórias ficam com 975h e as complementares optativas com 210h. As mudanças revelam uma correlação de forças diferente da anterior. Entram em cena outras áreas como as disciplinas Filosofia Oriental e Filosofia do Desenvolvimento, que não estavam presentes na Resolução anterior. As disciplinas do currículo mínimo são as determinadas pelo Parecer. Nas disciplinas Complementares Obrigatórias estarão a maioria das disciplinas que se encontravam, na resolução anterior, no currículo mínimo.

Em seis anos o curso do Bacharelado passa por três reformulações curriculares. Não encontramos nenhum documento deste período sobre a licenciatura. A estrutura curricular do curso de Bacharelado de 1974 passa por mudanças significativas. Podemos inferir que o núcleo comum da licenciatura também teve que se adequar a elas. Levantamos algumas hipóteses para a elucidação destas mudanças: ou não havia um projeto comum para o curso em que estivesse definida a concepção de Filosofia e qual o perfil dos alunos que seriam formados. Neste caso, o desenho curricular estava ao sabor dos grupos e/ou pessoas que

tivessem hegemonia no Departamento naquele momento, configuração que se altera com a mudança do quadro docente. Outra hipótese seria a de que estas mudanças refletissem um pensar contínuo sobre o curso por parte do colegiado, o que, no entanto, é pouco provável. A composição do corpo docente revela que a contratação e/ou substituição de professores de orientação mais marxista coincide com as alterações que ocorreram no curso.

Em 1986, a Resolução de nº 29/86 “Reformula a estrutura curricular do Curso de Filosofia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes e dá outras providências”, altera novamente a estrutura curricular do curso de bacharelado e da licenciatura em Filosofia. No Art. 11 determina um prazo mínimo de quatro anos para que novas alterações possam ser feitas nesta Resolução. O Bacharelado passa a ter 2.340h distribuídas em disciplinas do currículo mínimo com 1.200h, as complementares obrigatórias com 450h, obrigatórias das unidades de terminalidade com 390h e as complementares optativas para 300h.

O currículo passa a ter uma bifurcação de duas “unidades de terminalidade”, que são regulamentadas nos artigos 7º, 8º e 9º da Resolução. Segundo o Art. 7º, “As unidades de Terminalidade objetivarão o aprofundamento terminal devendo o aluno optar por uma delas”. Devendo ainda, o aluno apresentar uma dissertação sobre um tema pertinente à área de aprofundamento terminal escolhida, só assim, será considerado aprovado. A História da Filosofia passa a ter 360h e a História da Filosofia Moderna e Contemporânea são desmembradas em I e II.

A Licenciatura terá a duração de 2.565h distribuídas nas disciplinas do núcleo comum com 1.530h, 435h para as complementares obrigatórias, 390h para as unidades de terminalidade e 210h para as complementares optativas.

Esta estrutura fica em vigor até 1992, sendo alterada pela Resolução 07/92 “Reforma a estrutura curricular do curso de Filosofia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes e dá outras providências”. O Bacharelado continua com 2.340h distribuídas nas disciplinas do Núcleo comum com 1.380h, as complementares obrigatórias com 600h e as complementares optativas com 360h.

A Licenciatura tem um acréscimo no número de horas passando a ser exigido 2.670h, 1.380h do Núcleo comum, 990h para as complementares obrigatórias e 300h para as optativas. As disciplinas estão organizadas em eixos: histórico, temático-sistemático, de formação científica e de formação pedagógica. O número de horas para as disciplinas optativas aumenta em relação à resolução anterior voltando a ser de 360h como era, em 1978.

Nesta reformulação, a História da Filosofia passa a ter 600h. Em comparação com as anteriores, a carga horária duplicou e corresponde a quase 50% do Núcleo Comum. Em 1978 e 1980 era de 300h, passando para 360h em 1986. Sem mencionar as disciplinas optativas “Questões de Aprofundamento de História da Filosofia” e Filosofia no Brasil, o que, no cômputo geral perfaz um total 840h. Fica evidente que, ao se privilegiar a História da Filosofia da forma como foi feita, outras disciplinas tiveram que ser sacrificadas ou, no mínimo, tiveram seu espaço reduzido no currículo. O que demonstra uma mudança na concepção dos envolvidos no processo de elaboração do currículo ao definir um outro perfil para o curso. Além disso, também revela uma outra forma de ver e pensar a filosofia e a formação.

Quando questionado sobre a concepção de formação subjacente à organização curricular que tem se materializado nas reformulações ocorridas, o professor Flávio faz uma reflexão sobre a formação do filósofo a partir da história da filosofia:

o curso em si não forma bons historiadores, o curso, estou falando da formação dos jovens que vão sair, como licenciado ou como bacharel, então não tem, ele não forma história não, ele tem a parte filosófica mas sempre teve bons historiadores não, tem mais temática, parece até uma contradição, o eixo é a, o esqueleto do currículo é história da filosofia, mas as pessoas que saem, saem com outros temas, sai sempre com temas, então procuram os filósofos, o Nietzsche, outros procuram, é tanto isso, de que as monografias são em cima de temas, não são em cima de História da Filosofia, sempre são de temas é, agora mesmo estou com dois alunos terminando o curso sobre o ensino da filosofia no 2º grau, não é história da filosofia é um tema que pode ser muito bem desenvolvido, então normalmente pelas conversas que nos temos sobre e pelas monografias que tenho participado e tenho assistido a História da Filosofia não é tema fundamental, mas são temas que são dentro da História da Filosofia. (Ent. Professor Flávio José)

Uma análise das monografias de final de curso poderia ajudar a desenvolver uma argumentação mais consistente sobre esta indagação. Nos daria elementos para, ou corroborar com esta afirmação ou refutá-la, o fato de os alunos escolherem temas para suas monografias não quer dizer que a abordagem não seja histórica, o que é bem provável, já que a formação se deu a partir da história, esta reflexão, também se justifica na fala do professor.

Há, nestas três reformulações um aumento de pré-requisitos. Para se ter uma idéia, todas as disciplinas da área Complementar optativa da reformulação de 1992 exigem um pré-requisito, como também as disciplinas do currículo mínimo, a partir do 2º semestre, todas têm pré-requisito. Este dado pode contribuir para a compreensão do número de retenção e abandono que o curso tem. Se o aluno perde uma disciplina no primeiro período, ele compromete todo o curso.

Após a reformulação de 1992, ocorrem mudanças pontuais na estrutura curricular tanto em relação a carga horária, em alguns momentos diminuindo, quanto alterações em disciplinas.

2.2.1. O projeto Político Pedagógico do curso

Desde 2005, o colegiado vem discutindo a reformulação do curso com a elaboração do novo projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Filosofia²⁸. A proposta que iremos analisar sofreu algumas alterações na parte referente à Licenciatura, que tem a assessoria do Centro de Educação.

O Projeto está estruturado em 10 itens: histórico do curso; diagnóstico do corpo docente e discente; justificativa; perfil; competências e habilidades; fluxograma curricular do bacharelado; procedimentos de execução curricular; proposta curricular para a licenciatura e o ementário. O documento traz dados sobre o corpo discente (dados de julho de 2001) e do alto número de retenção e evasão. Os critérios que foram considerados para a reformulação curricular estão sintetizados em nove pontos do documento:

- .1. Proporcionar um equilíbrio entre a formação geral e a formação específica, evitando assim tanto uma formação excessivamente genérica e generalista – muitas vezes baseada na simples leitura de manuais – quanto uma formação excessivamente monográfica e focal – baseada no estudo exclusivo de um autor ou de uma corrente de pensamento;
- .2. Manter uma articulação entre a abordagem histórica e a abordagem temática das disciplinas filosóficas;
- .3. Habilitar o aluno para a pesquisa filosófica, a autonomia intelectual e o espírito crítico favorecendo o mais possível o contato direto com os textos dos grandes autores da tradição filosófica;
- .4. Incentivar o aluno, desde a graduação, ao estudo das línguas clássicas e modernas, instrumento indispensável para poder ter acesso direto aos textos fundamentais da tradição;
- .5. Formar o aluno para a leitura e interpretação de textos filosóficos e habilitá-lo para redigir, com autonomia, textos de filosofia;
- .6. Cuidar da formação específica em filosofia, sem, contudo, descuidar da formação interdisciplinar do aluno, no entendimento de que não é possível fazer filosofia sem um conhecimento e uma proximidade com as ciências humanas, naturais e exatas;
- .7. Implementar uma maior articulação entre ensino, pesquisa e extensão universitária;

²⁸ Estamos trabalhando com duas versões preliminares de 2005 e 2006, já que ainda está em processo de construção a proposta definitiva, conforme nos relatou o prof. Guttemberg em janeiro de 2007. A versão final foi encaminhada, no início de 2008, para a aprovação no Conselho Universitário. No entanto, não conseguimos ter acesso a formulação final da proposta.

- .8. Incentivar, desde a graduação até a pós-graduação, a criação de grupos de pesquisa em filosofia que estejam articulados com outros grupos de pesquisa a nível local, nacional e internacional;
- .9. Favorecer uma relação mais estreita entre Graduação e Pós-Graduação, articulando o currículo da graduação com o da pós-graduação e considerando as áreas de pesquisa do Mestrado como núcleos aglutinadores dos grupos de pesquisa. (UFPB, 2006, p.12-3)

Todos os critérios são referentes à discussão sobre que formação deve ser proporcionada no curso de graduação. A questão a respeito da natureza da formação, se mais generalista ou mais específica, está posta no primeiro ponto, e reflete uma preocupação não só deste curso, mas que está presente em todas as instituições pesquisadas.

Defende-se que haja um equilíbrio entre uma formação que possa proporcionar, ao mesmo tempo, uma visão mais geral da filosofia, sem, no entanto, esquecer da necessidade de aprofundamento, para isto é necessário que haja uma articulação entre a abordagem histórica e a temática nas disciplinas. Do terceiro ao quinto pontos, o foco da formação está no aluno, nas atividades e habilidades que devem ser desenvolvidas para que ele possa alcançar autonomia intelectual, a proficiência em língua estrangeira, acesso aos textos dos grandes autores da filosofia.

No sétimo ponto, enfatiza que a formação em filosofia deve estar articulada com os conhecimentos das outras ciências, o que requer uma formação interdisciplinar. Os pontos restantes buscam articular ensino, pesquisa e extensão, que deverá se materializar em grupos de pesquisa e a uma maior aproximação entre a graduação e pós-graduação.

No entanto, apesar do curso oferecer a Licenciatura, não há, nestes nove pontos nenhuma referência sobre a formação do professor de filosofia, que irá aparecer no item que trata do perfil e campo de atuação profissional. Neste item, o documento apresenta, além do magistério no ensino médio e na educação superior, a possibilidade de atuação profissional em outras áreas

Existem, porém, possibilidades novas que se abrem com as reformulações em ato no mundo do trabalho. Os processos de flexibilização em ato no mercado de trabalho podem abrir perspectivas de utilização dos profissionais em filosofia os quais, justamente por terem uma preparação ampla e não excessivamente especializada e possuir uma capacidade crítica de leitura e interpretação da realidade, podem ser requisitados pela sua maior capacidade de adaptação às exigências de um mercado em contínua mudança. (UFPB, 2006, p.13)

No entanto, não fica claro que funções são estas que poderiam ser desempenhadas nestes “processos de flexibilização em ato”. Não há questionamento sobre

estas transformações. O texto é vago, a expressão como “podem abrir perspectivas de utilização”(grifo nosso) se contrapõe a oração anterior em que se afirma “existem, porém, possibilidades novas que se abrem com as reformulações em ato no mundo do trabalho”. É problemática também a última oração em que se estabelece uma vinculação entre a suposta “capacidade de crítica de leitura e interpretação da realidade” e a “maior capacidade de adaptação às exigências de um mercado em contínua mudança” (Idem, p.14). Lembra ainda, que o curso é procurado por profissionais de outras áreas como complementação da formação e afirma que “esta demanda é muito forte no nosso curso, a cada ano, em torno de 150 graduados se apresentam para a seleção de ingresso, e poderia ser estudada a possibilidade de ampliar a oferta de vaga, atualmente limitada a 10 vagas por ano” (Idem, p.14).

O documento apresenta os perfis profissionais dos egressos do Curso de Filosofia, que estão de acordo com o perfil proposto nas Diretrizes, vejamos:

1) Pesquisador/Professor do Magistério superior.

Este é o objetivo principal do Bacharelado: formar os alunos para a pesquisa filosófica e para o ingresso nos programas de pós-graduação em Filosofia e no magistério superior;

2) Professor do Ensino Médio.

Este é o objetivo primordial da Licenciatura, orientada, sobretudo, para o ensino da filosofia no ensino médio.

3) Consultor e Formador

Seja junto a órgãos públicos, Organizações Não Governamentais (ONGs) e demais entidades da Sociedade Civil, assim como empresas públicas e privadas, sobretudo no âmbito da formação de pessoal (ética profissional, formação para a cidadania, etc...) (Idem, p.14)

O perfil apresentado está em consonância com as Diretrizes, reforça-se a dicotomia entre licenciatura e bacharelado. Como nas diretrizes, hierarquiza-se a profissão de professor, pois, para o ensino no Magistério superior, é necessária a pesquisa e, para o nível médio, não. A atuação em atividades de assessoria e consultoria são apresentadas como possibilidades de atuação para as duas habilitações.

Em seguida, o documento apresenta as competências, atitudes e habilidades que correspondem às definidas nas Diretrizes com pequenas alterações, sem no entanto, comprometer a fidelidade ao texto legal. Acrescenta ainda o termo “atitudes” que não estão presentes nas Diretrizes.

Citamos das sete competências propostas, apenas três que apresentam alguma alteração em relação ao texto das Diretrizes: “Capacitação para um modo especificamente filosófico de formular problemas e propor soluções;”. Segundo as Diretrizes, esta capacidade está relacionada aos campos do conhecimento, na proposta não se estabelece esta relação,

pode ter sido um descuido. No entanto, partimos da hipótese de que foi consciente, assim, abre-se para todos os âmbitos, não vinculando-se somente a problemática do conhecimento.

Na segunda competência, “Capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre a realidade sócio-histórica e política” retirou-se, mais uma vez, a referência à razão e ao conhecimento. A terceira competência “Capacidade de desenvolver uma análise lógico-lingüística;” pode ser relacionada com “Capacidade para análise e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos da técnica hermenêutica” (Diretrizes, 2001). Substitui-se a Hermenêutica por uma análise lógico-lingüística.

Na versão do Projeto de 2005 no item “Fundamentação Teórica”, há uma reflexão sobre a concepção de currículo que norteia a proposta e que não aparece na versão de 2006. O currículo deve ser “visto enquanto instrumento facilitador na construção social do conhecimento. Este aspecto é imprescindível na construção da cidadania, onde tanto a ação individual e coletiva tem um papel relevante” (UFPB, 2005, p.12). Neste sentido, o currículo não pode ser compreendido somente como um elenco de disciplinas fixas, pois, nesta perspectiva o processo educativo é percebido como dinâmico e flexível. O currículo deve ser operacionalizado

através da inter-relação entre as diversas disciplinas e/ou diversos campos do conhecimento; da possibilidade de um diálogo permanente e de uma comunicação horizontal; da possibilidade dos sujeitos envolvidos no processo, apreender e interpretar os conhecimentos e habilidades em sua dimensão histórica, social, ética e política. (idem, p.12)

Podemos observar que o projeto assume todas as premissas do texto legal, até na organização, ordem de apresentação e nomenclatura das questões abordadas. Neste espírito, define o fluxograma das disciplinas. Segundo as Diretrizes, o Parecer 277/62 “tem se comprovado uma sábia diretriz”, assim as cinco disciplinas básicas, já consagradas (História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica, Filosofia Geral: Problemas Metafísicos).

A última alteração da grade curricular do curso de graduação em Filosofia, Resolução CONSEPE 07/92, elegeu o eixo histórico como o principal instrumento da consecução do currículo. Na nova proposta este eixo permanece como eixo primordial. As alterações propostas visam dar maior flexibilidade na formação do graduado em filosofia, flexibilidade que a grade curricular em vigor já contemplava, muito embora a vinculação rigorosa mediante pré-requisitos, a pouca oferta de disciplinas filosóficas como optativas, e a exigência de monografia sem um curso prévio que levasse o aluno a ficar familiarizado com a produção de um trabalho monográfico tenha ocasionado certa retenção. A proposta ora feita pretende apenas deixar mais orgânica a execução curricular. (UFPB, 2005, p.16)

Segundo a Resolução do CONSEPE 07/92, é necessário que as reformulações curriculares sigam algumas condições na elaboração do Projeto Político Pedagógico que regulamentam a estruturação dos cursos quanto à duração, à obrigatoriedade de conteúdos relativos à Metodologia da Ciência, Pesquisa Aplicada e Seminários relativos à Educação Ambiental, Educação Especial e Direitos Humanos.

A formação do Bacharel está estruturada de modo a possibilitar a escolha em três grandes áreas temáticas: “**filosofia analítica** (incluindo aí as disciplinas Filosofia das Ciências, Filosofia da Linguagem e Filosofia da Mente), **ética e filosofia política** (contemplando a disciplina Filosofia Política) e **hermenêutica** (contemplando a disciplina Estética)”. (UFPB, 2006, p.17) Estas áreas correspondem às linhas de pesquisa do programa de pós-graduação, o que, segundo o documento, procura articular a graduação e a pós-graduação.

O currículo continua organizado em currículo mínimo (disciplinas obrigatórias), disciplinas complementares obrigatórias e disciplinas optativas. No currículo mínimo estão os eixos: histórico e temático perfazendo um total de 1.200h, destas 480h para História da Filosofia. As disciplinas complementares obrigatórias têm 360h e mais

No mínimo **3 disciplinas da área histórica** entre as seguintes (todas com 60 horas/aula):

Filosofia Antiga I	
Filosofia Antiga II	
Filosofia Medieval I	
Filosofia Medieval II	
Filosofia Moderna I	
Filosofia Moderna II	
Filosofia Contemporânea I	
Filosofia Contemporânea II	
Subtotal (12 créditos)	180 horas

O eixo histórico perfaz um total de 660h, o que, com relação à reformulação de 1992, como já vimos, demonstra uma continuidade na forma de organizar o curso, pois, segundo a proposta,

As disciplinas complementares da área histórica são necessárias à sua formação em história da filosofia, que permanece como eixo diretor de toda a concepção curricular, tal como recomendado no parecer CNE/CES 492/01. As disciplinas complementares da área histórica têm caráter monográfico (um ou autor ou um problema) e são pensadas como dirigidas a um conjunto de alunos com projetos de monografia sobre determinado autor ou tema. (Idem, p.22)

O aluno deverá cursar no mínimo 5 (cinco) disciplinas da área temática que correspondem às linhas de pesquisa do programa de pós-graduação. Para a área temática Filosofia Analítica, constam as disciplinas: Filosofia da Linguagem I e II, Filosofia da Mente, Teoria da Computabilidade, Lógica III, Filosofia da Lógica, Filosofia das Ciências, Questões Aprofundadas em Teoria do Conhecimento, Questões Aprofundadas em Filosofia das Ciências. Para a área temática Ética e Filosofia Política, temos as seguintes disciplinas: Filosofia Política I e II, Bioética, Questões Aprofundadas de Ética, Questões Aprofundadas de Filosofia Política, Filosofia no Brasil I e II, Filosofia Latino-Americana I e II. A área temática Hermenêutica, é composta pelas disciplinas: Filosofia da História, Filosofia da Religião, Estética filosófica, Hermenêutica, Metafísica I e II. Além destas áreas de aprofundamento teórico há a área instrumental com as disciplinas: Língua Instrumental I e II (Inglês, Francês, Alemão, Grego ou Latim, a depender da área de interesse do aluno). A carga horária das disciplinas complementares obrigatórias é de 840h. Junte-se ainda quatro disciplinas eletivas que perfazem um total de 240h. Assim, o bacharelado tem um total de 2.280h.

A disciplina Filosofia no Brasil que antes era optativa passa a compor o eixo temático “Ética e Filosofia Política” juntamente com Filosofia Latino-Americana. A partir do quarto semestre o aluno passa a contar com um professor tutor que terá a função de orientá-lo, quanto às disciplinas a serem cursadas e supomos também, com relação a elaboração da monografia de final de curso.

O documento ressalta que “há absoluta liberdade do aluno em definir sua formação específica” (Idem, p.22) Nesta proposta são eliminados todos os pré-requisitos, ficando assegurado ao aluno “integralizar o elenco das disciplinas optativas com créditos atribuídos em participação efetiva em grupos de pesquisa, em congressos apresentando trabalhos, bolsas de iniciação científica, extensão ou monitoria, até o máximo de 8 créditos (5,2 % do total dos créditos).” (UFPB, 2006, p.22).

Na proposta para a Licenciatura há uma justificativa quanto à diferença em relação ao Bacharelado, que segundo o documento, está respaldada por sua própria natureza, pelas Resoluções e leis que a regulamentam e as funções a que se destinam. Neste sentido

a proposta curricular da Licenciatura em Filosofia é distinta da proposta do Bacharelado em Filosofia, principalmente porque não tem como fim o pesquisador em filosofia, mas o licenciado em filosofia, ou seja, o profissional capaz de suscitar nos jovens a reflexão filosófica, bem como transmitir o legado da tradição. Por outro lado, a formação do licenciado em filosofia deve ter o mesmo conteúdo e qualidade daquela oferecida ao bacharel em filosofia. (Idem, p.23)

As áreas temáticas são substituídas pelas disciplinas pedagógicas (Componente Pedagógico, Componente Pesquisa e Componente Prática de Ensino), há a ressalva de que “há absoluta liberdade do aluno em definir sua formação específica, principalmente em face do número de créditos em disciplinas eletivas, o que lhe permite, inclusive, formação em uma das áreas temáticas do bacharelado.” (Idem, p.26 Grifo nosso)

O documento de 2005 ressalta que ocorreu um aumento, na última década, dos alunos matriculados no curso, passando de 05 em 1992, para 50 em 2001, um aumento, no mínimo, significativo. No entanto, vem acompanhado de outro, que o documento (2005) apresenta como preocupante, que é a taxa de evasão e retenção

Os dados do primeiro relatório de avaliação do Curso de filosofia, relativos ao período de 1980 a 1990, indicam que, dos 754 alunos ingressos no Curso de Filosofia, apenas 227 foram titulados, um percentual de 30,1% (trinta virgula um por cento), índice muito baixo. (UFPB, 2005, p11.)

Na década seguinte, este índice é ainda mais baixo, do total de 615 que ingressaram no período de 1990 a 2000 apenas 123 concluíram o curso, isto representa apenas 20%. No texto os autores concluem que o “*Curso de Graduação em Filosofia é um curso para ser abandonado*” (Idem, p.12). O que vai na contramão tanto de uma procura maior pelo curso como da qualificação do corpo docente:

Isto revela o seguinte: enquanto o corpo docente do Departamento se qualifica e, em tese, mais adequado para atender aos discentes, menos estes discentes querem permanecer no curso de filosofia, há mais abandono e menor número ainda, conclui a graduação. (Idem, p.12)

Os dados que o documento levanta, são preocupantes e requerem uma reflexão; uma média de 20% do total dos alunos matriculados que conseguem concluir o curso é baixa. Segundo o coordenador o curso conta atualmente com 18 professores efetivos, destes, 07 são mestres, 10 são doutores, e somente 01 é graduado. No entanto, uma interpretação desta questão não pode ficar restrita a titulação docente; não podemos esquecer outros fatores que devem ser levados em conta, como por exemplo: o papel que é atribuído à filosofia na sociedade contemporânea que valoriza a técnica, o que tem utilidade imediata. Outros aspectos que devem ser considerados são o fato de que muitos entram já com o objetivo de se transferir de curso, a necessidade de trabalhar que faz com que alguns terminem por abandonar a graduação. Ou seja, devem ser levados em consideração tanto, fatores internos quanto, externos para a compreensão do fenômeno, que vale ressaltar, não é exclusivo deste curso, está presente nas outras instituições pesquisadas, talvez seja, nacional.

Como pudemos observar nesta rápida descrição das propostas apresentadas, há uma fidelidade ao texto das Diretrizes no que tange a normatização e ao espírito da lei, que se reflete na forma dicotomizada como são tratadas as habilitações da licenciatura e do bacharelado. Assim, mantém e reforça a hierarquização na formação do professor, quando atribui que para ser professor de nível superior é necessário ser pesquisador e, portanto, bacharel e para o nível médio não é necessário.

2.3 O curso de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Em 1950, surge o curso de Filosofia na Faculdade Estadual de Filosofia, situado à Rua Nunes Machado. Neste mesmo ano, este curso foi federalizado, passando a fazer parte da Universidade do Recife, passando a integrar, em 1969, o Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco.

A história do Departamento tem uma elaboração importante nos escritos do professor Vincenzo Di Matteo (2000) por meio do texto *50 anos de presença da Filosofia na UFPE: um olhar retrospectivo* onde, tomando como documento as atas do Departamento, faz uma retrospectiva da Filosofia na Universidade, com o objetivo de clarear as ações futuras à luz da compreensão do passado.

A argumentação do autor recai em três tópicos: as disciplinas filosóficas ministradas fora do Departamento; o Curso de Graduação e os Cursos de Pós-Graduação. No tópico em que apresenta as disciplinas ministradas pelo curso na Universidade, Matteo observa que há um aumento de disciplinas filosóficas nas grades curriculares, como Introdução à Filosofia, Lógica, História e Filosofia da Ciência, tanto da área de humanas, como das exatas.

Segundo Vincenzo Di Matteo, e já havíamos comprovado, há poucos registros do início do curso; o livro de ata mais antigo a que teve acesso é de 1969, quase duas décadas depois de sua criação. Vale ressaltar que, o fato de não termos tido acesso aos documentos anteriores não significa que estes documentos não existam, o que o professor também ressalta no seu artigo. A dificuldade de ter acesso aos documentos escritos o levou a trabalhar com os depoimentos dos primeiros professores do Departamento.

Um dado importante para a compreensão da trajetória do curso apresentado pelo professor é a média anual de entrada dos alunos ser inferior a dez nas duas primeiras

décadas e “surpreendentemente, na época da ditadura militar, o número aumenta: 16, em 65; 25, em 66; 17, em 67; 29, em 68; 49, em 69; 53 em 70”. (DI MATTEO, 2000, p. 4). Este dado é realmente surpreendente se pensarmos que, neste período, a disciplina é suprimida do ensino médio, reduzindo significativamente o campo de atuação do graduado em filosofia.

O curso é seriado de acordo com o parecer 277/62. O autor chama a atenção para a ausência de flexibilidade na estruturação curricular, que está presente desde o início, e com a reforma universitária, em 1968, e a substituição do sistema seriado por créditos se agrava; há um número expressivo de pré-requisitos, de disciplinas obrigatórias, dificultando para o aluno integralizar o curso e assumir a responsabilidade por sua formação.

Segundo Di Matteo, há indícios de que já havia nesta época uma preocupação com a pesquisa e que “desde 1954, semanalmente, se realizavam *Seminários de Textos Filosóficos* nas diversas turmas do Curso de Filosofia. A partir de 1969, foi oferecido o *Seminário de Pesquisa Filosófica*, em caráter optativo, para os alunos do Curso de Filosofia e para quem estivesse interessado em Metafísica e Antropologia Filosófica.” (Idem, p.04)

O Parecer nº 103/72, que aprova os currículos dos cursos de História e Filosofia da UFPE, faz uma breve apresentação do currículo que estava em vigor, afirmando que “apresentam um tronco comum de 20 (vinte) disciplinas, seguidas de uma parte diferenciada que, para a Licenciatura, é constituída pelas Disciplinas de Formação Pedagógica e, para o Bacharelado, é constituída por 8 (oito) disciplinas específicas.” (UFPE, 1972, p.03).

Este Parecer suprime as disciplinas Filosofia da Arte, Filosofia da História e Filosofia da Cultura I e II. No documento há uma crítica aos pré-requisitos, pois segundo o relator Professor Meyer Mesel, “são excessivos e terminam por transformar o curso estruturado por créditos em verdadeiro curso seriado com as restrições que o primeiro impõe” (UFPE, 1972, p.04).

Mesmo com as mudanças feitas, o número de pré-requisitos é muito grande; praticamente todas as disciplinas têm pré-requisitos e algumas têm co-requisito. No tronco comum, há oito disciplinas de História da Filosofia, estando, portanto, presente em todos os semestres. Filosofia Geral: Problemas Metafísicos também com oito disciplinas; Teoria do Conhecimento I e II, Estética I e II; Ética I e II. Além destas, o documento relaciona as Disciplinas Específicas para o Bacharelado: “Filosofia Social e Política 1; Problemas Atuais de Filosofia 1; Filosofia dos Valores 1; Filosofia das Ciências 1; Filosofia Social e Política 2;

Problemas Atuais de Filosofia 2; Filosofia dos Valores 2; Filosofia das Ciências 2.” (Idem, p.06)

Em 1973, o Parecer nº 67/73 aprova os currículos dos Ciclos Profissionais dos Cursos de Filosofia, Psicologia e Biblioteconomia. Neste parecer, há diferenças em relação ao Parecer 103/72; nele constam os pré-requisitos das disciplinas Específicas do Bacharelado e a relação das disciplinas específicas para a Licenciatura, que são as seguintes: Introdução à Educação; Psicologia da Educação (Adolescência); Psicologia da Educação (Aprendizagem); Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2º grau; Didática; Prática de Ensino de História e Ciências Sociais 1 e 2.

Vale ressaltar que não é ofertada a disciplina Prática de Ensino em Filosofia, no entanto, no Perfil Curricular, que vigorará até 1986, consta a disciplina Prática de Ensino de Filosofia.

O Perfil curricular da Licenciatura e do Bacharelado que ficam em vigor até 1986, aprovado em todas as instâncias, tem uma especificidade: não há a disciplina Lógica, o que contraria o Parecer 277/62. A disciplina só passa a fazer parte do elenco de disciplinas a partir do perfil curricular de 1986.

Apesar de não encontrar nenhum documento que fundamente a mudança curricular de 1986, o perfil curricular revela que ocorreram alterações na estrutura do curso. Há uma mudança no ciclo básico que anteriormente era composto de dez disciplinas e que diminui para cinco, o que provavelmente deve ter ocorrido em todos os cursos da Universidade.

Na Licenciatura e Bacharelado, passa a constituir como conteúdo obrigatório às disciplinas: Metodologia da Pesquisa Filosófica, Processos Cognitivos e Sociologia do Conhecimento. As disciplinas da área pedagógica da Licenciatura são: Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Introdução à Educação, Prática de Ensino de Filosofia I e II e Psicologia da Educação I e II.

No Bacharelado temos as disciplinas: Filosofia da História e da Cultura I e II, Filosofia Política I e II, Filosofia dos Valores I e II, Filosofia Social I e II, que substituem as pedagógicas. A formação no Bacharelado acaba tendo um diferencial no campo da filosofia política e social com uma reflexão sobre a cultura que não ocorre na Licenciatura.

Apesar das tentativas de flexibilizar o currículo, as mudanças foram poucas e, somente em 1992, seis anos depois da mudança de 1986, é elaborada uma proposta

denominada “*O novo currículo de Filosofia a partir de 1992*”, onde se buscou uma maior flexibilização da estrutura curricular. Segundo Di Matteo (2000)

que possibilitasse aos alunos uma escolha diversificada de disciplinas filosóficas e não-filosóficas, responsabilizando-os pelo próprio projeto formativo, além de introduzir a disciplina Monografia e os Seminários de textos e obras de Filosofia para incentivá-los na pesquisa em Filosofia ocorreu uma reformulação que conseguir maior flexibilização no currículo.” (p.7-8)

Para análise, dividimos o documento (1992) em duas partes: na primeira, se encontra uma retrospectiva histórica do curso e do currículo em vigor, a fundamentação teórica, enfatizando a fundamentação legal e sócio-filosófica, as diretrizes e os objetivos. Na segunda parte, apresenta as disciplinas obrigatórias, eletivas do curso e da universidade e as equivalências.

Busca-se inicialmente responder “por que uma reforma curricular?” (UFPE, 2002, p.01) A reflexão que se segue é, ao mesmo tempo, uma justificativa da reforma curricular pretendida, que procura adequar o currículo ao sistema semestral, já que a organização curricular em vigor atendia mais a um sistema seriado, o que dificultava a integralização do currículo. Em seguida, apresenta uma fundamentação legal e sócio-filosófica.

O texto situa a necessidade de se ter claro que uma reformulação curricular é uma tarefa complexa, uma vez que, requer “determinar explícita ou implicitamente o tipo de profissional que se pretende formar, diagnosticar adequadamente os problemas da sociedade em que vai atuar e definir a função social que se pretende desempenhar.” (UFPE, 1992, p.08). Além disso, enfatiza que, por sua própria natureza, a Filosofia é “irredutível a uma concepção teórica universalmente aceita, até mesmo pelos próprios filósofos, e questionada pelo pragmatismo do mundo contemporâneo quanto a sua validade e sentido.” (UFPE, 1992, p.08). Esta reflexão toma por base o parecer 277/62, no seu espírito e determinações, assumindo os princípios da flexibilidade e as finalidades a que se destina.

O documento parte ainda, do que denomina de uma “fidelidade ao homem do nosso tempo e do nosso meio. Situados na região nordestina do Brasil, o novo currículo deve refletir os problemas e os desafios específicos do nosso povo”. (Idem, p.10) A filosofia é compreendida como a

expressão cultural que se realiza sempre dentro de horizontes geográficos e históricos determinados, por isso que, mesmo visando um currículo aberto a todas as tendências e movimentos da tradição e da contemporaneidade, não

renunciamos a privilegiar a realidade nordestina, brasileira e latino-americana. (Idem, p.10)

O currículo evidencia ainda a necessidade de refletir sobre a “filosofia tupiniquim²⁹”, e faz uma crítica à filosofia da linguagem, à redução da filosofia, à análise lingüística ou à erudição acadêmica distanciada dos problemas da sociedade brasileira. Sobre isso o documento ressalta:

É útil e, até necessário, começar a dar mais atenção à “filosofia tupiniquim” que tenta encontrar sua maneira própria e original de “fazer filosofia”, ultrapassando aquela que não se compromete com nada e a ninguém compromete reduzida a jogos lógicos ou a erudição acadêmica ou ao estudo e uma problemática alheia a nossos problemas sociais, econômicos e políticos.” (Idem, p.10)

Estas reflexões se materializam na estrutura curricular com as disciplinas “História da Filosofia no Brasil e na América Latina” na parte obrigatória e na inclusão de disciplinas de natureza histórica e sociológica, que tem por finalidade “auxiliar na análise e compreensão dos problemas regionais, nacionais e continentais” (Idem, p.11). Há uma indicação do possível espaço de atuação profissional nos “sindicatos, nas comunidades de bairro, nos partidos políticos, nos vários movimentos sociais etc...”(Idem, p.11) para o filósofo profissional.

No documento, há uma retrospectiva do curso e a informação de que o currículo, que está sendo ofertado aos alunos é de 1986, tendo apenas seis anos, mas que, na realidade, apresenta uma estrutura de pré-requisitos e co-requisitos e uma estrutura interna “que remonta há quase duas décadas”, como pudemos comprovar. A avaliação do currículo em vigor, nas considerações gerais evidencia que a

“preocupação de fornecer uma sólida e articulada formação filosófica, integrando e correlacionando as disciplinas com pré e co-requisitos que obrigam os alunos a um ritmo e a uma seqüência pedagógica em si positiva e louvável, mas que torna o curso mais sincronizado com o sistema seriado do que com um sistema de crédito” (UFPE,1992, p.03).

O documento ainda critica a uniformização da formação, pois quase todas as disciplinas são obrigatórias, eximindo o aluno de uma autonomia e responsabilidade diante de sua formação. Institui a Monografia para a conclusão do Bacharelado como uma forma de incentivar a pesquisa e faz um relato das alterações pelas quais passou o currículo, alterações estas que se atém a supressão ou acréscimo de disciplinas.

²⁹ O termo Filosofia Tupiniquim foi criado por Roberto Gomes no livro “Crítica da razão tupiniquim”, 1980.

Há, na proposta de reformulação nas *Considerações Específicas*, uma análise das disciplinas em vigor. Este item está dividido em oito pontos: 1. História da Filosofia; 2. Lógica; 3. Teoria do Conhecimento; 4. Filosofia Geral: problemas metafísicos; 5. Ética; 6. Matérias versando sobre ciências; 7. Disciplinas Eletivas; 8. Fundamentação legal da reforma curricular.

No texto, há um questionamento a respeito da carga horária das disciplinas de natureza histórica, a qual compreende 660h, correspondendo, portanto, a 27.5% da carga horária total do Curso e enfatiza: “ninguém questiona a importância do estudo da História da Filosofia num curso de Filosofia. Apenas destacamos alguns reparos ao atual currículo e algumas sugestões que nos parecem reforçar e melhorar o corpus de disciplinas de natureza histórica” (Idem, p.04).

Há nesta proposta uma diminuição da carga horária das disciplinas históricas que passam para 60h cada, justifica ainda, a inclusão da disciplina História da Filosofia no Brasil e ressalta o aumento de disciplinas eletivas que versarão sobre “os autores ou temas que, de modo mais aprofundado, dêem ao aluno oportunidade de ir eles mesmo construindo seu posicionamento filosófico no contato direto com o pensamento dos filósofos mais significativos das várias épocas” (Idem, p.05).

Há um aumento, nesta proposta, da carga horária da Lógica, com a criação de novas disciplinas para que se possam contemplar os conteúdos da Lógica Moderna e das Lógicas polivalentes. Quando se discute sobre a disciplina Teoria do Conhecimento, como pré-requisito e co-requisito para outras, o documento ressalta a importância da Professora Maria do Carmo Tavares de Miranda na valorização desta disciplina.

Quanto às disciplinas da área *Filosofia geral: problemas metafísicos*, há a inclusão da disciplina Filosofia da Religião que tem por objetivo, “proporcionar aos alunos uma reflexão crítica sobre o fenômeno religioso tão presente na cultura brasileira e latino-americana” (UFPE,1992, p.07). A Ética continua com as 120h na parte obrigatória e são criadas disciplinas eletivas para complementar a formação.

Na estrutura curricular proposta, há a tentativa de contemplar as mais diferentes correntes do pensamento filosófico. Busca-se um currículo “aberto a todas as tendências e movimentos da tradição e da contemporaneidade, mas que tenha presente, sobretudo, a realidade do Continente Latino-americano em geral e da região nordestina em particular” (Idem, p.11).

Na proposta há a definição dos objetivos do curso de licenciatura que estão em sintonia com as determinações do Parecer 277/62:

1. Proporcionar aos alunos um conhecimento aprofundado do essencial da sua matéria, a Filosofia.
2. Um domínio relativo das categorias do pensamento filosófico.
3. Os instrumentos conceituais imprescindíveis para compreender, expor e criticar os problemas e doutrinas que vai ensinar. (Idem, p.12)

E, em seguida, apresenta os objetivos mais abrangentes válidos para todos que cursam filosofia:

4. Despertar e/ou desenvolver a capacidade crítica dos alunos a fim de detectar as contradições e as ideologias do mundo contemporâneo.
5. Capacitar os alunos para buscar dialógica e solidariamente respostas e alternativas aos problemas teóricos e sociais do nosso mundo em geral e de nosso povo em particular.
6. Integrar o “saber” e “fazer filosófico”, teoria e prática, idéia e ação, numa práxis individual e social de libertação.
7. Incentivar a pesquisa filosófica e o intercâmbio entre a Filosofia e outras áreas de pesquisa, especialmente no campo das Ciências Humanas, desenvolvendo formas interdisciplinares de investigação. (Idem, p.13)

Os objetivos estão de acordo com o espírito do documento com Ênfase para uma formação voltada para o social e o político. A análise do documento revela uma forte influência marxista, da filosofia da práxis e da libertação, bem como uma preocupação de se pensar a filosofia no Brasil, relacionando-a aos problemas sociais e políticos da sociedade, capacitando os formandos na compreensão crítica da realidade.

O curso passou, em 1996, por duas avaliações; uma interna e outra externa. Tivemos acesso ao relatório da avaliação interna de 1996, que foi apresentado em maio de 1997. A avaliação foi realizada por uma comissão composta pela Professora Solange Araújo de França, Coordenadora do Curso de Graduação em Filosofia e do Sub-Chefe do Departamento, Professor Raymundo Juliano Rêgo Feitosa e da funcionária M. Betânia de Oliveira Souza. Foi utilizado, nessa avaliação, para a coleta dos dados, o questionário que foi enviado para os docentes, discentes, chefia e coordenação de curso.

A avaliação interna fez um retrato do curso tanto dos aspectos relacionados à estrutura física (biblioteca), quanto aos aspectos pedagógicos (formação docente, carga horária, metodologia de ensino, estágio curricular etc...) e administrativos (chefia, relação com os professores e alunos), trazendo ainda, uma avaliação dos docentes do curso, bem como, apresentando o perfil dos discentes, características dos egressos.

Neste diagnóstico, um dado que é bastante discutido, quando trata do perfil dos docentes, discentes e dos egressos, é a taxa de evasão. Na tabela 1³⁰, que apresenta a Taxa de evasão e retenção na UFPE – 1994 temos o seguinte resultado: dos oitenta e quatro alunos ingressantes no período de 88-89-90, há quatorze diplomados e dez retidos, o que dá 71% de evasão. Este dado pode ser comprovado em outra tabela, quando em 1996.1 se têm uma matrícula de 123 alunos. Neste semestre, vinte e três alunos trancam o curso, cinco alunos ficam reprovados e dois concluem o bacharelado. Em 1996.2 há um aumento na matrícula que passa para 130, com dezenove trancamentos e treze reprovações, cinco concluem o bacharelado e oito a licenciatura.

Mesmo que tomemos como parâmetro o número de alunos que ingressaram em 1993, vinte via vestibular e vinte e sete extra-vestibular no total de quarenta e sete, quatro anos depois, treze alunos concluíram o curso, ou seja, menos de 30%, o que demonstra uma alta taxa de evasão no curso. No documento, há uma tentativa de explicitação, atribuindo ao fato da Filosofia ter sido suprimida do currículo do ensino médio. Apresenta as principais causas da evasão, na opinião dos alunos que solicitaram a transferência interna de curso que são: “a) interesse em exercer uma dada profissão; b) melhor perspectiva de emprego no mercado de trabalho; c) o curso pretendido tinha sido a 1ª opção no vestibular” (UFPE, 1997bs/p).

Em seguida, há uma reflexão, ressaltando que as causas da evasão são de origem interna e externa à Instituição e passam pelo ponto da valorização da profissão no mercado de trabalho, a dificuldade do aluno trabalhador de conciliar os horários de estudo e trabalho, a falta de estímulo durante o curso. De posse destes dados a comissão afirma que:

diante dos resultados estatísticos disponíveis que comprovam, na última década, o baixo nível de produtividade acadêmica do curso de Filosofia, a começar pelos sinais de uma crise progressiva que se consubstanciava no aumento da evasão e retenção do alunado e, conseqüentemente, no baixo índice de sucesso escolar, ficou claro que se fazia necessário repensar o Curso de Filosofia da UFPE, com a maior brevidade possível. Assim sendo, um grupo de trabalho constituído de professores e alunos iniciou um longo e amplo processo restaurador do Curso, com o objetivo de apresentar soluções concretas para suas dificuldades e problemas. (UFPE, 1997b, s/p)

As ações que estão sendo realizadas para que haja uma renovação do curso, segundo o relatório, vão desde as publicações de revistas (*Perspectiva Filosófica*) e jornais (*Minerva*), ao projeto “*Tardes Teóricas*” que ocorre às quartas-feiras, onde se realizam

³⁰ Esta tabela se encontra no relatório da avaliação interna de 1997b, s/p.

palestras, debates, conferências. Este projeto é realizado tanto pelos alunos do curso da graduação e do mestrado, como também conta com a participação dos professores do curso. Ressalta ainda, a implantação do projeto de Bolsa de Iniciação à Docência, e aumento da cota da Bolsa de Iniciação Científica e da Bolsa de Apoio Acadêmico e a Monitoria.

Outro ponto analisado no relatório se refere ao Estágio curricular, para a licenciatura e, a monografia para o bacharelado. A opinião dos discentes sobre a contribuição do estágio na sua formação profissional é apresentada numa tabela em que foram tabuladas as respostas. Chama a atenção o fato de que 71,60% não responderam a esta questão e, dos que responderam 17,28% afirmaram que o estágio contribuiu para a efetivação da relação entre teoria-prática; para 11,11%, melhorou o interesse pelo curso e revelou a necessidade de atualização; para 9,87%, acrescentou mais conhecimentos para a compreensão da realidade social. Poderíamos nos questionar sobre o porquê de um número tão grande se recusar a responder a este quesito.

Para os alunos egressos do bacharelado, a monografia contribuiu para sistematizar os conhecimentos teóricos para 30,86%; e 43,20% não responderam. A leitura desta tabela é problemática, pois, os percentuais não batem, se somamos todos os percentuais teremos mais de 150%, o que nos leva a inferir que os alunos podiam marcar mais de uma opção.

No final do relatório se conclui que é “imperioso reconhecer a necessidade de uma melhor adequação do Ensino de Graduação em Filosofia às exigências da Sociedade, uma vez que esta, cada vez mais exige, patamares de excelência e qualidade”. E que o objetivo do curso em todos estes anos foi de apresentar a filosofia “como um saber fundamental, raiz dos demais saberes e pressuposição e justificação dos princípios que regulam todas as ciências particulares” (Idem)

A trajetória do curso esteve marcada por uma preocupação com a pesquisa que se materializou na criação do Programa de Pós-Graduação que, desde 1969, é objeto de reflexão, de calorosas discussões registradas, segundo o professor Vincenzo Di Matteo (2000), nas Atas do Pleno do Departamento. O Mestrado começa a funcionar em 1971, e em 1974 o projeto passa por um processo de reformulação que se arrasta até 1979, com a contratação dos professores Leônidas Câmara para a disciplina Estética e o professor Aluízio Bezerra Coutinho para a disciplina Filosofia das Ciências Naturais. Em 1985, há uma outra reformulação, redefinindo as áreas de concentração do Mestrado em Filosofia Social e

Estética. Em 1990, o Programa define uma única área de concentração, optando por Filosofia Social.

Em 1995, é submetido, por recomendação da CAPES, a uma reformulação, “a fim de integrar o sistema Nacional de Pós-Graduação com direito a taxa de bancada e bolsa de estudo.” (DI MATTEO, 2000, p.12). Em 1999, a área de concentração dará lugar às linhas de pesquisa: Problemas filosóficos da subjetividade e Epistemologia. Segundo Di Matteo (2000) “por orientação dos consultores da CAPES, a fim de adequar o que efetivamente realizamos com o rótulo do Programa, voltamos à área de concentração, desta vez em Filosofia Moderna” (p12).

O Programa enfrentou, desde sua criação, vários entraves e, segundo Di Matteo, ainda não conseguiu no interior da Universidade reconhecimento, mesmo contando com os esforços dos professores que o integram. O autor aponta, no texto, algumas razões que são indicadas nas avaliações internas e externas do programa. Um dos pontos é a qualificação do corpo docente, sendo um problema desde a criação do Programa. Algumas ações foram empreendidas para solucionar a carência de docentes qualificados, como a abertura de concursos, a contratação de professores visitantes e também a contratação de professores titulados em outras áreas, tanto de outros Departamentos como de outras universidades. Outro fator se refere à carência de material bibliográfico, que permanece desde a origem do curso, e que apesar dos esforços ainda não foi contornado.

As constantes mudanças nas áreas de concentração do Programa (Filosofia Geral: problemas metafísicos e Filosofia no Brasil; Filosofia Social e Estética; Filosofia Social; Problemas filosóficos da subjetividade e Epistemologia das Ciências Humanas; História da Filosofia moderna e contemporânea) demonstram uma falta de clareza sobre os objetivos do programa; talvez o programa não tenha conseguido formar uma identidade. Isto pode ser uma consequência de um projeto de médio e longo prazo e da ausência de um corpo docente mais estável.

2.3.1 A nova proposta de reforma curricular do curso

A reforma curricular de 1991/1992 conseguiu tornar o curso mais flexível, objetivando o atendimento das demandas dos alunos e do corpo docente. Esta estrutura está em processo de reformulação desde 2000, quando se iniciou os estudos no sentido de elaborar

uma proposta de reformulação do curso. Em 2002, o Pleno do Departamento escolheu uma Comissão de Reforma Curricular composta pelos professores Vincenzo Di Matteo (Chefe do Departamento), Iara Gonçalves Guerra (Coordenadora do Curso de Graduação), Jesus Vasquez (Coordenador do Programa de Mestrado) e Inácio Strieder (atual coordenador).

A Comissão elaborou um documento e o submeteu ao Pleno do Departamento “Proposta de Reforma Curricular” em agosto de 2002 onde, inicialmente, foram apresentadas cinco razões para se proceder a uma reformulação global do curso, que vão desde as questões apontadas nos relatórios de avaliação interna e externa de 1997, passando pela necessidade de adequação do curso as novas determinações legais e as mudanças no contexto social-político e cultural.

Estão organizadas em 14 pontos as principais decisões da Comissão em relação a reforma. Fica definido manter as duas habilitações: Licenciatura e o Bacharelado, a redução da carga horária das disciplinas obrigatórias pela metade e o aumento da carga horária das disciplinas de História da Filosofia que atualmente é de 60h para 120h, perfazendo um total de 480h. Com a diminuição das disciplinas obrigatórias há um espaço para ofertar mais disciplinas eletivas.

Segundo o documento diferenciam-se os *Seminários* “onde fundamentalmente será trabalhada uma obra clássica da Filosofia, dos *Tópicos Seleccionados de ...* que irão explorar temas, problemas, autores e expressões filosóficas atuais ou apenas alguns aspectos da problemática indicada na epígrafe” (UFPE, 2002,p.03). Para o Professor Inácio, os seminários estão mais relacionados à História da Filosofia, e os tópicos são mais temáticos.

Em seguida, há a definição das disciplinas obrigatórias do curso que perfazem 1.200h assim distribuídas: História da Filosofia (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) 480h; com 120h, temos as disciplinas: Teoria do Conhecimento I e II; Ética I e II; Lógica I e II; Filosofia Geral: problemas metafísicos. As disciplinas Filosofia da Linguagem, Filosofia Social e Política, Fundamentos de Sociologia e Psicologia são contempladas com 60h.

Como podemos perceber, as disciplinas Filosofia da Religião; Antropologia Filosófica; História da Filosofia no Brasil; Introdução à Filosofia e Iniciação à Pesquisa Filosófica que na reforma de 1992 eram obrigatórias, passam a fazer parte do elenco das eletivas.

No rol das disciplinas eletivas foram mantidas: Introdução à Filosofia; Iniciação à Pesquisa Filosófica; Filosofia da Ciência; Filosofia da Literatura; Filosofia e Psicanálise; Problemas Atuais de Filosofia; Filosofia dos Valores; Filosofia da História; Filosofia da Cultura; Lógica Elementar Moderna; História da Ciência. Sofreram alterações de epígrafe e/ou de conteúdo: Estética e Filosofia da arte; Filosofia da Práxis; Filosofia das Ciências da Natureza; Seminário de Filosofia Antiga; Seminário de Filosofia Medieval; Seminário de Filosofia Moderna; Seminário de Filosofia Contemporânea; Filosofia Social e Política (que passou a ser obrigatória); História e Filosofia da Ciência. Além destas disciplinas foram criadas: Filosofia da Linguagem (obrigatória); Hermenêutica; Filosofia da Mente; Filosofia das Ciências Formais; Filosofia das Ciências Humanas. Os Seminários de: Ética; Filosofia Política; Filosofia da Linguagem; Lógica; Psicanálise; Hermenêutica; Filosofia da Cultura; Ontologia; Epistemologia. Foram também criados os Tópicos de: Filosofia Moderna: Concepções de Subjetividade; Filosofia Contemporânea I: Concepções contemporâneas de Subjetividade; Filosofia Contemporânea II: Fenomenologia e Subjetividade; Ética; Psicanálise 1, 2 e 3; Hermenêutica; Fenomenologia; Ontologia; Lógica; Teórica do Conhecimento; Filosofia Política; Filosofia da linguagem; Epistemologia Geral; Epistemologia das Ciências Humanas; Filosofia da Cultura; Filosofia da Arte; Antropologia Filosófica.

Além das disciplinas obrigatórias e eletivas do curso, a estrutura curricular oferece aos docentes as disciplinas optativas e os créditos para as atividades complementares. Neste núcleo, segundo o documento, são contemplados: as disciplinas optativas da UFPE; grupos de estudos, projeto de iniciação científica 1 e 2; projeto de iniciação à docência 1 e 2; projetos de extensão 1 e 2; projeto de monitoria e a participação em eventos (Congressos, simpósios, cursos de curta duração, etc.), como também de outras atividades desde que devidamente autorizadas pelo Colegiado do curso, pelo Centro ou pela instituição.

Com estas definições foram elaborados os documentos: “Renovação de reconhecimento de curso – Bacharelado” e “Renovação e reconhecimento de curso – Licenciatura” que está em fase final de conclusão já tendo sido submetido ao Pleno do Departamento, mas ainda está sujeito a modificações.

Os dois documentos têm a mesma estrutura, está organizado em dez itens: Perfil do curso; Perfil do egresso; Forma de acesso ao curso; Sistema de avaliação do projeto do curso; Sistema de avaliação do processo de ensino e aprendizagem; Trabalho de conclusão de curso; Atividades complementares; Estágio curricular.

O curso conta atualmente com 12 professores efetivos e 01 substituto. Destes, 11 são doutores e 01 é especialista. O professor substituto é mestre. Segundo Professor Inácio, atual coordenador do curso, esse número de professores é insuficiente para cobrir todas as atividades de ensino (na graduação, na pós-graduação e nas disciplinas ofertadas pelo departamento para os outros cursos), pesquisa e extensão, o que tem ocasionado uma sobrecarga de trabalho para estes professores e a reivindicação constante pela abertura de concurso para a contratação de novos professores.

Nos dois projetos, enfatiza-se que “ensino e pesquisa são indissociáveis” e a partir deste pressuposto, define-se o perfil para o curso do Bacharelado e da Licenciatura em Filosofia. O Bacharelado tem por objetivo preparar pesquisadores e a Licenciatura preparar os professores do Ensino Médio e Superior. De ambos é exigido

um conhecimento aprofundado da História da Filosofia, um domínio relativo das categorias do pensamento filosófico não apenas para compreender, repensar e transmitir a herança filosófica ocidental como também para analisar, pensar criticamente a realidade sócio-político-cultural contemporânea e contribuir para a solução de seus problemas. ((UFPE, 2008a, p.01)

Para a obtenção da licenciatura exige-se que o aluno possa ser capaz de

capaz de transmitir aos seus alunos, de forma clara, ordenada e pedagógica, os problemas teóricos e as soluções encontradas pelos principais pensadores, bem como incentivá-los na leitura de textos filosóficos e da própria realidade. Deve, portanto, dominar o conteúdo a ser transmitido, saber lidar com técnicas, recursos, instrumentos de ensino-aprendizagem, ser capaz de preparar planos de Curso e de aula, produzir material didático, elaborar avaliações, orientar seus alunos na leitura crítica de textos filosóficos e da própria realidade, incentivar e coordenar debates construtivos na busca dialógica e comunitária de soluções para os problemas vivenciados intelectual e existencialmente pelos seus alunos como reflexo de problemas teóricos e éticos de um mundo cada vez mais globalizado. (UFPE, 2008b, p.01)

O bacharel em Filosofia “deve ser capaz de elaborar projetos de pesquisa, preparar e apresentar palestras e seminários, redigir trabalhos para publicação, manter atualizado na sua área de interesse quanto para ampliar o diálogo intra e interdisciplinar” (UFPE, 2008a, p.01).

Em seguida, é traçado o perfil do egresso para a licenciatura e para o Bacharelado assim definidos:

A Licenciatura em Filosofia prepara professores para ministrar aulas em turmas do Ensino Médio em escolas públicas e privadas. O professor de Filosofia, em nossa concepção, deve ter consciência da realidade em que vai

atuar e da necessidade de se tornar agente transformador dessa realidade, compreendendo sua responsabilidade como educador, fazendo com que o educando busque autonomamente o conhecimento. (UFPE, 2008b, p.01)

O Bacharelado em Filosofia prepara o aluno para fazer programas de Educação Continuada (Mestrado, Doutorado); ministrar aulas em instituições públicas e privadas de ensino superior; formar grupos de pesquisa perpassando pelas diversas correntes filosóficas; organizar exposições; realizar pesquisa e consultoria; organizar publicações. Esta formação deve propiciar o entendimento do processo de formação do conhecimento na área filosófica, no que diz respeito a conceitos, princípios e teorias, bem como do significado e importância da Filosofia para a sociedade. (UFPE, 2008a, p.01)

Mesmo que no item “Perfil do Curso” tenha sido ressaltado a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, quando define que tipo de formação se espera que ao final do curso o egresso de filosofia apresente, a capacidade de fazer pesquisa não é pré-requisito para o licenciado, as funções e atribuições definidas para cada habilitação são bem distintas. O perfil está de acordo com as determinações das Diretrizes de 2001, quando define que a docência no ensino superior como atribuição do bacharel e, a docência no ensino médio, da licenciatura.

A estas competências específicas para cada habilitação acrescenta-se, o que se espera de um graduado em Filosofia independente da habilitação que receba, estando relacionado com a capacidade de se inserir na realidade, de produzir e dispor dos conhecimentos. Neste sentido

o profissional que se pretende formar deve estar sintonizado com o ideal que a UNESCO aponta para a educação no século XXI, mas que foi e continua sendo também da Filosofia: saber, saber ser, saber fazer, saber conviver; posse, transmissão e produção do saber; primazia dos valores antropológicos e éticos; interação entre teoria e prática numa práxis histórica; compromisso com a busca comunitária e democrática na solução dos problemas humanos. (UFPE, 2008a,b, p.01)

Para a obtenção do diploma é exigido dos docentes um trabalho de conclusão de curso; para o bacharel, o aluno deverá cursar a disciplina Monografia 1 e 2 e realizar um trabalho sob a orientação de um professor que será apresentado e defendido.

Neste documento não estão especificadas as regras nem da elaboração e nem da defesa do trabalho. Para o título de professor, são obrigatórias as disciplinas de Estágio Supervisionado 1 e 2, onde, sob orientação do professor, o docente em escolas públicas e privadas, nas turmas de Ensino Médio, ministra aulas de Filosofia. Ao final, “elabora um relatório sobre a realidade das escolas e turmas onde atuou e suas experiências como docente,

citando os pontos positivos e negativos, e dando sugestões para a resolução dos problemas identificados, tanto no ensino da Filosofia como na Educação como um todo.” (UFPE, 2008b, p.03)

No projeto da licenciatura a partir do 3º semestre passa a ser ofertada até o 6º semestre a disciplina “Laboratório de Filosofia” com 60h. Que compreende um conjunto de atividades práticas relativas à aquisição, produção e transmissão de conhecimentos filosóficos. No laboratório de Filosofia, segundo o prof. Inácio, os alunos elaboram e executam projetos, como por exemplo a participação na “Ciranda Filosófica” na Livraria Cultura e no “Debate de Filosofia” na Livraria Saraiva, como também na organização e execução de Programas de Rádio e de Televisão sob a orientação do prof. Marcelo Pelizzoli e Alfredo Moraes. O Estágio Supervisionado é ofertado no 7º e 8º semestres do curso e é de responsabilidade do Centro de Educação.

As atividades complementares foram regulamentadas pela Resolução 06/2005 da UFPE, que “dispõe sobre os procedimentos para creditação de atividades de pesquisa, extensão e monitoria nos Cursos de Graduação da Universidade” (Idem, p.02). Estas diretrizes orientam os colegiados e coordenadores de cursos a encaminharem os processos de solicitação de créditos referentes à realização destas atividades no currículo dos alunos. Com esta reformulação o curso de Licenciatura em Filosofia passa a ter uma carga horária de 2800 h e o Bacharelado de 2190h.

Os alunos prestam o vestibular para Filosofia e, no terceiro semestre, optam por uma das habilitações. O coordenador do curso, Professor Inácio, nos informou que neste ano, a turma do terceiro semestre, que conta com quarenta e um alunos, optou pela licenciatura, fato esse, que segundo ele, pode ser explicado pelo retorno da Filosofia no Ensino Médio e a necessidade de trabalhar dos alunos. Este dado tem gerado algumas reflexões nas reuniões do Pleno do Departamento sobre o papel do Bacharelado.

Para a definição das disciplinas eletivas que são ofertadas a cada semestre, segundo o Professor Inácio, leva-se em conta o quadro de professores e sua disponibilidade e realiza-se uma consulta aos alunos sobre quais as disciplinas que têm mais interesse em cursar, para, a partir dos interesses dos mesmos, se define a oferta das disciplinas.

2.4. O curso de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na Universidade Federal da Bahia – UFBA

Para se ter uma idéia da importância e do clima que cerca a criação da Faculdade de Filosofia da Bahia, é importante dar voz aos protagonistas deste processo. Neste caso, Isaias Alves escreve:

Surge, entre esperanças e receios, a Faculdade de Filosofia da Bahia, cujos destinos vão ligados às futuras transformações sociais do país e do mundo, nesta hora apocalíptica, em que o despertar das consciências, o encandecer das ambições e o amadurar das idéias fermentadas, entre dores, na alma das massas, estabelecem as premissas de um termo avançado de progressão geométrica, de valor social e humano imprevisível, em próximo e decisivo momento da história. (1942, p.03)

A Faculdade de Filosofia terá origem em 1941, autorizada pelo Decreto Federal n. 10.664 de 1942, a partir da reunião de intelectuais que, preocupados com a formação dos cidadãos, se reúnem e, pela iniciativa de Isaias Alves³¹, fundam a Faculdade de Filosofia. A Faculdade será mantida inicialmente pela Liga de Educação Cívica, apoiada por um grupo de cidadãos representantes do setor industrial e comercial da Bahia, integrantes da Junta Mantenedora; do auxílio do Governo do Estado e do Município, e de doações de outros cidadãos. A Faculdade será posteriormente estadualizada e, em seguida, federalizada com a criação da Universidade da Bahia.

Mesmo que oficialmente a Faculdade tenha uma origem laica, não é possível afirmar que tenha ocorrido uma ruptura com a formação dada nos seminários (igreja) e nem com os bacharéis do Direito (autodidatismo) e assim, como ocorre nas outras instituições, pode-se afirmar que a Faculdade tem por missão a formação de intelectuais e de quadros para a burocracia do Estado. O corpo de professores é composto por profissionais oriundos das ordens religiosas e dos cursos de Direito.

A Faculdade, segundo Isaias Alves (1942), tem a missão no plano patriótico de “preparar professores para o ensino secundário e cooperar no desenvolvimento da cultura” (p.04), sendo-lhe outorgadas três missões junto à Bahia, ao país e ao continente. Ruy Simões (1990), no livro, *A Faculdade de Filosofia e sua identidade perdida*, faz uma análise da

³¹ Por iniciativa da Diretora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras está sendo organizado um arquivo “Isaias Alves” onde estão sendo disponibilizados para pesquisadores, documentos, artigos de jornal e artigos de uso pessoal de Isaias Alves e da Faculdade. Já há alguns trabalhos sobre Isaias Alves, que era pedagogo e Diretor do colégio Ypiranga, especialista em Psicologia da Educação, Integralista. Ver. Simões, Ruy. *A Faculdade de Filosofia e sua identidade perdida*; PASSOS. Elizete. *Palcos e platéias: as representações de gênero na Faculdade de Filosofia*, 1999.

Faculdade de Filosofia desde a sua criação, descreve o contexto baiano, mostrando a grandeza do empreendimento frente às adversidades do Estado. Ele enfatiza que o projeto era ambicioso, sendo a estrutura da faculdade de Filosofia, composta por quatro seções distintas: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, que se desdobravam em doze cursos, com as opções de bacharelado e licenciatura.

A Faculdade de Filosofia, diferente da Universidade de São Paulo e da Universidade do Brasil, tem seu corpo docente formado por professores oriundos da Bahia ('prata da casa'), sendo que, segundo Simões (1990), 40% dos professores tinham formação em medicina, 27% eram engenheiros, 18% advogados, e 15% eram humanistas tanto religiosos quanto leigos. Ruy Simões (1990) avalia que a composição, de certa forma, foi prejudicial à Faculdade. Sem desmerecer a capacidade dos docentes, faltava-lhes, segundo o autor, uma formação específica para o magistério. Este quadro durou duas décadas até a realização de concursos para catedráticos e livres-docentes. Esta avaliação de Simões é corroborada na fala do professor Daniel, quando apresenta a organização do departamento de Filosofia:

(...) ainda que ele não tenha desde cedo tido um departamento de filosofia, digamos assim, desatrelado, pelo menos formalmente, seja da igreja, seja do direito, isso não significa a formação desses professores fosse desatrelada, você vê que, pelo menos três eram ligados a igreja, outros eram ligados a faculdade de direito, houve um grupo forte durante um certo período ligado a educação a Elizete Passos. Agora é que se começa a ter, de fato, um corpo docente cuja formação é estritamente filosófica. Isso se dá, eu diria, que esse processo de formação começa a se dá, no final da década de 90. Antes de noventa nosso corpo docente era muito, a qualificação, ainda que tivessem pessoas extremamente talentosas e competentes, não tinham digamos assim, qual é o termo técnico, uma formação, uma especialização. Então todos, a grande maioria, eram graduados ou especialista, no máximo com o mestrado. O mestrado em ciências sociais, mestrado em educação, mestrado em antropologia, ciências sociais, por quê? Porque a pós aqui nessa faculdade, primeira pós da década de 60, 70 ela foi uma pós em Ciências Sociais que englobava História, sociologia, antropologia e mesmo teoria social. De noventa pra cá houve uma renovação do quadro docente muito forte, graça, ou seja, houve um processo de aposentadoria, basicamente maciço e de contratação e aí é que você tem, de fato, uma busca de qualificação estritamente em filosofia, antes disso havia um único professor que tinha graduação, mestrado e doutorado em filosofia. (Entr. Professor Daniel)

Em 1949, há a federalização e a Faculdade passa a integrar a Universidade da Bahia, situada, atualmente em São Lázaro, sítio bucólico, no alto da colina. Como descreve Ruy Simões: "Paisagem deslumbrante. De um lado, céu e mar confundindo-se no horizonte; nos outros extensa área verde, intensamente arborizada..." (1990, p.61). Esta descrição do espaço físico da Faculdade, apesar das mudanças que o progresso e construções na orla

marítima, ele ainda consegue descrever a sensação que teve ao chegar a Faculdade, espaço privilegiado para reflexão e recolhimento.

No entanto, a sensação de deslumbramento aos poucos foi sendo substituída, ao perceber o estado de quase abandono em que o local se encontra, reflexo de como andam as universidades públicas no país, sucateadas, praticamente abandonadas à própria sorte, sobrevivendo graças, muitas vezes, ao esforço sobre humano de algumas pessoas. Já em 1960, Ruy Simões chama a atenção para o fato de que “sem ser pobre, a Faculdade não é nobre: não tem espaço suficiente no orçamento universitário; também lhe falta espaço na área construída...” (1990, p.61). Problemas estes que se agravaram ao longo do tempo.

O curso de Filosofia passou por algumas reformulações curriculares, sendo as mais significativas as de 1970, e 1984, seguidas por uma de 1993, sendo alterada com a proposta de 1998. Como nas outras instituições pesquisadas, não foi possível localizar os documentos anteriores aos anos setenta.

Não tivemos acesso à proposta que orientou a grade curricular da licenciatura de 1970, sabemos, no entanto, que estava apoiada no Parecer 277/62 e na lei 5.540/68 da Reforma Universitária. A grade curricular define que o curso tem 2715h, correspondendo a 158 créditos, assim distribuídas: currículo nuclear, currículo mínimo, complementares obrigatórias, complementares optativas e eletivas. É computada na carga horária, aulas práticas e aulas teóricas, não ficando claro como se davam estas aulas práticas.

Apesar de oficialmente serem oferecidas as habilitações Bacharelado e Licenciatura, efetivamente, era ofertada somente a Licenciatura. Há um número grande de pré-requisitos, sendo que, das dezessete disciplinas que compõem o currículo mínimo, doze têm pré-requisito, dificultando a integralização do curso; este dado se reflete no número de abandono e no baixo percentual dos alunos que conseguem concluir o curso.

Nesta estrutura curricular, que está de acordo com as determinações do Parecer 277/62, as áreas de História da Filosofia têm 480h e de Filosofia Geral (Metafísica, Cosmologia, Antropologia, Axiologia) 480h, perfazendo um total de 960h que corresponde a mais de um terço do curso.

Os dois terços restantes estão distribuídos com as outras áreas da Filosofia, com as disciplinas eletivas e da parte pedagógica assim distribuídas: Lógica, 270h; Teoria do Conhecimento 180h; Ética 90h; Estética 75h. As disciplinas da parte pedagógica Estrutura e Funcionamento 45h; Psicologia da Educação 90h; Didática 105h; Prática de Ensino 225h.

Acrescentem-se ainda, as disciplinas eletivas e as introduções dadas no currículo nuclear que correspondem à 180h. Esta estrutura curricular permanece até 1982 quando se inicia um processo de reformulação.

No documento da reforma curricular de 1982, doze anos depois da reforma de 1970, há uma justificativa da necessidade de uma mudança curricular para o curso com cinco pontos, dos quais enfatizamos os dois últimos:

4. novos âmbitos e novas disciplinas se sistematizaram no campo filosófico, com identidade específica, merecendo ser incluídas nos currículos de graduação dos cursos de graduação em Filosofia;
5. o mundo social e o mundo do trabalho passam a exigir novos conhecimentos e novas habilidades dos diplomados universitários frente às necessidades circunstanciais. (UFBA, 1982, p.05)

Nestes dois itens, percebemos a preocupação de adequar o curso não só às mudanças que ocorreram no campo da filosofia, como também, estabelece uma clara vinculação entre o mundo do trabalho e a formação dada que, espera-se, possa preparar o formando para as exigências e transformações que estão ocorrendo.

Assim, acrescentam-se, no currículo, novas disciplinas “voltadas para a ciência, para os fenômenos sociais, para o desenvolvimento do pensamento filosófico nacional e latino-americano, para a iniciação do investigador em filosofia” (Idem, p.05). Nesta proposta, há uma ênfase nas habilidades que devem ser desenvolvidas nos discentes o que, de certa forma, antecipa a nomenclatura “competências e Habilidades” tão caras às novas diretrizes curriculares.

O item, que trata do perfil profissional dos egressos, está dividido em duas partes; na primeira, apresenta-se a que se destina, na segunda elencam-se as características que se exige do diplomado quanto à informação e quanto às habilidades intelectuais e profissionais. Assim, o graduado destina-se: “a) ao magistério secundário; b) a exercer atividades profissionais de nível superior que exijam capacidade de análise, visão global e estruturação lógica” (UFBA, 1982, p.07).

Note-se que não se propõe à formação do pesquisador, o curso está direcionado para a formação do professor. São exigidas as seguintes características, no tocante à informação que o graduado deve ter:

- 1.1 ser portador de conhecimentos sobre temas, sistemas e problemas relativos às áreas do saber filosófico, definidos no Parecer 277/62 do Conselho Federal de Educação;

- 1.2 possuir conhecimentos dos elementos necessários à compreensão do mundo contemporâneo no que se refere às questões: ideológicas, científicas, educacionais, políticas e problemática nacional;
- 1.3 possuir conhecimentos essenciais da área de saber educacional que fundamentam o exercício do magistério. (Idem, p.07)

No item relacionado às habilidades intelectuais são exigidas as habilidades de discussão, compreensão, análise e síntese com os problemas e informações do saber filosófico relacionando-os sob o “prisma da totalidade”. Quanto às habilidades profissionais, o verbo capacitar vem acompanhado de analisar, planejar, diagnosticar, articular e exercer atividades relacionadas a capacidade de identificar e propor soluções para os problemas manifestando coerência lógica. Há um item que se refere explicitamente à licenciatura “3.4. Manifestar a capacidade de exercer as atividades atinentes ao magistério”.

A referência à pesquisa está implícita no conteúdo do documento, sem que seja explicitamente discutida, e, apesar de, em alguns momentos, se ter a impressão de que as habilidades requeridas estão relacionadas a ações práticas, ou seja, enfatiza-se a capacidade de detectar e propor soluções para os problemas, sem que fique clara a natureza dos problemas - se de ordem teórica ou prática. Esta interpretação se revela, num olhar mais atento ao texto, como problemática. Vejamos os objetivos definidos para o curso:

1. formar o pensador com condições de análise dos problemas do mundo contemporâneo;
2. formar sujeitos com condições de, no campo da filosofia, introduzir-se no âmbito da investigação;
3. formar profissionais competentes para o exercício do magistério secundário. (Idem, p.09)

Os objetivos estão relacionados ao perfil que se espera do graduado. Procuramos estabelecer uma relação entre as disciplinas da grade curricular com estes objetivos. O currículo passa a ter 2145h, acrescentando as disciplinas: Estudo do pensamento filosófico na América Latina; Estudo do Pensamento Filosófico no Brasil; Filosofia da Linguagem; Introdução ao estudo do texto filosófico; Filosofia Política; Evolução da Física; História das Idéias Políticas.

Na parte das disciplinas pedagógicas, acrescentam-se as disciplinas Filosofia da Educação e a Prática de Ensino passa a denominar-se de Metodologia e prática de ensino de Filosofia. Para estas modificações, algumas disciplinas tiveram sua carga horária reduzida, por exemplo, as disciplinas de História da Filosofia que perfaziam um total de 480h no currículo anterior, passando agora para 360, mais 120h de Estudo do pensamento filosófico na

América Latina e no Brasil. Assim como nas outras instituições pesquisadas, há uma preocupação em discutir e conhecer a filosofia no Brasil e na América Latina.

Nesta configuração curricular há um espaço para a filosofia política; em outras palavras, observa-se uma mudança na concepção de formação que agora se afigura mais voltada para o social e o político, com uma preocupação maior para a ciência em detrimento da metafísica. Há uma mudança de foco, substituindo uma visão mais tomista escolástica para uma filosofia preocupada com as transformações que estão ocorrendo na sociedade.

Esta reformulação ficará em vigor até 1994, quando nova proposta será elaborada pelo colegiado e Departamento do curso, com a implantação do Curso de Bacharelado. Para justificar a necessidade da reformulação, o colegiado aponta algumas falhas na estrutura em vigor, como a “duplicação dos conteúdos de uma disciplina em outra, maior dificuldade no fluxo de saída dos alunos, entre outros...” (UFBA, 1993, p.01). O documento enfatiza ainda que, esta proposta é fruto das discussões que ocorreram no colegiado por quase dois anos com a participação do corpo docente e discente.

Na reformulação para o currículo da Licenciatura foram suprimidas as seguintes disciplinas: Antropologia Filosófica, Compreensão filosófica e Prática educacional; Teoria do Conhecimento II; Estudo do Pensamento Filosófico no Brasil; Prática de Investigação em Filosofia. Há um aumento de disciplinas optativas e a carga horária do curso passa para 2.280 hora/aula. Em relação ao Bacharelado, o curso terá as mesmas disciplinas da Licenciatura, sendo substituídas as disciplinas de formação pedagógica que perfazem um total de 480 hora/aula pelas seguintes disciplinas: Tópicos Especiais de Filosofia I e II; Metodologia de Investigação em Filosofia; Prática de Investigação em Filosofia; Seminário de Pesquisa em Filosofia I e Prática de Pesquisa em Filosofia, exigindo-se a elaboração e defesa pública de monografia no final do curso. Esta proposta apresenta como objetivo para o bacharel em Filosofia, a pesquisa, ou seja, busca-se formar o pesquisador no Bacharelado e o professor na Licenciatura.

A implementação da estrutura curricular do Bacharelado acabou inviabilizando a execução do mesmo, e, quatro anos após a reformulação, é submetida uma “Proposta de Revisão Curricular da Estrutura do Bacharelado em Filosofia”. Esta parte de um resgate histórico da estrutura curricular em vigor aponta seus limites e demonstra sua inviabilidade devido à falta de professores; como também, pelo fato de a Disciplina “Metodologia da Investigação em Filosofia” estar no início do curso, quando os alunos não têm condições de elaborar e propor um projeto de investigação em filosofia. Já que para isto, o aluno teria, no

mínimo, que conhecer um pouco a área onde pretende trabalhar, na medida em que uma proposição de pesquisa fundamenta-se na identificação de alguma lacuna ou fragilidade a respeito da temática que se pretende discutir. As alterações se referem tanto ao fluxo das disciplinas quanto ao ementário.

Com a implementação do Bacharelado, inicia-se a preocupação com a pesquisa, pelo menos formalmente esta questão é tematizada e materializada num conjunto de disciplinas que objetivam a formação do pesquisador em Filosofia. No entanto, apesar do Bacharelado só ser ofertado na década de noventa, não encontramos nos documentos nenhum registro de ações mais efetivas relacionadas com a formação do professor.

A impressão que dá, é a de que, sendo Licenciatura, o curso era pensado pelo colegiado como se fosse Bacharelado, as disciplinas pedagógicas ficavam ao encargo do Centro de Educação, não sendo objeto de reflexão por parte dos professores.

Segundo a avaliação do professor Daniel com relação às mudanças efetuadas no Bacharelado na reforma de 1998, temos o seguinte depoimento:

Olha, na última reforma que foi implantada em 98, o que é que aconteceu de fato? A proposta de 1994 era extremamente frouxa, ou seja, ela não nortearia muito bem, palavras como seminários e tópicos, não estabelecia de fato uma distinção. Agora sim, na reforma que se implantou em 1998, na verdade seminários foram pensados como aprofundamento da História da Filosofia, foi uma estratégia podemos dizer assim, e porquê? Por que havia uma certa resistência do Departamento de Filosofia com relação a História da Filosofia, então uma maneira de contornar essa resistência foi simplesmente integrando os seminários a, Seminário IA - Antiga e Medieval, Seminário 2A, também Antiga e Medieval, 1B era moderna e contemporânea, ou seja, foi uma maneira de, nas condições de então, do Departamento tentar sanar um pouco uma deficiência ou, uma carência no trabalho com mais fôlego em História da Filosofia. Porque na verdade, a história da filosofia eram todas dadas em caráter panorâmico, a idéia do seminário não, formar grupos menores e aquele aluno que se interessa por filosofia antiga ou por medieval e ele quer dar prosseguimento aos seus estudos em história da filosofia antiga ou medieval ele vai encontrar nos seminários este espaço. Tópicos não, tópicos aí é, de fato, mais aberto é o que o professor está fazendo, ou o resultado da sua pesquisa.(...) Devem se dadas, mas são de naturezas distintas, o seminário um pouco mais restrito, turmas menores, e o tópico não, é um curso realmente expositivo. (Entrevista prof. Daniel)

O curso, neste período de 1970, até a estrutura curricular de 1998 tem um currículo fechado, com poucas disciplinas optativas e com um número grande de pré-requisitos, dificultando a integralização por parte dos discentes. Na grade curricular, a ênfase se dá na história da filosofia, com pouco espaço para outras áreas como, por exemplo, a Estética, que está presente com uma carga horária mínima.

A leitura destes documentos revela que as transformações na estrutura curricular têm subjacente uma concepção de filosofia e de formação, que fica claro na definição dos objetivos do curso e no perfil curricular que orienta a definição das disciplinas e sua respectiva carga horária.

O curso tinha, portanto, uma orientação mais tomista, escolástica na grade curricular de 1970. Na reformulação de 1982, há uma preocupação com os problemas sociais e políticos e em oferecer uma formação que habilite seus egressos a pensar a realidade; para isto procura-se desenvolver as capacidades de raciocínio, análise e crítica. Na reformulação de 1998 a ênfase se dará na formação do pesquisador.

Com a criação do Programa de Pós-graduação³², criado em 2001 com o Mestrado, ocorreu uma melhora na graduação. Segundo o professor Daniel, a contribuição do mestrado para o curso de graduação se dá primeiramente como espaço e possibilidade para os egressos continuarem sua formação no nível de pós-graduação. Neste sentido, com a pós-graduação criou-se um espaço de discussão com a realização de eventos, palestras, encontros, como, por exemplo, o de Hermenêutica³³, que contará com a participação de pesquisadores internacionais, possibilitando ao aluno da graduação o contato como pensamentos diferentes, enriquecendo sua formação.

O Programa tem como área de concentração “Filosofia Contemporânea” com as linhas de pesquisa em: Epistemologia e Filosofia da Linguagem; Filosofia e Teoria Social; Problemas de Fenomenologia e Hermenêutica.

2.4.1. A pesquisa como princípio para a formação: o curso de Filosofia da UFBA

Com as Diretrizes de 2001 inicia-se um processo de discussão e reformulação da estrutura curricular então vigente e a elaboração de um novo currículo para o curso. É então elaborada uma proposta denominada *Currículo para os cursos de Filosofia Bacharelado e Licenciatura*. Embora não tenhamos encontrado nenhuma reflexão sobre currículo, a proposta apresenta bem mais do que a definição das disciplinas que comporão a grade curricular para o curso, se aproximando de um projeto pedagógico. O documento está dividido em duas partes: Justificativa e Estruturação do Currículo do Bacharelado e da Licenciatura.

³² Segundo o professor Daniel já está tramitando na CAPES a projeto do doutorado para avaliação e implementação.

³³ No segundo semestre de 2006 ocorreu um evento sobre Hermenêutica na Faculdade.

Na justificativa apresenta-se, primeiramente, o que se espera do profissional da Filosofia, seja do licenciado ou do bacharel, que “sempre é desafiado a exercer a reflexão crítica sobre os saberes constituídos, práticas efetivas e, mais ainda, sobre os fundamentos e o sentido do próprio saber e agir humanos” (UFBA, 2006, p.01). O que se espera do profissional de Filosofia reflete a concepção de filosofia subjacente, a filosofia é compreendida como um saber primeiro, acerca do conhecimento, do agir e dos fundamentos, ela é vista como a mãe de todos os conhecimentos, como meta saber, como alicerce. Note-se também, que se fala em *profissional da filosofia*.

Para que se possa formar este profissional elege-se a pesquisa como o eixo para a formação do Bacharel e do Licenciado: “Não raro, o bacharel em filosofia, que em tese se ocupa sobretudo da atividade de pesquisa, é também ele docente. Por sua vez, o licenciado, apto a exercer a docência, só pode fazê-lo por dominar técnicas de pesquisa estritamente filosóficas” (Idem, p.01). Assim, prescreve-se que as habilitações devem proporcionar uma formação consistente e continuada, tendo o currículo uma função formadora, “compreendendo bem a função de preparar sem tolher, de ensinar sem doutrinar, de aproximar os alunos do clássico sem afastá-lo dos problemas contemporâneos” (Idem, p.01). Esta idéia também está presente na fala do professor Daniel que veremos a seguir:

Veja bem, alguém que se forma em filosofia ele vai se dedicar à docência, é necessária a docência para a reflexão filosófica? Talvez não, mas o caso é que na nossa realidade é, por quê? Porque onde é que se faz pesquisa em Filosofia, se faz no interior da universidade, talvez haja um ou outro caso isolado, de pesquisadores de filosofia que conseguem outras instituições que não é a instituição universitária. A instituição universitária é uma instituição de ensino, então a nossa prática está atrelada a docência. Acho que é um pouco dessa percepção, nos estamos formando o quê? Nós formamos professores de filosofia, e o que é um professor de filosofia? O professor de filosofia é alguém que faz pesquisa, porque também a atividade do docente não está indissociada da atividade de pesquisa dele, tem que estudar, está sempre buscando novos percursos interpretativos. (Entrev. Prof. Daniel)

O currículo proposto procurará atender às exigências que estão redigidas em nove pontos. No primeiro item, justifica-se a História da Filosofia como a base da formação, e o desdobramento das disciplinas que passaram para sete, o que deve permitir ao estudante o acesso ao texto do autor substituindo os manuais.

No entanto, podemos questionar esta justificativa, pois, nada impede que nas outras disciplinas como ética, por exemplo, os alunos sejam solicitados a leituras dos textos dos autores em detrimento dos manuais. O que queremos salientar é que, no texto não há uma justificativa convincente para o desdobramento das disciplinas de História da Filosofia.

O segundo item, enfatiza a necessidade de “valorizar a conjunção entre ensino e pesquisa, de modo que o professor, ao ensinar, possa beneficiar-se e aos alunos com os resultados e os problemas de uma pesquisa em andamento” (UFBA, 2006, p.01). Justifica-se a multiplicação dos *Tópicos Especiais em Filosofia* como requisito para garantir a flexibilidade do curso, assegurando inovações na estrutura sem alterá-la, constituindo, estes Tópicos, os Componentes Teóricos de Aprofundamento.

É importante que se garanta aos graduandos em filosofia uma formação de qualidade. Com esse objetivo foram reduzidos os “componentes curriculares que distinguem os cursos, de modo que o curso oferecido ao licenciado apenas contempla, além das necessárias 400 h de estágio, três componentes curriculares teóricos específicos para a sua formação como professor” (Idem, p.02).

Desta assertiva podemos tirar duas conclusões: primeiro, que uma formação de qualidade ficaria prejudicada com o aumento de componentes pedagógicos, não permitindo uma formação de qualidade para o curso de filosofia; segundo, que para se formar o professor de filosofia é só agregar ao curso os três componentes pedagógicos, uma reedição do tão criticado esquema 3 + 1 que vigorou muito tempo nos cursos de graduação. No entanto, fica também evidente a preocupação de que o bacharel e o licenciado tenham a mesma formação.

A Tutoria e a Monografia passam a fazer parte dos componentes curriculares de natureza prática e os Grupos de Estudo e Pesquisa, são computados como Atividade Complementar. Estes grupos, que a partir desta reformulação, serão reconhecidos e estimulados “passam a ter, ademais, como uma de suas funções principais, a de pensar a relação entre filosofia, prática filosófica e ensino de filosofia” (Idem, p.02).

Em consonância com o projeto da UFBA, o curso se propõe, através de sua estrutura curricular, a favorecer uma “relação interativa com a comunidade” promovendo a unidade entre a pesquisa e a extensão, contempladas nas Atividades Complementares.

O sexto item trata da disciplina *Introdução à Filosofia*, determinando que o conteúdo trabalhado no curso esteja centrado na reflexão sobre a natureza do filosofar. No item seguinte, busca-se justificar a não inclusão das disciplinas Axiologia e Filosofia da Mente, que são recomendadas nas Diretrizes, ficando seu conteúdo para algum Tópico Especial. E defende-se a Teoria do Conhecimento e a Estética como “componentes já bem estabelecidos, canônicos, para uma boa formação em filosofia” (Idem, p.03).

O item oitavo chama a atenção para uma característica “essencial do trabalho de profissionais de filosofia, qual seja, o cuidado com a sua expressão, o refinamento de sua linguagem e, como traço típico de nosso acervo bibliográfico, o trânsito por texto em vários idiomas” (Idem, p.03). Neste sentido, o estudo de línguas estrangeiras passa a ser estimulado e computado como Atividade Complementar.

A última exigência refere-se à necessária integração entre a graduação e a pós-graduação, estimulando bacharéis e licenciados a darem continuidade a sua formação, evidenciando ,ainda, os “cursos de pós-graduação específicos de filosofia” (Idem, p.03 Grifos nossos).

Como podemos perceber, há na trajetória do curso uma tendência de valorizar uma formação específica em Filosofia, na graduação e pós-graduação, refletindo-se nos concursos para a entrada de novos docentes, com a exigência de Graduação e a pós em Filosofia. Esta tendência não está restrita somente neste curso e, como tentaremos mostrar, tem se revelado também em outras áreas.

Quanto mais se fala em interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, contraditoriamente mais se fecham nas exigências de composição do quadro docente nas instituições universitárias.

Em seguida, o documento apresenta uma síntese do teor da proposta, ressalta que o currículo fundamentado nas Histórias da Filosofia, e “ao mesmo tempo, de grande flexibilidade, comportando ademais uma grande inovação: a transformação do acompanhamento continuado da formação dos nossos discentes, de esforço voluntário e eventual, em atividade rotineira e creditada” (Idem, p.03). Este acompanhamento será garantido pelas tutorias. Enfatiza, ainda, que a proposta está de acordo com as determinações legais das Diretrizes:

Nesse sentido, e em estrita satisfação de todos os requisitos legais, os componentes teóricos (específicos e de aprofundamento) somam 1802 horas, estando aí incluídos os componentes curriculares específicos dos cursos de bacharelado e licenciatura, contabilizando 25 disciplinas de 68 horas e a História da Filosofia Medieval, única com 102 horas. Somando a essas 200 horas de Atividades Complementares (cursos de língua, grupo de estudo, atividade de extensão e atividades científicas e culturais a serem contabilizadas pelo colegiado), estando inseridas desde o primeiro semestre, temos 2002 horas, às quais também se acrescentam os Componentes Práticos Obrigatório (4 tutorias com 68 horas cada e monografia com 136 horas), que juntos perfazem 408 horas. Temos então um total de 2410 horas para o bacharelado superior, portanto, à carga mínima de 2200 horas exigida pelas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Filosofia no Brasil. Por sua feita,

como a licenciatura deve, além dessas horas, comportar ainda 400 horas de estágio, sua carga horária total corresponde a 2810 horas, portanto, à carga mínima de 2800 horas exigida pelo Parecer do CNE. (Idem, p.03-4)

O documento ressalta há consonância entre as reflexões do Colegiado e as determinações legais, que objetivam estender também para a licenciatura “componentes curriculares que se ocupem da prática investigativa própria da formação específica da filosofia, componentes antes obrigatórios apenas para o bacharelado” (Idem, p.04), reafirmando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. E enfatiza que, do mesmo modo que a investigação filosófica deve ser obrigatória para a licenciatura e o bacharelado, a reflexão sobre o ensino da filosofia é também fundamental para o bacharelado, entendendo-se por ensino

em seu sentido mais geral, a transmissão dos conteúdos da tradição filosófica, conteúdos relevantes para a orientação do pensamento diante dos impasses e problemas da realidade cotidiana, devendo também o bacharel ser capaz de fazer a passagem (de resto, sempre problemática) entre a abstração do conceito e o momento de sua aplicação (Idem, p.04-05).

Em seguida, o documento conclui a justificativa com a afirmação de que esta reforma apresenta um currículo flexível, que tem autonomia, articulação e atualização, pois, não está fechado em semestres prontos, incluindo atividades práticas e de extensão. Como podemos perceber, o colegiado faz uma interpretação, digamos própria, do texto das Diretrizes e, pautados nos princípios de liberdade e flexibilidade, consegue elaborar uma proposta que, apesar de em alguns momentos, ir de encontro à lei, é, ao mesmo tempo, fiel ao espírito da mesma. Esta ambigüidade pode se dar, tanto pela exigüidade de fundamentação do texto legal, quanto pela suposta “abertura” da lei.

Na segunda parte da proposta, há a apresentação da estrutura curricular com as ementas, a definição dos pré-requisitos e um quadro geral de equivalências. Especifica as Histórias da Filosofia como estruturadoras dos eixos dos conteúdos específicos, numa cadeia de pré-requisitos dos sete componentes, que é assim justificada: “essa rigidez, porém, resulta em maior consistência na formação do discente, pois torna possível a convivência dos dois principais métodos da história da filosofia, quais sejam, o método genético e o método estrutural” (Idem, p.06). Esta rigidez não poderia demonstrar uma concepção de história linear, positivista, em que os fatos devem ser vistos numa sucessão cronologicamente ordenada, de forma a acompanhar o progresso, o desenvolvimento, que nem sempre é possível em filosofia?

Apesar de na proposta haver uma redução dos pré-requisitos, eles não são abolidos, estão presentes em Introdução à Filosofia I A e Redação e Leitura do Texto Filosófico pré-requisito para as tutorias, a disciplina Introdução à Lógica é pré-requisito para Lógica. A proposta se refere a “disciplinas canônicas” que são: Ontologia, Filosofia e ciência, Teoria do Conhecimento, Filosofia Política, Ética I – A, Estética I – A, que corresponderiam as disciplinas básicas das Diretrizes.

No entanto, as disciplinas Filosofia Política, Filosofia e Ciência e Estética que são recomendadas “ao menos como optativas” (MEC, Comissão de Especialistas) entram, nesta proposta, como disciplinas “canônicas”.

O termo canônico, segundo o dicionário Aurélio³⁴, vem do latim Kánón, ‘talo’, ‘regra’, ‘norma’. O verbete tem 11 significados abrangendo a arquitetura, passando pela música e pela religião. Vejamos os três primeiros significados apresentados no dicionário: “1.Regra geral de onde se inferem as regras especiais.2. Relação, catálogo, tabela. 3.Padrão, modelo, norma, regra.” Logo, estas disciplinas por serem canônicas não deveriam sofrer nenhum tipo de contestação de sua necessidade e importância. Ao que podemos questionar: quem definiu estas disciplinas como canônicas? E por quê?

A estas disciplinas juntam-se as de aprofundamento “Tópicos Especiais em Filosofia” que devem ser “cursadas no número de cinco (5)” (Idem, p.07):

1. FCH... Tópicos Especiais de Filosofia
2. FCH... Tópicos Especiais de Filosofia Antiga
3. FCH... Tópicos Especiais de Filosofia Medieval
4. FCH... Tópicos Especiais de Filosofia Moderna
5. FCH... Tópicos Especiais de Filosofia Contemporânea
6. FCH... Tópicos Especiais de Filosofia da História
7. FCH... Tópicos Especiais de Filosofia Política
8. FCH... Tópicos Especiais de Filosofia da Ciência
9. FCH... Tópicos Especiais de Filosofia da Mente
10. FCH... Tópicos Especiais de Filosofia da Linguagem
11. FCH... Tópicos Especiais de Filosofia da América Latina
12. FCH... Tópicos Especiais de Filosofia no Brasil
13. FCH... Tópicos Especiais de Estética
14. FCH... Tópicos Especiais de Ética
15. FCH... Tópicos Especiais de Lógica
16. FCH... Tópicos Especiais de Teoria do Conhecimento
17. FCH... Tópicos Especiais de Hermenêutica
18. FCH... Tópicos Especiais de Ontologia
19. FCH... Tópicos Especiais de Antropologia Filosófica
20. FCH... Tópicos Especiais de Axiologia. (UFBA, 2006, p.07)

³⁴ Estamos utilizando a versão eletrônica.

Podemos perceber uma predominância na área da História da Filosofia; dos vinte (20) Tópicos Especiais, sete (07) são de História da Filosofia. A disciplina Filosofia no Brasil que foi retirada na última reforma, retorna sob a forma de Tópico. Partindo do pressuposto de não ser possível ofertar todos estes tópicos Especiais, nos questionamos: como serão definidos quais os Tópicos Especiais que serão ofertados semestralmente? A disponibilidade do professor? A procura dos discentes?

Segundo o Professor Daniel, os Tópicos Especiais cumprem uma função diferenciada dos Seminários, que assim se coloca:

(...) tópicos, filosofia antiga, tópicos de filosofia medieval, moderna, é a mesma coisa. De repente tem um aluno que já fez, antiga I e antiga II e tem um professor que vai dar um curso como tópicos em Aristóteles, ele vai fazer, se esse mesmo professor fosse dar esse curso como história da filosofia ele não poderia fazer, na medida em que ele já cumpriu o crédito. Na UFBA tem esse sistema quando você é aprovado em uma disciplina você não pode se matricular naquela disciplina novamente. Tem os seminários, que ficou, mas a idéia é que esses seminários sejam seminários de exposição dos alunos, os alunos vão fazer seminários entre eles e vão discutir. Tem um único seminário que tem esse caráter, que se dá justamente, quando? Concomitante ao término do trabalho de conclusão do curso. E esse seminário, é simplesmente uma maneira também de contabilizar carga horária em atividade para o aluno. Eles vão todos se reunir, vão discutir os próprios trabalhos e vão apresentar esses trabalhos. Bom isso é um trabalho que pode de algum modo ser incorporado à grade curricular a maneira que encontramos foi seminário. (Entrev. Prof. Daniel)

No quinto semestre, os alunos optam entre a Licenciatura e o Bacharelado e, a partir deste momento, há uma diferenciação nas disciplinas ofertadas para as habilitações.

É de responsabilidade do Departamento de Educação todos os componentes teóricos e relativos ao Estágio ofertados pela Licenciatura. As horas exigidas para a Prática pelo CNE/CP 28/2001 são contempladas para as duas habilitações nas atividades de Tutoria, elaboração e defesa da Monografia.

O documento ressalta que o formado em filosofia é “desafiado a refletir sobre os saberes e práticas constituídos, o que implica, portanto certa transdisciplinaridade na formação em filosofia, sem prejuízo de sua especificidade” (UFBA, 2006, p.10). Esta transdisciplinaridade deverá ser reforçada na formação do bacharel, o que requer que o currículo do bacharelado ofereça um número maior de Componentes de Aprofundamento, ou seja, enquanto na licenciatura são oferecidos cinco (05), para o bacharelado são ofertados oito (08) Componentes de Aprofundamento.

Há também, no elenco dos Componentes Optativos para o Bacharelado a “possibilidade de cursar três disciplinas optativas não filosóficas, mas de interesse filosófico, o que se daria em substituição a três Componentes de Aprofundamento (Tópicos).” (Idem, p.10).

As 200h previstas de Atividade Complementares serão contadas como participação em Seminários, Colóquios, Congressos e Simpósios, bem como cursos de extensão e participação em Grupo de Estudo e Pesquisa em Filosofia e Cursos de Língua Estrangeira.

Há no documento, o ementário de todos os componentes curriculares da Licenciatura e do Bacharelado. Nas ementas dos componentes específicos da Licenciatura que são de responsabilidade do Departamento de Educação, supomos que foram elaboradas pelos docentes deste departamento.

No final do documento, há uma definição das equivalências, o que nos permite comparar a estrutura proposta com a vigente. São apresentados quatro quadros de equivalências, com alterações ou na denominação e/ou na carga horária das disciplinas. Da leitura destes quadros podemos perceber as alterações, que iremos resumir em pontos: 1. Algumas disciplinas tem alteração na nomenclatura, por exemplo, disciplina “Filosofia da Ciência” é substituída por “Filosofia e Ciência”, a primeira está voltada para a reflexão da natureza filosófica da ciência e a outra comporta a reflexão sobre a relação entre os dois saberes, suas especificidades; 2. a carga horária, dos Tópicos Especiais que substituem as disciplinas, continua com a mesma; 3. há uma redução da carga horária nos componentes da História da Filosofia que passa para 510h. Essa redução ocorre mesmo com o aumento da oferta das disciplinas “Histórias da Filosofia”. A carga horária é complementada com os Tópicos Especiais relacionados à História da Filosofia como, por exemplo, “Tópicos Especiais de Filosofia na América Latina”, “Tópicos Especiais de Filosofia Antiga”, “Tópicos Especiais de Filosofia Moderna” etc; 4. os Componentes Práticos, agora contemplados nas tutorias e monografia, têm um aumento significativo na carga horária buscando materializar o objetivo de indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, apresentado como um dos princípios para a formação do licenciado e do bacharel em filosofia.

Na proposta não há a definição explícita do perfil, das competências e habilidades, do objetivo do curso, diferente da reforma anterior, que como vimos, antecipou a nomenclatura que dominou as diretrizes. Podemos inferir, no entanto, que pelas constantes referências ao texto legal o curso assumiu as definições das Diretrizes.

A reformulação proposta, inova em alguns pontos que não estão postos nas Diretrizes, elegendo a pesquisa como princípio para a formação do profissional em Filosofia ela, na prática, questiona a dicotomia presente no texto das Diretrizes entre a Licenciatura e o Bacharelado, o que, a nosso ver, é fundamental para que possamos repensar a formação efetivamente dada nos cursos de graduação em Filosofia.

Em consonância com as Diretrizes, a História da Filosofia é a base para a formação e o eixo estruturador de todos os componentes curriculares, o que nos levou a questionar se o curso na sua concepção não estaria mais voltado para a formação do historiador de filosofia. A reflexão do Professor Daniel é elucidativa:

Eu ficaria muito feliz em poder dizer sim, a idéia é essa, um pouco o modo como pensamos a formação é, e o que é um bom historiador da filosofia? É alguém que sabe lidar com o texto de filosofia, capaz de localizar os problemas filosóficos, que tenha uma compreensão do que seja uma boa dissertação filosófica. Então não tenho nenhum risco de dizer isso, com isso não estamos privilegiando também uma ou outra maneira de se fazer história da filosofia, você tem várias maneiras de fazer história da filosofia. Tem pessoas de extrações diversas, isso é, completamente respeitável, mas quando eu digo atrás, de formar bons historiadores da filosofia na verdade, é formar bons leitores, bons analistas de textos filosóficos talvez seja até mais dura essa afirmação do que historiador da filosofia. Mas eu vejo que é essa a nossa tarefa, e eu acho que isso até se tornou um consenso no Departamento e no colegiado também. (Ent. Prof. Daniel)

Algumas questões surgem na leitura da proposta apresentada. Uma delas é a de que há um cuidado com a utilização de alguns termos como filósofo e disciplina. O termo disciplina é sistematicamente substituído por “componentes curriculares”, o que acreditamos seja consciente e proposital. Disciplina fecha, amarra, está relacionado à ordem, subordinação, observância a preceitos e normas, como também a ramos do conhecimento, a ensino, instrução e, em sentido mais restrito, a matéria de ensino. Enquanto o termo componente, dá a idéia de complementação, algo que se agrega ao currículo tornando-o mais flexível. Neste sentido, o termo componente curricular se adequa melhor a idéia de flexibilidade que a proposta assume como prioritária.

Surpreendeu-nos, no entanto, a ausência do termo ‘filósofo’, que não aparece no texto, salvo na ementa de Filosofia Antiga. Em nenhum momento se fala de formação do filósofo, mas sim de formação de “profissional da filosofia”, ou do “bacharel/bacharelado”.

Vale ressaltar que também não se fala de formação do professor de filosofia, mas sim do “licenciado/licenciatura”. Também acreditamos que esta ausência não seja acidental, pois o teor do documento demonstra que os termos foram pensados e discutidos.

Há no campo da Filosofia, um “melindre”, ou uma certa cautela em denominar alguém, ou auto-denominar-se “filósofo”; o termo tem uma áurea quase sagrada e traz embutido certos privilégios e atribuições que somente poucos podem ser denominados assim. Mas também esta recusa traz a tona uma reflexão sobre se é possível formar o filósofo. Quando questionado sobre a possibilidade de um curso de graduação em Filosofia formar o filósofo, o professor Daniel afirma:

(...) eu não tenho uma resposta, eu acho que é algo extremamente difícil, por que é claro que o filósofo ele precisa ter certas habilidades e isso o curso de filosofia pode dar, do ponto de vista formal, do ponto de vista material o curso de filosofia pouco pode fazer, a impressão que eu tenho que um curso de filosofia, lapidar, pode burilar, pode aperfeiçoar talentos filosóficos, mas não pode criar talentos filosóficos. O curso de filosofia pode até matar talentos filosóficos, criar, não. Pelo menos como se fosse um gênio, como se fosse um Kant lá na Crítica do Juízo, o gênio é uma força da natureza, você não sabe exatamente, o gênio você não ensina, o gênio é aquele que forma, você não forma propriamente o gênio, na verdade o gênio, está sempre instaurando novas regras, e a filosofia é muito parecida com isso. Então nessa medida eu acho que a gente não pode formar, você pode sim, trabalhar e aperfeiçoar isso que já é um certo tino, um certo faro filosófico que há pessoas que têm um faro filosófico e há pessoas que não têm isso, pessoas que não conseguem, tem uma incapacidade de reflexão, de abstração. (...) Claro alguém que tenha tido uma boa formação, que tenha gosto, que tenha tino filosófico, certamente num curso de filosofia deve encontrar um espaço, aonde esses talentos serão desenvolvidos, agora formar o filósofo não sei, acho difícil. (Entrev. Prof. Daniel)

Nesta proposta, como na reforma anterior, não encontramos predominância de uma corrente de pensamento no currículo e como nos lembra o Professor Daniel, não significa que não existam professores que defendam e trabalhem suas convicções e teorias filosóficas. Neste sentido, podemos identificar a convivência de várias correntes, como a filosofia da linguagem, a hermenêutica, a metafísica, filosofia analítica. Segundo o mesmo professor, o currículo deve contemplar as várias formas de pensamento da filosofia, e afirma:

(...) o que é um currículo ideal, não pode ser um currículo marxista, nem um currículo kantiano, tem que ser um currículo em que Kant e Marx possam conviver em harmonia, o que isso significa? Não há aí, eu espero, nenhum pressuposto de natureza doutrinária filosófica, há sim, me parece, um pressuposto que é uma certa compreensão do trabalho em filosofia.” (Ent. Prof. Daniel)

2.5 Algumas considerações

Neste capítulo procuramos apresentar a trajetória dos cursos de graduação em Filosofia nas instituições pesquisadas. Apesar das especificidades de cada curso, podemos

afirmar que há pontos comuns, tanto no que se refere à criação dos cursos, quanto nos caminhos percorridos pela filosofia. A primeira convergência encontra-se no processo de criação destes cursos que não se dá acompanhado de uma ruptura com a Filosofia escolástica e nem com a Filosofia trabalhada nos cursos de Direito, uma vez que, os primeiros professores são padres e/ou formados nos cursos de instituições religiosas e Bacharéis em Direito. No caso do Ceará, a Faculdade de Filosofia surge por iniciativa de ordens religiosas, posteriormente encampadas pelo poder público estadual. Podemos afirmar que há uma integração onde se objetivava a formação de uma elite pensante dos destinos da região e da nação.

Uma segunda convergência, em todas estas instituições, se dá na configuração do quadro docente, formado por professores brasileiros, na maioria, da própria região e/ou estado, o que irá acarretar conseqüências a médio e longo prazo no desenvolvimento da filosofia na região. Como nos afirma o professor Daniel da UFBA, este fato será determinante na forma como se concebe a filosofia e, a partir daí, se pensa a formação na graduação. Não há como na USP³⁵ e na Universidade do Brasil a contratação de professores de universidades européias.

Levantamos algumas hipóteses que possam esclarecer este fato: 1. Isto se deu por uma opção local; no caso da UFBA, encontramos nos textos relatos que enaltecem esta opção, como uma forma de valorizar a “prata da casa”; 2. Falta de recursos, tanto em nível local quanto federal, para as despesas que estas contratações acarretam o que, por sua vez, pode ter gerado o discurso que valoriza ou supervaloriza os profissionais locais, cabendo aí algumas reflexões, que também são feitas pelo professor Daniel, a respeito dos problemas “desta opção”.

No Brasil não havia cursos de Filosofia em nível superior, sendo a formação dada basicamente nos cursos de Direito e, como alguns autores³⁶ nomeiam autodidatas, portanto, o corpo docente destas instituições será formado por Bacharéis em Direito, Medicina, Engenharia e Teólogos formados nas instituições religiosas. Sem querer julgar ou menosprezar a capacidade e formação destes profissionais, havia uma deficiência na formação especificamente filosófica.

No entanto, é importante ressaltar que a influência francesa não ocorreu somente em instituições como a USP e a Universidade do Brasil, com a vinda de “missões

³⁵ No caso da USP veio uma “missão francesa” estruturar os cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

³⁶ Ver Antonio Paim, Leonel Franca

francesas”. Mas que, como afirma Cunha (1986) ao discutir a influência das culturas na formação da cultura nacional e especialmente a cultura inglesa e francesa, constata que o império brasileiro nasceu “numa situação de dependência divergente. A Inglaterra foi o pólo dominante em termos de política e de economia e a França, em termos culturais.” (p.141).

Cunha (1986) apresenta vários fatores que podem justificar o porquê da preferência pela cultura francesa em detrimento da inglesa, por exemplo, o fato de ambas as línguas serem de origem latina, a predominância do catolicismo, a intensa produção ideológica francesa, etc. Demonstra ainda, a predominância do modelo francês na organização dos cursos superiores, e na recusa de fundação de uma universidade, fundando-se assim, escolas isoladas (p.137). A influência francesa se encontra na forma de organizar e pensar os cursos respaldados pelas legislações e pela cultura filosófica desenvolvida no Brasil.

Este fato está relacionado com um terceiro ponto em comum que se refere à predominância da escolástica, da Filosofia tomista até a década de 80, nestes cursos, o que reflete a regulamentação (Parecer 2777/62), como vimos no capítulo anterior, que define a estrutura curricular destes cursos e a predominância de professores egressos de instituições religiosas.

A partir dos anos 80, podemos constatar uma mudança na estrutura dos cursos com predominância de uma filosofia mais voltada para as questões nacionais, sociais e políticas, materializando-se com a inclusão de disciplinas como “Filosofia no Brasil e na América Latina³⁷”, que apesar de oscilar em alguns cursos, em outros, como na UECE irá permanecer como obrigatória a partir de 1984, só passando a ser optativa na reformulação que está em curso, também, com a criação das disciplinas “Economia Política”, “Teoria Política”, “Teoria Econômica e Política do Brasil”, “Filosofia Social e Política” e outras.

Podemos inferir que, há uma influência da Filosofia da Libertação e do marxismo nestas mudanças curriculares, inferência esta confirmada na fala dos entrevistados. É neste período que há uma maior flexibilização dos cursos com discussões sobre os pré-requisitos e sobre a possibilidade de inclusão de mais disciplinas optativas. Podemos afirmar ainda, que os cursos, depois dos anos 80, têm uma estrutura com espaço para as diferentes correntes filosóficas.

O tomismo perde espaço e concomitantemente outras correntes filosóficas passam a ter uma presença mais marcante, assim, não há mais hegemonia de uma única

³⁷ Esta disciplina aparece nas estruturas curriculares com moneclaturas diferentes nas instituições pesquisadas

corrente, passando a conviver num mesmo curso, concepções diferentes (filosofia da linguagem, existencialismo, hermenêutica, fenomenologia, marxismo). Neste período, observamos uma preocupação com a cientificidade do saber filosófico que aparentemente poderia ser percebida como oposta a estas mudanças, que se objetiva na ênfase na epistemologia, hermenêutica e lógica. Esta mudança na estrutura dos cursos reflete também o momento social e político dos anos 80 do século XX com a abertura política e o fim da ditadura militar.

Alguns cursos refletem de forma mais objetiva na sua estrutura curricular os embates filosóficos e ideológicos que permearam sua trajetória. Caso emblemático é o do curso da UFPB em que, a constituição e a luta por hegemonia no colegiado do curso estão materializadas nas mudanças curriculares que ocorreram a partir dos anos 80; se, por um lado, isto revela uma preocupação e até certo ponto uma reflexão sobre que filosofia e que formação se deseja, por outro, demonstra a ausência de um projeto “mais ou menos coletivo” para a organização do curso, o que pode gerar, e neste caso gerou, uma oscilação e mudanças curriculares, tornando quase impossível se pensar a formação a médio e longo prazo. Neste caso corre-se também o risco do personalismo.

Apesar de alguns cursos, como no caso da UECE, terem como objetivo uma formação que contemple todas as áreas da Filosofia, a Estética é, sem dúvida, a parte mais relegada ao ostracismo. A disciplina Filosofia da Arte e/ou Estética oscila entre disciplina obrigatória ou optativa com uma carga horária mínima (04 créditos) nas instituições pesquisadas. Poderia se justificar, à luz das regulamentações, que não incluem a Estética como disciplina do Núcleo Comum, mas também, se poderia objetivar que tanto o Parecer 277/62 quanto as Diretrizes têm em comum o princípio da flexibilidade, como também, elencar uma série de outras disciplinas e/ou áreas que são contempladas nas estruturas curriculares e que não estão presentes nas regulamentações como obrigatórias. O que estamos querendo enfatizar é que, de forma consciente ou não, a trajetória destes cursos dá ênfase a outras áreas da filosofia, como a Ética, a Epistemologia, a Lógica, a Política em detrimento da Estética.

Na estruturação curricular destes cursos merece destaque o espaço que a História da Filosofia ocupa. Podemos afirmar que isto não se dá somente por conta das legislações. Poderíamos afirmar que, as legislações refletem uma verdade estabelecida, de que, a formação do filósofo e do professor de filosofia só é possível se tiver como base a história da filosofia, como condição “*sine qua non*”. A crença de que a História da Filosofia é

a base para a formação, se encontra presente no imaginário, digamos, coletivo da maioria dos que pensam os cursos e atuam como professores, coordenadores, e perpassa não só as disciplinas que são diretamente responsáveis como as “histórias da filosofia”, mas está entranhada em quase todas as disciplinas do currículo, como Lógica, Teoria do conhecimento, Ética, Metafísica. Estas disciplinas são majoritariamente trabalhadas a partir de um enfoque histórico, como pudemos verificar analisando algumas ementas dos cursos.

As propostas de reformulação que estão em fase de conclusão nos cursos pesquisados consolidam a História da Filosofia como o eixo estruturador de toda a formação continuando com a tradição instaurada no Brasil desde a criação dos cursos superiores de Filosofia. O que nos leva a um questionamento que está presente desde o início desta pesquisa: o curso de Filosofia não estaria mais preocupado em formar o profissional da filosofia que domina bem história da filosofia em detrimento do filósofo? O que, por sua vez, suscita outra indagação: é possível formar o filósofo?

Há, na trajetória dos cursos de filosofia a preocupação, a partir dos anos 80, com o desenvolvimento de uma cultura filosófica na sociedade brasileira, que se refletiu nas estruturas curriculares com a criação de disciplinas, e seminários sobre a filosofia no Brasil e na América Latina, reflexo do debate que estava ocorrendo em nível nacional sobre a filosofia no Brasil, encampada pelo Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF), que perde força e espaço na segunda metade dos anos 90.

Os cursos de Filosofia são criados com o objetivo primeiro de formar os professores para o ensino médio, portanto, como licenciaturas. Este fato por si só não garantiu que houvesse uma preocupação mais efetiva com a formação dos professores, que precisavam cursar um ano, (o esquema 3 + 1) das disciplinas Prática de Ensino, Didática e Estrutura, para assegurarem o diploma de professor. Disciplinas estas, na maioria das instituições, de responsabilidade dos cursos de Pedagogia ou Centros de Educação. Não encontramos nos registros, uma preocupação mais efetiva com a formação dos professores. Esta reflexão³⁸ quando ocorreu, foi pontual, sendo um tema de pouco interesse para os filósofos que, na maioria das vezes, a relegam para os cursos de educação.

A trajetória destes cursos está marcada por continuidades na forma como se pensa e se estrutura a formação em Filosofia, continuidades estas, respaldadas pelas

³⁸ No curso de Filosofia da UECE, esta reflexão está presente em dois momentos, no “movimento pelo retorno da filosofia no 2º grau” encampado pelo departamento com a participação dos professores e alunos; e no encontro de 1992 onde se discutiu sobre a formação dos professores. Nos outros cursos não foi encontrado nenhum documento que trouxesse esta reflexão.

legislações que, a partir dos anos 60 do século vinte, têm sido o suporte legal destes cursos superiores. Com isto, não estamos querendo negar as mudanças que ocorreram principalmente com a implantação e consolidação dos cursos de pós-graduação em Filosofia no país e, particularmente no Nordeste, que tem gerado uma mudança significativa na conformação do quadro docente destas Universidades e, por conseguinte na configuração destes cursos de formação.

Se no início dos cursos tinha-se um quadro docente formado por profissionais das mais diferentes áreas (Direito, Teologia, Engenharia, Ciências Sociais, Educação, etc.), cada vez mais, há uma redefinição com a contratação de professores com formação específica em Filosofia, tanto na graduação como na pós-graduação. Este movimento é encontrado em todas as instituições pesquisadas. Sabemos que isto vem ocorrendo já há algum tempo, e não se deu sem conflitos, sem ganhos e perdas e faz parte do processo de institucionalização da filosofia entre nós.

A definição das disciplinas/Componentes curriculares destes cursos tem mais denominadores comuns, do que discrepâncias. No entanto, apesar de, em todos os projetos e nos documentos que os regulamentam, afirmarem que não há discordâncias nesta definição, o fato é que há. Há uma preocupação em justificar a definição destas disciplinas pelo argumento da autoridade, que subjaz na forma como as denominam: “disciplinas canônicas” (UFBA), “elenco tradicional das disciplinas”; “disciplinas consagradas” (Diretrizes, 2001), “disciplinas indispensáveis” (Parecer 277/62), ou seja, acredita-se que estes termos por si só, não comportam qualquer contestação e são auto-justificáveis.

Tomando como pressuposto a concepção de currículo como uma construção social a definição de disciplinas carrega escolhas ideológicas, sociais e tem uma concepção de filosofia e de formação. Concordamos com a análise de Apple quando enfatiza que a seleção de determinados conteúdos e/ou disciplinas não são neutras, comporta interesses de grupos, classes que detêm em determinado momento hegemonia. A questão é: por que estes conhecimentos e não outros?

Vejamos, além das disciplinas determinadas pelos documentos legais, “o elenco tradicional das cinco disciplinas básicas”, que estão em todos os projetos, acrescenta-se ainda a Filosofia Política e Estética na UFBA, a Filosofia Social e Política na UECE, Filosofia da Linguagem e Filosofia Social e Política na UFPE, consideradas por seus respectivos propositores como “indispensáveis”, “canônicas”, “tradicionais”. Neste sentido, a inclusão das disciplinas deve ser compreendida, não como uma determinação *a priori*, mas,

como fruto dos processos históricos, que materializam relações de poder, de concepções e opções filosóficas diferentes.

Observamos, também, e aqui não nos referimos aos documentos consultados, mas ao contato direto que realizamos na pesquisa de campo, nas conversas informais, participação de reuniões, conversas com professores e funcionários, que há uma reclamação em todas as instituições pesquisadas, do pouco engajamento e interesse do colegiado em participar ativamente dos encontros, reuniões e comissões que tenha por objetivo pensar o curso. Estas dificuldades se exacerbam principalmente com relação à licenciatura.

Em vários momentos ouvimos que, com relação ao Bacharelado não havia grandes problemas, mas a licenciatura estava difícil. Entram, segundo os envolvidos, vários fatores: primeiro, as mudanças nas regulamentações da Licenciatura, segundo, o fato de, em algumas instituições, envolver outro Departamento/Centro (Educação) e, finalmente, por que pensar o ensino não é para filósofo. Estas dificuldades subjazem nestas propostas que procuramos entender.

No entanto, podemos perceber nas propostas de reformulação uma mudança, mesmo que restrita ao plano do discurso, neste caso, nos referimos aos documentos elaborados, na forma como se pensa a formação do licenciado em filosofia. Nas propostas destas instituições ressalta-se a indissociabilidade entre a pesquisa e o ensino, a necessidade de articular teoria e prática, conhecimento específico com conhecimento pedagógico, sem haver, no entanto, uma reflexão sobre currículo, educação e formação.

3 - A filosofia no Brasil e a institucionalização da formação.

Como vimos anteriormente, tanto nas legislações, quanto nas trajetórias dos cursos, os argumentos utilizados para a defesa da história da filosofia como base para a formação do filósofo são muitos e remontam, de forma sistematizada, ao texto de Maugüé (1934) elaborado para a estruturação do curso de Filosofia da FFLCH da Universidade de São Paulo. No entanto, não podemos afirmar que a raiz da argumentação esteja apenas neste texto, uma vez que, anteriormente a esta sistematização, já havia cursos de filosofia no país.

A hipótese com a qual trabalhamos é a de que as proposições defendidas por Maugüé sistematizam um “espírito” da época, melhor dizendo, uma forma de ver e pensar o ensino da filosofia nos períodos histórico e social em curso, os quais encontravam eco no modelo francês, modelo este utilizado no Brasil em substituição ao modelo português, e considerado um grande influenciador segundo Figueiredo e Cowen (2005), dos “princípios novos e radicais iniciantes dos fundamentos sobre as discussões sobre a educação” (p.182).

Maugüé (1934) faz uma defesa categórica da história da filosofia com os argumentos de que era preciso fortalecer a cultura filosófica no Brasil e fugir dos modismos intelectuais que, aqui, encontravam um terreno fértil para se desenvolverem, uma vez que o país demonstrava um grau de dependência cultural, justificado pelo fato do Brasil se constituir “uma jovem nação” sem uma cultura filosófica própria e solidificada.

Saber que a história da Filosofia é a base para a formação do filósofo é um fato presente, tanto nas legislações oficiais, como nas estruturas curriculares dos cursos que analisamos. O que nos mobiliza é entender como se deu este processo, ou o por quê de, entre nós, a história da Filosofia conseguir enraizar-se a ponto de se tornar uma verdade incontestável. Poderíamos até afirmar que quase se tornou um “dogma”. Para tentar responder esta questão, faremos uma incursão em algumas obras que mapeiam as origens da filosofia no Brasil e como foi assimilada. No entanto, não pretendemos fazer uma discussão sobre a produção do pensamento filosófico no Brasil, muito menos analisar esta produção,

buscaremos apreender como estes discursos sobre a filosofia no Brasil demarcaram um modo de compreender e organizar academicamente os cursos de filosofia.

Partiremos da hipótese de que para compreender a centralidade da história da filosofia faz-se necessário pensar o processo de institucionalização da filosofia entre nós o qual acontece concomitantemente com a institucionalização do ensino da filosofia. Esta discussão em torno da profissionalização e institucionalização da filosofia já está posta desde a origem da filosofia e ganhará novos contornos com o surgimento do estado moderno e a consolidação das Universidades como espaço privilegiado de construção e transmissão do conhecimento.

Este debate põe em evidência a problemática da liberdade no exercício do filosofar, considerada uma condição *sine qua non* para o filósofo, posto ser a filosofia uma atividade crítica, reflexiva sobre a realidade e o sentido da existência. A indagação de qual grau de liberdade os filósofos, no interior das instituições, podem ter para exercer sua atividade sem coerção está, portanto, no centro do debate.

Na obra *o Conflito das Faculdades*, Kant denomina Universidade a uma entidade coletiva erudita, autônoma e formada por Faculdades que é autorizada a admitir os alunos e a oferecer mestres livres (doutores). O autor distingue ainda dos autênticos eruditos os letrados que

enquanto instrumento do governo (eclesiásticos, magistrados e médicos) têm uma influência legal sobre o público e formam uma classe particular de letrados que não são livres de fazer uso público do saber, de acordo com a sua sabedoria peculiar, mas apenas sob a censura das Faculdades; porque se dirigem diretamente ao povo, composto de ignorantes (como, porventura, o clero aos leigos) e detêm em parte, na sua especialidade o poder executivo, se não legislativo, devem ser muito rigorosamente mantidos na ordem pelo governo, a fim de não descurem o poder judicial, que cabe às Faculdades (1993, p.20).

Kant analisa as Faculdades divididas em duas classes: a das três Faculdades Superiores (Teologia, Direito e Medicina) e a da Faculdade Inferior (Filosofia). Esta divisão e denominação são dadas pelo governo que procura ter influência sobre o povo. Vale ressaltar que, há uma intervenção direta do governo nestas Faculdades Superiores. Sobre este fato, Kant ressalta:

Segundo a razão (isto é, objetivamente), os motivos que o governo pode utilizar para o seu fim (ter influência sobre o povo) encontram-se na ordem seguinte: em primeiro lugar o bem eterno de cada um; em seguida o bem civil como membro da sociedade; por fim o bem corporal (viver longamente e ter saúde) (Idem, p.24).

Servindo a estas finalidades estão, respectivamente, as Faculdades de Teologia (bem eterno), Direito (bem civil) e Medicina (bem corporal). A filosofia ou Faculdade Inferior teria, segundo Kant, liberdade de determinar suas doutrinas e de velar pelo interesse da ciência:

Importa absolutamente que, na universidade, se dê a comunidade erudita uma Faculdade que, independente das ordens do governo quanto às suas doutrinas, tenha liberdade, de não proferir ordens, mas pelo menos de julgar todas as que têm a ver com o interesse científico, isto é, com o da verdade, em que a razão deve estar autorizada a publicamente falar; porque sem semelhante liberdade, a verdade não virá à luz (para dano do próprio governo), mas a razão é livre por sua natureza e não acolhe nenhuma ordem para aceitar algo como verdadeiro (nenhum credo, mas apenas um credo livre). - Reside, porém, na natureza do homem a causa por que semelhante Faculdade, não obstante esta grande vantagem (da liberdade) é denominada inferior; com efeito, quem pode mandar embora seja um humilde servo de outrem, imagina-se superior a outro que é, sem dúvida, livre, mas a ninguém tem de dar ordens (Idem, p.22).

Kant acredita que a Faculdade Inferior goza de mais liberdade do que as Faculdades Superiores, pois guiando-se pela busca da verdade, não sofreriam diretamente o controle do Estado, podendo fazer uso público da liberdade. No texto *Resposta à pergunta o que é Ilustração?*, Kant (1974) esclarece o que defende por uso público e uso privado da liberdade. Para Kant o esclarecimento é "a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo" (1974, p.100). Assim, "a condição para o esclarecimento é a liberdade que juntamente com a força de vontade e a coragem são capazes de fazer o homem ousar pensar por si próprio, "fazer uso público de sua razão em todas as questões"" (Idem, p.104).

Por uso público e uso privado da própria razão entende ser "aquele que qualquer homem, enquanto SÁBIO, faz dela diante do grande público do mundo letrado. Denomino uso privado aquele que o sábio pode fazer da sua razão em um certo *cargo público* ou função a ele confiado" (Idem, p.104).

No texto, Kant acentua a questão religiosa como ponto de partida para a saída do homem da menoridade, pelo fato de que é na religião que se exerce, com mais rigor, a tutela sob o povo e é, a de todas, a mais prejudicial. "Um grau maior de liberdade civil parece vantajoso para a liberdade do *espírito* do povo e, no entanto, estabelece para ela limites intransponíveis; um grau menor daquela dá a esse espaço o ensejo de expandir-se tanto quanto possa" (Idem, p.114). A Faculdade de Filosofia "deve responder pela *verdade* das doutrinas

que tem de acolher ou até só admitir e, nesta medida, como livre e unicamente sob a legislação da razão, não, sob a do governo” (1993, p.31).

Kant advoga uma liberdade que se daria pela ausência de controle institucional na Faculdade de Filosofia, só possível, graças ao fato de que a esta Faculdade caberia não só controlar as Faculdades Superiores, mas também “lhes ser útil, por que tudo depende da verdade (a essencial e primeira condição do saber em geral); mas, a *utilidade* que as Faculdades Superiores prometem em prol do governo é apenas um momento de segunda classe” (1993, p.31).

Partindo de perspectiva diferente, Hegel se posiciona sobre a institucionalização da filosofia. No sistema hegeliano, o Estado aparece como “a realização da Liberdade, o objetivo final absoluto, e existe por si mesmo. Todo o valor que tem o homem, toda a sua realidade espiritual, ele só a tem através do Estado” (1990, p.90). Em outras palavras, o Estado é a realização da Idéia. Podemos concluir, que não há nenhuma incompatibilidade entre o desenvolvimento da filosofia e seu processo de institucionalização. Hegel foi professor de filosofia tanto no Ginásio quanto na Universidade. A respeito disso Ginzo (1991) afirma

dada la concepción hegeliana de la filosofía, la Universidad como tal constituía el marco idóneo para su desarrollo y aprendizaje. La enseñanza de la filosofía en la Universidad constituía a la vez la meta profesional, inequívoca de Hegel (p.63).

Não só Hegel almejava a cátedra de filosofia como defendia o ensino da filosofia nas instituições de ensino, não pondo em questão o controle do Estado em relação ao desenvolvimento da filosofia.

Posições diferentes de Kant e Hegel iremos encontrar em Schopenhauer e Nietzsche, que argumentaram de forma categórica contra a suposta liberdade de que gozaria a filosofia nas instituições universitárias e a profissionalização da filosofia. No ensaio *Sobre a filosofia universitária*, publicado em 1851 e que faz parte da obra *Pareça e paraliponema*, Schopenhauer posiciona-se contrário à filosofia na universidade, pois, segundo ele, o ensino da filosofia e a existência de professores de filosofia que dependem do Estado cerceiam a liberdade, impedem o pensamento autônomo. Sem liberdade, não pode haver filosofia. Neste sentido, o autor coloca: “eu me inclino cada vez mais à opinião de que seria mais saudável para a filosofia se ela cessasse de ser uma profissão e não mais entrasse em cena na vida civil

representada por professores” (2001, p. 31). E assim se posiciona a respeito da utilidade da disciplina filosofia na universidade:

Acima de tudo, porém, fui levado pouco a pouco à opinião de que a mencionada utilidade da filosofia de cátedra é superada pela desvantagem que a filosofia como profissão traz à livre investigação da verdade, ou que a filosofia a serviço do governo traz à filosofia a serviço da natureza e da humanidade (Idem, p.04).

Esta posição pode ser analisada por diferentes ângulos, que vão desde as motivações pessoais à própria concepção de filosofia e de filósofo defendidas por Schopenhauer. Como podemos comprovar na biografia deste autor, a questão da docência não foi tranqüila, não só pelo fato dele não conseguir ser nomeado para a cátedra, como também pelo insucesso de suas experiências como professor fato que pode, de certa forma, ter influenciado a maneira peremptória com que se posiciona contra a profissionalização da filosofia. A crítica recai na filosofia hegeliana, e dos hegelianos Fichte e Schelling que são denominados de sofistas.

Neste sentido, no texto, a posição defendida não pode ser compreendida sem ter claras as ambigüidades e contradições que marcam a argumentação. Para ele, a filosofia é uma forma de apreender a realidade que se diferencia das demais ciências por não ser um saber pronto e acabado, o que põe em evidência a problemática da sua ensinabilidade e sua incompletude; cabe, portanto, ao filósofo estimular o pensamento. Por outro lado, a discussão filosófica é para poucos espíritos, caracterizando-se, neste sentido, como um saber aristocrático, para aqueles determinados pela natureza.

Esta visão elitista da filosofia e uma crítica irônica marcam todo o texto, o que por si não o desqualifica, mas deixa perceber as incongruências que permeiam o discurso. Ao mesmo tempo em que critica o hegelianismo, há um retorno a Kant, o que não ameniza as discordâncias em relação a algumas teses defendidas por Kant.

Suzuki, discorrendo sobre Schopenhauer, afirma que, “para Schopenhauer, é o filósofo que desvenda o sentido moral; e o conhecimento ético e metafísico, sendo o mais elevado, não pode submeter-se a nenhum poder. E, porque a Universidade depende do Estado, ela não pode ser a morada da verdadeira filosofia” (2001, p.XIII). Além dessa observação feita por Suzuki, Schopenhauer acusa ainda os filósofos de venderem mitologia por filosofia e é contrário a qualquer interpretação histórica da filosofia.

Schopenhauer não só critica a profissionalização do filósofo, que, como professor, perde a autonomia sobre sua ação, submetendo-se ao estado com suas regras e

legislação, uma vez que para ele “o verdadeiro filosofar exige independência” (2001, p.89). Como também separa o filósofo do professor de filosofia, a quem nomeia de filósofo de cátedra. Não cabe ao professor de filosofia representar a farsa, o papel de filósofo. “No entanto, não lhes faltam, via de regra, essas qualidades mencionadas, como estão presos à infeliz ilusão de que faz parte do seu cargo representarem eles próprios o papel de filósofos e presentear o mundo com o fruto de seu pensamento profundo.” (2001, p.32) E continua a reflexão: “É que também só trabalharam no saber e na erudição com o intuito de continuar ensinando. Pode até ser assim, mas então não devem brincar de filósofos, e sim aprender a separar o joio do trigo” (2001, p.36).

Neste sentido, a posição de Schopenhauer diferencia-se de Kant, segundo Suzuki:

Se, para Kant, aquele que ocupa um cargo, seja de professor ou de sacerdote, tem sua liberdade de expressão restringida, por outro lado, na qualidade de sábio (*Gelehrte*), poderá exercê-la plenamente ao se dirigir ao “público letrado”. Para Schopenhauer o exercício de uma função institucional compromete irremediavelmente a liberdade de pensamento, embora justo Kant figure como louvável exceção à regra, ao menos durante o reinado de Frederico II (In: SCHOPENHAUER, 2001, p.XI).

Nietzsche, no texto *Schopenhauer educador*, corrobora com a crítica de Schopenhauer a propósito da profissionalização da filosofia e do papel do professor de filosofia além de alertar para o perigo das concessões que a filosofia faz ao estado.

É importante ressaltar, que a concepção de Estado para Nietzsche é oposta a de Hegel. Para Nietzsche, o Estado procura formar cidadãos submissos, obedientes, e procura impedir o desenvolvimento da cultura livre, tornando-a estática e estereotipada. A primeira concessão consiste em permitir que o Estado não só escolha os filósofos, mas também defina quem é bom e mau filósofo. A segunda concessão consiste no fato de que cabe ao Estado determinar o lugar, quando e a quem o filósofo irá ensinar, como as atividades que irá realizar em horas fixas e questiona:

pode propriamente um filósofo, com boa consciência, comprometer-se a ter diariamente algo para ensinar? E a ensiná-lo diante de qualquer um que queira ouvir? Ele não tem de se dar a aparência de poder saber mais do que sabe? (...) E isto diante de jovens! Um tal pensar não está de antemão emasculado? E se ele sentisse um dia: hoje não consigo pensar nada, não me ocorre nada que preste – e apesar disso teria de se apresentar e parecer pensar! (Nietzsche, 1999, p.299).

A terceira objeção que Nietzsche considera “altamente perigosa”, é quando a filosofia se compromete a fazer, em primeiro lugar e principalmente, o papel da erudição e esclarece:

Antes de tudo como história da filosofia. (...) A história erudita do passado nunca foi a ocupação de um filósofo verdadeiro, nem na Índia, nem na Grécia; e um professor de filosofia, se se ocupa com o trabalho dessa espécie, tem que se aceitar que se diga dele, no melhor dos casos: é um competente filólogo, antiquário, conhecedor de línguas, historiador - mas nunca é um filósofo (Idem, p.299).

Nietzsche relaciona a filosofia como erudição ao ensino da filosofia como história da filosofia, e questiona: “em que neste mundo importa a nossos jovens a história da filosofia? Será que eles devem, pela confusão das opiniões, serem desencorajados a ter opiniões” (1999, p.300)?

A filosofia não pode ser confundida com a rememoração de filósofos do passado e o professor de filosofia um mero repassador de idéias e teorias, “mas, objetarão, ele não deve ser um pensador, mas no máximo um repassador e pós-pensador, e antes de tudo um conhecedor erudito de todos os pensadores eruditos; dos quais sempre poderá contar algo que seus alunos não sabem” (1999, p.299).

O autor conclui suas reflexões com a afirmativa: “E se esse suspiro profundo fosse justamente o propósito do Estado, e a “educação para a filosofia”, em vez de conduzir a ela, servisse somente para afastar da filosofia” (1999, p.300).

Tanto Schopenhauer quanto Nietzsche argumentam que a filosofia só pode florescer fora da tutela do Estado e assumem uma postura de total desconfiança perante a possibilidade de, sob os auspícios do Estado, poder se constituir uma explicação da realidade e do homem autônoma.

Apesar dessa argumentação não deixar de suscitar debates, não podemos perder de vista que, no século XX, e até antes, a partir do que se denominou de modernidade com o fortalecimento do Estado e a consolidação das universidades é cada vez mais raro o aparecimento de uma filosofia que não esteja vinculada a nenhuma esfera institucional, havendo um processo cada vez mais intenso de profissionalização e especialização do saber filosófico. A filosofia hoje não pode fugir de seu espaço no interior das instituições. Bento Prado Junior se posiciona em relação à profissionalização de forma positiva mas, alerta que, “essa profissionalização acaba por fixar previamente o que é filosofia, acaba estabelecendo

um *curriculum*, uma roupa pré-fabricada que cristaliza, de alguma maneira a filosofia” (In: NOBRE, 2000, p.212). E continua:

Nesse sentido é impossível pensar numa política da filosofia que não passe, de alguma maneira, pela instituição. Tenho a impressão que é necessário que haja uma política da filosofia, uma política que pelo menos neutralize os efeitos mais imediatamente nefastos da institucionalização, que são, por exemplo, a restrição do cânone: a determinação do que é filósofo e do que não é filósofo, quais são os bons filósofos, quais são os filósofos maus. Que introduza um mínimo de negatividade ou de (que me perdoem os deleuzeanos) *reatividade* (Idem, p.212).

Bento Prado Junior tem como fundamento de seu argumento as objeções de Nietzsche que, apesar da distância temporal que nos separa está prenhe de atualidade. Mesmo que na situação em que nos encontramos não possamos simplesmente advogar, como fizera Nietzsche e Schopenhauer, um completo afastamento da filosofia da esfera institucional, é possível estar sempre alerta para lutar por espaços de liberdade no interior das instituições nas quais a filosofia se faz presente, como nos alerta o autor.

Portanto, o debate hoje se centra muito mais em qual o papel a filosofia pode desempenhar nos vários espaços institucionais que ocupa do que numa negação da importância destes espaços.

No Brasil, a filosofia, como já afirmamos anteriormente, nos chega pelos Jesuítas e floresce ou sob os auspícios da Igreja ou do Estado, via sistema³⁹ de educação pública ou privada, nas Escolas secundárias, como no Colégio Pedro II, nos Seminários Religiosos e, posteriormente, nas Universidades. Este caráter institucional não garantiu, no entanto, segundo Silva⁴⁰ (2001), que pudéssemos afirmar que há uma institucionalização da filosofia enquanto disciplina escolar.

Costa Neto (2004), no texto *Notas sobre o processo de institucionalização do ensino a filosofia no Brasil: uma proposta de periodização* se propõe a reconstruir o processo de institucionalização do ensino da filosofia no Brasil, defendendo a tese de que este processo ocorre simultaneamente de uma redução gradual do “engajamento político da filosofia no Brasil, uma vez que, a politização da filosofia (como a da literatura e outras atividades intelectuais) sempre foi uma constante no passado brasileiro” (p.79). Sua argumentação está embasada em Antonio Candido (1981) e Leopoldo Zea (1987) e parte da afirmação de que

³⁹ Quando nos referimos à palavra sistema, temos clareza de que na colônia não havia um sistema de educação estruturado como hoje. A referência, especificamente no período colonial, é a educação dada pelos Jesuítas.

⁴⁰ Para esclarecimento ver: *A formação da disciplina Filosofia no ensino médio brasileiro (1980-2000): uma contribuição à história das disciplinas escolares*, FEUSP, 2001.

este processo não pode ser dissociado da história das idéias filosóficas no Brasil. Contudo, apesar de não encontrarmos neste texto elementos que comprovem esta tese, partiremos da periodização defendida pelo autor.

Segundo Costa Neto, é importante ter claro que, na Europa, este processo ocorre um século antes do Brasil, o que leva a Arantes a denominar de “institucionalização retardatária” o que “conduziu à constituição da filosofia como disciplina acadêmica, antes que ela tivesse se constituído como atividade teórica autônoma” (COSTA NETO, 2004, p.80). Unido a este atraso, o autor se refere, ainda, ao “sincretismo” como uma tendência constante da filosofia no Brasil.

Identifica o autor três diferentes períodos que marcariam este processo de institucionalização: o primeiro que vai de 1556 até 1934, desde a fundação do primeiro colégio jesuítico até a fundação da FFLCH da USP e que Henrique Vaz (1978) denomina de fase “pré-universitária da filosofia brasileira” (Idem, p.346). O segundo de 1934 até 1970 e o terceiro a partir de 1970.

Como pudemos verificar no capítulo anterior, o período de 1934 até 1970 corresponde à época em que são criados os cursos de filosofia em quase todo o território nacional e, portanto, pode ser denominado, como o autor o faz, de constituição e consolidação das Faculdades de Filosofia no Brasil; é entretanto, onde, na pesquisa de campo, encontramos mais dificuldade de conseguir documentos sobre a estruturação dos cursos. Neste período, acreditamos que se inicia a constituição de um campo específico da filosofia, onde estratégias serão postas em prática para a consolidação deste campo⁴¹. Estratégias estas que variam entre a publicação em 1951 da Revista Brasileira de Filosofia, e a fundação do Instituto Brasileiro

⁴¹ Trabalhamos com o conceito de campo de Bourdieu (2004), por acreditarmos que o conceito consegue dar conta das especificidades deste processo. Segundo Bourdieu, "a noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias." (p.20). Compreendendo cada campo como o lugar "da constituição de uma forma específica de capital. (...) O capital científico é uma espécie particular de capital simbólico (o qual, sabe-se, é sempre fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento) que consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico (...)". (p.25) Segundo Bourdieu, no campo operam duas formas de poder: o temporal, político, poder institucionalizado e institucional, e o poder específico do "prestígio" pessoal, que se encontra no reconhecimento. Estas duas formas de poder correspondem ao capital institucional e ao capital científico "puro" são, porém, difíceis de acumular e diferem ainda, por sua forma de transmissão. Portanto, "os campos são os lugares de relações de forças que implicam tendências e probabilidades objetivas" (p.27), neste sentido, afirma que "(...) os conflitos intelectuais são também, sempre, de algum aspecto, conflitos de poder. Toda estratégia de um erudito comporta, ao mesmo tempo, uma dimensão política (específica) e uma dimensão científica, e a explicação deve sempre levar em conta, simultaneamente, esses dois aspectos." (Idem, p.41) Enfatiza ainda Bourdieu que, "é a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer". (p.23) Ou seja, a posição que ocupam no campo que orienta suas práticas.

de Filosofia - IBF, a realização de Congressos Nacionais e Internacionais de Filosofia e a criação da SEAF e da publicação e tradução de livros, manuais de filosofia.

O primeiro período, Costa Neto divide em duas etapas: a primeira caracterizada pela ausência de escolas superiores, que vai de 1556 até 1827, com a criação das Faculdades isoladas, etapa em que se inicia a segunda etapa, a qual se prolonga até 1934. De 1556 até 1827, a filosofia no Brasil está marcada pela ação dos Jesuítas, tendo como parâmetro a *Ratio Studiorum* fundamentado no tomismo da segunda escolástica. Somente a partir da criação das faculdades isoladas, de Direito (São Paulo, Recife), de Medicina (Rio de Janeiro, Salvador) e a Escola Militar (Rio de Janeiro) este quadro irá começar a sofrer alterações. O ensino da filosofia estava restrito ao nível secundário, tendo um importante desenvolvimento no Colégio Pedro II.

O autor lembra que “a ausência de uma formação específica em filosofia trará graves conseqüências para o processo de formação filosófica, semelhante ao que ocorreu em outras áreas das Ciências Humanas” (Idem, p.82). Enfatiza ainda que este processo

corresponde ao primeiro momento do desenvolvimento do pensamento filosófico em nosso país, pode ser caracterizado pela filosofia como uma forma de ideologia, em particular a ideologia religiosa e jurídica. Desde seu início, como observou João Cruz Costa, a história das idéias filosóficas no Brasil foi marcada por um processo de recepção, adaptação e transformação das idéias filosóficas européias comandadas por interesses práticos (Idem, p.82).

Neste período, algumas correntes desempenharam um papel preponderante no desenvolvimento da filosofia no país, como o aristotelismo tomista, que prevaleceu nos séculos XVI-XVIII, seguido pelo espiritualismo eclético influenciado por Victor Cousin, o positivismo de Auguste Comte, que segundo Costa Neto⁴², exerceu uma “influência difusa no pensamento e na cultura nacional” (p.82), o evolucionismo e o germanismo da escola de Recife. O autor apresenta quatro características deste período, em que

a filosofia no Brasil foi uma seqüência de recepções de diferentes tendências e sistemas filosóficos europeus (e posteriormente norte-americanos) que se encontravam na moda em seus países de origem, isso acarretará entre nós, a ausência de uma seriação entre as idéias, uma ligação genética entre elas (...) (COSTA NETO, 2004, p.83);

Outra característica é o autodidatismo e o diletantismo que tem origem numa formação não especializada. Junta-se a isto o fato de que as “obras filosóficas” aqui

⁴² Esta afirmação de Costa Neto é refutada por vários estudiosos. Acerboni (1969) no livro *A filosofia contemporânea no Brasil* afirma “o positivismo ocupa amplamente a segunda metade do século XIX: foi essencialmente um movimento religioso, fiel as prescrições do último Comte.” (p.27)

produzidas eram caracterizadas, em sua maioria, por títulos e conteúdos introdutórios. Some-se ainda a que, as influências estarem vinculadas a movimentos organizados, como a igreja (tomismo), o Apostolado Positivista (positivismo ortodoxo), a maçonaria (krausismo) e os partidos Comunistas (marxismo).

O período em que se dá a constituição e consolidação das Faculdades de Filosofia no Brasil (1934-1970), tem início com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e encerra-se com o início dos programas de pós-graduação em Filosofia.

Neste período, ocorre um processo desigual de institucionalização do ensino da filosofia, influência francesa na Faculdade Nacional de Filosofia e na FFLCH-USP. Há ainda um elevado número de professores Bacharéis em Direito e oriundos dos Seminários católicos como uma orientação tomista, uma geração formada pelos professores franceses ou que fizeram pós-graduação nas universidades européias e que lançaram as bases para o período posterior e um incipiente mercado editorial na área da filosofia.

Importante ressaltar, segundo o autor, a publicação das revistas filosóficas *Kriterion* e a *Revista Brasileira de Filosofia*. Há, neste período, uma

politização crescente dos quadros universitários. Uma das conseqüências será, por um lado, a importância assumida pelos temas políticos. (...) Esse segundo período corresponde ao momento de tentativa de elaboração de uma Filosofia da História Nacional. Nesse período, a filosofia aparecerá como uma tentativa de criar uma autoconsciência do passado brasileiro; (...) (Idem, p.86).

O terceiro período que o autor aponta como de “conclusão do processo de institucionalização da filosofia no Brasil” (Idem, p.88) se caracteriza pela criação do Sistema Nacional de Pós-graduação, com os Mestrados e Doutorados e a criação em 1983 da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) e de Grupos de Trabalho (GTs), além da criação de sociedades especializadas e da consolidação do mercado editorial, com a publicação de obras clássicas, dicionários, revistas, etc.

O autor lembra, ainda, a importância da pesquisa de Antonio Paim e de colaboradores sobre o pensamento filosófico brasileiro. Este processo é acompanhado, segundo Costa Neto, de uma “diminuição crescente do engajamento político, a passagem da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (Seaf) para a Anpof, como forma de organização dos filósofos, representou uma etapa importante nessa passagem” (Idem, p.89). Enfatiza ainda, que há uma maior diversidade de autores e correntes estudadas, correspondendo ao “momento da filosofia como filosofia acadêmica, regida por temas e

critérios próprios” (Idem, p.89), o que dará lugar à concepção profissional do exercício da filosofia.

Como podemos perceber, na trajetória dos cursos pesquisados, o esquema do referido autor, ajuda a compreender melhor suas trajetórias. No entanto, não podemos afirmar que, a partir dos anos setenta, houvesse uma diminuição do engajamento político da filosofia nestes estados, pelo menos no que concerne à estruturação dos cursos, já que não encontramos registros do período anterior aos anos setenta.

Convém, portanto, enfatizar que, nos anos setenta, há uma intensa atividade de discussão sobre a filosofia no Brasil com a tentativa de pensar os rumos sociais e políticos da nação. A tese defendida pelo autor, pelo menos nos cursos objeto desta pesquisa, só poderia fazer sentido se pensássemos, a partir da década de oitenta e, ainda assim, qualquer afirmativa neste sentido poderia ser passível de contestação, visto que, os documentos analisados e a pesquisa, da forma como foi realizada, não poderiam sustentar esta afirmação.

A discussão sobre a filosofia no Brasil pressupõe uma tomada de posição acerca da questão da existência de uma filosofia brasileira ou de uma filosofia no Brasil, polêmica que, nos anos setenta e oitenta, foi alvo de calorosos debates.

Neste trabalho, usaremos o termo filosofia brasileira, para designar, assim como Severino (1999) defende, “a prática da filosofia que ocorre no Brasil, tal como desenvolvida por pensadores que se encontram e trabalham no Brasil, inseridos no contexto histórico-social do país enquanto determinada região geográfica e espaço sócio-histórico-cultural” (p.26). Assumindo esta posição, não estamos negando a complexidade que envolve esta discussão, no entanto, não nos sentimos suficientemente confortáveis, para neste momento, desenvolvermos argumentos que envolvem questões como nacionalidade, universalidade, passando pela discussão da originalidade.

Tomando por referência o esquema proposto por Costa Neto, e os argumentos de que Maugüé se utiliza para justificar a centralidade da história da filosofia na formação do filósofo, tentaremos delinear como estas premissas são postas por pensadores diferentes e se amalgamaram a uma forma de pensar e fazer filosofia entre nós, que no nosso entender está profundamente marcado pela institucionalização com o surgimento dos cursos de formação em filosofia nas faculdades e universidades brasileiras. Assim, apresentaremos os argumentos de Leonel Franca, Severino, Souza e Cerqueira, discutindo as origens da filosofia Brasil.

3.1. A filosofia no Brasil: assimilação do modelo europeu?

Leonel Franca (1978), no livro *Noções de História da filosofia*, no capítulo em que trata da Filosofia no Brasil, apresenta as causas fundamentais do que ele denomina de atraso da filosofia no Brasil: “autodidaxia de quantos entre nós se ocupam de assuntos filosóficos, descuriosidade geral dos problemas de ordem especulativa; causas essas, redutíveis, por sua vez, à deficiência dum ensino sério, metódico das disciplinas filosóficas” (1978, p.264). Henrique Vaz, no Suplemento *O pensamento filosófico no Brasil de hoje*, corrobora com essa tese e afirma que

está na raiz das deficiências da nossa produção filosófica a falta de Faculdades e Institutos Superiores onde o estudo da Filosofia se desenvolvesse em nível universitário, com as exigências de método e pesquisa que tornam possíveis as grandes criações do pensamento” (VAZ, 1978, p.345).

O autor critica o autodidatismo da fase que ele denomina de pré-universitária da filosofia brasileira, afirmando que

a atividade filosófica não teve entre nós, na fase a que nos referimos, o caráter de exigência interna de unidade e de tomada de consciência por parte de uma cultura orgânica – exprimindo assim a mais alta manifestação desta cultura – mas foi iniciativa de intelectuais isolados e manifestação tipicamente marginal da vida cultural. (...)

É preciso ter presente esse caráter precário e de significação ornamental dos estudos de filosofia no Brasil anteriormente à fundação das Faculdades de Filosofia, para atribuir seu justo valor às novas condições e perspectivas determinadas pela admissão dos estudos filosóficos nos quadros oficiais do nosso ensino superior (Idem, p.346).

Estas reflexões são elucidativas da importância de que se revestiu a criação das Faculdades de Filosofia, mais especificamente, dos cursos de graduação em Filosofia, não só como o *locus* privilegiado de formação do filósofo, mas também, no processo de institucionalização e profissionalização da Filosofia no Brasil. Se, por um lado, a discussão sobre a existência de uma filosofia genuinamente brasileira mobilizou alguns pensadores como, Silvio Romero, Farias Brito, Clóvis Bevilacqua, Antonio Paim, Leonel Franca, só para citar alguns, ou se se poderia falar de filosofia no Brasil, ou como Vaz expressa, se há aptidão filosófica na intelectualidade brasileira, por outro lado, passa-se à tese de que somente nos espaços de formação institucionalizada poderia florescer uma filosofia no Brasil, o que favorece ao processo de profissionalização da filosofia.

Severino (1975), no artigo *A questão da autenticidade da filosofia brasileira*, enfatiza a presença da filosofia no cenário intelectual do Brasil, que busca contribuir para o pensamento nacional. O autor mostra que a filosofia ao mesmo tempo em que é revalorizada, pode também, se não tomar consciência da autenticidade de sua missão, não contribuir para a compreensão da realidade brasileira, se restringindo, somente, a ter uma presença literária.

A discussão procura responder a alguns questionamentos: "quais são, pois, as condições de autenticidade para uma filosofia brasileira? Quais os equívocos de nossa tradição filosófica? Como se conciliam as exigências do filosofar, como ato de razão com as exigências de singularidade da nossa existência histórica?" (p.44)

Severino assinala, como um dos equívocos da trajetória da filosofia no Brasil, o fato de que "o pensamento filosófico no Brasil acaba sendo identificado como uma retomada de modelos teóricos estranhos ao contexto histórico que são importados, transplantados e artificialmente mantidos aqui, por sobre as fronteiras espaciais e por sobre os limites temporais" (1975, p.44-5). Enfatiza que independente do modelo transplantado eles se tornam doutrinas "escolásticas" (modelo tomista, positivista, neopositivista, marxista, estruturalista, existencialista). Quando carecem de aprofundamento e de crítica se tornam dogmas fundados no verbalismo e a um passo do formalismo vazio. Desta forma,

esta condição alienada do pensamento filosófico acarretou sérias conseqüências para o ensino e para a pesquisa no âmbito da filosofia no Brasil. Nossos cursos de graduação não conseguem formar o pensador, amadurecer a personalidade do pensador brasileiro capaz de abordar a nossa realidade, mediante um enfoque especificamente filosófico. Ocorre, então, um fenômeno estranho: os pensadores que, entre nós, realmente abordam a problemática situacional brasileira, com uma perspectiva filosófica, não são explicitamente filósofos: mas, fundamentalmente, cientistas da área das ciências humanas, tais como: sociólogos, juristas, economistas, teólogos, psicólogos e outros. Mas, sem possuírem uma preocupação especificamente filosófica, acabam dando as suas conclusões científicas uma significação extrapolada, decorrentes dos pressupostos de respectivas especialidades (Idem, p.45-46).

Neste sentido, Severino defende que a filosofia no Brasil precisa assumir a tarefa de voltar-se para a realidade brasileira, buscando refletir sobre a situação cultural, política, social, econômica, artística, religiosa e educacional, pois cabe à filosofia realizar a síntese da cultura e instaurar um pensamento norteador que "assuma, no plano da radicalidade antropológica, a tarefa de desenhar os fundamentos para o desenvolvimento brasileiro em todas as suas dimensões" (Idem, p.48). Enfatiza, ainda que a "regionalização do pensamento filosófico brasileiro, ao mesmo tempo, que assegurará sua autenticidade, garantirá também,

sua universalização" (Idem, p.50) e sustenta que a formação dada nos cursos de filosofia possa oferecer aos estudantes um instrumental rigoroso e também, desenvolver uma sensibilidade em relação à situação existencial em que se encontram historicamente. (Idem, p.50)

Posteriormente, Severino (1999), no livro *A Filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*, retoma esta discussão. Como o título já deixa entrever, a obra procura, a partir de uma articulação entre educação/política, demonstrar que estão vinculadas à filosofia e se manifestam no pensamento filosófico brasileiro (1999, p.13).

O primeiro capítulo faz uma discussão sobre o sentido do filosofar e sua expressão na cultura brasileira e busca responder a indagação: “seria ela a expressão da conquista da autonomia pelo pensamento brasileiro ou, ao contrário, um agravamento de sua dependência cultural?” (Idem, p.15) O autor retoma e se posiciona sobre uma questão posta na tradição que assinala como um dos problemas para se pensar a filosofia no Brasil - a dependência cultural existente no Brasil.

Em relação ao filosofar no Brasil, Severino (1999) defende que se pode identificar “que a grande maioria de nossos pensadores desenvolveu seu esforço teórico deixando-se guiar por algum modelo filosófico já constituído” (Idem, p.24). Esta postura se encontra marcada pela tradição e pode levar a uma “*escolastização do pensar*” dificultando o desenvolvimento do pensar autônomo, assim, o pensar não se transforma em ferramenta de tratar do novo, do concreto imediato. Este é, portanto, o risco do transplante mecânico e descontextualizado dos modelos teóricos do pensamento (Idem, p.24).

O autor ainda identifica, que não há, entre os praticantes da filosofia, na maioria das vezes, uma “preocupação marcante em se posicionar explicitamente quanto ao sentido da tarefa do filosofar” (Idem, p.25). Esta atitude, por sua vez, pressupõe a assunção dos conceitos do modelo seguido de “uma temática, uma teoria do filosofar e de uma metodologia” (Idem, p.25).

No entanto, o autor alerta que a produção filosófica desenvolvida no Brasil, nas últimas décadas, tem procurado superar a dependência dos modelos-guias, o que tem gerado uma produção mais crítica e criativa frente a eles.

Sousa (2003), no livro *O Brasil filosófico*, defende que, para que possamos compreender as origens do Brasil se faz necessário uma compreensão do início da modernidade na Europa. O autor apresenta, de forma sintética, as cosmovisões que dão

suporte aos fatos que acontecem no Brasil, pois "o contexto histórico-cultural das origens do Brasil se caracteriza por, pelo menos, quatro dimensões possíveis de leitura, que significam também as possibilidades - e mesmo a necessidade - de um cruzamento de referências" (SOUSA, 2003, p.29).

Estas dimensões de leitura são sistematizadas em quatro pontos: primeiramente, uma leitura 'axiológica', em que transplantar ou implantar a cultura européia traz subjacente a idéia de que esta cultura é a melhor, assim, se cristalizou uma cultura erudita e a idéia de superioridade da cultura greco-romana em detrimento de outras manifestações culturais.

Segundo, pela compreensão da posição de Portugal e da colônia frente à modernidade e a Europa (contra reforma) e a forma como se deu o processo de colonização. Em substância, "numa produção transplantada, e montada em grande escala, para atender exigências externas, surge naturalmente uma cultura também transplantada - e, em nosso caso, reprodutiva não só do conjunto de valores, como das fobias e paranóias da metrópole" (Idem, p.30).

Terceiro, o autor propõe uma leitura "em termos de *facticidade* histórica de caráter genético: foi a partir desses modelos de implantação que a colonização européia e, conseqüentemente, as diversas interações com as culturas autóctones ou estrangeiras efetivamente se deu" (p.30), ou seja, para compreender o Brasil, só é possível a partir da leitura das culturas que aqui foram implantadas hegemônicas ou não.

E, no último ponto defende uma leitura "histórico cultural *contemporânea* (...) que caracteriza uma tensão *cultural e sócio-histórica de origem* e que permanece durante toda a história do Brasil" (Idem, p.31). As características culturais e sócio-históricas do Brasil apresentam facetas particulares que devem ser estudadas e analisadas.

Tomando por base o livro de Chauí, "*Brasil: o mito fundador*", Souza faz sua análise e conclui que "o cultivo da filosofia no Brasil se dá, de um modo geral, como reprodução de uma magistralidade transmitida enquanto reafirmação do conhecimento como poder verticalizado" (Idem, p.32).

Cerqueira (2002) no livro *Filosofia brasileira: ontogênese da consciência de si* se propõe a discutir a filosofia brasileira do século XIX, partindo das suas raízes portuguesas, da forma da assimilação no Brasil desta filosofia de base aristotélica, ainda discute o pensamento de Antonio Vieira, Magalhães, Tobias Barreto e Farias Brito que, segundo ele,

são referências básicas para a compreensão da Filosofia brasileira, e afirma que coube a Reale ao problematizar a produção da filosofia no Brasil como “consciência de si como povo, criar “as condições para suprimir da historiografia filosófica brasileira o princípio de dependência, segundo o qual seria uma vantagem que a fonte em que os autores nacionais nutrem suas idéias fosse extra nacional” (Romero 1969, In Cerqueira, p.17).

Podemos identificar nestas obras a idéia de que, para se compreender como ocorreu o desenvolvimento das idéias filosóficas no Brasil, é preciso partir da constatação de que há uma dependência cultural em relação à Europa, inicialmente de forte inspiração escolástico-tomista portuguesa e, em seguida, da filosofia francesa materializada no ecletismo e no positivismo. Como estas influências, se amalgamaram à idéia de que a formação em filosofia deveria ter como espinha dorsal a história da filosofia, pode ser deduzida pela compreensão de como estas correntes filosóficas são assimiladas, modificadas e matizadas a partir da cultura nacional.

O “mito da dependência cultural” está presente de forma subliminar não só na filosofia, mas também, em outras áreas sociais e literárias e na compreensão do processo de colonização tal qual ocorreu no Brasil e nas Américas. Na filosofia, aparece com a denominação de “assimilação do pensamento europeu”, “transplantar”, “implantar”, “atos de importação de idéias”. No entanto, apesar da convergência sobre o fenômeno, não há uma mesma interpretação de como este ocorreu no Brasil. Fala-se de recepção passiva, crítica, de amálgama com a cultura local, fenômeno este que, para alguns autores é o responsável pela falta de discussão filosófica sobre os problemas e a realidade nacional. Questão esta que começa a ser debatida de forma mais sistemática a partir dos anos setenta do século XX no Brasil.

A leitura dos documentos legais que regulamentam os cursos analisados no primeiro capítulo e a trajetória dos cursos apresentada no segundo capítulo, nos dão condições de afirmar que a influência francesa é uma constante nos cursos de filosofia. Partindo desta constatação e da leitura das reflexões elaboradas por Châtelet (1971), no livro *La filosofia de los profesores*, fruto de uma investigação com um grupo de pesquisadores do Centro Universitário experimental de Vincennes nos anos de 1968-1969, trabalharemos com a idéia de que no Brasil ocorreu uma assimilação do pensamento europeu, mas que se deu de forma não passiva, houve uma reordenação das idéias, conceitos e concepção de formação, o que resultou num processo de institucionalização diferenciado do modelo assimilado.

Vejamos como Châtelet (1971) descreve a situação do ensino da filosofia na França comparando com a situação no Brasil. Ele inicia sua análise enfatizando que a filosofia na França é uma instituição da qual todos se orgulham, estando presente no ensino dos Liceus, nos exames preparatórios e na Universidade. Os conceitos, forma de pensar a realidade que a filosofia dissemina, se encontram presentes não só nas instituições de ensino, mas, no cotidiano da sociedade francesa, fazendo parte dos costumes, o que, segundo o autor, lhe dá a força de uma ideologia. Este caráter da filosofia na França é diferente da posição que ocupa em outros países:

En Inglaterra, en Alemania, en los Estados Unidos, el estudiante es el que decide ser o no filósofo; en Francia, el alumno que entra en la maquinaria de la segunda enseñanza será filósofo, poco o mucho, por necesidad y obligación (CHÂTELET, 1971, p.08).

A filosofia na França, segundo Châtelet funciona como uma instituição do Estado, ela desempenha, portanto, um papel, não podendo dizer-se neutra. No Brasil, o ensino da filosofia nunca conseguiu assumir o papel preponderante que tem na França, nem no nível médio e nem no nível superior de ensino.

Somente no início do século XX, foram criados, no país, os cursos superiores de filosofia. A disciplina Filosofia, no ensino secundário, até os dias atuais, luta por espaço, oscilando nas legislações entre a obrigatoriedade, passando para a parte diversificada e optativa do currículo.

O processo de institucionalização da filosofia é recente entre nós, não tendo a filosofia desempenhado a função de ideologia como na França. Assim, o modelo francês, que foi transplantado, teve que se adequar à realidade, e aqui não estamos nos referindo somente à realidade num sentido mais amplo (social, econômica e política), mas principalmente, à realidade educacional e cultural. Destarte, quando Máugue elabora as diretrizes para o curso de filosofia da Universidade de São Paulo o faz tendo os olhos no sistema de ensino francês e os pés em solo e realidade brasileira.

Partindo da constatação da importância da filosofia na sociedade francesa, o autor se propõe a fazer uma crítica ao resultado do ensino atual de filosofia da forma como está definida institucionalmente, com o objetivo de especificar seu lugar e sua função na luta política definindo os meios que utiliza. Assim, a questão da vocação, a pretensão da neutralidade da filosofia na sua prática acadêmica é o problema que Châtelet pretende discutir, bem como os meios que se utiliza para obter seu intento. Ele realiza sua análise, que

nomeia de descritiva, a partir de seis “lugares comuns” da filosofia, que são: 1. Consciência-subjetividade-eu-ego-personalidade; 2. O homem; 3. O concreto; 4. A história da filosofia; 5. As ciências da natureza; 6. As ciências do homem.

Châtelet denomina a filosofia nas instituições de ensino de academicismo filosófico, afirmando que: “o academicismo filosófico en su práctica es un fenómeno difuso al que se le encuentra aquí y allí, unas veces agresivo, otras modesto, em ocasiones explícito, otras veces escondido” (CHÂTELET, 1971, p.21).

Na França, a psicologia reflexiva ocupa posição primordial nos manuais e programas de filosofia, juntamente com a lógica, moral e filosofia geral. Como observamos no primeiro capítulo, uma das críticas que a comissão que elabora o Currículo Mínimo (Parecer 277/62) se refere ao espaço que a Psicologia ocupa na Estrutura Curricular, então vigente, ressaltando a “preeminência – que é dada à Psicologia. Com efeito, essa ciência ocupa um lugar privilegiado no curso de Filosofia, pois é ministrada em todas as séries, ao contrário do que sucede com as disciplinas filosóficas, excetuada apenas a História da Filosofia” (BRASIL, 1962).

Châtelet denomina a filosofia da P.S.U (Philosophie Scolaire et Universitaire) de psico-filosofia tal a predominância dos conteúdos da psicologia nos programas da filosofia de 1902, 1925 e de 1942; no Programa de 1960, há uma mudança significativa, os conteúdos são divididos em duas partes “O conhecimento” e a “Ação” e os conteúdos que eram trabalhados na Psicologia, como nas outras áreas (Lógica, Moral e Filosofia Geral) ficam contemplados nestas seções, o que diminui significativamente a preponderância da Psicologia no currículo.

Apesar da reformulação e crítica do Parecer 277/62, a predominância de conteúdos da Psicologia na formação do filósofo não é possível afirmar na leitura das estruturas curriculares, que analisamos no capítulo anterior, que, na nossa realidade a filosofia tenha assumido a forma de psico-filosofia tal qual ocorreu na França na concepção e crítica de Châtelet.

Nas regulamentações legais no Brasil, há uma preocupação em possibilitar aos alunos uma formação que esteja vinculada às reflexões que ocorrem nas ciências da natureza e humanas, que corporifica-se na prescrição de que sejam ofertadas disciplinas optativas que contemplem estas áreas. No Parecer 277/62, há uma justificativa que será assumida nas Diretrizes de 2001, vejamos:

Por último, considerando-se que é absolutamente necessária uma articulação da discussão filosófica com o pensamento científico, que é extremamente fecundo para a filosofia um diálogo permanente com as ciências positivas, poderíamos ter o estudo de duas ciências, um ano cada uma, sendo obrigatoriamente uma ciência humana. (BRASIL, 1962)

Nas análises de Châtelet, as *Ciências da natureza* e as *Ciências do homem*, aparecem como o quinto e sexto lugar comum por ele apresentados. Estes conteúdos são contemplados nos programas de 1880⁴³ e de 1925, e, acrescentamos que, no programa de 1902, estes conteúdos estão contemplados na parte da “*Lógica*”. Os programas atuais seriam uma continuação do que as doutrinas instituíram e que o ecletismo continua, segundo o autor:

Victor Cousin, educado por Kant y por Hegel, sabía perfectamente que la filosofía moderna, em razón misma de su origen cartesiano, no puede eludir el problema de sua relación com lãs matemáticas y la física, también sabía que los ineluctables progresos científicos y técnicos constituían el arma de esta nueva sociedad, burguesa e industrial, de la que gustosa y conscientemente decidió convertirse em protector y portavoz (Idem, p.113-4).

Neste sentido, constituirá um ecletismo de outra ordem, que é a negação de toda a rigorosa epistemologia, justapondo ao empirismo mais ingênuo, ao positivismo mais audaz, ao espiritualismo mais tradicional. (Chaletet, 1971)

As relações entre a filosofia e as Ciências Humanas, segundo o autor, passaram por etapas de exclusão, complementaridade e de integração.

A la P.S.U va a reintroducir, em relación com respecto a algunas de las “ciências humanas”, procedimientos de exclusión y – cuando eso no es posible – de *complementariedad*, que retundamente relegan para más adelante los comveedores idilios de la *integración*. (Idem, p.137)

Châtelet conclui afirmando que há, na realidade, um interesse superficial pelas ciências da natureza e humanas pela P.S.U, com integrações simplificadoras. Mesmo não podendo generalizar a afirmação do autor e aplicá-la nesta pesquisa, tal qual foi realizada, fica evidente que apesar do discurso presente nas regulamentações oficiais, não há integração das disciplinas científicas e humanas com as disciplinas filosóficas, que são, na maioria dos casos, cursadas em outros departamentos e, quando são ofertadas no curso, os professores que ministram, são de outros departamentos, o que nem sempre garante que haja a preocupação em relacionar os conteúdos específicos com as reflexões filosóficas.

Outro ponto trabalhado no livro como lugar comum é a “História da Filosofia”; segundo o autor “la práctica universitária de la historia de la filosofía puede colocarse bajo

⁴³ No livro não tem nos anexos o Programa de 1880, encontram-se os programas de 1902, 1925, de 1942, 1960,

uma rubrica tradicional: tiene por nombre *eclecticismo*” (Idem, p.109). Para Chatelêt a forma como a história da filosofia é trabalhada termina por empobrecer a Filosofia. Assim:

El tratamiento que la P.S.U inflige a la historia de la filosofia pasada es la expresión precoz y desoladora de la tarea de la historia de la filosofia contemporânea “em tanto que es seria”. Se trata – según la fórmula hegeliana - de la *alfhebung* (la posición/negación/sublimación), pero em modo alguno em la superación, como lo entendia el filósofo de Berlin, sino em el *empequeñecimiento* (Idem, p.101).

Para o autor, a forma como a história da filosofia é trabalhada é des-historicizada, uma vez que, os autores são subtraídos do seu contexto histórico e passam a representar um conjunto de conceitos e noções, que são apresentados em ordem cronológica. É estabelecido um compromisso entre o “anti-histórico e o histórico” e retomado o debate que o autor denomina de falso, entre a história da filosofia cronológica (estilo “Brehier”) e a história da filosofia por problemas (estilo “Janet Seailles). Enfatiza ainda

Um compromiso que expresa, em la estupidez, la dificultad de la filosofia contemporânea que al volcarse sobre su pasado vacila entre la legitimación lógica y una justifiación histórica, sin ver claramente que em ambos casos remitem a la inconsistente categoria “progreso” (Idem, p.104).

A História da filosofia também é realizada pela ida às fontes, segundo Châtelet, “a estas técnicas estupizantes opone lo que cree que es um remédio: la *explicación de los textos*” (Idem, p.107), que faz brotar as autênticas perguntas filosóficas, a leitura dos textos feita pelos estudantes, que deve ser orientada pelo professor. Há uma crença de assim alcançar a neutralidade científica, nas palavras de Châtelet: “La ilusión de neutralidad alcanza aqui su apogeo!” (Idem, p.107). No Brasil a análise estrutural dos textos teve grande impacto na formação na USP, conseguindo se impor como método para a leitura e interpretação dos filósofos. Essa hegemonia do método historiográfico/estruturalista que ocorreu na formação da USP não pode ser generalizada, pelo menos as instituições objeto dessa pesquisa. Nos documentos oficiais analisados, há um apelo para que os cursos priorizem os textos originais dos filósofos.

Para Châtelet, o ecletismo se encontra presente nos manuais clássicos. Para o sistema eclético, a idéia diretriz é a existência de um lugar de verdade nas diferentes doutrinas filosóficas que devem ser preservadas. “Uma vez así seleccionadas estas múltiples verdades, se organiza la doutrina que lãs pones em orden y que define lo que es bueno pensar y, por consecuencia, hacer (Idem, p.109).”

A Filosofia Escolar e Universitária (P.S.U) é o lugar de integração, desde

Victor Cousin se há dedicado a construir lãs instituciones pedagógicas y los “lugares intelectuales” que permiten a la opinión burhuesa recuperar em su provecho los descubrimientos y lãs invenciones científicas, de recuperar, em función de sus “valores” los acontecimientos históricos, de reducir toda noción original a su sistema incoherente-consistente. Por su mediación, la filosofía especulativa subsiste más allá de su muerte real, bajo los aspectos de uma psico-filosofía desfalleciente o, em caso mejor, de erudición histórica que se agota a fuerza de no tener outro objeto más que su propia crítica” (Idem, p.150).

Segundo Paim (1974), a “corrente eclética representa o primeiro movimento filosófico plenamente estruturado no Brasil. Suas idéias penetraram fundo em amplos setores da elite nacional e chegaram a se transformar no suporte último da consciência brasileira” (p.203).

É importante ter claro que o "Ecletismo Ilustrado por Victor Cousin, que pretendia pedir "por empréstimo (a todas as escolas) o que têm de verdadeiro e (eliminar) o que têm de falso" chegou a constituir de 1840 a 1880, a primeira e única escola oficial do Brasil (...)" (CERQUEIRA, 2003, p.45). Ainda ressalta Paim que não podemos de forma simplista pensar que o ecletismo no Brasil se apresenta somente como uma cópia do pensamento de Cousin, mas sim

de uma livre interpretação dos vários elementos que o integram com o objetivo de adaptar à tradição e fundir num bloco as diversas doutrinas incorporadas à nossa bagagem cultural, no período mais recente, sem maior aprofundamento. Mas que isso, urge conciliar o anseio de modernidade com as peculiaridades da situação brasileira: valorização da experimentação científica num meio que não dispunha de condições efetivas para realizá-la; adoção dos princípios do liberalismo econômico quando as atividades produtivas eram realizadas pelo braço escravo; disposição para praticar o liberalismo político defrontando-se, ao mesmo tempo, com o imperativo de preservar a unidade nacional; empenho de dotar o país de instituições modernas partindo de muito pouco, etc. (PAIM, 1974, p.203)

Esta tese é defendida também por Mercadante (1980) no livro *A consciência conservadora no Brasil*. Segundo Mercadante, o ecletismo no Brasil se apresenta como um movimento de reação ao materialismo. Tendo como expoente a filosofia de Victor Cousin que propunha uma doutrina onde se pudesse conciliar os elementos verdadeiros das escolas filosóficas eliminando os elementos falsos. Para Cousin, na história da filosofia, encontramos quatro sistemas: o sensismo, o idealismo, o ceticismo e o misticismo.

A história da filosofia tem uma papel fundamental para o ecletismo, pois permite o conhecimento das escolas, para, daí, construir uma filosofia que congrega as verdades parciais e elimina o erro de cada escola, possibilitando assim, uma filosofia integral.

Esta crítica aos sistemas se orienta pelo psicologismo: “A Psicologia se torna, assim, a base da Ontologia e o fundamento de toda a certeza” (MERCADANTE, 1980, p.212). Na sua análise, Mercadante faz uma crítica ao caráter fragmentário e conciliatório do ecletismo, bem como, ao espiritualismo vago no qual ele desembocou.

A projeção do ecletismo no Brasil se amálgama às condições histórico-culturais da elite brasileira, lhe cabendo como uma luva para a política da conciliação, na qual estava mergulhada a *intelligentsia* brasileira, sendo considerada, por Clóvis Beviláqua “a filosofia que, mais extensas e profundas raízes, encontrou na alma brasileira” (In: MERCADANTE, 1980, p.214).

Não tem como compreender a importância e a influência do ecletismo sem ter claro os contextos social, político e cultural, no qual ele é assimilado, neste sentido, “havia que conciliar o liberalismo com os institutos da tradição: direito natural concebidos nos moldes escolásticos, Ordenações Vicentinas, vínculos da Igreja com o Estado, etc. Existia sem dúvida uma percepção nítida da ligação entre modernidade e ciência experimental” (PAIM, 1974, p.204). E, ainda, “tudo parecia induzir ao ecletismo. Na verdade, a intelectualidade patricia viveria sob sua égide a partir mesmo dos primórdios do século XX, o que facilitaria a adesão verdadeiramente entusiástica ao sistema de Cousin” (Idem, p.204).

No sistema de Victor Cousin, segundo Paim (1974), podemos distinguir três aspectos, “nem sempre homogêneos e, às vezes até contraditórios, sem o que, não se poderia apreender o destino histórico de seus ensinamentos quando transplantados para o solo brasileiro” (p.205). O primeiro é o Ecletismo como método, o historicismo de inspiração hegeliana; o segundo, o método psicológico, elevado à condição de fundamento último da filosofia; e o terceiro, o espiritualismo.

O Historicismo de inspiração hegeliana de Cousin defendia que o desenvolvimento histórico da filosofia se dava por ciclos, ou, em outras palavras, concordava com Hegel de que a história da filosofia “representaria etapas na formação do espírito” (Idem, p.206). No nosso entender, esta concepção fincou raízes e deu frutos, penetrando de forma profunda na concepção e estruturação dos cursos, seja na ênfase da história da filosofia, como também, até a reformulação de 1962 na predominância da Psicologia na formação em Filosofia.

A influência do ecletismo ultrapassa o próprio ecletismo na organização dos cursos de graduação, estando incorporado a um *modus operandi*, ou seja, a uma forma de pensar a formação. O termo “forma”, aqui, é utilizado, não só significando modo, mas

também, no sentido de fôrma, informar, enquadrar, que corporifica-se na defesa da História da Filosofia como a base para a formação do filósofo.

3.2. Formação: filósofo e/ou historiador da filosofia.

Todos os documentos que regulamentam os cursos de Filosofia tomam como verdade indiscutível que a estruturação dos cursos deve se dá a partir da História da Filosofia. "É uma afirmação que não deveria sofrer a mais leve contestação" (Parecer 277/62), visto a constatação da dificuldade de se definir o objeto próprio da filosofia. Conclui-se que, para formar o filósofo, a história da filosofia deve ser a espinha dorsal. Esta afirmação tem por fundamento o pensamento de Kant e Hegel e se tornou lugar-comum na instituição universitária no Brasil.

A determinação legal foi efetivada nas estruturas curriculares, conforme vimos no capítulo anterior, nas disciplinas *História da Filosofia*, que ocupa um significativo espaço no currículo. No entanto, o que pudemos constatar é que a centralidade da História da Filosofia se dá no modo como estão organizadas as disciplinas de ética, lógica, epistemologia, estética, etc. O depoimento do professor Flavio José da Universidade Federal da Paraíba é elucidativo, vejamos:

Não tem como escapar da História da Filosofia por que é História mesmo! É a humanidade que está ali presente... então não tem como você deixar de dar a história da Filosofia. Que venham as nuances que é Teoria do Conhecimento que é uma complementação, vem para formação do currículo, são quatro anos. A História da Filosofia, a Teoria do Conhecimento está pegando em todo canto, desde os pré-socráticos até o Hessen está presente, a ética também está presente em todo canto. Não tem como o eixo principal não ser história da filosofia, cada professor vai ter uma característica de como ensinar essa história da filosofia, uns são medievais, outros são modernos, outros são contemporâneos, mas não deixam de ter como central do eixo mesmo, a espinha dorsal do curso ser a história da filosofia, não tem como fugir (Entrevista 02/02/2006).

No entanto, não há uma discussão sobre a concepção da história da filosofia que se defende. Pode-se inferir da análise dos documentos estruturadores dos cursos uma aproximação da concepção hegeliana de história da filosofia, mas isto não está tematizado nos documentos.

Percebe-se também um enfoque mais linear da história da filosofia, vista como uma sucessão de fatos e, no caso específico da filosofia, como uma sucessão temporal de doutrinas e filósofos, que pode estar enraizado no positivismo histórico. Esta inferência pode

ser feita a partir da análise das estruturas curriculares dos cursos. No entanto, esta afirmação não pode ser confirmada nem na fala dos professores nem nos artigos, textos produzidos que tratem desta temática, pois, na maioria destes textos se defende uma história da filosofia não linear, mas crítica.

Pode-se ainda identificar a influência da escola francesa na estruturação dos cursos de filosofia no Brasil (via USP), com a hegemonia do método estruturalista/histórico-gráfico, tendo como resultado o trabalho monográfico, como vimos. Segundo Arantes (1994), este método se tornou hegemônico, e, ao mesmo tempo, que servia como "vacina" para os modismos que chegavam ao país, também engessava a formação, se transformando numa "camisa de força".

A "verdade" estabelecida de que, a história da filosofia deve ser a espinha dorsal dos cursos de graduação em filosofia, será objeto de reflexão. Faremos um exercício de discussão em que, levantando argumentos a favor e contra, possamos nos aproximar da questão com o intuito de clarear e, mais ainda, de ajudar a vê-la não somente como verdade, mas como possibilidade.

A possibilidade aponta para a realização ou não, se apresenta como horizonte, é sempre abertura. Neste sentido, não é a defesa ou a recusa que pretendemos fazer da história da filosofia como base para a formação do filósofo que nos move, mas tão somente o desejo de elucidar e problematizar.

Algumas questões nortearão a argumentação: a história da filosofia se apresenta como a base para a formação do filósofo, não seria esta assertiva passível de contestação? Até que ponto esta formação possibilita um pensar filosófico?

Primeiramente, queremos deixar claro que não há a pretensão de questionar a importância da história para a formação em filosofia, ou para qualquer outro campo do saber. Não se põe em questão a necessidade do conhecimento do passado para melhor compreendermos o presente, nem a história como um processo, fruto da ação dos homens, marcada por rupturas e continuidades, conflitos e realizações. Como também, não questionamos a compreensão do homem como sujeito-práxis, que se constitui num eterno devir, em constante processo de formação e, portanto, situado num contexto social, político e econômico, e da filosofia como o resultado da discussão dos sujeitos históricos, que tem uma história e que, portanto, é passível de ser transmitida/aprendida.

Vamos nos apoiar em dois textos para fazer a defesa da questão: *História da Filosofia, formação e compromisso* de Franklin Leopoldo e Silva e o texto de Gregório Piaia *Os tesouros de Crateto: sobre a validade dos estudos históricos da filosofia*, ambos apresentados na XXV Jornada de Filosofia e Teoria das Ciências Humanas da UNESP – História e historiografia da Filosofia, realizado em Marília em outubro de 2001.

Segundo Franklin Leopoldo e Silva (2002), "o fundamento da história da filosofia é o caráter histórico da própria filosofia" (p.07). A partir da constatação de que o trabalho com filosofia requer sua constante justificação, o autor atribui isto ao fato de que não há mais o ideal da formação presente em todos os níveis de ensino, gerando nos professores de filosofia o que o autor denomina de síndrome do deslocamento. No entanto, há o paradoxo de que, ao mesmo tempo em que se nega a filosofia, também se percebe sua necessidade:

Essa falta pode ser vivida como a superação da discussão, caso em que a instrumentalidade racional se consolidada e se vê como auto-suficiente; ou como o recalque de uma possibilidade mais profunda e mais totalizante de inserção de teorias e das práticas num horizonte mais amplo em que ressaltaria o sentido que possuem (Idem, p.08).

Esta realidade "torna natural que a justificação da filosofia seja buscada na sua própria história" (Idem, p.08). Na medida em que, "a filosofia cumpre a sua história por sucessivas reatualizações de si mesma" (Idem, p.09). Assim,

a importância da história da filosofia na justificação da filosofia deriva de que a filosofia é histórica, não apenas no sentido de um produto histórico configurado nas teorias que se sucedem, mas principalmente no sentido de que a filosofia é a elaboração histórica da presença do espírito objetivo a si mesmo. Isso significa que a historicidade humana só existe pelo testemunho da consciência reflexiva (Idem, p.09).

Neste texto, o autor defende que a filosofia, do ponto de vista histórico "é a discussão autônoma acerca das vinculações entre as teorias e as práticas humanas, e sua finalidade é constituir o quadro complexo da historicidade, por via dos sentidos que se constroem nessas diferentes relações" (Idem, p.09). Isto requer que se pense a filosofia a partir da indissociabilidade entre a teoria e a prática. Neste sentido, a história da filosofia

não pode se constituir como a contemplação de monumentos construídos ao longo da história do pensamento. Como a filosofia é histórica e a história é devir, o próprio sentido das produções humanas é inseparável das condições em que a teoria transfigura a prática e atinge reflexivamente seu significado (Idem, p.10).

Chama a atenção para o fato de que o aprendizado da filosofia, das filosofias, tomando por base o enraizamento histórico, procura compreendê-las levando em consideração

não só às condições históricas em que foram produzidas, mas, também como “elaboração privilegiada do sentido que vincula essas condições às diversas formas como os sujeitos históricos as vivem. É precisamente nessa elaboração que se constata em ato a liberdade da discussão” (Idem, p.10). Neste sentido:

Se o filósofo transcende a sua época e a sua cultura para melhor pensá-las, para formar uma compreensão autônoma daquilo mesmo que o pressiona por todos os lados, essa transcendência é uma liberdade comprometida. Se vamos então fazer a história desse movimento pelo qual a filosofia se constitui e se reconstitui, é primeiramente a compreensão dessa fidelidade infiel que nos deve guiar, para que a história seja antes de tudo a compreensão desse engajamento originário e concreto, e não o desfile de idéias como a comemoração do universal abstrato (Idem, p.11).

Tendo, claro, esta premissa, não é possível compreender a história da filosofia como uma "sucessão linear e ordenada de figuras da racionalidade que naturalmente se alinham ao longo de um processo entendido como um percurso pré-estabelecido e teleologicamente definido" (Idem, p.12). Para o autor, é necessária uma recusa radical ao positivismo lógico, e esta recusa supõe

uma visão da gênese teórica das concepções filosóficas a partir da negação e da escolha, de possibilidade dentro de um campo de liberdade reflexiva aberto concretamente pela situação histórica vivida. Fazer história da filosofia a partir desses parâmetros de orientação significa tentar reconstruir a formação de significações e valores e não o engendramento factual de idéias. Significa supor também que só há idéia filosófica quando a factualidade foi de alguma maneira superada (Idem, p.13).

Afirma o autor que, somente “essa preocupação com a formação é que impede que a história da filosofia seja considerada um patrimônio histórico da humanidade aberto à visitação” (Idem, p.13). Assim, defende a história crítica utilizando uma distinção de Nietzsche⁴⁴, pois “a história crítica permite a apropriação ativa porque não confere à herança histórica a positividade bruta do fato” (Idem, 1980, p.13).

O autor, apoiando-se em Bérson e Sartre, discute as relações entre processo e estrutura. Para Sartre (1960), o instuído é sempre também o resultado de um processo. “(...) A diferença, fundamental, em relação a Bergson, é que a produção e a superação das

⁴⁴ Nietzsche, na obra “Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida” afirma que a história pode ser considerada sob três perspectivas como história monumental; como história ornamental e como história crítica. “Estes são os serviços que a história pode prestar a vida; de acordo com suas metas, forças e necessidades, todo homem e todo povo precisa de um certo conhecimento do passado, ora sob a forma da história monumental, ora da antiquária, ora da crítica: não como um grupo de puros pensadores que apenas contemplam a vida, não como indivíduos ávidos de saber, que só se satisfazem com o saber e para os quais a ampliação do conhecimento é a própria meta, mas sempre apenas para os fins da vida, e, portanto, sob o domínio e condução suprema desses fins” (2003, p. 31-32).

estruturas ocorrem pelo processo coletivo da práxis humana e não de indivíduos excepcionalmente dotados para a criação do novo" (Idem, p.15). E continua

Em Bergson a negação surge como momento preliminar a intuição, que não estaria ligada à práxis histórica negada pelo filósofo. A filosofia surge apesar da história, embora só possa surgir na história. Em Sartre a filosofia surge como expressão de um processo histórico pelo qual a práxis nega-se internamente e institui outras formas de se auto-compreender. A filosofia somente surge na história e como expressão histórica. E isso primeiramente por que o processo de transformação do pensamento é caracterizado pela historicidade, e em segundo lugar – mas, talvez, sobretudo – porque a realidade humana que a filosofia tenta compreender é essencialmente historicidade. Nesse sentido a articulação temporal concreta a partir da qual se dá o pensamento é marcada pela simbiose entre a abertura dos possíveis e a limitada clareza que todo ser humano possui acerca de suas opções de interpretar o mundo e de nele agir (Idem, p.16).

Neste sentido a história da filosofia não pode “separar as idéias do compromisso motivador de sua formação, principalmente se a própria história da filosofia for considerada um elemento formador. É por isso que a consciência filosófica se forma através da compreensão da formação da filosofia” (Idem, p.17).

Enfatizando o aspecto formador da história da filosofia, Gregório Piaia (2002) faz uma defesa do método histórico no ensino da filosofia, evidenciando a importância da história na formação humana e contrapondo-o a posições como a dos que defendem a inutilidade do método e defendem uma metodologia baseada em problemas. A argumentação parte da constatação da "contemporaneidade" da história e para isso se apóia em Hegel e Gramsci, e da compreensão de que a história das idéias é o caminho para a compreensão do que somos, pensamos. No entanto, alerta que o passado, para nós, próximo e distante, não pode ser reduzido a leituras que o presentificam, ou seja, é necessário ser lido à luz daquilo que o engendrou, do próprio passado que objetiva alargar o horizonte; neste sentido, a história da filosofia deve ser vista no seu valor formativo e não meramente informativo. O autor admite que os argumentos usados para defender a história da filosofia podem ser tomados para reforçar opiniões contrárias daqueles que criticam o método histórico.

Piaia apresenta algumas questões: "de qual aparato cultural devemos munir nossos alunos em pleno século XXI" (PIAIA, 2002, p.22)? E se ainda vale a pena "perder" tempo com a história da filosofia? A memória do passado, segundo Gombrich (1985), é o que dá profundidade e substância à cultura e "a filosofia constitui um aspecto essencial desta dimensão histórica" (Idem, p.22).

Faz uma discussão sobre a idéia de que o estudante deve ser estimulado a ter uma opinião pessoal e que a concepção defendida acabaria inibindo esta atitude dos alunos; e levanta algumas objeções para reflexão, questionando sobre até que ponto as opiniões dos alunos são deles ou produto da cultura massificada, do senso comum, estereotipadas das últimas gerações. E, em se admitindo ser uma posição do jovem se não se correria o risco do fechamento solipsista dentro das posições pessoais ou do grupo. E defende os "espíritos curiosos", caracterizado pelo interesse pelo "outro", que proporcionaria uma "interação entre a dimensão histórica e a pessoal, ampliando o patrimônio das jovens gerações" (Idem, p.24).

A experiência deve ser compreendida não como um acúmulo de dados, mas, o "desenvolvimento de um campo cognitivo que permita compreender mais e julgar com uma visão mais abrangente" (Idem, p.25).

O autor refuta a afirmação de que o "verdadeiro filósofo é aquele que se ocupa de "problemas filosóficos" e não de 'filósofos' e 'filosofias', e que tal abordagem rigorosamente teórica deve ser mantida também no ensino da filosofia" (Idem, p.26-7). Para tal, contra argumenta a necessidade de um conhecimento contextual da questão proposta, em que se deve levar em conta não só o contexto social, cultural, mas também as experiências pessoais do pensador, suas motivações, interesses e experiências.

Para justificar suas afirmativas, o autor ainda faz uma analogia com o caso de Crateto de Tebas, persuadido por Diógenes a se desfazer de todo o seu dinheiro para se dedicar a filosofia, e utiliza-o como um

convite a libertar-se do estudo histórico da filosofia com todas as suas bijuterias pesadas e reluzentes (os "tesouros" da erudição) para dedicar-se a pura discussão teórica, realizando assim o princípio enunciado já no século XVII com extrema clareza por Malebranche: "adianta pouco ou nada saber se um texto é ou não de Aristóteles e qual é o sentido que ele pretendia atribuir a uma determinada passagem, mas é muito importante esclarecer se o que está escrito naquela passagem é em si verdadeiro ou falso (Malebranche, 1945, p.151,154 In: PIAIA, 2002, p.20).

Para Piaia, o estudo da história da filosofia possui um valor formador na medida em que permite ao aluno o contato com o que é diferente da forma de pensar e sentir de hoje; com isto, o aluno é desafiado a relativizar e a compreender como se gestou e/ou modificou o atual modo de pensar, mas, se a história da filosofia não assumir este caráter formador se tornará, como ele afirma, os "tesouros" da erudição". Nesta perspectiva, o método histórico "esclarece ainda mais a sua eficácia formativa, já que o reconhecimento da alteridade doutrinal acompanha aquele da alteridade pessoal, colocando as premissas para

uma relação correta de comunicação intersubjetiva e, portanto de compreensão recíproca" (Idem, p.26).

Tanto Leopoldo e Silva quanto Gregório Piaia enfatizam o aspecto formador da história da filosofia, e para isto, criticam a sua utilização de forma linear, descontextualizada e não crítica, o que para Leopoldo e Silva a configurariam como um “museu aberto à visitação” e para Piaia, como “os tesouros da erudição”. Estas duas imagens, carregadas de ironia, denunciam o que, muitas vezes, acontece com o estudo da história da filosofia nos cursos de graduação em que é apresentada como uma sucessão de fatos e teorias facilmente superadas pelos filósofos que se seguem numa cadeia de negação, o que leva muito mais, à formação do cético do que do filósofo.

A crítica à ênfase na História da Filosofia como eixo norteador da formação em Filosofia encontra espaço em textos proferidos em palestras, e também, de certa forma, no livro de Paulo Arantes, *Um Departamento francês de ultramar: estudos sobre a formação filosófica uspiana (uma experiência nos anos 60)*, quando faz uma crítica ao método historiográfico/estruturalista. Iremos nos apoiar em algumas reflexões feitas no livro *A Filosofia entre nós*, por Oswaldo Porchat Pereira, José Crisóstomo de Souza e Ernst Tugendhat em que, partindo de uma crítica ao método historiográfico/estruturalista, enfatizam a necessidade de se repensar a forma de como se deve estruturar os cursos de graduação em Filosofia e do texto *Erros e desafio da Filosofia no Brasil, hoje* de Renato Janine Ribeiro.

No texto *A Filosofia como coisa civil*, Crisóstomo de Souza (2005), partindo da compreensão da filosofia como um discurso argumentativo que se realiza na cidade e que, portanto, está relacionada às questões sociais e a ação humana, apresenta uma crítica à tradição filosófica que se instaura no Brasil, primeiramente de natureza aristotélica tomista.

Segundo o autor, esta característica do pensamento “teria a ver com uma marca mais geral do nosso espírito, ou relativa falta dele – pois estamos falando de verdadeiros *idola* e hábitos de pensamento. Creio que não chega a ser polêmico dizer que aristotelismo-tomismo é uma matriz realista e, pelo menos em sentido kantiano dogmática” (p.49). O autor questiona: “(...) dada essa matriz fundante maior e mais originária, matriz que pode ainda, por exemplo, levar a própria noção de crítica a assumir predominantemente entre nós um sentido ingênuo e dogmático, do ponto de vista filosófico?” (Idem, p.51)

Segundo o autor, nas últimas quatro décadas, ocorreu um avanço em relação ao modelo matriz no trabalho da filosofia entre nós, que se deu principalmente a partir do

desenvolvimento universitário em São Paulo e no Rio Grande do Sul. Com relação a este fato o auto revela:

Referi-me a um grande avanço com relação àquele modelo/matriz anteriormente descrito, avanço feito em nome da técnica e do rigor, de um método e de espírito de análise, valioso recurso de formação e finalmente algo de “científico” e “crítico” no nosso espírito filosófico: um fazer e praticar filosofia centrado no estudo minucioso do texto e da *démarche* do filósofo canônico (aquele do “hagiológico”, com f maiúsculo), numa mais que bem-vinda ida às fontes capitais (Idem, p.57).

O autor enfatiza que a virada francesa da filosofia no Brasil vem acompanhada da filosofia alemã (mesmo que via filósofos franceses). Segundo o autor, a tradição filosófica alemã pode ser considerada uma das três mais importantes do pensamento filosófico ocidental. Esta virada significou um modo de fazer filosofia mais “livre e autônomo, mais secular e crítico, mais moderno, enfim.” (Idem, p.64). Tratava-se de um liberalismo que se opunha “a uma filosofia mais conservadora e doutrinária, especialmente em sua versão de “catecismo” – de manual de segunda mão” (Idem, p.65):

Em todo caso, tudo isso, como sugerimos, envolvendo – a pretensão de – ultrapassar, finalmente, a acanhada tradição/filiação filosófica ibérica (e ibero-americana) e a filosofia “amadorista”, em busca de um contato direto com uma tradição superior, de cultivo profissional da filosofia. Envolvendo em geral um claro desinteresse, até um verdadeiro isolamento sanitário, com relação a nossa produção nacional, com relação a nossas experiências de pensamento e de espírito, na filosofia, no direito, na teoria social, na ciência, na literatura, na arte, na política. Um isolamento, portanto, não só com relação ao pensamento filosófico nacional e ibero-americano, como igualmente com relação ao conjunto da nossa vida e conjuntura espiritual, e, *for that matter*, até material. (Idem, p.66)

Esta virada, segundo Souza, resultou na sofisticação do trabalho com o texto filosófico clássico, o que gerou bons especialistas, comentadores e exegeses da filosofia canônica (Idem, p.67-9). Gerou uma “sacralização” escolástica e um “positivismo” do texto. Assim, ao invés da filosofia civil

teríamos apenas um estudo histórico, passivo, dissociado da vida civil ou comum, uma filosofia “não mundana” e mesmo ainda diletante, desdenhosa do mundo e dos homens. Permaneceríamos apenas, então, numa filosofia escolar e academicista, em que a atividade-meio, de formação, ou inserida numa divisão de trabalho que deveria contemplar outros desdobramentos, tornar-se-ia atividade-fim, final e exclusiva: formar pesquisadores (“científicos”) de texto, da academia e para a academia, para formar outros pesquisadores, e assim por diante, ninguém consumindo nada disso, ninguém lendo ninguém, como infelizmente muitas vezes acontece (Idem, p.70).

Este novo paradigma democrático, pluralista e crítico, no entanto, continua sendo monolítico e escolástico no método, e, acrescenta o autor, “incivil na sua inserção social, como se todo o fazer filosofia se resumisse à leitura interna da obra clássica (ou promovida a tal), ao comentário escolar do texto canônico” (Idem, p.71).

Souza chama a atenção para o fato de que esta forma de fazer filosofia pode ter como pressuposta a concepção de filosofia como sistema, “uma representação que nos poderia então fixar num *ancien regime* da filosofia, afastado da idéia civil da filosofia como um discurso mudando em progresso, uma elaboração pública, numa comunidade aberta” (Idem, p.71).

Oswaldo Porchat Pereira, no “*Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia*”, inicia o texto com uma questão: “pesquisa em Filosofia ou pesquisa em História da Filosofia?” E continua: “estamos fazendo boa História da Filosofia e estamos preparando nossos alunos com seriedade e rigor para serem bons historiadores da Filosofia.” (PEREIRA, In: SOUSA, 2005, p.108) Ao assumir essa posição, o autor enfatiza que a formação em Filosofia no país se deu na sólida tradição historiográfica francesa, a partir do método estruturalista de leitura e estudo das obras filosóficas, tendo por referência Martial Guérout e Victor Goldsmidt.

Ainda com relação à pesquisa em filosofia, Pereira questiona se este método é a melhor forma de introduzir os alunos na pesquisa, na prática da Filosofia ou se acaba por torná-lo um bom historiador da Filosofia. Apoiando-se em Khun, o autor se pergunta se não seria o momento de uma mudança de paradigma, e acrescenta:

Prepara-se alguém para a prática da Filosofia do mesmo modo como se prepara para a prática da História da Filosofia? A iniciação à pesquisa em Filosofia é a mesma coisa que a iniciação à pesquisa em História da Filosofia? O aprendizado de um método rigoroso de pesquisa historiográfica, do método estruturalista, por exemplo, é o único ou o melhor caminho para fazer desabrochar as potencialidades filosóficas daqueles nossos estudantes que foram trazidos a um curso de Filosofia por sentirem fome e sede de Filosofia? (...) Não estará o método esterilizando a discussão (Idem, 1112-3)?

O autor defende que é hora da História da Filosofia dar lugar a filosofia e responde em que sentido se pode fazer isto. Em primeiro lugar, *introduzindo cursos e seminários – e orientando trabalhos e pesquisas*, não apenas sobre doutrinas filosóficas deste ou daquele autor (...) mas preferencialmente, ainda que não exclusivamente, sobre problemas filosóficos” (Idem, p.116), acrescentando os problemas filosóficos do mundo contemporâneo.

Em segundo lugar, é importante que os alunos sejam incentivados a expressarem seus pontos de vista sobre os problemas trabalhados, tomando uma posição crítica, dialogando com os pensadores. Segundo o autor, esta afirmativa levanta muitas objeções, mas que “aprender a filosofar é aprender a debater teses, a sustentar pontos de vista, a impugnar pontos de vista contrários aos que estão se defendendo” (Idem, p.120).

Ernst Tugendhat, no texto *A filosofia como exercício na Universidade*, afirma que a filosofia “consiste no esclarecimento de conceitos centrais de nosso entendimento” (TUGENDHAT, In: SOUSA, 2005, p.140). Neste sentido, defende que o aluno ao estudar filosofia deve aprender uma ação, que consiste numa “boa aclaração e argumentação”, em outras palavras, retomando Kant, deve aprender a filosofar. Este processo pressupõe um mestre, que deve ser “pouco mais que um professor, uma pessoa que conhece a arte” (Idem, p.140).

O que deve fazer o mestre? Tanto transmitir informações, como principalmente, ajudar os alunos a filosofar a partir dos grandes filósofos e da literatura contemporânea. Esta discussão, segundo o autor, conduz a questão do currículo: o que é um bom currículo? Com relação a isso, Tugendhar declara:

Creio, então, que ter um bom currículo é um problema muito grande, mas entendo que o currículo deve ser logo de saída uma mistura do ensinamento histórico com algo mais que isso. Sei que filosofia grega é muito importante, mas não deve o único começo. Devemos ter ensinamentos históricos e devemos ter já no começo o ensinamento da filosofia do nosso tempo (Idem, p.141).

Segundo o autor o mestre é imprescindível no aprendizado da arte de filosofar e que é necessário que o aluno comece a escrever no primeiro ano do curso. E afirma:

De qualquer maneira, a idéia equivocada, que talvez exista ainda no Brasil, e certamente tivemos na Alemanha no tempo em que estudei, é de “compreender o desenvolvimento da filosofia ocidental”. Isso, porém, não é tão interessante, porque a filosofia ocidental não constitui um todo, não é uma coisa, não é “algo”. Creio que se pode muito bem fazer filosofia ainda que não se conheça muitos dos filósofos mais importantes” (Idem, p.148).

Estes textos guardadas suas diferenças, elaboram uma crítica ao método historiográfico/estruturalista e afirmam que a graduação em Filosofia tem formado bons historiadores da filosofia.

Segundo Porchat Pereira, não se trata de negar a importância do método e da história da filosofia, assim se expressa: “Permita-me dizer-lhes que continuo totalmente convencido de que se trata possivelmente do melhor método para lograr uma primeira

hipótese interpretativa, e de um primeiro passo indispensável para qualquer apreensão do significado e escopo de um sistema filosófico” (PEREIRA In: SOUZA, 2005, p.112).

Ribeiro, em palestra proferida na reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) em São Paulo, em 2002, *Erros e desafios da Filosofia no Brasil, hoje*, chama a atenção para o fato de que há uma boa formação em Filosofia, no entanto chama a atenção:

esta é a questão: tudo isso parece constituir um enorme desperdício – gente bem formada, talvez com a melhor formação acadêmica em Humanas no Brasil, pelo menos em termos de rigor, mas que disso extrai menos do que poderia, em termos de efetiva discussão, de real originalidade das idéias. Aliás, um problema que tenho visto na área da filosofia, no Brasil, é esse: debatemos mais autores do que idéias. Estas últimas, quando chegam a ser discutidas, o são com referência alguns nomes ...” (p.133)

Ribeiro afirma que “os tempos da filosofia tinham passado, superados pelo estudo rigoroso da filosofia que já fora escrita. Dali em diante só haveria história da filosofia.” (Idem, p.134); para ele, se consolidou no Brasil mais a leitura e a busca de originalidade de leitura dos pensadores do que a discussão de idéias filosóficas. Com isso, buscava-se ler diretamente os pensadores, sem levar em conta os comentadores. Apesar dos méritos que esse procedimento trouxe, acabou por gerar “uma originalidade da interpretação, não das idéias, da leitura, não da autoria” (Idem, p.136). Assim, “era consenso, em nosso ambiente, no final dos anos 60, que a filosofia cedera lugar à história da filosofia, ou seja, a escrita dera lugar à leitura (Idem, p.137). Poderíamos dizer que a explicação do texto em lugar da originalidade e criatividade promoveu uma redução da filosofia a uma história da filosofia.

Segundo o autor, há uma sacralização dos autores, e o filósofo se aproxima do sacerdote, o que de certa forma impede o pensar autônomo, original, sem pedir a benção aos deuses da filosofia. Ribeiro questiona: “não seria o caso de *laicizar* a nossa *profissão*?”

Como podemos perceber, os autores, por caminhos argumentativos diferentes levantam a mesma questão, o fato de que, no nosso contexto, a filosofia cede lugar para a história da filosofia, o que tem gerado pouca originalidade, ousadia e a falta de um pensar autônomo em relação aos grandes mestres da filosofia. Poderíamos até nos perguntar: até que ponto não estaríamos formando o exegeta de textos filosóficos, o filólogo? Porchat nos chama a atenção para este fato, vejamos:

Porque o temor que me assalta é o de que, levados pela nossa segura consciência de que a Filosofia se alimenta continuamente de sua história, tenhamos ido longe demais na prática da orientação historiográfica. Que, no louvável intuito de assegurarmos a nossos estudantes uma sólida base de

conhecimentos historiográficos, de os afastarmos de um achismo inconseqüente próprio dos que nunca freqüentaram de perto o pensamento dos grandes filósofos nem aprenderam a dura disciplina das lógicas internas aos grandes empreendimentos filosóficos, tenhamos perdido de vista a meta que muitos desses estudantes – e de nós, também – tinham – tínhamos – em nossos horizontes: a elaboração de uma discussão filosófica, a compreensão filosófica de nós e do mundo (Idem, p.113).

Este temor é o que nos acompanha quando resolvemos elaborar a análise. O problema está posto; de fato, a história da filosofia se constitui ainda hoje na matriz para a formação do filósofo e do professor de filosofia. Matriz esta materializada num conjunto de disciplinas e na forma de abordagem das questões filosóficas.

Mas quando nos reportamos à hegemonia da História da Filosofia na formação é preciso ter clareza de que há diferentes métodos de abordagem da história da filosofia que estão relacionadas à concepção de filosofia que se defende. Carlos Alberto Moura, na apresentação do livro de Gerard Lebrun, “*A filosofia e sua história*”, faz um retrato do autor enquanto profissional e filósofo e da definição que Lebrun fazia entre a história filosofante e a história estrutural de filosofia as quais contrapunha o trabalho crítico em história da filosofia.

Segundo Moura, para Lebrun não se pode contrapor filosofia e história da filosofia, ou em outras palavras, criação e cultura. O historiador se colocava equidistante tanto da história “filosofante” quanto da história “estrutural” da filosofia. “A história filosofante é aquele estilo hermenêutico em que o historiador despreza como inteiramente fútil a investigação filológica sobre o que os autores disseram, para dedicar-se a vislumbrar o que eles *queriam dizer*” (Idem, p.08). Esta escola hermenêutica inaugurada por Kant, continua na historiografia heideggeriana, que buscam “perscrutar nas obras uma *Fala*, um certo *Dizer fundamental* que ainda teria a ver com nossos dias e, por isso mesmo, solicitaria a nossa “tomada de posição”” (MOURA, In: LEBRUN, 2006, p.09).

Segundo Moura, “para Lebrun essa história filosofante está condenada a fracassar na pura e simples compreensão dos textos” (Idem, p.10). O método heideggeriano, o trabalho de “escuta” permanece muito desatento aos conceitos e as funções que lhes eram originalmente atribuídas, “a verdadeira originalidade de um autor só emerge quando reportamos os conceitos que ele cria às funções que lhes eram originalmente atribuídas” (Idem, p.10).

Lebrun diz que a raiz desta divergência está na compreensão da Filosofia como uma doutrina de “reconforto” ou uma “heurística”. A compreensão da Filosofia como reconforto a concebe como um instrumento de orientação pessoal. “Nesse caso, acredita-se

que a filosofia não pode ser exercida por ela mesma, mas é sempre suscitada pela necessidade de “dar sentido” a nossa existência e, por meio dessa, a existência do mundo” (Idem, p.10).

Lebrun também não defendia o estruturalismo e sua busca pelo rigor científico; para ele, a história da filosofia não podia ser vista como uma ciência, já que tem um caráter interpretativo. Se aproximando muito mais da crítica literária do que de qualquer ciência positiva. Com isso, não há a defesa para todo tipo de interpretação, é necessário distinguir a interpretação forçada de uma “convicente”, noção “hegeliana de *arbitrário* na análise dos textos: a interpretação necessariamente falaciosa, visto que ela dá crédito a um conceito que permanece extrínseco aos textos que se analisam”(Idem, p.11):

Para ele, é essa noção que permite entrever melhor o significado do trabalho *crítico* em história da filosofia. Afinal o que é criticar uma interpretação? É menos recensear os erros de fato cometidos aqui e ali por um glosador indolente (escolha parcial de passagens, elisão do contexto, etc.) e mais avaliar a pertinência do fio condutor proposto, a fecundidade de uma idéia diretora, em que medida ela traz mais informações ou ilumina melhor o material conceitual que se examina ou, ao contrário, quando ela é improdutiva, não “falsa” mais pura e simplesmente arbitrária (Idem, p.11-12).

O autor defende que assim se faz um “juízo de gosto” no sentido kantiano, que não pode ser tomado como juízo objetivo, válido para todos, na história da filosofia é preciso distinguir o plano da “investigação” sobre os textos e o plano da “apreciação” de uma interpretação de conjunto. A história da filosofia não é ciência, mas uma disciplina de *direito* filosófica. Sobre isso, o autor traça a seguinte opinião:

O historiador não se limita a reportar os conceitos de um autor às funções que este originalmente lhes atribuía, aos problemas que eles deveriam resolver ou ajudar a reformular. Ele também retrata a gênese dos conceitos filosóficos, o momento em que eles são retomados do passado e reformulados no interior de determinada doutrina (Idem, p.12).

Lebrun argumenta a favor do trabalho crítico em história da filosofia que a partir da perplexidade, pode ser inventiva, neste sentido, se transforma numa atividade filosófica, reflexiva no sentido kantiano, ou seja, “uma atividade de pensamento que, não podendo satisfazer-se com os conceitos já disponíveis, é levada a criar os conceitos novos de que necessita” (Idem, p.13).

A diferença estabelecida por Lebrun entre o que ele denomina de história “filosofante”, história “estrutural” da filosofia e história “crítica”, pode nos dar elementos para compreender como a história da filosofia é trabalhada nos cursos de graduação.

À medida que a História da Filosofia se consolida como espinha dorsal do curso, há uma mudança no discurso e na concepção de formação em Filosofia, passa-se do discurso da necessidade de formar o filósofo, aquele intelectual capaz de pensar a realidade e intervir nos rumos da nação, para o discurso da formação do leitor de filosofia, do conhecedor da história da filosofia, abdicando-se da “missão” de formar o filósofo, que de fato, marcou o surgimento dos cursos de graduação em filosofia.

Mas, não podemos esquecer que estes cursos, em sua grande maioria, têm, como missão primeira, pelo menos no plano formal, a formação do professor de filosofia, surgem como licenciatura, o que suscita alguns questionamentos: é possível separar a formação do filósofo da formação do professor de filosofia? Qual a especificidade da formação do licenciado? É possível ser professor de filosofia sem ser filósofo?

3.3. Formação: Professor de filosofia.

O processo de institucionalização e profissionalização da filosofia se dá sob a égide da discussão entre uma formação do bacharel – filósofo, ou do licenciado - professor de filosofia. Backheuser, em 1947, no texto *Faculdades de Filosofia no Brasil*, apresenta um quadro histórico das Faculdades de Filosofia, a partir das finalidades estabelecidas pela legislação às Faculdades de Filosofia que são: "a) elevar a cultura dos alunos, b) desenvolver-lhes o espírito de pesquisa e c) conceder-lhes títulos de habilitação para o exercício do magistério secundário" (p.117).

Este autor, ainda, procura demonstrar que as duas primeiras finalidades entrariam em contradição com a terceira, no texto faz uma crítica ao caráter "profissionalizante", de caráter prático que o objetivo de formar professores impõe ao curso de filosofia. Podemos afirmar que esta crítica não é isolada e nem pode ser considerada ultrapassada, encontrando eco até os dias de hoje na estruturação dos cursos de graduação em filosofia.

O fato é que, mesmo que, na trajetória da filosofia no Brasil, a questão da licenciatura tenha sido uma constante, ela ainda não foi devidamente enfrentada. Nas últimas regulamentações há a preocupação de enfatizar que, tanto o bacharel, quanto o licenciado devem ter a mesma formação básica em Filosofia. Nos projetos de reformulações das

licenciaturas que estão em fase de finalização, como vimos no capítulo anterior, enfatiza-se a indissociabilidade entre pesquisa e ensino, teoria e prática, formação filosófica e pedagógica.

Entretanto, o que, na realização desta pesquisa, pudemos comprovar é que a reflexão sobre os cursos de licenciatura em filosofia, que preparam os docentes para atuar na escola é uma questão ainda pouco discutida. Lorenzon⁴⁵ em 1978, já chamava a atenção ao debater com Monteiro sobre *O ensino da Filosofia no segundo grau* e a formação dos professores de Filosofia, para o fato de que:

a este respeito, há necessidade de um estudo, de um questionamento dos atuais cursos de filosofia, ministrados em nível de graduação. Não temos no Brasil análises de "campo", amplas e documentadas. Existem impressões vagas, bem como queixas da marginalização da profissão, que não foram suficientemente investigadas. Há falta de pesquisa metódicas e sistemáticas, do tipo de cursos dados na Faculdade, bem como do perfil dos seus alunos e docentes, dos recursos disponíveis e das expectativas da comunidade (p. 86).

Em 2000, Lima retoma em suas *Considerações sobre Filosofia no ensino médio brasileiro* a mesma reflexão e

chama a atenção para um tema que tem sido pouco abordado: *a formação dos professores de filosofia*. Existem pesquisas feitas, no Brasil, sobre esse tema, mas a maioria não encontrou espaço maior de publicação, além do formato das dissertações e teses que encontramos nas bibliotecas das universidades (p. 201).

É preciso enfrentar a problemática do ensino da filosofia de forma filosófica e também pedagógica, pois, “a questão do ensino de filosofia é uma questão filosófica e não meramente pedagógica” (Gallo, 2000 p. 190). Compreende-se que o filósofo precisa ter formação pedagógica para ser professor. Em outras palavras, não basta ser filósofo para ser professor de filosofia. Reescrevendo Gramsci (1991), se todos somos filósofos nem todos somos professores de filosofia, pois:

No ensino da filosofia dedicado não a informar historicamente o discente sobre o desenvolvimento da filosofia passada, mas para formá-lo culturalmente, para ajudá-lo a formar criticamente o próprio pensamento e assim participar de uma comunidade ideológica e cultural, é necessário partir do que o discente já conhece, da sua experiência filosófica (após tê-lo demonstrado que ele tem uma tal experiência, que ele é um "filósofo" sem o saber) (Gramsci, 1991, p.148).

Esta compreensão sobre o ensino da filosofia pressupõe um docente que tenha tido uma formação que lhe dê subsídios para assumir esta postura em sala de aula, ou seja,

⁴⁵ O debate se realizou no encontro Nacional de Professores de Filosofia realizado em outubro de 1978 em São Paulo

para que ele possa formar culturalmente numa perspectiva filosófica, é necessário que ele, durante a sua formação, tenha sido preparado para tal.

Assim, o retorno da filosofia ao ensino médio requer em contrapartida a existência de profissionais qualificados para ministrar a disciplina, entendendo-se por qualificado:

como alguém que, em princípio, graduou-se em filosofia e que possui habilitações didáticos-pedagógicas específicas para o ensino de filosofia no Ensino Médio. No entanto, e na maioria das universidades brasileiras, o graduado em filosofia não tem formação suficiente para exercer tal atividade, ou a exerce de forma precária, por causa dos conteúdos, muitas vezes panorâmicos das disciplinas da licenciatura. Levando-se em consideração a falta de inter-relação e integração entre os departamentos de filosofia e os centros de educação, sendo estes últimos os responsáveis, atualmente, pela capacitação dos licenciados (LIMA, 2000, p. 200).

O problema da qualificação não é exclusivo das graduações em Filosofia, pois os cursos de licenciatura nem sempre conseguem ajudar o futuro professor a refletir sobre sua ação docente e também não têm uma preocupação de ter um acompanhamento dos graduados, na perspectiva de uma formação continuada (LIMA, 2000).

Na trajetória dos cursos analisados pode-se constatar a ausência de uma preocupação mais efetiva com a formação dos professores, o que não significa que, em alguns momentos, esta problemática não tenha sido objeto de reflexão pelo corpo docente das instituições. A partir de 2001, com as Diretrizes para os cursos de Filosofia, tem ocorrido nas instituições um processo de reformulação de seus projetos pedagógicos e a questão da formação do professor entra em cena com as Diretrizes específicas para as licenciaturas.

Emblemático é o projeto da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que toma como princípio a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, como vimos no capítulo anterior. Na UECE e na UFPB, o processo de reformulação resultou em dois projetos: um para a licenciatura e outro para o bacharelado.

A discussão sobre a formação do professor de filosofia aponta para a necessidade de uma incursão sobre a reflexão que vem sendo realizada desde os anos 80 do século XX, a respeito da formação e da profissionalização dos professores.

3.3.1 De que professor se fala?

Nas últimas décadas, o debate em torno da problemática da formação dos professores, tem mostrado a necessidade dos projetos dos cursos de licenciatura elaborarem uma reflexão sobre que tipo de professor se propõem a formar, para que tipo de sociedade. Neste cenário, denominações como “professor reflexivo”, “professor pesquisador”, “professor como intelectual transformador” são propostas e defendidas. Tentaremos de forma sucinta esclarecer estes conceitos e relacioná-los às propostas elaboradas pelos cursos pesquisados a respeito da formação do professor de filosofia.

Muito se tem enfatizado na literatura sobre formação de professores, no conceito, a idéia de professor reflexivo como sendo aquele capaz de não só realizar uma atividade profissional como de refletir sobre esta prática. O termo que vem do latim *reflexione*, significa 'ação de voltar para trás, de virar'; 'reciprocidade'. Assim o substantivo feminino reflexão é

- "1. Ato ou efeito de refletir(-se).
2. Volta da consciência, do espírito, sobre si mesmo, para examinar o seu próprio conteúdo por meio do entendimento, da razão.
3. Cisma, meditação; contemplação.
4. Consideração atenta; prudência, tino, discernimento.
5. Ponderação, observação, reparo". (AURÉLIO, versão eletrônica)

Reflexão supõe razão, sendo, portanto, o pensamento sobre o próprio pensamento, num movimento de interrogação. A etimologia da palavra nos remete à reciprocidade, ou seja, ao outro. Assim, a reflexão pressupõe a ponderação, a meditação e a capacidade de mudar de direção. O ato de refletir é também o ato de revelar, de deixar ver, que se instaura na comunicação e na ação.

O conceito “reflexão”, recentemente apropriado e desenvolvido por Schön fundamentou-se em Dewey, que o denominou por “pensamento reflexivo”, cujo fim educacional era “o ensinar a pensar”, buscando a capacidade para “o ato de pensar reflexivo” que nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira. Dewey distingue a ação rotineira, aquela orientada por impulso, tradição e autoridade, levando os educadores ao imobilismo e ao conformismo, da ação reflexiva, que se caracteriza pela visão ampla de perceber os problemas, possibilitando uma análise criteriosa dos problemas e das possíveis soluções.

No início da década de 90, o pensamento de Schön começou a ser difundido no meio acadêmico como importante contribuição para a formação de professores no Brasil. Seu

raciocínio desenvolveu-se mediante as observações sobre a prática dos profissionais e a análise dos estudos em Dewey. Segundo Schön (1992, p. 83), existem quatro momentos que combinados auxiliam o processo de reflexão profissional que vão desde a postura do professor, a reflexão sobre as atitudes e dificuldades encontradas e a capacidade de problematizar e encontrar soluções.

Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, ao significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras (SCHÖN, 1992, p. 83).

A dimensão da reflexão-na-ação relaciona-se à idéia da confusão e da incerteza, que, por sua vez, se relaciona à abertura para o novo, para a mudança. Assim, a prática reflexiva abrange o conhecimento na ação, a reflexão na ação⁴⁶, a reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

A idéia do *conhecimento na ação* refere-se aos conhecimentos tácitos que os profissionais demonstram dominar na execução de uma ação, manifesta-se na espontaneidade com que uma ação é bem desempenhada. Para Schon (2000, p. 32),

...refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranqüilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de 'parar e pensar'. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente.

A *Reflexão sobre a reflexão na ação*, que poderíamos chamar de uma meta reflexão, é um processo que possibilita ao profissional progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. A reflexão na ação ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções.

O conceito de professor reflexivo desenvolvido por Schön, suscitou críticas⁴⁷, relacionadas, principalmente, à ênfase do individualismo, à ausência da discussão do contexto institucional e à reflexão da prática dissociada da teoria. Questiona-se se a ênfase na formação do professor reflexivo, não seria uma forma de culpabilizar ainda mais o professor responsabilizando-o pelos problemas na educação?

⁴⁶ Embora por razões de sistematização estes dois tipos pareçam distintos, Schön (1992) reconhecem que eles não sejam tão distintos.

⁴⁷ Pimenta (2002), Zeichner (1992), Giroux (1990), Libâneo (2002), Contreras (2002)

K. Zeichner ressalta a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva, enfocando o aspecto coletivo, não enunciado por Schön. De acordo com Aquino (2001, p. 219), Zeichner problematiza a excessiva valorização, que Schön confere

...à autoridade individual do profissional para identificar e interpretar as situações problemáticas que perpassam sua prática, bem como aponta um certo reducionismo dessa abordagem, quando esta circunscreve em demasia o processo de reflexão à prática imediata, abstraindo de seu foco de análise as implicações sociais de ensino. Zeichner irá ainda defender que a atividade reflexiva não se pode manifestar por uma ação isolada do sujeito. Segundo este autor, ela exige uma situação relacional para ocorrer. A prática reflexiva deve ser considerada como uma prática eminentemente social, portanto, só passível de ser desenvolvida como uma ação compartilhada coletivamente.

A discussão da proposta de Schön origina a possibilidade de alterar a abordagem da reflexão individual do professor para a construção de uma comunidade de reflexão, ou uma reflexão coletiva de professores, ou seja, valoriza-se a importância da reflexão na formação dos professores. Nesse sentido, emerge do movimento do professor reflexivo o movimento denominado por Stenhouse do professor pesquisador.

Stenhouse parte da idéia básica da singularidade das situações educativas, e afirma ser “impossível dispor de um conhecimento que nos proporcione os métodos que devam ser seguidos no ensino” (CONTRERAS, 2002, p. 115). Segundo Stenhouse, é através da análise e da crítica da própria prática, que os professores serão capazes de melhorar sua atuação, tornando-se professor como pesquisador de sua própria prática, ou seja, a atividade investigativa que propõe consiste em uma disposição para examinar com senso crítico e sistematicamente a própria atividade prática. De um modo geral a pesquisa era valorizada e a docência relegada a segundo plano. Pensar no professor como pesquisador, significa rever essas idéias, com a conotação da continuidade e ruptura.

Stenhouse defende a pesquisa-ação, pois na “pesquisa-ação, o ato de pesquisar é um ato substantivo: tem em vista um benefício a sujeitos que não pertencem necessariamente à comunidade investigadora” (DICKET, p.54).

As idéias de Stenhouse, assim como as de Schön, receberam algumas críticas:

... há autores que criticaram as limitações do pensamento de Stenhouse em relação à sua concepção do professor como pesquisador. Uma das acusações que lhe foram feitas é que em seu trabalho sempre esteve ausente uma compreensão crítica do contexto social no qual se desenvolve a ação educativa (Grundy, 1987; Kemmis, 1989; Lawn, 1989; Whitty, 1981; 1985). No caso de sua concepção do professor, ela supôs reduzir o âmbito de pesquisa sobre sua prática aos problemas pedagógicos que geram as ações particulares realizadas em sala de aula (CONTRERAS, 2002, p. 143).

O movimento do professor como pesquisador, segundo Contreras (2002), produziu uma imagem de um docente enfrentando por si mesmo, individualmente, o desafio de encontrar formas de ação em sala de aula, além da idéia de concretização de um currículo ser proposto de modo reduzido ao espaço da sala de aula, ignorando que a sala de aula insere-se num contexto mais amplo, como a escola e a sociedade, portanto, a sala de aula é afetada por fatores externos.

Schön analisa a prática reflexiva como oposição ao professor como técnico, assim como Stenhouse desenvolve uma crítica ao modelo objetivo de currículo que reduz a capacidade de consciência profissional dos professores. Enfim, as perspectivas de formação de professores necessitam de uma análise crítica e contextualizada.

Giroux⁴⁸ propõe a concepção do “professor como intelectual transformador”, em oposição ao “professor reflexivo”. A nova concepção analisa a reflexão “coletiva como” um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais. Se essa perspectiva, de um lado, questiona a capacidade dos professores de serem autores isolados de transformações, de outro, confere-lhes autoridade pública para realizá-las.

O conceito de intelectual transformador que Giroux defende, tem raízes na concepção de intelectual orgânico desenvolvido por Gramsci, o qual afirma que todos os homens possuem a capacidade de filosofar, portanto, *todos os homens são filósofos* (1995, p.11) e de que esta Filosofia se expressa na linguagem, no senso comum, no bom senso e, na religião popular. O homem possui a capacidade de pensar e refletir; é um ser que pode inquirir seu próprio ser e ao fazê-lo, em última instância, faz Filosofia, ou seja, busca compreender a si, aos outros e ao mundo, dar significado à existência.

Gramsci faz a distinção entre filosofia espontânea e filosofia erudita. A segunda é "uma atividade intelectual, própria de uma determinada categoria de cientistas especializados, ou de filósofos profissionais sistemáticos" (GRAMSCI, 1995, p.11). Assim, a Filosofia é o estágio mais elaborado da concepção de mundo, em que há maior grau de coerência e de sistematização, onde se apresentam de forma mais clara as características da ideologia, ou seja, como expressão cultural da classe fundamental.

⁴⁸ As idéias de Giroux gravitavam em torno dos escritos do teórico italiano Antonio Gramsci, do educador brasileiro Paulo Freire e da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt- mais notavelmente, Theodore Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamin.

Neste sentido, continua Gramsci, "seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais" (2001, p.18). Ou seja, "não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*" (Idem, 52-3).

Gramsci faz a distinção⁴⁹ entre o intelectual tradicional e o orgânico, sendo que não há intelectual desvinculado das relações entre as classes sociais. A distinção entre orgânico e tradicional é menos de "tipo" de intelectual do que do processo histórico que lhes deu origem.

Para Giroux (1997), uma das formas de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é entender o professor como intelectual transformador. A respeito disso, ele afirma:

A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais e técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas. (p.161)

Compreender os professores como intelectuais críticos significa, portanto, entender o trabalho do professor como tarefa intelectual, opondo-se às concepções técnicas ou instrumentais, relacionando sua prática ao contexto social, cultural e político. Neste sentido, os professores devem desenvolver uma compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino e, juntamente com os alunos, as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola" (GIROUX, 1997)

A concepção defendida por Giroux (1997), parte da compreensão da escola como esfera democrática. Neste sentido, "qualquer tentativa de reformular o papel de educadores deve partir da questão mais ampla de como encarar o propósito da escolarização.

⁴⁹ "Tradicional é o intelectual que faz parte de uma daquelas categorias de intelectuais, como os clérigos, que possuem longa existência histórica como "corporação", vêem a si próprios como um coletivo à parte e realizam seu trabalho específico (são, como todo intelectual, "funcionários das superestruturas") sob a capa desta suposta qualificação especial. Eles "sentem com 'espírito de grupo' sua ininterrupta continuidade histórica e sua qualificação" e "se põem a si mesmos como autônomos e independentes do grupo social dominante". Eles se vêem como um grupo à parte, mas não o são: os clérigos, historicamente, foram uma categoria "organicamente ligada à aristocracia fundiária". Em plena Idade Média, portanto, seria impróprio referir-se aos padres como "intelectuais tradicionais", uma vez que sua própria existência é inseparável da função de organização e sistematização da visão de mundo do "grupo social" dominante." (Coelho, 2004)

Eu acredito que fundamental para uma pedagogia crítica realizável é a necessidade de encarar as escolas como esferas públicas democráticas." (p.28) Portanto a proposta de formação de professores como intelectuais transformadores não se limita a transmissão de um saber crítico, mas se estende a própria transformação social.

Neste sentido, os professores “deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens” e que deveriam assumir “todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos” (Idem, p.161- 162). Mas como formar o professor como intelectual transformador? Nas palavras de Giroux

As condições materiais sob as quais os professores trabalham constituem a base para delimitarem ou fortalecerem suas práticas como intelectuais. Portanto, os professores enquanto intelectuais precisarão reconsiderar e, possivelmente, transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham. Isto é, os professores devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas. Mais especificamente, a fim de atuarem como intelectuais, os professores devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição do poder (p. 29).

Pensar no professor como intelectual transformador significa pensar em desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade. A crítica ao contexto e condições de trabalho dos docentes deve ser o ponto de partida para elaborar propostas de mudança possíveis. Enfatiza Giroux que, “apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores” (Idem, p. 163).

Estas três concepções de professor têm em comum a ênfase na atividade reflexiva do professor, seja na perspectiva de Schon, de Stenhouse e de Giroux. Parte-se do pressuposto de que a formação deve ter como foco promover experiências onde os futuros professores sejam levados a um processo constante de reflexão sobre sua atividade docente na perspectiva de Schon, mas esta reflexão deve ser acompanhada de uma atividade permanente de auto-avaliação e de pesquisa para Stenhouse, sem a qual a reflexão pode se tornar estéril e, segundo Giroux, não pode se fechar nos limites da sala de aula, do currículo e do processo ensino-aprendizagem, levando-se em conta os contextos social e político e a escola como esfera democrática.

Assim, formar o professor como ser reflexivo é, ao mesmo tempo, formá-lo como agente de transformação, portanto, como um sujeito capaz de interferir no mundo e de transformar sua prática educativa, assumindo-se como intelectual transformador.

Estas formulações teóricas, que pretendem nortear a forma como se pensa e se organiza a formação dos professores, tem tido reflexos nas formulações das políticas públicas para a educação, materializadas nos PCNs, DCNs e Diretrizes para a Educação Superior.

Mesmo que de forma difusa, estas proposições refletem elementos destas teorias nos seus conteúdos. As Diretrizes para a formação de professores de 2002 analisadas no primeiro capítulo, constitui um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser aplicados nos projetos de reformulação dos cursos de licenciatura em todo o território nacional, utilizando-se de algumas terminologias defendidas por estes teóricos, o que, no entanto, não significa que assumam as proposições teóricas dos mesmos. Assim, termos como “*ação-reflexão-ação*” vêm seguidos de “*a pesquisa como foco no processo de ensino/aprendizagem*”. A utilização desta terminologia não expressa por si só, que os propositores do documento defendam a formação do professor reflexivo ou do professor como pesquisador.

Estas Diretrizes, que servem de base e aparato legal para os projetos de reformulação dos cursos pesquisados, têm como princípio, a flexibilidade, com isso abre aos cursos a possibilidade de, respeitando os preceitos legais, elaborarem projetos pedagógicos que atendam a suas especificidades de forma criadora e inovadora. As propostas de reformulação das instituições objeto desta pesquisa, como vimos no capítulo anterior, não apresentam de forma clara uma reflexão com relação à concepção de professor, de currículo e de formação, que orientam as definições curriculares que defendem.

O projeto da UFBA define a pesquisa como princípio norteador para a formação do bacharel e do licenciado, o que requer o “acompanhamento individual do estudo e da pesquisa discente, transformado agora em atividade creditada e em uma rotina reconhecida um trabalho que antes dependia apenas do esforço voluntário e, por vezes inconstante, do docente” (UFBA, 2005a, p.02).

Consustancia esta opção com os Componentes Curriculares de natureza prática (tutoria e monografia) e dos Grupos de Estudo e Pesquisa que terão “como uma de suas funções principais, a de pensar a relação entre filosofia, prática filosófica e ensino de filosofia” (Idem, p.02). Assim, busca-se garantir ao bacharel e ao licenciado a reflexão sobre

o ensino da filosofia e a investigação filosófica. Segundo o documento, “cabe valorizar a conjunção entre o ensino e a pesquisa, de modo que o professor, ao ensinar, possa beneficiar-se e aos alunos com os resultados e os problemas de uma pesquisa em andamento” (UFBA, 2005a, p.01).

Com a Tutoria, que tem início no quinto semestre, com o acompanhamento de um professor- orientador, o aluno elabora um projeto, culminando com a defesa da Monografia no final do curso. Há, sem dúvida nenhuma, uma mudança significativa na forma de ver e pensar a formação do licenciado, a ênfase da pesquisa na formação das habilitações, evidencia o caráter pedagógico da formação.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Filosofia da UECE é o mais sintonizado com as Diretrizes para a Licenciatura – Resolução 01/2002. Também não explicita qual a concepção de professor que o curso pretende formar, mesmo apresentando como meta a valorização da formação docente e a articulação entre a teoria filosófica e a prática pedagógica e que se proponham a formar professores com capacidade de reflexão crítica sobre a realidade social. As competências e habilidades específicas da docência ressaltam aspectos da prática pedagógica como planejamento, avaliação, utilização de recursos pedagógicos, a necessidade de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, e a necessidade de que o educador demonstre uma compreensão da realidade social, política e econômica. As competências relativas à pesquisa estão definidas no rol das *Competências e habilidades de caráter geral*.

A proposta de *Renovação de reconhecimento de curso (licenciatura)* da UFPE tem como objetivo preparar professores do Ensino Médio e Superior, ressaltando que ensino e pesquisa são indissociáveis, mas não explicitando de que forma esta indissociabilidade pode ocorrer. Além disso, a proposta enfatiza que o professor de filosofia “deve ter consciência da realidade em que vai atuar e da necessidade de se tornar *agente transformador dessa realidade*, compreendendo sua responsabilidade como educador, fazendo com que o educando busque autonomamente o conhecimento” (UFPE, 2008, p.01, grifos nossos).

A proposição de que o curso deve formar o professor como agente de transformação da realidade onde vai atuar, não nos autoriza a estabelecer uma vinculação com a teoria defendida por Giroux, do professor como intelectual transformador, pelo fato do texto ser muito conciso não é possível fazer tal afirmação.

Na proposta de reformulação da UFPB, define-se que

o Curso de Filosofia a ser oferecido pretende, sem perder de vista a cientificidade, articular a formação aos aspectos inovadores que se apresentam na contemporaneidade, credenciando, preparando profissionais com condições de atuar nas seguintes áreas: pesquisa filosófica; ensino de filosofia no ensino médio e consultoria e formação junto aos órgãos públicos e privados, Organizações Não Governamentais, etc (UFPB, 2005, p.10).

A Licenciatura deve formar o professor de filosofia para o nível médio e ao bacharelado cabe à formação para a pesquisa e o magistério no nível superior. À ambas habilitações abre-se a possibilidade de exercer atividades de consultoria e formação em ONGs e órgãos públicos e privados. No documento, há poucas referências à licenciatura; segundo o coordenador do curso, ainda se encontra em processo de discussão junto ao Centro de Educação as questões relativas à formação do professor, fato que pode ser constatado na leitura da proposta, onde não há a definição de nenhuma competência específica para a licenciatura.

As propostas analisadas que formalmente estão embasadas nas Diretrizes para as Licenciaturas são ambíguas na sua formulação sobre a formação do professor, não nos permitindo fazer afirmações sobre a concepção de professor que estes cursos defendem e se propõem a formar. Mesmo as afirmações: “cabe valorizar a conjunção entre o ensino e a pesquisa” (UFBA, p.01) e “devemos ressaltar que pesquisa e ensino são indissociáveis” (UFPE, p.01) não nos autoriza a afirmar que estes projetos propõem a formação do professor-pesquisador tal como definida por Stenhouse.

Cerletti, (2003) defende que a formação do professor de filosofia deverá habilitá-lo a “fazer um exercício filosófico essencial: avaliará o horizonte dos condicionamentos de sua atividade docente com as ferramentas que a própria filosofia lhe dá” (p.65). Assim, se fará filosofia do ensino de filosofia, rompendo com a idéia do professor como repassador de teorias, reproduzidor de teses filosóficas. Ele enfatiza ainda, que existe “uma certa dificuldade” em considerar o ensino da filosofia como um problema filosófico, não só didático ou pedagógico, o que requer que se explore as condições e pressupostos do ensino filosófico (CERLETTI, 2003).

Partimos da compreensão⁵⁰ da Formação dos professores como um processo contínuo, sistemático e organizado que abarca toda a docência, ou seja, como uma forma de educação permanente, pessoal e profissional inserida *num contexto mais amplo de*

⁵⁰ Para aprofundar ver: Franchi, 1995; Garcia, 1999.

desenvolvimento profissional e organizacional (FRANCHI, 1995, p. 78). A formação deve ter como objetivo

preparar o professor, não apenas para o exercício técnico pedagógico, no quadro da formação científica e da didática específica, mas para o desempenho de um papel ativo, mais global e com um campo interventivo muito mais lato do que a sala de aula, no quadro da formação pessoal e psicossociológica" (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.41).

Garcia (1995) enfatiza a necessidade de compreender a formação do professor, estabelecendo uma relação epistemológica com a escola, o currículo e as mudanças, o ensino e os professores (âmbito da investigação da didática). O desenvolvimento do professor se dá num contexto mais amplo de desenvolvimento organizativo e curricular. Entende que a escola é a unidade básica de mudanças e formação, na qual, a partir da gestão democrática e participativa, pode-se gestar uma cultura de colaboração e de trabalho coletivo.

As definições de desenvolvimento profissional dos professores procuram dar conta das dimensões: desenvolvimento pedagógico, conhecimento e compreensão de si mesmo, desenvolvimento cognitivo, técnico, profissional e da carreira (MARCELO, 1995), pois

se, de um lado, a noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que me parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores, de outro, o conceito de desenvolvimento profissional dos professores, pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança" (FRANCHI, 1995, p.79).

Pensar a formação inicial e/ou contínua sem levar em conta a dimensão do desenvolvimento profissional pode contribuir para a desvalorização da docência e a simplificação dos processos de formação.

Na Resolução n. 01/2002, o segundo parágrafo do Art. 14º define que “na estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras” (Idem, p.05). No entanto, nas propostas de reformulação analisadas, há a ausência de reflexão e propostas de acompanhamento e formação continuada dos egressos, o que, por sua vez, pode ser considerada uma constante na trajetória dos cursos pesquisados, pois não encontramos nos documentos propostas de acompanhamento dos

egressos, nem de cursos⁵¹ de formação continuada. Com esta afirmação, não estamos incluindo os cursos de pós-graduação, sejam de especialização ou de mestrado, que são oferecidos pelas instituições.

Historicamente, a construção da identidade do professor de filosofia se coloca em contraponto com a construção da identidade do filósofo, ou do bacharel em filosofia. Os cursos de graduação geralmente fazem a distinção entre professor de filosofia e do filósofo. A ênfase é dada à formação do aluno-pesquisador (para os alunos considerados mais ‘lúcidos’, mais aptos à pesquisa e produção filosófica), o que, como vimos, começa a mudar, pelo menos no plano das proposições, com a ênfase nas propostas apresentadas da indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

A compreensão de que para ser professor de filosofia não se requer a formação para a pesquisa, segundo Gallo e Kohn (2000) resulta numa desvalorização do trabalho educacional com a filosofia. Esta concepção traz conseqüências práticas, pois acaba por dissociar a pesquisa e o ensino em filosofia “como se fosse possível ser um bom professor sem pesquisar a própria prática – ou um bom pesquisador sem compartilhar a pesquisa com outros” (p.181), contribuindo negativamente para a construção da identidade do professor de filosofia. Esta concepção não leva em conta que a filosofia não pode ser compreendida como se pudesse dissociar sua produção e seu ensino. “Portanto, a filosofia não é produzida numa parte e ensinada noutra, ela é sempre produzida e ensinada ao mesmo tempo” (Idem, p. 181). Neste sentido, um professor que

apenas reproduza, que apenas diga de novo aquilo que já foi dito, não é, de fato, um professor de filosofia; o professor de filosofia é aquele que dialoga com os filósofos, com a história da filosofia e, claro, com os alunos, fazendo da aula de filosofia algo essencialmente produtivo (Idem, p. 182).

No entanto, partimos da compreensão de que ser professor, constituir-se professor, não é algo dado somente por um curso de graduação:

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais emerge num dado contexto e momento históricos, como respostas a necessidades que estão postas pela sociedade, adquirindo estatuto de legalidade (PIMENTA, 2000, p. 18).

Neste sentido, é na práxis, que "é a unidade da subjetividade e da objetividade, o homem se produz a si mesmo. Concretiza sua identidade" (CIAMPA, 1987, p.201). É na

⁵¹ Para não dizer que não encontramos nada, ocorreu na UECE no início dos anos oitenta, juntamente com o movimento de retorno da filosofia no ensino médio, a proposta de um curso para os professores de filosofia do ensino médio, entretanto, não foi possível comprovar se a proposta foi posta em prática.

práxis, espaço de continuidades e rupturas, de certezas e incertezas que o professor mobiliza seu saber-fazer, com os conhecimentos, informações e intuições para, num processo marcado por ambigüidades, dar respostas aos desafios que o cotidiano lhe impõe. Assim, a identidade "não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão" (NÓVOA, 1992, P.16).

Os estudos sobre a construção da identidade profissional do professor buscam, a partir dos saberes necessários para o exercício da profissão docente, apreender como e quais elementos estão entrelaçados na constituição do "ser professor". Segundo Pimenta (1999, p. 17), os cursos de licenciatura "para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme o professor*" ou que contribua, vale ressaltar, decisivamente para o exercício de sua profissão. A esse respeito, discorre que:

(...) Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (Idem, p. 18).

A identidade profissional se constrói e reconstrói num processo de confronto entre as teorias e as práticas e da mobilização dos sujeitos, atores dos saberes que nascem da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos. Segundo Pimenta na constituição da identidade do professor deve-se levar em conta os aspectos sociais e profissionais, neste sentido

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante do significado social da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas (Idem, p. 19).

Os saberes da experiência são gestados no cotidiano, na vivência com o aluno, nas expectativas sociais, culturais de uma época, das representações que a sociedade constrói e veicula sobre o que é ser professor. A experiência do ser aluno traz, no seu bojo, um conjunto de juízos de valor sobre o que é ser bom ou mau professor nos vários aspectos da profissão, tanto pedagógicos como técnicos, assim, como são reforçados pelos estereótipos cristalizados e veiculados pela sociedade.

Os saberes que são produzidos no cotidiano pelos professores, os quais, diariamente, se vêem diante de desafios e questões precisam de respostas rápidas e, em alguns casos, mobilizam os saberes do conhecimento num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem e pelas teorias.

Portanto, podemos afirmar que a gênese da formação de professores não se localiza nos cursos de formação inicial que produzem o profissional, mas sim, na própria trajetória da vida pessoal do professor. Como ser histórico/social, a partir de sua inserção no mundo material, o homem constrói valores, preconceitos, concepções acerca das profissões, entre elas a profissão docente, o que o leva a formar uma dada consciência e identidade profissional (Nunes, 2000, p.41).

Os saberes pedagógicos, ao “*considerar a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada, possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação dos professores*” (Idem, p. 25). Neste sentido, se faz necessário que os cursos de licenciatura procurem articular a teoria à prática, em outras palavras, busquem articular a prática de ensino (estágio) com as disciplinas teóricas e com as experiências dos alunos e do campo de estágio.

Com isso, não estamos minimizando a importância da formação num curso de graduação, muito pelo contrário, defendemos que o curso de graduação tem um papel fundamental na constituição do professor, quer pelos conteúdos necessários à formação técnica, quer como espaço de discussão sobre as experiências e as práticas socialmente estabelecidas sobre o ofício do professor. O curso de licenciatura deve propiciar ao discente uma formação que articule os aspectos técnicos, políticos e sociais necessários a sua ação docente.

Algumas considerações: encontrando a saída ou se perdendo outra vez no labirinto.

Embora o fio de Ariadne, a exemplo de Teseu, nos tenha conduzido para fora do labirinto, muitas vezes o ato de sair se configura como uma nova perda. Perda não mais nas sinuosas e estreitas possibilidades de sendas que o labirinto apresenta, mas na provável certeza de, ao termos conseguido sair do labirinto, estarmos no caminho correto ou na estrada que nos conduzirá ao nosso intento inicial. Por isso, queremos aproveitar este espaço para levantar algumas questões com o intuito de contribuir para que se possa repensar a formação na graduação em Filosofia.

Neste momento, a questão que se nos coloca é: afinal de contas como deveria ser a formação em Filosofia? A difícil tessitura no labirinto de respostas possíveis nos coloca em uma encruzilhada, posto termos argumentado contra o estabelecido e não termos uma proposta do que deveria ser. Isto pode suscitar objeções de que é fácil criticar e, em alguns momentos, cômodo, no entanto, o que se propõe no lugar do questionado? Assumimos a posição desconfortável de colocar em suspensão, o que poderia levar alguns a pensar em uma saída cartesiana para a resolução do problema, mas também não é este caminho que nos interessa tomar.

Pretendemos fazer uma reflexão sobre os cursos de graduação, muito mais com o intuito de problematizar do que necessariamente propor soluções. Para isso iremos retomar alguns pontos trabalhados, reconstituindo o trajeto desenhado pelo desfiar do novelo para encontrarmos caminhos que possam levar à saída do labirinto.

1- Os cursos de filosofia no Brasil foram criados com o objetivo de formar o filósofo, o que equivaleria, segundo os objetivos traçados nos documentos e artigos da época, formar o intelectual capaz de pensar os destinos da nação. Ocorre, que esses cursos, na sua gênese surgiram essencialmente como licenciaturas, ou seja, tinham como missão primeira formar o professor do

ensino secundário. Entretanto, a formação profissional na Universidade não era bem vista, principalmente quando a discussão recaía sobre a filosofia. Os conteúdos e disciplinas da licenciatura em filosofia historicamente estiveram a cargo dos cursos de Pedagogia e/ou das Faculdades de Educação, ocorrendo no esquema 3+1. O aluno cursava três anos de filosofia que deveriam fornecer uma sólida formação filosófica e, em seguida, cursava mais um ano de formação pedagógica que ocorria separadamente. Este esquema, mesmo depois de extinto, deixa marcas na prática e na forma de pensar e organizar a estrutura curricular do curso, separando a formação do licenciado e do bacharel em filosofia.

2- O objetivo de formar o filósofo, o intelectual capaz de pensar um projeto de nação, aos poucos vai cedendo lugar para a formação do leitor de filosofia, aquele que domina a história da filosofia, é capaz de ler e explicar os “clássicos”. A história da filosofia é o eixo fundamental dessa formação, capaz de impedir que os jovens se percam em elocuições vazias ou em questões já pensadas por filósofos profissionais. Assim, o curso de Filosofia passa a formar “o filósofo que estuda filosofia”. A história da filosofia, seja no método estrutural – como análise estrutural dos textos – seja no método genético, assume o centro da formação. Acreditamos que a formação em filosofia não pode prescindir da história da filosofia, mas também, não pode se fechar numa abordagem histórica da Filosofia.

3- A filosofia não conseguiu, na nossa realidade, atingir o status de um conhecimento socialmente válido, tendo que lutar constantemente por espaço e, conseqüentemente, precisando se auto justificar. Este fato se reflete tanto na posição da disciplina no ensino médio, como no papel desta na Universidade, seja nos cursos de graduação em geral, seja na graduação em filosofia. O que tem reforçado o discurso de que a filosofia é uma complementação, uma coroação dos saberes, o saber dos saberes, em outras palavras, a filosofia passa a significar erudição, e a graduação em Filosofia assume o papel de complementação, para os profissionais graduados em outras áreas, não tendo, portanto uma função *per si*, não se auto justificando.

4- A influência do modelo francês nos cursos de formação em filosofia consubstanciada nas legislações oficiais e na concepção de formação, deitou

raízes profundas, configurando modos de pensar e organizar essa formação nas universidades pesquisadas. Isto ocorre concomitantemente ao processo de profissionalização em filosofia entre nós, que não foi acompanhado por um fazer filosófico enraizado na realidade e cultura brasileira. Em outras palavras, a institucionalização da filosofia não foi acompanhada por sua consolidação extramuros. A *ágora* da filosofia no Brasil deixou de ser a praça, o espaço público, para se fechar nos limites do institucional. Com isto, não estamos dizendo que esta preocupação não tenha existido, como vimos no segundo capítulo, nas décadas de oitenta e noventa do século XX, tal problemática permeou a estrutura curricular e os discursos veiculados, mas não a prática efetiva no interior destas instituições.

Esperamos ter demonstrado que à medida que se consolida o processo de institucionalização e profissionalização da filosofia, com a tradição historiográfica, há um arrefecimento do discurso de formação do filósofo, que passa a ser substituído pelo discurso da formação do *profissional de filosofia*, do *pesquisador em filosofia*, do *especialista*, capaz de se adequar as necessidades do mercado de trabalho. Neste sentido, se assume, de forma subliminar, a impossibilidade e/ou dificuldade de se formar o filósofo num curso de graduação, evidenciando uma crise no bacharelado, que assume a tarefa de formar pesquisadores capazes de ler, entender os clássicos da filosofia, do especialista que deve se adequar as mudanças no mercado de trabalho. Esta crise, contudo, não está explicitada nos textos e muito menos nas falas dos coordenadores, para esses, as dificuldades residiam, sobretudo, na elaboração dos projetos da licenciatura.

O papel do bacharelado em Filosofia não está tematizado nos cursos pesquisados, acreditamos que o enfrentamento desta problemática levanta uma outra questão que se refere ao estatuto de cientificidade da filosofia, que enquanto uma forma de saber diferencia-se do saber positivo, do modelo de ciência. Neste sentido, reatualizam-se algumas discussões que marcam a filosofia desde a modernidade, como por exemplo a discussão da utilidade e inutilidade do saber filosófico frente a outras formas de apreensão e compreensão da realidade e da existência humana. No interior de todas estas questões se encontra a dificuldade de sistematização e apreensão do conhecimento filosófico que se inicia com a polifonia de definições da filosofia.

Na trajetória destes cursos, a formação do professor de filosofia não é enfrentada filosoficamente. Como podemos comprovar, não há a explicitação com relação à

concepção de educação, de currículo, de professor, de formação, que aparecem como dados, definidos *a priori*. Historicamente formar o professor de filosofia significava agregar as disciplinas filosóficas às pedagógicas. Ou seja, bastava acrescentar a “sólida formação em história da filosofia” conhecimentos trabalhados nas disciplinas de *Estrutura e Funcionamento de Ensino, Prática de Ensino, Psicologia da Aprendizagem, Didática*. Com isso reforça-se a idéia de que para ser professor caberia adicionar aos conhecimentos filosóficos um conjunto de técnicas e métodos de ensino, algumas noções de política educacional e dos processos de ensino e aprendizagem. Esta postura não contribuiu para que a reflexão em relação a questão do ensino e da formação em filosofia e suas especificidades fossem filosoficamente enfrentadas, ficando, na maioria das vezes, na superfície e nas generalizações.

Esse modelo de formação não consegue dar conta das especificidades da atividade da docência em nenhuma área do conhecimento, no caso, específico do conhecimento filosófico, pela natureza da Filosofia, essa concepção se torna completamente inadequada. Entretanto, mesmo que não possamos dizer que esta realidade esteja efetivamente mudando, podemos afirmar que, pelo menos no plano do discurso, materializado nas Diretrizes para a Licenciatura e nos termos usados nos projetos de reformulação como por exemplo: “*a pesquisa e a docência são indissociáveis*”, “*formação para a cidadania*”, “*formar o professor crítico*”, já se delineia um espaço de reflexão que poderá suscitar novas formas de se pensar e organizar a docência em Filosofia.

A graduação em Filosofia, no nosso entendimento, deveria problematizar a dicotomia entre Licenciatura e Bacharelado, como um falso dilema. A questão não está em formar bacharéis ou professores, mas sim em formar filosoficamente sem separar o filosofar do ensinar. Os cursos, nesta perspectiva, teriam como objetivo formar o aluno capaz de filosofar e de ensinar. O filosofar aqui não significa somente, o domínio da história da filosofia e nem o ensinar se reduziria a transmitir os conhecimentos e as teorias pensadas por filósofos profissionais. O filosofar requereria o desenvolvimento de capacidades que pudessem auxiliar o formando a pensar a realidade, os problemas da existência, da docência problematizando-os e buscando soluções.

Nesse momento percebemos que mais importante do que sair do labirinto, seria a compreensão das tessituras que o compõem. Temos a convicção de que ao escolhermos a via institucional para percorrer as sendas que marcam o labirinto, traçamos uma trajetória que pode ser complementada ou contestada por caminhos diferentes. Como isso, estamos dizendo

que, mais importante do que sair do labirinto seria conhecer sua estrutura interna, sua gênese. E para isto se faz necessário que outras formas de abordagem possam ser feitas para se repensar a formação em Filosofia.

Uma questão que este trabalho apresenta e necessita ser mais pesquisada se refere à centralidade da abordagem histórica na formação em filosofia, apesar dos dados apresentados serem suficientes para fundamentar esta afirmação, ainda carece de estudos a maneira como é realizada esta abordagem. Em outras palavras, é preciso pesquisar qual o método e a concepção de história que se realiza efetivamente. Neste estudo privilegiou-se documentos legais (pareceres, decretos, projetos pedagógicos, ementas) e entrevistas com coordenadores e professores, mas, uma abordagem que tome por base a observação de aulas, entrevistas com alunos e análise das monografias de final de curso pode fornecer elementos elucidativos para a compreensão desta problemática. O entrecruzamento dos documentos oficiais com a inserção e produção dos professores destas instituições no meio em que estão inseridos, junto a comunidade, a mídia e a publicação científica, também poderia fornecer elementos para uma maior compreensão da formação dada nestes cursos. Outra questão que merece maior reflexão se refere à compreensão da construção da identidade do professor de filosofia e do filósofo. Esta problemática requer estudos que procurem investigar como, tomando por ponto de partida o curso de graduação, vai se constituindo esta identidade. Neste momento estamos querendo chamar a atenção para as possibilidades de pesquisa que no nosso entendimento, serão necessárias para que possamos ter uma visão mais completa da formação em Filosofia.

Assim, em meio às tentativas de sair do labirinto nos sentimos como no início desta pesquisa, ainda estudando o labirinto e com a convicção de que as respostas que procuramos, são leituras possíveis e que o fato de não entender, ou de ser perder outra vez no labirinto, irá nos conduzir a tecer outros trajetos. Assim como Clarice Lispector “sou mais completa quando não entendo. Não entender... é como ter loucura sem ser doida... só que de vez em quando vem a inquietação: quero entender um pouco. Não demais: pelo menos entender que não entendo” (1999, p.178)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. DOCUMENTOS CONSULTADOS

MAUGUÉ, Jean. O Ensino da Filosofia - Suas Diretrizes. **Anuário da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras - 1934-1935**, São Paulo, 1934.

BRASIL. Decreto-Lei 1.190, de 04 de abril de 1939. **Dá organização da Faculdade Nacional de Filosofia**. Rio de Janeiro, 1939.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer 277/62. **Institui o Currículo Mínimo do Curso de Filosofia**. Brasília-DF, 1962.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares aos cursos de graduação em Filosofia**. Brasília, DF: MEC/SESU/CEE-FILO, 1999.

BRASIL. Câmara de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Filosofia**. (Parecer CNE/CES nº 492). Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 02/2002. **Institui a duração e a carga horária para os cursos de Licenciatura Plena em nível Superior**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação *Resolução CNE/CP-01/02* **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial de professores de Educação Básica em Nível Superior, Cursos de Graduação Plena**. Brasília, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação *Resolução CNE/CP-02/02* **Institue a duração e a carga horária para os Cursos de Licenciatura Plena em Nível Superior**. Brasília, 2002.

UFC. **Projeto DE Criação do Curso de Graduação em Filosofia na UFC**. Fortaleza, 2000.

Universidade Estadual do Ceará - UECE

CEARÁ. Decreto 20.370, de 12 de julho de 1950. **Concede reconhecimento aos cursos de filosofia, letras clássicas, letras neo-latinas, geografia e história e de matemática da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará**. Fortaleza-CE, 1950.

UECE. Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD. **Política de redimensionamento da formação acadêmica na Universidade Estadual do Ceará**. Fortaleza-CE, s/d. (mimeo).

UECE. Portaria 515, de 25 de maio de 1979. **Quadro demonstrativo do desdobramento das matérias do currículo mínimo.** Fortaleza-CE, 1979.

UECE. **Proposta de reformulação do currículo do curso de Filosofia – cursos de Bacharelado e de Licenciatura.** Fortaleza-CE, 1989a. (mimeo)

UECE. Professor Paulo Petrola. **Pensar o currículo do curso de Filosofia.** Fortaleza-CE, 1989b. (mimeo).

UECE. Professor Reginaldo Rodrigues da Costa. **Sugestões para a reformulação dos cursos de licenciatura e bacharelado em filosofia.** Fortaleza-CE, 1989c. (mimeo).

UECE. Aluno Francisco José Freire. **Filosofia bacharelado.** Fortaleza-CE, 1989d. (mimeo).

UECE. Professor Auto Filho. **Seminário de reformulação dos cursos do Departamento de Filosofia.** Fortaleza-CE, 1989e. (mimeo).

UECE. Departamento de filosofia. **Pela valorização da atividade acadêmica.** Fortaleza-CE, 1989f. (mimeo).

UECE. Departamento de filosofia. **1º encontro de Professores.** Fortaleza-CE, 1995. (mimeo).

UECE. Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD. **Curso de Filosofia.** Fortaleza-CE, 2004. (Folder).

UECE. Departamento de filosofia. **Projeto Pedagógico:** versão preliminar. Fortaleza-CE, 2006a. (mimeo)

UECE. Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD. **Fluxogramas vigentes.** Fortaleza-CE, 2006b. (mimeo).

UECE. Departamento de filosofia. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Filosofia.** Fortaleza-CE, 2008a. (mimeo)

UECE. Departamento de filosofia. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Filosofia.** Fortaleza-CE, 2008b. (mimeo)

MARTINS FILHO, Antonio. **História abreviada da UFC: 1944 a 1967.** Fortaleza: Edições UFC, Casa José de Alencar, 1999.

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

BRASIL. Decreto Federal 30.909/52. **Concede autorização para funcionamento do curso de filosofia da Faculdade de Filosofia da Paraíba.** Rio de Janeiro, 1952.

BRASIL. Decreto Federal 35.627, de 28 de junho de 1954. **Concede autorização para funcionamento do curso de filosofia da Faculdade de Filosofia da Paraíba.** Rio de Janeiro, 1954.

PARAÍBA. Decreto Estadual 146, de 09 de março de 1949. **Criação da Faculdade de Filosofia.** João Pessoa-PB, 1949.

PARAÍBA. Decreto Estadual 341/49, de 1º de dezembro de 1954. **Organização da Faculdade de Filosofia.** João Pessoa-PB, 1954.

UFPB. Resolução 21/74, de 12 de fevereiro de 1974. **Estabelece a estrutura do curricular do Curso de Bacharelado em Filosofia e dá outras providências.** João Pessoa-PB, 1974a.

UFPB. Resolução 20/74, de 12 de fevereiro de 1974. **Estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura Plena em Filosofia e dá outras providências.** João Pessoa-PB, 1974b.

UFPB. Resolução 21/78, de 30 de agosto de 1978. **Altera a estrutura do curricular do Curso de Bacharelado em Filosofia e dá outras providências.** João Pessoa-PB, 1978.

UFPB. Resolução 23/80, de 18 de abril de 1980. **Reforma o currículo pleno do Bacharelado em Filosofia, fixado na Resolução 21/78 do CONSEPE, para atender ao que determina a Portaria 948/MEC, e dá outras providências.** João Pessoa-PB, 1980.

UFPB. Resolução 29/86, de 19 de junho de 1986. **Reformula a estrutura curricular do curso de Filosofia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes e dá outras providências.** João Pessoa-PB, 1986.

UFPB. Resolução 07/92. **Reforma a estrutura curricular do Curso de Filosofia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, e dá outras providências.** João Pessoa-PB, 1992.

UFPB. **Catálogo Geral dos Cursos de Graduação.** João Pessoa-PB, vol. 01, 2000a.

UFPB. **Catálogo Geral dos Cursos de Graduação.** João Pessoa-PB, vol. 02, 2000b.

UFPB. Departamento de Filosofia. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Filosofia:** versão Preliminar. João Pessoa-PB, 2005. (mimeo)

UFPB. Departamento de Filosofia. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Filosofia:** versão Preliminar. João Pessoa-PB, 2006. (mimeo)

FLAVIO, José. **Notas Propedêuticas à criação do curso de filosofia na Paraíba.** João Pessoa-PB, s/d. (mimeo)

Universidade Federal do Pernambuco - UFPE

UFPE Parecer nº 103/72 – **Aprova os currículos dos cursos de História, Filosofia e Serviço Social.** Recife-PE, 1972.

UFPE. Parecer nº 67/73. **Aprova os currículos dos Ciclos Profissionais dos cursos de Filosofia, Psicologia e Biblioteconomia.** Recife-PE, 1973.

UFPE. **Perfil Curricular Licenciatura – até 1/1986.** Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos- PROACAD. Recife-PE, 1986a.

UFPE. **Perfil Curricular Bacharelado – até 1/1986.** Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos - PROACAD. Recife-PE, 1986b.

UFPE. **Perfil Curricular Licenciatura – de 2/1986 até 2/1991.** Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos - PROACAD. Recife-PE, 1991a.

UFPE. **Perfil Curricular Bacharelado – de 2/1986 até 2/1991.** Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos - PROACAD. Recife-PE, 1991b.

UFPE. **Proposta de reforma curricular do curso de graduação da UFPE.** Recife-PE, 1992.

UFPE. **Perfil Curricular Licenciatura – 1992 até 1996.** Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos – PROACAD. Recife-PE, 1996a.

UFPE. **Perfil Curricular Bacharelado – 1992 até 1996.** Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos - PROACAD. Recife-PE, 1996b.

UFPE. **Perfil Curricular Licenciatura – 1997.** Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos - PROACAD. Recife-PE, 1997a.

UFPE. **Relatório da avaliação interna institucional do curso de graduação em Filosofia.** Recife-PE, 1997b.

UFPE. **Projeto Pedagógico do Departamento de Filosofia da UFPE.** Recife-PE, 2001.

DI MATTEO, Vincenzo. **50 anos de presença da Filosofia na UFPE: um olhar retrospectivo.** Recife-PE, 2000.

UFPE. **Proposta de Reforma Curricular.** Recife-PE, agosto de 2002.

UFPE. **Renovação de Reconhecimento do Curso – Bacharelado.** Recife-Pe, 2008a.

UFPE. **Renovação de Reconhecimento do Curso – Licenciatura.** Recife-Pe, 2008b.

Universidade Federal da Bahia - UFBA

UFBA. **Grade Curricular de 1970 do curso de Filosofia.** Salvador-BA, 1970.

UFBA. **Currículo do curso de Filosofia. (Proposta de reformulação).** Salvador-BA, 1982.

UFBA. **Reestruturação do Currículo do curso de Licenciatura em Filosofia e implantação do Bacharelado de Filosofia.** Setor de currículo, Salvador-BA, 1993.

UFBA. **Proposta de revisão da estrutura curricular do Bacharelado em Filosofia.** Salvador-BA, 1998.

UFBA. **Currículo para os cursos de Bacharelado e Licenciatura.** Salvador-BA, 2005a.

UFBA. **Grade Curricular da Licenciatura em Filosofia.** Salvador-BA, 2005b.

UFBA. **Grade Curricular do Bacharelado em Filosofia.** Salvador-BA, 2005c.

ALVES, Isaias. *Três momentos na vida de Faculdade: I. Missão Nacional e humana da Faculdade de Filosofia; II. cultura, responsabilidade e ação; III. Humanismo e abnegação.* **Revista da Faculdade de Filosofia da Universidade da Bahia.** Vol. 1, 1942-52. (Arquivos da Universidade da Bahia – Faculdade de Filosofia).

SIMÕES, Ruy. **A Faculdade de Filosofia e sua identidade perdida.** Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1990.

2. BIBLIOGRAFIA

ACERBONI, Lúcia. **A filosofia contemporânea no Brasil.** São Paulo: Editorial Grijalbo LTDA, 1969

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In:_____.(Org.) **Formação reflexiva de Professores** - Estratégias de Supervisão. Portugal: Editora Porto, 1996.

ALVES, Dalton José. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Filosofia:** O papel da licenciatura no processo de formação filosófico-pedagógica. Campinas, SP, FE - UNICAMP, Tese de doutorado, 2005.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo.** Porto: Porto Editora, 1999.

ARANTES, P. Eduardo. **Um departamento francês de ultramar:** estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana (uma experiência nos anos 60). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

AZEVEDO, Thales. **As funções da Faculdade de Filosofia.** Salvador: UFBA, Faculdade de Filosofia, 1966.

BACKEUSER, Everardo. *Faculdades de Filosofia no Brasil.* In: **VERBVM,** Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1947, Tomo VI

BALZAN, Newton C; DIAS SOBRINHO, José (org.) **Avaliação Institucional: teoria e experiências.** São Paulo: Cortez, 1995.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização.** 4ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** 6ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

- CAMPOS, Fernando Arruda. **Tomismo no Brasil**. São Paulo: Paulus, 1998.
- CATANI, A. Mendes, OLIVEIRA, J. Ferreira, DOURADO, L. Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação e Sociedade - Revista de Ciências da Educação**, 75 vol. 22, agosto. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2001.
- CERLETTI, Alejandro. *Ensino da filosofia e filosofia do ensino filosófico*. In: GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (Orgs) **Filosofia do ensino da filosofia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CERQUEIRA, Luiz Alberto. **Filosofia brasileira: ontogênese da consciência de si**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CHÂTELET, François. **La filosofia de los profesores**. Madri: Editorial Fundamentos, 1971.
- CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e da Severina: um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- COELHO, Eurelino. **Sobre projeto político e visão de mundo**. 2004 (texto mimeog.)
- CONTRERAS, J. D. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002
- COSTA, Cruz. **Pequena história da República**. 3ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1989.
- COSTA, M. José J. (org.) **Avaliação institucional: desafios da universidade diante de um novo século**. Belém: UFPA, 1997.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4ª ed.. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- COSTA NETO, Pedro Leão. *Notas sobre o processo de institucionalização do ensino a filosofia no Brasil: uma proposta de periodização*. In: ROCHA, Dorothy (org.) **Filosofia da Educação: diferentes abordagens**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004.
- CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1986.
- CUNHA, Luiz Antonio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade - Revista de Ciências da Educação**, 82 vol. 24, abril – 2003. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2003.
- FÁVERO, M. de Lourdes (coord.). **Faculdade Nacional de Filosofia - Projeto ou trama universitária?** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, INEP, 1989. (vol. 1)
- FÁVERO, M. de Lourdes (coord.). **Faculdade Nacional de Filosofia - caminhos e descaminhos**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, INEP, 1989. (vol. 3)
- FÁVERO, M. de Lourdes (coord.). **Faculdade Nacional de Filosofia - os cursos começando a desenrolar um novelo**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, INEP, 1989. (vol. 4)

FÁVERO, M. de Lourdes de A. *Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 68 (160)

FRANCA, Leonel. **Noções de História da Filosofia**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1978.

FIGUEIREDO, Maria C. M.; COWEN, Robert. *Modelos de cursos de formação de professores e mudanças em políticas: um estudo sobre o Brasil*. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN (Orgs). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

FRANCHI, Eglê p. **A causa dos professores**. Campinas: Papirus, 1995.

FREITAS, Helena Costa L. *Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida*. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.) **Trajетórias e perspectivas da formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GARCIA, M. C. *El desarrollo profesional de los profesores*. In: **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EBU, 1995.

GARCIA, C. M. *Formação de professores principiantes*. In: **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GHEDIN, Evandro. *Implicações das reformas no ensino para a formação de professores*. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.) **Trajетórias e perspectivas da formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GINZO, Arsênio. Hegel y el problema de la educación. In: HEGEL - **Escritos Pedagógicos**. Madrid: Fondos de Cultura Económica, S.A., 1991.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOMES, Roberto. **Crítica da razão tupiniquim**. 4ª ed.. São Paulo: Cortez, 1980.

GRAMSCI, Antonio **Cadernos do Cárcere**, volume 2. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001 (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo)

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ed Civilização Brasileira. 1991.

HEGEL, Georg W. Friedrich. **Escritos Pedagógicos**. Madrid: Fondos de Cultura Económica, S.A., 1991.

HEGEL, Georg W. Friedrich. **A razão na história: uma introdução geral à Filosofia da História**. São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1990

LARA, Tiago Adão. **A filosofia ocidental do renascimento aos nossos dias**. 7ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LEBRUN, Gerard. **A Filosofia e sua história**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

- LINS, Álvaro. **Os mortos de sobrecasaca**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.
- LORENZON, Alino. *O ensino da filosofia no segundo grau*. In: ENCONTRO NACIONAL DE FILOSOFIA. **A filosofia e o ensino da filosofia**. São Paulo: Convívio, 1979.
- KANT, Immanuel. **Lógica**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- KANT, Immanuel. **O conflito das Faculdades**. Lisboa: Edições 70, 1993.
- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é Esclarecimento? In: KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 4ª ed.. Piracicaba: UNIMEP, 2004.
- KOHAN, Walter Omar; GALLO, Sílvio. *Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio*. In KOHAN, Walter Omar; GALLO, Sílvio (orgs.) **Filosofia no ensino médio**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. Vol. VI
- MARTINS, R. O. **Permanência e movimento**: um olhar sobre o processo de construção das Diretrizes Curriculares para o ensino superior no contexto das políticas do MEC. Brasília,DF, UNB/Instituto de Ciências Sociais, Tese de doutorado, 2004.
- MERCADANTE, Paulo. **A consciência conservadora no Brasil**. 3ª ed.,Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980
- MORAES FILHO, Evaristo de. O Ensino da Filosofia no Brasil. **Revista Brasileira de Filosofia**. Vol. IX fasc. I p.19-45, jan./ mar.,1959.
- MOREIRA, Antonio Flávio. **Currículos e programas no Brasil**. 2ª ed.. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- MOREIRA, Antonio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MUCHAIL, Salma Tannus (org.) **Um passado revisitado: 80 anos do curso de Filosofia da PUC – SP**. São Paulo: EDUC, 1992.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Segunda consideração intempestiva**: da utilidade e desvantagem da história para a vida. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- NIETZSCHE, Friedrich. **III Considerações extemporâneas. Schopenhauer educador**. In: Obras Incompletas, São Paulo: Editora Nova Cultural, LTDA, 1999. (Col. Os Pensadores)
- NOBRE, Marcos; REGO, José Marcio. **Conversas com filósofos brasileiros**. São Paulo: Ed. 34, 2000
- NOVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. E vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.) **A pesquisa em Educação e as Transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Paripus, 1995.
- NÓVOA, Antonio (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Ed. Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. *Os professores e as histórias da sua vida*. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, Cely do Socorro C. **Os sentidos da formação contínua. O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. Campinas: FE-UNICAMP, Dissert. Mestrado, 2000

PAIM, Antonio. **História das idéias filosóficas no Brasil**. 2ª ed., São Paulo: Grijalbo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

PAIM, Antonio. **As filosofias nacionais**. Londrina: Editora da UEL, 1997.

PALMA FILHO, João Cardoso *A política nacional de formação de professores*. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

PASSOS, Elizete. **Palcos e platéias**: as representações de gênero na Faculdade de Filosofia. Salvador: UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 1999.

PIAIA, Gregório. Os tesouro de Crateto: sobre a validade do estudo histórico da filosofia. **TRANS/FORMAÇÃO**: Revista de Filosofia. São Paulo: UNESP, 1980.

PIMENTA. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.; GHENDIN, E. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RAMOS, Augusto Cesar. Crítica da razão tupiniquim. **Revista Reflexão**, ano IV, n.15 set/dez de 1979.

REALE, Miguel. **Estudos de filosofia brasileira**. Lisboa: Instituto de Filosofia Luso-Brasileira, 1994.

RIBEIRO, Renato Janine. **A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Campus, 2003.

RICOUER, Paul. **Verdade e história**. Rio de Janeiro, companhia Editora Forense, 1968.

RODRIGUÊS, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 20ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (orgs.) **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992..

SCHÖN, D. A **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *O ensino da filosofia: historicidade do conhecimento e construtividade da aprendizagem*. In: GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (Orgs) **Filosofia do ensino da filosofia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

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

SEVERINO, Antonio J. A questão da autenticidade da filosofia brasileira. **Reflexão**, vol.I. nº 1, setembro, 1975. (PUC - Campinas).

SHOPENHAUER, Arthur. **Sobre a filosofia universitária**. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2001

SILVA, Edison Antonio. **A formação da disciplina Filosofia no ensino médio brasileiro (1980-2000): uma contribuição à história das disciplinas escolares**. FEUSP, dissertação de Mestrado 2001.

SILVA, Franklin Leopoldo. *Pesquisas no departamento de Filosofia*. **Estudos Universitários**. nº 22, .

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed., 7ª reimp.. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da, MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.) **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 5ª ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SOUZA, Ricardo Timm. **O Brasil filosófico**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003

SOUZA, José Crisóstomo (org.) **A filosofia entre nós**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005

SUCUPIRA, Newton. *Da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.51, nº 114, abr/jun. 1969, p.270-276.

TOBIAS, José A. **O ensino da Filosofia nas universidades brasileiras**. Washington, D.C.: União Pan-Americana (Secretaria Geral, Organização dos Estudos Americanos), 1968 (A filosofia e a universidade, 3).

TOMAZETTI, Elisete M. **Filosofia da Educação**: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil. Ijuí: Ed. INUJUÍ, 2003.

VAZ, Henrique. O pensamento filosófico no Brasil de hoje. In: FRANCA, Leonel. **Noções de História da Filosofia**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1978.