



A SITUAÇÃO DA FILOSOFIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO:

Diagnósticos, prognósticos e desafios

Organizadores

Francisco Jozivan Guedes de Lima
Delamar José Volpato Dutra

NéfipOnline

A SITUAÇÃO DA FILOSOFIA
NO ENSINO SUPERIOR
BRASILEIRO:

Diagnósticos, prognósticos e desafios

Francisco Jozivan Guedes de Lima

Delamar José Volpato Dutra

NéfpíOnline
Florianópolis, SC
2026

Universidade Federal de Santa Catarina

Reitor: Irineu Manoel de Souza

Departamento de Filosofia

Chefe: Claudia Pellegrini Drucker

Programa de Pós-Graduação em Filosofia

Coordenador: Milene Consenso Tonetto

NÉFIPO – Núcleo de Ética e Filosofia Política

Coordenador: Diego Kosbiau Trevisan

Corpo editorial da NéfiOnline

Alessandro Pinzani

Aylton Barbieri Durão

Diego Kosbiau Trevisan

Darlei Dall'Agnol

Delamar Dutra Denilson

Luís Werle

Franciele Petry

Janyne Sattler

Maria de Lourdes Borges

Milene Tonetto

Vilmar Debona

Conselho Editorial

Alberto Pirni

Amandine Catala

Amaro Fleck

Cristina Foroni Consani

Felipe Gonçalves Silva

Fernando Costa Mattos

Fred Rauscher

Joel T. Klein

Jorge Sell

Luiz Repa

Maria Clara Dias

Monique Hulshof

Nathalie Bressiani

Nunzio Ali

Nuria Sánchez Madrid

Nythamar Oliveira

Robson dos Santos

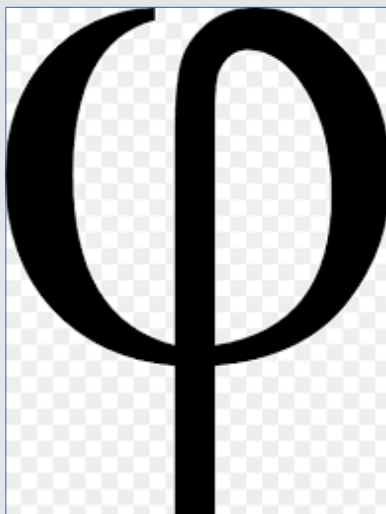
Rúrion Melo

Thomas Mertens

Yara Frateschi

A SITUAÇÃO DA FILOSOFIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO:

Diagnósticos, prognósticos e desafios



Francisco Jozivan Guedes de Lima

Delamar José Volpato Dutra

NéfpíOnline
Florianópolis, SC
2026

NÉFIPO – Núcleo de Ética e Filosofia Política

Coordenador: Diego Kosbiau Trevisan

Caixa Postal 476

Departamento de Filosofia – UFSC

Campus Universitário – Trindade – Florianópolis CEP: 88040-900

<http://nefipo.ufsc.br/>

Capa: Plínio Lucena Conte

Ficha catalográfica

Catalogação na fonte pela Biblioteca Universitária
da Universidade Federal de Santa Catarina

S623 A situação da filosofia no ensino superior brasileiro [recurso eletrônico]: diagnósticos, prognósticos e desafios / organizadores: Francisco Jozivan Guedes de Lima, Delamar José Volpato Dutra. – Florianópolis: NéfpiOnline, 2026.

359 p.

E-book (pdf)

ISBN 978-65-83823-01-4

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Ensino superior. I. Lima, Francisco Jozivan Guedes de. II. Dutra, Delamar José Volpato.

CDU: 1:378

Elaborada pelo bibliotecário Alexandre Pedro de Oliveira – CRB-14/1167

SUMÁRIO

	<i>Apresentação</i>	07
	<i>Lista de autores e autoras</i>	09
1.	O ensino superior de filosofia na UFMT: vinte e cinco anos de desafios e conquistas <i>Alécio Donizete & Maurício Bozatski</i>	17
2.	Considerações sobre o ensino de filosofia na Paraná <i>Charles Feldhaus</i>	45
3.	Sobre os velhos (e os novos) desafios da área de filosofia no Brasil <i>Cinara Nabra</i>	61
4.	Licenciatura em filosofia e docência filosófica escolar <i>Cleber Duarte Coelho</i>	73
5.	Um panorama histórico sobre EAD no Brasil e no Piauí: Ensino de Filosofia e Educação a Distância <i>Elnora Maria Gondim Machado Lima & Drando. Dayvide Magalhães de Oliveira</i>	87
6.	Acessibilidade atitudinal: o fundamento da permanência da pessoa com deficiência no ambiente de ensino-aprendizagem <i>Fábio Abreu dos Passos & Elivanda de Oliveira Silva</i>	103
7.	Desafios e perspectivas da filosofia no Brasil <i>Francisco Jozivan Guedes de Lima & Delamar José Volpato Dutra</i>	121
8.	Ensinar filosofia: entre a intenção e o esforço <i>Jelson R. de Oliveira</i>	137
9.	Reflexões sobre desafios da Pós-graduação em Filosofia no Brasil <i>Jorge Luiz Viesenteiner</i>	155

10.	O dilema shakespeariano no Nordeste brasileiro: criar ou não criar uma licenciatura em Filosofia no Sertão de Pernambuco? <i>José Aldo Camurça de Araújo Neto</i>	183
11.	Estágio Supervisionado em Filosofia e Formação Docente: um relato de experiência a partir do curso de filosofia da UFPI <i>José Elielton de Sousa</i>	199
12.	A formação de professores de Filosofia na Universidade Federal do Tocantins – UFT: histórico e diagnóstico <i>José Soares das Chagas & Paulo Sérgio Gomes Soares & Kherlley Barbosa & Roberto Francisco de Carvalho</i>	215
13.	O dito e o não dito sobre a filosofia no Brasil <i>Jovino Pizzi</i>	231
14.	Outros modos de se fazer filosofia <i>Juliana Aggio</i>	257
15.	Filosofia e Ensino em face dos desafios contemporâneos <i>Lúcio Álvaro Marques & Janaina Zaidan Bicalho Fonseca</i>	277
16.	A situação da filosofia no ensino superior brasileiro: uma breve análise da situação da filosofia na Universidade de Caxias do Sul <i>Odair Camati</i>	289
17.	O (não) lugar do Ensino de Filosofia no contexto universitário brasileiro: notas de uma pesquisadora do campo <i>Patrícia Del Nero Velasco</i>	301
18.	Filosofia canibal: a reinvenção da filosofia do Brasil <i>Wellington Lima Amorim</i>	325
19.	Reflexões sobre as dificuldades formativas nas licenciaturas em Filosofia a partir da realidade de São Luís/MA <i>Zilmara de Jesus Viana de Carvalho & Luciano da Silva Façanha</i>	343

Apresentação

Este livro tem a façanha e a grandeza de reunir docentes pesquisadoras e pesquisadores com proeminentes atuações no campo do ensino de filosofia na Graduação e na Pós-Graduação de renomadas Instituições de Ensino Superior das cinco regiões do Brasil: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste. São profissionais altamente qualificados com doutorado, a maioria com pós-doutorado, sendo quase 50% PQ CNPq.

Além da representatividade regional e da qualificação acadêmica, o livro evidencia a representatividade de gênero, com a participação de professoras e pesquisadoras que têm feito investigações relevantes e conduzido com excelência a sua docência. Outro ponto a destacar neste livro, é a participação de membros da atual coordenação da Área de Filosofia na Capes, o que demonstra a riqueza documental e a imersão nos desafios acerca das perspectivas da referida área no Brasil.

O objetivo deste livro consiste em oferecer ao leitor reflexões consistentes acerca da situação da filosofia no Brasil atual, de seus desafios e suas perspectivas. Os desafios são muitos, tais como, esvaziamento ou perda de alunos nos cursos presenciais em razão do desestímulo quanto à carreira profissional futura, efeitos da crise pandêmica, reconfiguração do mercado de trabalho com as novas profissões, impactos da Inteligência Artificial (IA), contexto de negacionismo científico e desestímulo aos estudos – (a ideia que para se dar bem na vida não é necessário estudar) –, alterações na legislação sobre a filosofia no ensino médio, impactos da Educação à Distância, crise financeira, ataques políticos às Humanidades etc.

Ao olhar o sumário, o leitor perceberá a acuidade e relevância das abordagens acerca da situação da filosofia no ensino superior brasileiro: seus diagnósticos, prognósticos e desafios. Agradecemos a cada autor(a) que enviou o seu artigo para que este livro se tornasse realidade.

Desejamos a todos(as) uma excelente leitura.

Att.: os organizadores.

Lista de autores e autoras

Prof. Dr. Alécio Donizete (UFMT).

Professor do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Pós-Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutorado em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4483690235510046>

Prof. Dr. Charles Feldhaus (UEL).

Professor do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Pós-Doutorado em filosofia pela Martin Luther Universität Halle Wittenberg (Alemanha). Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7220512713960300>

Profa. Dra. Cinara Nahra (UFRN).

Professora do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pós-Doutorado em Filosofia pela Universidade de Oxford (Inglaterra) e pela Universidade de Manchester (Inglaterra). Doutorado em Filosofia pela Universidade de Essex (Inglaterra). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Coordenadora adjunta da Área de Filosofia na CAPES de 12/2022 a 06/2026. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3185309694904313>

Prof. Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC).

Professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3684918892816876>

Prof. Ms. Dayvide Magalhães de Oliveira.

Professor de Filosofia do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD UFPI). Doutorando em Filosofia pelo Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7957623751268666>

Prof. Dr. Delamar José Volpato Dutra (UFSC).

Professor do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-Doutorado em Filosofia pela Columbia University (New York), Aberystwyth University (País de Gales, Reino Unido), e pela Università degli Studi di Padova (Itália). Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7826882124566360>

Prof. Dra. Elivanda de Oliveira Silva (IFPI).

Professora Substituta de Filosofia do Instituto Federal do Piauí (IFPI). Pós-Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0291342560543215>

Profa. Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima (CEAD UFPI).

Professora de Filosofia do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD UFPI). Doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/120189050612567>

Prof. Dr. Fábio Abreu dos Passos (UFPI).

Professor do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Pós-Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutorado em

Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5666709774218066>

Prof. Dr. Francisco Jozivan Guedes de Lima.

Professor do Departamento de Filosofia e dos Programas de Pós-Graduação em Filosofia e Ciência Política da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Pós-Doutorado em Filosofia pela Universidad de la República Uruguay (UDELAR), e em Filosofia e Direito pela PUCRS. Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8231159547990641>

Prof. Dra. Janaína Zaidan Bicalho Fonseca (UFTM).

Professora do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Doutorado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9344622102210206>

Prof. Dr. Jelson Roberto de Oliveira (PUCPR).

Professor do Curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Pós-Doutorado em Filosofia pela Universidade de Exeter (Reino Unido) e pela Universidade Católica de Louvain (Bélgica). Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Coordenador Adjunto de programas Profissionais da Área de Filosofia na CAPES. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3050882318949006>

Prof. Dr. Jorge Luiz Viesenteiner (UFES).

Professor do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pós-Doutorado em Filosofia pela Universidade de Stuttgart (Alemanha) e pela Universidade de Radboud University Nijmegen (Holanda). Doutorado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Coordenador da Área de Filosofia na CAPES de 12/2022 a 06/2026. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7444634503835464>

Prof. Dr. José Aldo Camurça de Araújo Neto (IFSertãoPE).

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE), Campus Petrolina Zona Rural. Professor do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), Campus Petrolina Zona Rural, e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5939216902537188>

Prof. Dr. José Elielton de Sousa (UFPI).

Professor do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Pós-Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1170773436406726>

Prof. Dr. José Soares das Chagas (UFT).

Professor do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Doutorado em Artes pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9881921211705297>

Prof. Dr. Jovino Pizzi (UFPel).

Professor do Departamento de Fundamentos da Educação (Faculdade de Educação) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Pós-Doutorado em Filosofia pela Universitat Jaume I, UJI, Espanha. Pós-doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutorado em Ética y Democracia pela Universidad Jaume I (UJI, Espanha). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8367592283546125>

Prof. Dra. Juliana Ortegos Aggio (UFBA).

Professora do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutora em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5290499042057589>

Prof. Dr. Kherlley Caxias Batista Barbosa (UFT).

Professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Doutor em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos/RS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6936995812642549>

Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha (UFMA).

Professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Docente do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (UFMA). Pós-Doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutorado em Filosofia pela PUC-SP. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7318884096236926>

Prof. Dr. Lúcio Álvaro Marques (UFTM).

Professor do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais (DFICS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do

Triângulo Mineiro (UFTM). Pós-Doutorado em Filosofia Brasileira pela Universidade do Porto (Portugal). Doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1088648968757632>

Prof. Dr. Maurício Bozatski (UFMT).

Professor do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9356631807609654>

Prof. Dr. Odair Camati (UCS).

Professor do Curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia na Universidade de Caxias do Sul (UCS-RS). Pós-Doutorado pela Universidade de Caxias do Sul (UCS-RS). Doutorado em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3641447984211312>

Profa. Dra. Patrícia Del Nero Velasco (UFABC).

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do curso de Licenciatura em Filosofia, do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e do núcleo do PROF-FILO da Universidade Federal do ABC (UFABC). Integra o núcleo de sustentação do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, da ANPOF. Preside a Associação Brasileira de Ensino de Filosofia (ABEFil) na gestão 2024-2026. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0717394972836082>

Prof. Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares (UFT).

Professor do Departamento de Filosofia e Professor no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/UFT) e no Mestrado Profissional em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos (UFT/ESMAT).

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1365699355771676>

Prof. Dr. Roberto Francisco de Carvalho (UFT).

Professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente do Mestrado Profissional em Educação da UFT (PPPGE). Pós-Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5571746546717368>

Prof. Dr. Wellington Lima Amorim (UFRGS).

Professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8435602742904295>

Profa. Dra. Zilmara de Jesus Viana de Carvalho (UFMA).

Professora do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Docente do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (UFMA). Doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2083775393424616>

1

O ensino superior de filosofia na UFMT: vinte e cinco anos de desafios e conquistas

Prof. Dr. Alécio Donizete (UFMT)

<https://orcid.org/0009-0005-9909-0011>

Prof. Dr. Maurício Bozatski (UFMT)

<https://orcid.org/0000-0001-9344-0694>

Toda história institucional se inscreve em um campo mais amplo de possibilidades e limitações. Antes de reconstruir a trajetória do Curso de Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso, é necessário situar o lugar da Filosofia no ensino superior brasileiro e, de modo mais específico, no Centro-Oeste e em Mato Grosso. Essa contextualização permite compreender que a história do curso não se desenvolve em um espaço neutro, mas em um cenário marcado por assimetrias regionais importantes, concentração institucional e disputas em torno da própria sobrevivência da Filosofia como prática acadêmica.

Os dados recentes do Censo da Educação Superior indicam que a Filosofia ocupa, no plano nacional, uma posição paradoxal. De um lado, trata-se de uma área amplamente registrada no Cadastro de Cursos do Inep, especialmente em função da expansão da educação a distância; de outro, mantém uma base relativamente restrita de matrículas e

concluintes quando comparada a outros campos do conhecimento. Em 2024, o Brasil registrava mais de mil ofertas formalmente cadastradas na área de Filosofia (ou seja, mais de mil cursos cadastrados ofertando vagas), mas apenas pouco mais de oito mil matrículas efetivas, concentradas majoritariamente nos cursos presenciais vinculados às universidades públicas (INEP, 2024a; 2024b).

Essa dissociação entre *oferta formal* e *densidade acadêmica* torna-se mais clara quando observada comparativamente por região, como sintetizado na Tabela 1.

Recorte territorial	Ofertas de cursos	Ofertas presenciais	Ofertas EaD	Matrículas totais	Matrículas presenciais
Brasil	~1.047	~82	~965	~8.555	~5.488
Centro-Oeste	~82	~9	~73	~573	~333
Mato Grosso	~24	~1	~23	~59	~39

Fonte: Inep – Microdados do Censo da Educação Superior 2024 (INEP, 2024b).

A leitura desta tabela revela um traço estrutural relevante: embora a Filosofia apareça amplamente ofertada no cadastro nacional, sua existência efetiva, medida em matrículas, continuidade formativa e vida acadêmica, permanece fortemente concentrada nos cursos presenciais. Mesmo em um contexto de expansão da EaD, a maior parte dos estudantes de Filosofia no país continua vinculada ao ensino presencial, sobretudo em universidades públicas (INEP, 2024a).

Quando o foco se desloca para o Centro-Oeste, observa-se uma alta redução da base institucional da Filosofia. A região responde por menos de 10% das matrículas nacionais e conta com um número muito restrito de cursos presenciais. Nesse cenário, poucas universidades públicas concentram quase toda a densidade acadêmica da área, assumindo um papel estruturante semelhante ao que, em outras regiões, é distribuído por uma rede muito mais ampla de instituições.

Mato Grosso representa o caso mais extremo dessa assimetria. Conforme mostra a Tabela 1, o estado apresenta um número relativamente elevado de ofertas formalmente cadastradas, quase todas na modalidade à distância, mas conta, na prática, com apenas um curso presencial capaz de sustentar formação contínua, pesquisa e inserção social em Filosofia. Em termos de matrículas, o estado responde por menos de 1% do total nacional, o que evidencia a fragilidade estrutural da área quando observada exclusivamente por indicadores quantitativos. É nesse ponto que a análise estatística encontra a história institucional. Em um Estado onde a Filosofia presencial é rara e concentrada, o Curso de Filosofia da UFMT não é apenas mais uma oferta entre outras: ele se configura como o principal polo estruturante da área. Sua existência sustenta não apenas a formação de estudantes, mas a própria presença da Filosofia no sistema educacional estadual, especialmente na educação básica.

Essa centralidade pode ser mais bem compreendida quando se observa o lugar do curso no interior da própria UFMT. Dados institucionais indicam que a universidade abriga mais de treze mil estudantes de graduação e forma, anualmente, milhares de concluintes em diferentes áreas do conhecimento (UFMT, 2023). Nesse universo, a Filosofia é numericamente um curso pequeno, mas estrategicamente relevante, sobretudo pela sua função na formação de professores e pela sua inserção territorial.

Indicador	UFMT (geral)	Curso de Filosofia
Estudantes de graduação	~13.885	#####
Ingressantes anuais	~3.800	Oferta regular anual
Concluintes anuais	~1.800	Formação contínua
Modalidade	Presencial	Presencial
Inserção regional	Alta	Estratégica para o estado

Tabela 2 – UFMT e o Curso de Filosofia no contexto institucional (dados gerais)

Embora dados públicos consolidados sobre o número total de formandos do Curso de Filosofia ao longo de seus vinte e cinco anos não estejam integralmente disponíveis em bases abertas, registros históricos de processos seletivos permitem observar a consistência da demanda social pela formação filosófica presencial. Em um processo seletivo específico, por exemplo, a licenciatura em Filosofia ofertou quarenta vagas e recebeu mais de quinhentas inscrições, indicando um nível de procura significativamente superior à capacidade anual de absorção do curso.

Esses dados permitem afirmar, com segurança analítica, que o Curso de Filosofia da UFMT formou, ao longo de sua história, centenas de profissionais, majoritariamente destinados à docência na educação básica e à atuação em espaços educacionais e culturais do Estado. Mais do que números absolutos, porém, o que esses quadros revelam é a responsabilidade institucional ampliada assumida pelo curso: em um

território marcado por escassez de ofertas presenciais, cada decisão curricular, cada programa de formação docente e cada vínculo com a escola pública repercute diretamente sobre a própria existência da Filosofia como prática acadêmica em Mato Grosso.

É a partir desse pano de fundo – estatístico, institucional e territorial – que a história do Curso de Filosofia da UFMT deve ser lida. A narrativa que se seguirá não é apenas a de um curso entre outros, mas a de um projeto acadêmico que, em meio a profundas assimetrias regionais, sustentou a Filosofia como prática viva, pública e socialmente comprometida no Centro-Oeste brasileiro.

O lugar da Filosofia no Centro-Oeste e em Mato Grosso: assimetrias regionais e a centralidade institucional da UFMT

Ao analisar o estado da arte dos cursos de filosofia no Brasil, um padrão emerge e manifesta-se de forma particularmente clara quando se comparam as regiões do país. No Sudeste e no Sul, a Filosofia se apoia em uma rede historicamente consolidada de universidades públicas presenciais, como USP, UNICAMP, UFRJ, UFMG, UFPR, UFRGS e UFSC, que asseguram pluralidade institucional, circulação de docentes e estudantes, diversidade de linhas de pesquisa e relativa estabilidade formativa. Nessas regiões, mesmo diante do crescimento da EaD, a Filosofia presencial mantém centralidade simbólica e acadêmica, funcionando como eixo estruturante da área (INEP, 2024a; BRASIL, 2024).

No Centro-Oeste, o cenário é distinto. A região participa de maneira modesta do conjunto nacional de cursos e matrículas em Filosofia, apresentando uma rede institucional mais rarefeita e concentrada. A oferta formal de cursos cresce, sobretudo na modalidade à distância, mas a base presencial permanece restrita a poucas

instituições públicas, como a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Nessas condições, cada curso presencial assume um peso institucional significativamente maior do que aquele observado em regiões mais densamente povoadas por instituições filosóficas (INEP, 2024b).

Em Mato Grosso, essa assimetria atinge um grau ainda mais expressivo. Os dados do Censo da Educação Superior mostram que o Estado concentra uma quantidade relevante de ofertas formalmente registradas na área de Filosofia, quase todas vinculadas à modalidade à distância, mas com baixíssimo volume de matrículas. A formação presencial em Filosofia aparece, assim, como experiência excepcional e altamente concentrada, sustentada por escassos núcleos institucionais. Em termos práticos, isso significa que a continuidade da Filosofia como prática acadêmica no Estado depende quase integralmente da capacidade de poucas instituições públicas de manter corpo docente estável, projeto pedagógico consistente, vida acadêmica ativa e articulação com a educação básica (INEP, 2024a).

É nesse contexto que o Curso de Filosofia da UFMT assume uma centralidade que não pode ser compreendida apenas em termos internos. A UFMT não é apenas uma entre várias ofertantes de Filosofia no Estado; ela se configura como o principal polo estruturante da área em Mato Grosso. Sua função ultrapassa a certificação formal de diplomas e envolve a sustentação de uma forma de vida acadêmica que articula ensino, pesquisa, extensão e formação docente. Em um cenário marcado pela dispersão de ofertas e pela fragilidade institucional de grande parte delas, a UFMT concentra a chamada “massa crítica” da Filosofia no Estado: estudantes em formação continuada, projetos

pedagógicos historicamente construídos, programas de formação docente e inserção social consistente.

Essa centralidade também se evidencia quando se comparam os efeitos territoriais da formação filosófica. Enquanto em regiões como Sudeste e Sul a atuação dos egressos se distribui por uma rede ampla de instituições de ensino superior e educação básica, em Mato Grosso a presença da Filosofia nas escolas públicas está fortemente associada à atuação direta ou indireta do curso da UFMT. Programas como o PIBID, o estágio supervisionado e a formação continuada de professores fazem com que o curso opere como mediador privilegiado entre a universidade e a educação básica, ampliando seu impacto para além dos limites do campus (TORRES et al., 2015).

Esse quadro ajuda a compreender por que as decisões curriculares do curso da UFMT, tais como o desmembramento entre bacharelado e licenciatura, a ampliação do estágio supervisionado, a centralidade da formação docente e a integração entre ensino, pesquisa e extensão, assumem relevância estratégica no contexto regional. Diferentemente de regiões onde múltiplos cursos podem experimentar modelos diversos de formação filosófica, em Mato Grosso tais decisões repercutem diretamente sobre a própria existência da Filosofia como prática universitária e escolar. Cada reestruturação curricular responde, assim, não apenas a diretrizes nacionais, mas a uma realidade regional marcada por escassez relativa e alta responsabilidade institucional (UFMT, 2010; 2013).

Dessa forma, a história do Curso de Filosofia da UFMT deve ser lida à luz desse pano de fundo regional e nacional. Ela não é apenas a história de uma unidade acadêmica específica, mas parte constitutiva da história da Filosofia no Centro-Oeste brasileiro. Em um território onde a presença da Filosofia nunca foi óbvia ou garantida, o curso da UFMT

emerge como resposta histórica às assimetrias do sistema educacional, afirmando a Filosofia como prática formativa, pública e socialmente comprometida. É a partir dessa posição, entre desigualdades regionais e responsabilidade institucional ampliada, que sua trajetória ganha pleno sentido e prepara o terreno para a narrativa histórica que se seguirá neste capítulo.

A trajetória curricular do Curso de Filosofia da UFMT: projetos pedagógicos, disputas formativas e a construção de uma identidade institucional

A história do Curso de Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) pode ser lida, em larga medida, como a história de seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Mais do que documentos normativos, esses projetos funcionam como verdadeiros registros históricos das concepções de filosofia, de universidade e de formação docente que, em diferentes momentos, orientaram a vida acadêmica do curso. Cada reformulação curricular, cada resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), cada alteração de matriz ou redefinição do perfil do egresso expressa não apenas adequações administrativas, mas escolhas intelectuais e políticas que situam o curso em relação às demandas da sociedade, às diretrizes nacionais e às disputas internas do campo filosófico.

O curso de Filosofia da UFMT foi instituído formalmente no final da década de 1990, em um contexto de expansão e interiorização do ensino superior público no Brasil. A criação do curso, homologada pela Resolução CONSEPE nº 4, de 20 de janeiro de 2000, deu origem a uma estrutura curricular única que integrava, em um mesmo projeto pedagógico, as duas habilitações: Licenciatura e Bacharelado (UFMT, 2000). Tal configuração refletia uma concepção ainda dominante

naquele período, segundo a qual a formação filosófica possuía um núcleo comum, sendo a docência entendida como uma aplicação posterior do saber filosófico adquirido. A matriz curricular privilegiava, assim, a história da filosofia e os grandes sistemas filosóficos, relegando à formação pedagógica um lugar complementar e, em muitos casos, periférico.

Essa estrutura inicial permitiu a consolidação institucional do curso e a formação das primeiras turmas, mas também trouxe consigo tensões que se tornariam mais evidentes ao longo dos anos. A convivência, em um mesmo PPC, de duas finalidades formativas distintas, a formação do filósofo pesquisador e a formação do professor de filosofia, produzia ambiguidades quanto ao perfil do egresso, aos objetivos do curso e à própria identidade institucional. A docência na educação básica, embora central na prática profissional da maioria dos egressos, permanecia subteorizada no interior da formação filosófica, reproduzindo uma hierarquia histórica entre filosofia “pura” e filosofia “aplicada”.

As transformações no cenário nacional da formação de professores, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente (Resolução CNE/CP nº 1/2002), passaram a tensionar de forma crescente esse modelo. As exigências legais de ampliação da carga horária de estágio, de integração entre teoria e prática e de valorização da escola como espaço formativo impuseram às licenciaturas uma revisão profunda de seus projetos pedagógicos. No caso da Filosofia, tais exigências incidiram diretamente sobre um campo historicamente marcado por resistências à pedagogização do saber filosófico.

Na UFMT, esse processo culminou, no final de 2009, em uma mudança estrutural decisiva: o desmembramento do curso em duas graduações autônomas, Bacharelado em Filosofia e Licenciatura em Filosofia, instituído pelas Resoluções CONSEPE nº 202 e nº 204, ambas de 28 de dezembro de 2009 (UFMT, 2009a; 2009b). Essa decisão representou um marco na história do curso, pois reconheceu institucionalmente que a formação docente em filosofia não poderia mais ser tratada como derivação secundária da formação do bacharel, exigindo um projeto pedagógico próprio, com finalidades, métodos e conteúdos específicos.

O PPC da Licenciatura em Filosofia, implantado a partir de 2010, passou a assumir explicitamente a formação de professores para a educação básica como seu eixo estruturante. Nesse novo projeto, o estágio supervisionado deixou de ser uma experiência tardia e concentrada nos anos finais do curso, sendo ampliado e distribuído ao longo da formação, em consonância com as diretrizes nacionais. O documento reconhecia, de forma autocrítica, que o modelo anterior não preparava adequadamente o licenciando para a realidade escolar, produzindo um hiato entre a formação acadêmica e o exercício profissional (UFMT, 2010).

Entretanto, como indicam análises posteriores e estudos desenvolvidos no âmbito do próprio curso, a reestruturação formal do PPC, embora necessária, não era suficiente para transformar, por si só, as práticas formativas. Persistia o desafio de construir uma cultura institucional capaz de integrar efetivamente o fazer filosófico e a prática pedagógica, superando a dicotomia entre teoria e prática. É nesse contexto que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) assumiu um papel central na consolidação do novo

projeto da Licenciatura, funcionando como espaço privilegiado de experimentação curricular e pedagógica (Torres *et al.*, 2015).

A experiência acumulada entre 2009 e 2013, amplamente documentada na obra *Dimensões da iniciação à docência: saberes e práticas do PIBID na UFMT*, revela que o PIBID atuou como mediador entre o PPC formal e a prática efetiva da formação docente. Ao inserir os licenciandos no cotidiano das escolas públicas desde os primeiros anos do curso, o programa contribuiu para dar materialidade às diretrizes do novo projeto pedagógico, promovendo a articulação entre conteúdos filosóficos, práticas de ensino e reflexão crítica sobre a escola e a sociedade. Nesse sentido, pode-se afirmar que o PIBID não apenas operou dentro do PPC, mas retroalimentou sua compreensão e seus sentidos, influenciando a própria identidade do curso.

A necessidade de ajustes e aperfeiçoamentos curriculares levou, em 2013, à aprovação de alterações no PPC da Licenciatura em Filosofia por meio da Resolução CONSEPE nº 05, de 4 de fevereiro de 2013 (UFMT, 2013). Essas alterações buscaram responder a novas demandas legais e sociais, incluindo a incorporação de conteúdos relacionados às relações étnico-raciais, à diversidade cultural e aos direitos humanos, em consonância com legislações específicas e com o contexto regional mato-grossense. Trata-se de um momento em que o PPC passa a expressar de forma mais explícita o compromisso do curso com uma formação filosófica sensível às questões sociais e históricas do território em que está inserido.

Ao longo da década seguinte, o curso manteve-se em processo contínuo de avaliação e reflexão sobre sua estrutura curricular, acompanhando as transformações nas políticas de educação superior, nas exigências de extensão universitária e nas novas diretrizes para os cursos de graduação. Esse processo culminou, em 2023, em uma ampla

reestruturação dos PPCs do Bacharelado e da Licenciatura em Filosofia, aprovada pelas Resoluções CONSEPE nº 330 e nº 331, de 27 de março de 2023 (UFMT, 2023a; 2023b). Essas resoluções introduziram mudanças significativas, como a integração obrigatória de ações extensionistas ao currículo, a flexibilização de percursos formativos e a atualização dos perfis de egresso, reafirmando o compromisso com a pesquisa, a docência e a inserção social da filosofia.

Em 2025, novas resoluções (CONSEPE nº 534 e nº 535) atualizaram e consolidaram essa reestruturação, ajustando aspectos operacionais e reforçando a articulação entre ensino, pesquisa e extensão (UFMT, 2025a; 2025b). O PPC contemporâneo da Licenciatura em Filosofia da UFMT expressa, assim, uma concepção amadurecida de formação docente, na qual a filosofia é entendida simultaneamente como tradição intelectual rigorosa e como prática pública comprometida com a educação básica, a democracia e a transformação social.

Ao completar vinte e cinco anos, o Curso de Filosofia da UFMT pode reconhecer, na trajetória de seus PPCs, não apenas uma sucessão de reformas, mas um processo histórico de construção identitária. Cada projeto pedagógico, longe de ser mero instrumento burocrático, registra disputas, aprendizados e deslocamentos que configuram o modo singular como a filosofia se instituiu e se pratica na UFMT. Essa história curricular revela, em última instância, o esforço contínuo de pensar a filosofia não apenas como objeto de ensino, mas como prática formativa situada, capaz de dialogar criticamente com seu tempo e com seu lugar.

A experiência do PIBIB

A história do Curso de Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), ao completar vinte e cinco anos, não pode ser

compreendida como uma sucessão linear de atos administrativos ou reformas curriculares isoladas. Trata-se, antes, de uma trajetória institucional marcada por tensões, deslocamentos e recomposições contínuas, nas quais se entrelaçam projetos pedagógicos, políticas públicas de educação superior, disputas epistemológicas sobre o lugar da filosofia na universidade e, sobretudo, práticas concretas de formação docente em um contexto regional profundamente marcado por desigualdades sociais e educacionais. Narrar essa história implica reconhecer que o curso se constituiu não apenas como espaço de transmissão de tradições filosóficas, mas como lugar de produção de uma forma específica de filosofia: situada, pública e comprometida com a escola básica.

Desde sua criação, o curso de Filosofia da UFMT assumiu a licenciatura como eixo estruturante de sua identidade institucional. Esse compromisso, entretanto, não esteve isento de ambiguidades. Como em grande parte das licenciaturas em Filosofia no Brasil, especialmente nas décadas finais do século XX, o curso conviveu com uma clivagem persistente entre formação filosófica e formação pedagógica. O núcleo duro da tradição filosófica, história da filosofia, lógica, ética, epistemologia, era frequentemente concebido como instância autônoma, enquanto a dimensão pedagógica aparecia como complemento instrumental, muitas vezes concentrada nos anos finais do curso, particularmente no estágio supervisionado. Tal configuração reproduzia, no interior da universidade, uma hierarquia implícita entre o *fazer filosófico* e o *ensinar filosofia*, como se este último fosse uma aplicação secundária daquele.

Essa lógica começou a ser tensionada de modo mais sistemático a partir das transformações no marco legal e normativo da formação docente no Brasil. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e, posteriormente, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Resolução CNE/CP nº 1/2002) impôs às licenciaturas a necessidade de repensar a articulação entre teoria, prática e pesquisa. No âmbito da UFMT, tais exigências repercutiram em revisões profundas dos projetos pedagógicos dos cursos, incluindo o de Filosofia, que passou a ampliar a carga horária de estágio supervisionado, antecipar o contato dos licenciandos com a escola básica e valorizar a prática educativa como dimensão constitutiva, e não acessória, da formação filosófica (UFMT, PPC Filosofia, 2009; 2010).

Entretanto, como os próprios documentos institucionais reconhecem, a mera ampliação formal da carga horária de estágio não foi suficiente para superar o distanciamento histórico entre universidade e escola. Persistia o risco de que o estágio se convertesse em experiência episódica, pouco integrada ao conjunto da formação, reproduzindo o estranhamento dos licenciandos diante da realidade concreta da docência. É nesse contexto que a implantação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UFMT representou uma inflexão decisiva na história do curso de Filosofia.

Conforme registrado no livro *Dimensões da Iniciação à Docência: saberes e práticas do PIBID na UFMT (2009-2013)*, o PIBID assumiu, na universidade, um papel que extrapolou sua condição de política pública federal, tornando-se um verdadeiro laboratório institucional de experimentação formativa. No caso da Filosofia, o subprojeto PIBID Filosofia/UFMT possibilitou uma inserção precoce, contínua e reflexiva dos licenciandos no cotidiano da escola pública, criando condições concretas para que a docência deixasse de ser apenas um horizonte abstrato e passasse a ser vivida como experiência formativa desde os primeiros anos do curso (Torres *et al.*, 2015).

Os relatos, análises e dados apresentados na obra indicam que a participação no PIBID produziu impactos significativos tanto na formação acadêmica quanto na constituição da identidade profissional dos estudantes de Filosofia. Bolsistas que permaneceram no programa por períodos mais longos demonstraram maior segurança pedagógica, melhor desempenho nos estágios supervisionados e maior capacidade de articular conteúdos filosóficos com práticas didáticas contextualizadas. Além disso, observa-se um aumento expressivo na produção acadêmica voltada ao ensino de filosofia, incluindo trabalhos apresentados em eventos, artigos, relatos de experiência e trabalhos de conclusão de curso orientados por problemáticas emergentes da prática escolar (Torres *et al.*, 2015).

Um dos aspectos mais relevantes dessa experiência foi a consolidação da pesquisa como princípio formativo da docência. Inspirado por concepções críticas de educação e formação docente, amplamente referenciadas nos textos do livro, como Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta e Jürgen Habermas, o PIBID Filosofia contribuiu para a construção da figura do professor-pesquisador, capaz de compreender a sala de aula não apenas como espaço de aplicação de conteúdos, mas como campo legítimo de investigação filosófica e educacional. Nessa perspectiva, o ensino de filosofia passou a ser pensado como prática reflexiva, situada e historicamente determinada, na qual questões clássicas da tradição filosófica ganham novos sentidos quando confrontadas com as experiências, linguagens e dilemas concretos dos estudantes do ensino médio.

Outro elemento estruturante dessa trajetória foi a valorização da interdisciplinaridade e das linguagens estéticas como mediações privilegiadas do ensino de filosofia. Projetos desenvolvidos no âmbito do PIBID Filosofia, como aqueles que articularam filosofia, cinema, poesia,

história e artes, evidenciam uma compreensão ampliada do fazer filosófico, que recusa a ideia de um ensino puramente abstrato e descontextualizado. Ao contrário, tais experiências indicam que a filosofia, quando colocada em diálogo com a cultura, a arte e a política, potencializa sua capacidade formativa e amplia sua relevância social (Torres *et al.*, 2015).

Do ponto de vista institucional, os efeitos do PIBID também se fizeram sentir de maneira mais ampla. O programa contribuiu para o fortalecimento dos vínculos entre universidade e escola pública, para a consolidação de laboratórios de ensino, para a melhoria dos indicadores de avaliação dos cursos de licenciatura e para a formação continuada de professores da rede básica. Egressos do curso de Filosofia que participaram do PIBID passaram a se inserir com maior frequência no mercado de trabalho docente e em programas de pós-graduação, levando consigo uma concepção de filosofia profundamente articulada à educação e à esfera pública.

Ao completar vinte e cinco anos, o Curso de Filosofia da UFMT pode, portanto, reconhecer no PIBID não apenas um capítulo importante de sua história recente, mas um dos eixos estruturantes de sua identidade contemporânea. Mais do que um programa complementar, o PIBID funcionou como catalisador de transformações curriculares, pedagógicas e epistemológicas, tensionando modelos tradicionais de formação filosófica e abrindo espaço para uma concepção de filosofia comprometida com a escola pública, com a democracia e com a transformação social.

Essa trajetória, contudo, não deve ser compreendida como um percurso concluído. A história do curso permanece em aberto, atravessada por novos desafios impostos pelas mudanças nas políticas educacionais, pelas transformações tecnológicas e pelas demandas sociais

contemporâneas. Ainda assim, a experiência acumulada ao longo dessas duas décadas e meia, especialmente aquela documentada no livro *Dimensões da Iniciação à Docência*, constitui um patrimônio institucional e intelectual que reafirma o lugar da Filosofia na UFMT como prática formativa, crítica e publicamente engajada.

Entre os trabalhos acadêmicos que se dedicaram a compreender o papel do PIBID na formação de professores de Filosofia na Universidade Federal de Mato Grosso, a dissertação de Domingos Sávio Duarte Melo, defendida em 2017 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, ocupa um lugar singular. Diferentemente de abordagens avaliativas centradas em indicadores de desempenho ou adequação normativa, o autor propõe uma leitura do PIBID-Filosofia como experiência formativa viva, situada e criadora, capaz de tensionar modelos tradicionais de formação docente e de produzir outras formas de relação entre filosofia, docência e escola pública (Melo, 2017).

O recorte temporal da pesquisa, que abrange o período de 2010 a 2016, coincide com os anos iniciais de implantação e consolidação do PIBID-Filosofia na UFMT, momento decisivo tanto para o curso de Filosofia quanto para as políticas nacionais de formação de professores. Trata-se de um contexto marcado pela ampliação do diálogo entre universidade e educação básica e pela tentativa explícita de enfrentar a histórica dissociação entre teoria acadêmica e prática docente. Nesse cenário, o PIBID emerge, na análise de Melo, não como programa complementar ou periférico, mas como verdadeiro laboratório formativo, no qual se experimentam outras possibilidades de ensinar e aprender Filosofia.

O eixo conceitual que estrutura a dissertação é a noção de transcrição, mobilizada a partir da filosofia da diferença, especialmente em Gilles Deleuze, em diálogo com a poética de Haroldo de Campos e

com as reflexões pedagógicas de Sandra Mara Corazza. Ao recusar uma concepção de docência fundada na mera reprodução de conteúdos ou na aplicação de métodos previamente codificados, Melo compreende a formação do professor de Filosofia como processo de criação. Ensinar Filosofia, nessa perspectiva, não significa repetir a tradição filosófica, mas traduzi-la criativamente, reinventando conceitos, problemas e linguagens a partir das condições concretas da escola e dos sujeitos que nela habitam (Melo, 2017; Campo, 2013; Corazza, 2013).

A dissertação se ancora, de modo explícito, na crítica deleuziana à filosofia da representação, entendida como forma de pensamento que reduz o ato de pensar ao reconhecimento de modelos já dados. Contra essa tradição, Melo mobiliza a concepção de filosofia como criação de conceitos, afirmando que a formação docente só se torna efetivamente filosófica quando ativa o pensamento como força inventiva. A docência em Filosofia é pensada, assim, como devir criador, e não como simples transmissão de um cânone ou de um conjunto estabilizado de conteúdos (Deleuze, 2006; Deleuze; Guattari, 2010).

É nesse horizonte teórico que o PIBID-Filosofia da UFMT é analisado. A partir da leitura de relatórios anuais, produções escritas dos bolsistas, registros de atividades e da própria experiência do autor como supervisor do subprojeto, Melo identifica um conjunto de práticas que favoreceram processos formativos intensivos. Entre essas práticas destacam-se as reuniões coletivas de planejamento, o diagnóstico do contexto escolar, a elaboração de projetos didáticos, as observações e intervenções em sala de aula, a produção de materiais pedagógicos e a participação em eventos acadêmicos e culturais. Essas ações são interpretadas não como etapas burocráticas do programa, mas como dispositivos de criação, capazes de deslocar modos cristalizados de ensinar Filosofia (Melo, 2017).

As reuniões de planejamento, por exemplo, aparecem como espaços privilegiados de experimentação conceitual e pedagógica, nos quais licenciandos, supervisores e coordenadores eram convocados a pensar conjuntamente o ensino de Filosofia a partir de problemas concretos da escola pública. O diagnóstico do contexto escolar é compreendido como exercício de escuta e de leitura do território, rompendo com a ideia de que o ensino pode ser simplesmente transplantado da universidade para a escola sem mediações. A prática docente passa a ser concebida como processo de tradução e criação, no qual o saber filosófico se transforma ao entrar em contato com as condições históricas, culturais e sociais da escola.

A noção de formação menor, inspirada na filosofia da diferença, ocupa lugar central na interpretação proposta por Melo. Trata-se de uma formação que não se orienta por grandes modelos normativos ou por currículos homogêneos, mas que valoriza desvios, experimentações e singularidades. No âmbito do PIBID-Filosofia da UFMT, essa formação menor se manifesta na abertura para temas não canônicos, na articulação com filosofias latino-americanas e africanas, no uso de linguagens artísticas e midiáticas e na disposição para problematizar o próprio lugar da Filosofia na escola pública. Em vez de adequação a padrões externos, privilegia-se a criação situada de práticas pedagógicas singulares (Melo, 2017; Corazza, 2015).

Um aspecto relevante da dissertação é a recusa de uma visão idealizada do PIBID. O autor não apresenta o programa como solução definitiva para os problemas da formação docente, nem ignora seus limites institucionais, tensões internas e dificuldades operacionais. Ao contrário, reconhece que o PIBID-Filosofia se constrói em meio a contradições, disputas e desafios concretos do cotidiano escolar. Ainda assim, argumenta que o programa cria condições objetivas para que a

formação do professor de Filosofia se afaste de uma lógica meramente reprodutivista e se aproxime de uma prática reflexiva, inventiva e comprometida com a realidade da educação básica (Melo, 2017).

Ao longo da dissertação, a figura do professor de Filosofia emerge como tradutor-criador da tradição filosófica. Inspirado em Deleuze e em autores da filosofia da diferença, Melo sustenta que o docente não deve se limitar a dizer o que os filósofos disseram, mas criar, a partir deles, aquilo que ainda pode ser pensado. Essa concepção desloca profundamente o sentido da formação inicial: formar professores não é apenas transmitir conteúdos e técnicas, mas criar condições para que cada docente construa seu próprio modo de ensinar Filosofia, em diálogo com a tradição, com a escola e com os estudantes (Deleuze; Guattari, 2010; Melo, 2017).

Inserida na história do Curso de Filosofia da UFMT, a dissertação de Domingos Sávio Duarte Melo funciona como testemunho reflexivo de uma fase decisiva dessa trajetória. Ela evidencia como o PIBID-Filosofia operou, na prática, como espaço privilegiado de articulação entre universidade e escola pública, entre formação acadêmica e experiência docente, entre filosofia e educação. Ao fazê-lo, o trabalho contribui não apenas para a compreensão do programa, mas para a própria história do curso, mostrando que a formação de professores de Filosofia na UFMT se constituiu, em grande medida, como uma aposta na criação, na experimentação e na responsabilidade pública da Filosofia.

Memória viva e vozes do tempo: a série dos 25 anos como fechamento narrativo da história do curso

Se a história do Curso de Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso pode ser reconstruída por meio de seus projetos pedagógicos,

resoluções institucionais e programas estruturantes de formação docente, a série audiovisual comemorativa de seus vinte e cinco anos acrescenta a essa narrativa uma dimensão ilustrativa: a da memória viva. Publicados no canal oficial do curso no YouTube, os vídeos da série dos 25 anos configuram um acervo de fontes orais e audiovisuais que permitem compreender a trajetória do curso não apenas como processo institucional, mas como experiência humana compartilhada, construída por múltiplos protagonistas ao longo do tempo.

Reunidos no canal @ufmtfilosofia, esses registros constituem um testemunho histórico singular, no qual a trajetória do curso é narrada por aqueles que a viveram e a construíram. Trata-se de uma história contada em primeira pessoa, marcada por lembranças, afetos, conflitos, decisões difíceis e compromissos éticos com a filosofia, com a universidade pública e com a educação básica. Ao serem incorporados como parte final deste capítulo, esses depoimentos não funcionam como mero apêndice comemorativo, mas como fechamento reflexivo que devolve densidade humana à narrativa institucional anteriormente desenvolvida.

As vozes que inauguram essa memória remetem ao período de fundação do curso, quando a filosofia ainda buscava afirmar-se institucionalmente no estado de Mato Grosso. Nos depoimentos de docentes fundadores, como os de Antonio do Prado e Josita C. da Rocha Priante, emerge um cenário de desafios estruturais, carência de recursos e necessidade permanente de legitimar a filosofia como área essencial da formação universitária. Suas falas revelam que a criação do curso foi, desde o início, um gesto político e intelectual, sustentado pela convicção de que a universidade pública deveria ser também um espaço de pensamento crítico, humanização e formação docente qualificada no interior do país (UFMT Filosofia, 2024a).

À medida que a narrativa avança, surgem os testemunhos de uma geração que assumiu a tarefa de consolidar e expandir o curso, aprofundando seu perfil acadêmico e sua inserção social. Professores como Aristides Januário e Alécio Donizete situam suas experiências em um momento de amadurecimento institucional, no qual a filosofia passa a dialogar de modo mais intenso com outras áreas do conhecimento, com a escola pública e com a realidade sociopolítica regional. Nessas falas, a filosofia aparece menos como saber isolado e mais como prática formativa, capaz de interrogar criticamente a cultura, a política e a própria universidade (UFMT Filosofia, 2024b).

Outros depoimentos, como os de Carlos Alberto Caetano e Leonardo Santos, ampliam essa perspectiva ao refletirem sobre a transformação do curso ao longo do tempo e sobre o impacto da formação filosófica nas trajetórias docentes e discentes. Suas narrativas evidenciam como o curso de Filosofia da UFMT foi se constituindo como espaço de produção intelectual, formação de professores e engajamento público, acompanhando as mudanças curriculares, as disputas em torno da licenciatura e a consolidação de projetos estruturantes como o PIBID e a pós-graduação em filosofia (UFMT Filosofia, 2024c).

A memória construída pela série não se limita, entretanto, às vozes docentes. Os relatos de estudantes e egressos ocupam lugar central nessa narrativa coral, revelando o impacto formativo do curso na vida de quem o atravessou. Em depoimentos marcados por forte densidade existencial, estudantes narram como a filosofia transformou seus modos de pensar, de se posicionar no mundo e de compreender a docência como prática crítica e socialmente situada. Essas falas reforçam a ideia de que a história do curso não se escreve apenas nos documentos

oficiais, mas também nas trajetórias individuais que ele ajudou a constituir (UFMT Filosofia, 2024d).

A dimensão pública da filosofia e sua relação com as políticas educacionais aparecem de modo explícito quando a série incorpora vozes externas à universidade. O depoimento do deputado estadual Wilson Santos, autor da lei que tornou obrigatória a disciplina de Filosofia no ensino médio em Mato Grosso, estabelece um elo direto entre o curso e a história recente da educação pública no Estado. Ao rememorar sua própria formação na UFMT, o parlamentar destaca a filosofia como instrumento de formação ética, crítica e democrática, sublinhando o papel social desempenhado pelo curso para além dos limites acadêmicos (UFMT Filosofia, 2024e).

Momentos de reconhecimento institucional também integram essa memória coletiva. A série registra homenagens prestadas a docentes cuja trajetória se confunde com a consolidação do curso, da licenciatura e da formação de professores de filosofia na UFMT, como Maria Cristina Theobaldo e Roberto de Barros Freire. Esses registros dialogam com homenagens oficiais realizadas pela Assembleia Legislativa de Mato Grosso, reforçando o reconhecimento público do papel social e educacional desempenhado pelo curso ao longo de seus vinte e cinco anos (Plantão News, 2024).

A narrativa se completa com registros que evidenciam a dimensão estética e cultural da filosofia, como o depoimento poético de Mariana de Oliveira Neves, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Sua participação articula memória, universidade e formação intelectual, simbolizando de forma sensível a compreensão da filosofia como experiência formativa integral, que envolve razão, linguagem, sensibilidade e imaginação (UFMT Filosofia, 2024f).

Tomados em conjunto, os vídeos da série dos 25 anos compõem uma narrativa histórica plural, não linear, construída como mosaico de vozes, gerações e experiências. Professores fundadores, docentes em atividade, estudantes, egressos e atores públicos formam uma história coletiva na qual o Curso de Filosofia da UFMT aparece como espaço de encontro entre tradição filosófica, formação docente e compromisso público. Ao encerrar este capítulo com essas vozes, reafirma-se que a história do curso é, antes de tudo, uma história de pessoas que fizeram, e continuam fazendo, da filosofia uma prática viva, situada e socialmente comprometida. Prática, esta, fundamental, sobretudo nesses tempos em que o desprezo pelo conhecimento ameaça a boa instrução e o desrespeito a valores, como a democracia e o cuidado do meio ambiente, se tornou corriqueiro.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2024: Notas Estatísticas**. Brasília: Inep, 2024a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados do Censo da Educação Superior 2024: Cadastro de Cursos**. Brasília: Inep, 2024b.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002.

CAMPOS, Haroldo de. **Transcrição**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. **Didática da tradução: transcrição do currículo**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcreve em educação?**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?**. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MELO, Domingos Sávio Duarte. Possibilidades formativas no PIBID-UFMT: investigando práticas transcriadoras na formação do professor de Filosofia. 2017. 232 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2001.

TORRES, Glaucete Viana de Souza et al. (org.). **Dimensões da iniciação à docência: saberes e práticas do PIBID na UFMT (2009–2013)**. Cuiabá: EdUFMT, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Resolução CONSEPE nº 4, de 20 de janeiro de 2000**. Institui o Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia. Cuiabá: UFMT, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Resoluções CONSEPE nº 202 e nº 204, de 28 de dezembro de 2009**. Instituem, respectivamente, os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Filosofia. Cuiabá: UFMT, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia**. Cuiabá: UFMT, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. *Resolução CONSEPE nº 05, de 4 de fevereiro de 2013. Altera o PPC da Licenciatura em Filosofia*. Cuiabá: UFMT, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Resoluções CONSEPE nº 330 e nº 331, de 27 de março de 2023. *Reestruturação curricular dos cursos de Filosofia*. Cuiabá: UFMT, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Resoluções CONSEPE nº 534 e nº 535, de 24 de fevereiro de 2025. *Atualização dos PPCs de Filosofia*. Cuiabá: UFMT, 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – FILOSOFIA. *Série comemorativa dos 25 anos do Curso de Filosofia da UFMT*. Canal YouTube @ufmtfilosofia, 2024. Disponível em: [Curso de Filosofia UFMT - YouTube](#) . Acesso em: 15 dez. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – FILOSOFIA. *Depoimento de Antonio do Prado e Josita C. da Rocha Priante*. YouTube, 2024a. Disponível em: [Fundadores do Curso de Filosofia da UFMT – Memórias dos 25 anos](#) . Acesso em: 15 dez. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – FILOSOFIA. *Depoimento de Aristides Januário e Alécio Donizete da Silva*. YouTube, 2024b. Disponível em: [Entrevista com Aristides Januário & Alécio Donizete da Silva | 25 anos do Curso de Filosofia – UFMT](#) . Acesso em: 15 dez. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – FILOSOFIA. *Depoimento de Carlos Alberto Caetano e Leonardo Santos*. YouTube, 2024c. Disponível em: [Entrevista com Carlos Alberto Caetano & Leonardo Santos Sousa | Série 25 anos – Filosofia UFMT](#). Acesso em: 15 dez. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – FILOSOFIA. *Depoimentos de estudantes e egressos*. YouTube, 2024d. Disponível em: [Vozes Protagonistas | O Curso de Filosofia por seus estudantes| Série 25 anos – Filosofia UFMT](#). Acesso em: 15 dez. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – FILOSOFIA. *Depoimento do Deputado Estadual Wilson Santos*. YouTube, 2024e. Disponível em: [Deputado Est. Wilson Santos | A Lei da Filosofia no Ensino Médio | Série 25 anos – Filosofia UFMT](#). Acesso em: 15 dez. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – FILOSOFIA. *Depoimento poético de Mariana de Oliveira Neves*. YouTube, 2024f. Disponível em: [Mariana de Oliveira Neves – Doutoranda do PPG em Filosofia | Série 25 anos – Filosofia UFMT](#). Acesso em: 15 dez. 2025.

PLANTÃO NEWS. *A Assembleia promove sessão especial pelos 25 anos do Curso de Filosofia da UFMT*. 2024. Disponível em: [Assembleia promoveu sessão especial pelos 25 anos do curso de filosofia da UFMT](#). Acesso em: 15 dez. 2025.

2

Considerações sobre o ensino de filosofia na Paraná

Prof. Dr. Charles Feldhaus (UEL)

<https://orcid.org/0000-0001-6889-0239>

Introdução

Desde 2009 sou professor do departamento de filosofia na Universidade Estadual de Londrina. Realizei toda a minha formação, desde a graduação até o doutorado, na Universidade Federal de Santa Catarina. É importante observar que os professores da rede pública de ensino médio e das universidades públicas do Estado do Paraná ocuparam um papel relevante no retorno da obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio. O projeto que previa o retorno das disciplinas ao currículo do ensino médio foi vetado em 2001 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, mas foi aprovado em 2009 durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lei nº 11.684/2008). Se pode dizer que esse retorno à grade curricular do ensino médio pode ser considerado uma vitória dos professores das áreas de Humanidades, o que pude observar ainda enquanto era estudante dos cursos de graduação e pós-graduação em Florianópolis na Universidade Federal de Santa Catarina e por coincidência ou não o retorno ocorreu no mesmo ano em que me tornei professor da

Universidade Estadual de Londrina, embora a lei que consolidou o seu retorno tivesse sido aprovada em 2008. Nesse período, havia até mesmo um grupo de professores como parte de movimentos sociais mais amplos que se dedicavam ao retorno da filosofia ao ensino médio como disciplina obrigatória e alguns deles até lutavam em frentes mais amplas como a tradução das novelas e o desenvolvimento de materiais para o ensino de filosofia no ensino fundamental com base no pensamento de Matthew Lipman, nesse caso, filosofia para crianças e adolescentes. Ou seja, havia uma compreensão da relevância e da importância da filosofia não apenas no ensino médio, mas até mesmo nos primeiros anos do ensino fundamental, embora esses materiais fossem mais utilizados nas escolas da rede privada de ensino fundamental como um diferencial da qualidade de ensino, uma vez que a filosofia nunca foi obrigatória na rede pública de ensino fundamental. O que demonstra como no passado havia um compromisso e um engajamento forte de professores com a área de Filosofia, que culminou com a aprovação do retorno das disciplinas de Filosofia e Sociologia em 2009, mas esse cenário parece ter sido alterado com o tempo e hoje a Filosofia e outras disciplinas da área de Humanidade voltaram a precisar lutar para permanecer no currículo das escolas do ensino médio nas escolas do Paraná e se poderia dizer em todo o Brasil. Essa postura mais favorável na última década do século passado e na primeira década do século atual tem mudado significativamente na outra direção, a saber, tem havido, em grande medida por causa do surgimento das novas mídias digitais uma postura menos favorável às disciplinas da área de Humanidade e um refortalecimento do discurso em prol de uma educação mais concentrada na dimensão profissional e consequentemente com menos espaço para as disciplinas de Humanidades. O que se reflete inclusive na reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) que reduziu significativamente o número de aulas de Humanidades (incluindo

filosofia) e isso tem impactado o número de vagas de empregos no mercado de trabalho na área de filosofia.

1. A filosofia em Londrina e região

A Universidade Estadual de Londrina possui curso de graduação em licenciatura em filosofia, mestrado em filosofia e doutorado em filosofia. A Universidade Estadual de Londrina surgiu na década de 1970 e o que hoje é o curso de graduação em filosofia da universidade surgiu primeiramente em 1972 já com ênfase na formação de professores de filosofia para o ensino médio, ou seja, já como uma licenciatura. Contudo, mesmo que tenha sido criado em 1972, o curso passou por um período de inatividade por causa do regime de ditadura militar. A atividade filosófica nunca foi uma atividade muito apreciada pelos regimes autoritários e por causa do cenário político conturbado deixou de atrair alunos e em 1976 se tornou inativo. O curso de graduação foi reativado após a ditadura militar em 1993. O curso de mestrado em filosofia contemporânea foi aprovado em 2009 e iniciou suas atividades em 2010. O curso de doutorado foi aprovado e iniciou suas atividades em 2019. Se pode dizer que a Universidade estadual de Londrina é a principal instituição de ensino superior que oferece cursos de graduação e pós-graduação em filosofia na região da grande Londrina na modalidade presencial, embora seja possível realizar o curso na modalidade à distância em outras instituições e outras instituições da região como a Nova Acrópole que oferecem cursos livres de filosofia. A Universidade Estadual de Londrina está completando em 2025 seus 55 anos de existência e já formou mais de 103 mil estudantes nesse período nas mais diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, como já dito, o curso de graduação em filosofia da Universidade Estadual de Londrina não deixou de sofrer os efeitos negativos do regime de governo

autoritário que iniciou no Brasil em 1964 e perdurou até 1985. O curso foi desativado no período de 1976 (por deixar de receber matrículas) até 1992, quando passou novamente à condição de ativado e passou novamente a receber matrículas para o ano letivo de 1993. O curso de licenciatura em filosofia da Universidade Estadual de Londrina formou 422 estudantes de graduação, desde a sua reativação em 1992 até 2025.

2. Impactos da reforma do ensino médio na filosofia e da pandemia do COVID 19

É preciso observar, entretanto, que atualmente a filosofia ao menos no contexto da região da grande Londrina (que engloba Londrina e cidades vizinhas) tem tido um impacto negativo em relação à demanda de inscritos no processo seletivo de vestibular, em parte como consequência da pandemia de Covid 19, em parte pela redução da carga horária de filosofia na grade curricular do ensino médio nas escolas públicas do Paraná (como a lei é federal, se poderia dizer no Brasil). A redução no número de disciplinas por semana no currículo do ensino médio produziu efeitos no número de professores da disciplina que são contratados, seja em processos seletivos de professores temporários, seja em concursos públicos. Se pode dizer que existe uma tendência a existir alguma correlação entre a redução do número de postos de trabalho numa certa área de atuação e o interesse das pessoas em prestar vestibular no respectivo curso, portanto, quanto menor a demanda por professores de filosofia nas escolas públicas do Paraná, tanto menor a demanda por pessoas interessadas na realização de cursos de graduação em filosofia nas universidades. Como a redução das disciplinas no ensino médio tem reduzido ao menos pela metade o número de vagas de professores na rede pública (e privada) estadual de ensino médio, o número de interessados pelo curso de filosofia na graduação também

tem diminuído de maneira significativa nos últimos anos. A presença menor de disciplinas de filosofia no currículo do ensino médio reduz a necessidade de abertura de testes seletivos e concursos para professores de filosofia, o que impacta negativamente no interesse pelo curso.

Algo que precisa ser observado também aqui, é que mesmo que a legislação federal tenha alterado a grade curricular do ensino médio, também existe impacto das decisões políticas dos governos estaduais e locais. Essa influência podia ser sentida até mesmo antes do retorno oficial da filosofia como disciplina obrigatória no ensino médio, uma vez que antes disso, já existia uma exigência da Lei de Diretrizes Bases da Educação de que o currículo do ensino médio oferecesse o conteúdo de filosofia e sociologia sem especificar a maneira como deveria ser feito e na época em alguns Estados já eram ofertadas disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio sem que fossem ainda disciplinas regulares e obrigatórias. Lembro que Estados como Santa Catarina e Paraná já tinham as disciplinas nos currículos do ensino médio antes da aprovação da lei. Dessa maneira, mesmo que exista uma lei federal regulando os conteúdos básicos do ensino médio, em alguns Estados a mudança do currículo do ensino médio pode afetar menos a oferta de disciplinas de filosofia do que em outros Estados, porque a nova organização curricular do ensino médio contém uma parte significativa relacionada aos itinerários formativos e uma parte significativa relacionada à formação básica. Se aos alunos for ofertado itinerários formativos dando forte relevância às humanidades, a filosofia deve sentir menos impacto nos cursos de graduação das universidades que formam professores de humanidades. Entretanto, talvez o maior problema é que na versão de 2017 a reforma do ensino médio havia reduzido significativamente a carga horária de disciplinas da formação básica e deixado à discricionariedade dos estudantes escolherem uma carga horária maior

nos itinerários formativos. Dessa maneira, restava menor espaço para disciplina de filosofia entre as disciplinas da formação básica e havia sempre a probabilidade de os estudantes escolherem mais disciplinas voltadas ao mercado de trabalho entre os itinerários formativos ou pura e simplesmente o governo local deixar de ofertar itinerários formativos com presença maior de humanidades. Dentro dos itinerários formativos os conteúdos de humanidades são incluídos não mais como disciplinas específicas, mas dentro de um dos eixos temáticos que dependem em alguma medida da oferta por parte dos governos locais, ou seja, se um determinado governo com alinhamento político a uma visão de mundo focada apenas na educação profissional e avesso a uma formação humanitária mais ampla, pode restringir a oferta de conteúdos de filosofia por uma decisão política e com isso os alunos nem mesmo possuem muita opção de escolha e mesmo que sejam oferecidas as alternativas com conteúdos humanitários, caso na região específica em que o estudante reside uma parcela significativa da sociedade tenha uma visão ideologicamente carregada contra as humanidades, o efeito pode ser o mesmo. Ou seja, uma visão pejorativa em relação às humanidades resulta muitas vezes da desinformação proliferada através das novas mídias sociais, o que pode fazer com que os estudantes, mesmo tendo a possibilidade de optar pelo itinerário formativo com humanidades na gama de alternativas disponíveis, optem apenas pelas disciplinas voltadas ao mercado de trabalho.

A dicotomia entre uma educação voltada ao mercado de trabalho e uma educação voltada à formação do ser humano como um todo, incluindo os conteúdos de humanidades, é uma falsa dicotomia. Compreendo que o problema não é ter uma educação voltada ao mercado de trabalho, dado que isso é tão importante quanto a educação voltada à formação humanitária mais ampla, o problema está em

compreender equivocadamente que uma boa formação orientada ao mercado de trabalho necessariamente exclui conteúdos da área de humanidades. Em outras palavras, uma boa preparação ao mercado de trabalho não é antagônica à formação humanitária, mas inclui a formação humanitária como componente necessário da formação ao mercado de trabalho. Um médico que atende adequadamente os seus pacientes não é aquele que apenas domina os conhecimentos técnicos e profissionais, mas que também juntamente com a boa formação técnica reúne numa única pessoa a formação humanitária. Por isso, se poderia dizer que existe uma pressuposição equivocada em algumas estratégias de aprimoramento da educação que compreende que precisa ser feita uma escolha entre educação voltada ao mercado de trabalho ou educação voltada às humanidades. Quando a reforma do ensino médio caminha em direção ao abandono das especificidades das disciplinas como filosofia, sociologia, história, entre outras e apenas as reúne em grandes blocos ou eixos no itinerário formativo dos alunos e alunas parece restituir uma dicotomia que há muito tempo se tenta superar na educação brasileira em prol de uma educação mais cidadã. Além da premissa questionável, a proposta de mudança do currículo do ensino médio que altera o modelo de disciplinas da grade trocando a divisão (ao menos numa parte significativa da carga horária do ensino médio) em disciplinas pela divisão em grandes áreas do conhecimento, o que na prática poderia significar uma redução ainda maior da demanda de professores de filosofia, uma vez que a disciplina da área de humanidades poderia ser lecionada por um professor de filosofia, história, sociologia, geografia, entre outras e com isso poderia haver algum tipo de redução na demanda pelos cursos de graduação em filosofia considerando que os conteúdos de filosofia poderiam ser lecionados por professores com formação em áreas afins. Na nova divisão das disciplinas do ensino médio os conhecimentos e saberes de

filosofia são parte do quarto eixo que inclui outras disciplinas de ciências humanas como componentes curriculares obrigatórios como sociologia, geografia e história.

É importante observar que após a aprovação de uma nova legislação (Lei nº 14.945/2024) a respeito do currículo do ensino médio pelo presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva o cenário pode se modificar um pouco, dado que as modificações trazidas por essa nova lei acarretam um aumento na carga horária das disciplinas da formação básica que inclui filosofia como um componente curricular necessário do ensino médio. Contudo, ainda é necessário esperar para entender como a distribuição das disciplinas de fato vai acontecer nos diferentes locais e como os itinerários formativos afetarão os conteúdos de filosofia no ensino médio e consequentemente no mercado de trabalho para egressos dos cursos de licenciatura em filosofia.

3. Efeitos da Lei Geral das Universidades no ensino superior de filosofia no Paraná

O governo do Estado do Paraná criou uma lei que foi aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado do Paraná em 15 de dezembro de 2021 – A Lei Geral das Universidades (LGU como é rotineiramente denominada – Lei nº 20.933 do Governo do Estado do Paraná) - e alguns itens da lei colocam graves ameaças à permanência dos cursos de licenciatura e bacharelado em filosofia nas universidades públicas estaduais do Paraná. O problema é que a LGU em seu artigo 58 condiciona a continuação do funcionamento dos cursos de graduação em universidades públicas estaduais do Paraná ao percentual de matrículas (cinquenta por cento) em relação ao número de vagas ofertadas no vestibular e o número de vagas ofertadas no vestibular influencia diretamente no número de vagas de professores e técnicos

administrativos da universidade. Dessa maneira, um curso de graduação numa universidade estadual do Estado do Paraná somente pode permanecer aberto se houver existência de um número mínimo de alunos matriculados nos respectivos cursos, ou seja, dependendo do número de vagas disponibilizadas nos vestibulares das universidades estaduais do Estado, é exigido um percentual (cinquenta por cento) de alunos matriculados e se esse número não for alcançado por três anos consecutivos, a lei exige que o curso passe por adequações e caso depois das adequações o problema persista, então o curso será fechado. Em outras palavras, caso aconteça uma redução de demanda, o que por diferentes fatores têm acontecido nos últimos anos em relação aos cursos de graduação em geral presenciais no Estado do Paraná, então o curso tem um período curto para realizar algumas adequações a fim de alcançar o percentual exigido, caso contrário, o curso será fechado e os professores serão colocados à disposição da SETI (Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná).

É importante observar que o Tribunal de Justiça do Paraná (TJ-PR) em maio de 2025 considerou inconstitucionais vários artigos da Lei Geral das Universidades no que diz respeito aos seus efeitos de interferência na autonomia universitária, ao impedimento do controle orçamentário das universidades, à restrição dos concursos públicos pelas próprias universidades, ao comprometimento da TIDE (gratificação por Tempo Integral e Dedicção Exclusiva) dos professores efetivos do quadro das universidades e à exigência de fechamento dos cursos. Contudo, como a decisão foi recente, ainda é preciso tempo para compreender os impactos reais da decisão do Tribunal de Justiça do Paraná em relação à Lei Geral das Universidades do Paraná.

O vestibular do curso de graduação em filosofia da Universidade Estadual de Londrina e outras universidades estaduais do Paraná tem

recebido um número significativamente menor de estudantes nos últimos anos e apenas através da abertura de um edital complementar para ingressantes já graduados, na condição de segundo curso de graduação, as vagas têm sido preenchidas de maneira plena ou parcial. O problema quanto a isso é que o número de vagas de professores nas universidades estaduais do Paraná está diretamente ligado ao número de ingressantes nos cursos de graduação e pós-graduação e se o cenário não melhorar, mas piorar mais ainda, pode acontecer uma não reposição de professores do departamento de filosofia aposentados, o que de fato já está acontecendo pelo cálculo da Lei Geral das Universidades do Paraná no departamento de Filosofia da Universidade Estadual de Londrina. O departamento de Filosofia da Universidade Estadual de Londrina teve quatro aposentadorias nos últimos anos e as vagas das aposentadorias foram perdidas no cálculo da Lei Geral das Universidades. Pelo cálculo do quantitativo de vagas realizado na distribuição de vagas para o concurso de professores efetivos que atualmente está acontecendo a filosofia em tese não teria direito à nenhuma vaga pelo critério geral da universidade, mas na deliberação do centro de estudo, ao qual o departamento de Filosofia faz parte, CLCH - Centro de Letras e Ciências Humanas, a decisão foi para que todos os cursos do centro de estudo tivessem ao menos uma vaga no concurso e com isso o departamento ficou com uma vaga, mas no cenário geral como um todo indica que, até que aconteçam mais aposentadorias, é improvável que o departamento tenha novas vagas. Tudo vai depender dos impactos da decisão do Tribunal de Justiça do Paraná em relação ao entendimento de certos aspectos da LGU tomada em maio de 2025 e da configuração política do Estado do Paraná e suas políticas em relação às universidades públicas.

Historicamente o vestibular para o curso de licenciatura em filosofia da Universidade Estadual de Londrina oferecia 40 vagas apenas para os inscritos no vestibular e o número de inscritos no vestibular sempre superava significativamente o número de vagas. Esse cenário tem mudado recentemente, principalmente por causa dos efeitos da pandemia de Covid 19 à demanda por cursos de graduação em geral e por causa dos efeitos negativos de alterações (redução) no número de disciplinas de humanidades no ensino médio. Dessa maneira, atualmente são ofertadas 27 vagas no vestibular da Universidade Estadual de Londrina e 05 vagas são ofertadas pelo sistema SISU (desde 2016 tem sido oferecidas 5 vagas pelo SISU e 35 vagas no vestibular), mas a partir de agora 8 vagas começam a ser ofertadas pela Prova Paraná. Quando essas vagas não são preenchidas na sua totalidade, as vagas restantes são oferecidas através dos editais para vagas remanescentes para candidatos que já possuem outro curso de graduação concluído, o que na prática significa ainda uma oferta de 40 vagas, mas com uma maior diversidade de caminhos de ingresso no curso.

No último vestibular foram aprovados apenas 11 candidatos nas vagas dirigidas ao vestibular para ingresso em 2025, se bem que na turma de 2025 ainda houve mais 18 candidatos aprovados no edital de vagas remanescentes para estudantes que já possuem um curso de graduação. No ano anterior foram aprovados apenas 13 candidatos nessas vagas pelo vestibular para ingresso em 2024 e houve mais 19 candidatos aprovados no edital de vagas remanescentes que já possuem curso de graduação. No ano anterior a isso ainda, foram aprovados apenas 18 candidatos nessas vagas pelo vestibular para ingresso em 2023, se bem que na turma de 2023 houve ainda mais 10 candidatos no edital de vagas remanescentes para estudantes que já possuem um curso

de graduação. É possível observar que tem havido uma redução no número de candidatos inscritos nos vestibulares em filosofia da Universidade Estadual de Londrina e que o preenchimento das vagas num percentual superior ao exigido pela LGU ainda tem se mantido, o que é bastante positivo, mas por causa do ingresso de candidatos através do edital de vagas remanescentes e pelo sistema SISU. Claro que é preciso reconhecer que a queda no número de inscritos nos vestibulares em instituições públicas de ensino superior foi algo mais amplo e generalizado e não algo restrito às humanidades e à filosofia em particular, mas se poderia dizer que no caso de licenciaturas e humanidades o impacto parece ter sido mais acentuado.

4. Mercado de trabalho e seus efeitos na demanda de candidatos

Enfim, vários fatores se somam em prejuízos das disciplinas da área de humanidades em função da legislação federal a respeito da estrutura curricular do ensino médio que reduzem o número de vagas de professores e portanto de vagas para professores de filosofia na rede pública de ensino do Paraná; essa redução reduz o interesse de novos ingressantes em cursos de graduação em filosofia pela menor oferta de mercado de trabalho; talvez possa também ser o caso que o aumento de ofertas de cursos de graduação na modalidade à distância em instituições privadas de ensino com preços muito acessíveis à maior parte da população em licenciaturas pode estar afetando o número de inscritos nos vestibulares das instituições públicas. As despesas com aluguel, sobrevivência e transportes nos grandes centros, onde geralmente se encontram as instituições públicas, como é o caso da UEL (em Londrina), pode tornar mais atrativo às famílias com menos recursos realizar um curso à distância, mesmo que de menor qualidade. Enfim, é mais barato pagar o valor das mensalidades na modalidade à

distância do que pagar custo de aluguel, alimentação e deslocamento de sua cidade de origem e esta pode também ser uma das razões da redução da demanda pelos cursos presenciais nas universidades estaduais do Paraná. Para verificar essa hipótese seria necessário comparar os dados de matrículas na modalidade à distância nos cursos de filosofia com os cursos presenciais em instituições públicas. Contudo, ainda não consegui obter dados que permitissem verificar com precisão essa hipótese.

O problema que as universidades estaduais do Paraná enfrentam é como lidar com um cenário de redução de demanda dos estudantes de graduação em filosofia pelas mais diferentes razões, estando sob a pressão constante de um mecanismo da LGU que condiciona sua permanência como curso ativo a um percentual mínimo de matrícula ao mesmo tempo. É preciso manter um número relativamente estável de ingressantes para garantir o quantitativo atual de vagas de professores nos departamentos de filosofia de suas respectivas instituições num cenário de redução de demanda do mercado de trabalho por profissionais formados em licenciatura em filosofia. Essa situação tem até mesmo suscitado o interesse na abertura de um curso de graduação como bacharel em filosofia juntamente com o curso de licenciatura já existente, mas a proposta não tem avançado.

Além disso, é muito provável que aqueles cursos de filosofias que vierem a fechar suas portas nas universidades estaduais públicas do Paraná vão encontrar grande dificuldade em abrir as suas portas num futuro próximo, se é que vão conseguir algum dia reabrir os cursos. O que também causa alguma insegurança em relação aos docentes dos departamentos de Filosofia que por causa disso forem fechados e consequentemente ficarem à disposição da SETI e acredito que

provavelmente serão realocados em outras instituições públicas estaduais que ainda tiverem cursos de filosofia em funcionamento.

5. A pós-graduação em filosofia na universidade

Algumas universidades públicas estaduais do Paraná como a Universidade Estadual de Londrina e a Universidade Estadual de Maringá possuem, além dos cursos de graduação em filosofia, também os cursos de mestrado e doutorado em filosofia. O número de ingressantes nos cursos de mestrado e doutorado na Universidade Estadual de Londrina oscilou um pouco nos últimos anos, assim como o número geral de ingressantes dos cursos de pós-graduação no Brasil em geral, também em parte pela redução da oferta de postos no mercado de trabalho como professores em instituições de ensino superior no país e uma certa redução da atividade econômica desde a pandemia do COVID 19. Nos últimos dois anos o cenário de ingressantes melhorou um pouco, mas ainda se situa um pouco abaixo do que foi em períodos anteriores à pandemia do COVID 19.

O mestrado em filosofia da Universidade Estadual de Londrina oferta anualmente 20 vagas, contudo, mesmo que o número de inscritos no processo seletivo de ingresso seja sempre superior a esse número, o número de candidatos ou candidatas aprovadas tem sido inferior ao número de vagas nos últimos anos, ou seja, existe uma demanda na região, em parte de estudantes egressos do curso de licenciatura em filosofia da UEL, em parte de estudantes egressos de outros cursos de graduação (principalmente, mas não exclusivamente do curso de direito da UEL), em parte de estudantes de outros cursos de filosofia ou áreas afins da grande região de Londrina ou até mesmo de cidades de outras regiões do Brasil.

O doutorado em filosofia da Universidade Estadual de Londrina oferta anualmente 10 vagas, e tem preenchido na grande maioria dos anos essas vagas, com algumas exceções em que alunos são aprovados no processo seletivo de ingresso, mas optaram pela não realização da matrícula, seja porque também foram aprovados em processos seletivos para outros cursos de doutorado de instituições em outras cidades do país, seja por outros motivos particulares como a percepção da impossibilidade de realização do curso naquele momento.

Assim como o mercado de trabalho tem afetado negativamente a demanda de estudantes do curso de graduação em filosofia da Universidade Estadual de Londrina, a redução drástica no número de concursos para professores do ensino médio e do ensino superior tem reduzido o número de interessados em realizar o processo seletivo de ingresso nos cursos de mestrado e doutorado da Universidade Estadual de Londrina. Embora seja preciso reconhecer que aconteceu uma redução na demanda nos processos seletivos de ingresso nos programas de pós-graduação não apenas na área de filosofia, mas em diversas áreas do conhecimento humano.

Considerações finais

Como foi possível observar, o curso de filosofia da Universidade Estadual de Londrina iniciou suas atividades em 1972, mas teve um período de inatividade em grande parte motivado pelas dificuldades trazidas aos cursos de graduação em humanidades em geral pelo regime da ditadura militar no Brasil, e voltou novamente a funcionar alguns anos após o final desse período de autoritarismo e ao pensamento livre e independente implicado na filosofia em 1992 e atualmente o curso se encontra funcionando de maneira ininterrupta há mais de 30 anos. Entretanto, não se pode dizer que sua existência não se encontre ainda

sob algum tipo de ameaça semelhante, uma vez que o crescimento do pensamento conservador e autoritário em parte significativa do Brasil (e se poderia dizer do mundo como um todo) tem reacendido movimentos contrários à presença de disciplinas de humanidades no ensino médio e no ensino superior. Existe uma propensão a financiar apenas projetos de pesquisa que estejam alinhados com novas tecnologias e fica cada vez mais difícil obter financiamentos para projetos da área de humanidades. A aprovação da Lei Geral das Universidades pelo governo do Estado do Paraná tem produzido um cenário de preocupação entre os professores e estudantes da área de humanidades (dado que cursos de graduação como matemática e física, por exemplo, também têm dificuldades de atrair estudantes) em relação à possibilidade de fechamento dos cursos que não alcancem o número de matrículas do percentual de cinquenta por cento. A esperança é que as decisões do Tribunal de Justiça do Paraná contrárias a parte da Lei Geral das Universidades possam melhorar um pouco o cenário da filosofia. As alterações no currículo do ensino médio também têm afetado negativamente o número de matrículas e a esperança é que as alterações realizadas no modelo possam melhorar um pouco o cenário do eixo de disciplinas relacionadas às humanidades e dessa maneira a educação do ensino médio continue a garantir uma formação mais ampla em prol da cidadania e não apenas orientada aos anseios do mercado de trabalho.

3

Sobre os velhos (e os novos) desafios da Área de Filosofia no Brasil

Profa. Dra. Cinara Nahra (UFRN, PQ CNPq)

<https://orcid.org/0000-0003-2241-1188>

A área de filosofia é uma das mais antigas do sistema nacional de Pós-Graduação e está bem consolidada. Quando lançamos o olhar macro para os nossos programas vemos uma constante, ou seja, a subdivisão da filosofia entre seis subáreas, a saber: Metafísica, Lógica, Ética, Estética, Epistemologia, Filosofia Política, que nos programas, muitas vezes, aparecem como linhas de pesquisa. Dentro destas seis subáreas temos diversas variações e até outras subdivisões como Teoria do Conhecimento, Filosofia da Mente, Filosofia da ciência e das ciências, Filosofia Social, Ética normativa, Ética aplicada, Metaética, e outras, mas todas dentro de um campo de reflexão muito bem definido. Isto tudo é atravessado pela História da Filosofia, nos seus quatro períodos, ou seja, História da Filosofia Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea e por dois métodos filosóficos, também clássicos, a Filosofia Analítica a Filosofia Continental e suas diversas interações. Há algumas diferenças entre um programa e outro, com diferentes nomenclaturas e há também a sempre salutar e bem-vinda inserção de temáticas emergentes como Filosofia e Gênero, Filosofia e Raça,

Neurofilosofia, Filosofia da Informação, Filosofia da Inteligência Artificial e várias outras, seja já na formação de linhas e/ou mesmo áreas, seja ainda apenas na forma de projetos de pesquisa.

Nossa produção é de qualidade. Professores e pesquisadores escrevem livros que causam grande impacto na comunidade e na sociedade, alguns são premiados, temos uma vasta produção de capítulos de livros (o que é uma tradição na área) com importantes e primorosas reflexões que refletem nossas pesquisas. Temos uma quantidade considerável de “journals”, revistas científicas sérias e bem estabelecidas na área, onde publicamos nossos artigos. Aqui no Brasil a absoluta maioria destas revistas está ligada a nossas melhores Universidades e aos nossos programas de pós-graduação, sendo classificadas como “diamantes”, ou seja, o acesso a elas é gratuito para os leitores e também os autores não precisam pagar para nelas publicar, ou seja, a publicação depende apenas da qualidade do artigo, definida pela chamada “avaliação cega” dos pareceristas. Frisamos aqui que a manutenção deste sistema é essencial para a nossa área e para a ciência brasileira já que, como sabemos, há uma enxurrada de chamados “periódicos predatórios” ameaçando nossa ciência, pois estes nada mais são do que pretensas revistas científicas que cobram (e caro) para que os autores publiquem nestas, sem maiores avaliações sobre a qualidade e mesmo a seriedade do que está sendo publicado. Há também, internacionalmente, vários periódicos que não são predatórios, fazem parte de grandes empresas editoriais internacionais, altamente reconhecidas, mas que cobram para a publicação de artigos valores que podem chegar à casa de mais de dois mil dólares. Este custo chega a ser aviltante quando se pensa que em nossa área a maioria dos editores das melhores revistas da nossa área trabalham incessantemente e sem nenhuma recompensa financeira para manter os periódicos dos quais

são editores funcionando, com poucos recursos advindo muitas vezes de suas próprias universidades ou de alguns poucos editais dos órgãos financiadores de pesquisa. Um dos desafios de nossa área é justamente este, ou seja, manter e sustentar a notável rede de revistas no modelo diamante de nossa área, lutar para que haja mais financiamento público para isto e para que nossos organismos financiadores tenham um olhar especial para esta situação.

O que também está muito bem estabelecido em nossa área é o perfil dos nossos egressos. A absoluta maioria destes trabalha na área da educação, sendo professores do ensino superior, médio ou básico. Somos, então, um importante celeiro de qualificados profissionais trabalhando pela melhoria da educação do Brasil. Há também uma minoria de egressos nossos trabalhando em outros países e em setores diversos como gerenciamento, cultura, e vários outros campos seja na administração pública ou no setor privado. É importante aqui que a área conheça melhor seus egressos e mantenha contato com estes formando e atualizando bancos de dados com suas informações, endereços de e-mail e de whats app, e também divulgando para estes oportunidades de emprego, concursos, cursos de atualização frequentes e regulares, reuniões da ANPOF e seus GTs, de modo que cresça ainda mais a nossa comunidade filosófica, e que se fortaleça para atuar ainda mais decisivamente na definição dos rumos da educação e das políticas educacionais, sociais e científicas em nosso País. Com estes dados sobre o perfil dos nossos egressos nas mãos temos de refletir sobre o que se pode fazer para que sejam abertos novos campos de trabalho e de inserção profissional para os alunos que formamos. Nossos egressos, com a qualificação que têm, precisam estar em funções que executem e pensem em políticas públicas inovadoras e que melhorem a qualidade de vida da população. Esta é uma tarefa difícil, pois esbarra em uma

tradição clientelista na política brasileira, onde cargos de confiança na administração pública se preenchem por interesses partidários, não por qualificação e compromisso, enquanto no setor privado é pequena a procura por trabalhadores e prestadores de serviço efetivamente qualificados, sendo que também pequenas empresas e startups encontram dificuldades para sobreviver. Ainda assim precisamos “comprar esta briga” e mostrar os diferenciais e as habilidades que têm mestres e doutores em filosofia e o quanto o País precisa de seu conhecimento.

Aqui entra o desafio da extensão e da inserção. É preciso que mostremos para a sociedade o que temos para oferecê-la, é preciso colocar o nosso bloco, o bloco da filosofia na rua. Nossos colegas, nossos alunos, estão fazendo muito e podem fazer ainda mais. Atividades culturais e artísticas que vão até a população e, por outro lado, a abertura das portas da universidade para que estas atividades e manifestações encontrem espaço dentro da universidade são uma constante. Há também programas *online*, podcasts, vídeos produzidos por nossos professores e alunos e que mostram à população as nossas pesquisas e o conhecimento que produzimos de modo qualificado, mas acessível. Projetos de pesquisa em ética saem dos muros da universidade. Estudos de filosofia política se mostram aplicáveis, úteis e inovadores. Há a filosofia que se une à ciência para aparecer na forma de conhecimentos e serviços úteis para a população em geral. Mesmo a metafísica, talvez a mais teórica área da filosofia, se valoriza em uma época em que a reflexão qualificada fica cada vez mais difícil de ser encontrada, e assim, por sua raridade, se torna uma desejável e valiosa joia. Também a Lógica, juíza da validade dos raciocínios, se revela imprescindível para aqueles que se recusam a aceitar as falácias que povoam e poluem o mundo *on line* onde a própria verdade, um dos

objetos de discussão da epistemologia, se perde em um oceano de mentiras e manipulações que trazem riscos existenciais reais para a humanidade. Todo este potencial da filosofia e do conhecimento filosófico já está aparecendo e pode e deve florescer e aparecer ainda mais para a sociedade, na forma de interação e diálogo com esta e na forma de produtos e mesmo de tecnologias de todo tipo, inclusive, e talvez principalmente, tecnologias sociais que sejam usadas para o benefício e melhoria da qualidade de vida da população.

Ainda falando de desafios um dos mais importantes para a nossa área é a inclusão de gênero. Conforme mostra nosso último documento de área (disponível na página da Filosofia no site da CAPES) a média das docentes permanentes mulheres na nossa pós-graduação, de 2004 a 2022 foi de aproximadamente 20% e a de docentes permanentes homens 80%, sendo a média de discentes em nossos cursos de Pós-Graduação de 2013 a 2022 de aproximadamente 29% de mulheres e 71% de homens de modo que os números não deixam dúvidas que temos uma área majoritariamente masculina. Um dos nossos grandes desafios, portanto, é como fazer com que cada vez mais mulheres ingressem nos cursos de filosofia e na docência em filosofia na pós-graduação. Este problema é ainda mais complexo porque ele não se resume à questão numérica já que nossa área não é apenas majoritariamente masculina, mas é também, infelizmente, bastante influenciada pela cultura machista que alguns poucos insistem em perpetuar. O silenciamento das mulheres, não apenas nas formas sutis, mas também nas mais óbvias e agressivas, se revela no descaramento, que infelizmente, acompanha uma perigosa escalada social de desrespeito que em nossa área toma formas refinadas, mas não menos perversas. Combater o bom combate aqui é difícil porque o opressor, pseudo filósofo, costuma dominar a técnica de parecer sem ser. Ainda

assim aquilo que de fato é de vez em quando se desvela e se revela na forma de comportamentos tóxicos por parte daqueles que, ao não conseguir a submissão feminina, tentam nos emudecer. A boa nova é que não estamos caladas, estamos poupando nossas vozes para o grande grito que só pode ser dado em uníssono pelas mulheres Filósofas e pela grande maioria dos homens em nossa área que não compactuam com estas práticas, são solidários a nós, e que são, estes sim, verdadeiros Filósofos. Este tempo há de vir, mudando para sempre a história da filosofia brasileira.

A invisibilidade de raça é uma outra realidade da área, já que, se em relação a presença das mulheres na área temos estas estatísticas desanimadoras, em relação à presença de negros, indígenas, pardos, não temos nem ao menos os números e dados estatísticos, e isto precisa mudar imediatamente. Os programas precisam coletar estas informações e esperamos que o censo da Pós-Graduação que está sendo feito pela CAPES este ano já comece a nos fornecer dados mais precisos sobre isto, para que se possa formar políticas de inclusão de raça mais efetivas. O mesmo acontece em relação a pessoas neurodivergentes e à comunidade LGBT. Já em relação à inclusão de pessoas advindas de classes sociais mais desfavorecidas economicamente a política de cotas para alunos de baixa renda, ou oriundos de escolas públicas, ajuda, mas não é suficiente. É desejável que os programas inovem na captação de estudantes pensando em políticas, de cotas ou de outro tipo, que acolham pessoas ou segmentos de profissionais que estejam envolvidos na resolução ou combate de problemas sociais da região ou do País e que poderiam se beneficiar da formação filosófica a nível de Pós-Graduação no exercício de suas atividades. Importante também são as políticas implementadas pela CAPES para redução das assimetrias regionais, já que historicamente a pós-graduação brasileira concentrou-se,

inicialmente, nas regiões sudeste e sul, e é necessário então incentivar de verdade, e não apenas no discurso, o seu crescimento no Nordeste, Norte e Centro-Oeste. É preciso que se avalie estatisticamente o perfil dos ingressantes e dos egressos dos programas de filosofia, mas a princípio é visível que nestas regiões assimétricas a Pós-Graduação atrai estudantes economicamente mais desfavorecidos e sua qualificação e titulação nestes cursos oferece a possibilidade de uma ascensão econômica que seria impensável sem esta oportunidade, tendo um impacto econômico-social incomparável a aquele que acontece em outras regiões do País.

Aqui é importante que sejam criados e estimulados programas de excelência nestas regiões, que possam contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas e para a qualificação da educação. Tão importante quanto isto é que os Programas de áreas fora do Sudeste e Sul (ou mesmo nos interiores destas regiões) nas chamadas regiões assimétricas, não sejam discriminados negativamente, não sejam desfavorecidos, e é nesta direção que devemos efetivamente caminhar, mantendo sempre atentos o nosso olhar, especialmente na abertura de novos programas, avaliação dos já existentes e distribuição de bolsas e recursos.

É importantíssimo também que não criemos mais muros entre nós além daqueles que já temos, e que, como vimos, são bastante difíceis de derrubar. Ouve-se aqui e acolá um discurso sobre o envelhecimento da área, e com o qual temos de ter muito cuidado para que não flerte com o etarismo, como as vezes parece fazê-lo. Precisamos ter uma compreensão serena e clara dos compromissos intergeracionais e dos papéis que cumprem as diversas gerações, percebendo que estas se complementam e todas devem ter presença e oportunidades na área. É importante primeiro entender que as pessoas estão vivendo mais, e principalmente, estão mantendo sua vida ativa por muito mais tempo

que as gerações anteriores. Isto é muito positivo, e é um avanço civilizatório. Em uma das minhas citações favoritas de Kant este se pergunta (Kant, Antropologia AA07 326) “*Que massa de conhecimentos, que invenção de novos métodos não teria legado um Arquimedes, um Newton ou um Lavoisier com seus esforços e talentos, se tivessem sido favorecidos pela natureza com uma idade que perdurasse um século sem diminuição da força vital?*». Assim é que é importante estabelecer estratégias que permitam que o corpo docente da nossa área se renove, com a abertura de concursos e com a criação de condições para que os jovens professores ingressem na carreira e lá permaneçam, mas ao mesmo tempo convidando os colegas para que reflitam sobre o estabelecimento de políticas que possibilitem que os professores mais experientes possam continuar atuando em nossos programas, especialmente com atividades de pesquisa e orientação, contribuindo com seu vasto conhecimento e estabelecendo um diálogo e um compromisso intergeracional que é extremamente salutar e indispensável para o crescimento e amadurecimento da área.

A internacionalização e o incremento do impacto positivo de nossa área na sociedade é e será fruto justamente deste crescimento e do nosso amadurecimento. Internacionalização é um longo processo, e enfrentamos muitos obstáculos, entre eles a própria forma na qual se estrutura a Ciência no mundo, onde países em desenvolvimento são condenados a desempenhar, quase sempre, um papel secundário, de coadjuvantes no máximo. A própria estrutura editorial mundial, como mencionei acima, onde grandes editoras ligadas ao capital financeiro internacional monopolizam o mercado, muitas demandando pagamentos exorbitantes para a publicação em suas revistas, é um empecilho para a divulgação e inserção das nossas pesquisas. Há bolhas que são furadas aqui e acolá por alguns pesquisadores brasileiros e

grupos de pesquisa, mas no geral temos dificuldades para colocar nossa pesquisa no cenário internacional de ponta. Assim sendo, havemos, talvez, de repensar estratégias e prioridades. É importante estimular a internacionalização, o que alguns programas já fazem, na formação de redes latino-americanas, com países africanos e os “Brics”. Isso não implica de modo algum, porém, abandonar redes europeias e americanas, mas requer, talvez, que estas sejam ressignificadas e repensadas. Que internacionalização queremos? A primeira coisa talvez a definir seja a de que esta internacionalização deve se dar nos moldes da igualdade de condições, ou seja, ou ela se estabelece como uma via de mão dupla, com a participação efetiva da parte brasileira em projetos de pesquisa, com acesso a financiamentos internacionais, com intercâmbios efetivos e constantes, ou ela não acontecerá. A segunda questão a ser definida é: o que exatamente queremos com a internacionalização? Aqui é importante que cada pesquisador, e por extensão, cada programa, defina os seus objetivos: que pesquisas queremos fazer, com quem queremos e poderemos fazer estas pesquisas e colaborações, por que queremos fazê-las e o que podemos esperar deste processo de internacionalização da pesquisa filosófica brasileira. A reflexão final a ser feita com toda a área penso que seja a seguinte: como conseguiremos, neste processo, dar contribuições efetivamente qualificadas para a filosofia, contribuindo para o seu progresso, e como podemos fazer a nossa parte, ainda que pequena, para contribuir com a solução dos gravíssimos problemas que a humanidade enfrenta no campo ambiental, ético, epistemológico e outros, que perpassam inteiramente nosso campo do saber?

Por último não podemos deixar de mencionar o desafio da inteligência artificial. A IA já é uma realidade e não podemos fugir dela. Professores e estudantes já usam alguns tipos de IA, especialmente

modelos LLM (IA generativa) para algumas tarefas relacionadas a sua atividade. Precisamos debater e definir se há um uso ético da IA e qual seria este uso. Não tenho dúvidas de que a primeira parte desta interrogação deve ser respondida afirmativamente: existe sim um uso ético da IA. A segunda parte (qual seria este uso) precisa ser amplamente discutida em nossa área e nas universidades e pelos órgãos financiadores para ontem, já que o uso da IA já está sendo feito, e por enquanto, sem nenhuma regulação. Tenho defendido em conferências que tenho proferido (por exemplo “*O Chat GPT sabe mais sobre Kant que os alunos da filosofia?* “ e “*Ética e IA, avanços e implicações*”) que alguns limites éticos do uso da IA são claros, a saber: a) O plágio deve ser proibido; b) Alunos não podem usar modelos de IA generativa para responder a questões de provas, enviando as respostas da IA e não as suas como se suas fossem; c) Estudantes de pós-graduação não podem ter suas dissertações e teses escritas pela IA; d) Professores não podem terceirizar suas aulas para a IA , de modo que esta crie o conteúdo para suas aulas e os professores as apresentem como criações suas ; e) Pesquisadores não podem submeter para publicação em seu nome artigos que foram escritos pela IA generativa. Ao mesmo tempo penso que há vários usos éticos possíveis e cito aqui alguns deles, que são também claros a) Uso para debater ideias ou fazer *brainstorm*; b) Uso para fins de tradução; c) Uso para revisão gramatical de textos; d) Uso para procura de bibliografia atualizada e e) Uso para obtenção de estatísticas, elaboração de tabelas e criação de gráficos.

Penso que deve operar aqui, como princípio básico, a regra do amigo e do prestador de serviço imaginário, ou seja, tudo que antes da introdução da IA estávamos autorizados fazer com um amigo e com um prestador de serviço imaginário continuamos podendo fazer. Um aluno pode discutir e pedir conselhos a um amigo sobre seu trabalho? Parece

claro que sim, e assim sendo, se isto pode ser feito com um amigo, pode ser feito com a IA. Um aluno pode ter sua dissertação revisada gramaticalmente por um revisor? Também parece que sim, e assim sendo, por que não poderia fazê-lo com a IA? Por outro lado, poderia um aluno plagiar uma dissertação antes do surgimento dos LLMS? Certamente que não, e então se assim já era antes, com a introdução da IA será o mesmo. Poderia um aluno pagar alguém ou alguma empresa para que esta escreva sua dissertação? Isso sempre foi condenável e proibido e assim continuará sendo se a IA for usada para este fim. Uma regra fundamental aqui é que todos estes usos permissíveis devem, porém, ser mediados pela regra de ouro do uso da inteligência artificial que é a supervisão humana sempre, e a regra subsidiária (regra do “*disclaimer*”, ou declaração de uso da IA), que é a de que qualquer uso da IA em artigos e pesquisas deve ser devidamente informado no texto ou no projeto de pesquisa, ou até mesmo nas aulas e conferências.

O problema aqui é que entre aquilo que deveria se obviamente proibido e aquilo que deveria ser claramente permitido há uma grande zona cinzenta e uma série de gradações que ainda não sabemos como delimitar com clareza. Penso que precisamos, assim, para ontem, de uma grande discussão nas universidades, institutos de pesquisa, associações científicas e órgãos de financiamento sobre esta temática, com a finalidade de estabelecer “*guidelines*” para o uso da IA no seu estado atual já que os problemas não param de surgir. Esta discussão penso que também pode e deve ser feita na nossa área, e com esta proposta dou aqui o pontapé inicial.

Para finalizar gostaria de aproveitar a oportunidade para dizer que foi uma grande honra assumir a coordenadoria adjunta da nossa área na CAPES por quatro anos. Agradeço à CAPES, aos colegas e aos programas pela confiança depositada. Tentei dar o melhor de mim,

sempre tendo em vista o bem da nossa área, o bem da Filosofia. De minha parte gostaria de ter feito bem mais, mas todos aqueles que assumem cargos de gestão ou de representação sabem que nem sempre conseguimos fazer o que planejamos, muitas vezes por circunstâncias alheias a nossa vontade. Deixo aqui a minha contribuição modesta sobre alguns dos nossos desafios, algumas sugestões, e passo o bastão, com a consciência do dever cumprido e na certeza de que os próximos três colegas que assumirem a tarefa de coordenar a área conseguirão fazer com maestria muitas das coisas que precisam ser feitas, e nos levarão, com a leveza e transparência necessária, mais longe do que fomos. Derrubemos os muros, que dos seus escombros se construam pontes e que por estas pontes a Pós-Graduação em filosofia no Brasil construa seu futuro.

Declaração de uso de IA: *Neste texto não houve nenhum tipo de uso de inteligência artificial.*

4

Licenciatura em filosofia e docência filosófica escolar

Prof. Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)

<https://orcid.org/0000-0002-5314-2550>

Este artigo tem o objetivo primordial de ser um relato de experiência, enfatizando em especial nossa vivência na formação de professores junto ao curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina (doravante, UFSC). Desde 2015 estamos vinculados ao Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC, atuando ininterruptamente com as disciplinas de Metodologia de Ensino e Estágios Supervisionados em Filosofia (I e II). As disciplinas de estágio são responsáveis por inserir os acadêmicos durante dois semestres numa imersão das inúmeras nuances que envolvem a Educação. Neste caso, o campo de estágio sempre é uma escola, local onde o então acadêmico atuará como profissional, uma vez licenciado e decidido a abraçar a profissão docente.

Iniciaremos nossa reflexão fazendo alguns apontamentos acerca da formação de professores no curso de Licenciatura em Filosofia onde atuamos. Nossas considerações aqui estão diretamente relacionadas aos relatos dos acadêmicos que chegam às disciplinas de Estágio Supervisionado que coordenamos. Não raro, pelos debates e trocas

vvidas no cumprimento dos estágios, ouvimos dos estudantes que a jornada experimentada ao longo do curso de Licenciatura pouco prepara para a docência. Ainda que o sentimento geral seja o de estarem em um curso de excelência, conduzido por um Departamento de Filosofia onde atuam profissionais altamente gabaritados, os acadêmicos não se sentem contemplados, em sua formação, a pensarem numa possível facilitação didática da História da Filosofia apreendida nas diversas disciplinas cursadas. Praticamente inexistente o pensar em como transmitir os conteúdos numa linguagem mais acessível para turmas de Ensino Médio. Essa tarefa, amiúde, é delegada para as disciplinas ditas “pedagógicas”, num modelo dicotômico que parece separar, dentro da própria licenciatura, disciplinas bacharelescas das voltadas ao preparo para o ensino. Um ponto específico e sintomático para darmos razão e vermos coerência no relato de nossos estagiários relaciona-se ao chamado PCC: a prática de componente curricular. Para elucidarmos no que consiste essa prática, destacamos que diversas disciplinas do curso de Licenciatura em Filosofia da UFSC possuem uma parte de sua carga horária destinada a práticas de componente curricular, os chamados PCCs, que consistem em direcionar os acadêmicos ao desenvolvimento de habilidades e competências didático-pedagógicas relacionadas aos conteúdos estudados no semestre. A título de exemplo: a disciplina de História da Filosofia II possui carga horária de 90 horas aulas. Dessas 90 horas aula, 18 horas são destinadas ao PCC. Ou seja, 20% da carga horária da disciplina está destinada (ou deveria estar destinada) a direcionar os acadêmicos à realização de alguma atividade prática para cumprimento da disciplina. Podemos inclusive destacar que parte da ementa desta disciplina versa sobre “Atividades práticas de ensino, pesquisa e extensão nesses temas”. Importante: as disciplinas do curso que possuem PCC em suas ementas, em geral mencionam atividades práticas de ensino, pesquisa e extensão nos temas estudados

ao longo do semestre. No entanto, os estagiários relatam que com raras exceções, dificilmente essas atividades são exigidas dos acadêmicos, e assim, não são desenvolvidas.

Dentre as atividades práticas que muito auxiliariam os licenciandos, podemos citar por exemplo o preparo de um pequeno plano de aula, ainda que reduzido, para exposição aos demais colegas que frequentam a disciplina. Assim, o acadêmico pode organizar uma breve apresentação e postar-se à frente dos colegas de sala para desenvolver habilidades de exposição, capacidade de mensurar o tempo utilizado, depurar a dicção e a entonação de voz, usar o quadro, e sobretudo vivenciar a experiência de exercer uma das práticas que lhe será exigida nos estágios supervisionados: preparo e exposição de temas, de modo didático, para um grupo de estudantes em uma sala de aula, num tempo específico (ainda que aproximado) pré-determinado. Se essas práticas fossem executadas nas diversas disciplinas do curso que possuem PCC (disciplinas que perpassam as mais variadas áreas da Filosofia), os acadêmicos provavelmente não chegariam aos estágios sentindo-se despidos de habilidades mínimas para a docência. Há quem diga que a responsabilidade fundamental desta formação para a docência compete unicamente às disciplinas (ditas) pedagógicas, tais como Didática, Metodologia de Ensino, e os próprios Estágios Supervisionados. Evidentemente que estas disciplinas possuem esta responsabilidade essencial voltada para a formação docente, mas esta responsabilidade não é (nem poderia ser) exclusiva destas disciplinas. Na prática, todas as disciplinas do curso são pedagógicas, porque o curso é um curso de Licenciatura. Para exemplificar: logo no primeiro período do curso, ao estudar os pré-socráticos na disciplina de História da Filosofia I, o acadêmico deve (ou deveria) ser estimulado a fazer o exercício mental de pensar em como poderia falar da teoria de Heráclito

e Parmênides (por exemplo) para adolescentes, e esse exercício deve ser estimulado (e auxiliado) pelo professor da disciplina. Do contrário, os acadêmicos passarão por todo o curso “aguardando as disciplinas pedagógicas”, num modelo bem conhecido e tão reproduzido há décadas em tantas Licenciaturas, o chamado modelo 3+1 (três anos de disciplinas bacharelescas + um ano de disciplinas pedagógicas). É o que afirma Ester Heuser:

Os cursos de Licenciatura em Filosofia têm deixado as suas disciplinas pedagógicas a cargo dos departamentos de Educação sem estabelecer nenhum tipo de diálogo que possa sustentar, tematizar e problematizar as especificidades da formação desses futuros professores de Filosofia. O que se faz, então, apesar das Diretrizes e dos pareceres conselheiros, é reproduzir o clássico modelo 3+1: três anos das “disciplinas de conteúdo” básicas (História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica, Filosofia Geral: Problemas Metafísicos), e mais um ano com a oferta das “disciplinas pedagógicas”, ainda que agora estejam diluídas ao longo do curso. Alguns poderão afirmar que isso é parte do passado, que as Licenciaturas em Filosofia estão tomando para si o problema da formação de seus professores uma vez que os colegiados têm dado prioridade à abertura de vagas para professores de Metodologia do Ensino de Filosofia e Estágio Supervisionado com formação na área específica, no entanto, é fato que para estes têm ficado praticamente toda a responsabilidade da especificidade da formação para o ensino de Filosofia e, pode-se afirmar que em boa parte dos cursos de Licenciatura em Filosofia a formação para a docência filosófica é problema de poucos (Heuser, 2010).

Extremamente importante ressaltarmos aqui uma obviedade: os professores das disciplinas de Didática, Metodologia de Ensino e Estágios Supervisionados não possuem a “fórmula mágica para demonstrar como ensinar” em um ou dois semestres, como exercer satisfatoriamente as demandas complexas exigidas pela docência nos

níveis Fundamental e Médio. Essa é uma responsabilidade que compete a todos os professores do curso, afinal, se trata de uma Licenciatura! E algo de pior ainda pode ocorrer: os acadêmicos terem uma formação com tanta ênfase ao perfil bacharelesco, que comecem a considerar que as disciplinas ditas pedagógicas são “menores”, “menos importantes”, que as questões relacionadas à Educação “não são filosóficas”, como se as questões referentes à Educação não fossem fundamentais para a Filosofia desde os gregos até a contemporaneidade. Como se fosse possível pensarmos em Ética, Política, Estética, Linguagem, Epistemologia, sem relacionarmos estas áreas à Educação. Um curso de Licenciatura precisa ter um corpo docente que entenda ser responsabilidade do coletivo formar professores, e a prática de componente curricular (PCC) existe também para isso: para que os acadêmicos pensem, preparem e executem planos de ação voltados ao exercício da exposição, do falar em público, de sentir a sala de aula como um campo de atuação, o campo de atuação do futuro profissional licenciado.

Em geral, e por isso trouxemos à tona o tema do PCC, os acadêmicos relatam que na maioria das disciplinas cursadas ao longo da licenciatura o PCC não é executado, não é exigido pelos professores regentes das disciplinas. Não raro, ouvimos os estudantes nas conversas iniciais nas disciplinas de Metodologia de Ensino e Estágios Supervisionados relatarem que o PCC, costumeiramente, estava no plano de ensino dos professores regentes das disciplinas ao longo da Licenciatura, mas figurava de modo meramente “decorativo”, porque raríssimos foram os professores que efetivamente solicitaram aos acadêmicos que desenvolvessem as práticas de componente curricular. Para nós, isso é extremamente preocupante, não só pelo fato de parte significativa da carga horária do curso não ser destinada àquilo para que se destina, mas também (e fundamentalmente) pelo fato dos próprios

acadêmicos reconhecerem na ausência dessas práticas uma lacuna significativa em suas formações. O sentimento relatado é o de que passam por um curso de licenciatura com viés bacharelesco, pois práticas de ensino e componentes curriculares que envolvam preparo e exposição de temas (por exemplo) não são exigidos ao longo da caminhada, embora constem nos planos de ensino dos professores das disciplinas ditas “duras” (não com viés especificamente pedagógico). Por conta disso, muitos acadêmicos chegam na disciplina de Metodologia de Ensino (7º período) relatando que jamais refletiram ao longo do curso sobre docência, e se veem na iminência de cursar os estágios supervisionados não se sentindo minimamente preparados para tal demanda.

Um outro aspecto que consideramos extremamente relevante a ser mencionado neste relato de experiência: as diversas dificuldades encontradas pelos formandos para exercer a profissão docente. Em nossa experiência orientando e acompanhando estágios supervisionados há tantos anos, auxiliamos centenas de professores a finalizarem a Licenciatura em Filosofia, e dezenas destes antigos acadêmicos hoje atuam como docentes nas mais diversas redes de ensino, em âmbito municipal, estadual e federal. Muitos inclusive são parceiros no trabalho cotidiano, atuando como supervisores de estágios supervisionados, abrindo as portas de suas salas de aula nas diversas escolas para acolherem estagiários, assim como um dia foram acolhidos por um supervisor quando realizaram seus dois estágios obrigatórios.

É fato que nos enche de alegria vermos jovens professores atuando com entusiasmo e se identificando com a profissão docente, levando a Filosofia para turmas de Ensino Médio. Por outro lado, identificamos nesses recém-formados professores a percepção, cada vez mais prematura (muitas vezes isso se dá ainda no decorrer do próprio estágio no curso de

Licenciatura) das condições progressivamente mais adversas para o exercício do magistério.

As dificuldades constatadas envolvem os salários não tão atrativos combinados com o excesso de carga horária trabalhada em sala de aula, onde muitas vezes professores ministram quase 40 (quarenta) aulas por semana, ou até uma carga horária ainda mais excessiva. O jovem professor que leciona no Ensino Médio costumeiramente se vê num dilema existencial: como manter o vigor de uma pesquisa filosófica, por exemplo num curso de mestrado, aliado à alta carga de uma carreira docente que lhe exige lecionar Filosofia para os três anos do Ensino Médio e, frequentemente, em mais de uma escola? O tempo exigido à dedicação e preparo de boas aulas não é pequeno. Como conciliar uma carga horária em sala de aula tão ampla com o tempo necessário exigido ao devido preparo de boas aulas para as mais variadas turmas? Além disso, as demandas que envolvem a atuação dos docentes nas escolas públicas têm acarretado cada vez mais excessivo trabalho burocrático: preenchimento semanal de diários on-line (sob risco de punição em caso de não preenchimento), exigência regimental de um número grande de avaliações por bimestre (ou trimestre), cerceamento cada vez mais intenso da liberdade de cátedra dos docentes, preparo específico de conteúdos adaptados para alunos neurodivergentes (o que amplia significativamente o trabalho), etc. Deste modo, este contexto que se escancara no cotidiano da profissão faz os professores muitas vezes sentirem que é humanamente impossível contemplar inúmeras exigências de modo minimamente satisfatório. Diante de uma realidade que cada vez mais parece oprimir os seus sonhos enquanto profissionais do ensino, muitos desistem do magistério. Outros tantos, desistem da Licenciatura ao longo do curso, uma vez que os índices de evasão dentro das universidades são notórios. Adolescentes que cursam o Ensino

Médio raramente sonham em ser professores: isso diz muito sobre nossa sociedade, sobre a escolha pelas humanidades. Vivemos algumas crises na Educação, que se dão em diversos níveis, e isso também precisa ser discutido na formação dos acadêmicos de Licenciatura!

O desprezo pelas humanidades que se espalha por diversas camadas de nossa sociedade parece ser sintoma de um imediatismo que pouco se importa com uma formação sólida. Este fenômeno, que parece não ser exclusivo de nosso país, impele muitas vezes os próprios pais a não quererem que seus filhos se aprofundem em estudos filosóficos, vistos como “perda de tempo” ou “não rentáveis”, como se ampliar a visão de mundo e a criticidade não fossem importantes para um indivíduo em formação. É o que nos aponta Martha Nussbaum:

Antes de tudo, a educação para o crescimento econômico despreza essas áreas da educação da criança porque elas não parecem conduzir ao progresso pessoal ou ao progresso da economia nacional. Por essa razão, no mundo inteiro os cursos de artes e humanidades estão sendo eliminados de todos os níveis curriculares, em favor do desenvolvimento dos cursos técnicos. Os pais indianos orgulham-se do filho que é aceito nos institutos de tecnologia e administração, e se envergonham do filho que estuda literatura ou filosofia, ou que deseja pintar, dançar ou cantar. Os pais americanos também estão se movendo rapidamente nessa direção, apesar da longa tradição das artes liberais (Nussbaum, 2019).

Esses fatores aqui apontados afetam diretamente o trabalho realizado em sala de aula pelos professores de Filosofia nas escolas. Percebemos na caminhada docente, e estamos nesta caminhada há 31 anos, que tantos professores amam suas profissões, mas esse amor é proporcional ao cansaço e à síndrome do esgotamento profissional, que afasta tantos excelentes profissionais de suas atividades laborativas. Esse tipo de situação, diretamente relacionada às condições materiais da

existência, faz com que muitos jovens professores dotados de extrema aptidão para o ensino de Filosofia no ensino médio prefiram pleitear uma bolsa de estudos no mestrado ou doutorado. Assim, poderão se dedicar à pesquisa com condições mais adequadas para futuramente regressarem à sala de aula. Deste modo, muitas escolas perdem bons profissionais docentes porque se tornou mais atrativo a estes profissionais pleitearem um bolsa de mestrado, e na sequência buscarem outra bolsa para cursarem doutorado, para futuramente regressarem à docência mais gabaritados e possivelmente num ambiente que lhe ofereça melhores condições de trabalho. Fazer pesquisa remunerada torna-se, então, um plano de carreira possivelmente mais interessante que trabalhar com uma carga horária docente extremamente excessiva e extenuante, sem perspectivas de ascensão profissional a curto, ou mesmo longo prazo. Quando percebemos nossos estagiários ou antigos estagiários (hoje professores formados atuando nas redes de ensino) se vendo diante desse dilema, torna-se nítido para nós que eles estão vivendo uma angústia semelhante à relatada por Edith Stein em seus escritos autobiográficos:

No verão de 1916 veio um período de falta total de apetite que se repetiu algumas vezes no decorrer do ano, o que me fez perder quase 10 quilos. No meu íntimo cheguei à conclusão de que o ensino na escola e o trabalho filosófico intensivo seriam incompatíveis ao longo do tempo. Para mim ficou bem claro que deveria, sem demora, deixar o ensino na escola, embora eu o amasse tanto, se quisesse ter a esperança de produzir um trabalho científico sério em termos filosóficos (Stein, 2018).

Uma outra questão fundamental muitas vezes sentida pelos estagiários e jovens professores: o desprezo que grande parte da sociedade tem dedicado à Filosofia e humanidades em geral, bem como

às ciências, num mundo onde o poder dos *influencers* e *TikTokers* faz com que tantos adolescentes (e também adultos) estejam convictos de que uma opinião desprovida de qualquer fundamentação filosófica e/ou científica tem o mesmo poder de validade que uma teoria reconhecida e aceita pela comunidade científica acadêmica. O contexto pós-pandêmico trouxe às escolas uma avassaladora onda de discursos antivacina e anticiência, cerceamento à liberdade de cátedra dos professores e perseguição aos profissionais docentes por grupos tais como “Escola sem partido”, que defendem a falaciosa tese de que os professores das áreas de humanas são “corruptores da juventude” (parece que desde Sócrates a Filosofia não tem paz!), que pretendem inserir na mente dos estudantes ideias perniciosas e perigosas. Em meio a tanto patrulhamento para exercer seu ofício, tantos professores passaram a ter receio de sofrerem perseguições e processos administrativos (e muitos sofrem!) basicamente por estarem levando conteúdos para suas aulas previstos nas Bases Curriculares. Ações mal-intencionadas onde falas sejam tiradas de contexto podem arruinar a carreira de um docente, simplesmente por estarem exercendo sua profissão. Vivemos hoje em uma sociedade na qual grande parte da população parte do pressuposto de que professores são “perigosos e perniciosos”, uma sociedade onde há governantes que querem proibir ou incinerar livros!

Esta aversão ao trabalho docente por algumas camadas sociais é oriunda do simples fato dos professores cumprirem o que determinam as Leis e as Bases Curriculares. Afinal, são as próprias Bases Curriculares Nacional e Estadual que estabelecem que os docentes na área de Filosofia devem trabalhar com a dúvida, o contraditório, lançarem hipóteses e romperem com o senso comum:

De posse desses instrumentos, espera-se que os jovens elaborem hipóteses e argumentos com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em

fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é um passo importante tanto para a construção do diálogo como para a investigação científica, pois coloca em prática a dúvida sistemática – entendida como questionamento e autoquestionamento, conduta contrária à crença em verdades absolutas (BNCC, 2018).

Ademais, como impor limites ao fazer filosófico autêntico, que desconhece cerceamentos à investigação? Como impor à Filosofia dar as costas a supostas questões proibidas? Negar à Filosofia (e ao docente de Filosofia) a possibilidade de pensar sobre determinadas questões (de gênero, raça, questões éticas, políticas, estéticas, epistemológicas) já não seria, exatamente, negar a Filosofia? Deveria então ser o professor de Filosofia no Ensino Médio um simples autômato que reproduz acriticamente, *ipsis litteris*, o que está escrito no livro didático e cobrar esses conteúdos dos alunos em provas e exames, para se limitar a atribuir a eles um crédito cultural e uma nota? Esse engessamento adoece os docentes que se mostram cada vez mais temerosos e entregues à própria sorte, pois o mesmo Estado que deveria lhes proteger muitas vezes é o primeiro a lhes ameaçar, com processos administrativos infundados movidos por perseguições de ordem política. Contraditoriamente, o mesmo Estado que tantas vezes persegue, é o Estado que estabelece em sua Base Curricular que:

Ao refletir sobre as profundas transformações das sociedades complexas e as mudanças científicas e tecnológicas, a Filosofia oportuniza problematizar e significar os sentidos existenciais e seus valores. A formação humana propiciada pela Filosofia promove a capacidade de abstração, o pensamento crítico e a disposição para aceitar a pluralidade de posicionamentos e, ao mesmo tempo, estimular a curiosidade, a criatividade e a autonomia, essenciais ao protagonismo juvenil. A Filosofia estimula o exercício da reflexão, evitando a segmentação ou a fragmentação do saber, promovendo a

capacidade de imaginar e criar hipóteses para alternativas aos problemas. Para tanto, sua presença na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propicia tanto o hábito do pensamento reflexivo dos(das) estudantes, quanto o cultivo de competências necessárias à formação humana integral (BCTC, 2020).

Nesta busca pela formação integral, à qual a Filosofia é fundamental, constatamos ao longo desta reflexão que a missão do professor de Filosofia no Ensino Médio é hercúlea! Num mundo tão acelerado, onde os adolescentes incansavelmente passam os dedos pela tela do celular nutrindo-se de vídeos curtíssimos, conseguir prender a atenção destes alunos multiconectados e com pensamento disperso nem sempre é simples. Vivemos em tempos de trabalhos escolares (e muitas vezes universitários!) produzidos instantaneamente pela inteligência artificial, *influencers* que, sem base científica, moldam pensamentos com vídeos replicados em grupos de *WhatsApp*. O professor, tantas vezes empregado em uma escola que lhe oportuniza como recursos pedagógicos um quadro-negro e giz, luta para que seus alunos caminhem pelo básico: que leiam e escrevam. E a excelência de certos professores por vezes é tão peculiar e notória, que há circunstâncias em que, a partir da teoria de um filósofo ou filósofa, um diálogo profícuo se estabelece em sala de aula. Perguntas são emitidas com misto de espanto e ingenuidade: o espaço para a filosofia se oportuniza, e o professor sente uma alegria muitas vezes silenciosa, entendida somente por aqueles que têm o gosto pelo lecionar. É a Filosofia sendo presente em turmas de Ensino Médio! Apesar de tantos ventos contrários, há docentes fazendo trabalhos belíssimos nas escolas públicas por onde caminhamos! E isso também se faz presente em muitas aulas ministradas pelos estagiários da Licenciatura onde atuamos!

Faz-se necessário compreendermos que a formação na Licenciatura em nada perde para a formação no Bacharelado. A

formação do profissional com habilitação na Licenciatura em Filosofia é responsabilidade de todo o corpo departamental envolvido neste processo, do primeiro ao último período de formação no curso de graduação. É responsabilidade conjunta pensar estratégias para a boa docência. Afinal, quem considera simples explicar com êxito, por exemplo, as formulações do imperativo categórico kantiano para mentes adolescentes? Ademais, optar pela Licenciatura em Filosofia pode, sim, ser uma escolha. Uma escolha que nada deve à escolha pela formação no Bacharelado. Pode ser uma primeira e lúcida escolha, porque a Licenciatura não é um segundo lugar.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2018.

HEUSER, Ester Maria Dreher. Muros do estágio e da formação de professores de Filosofia. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 2, n. 5, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/408>

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos. Por que a democracia precisa das humanidades**. Trad. Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins fontes, 2015.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense**. Caderno 2 – Formação Geral Básica. 2020.

STEIN, Edith. **Vida de uma família judia e outros escritos autobiográficos**. Trad. Maria do Carmo Ventura Wollny e Renato Kirchner. São Paulo: Paulus, 2018.

5

Um panorama histórico sobre EAD no Brasil e no Piauí: Ensino de Filosofia e Educação a Distância

Profa. Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima (CEAD UFPI)

<https://orcid.org/0000-0002-4690-131X>

Prof. Drando. Dayvide Magalhães de Oliveira (CEAD UFPI)

<https://orcid.org/0000-0003-0152-2292>

1. Introdução

O ensino de Filosofia ocupa lugar central na formação crítica, ética e cidadã dos estudantes da Educação Básica, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade reflexiva, da argumentação racional e da compreensão das múltiplas dimensões da realidade social. No contexto das políticas educacionais brasileiras, a presença da filosofia no ensino médio é respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em sua reformulação de 2008, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apesar de sua retirada em 2024 dos currículos do ensino médio, com a implementação do Novo Ensino Médio, que excluía a filosofia do caráter de obrigatoriedade, a restringido como componente

curricular diluído no âmbito da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em caráter formativo e interdisciplinar, em 2025, com mais uma reformulação da BNCC, o Novíssimo Ensino Médio restitui a autonomia da filosofia como componente curricular.

Nesse cenário nacional, o Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI) assume papel estratégico ao ofertar a formação inicial de professores de Filosofia na modalidade a distância, ampliando o acesso ao ensino superior público e contribuindo para a interiorização da educação no estado do Piauí. A Licenciatura em Filosofia do CEAD/UFPI está alinhada às normativas legais vigentes e às demandas do Novíssimo Ensino Médio, preparando docentes capazes de atuar de forma crítica e contextualizada, considerando as transformações curriculares e pedagógicas em curso. A modalidade EAD, ao articular tecnologias digitais, mediação pedagógica qualificada e práticas formativas reflexivas, possibilita a construção de saberes filosóficos e pedagógicos necessários ao exercício da docência no Ensino Médio.

Nesse sentido, tomando como base a relação entre educação a distância no Piauí e o ensino de filosofia, nas seções que seguirão será construída uma abordagem conceitual, metodológica e histórica sobre educação a distância no Brasil, Piauí e o ensino de filosofia.

2. Do conceito de EaD

Quando surge o tema “educação a distância” nos debates preliminares, como por exemplo numa primeira aula de introdução à educação a distância, o horizonte primeiro na fala dos/das estudantes é o de tomar educação a distância como um modelo educacional que propõem metodologias de ensino mediado por internet (e tantos outros recursos de mídia atual). Isso gera inúmeros debates em sala de aula, mas

também representa uma plêiade de concepções equivocadas sobre o que ocorre ou o que pode ocorrer num processo de ensino via modalidade a distância.

A questão fica mais complicada, e o estranhamento conceitual sobre o que vem a ser educação a distância fica mais presente entre os discentes, quando os submeto a uma certa experiência em sala de aula. Primeiro pego um texto de Rousseau, *Discurso sobre a Origem da Desigualdade Entre os Homens*. Promovo a leitura da primeira parte (seção) do ensaio. Instalo o debate sobre o que entenderam do texto de Rousseau. Os discentes apresentam suas perspectivas sobre o texto. Então eu lanço a seguinte pergunta: essas informações que vocês (alunos/alunas) obtiveram sobre como surge a desigualdade entre nós, humanos, vocês aprenderam com quem? Muitos dizem: aprendemos lendo! E eu completo: aprendemos lendo naquilo que Rousseau escreveu; aprendemos com ele, Rousseau; ele, Rousseau, acabou de nos informar sobre uma perspectiva referente à origem da desigualdade entre os homens. Rousseau nos ensinou (nos ensina) através (mediado) por um texto cuja primeira publicação é datada do século XVIII (mais precisamente, 1755).

Essa experiência de aprender com Rousseau a distância (tanto distante de nós no tempo, quanto distante de nós no espaço), nos abre a compreensão sobre o que vem a ser educação a distância (e as diferentes técnicas sobre ensinar a distância). Cai o falso dogma do imaginário popular de que educação a distância (e ensinos a distância)¹ devem necessariamente ter mediação executória via tecnologias e mídias digitais

¹ Não nos aprofundaremos no estabelecimento de debate mais ampliado sobre a diferença entre educação a distância e ensino a distância, por não ser nosso foco. Mas, resumidamente, educação a distância é compreendida como uma rede teórica de viés pedagógico e filosófico sobre uma concepção de modalidade educacional, enquanto ensino a distância se refere especificamente às mais diversas metodologias de ensino aplicadas pelos processos envolvendo a modalidade educação a distância em si (aplicabilidade) prática. (Cf. Moran, 1994; Moran, 2011).

(nos termos como as conhecemos hoje). Mas como vimos, o livro é um elemento mediador num processo de ensino a distância. Ainda agora, se pegarmos um dos diálogos de Platão, ou a *Crítica da Razão Pura* (de Kant), ou *Origens do Totalitarismo* (de Hannah Arendt), essas pessoas estarão nos ensinando sobre suas perspectivas, respectivamente, de justiça (Platão – *A República*), dos limites da metafísica e de como acessamos o mundo (Kant – *Crítica da Razão Pura*), ou das origens do totalitarismo no século XX a partir da análise de elementos históricos como o nazismo e o stalinismo (Hannah Arendt – *Origens do Totalitarismo*).

O que podemos tirar, conceitualmente falando, sobre o que é educação a distância? A literatura sobre educação a distância nos traz um vasto capital teórico sobre o que seria educação a distância². Mas, de modo bastante panorâmico e resumido, poderíamos dizer que se trata da perspectiva sobre uma modalidade de ensino onde docentes e discentes podem estar separados espacial ou temporalmente³, porém, mediados por tecnologias utilizadas nos processos educacionais – livros, textos, internet, chats, ambientes virtuais de aprendizagem⁴ (AVA's) etc.

3. Da história da EaD no Brasil

Há duas formas de fazer a leitura histórica no processo de surgimento, adaptação e concretização da educação a distância no Brasil: a) a primeira é de ordem cronológica, com listagem de aparecimento dos cursos que eram desenvolvidos através da modalidade a distância; essa

² Sobre conceitos de educação a distância, Cf. Segundo Hølemberg (1977); Garcia Aretio (1987); Peacock (1996); Chaves (1999); Moore e Kearsley (1997); Moran (2011).

³ Como um adendo conceitual, quando dizemos “podem estar separados temporalmente, queremos efetivamente dizer que não é necessária a separação temporal. E isso é possível graças às salas virtuais de encontros e reuniões em tempo real, como é o caso do Google Meet;

⁴ Sobre ambientes virtuais de aprendizagem, Cf. Almeida, M. E. B., (2002); Kenski, V (2006);

forma tem, também, relação com a cronologia das normativas nacionais (legalização da modalidade a distância de ensino no Brasil); e b), que é referente às gerações da educação a distância no Brasil e modelos metodológicos empregados em cada uma das gerações (adequação às tecnologias empregadas e que foram surgindo ao longo da consolidação da educação a distância no Brasil).

a) Cronologia

Em 1904, o jornal do Brasil trazia o anúncio sobre oferecimento de cursos por correspondência (incluindo datilografia). Se tratava de cursos oferecidos pelas Escolas Internacionais (aqui no Brasil, uma filial norte-americana)⁵. A finalidade era especificamente a de oferecer cursos ((pagos) com foco em capacitação profissional. Eis aí o marco simbólico do início da educação a distância no Brasil. Nas décadas seguintes, outros cursos foram sendo apresentados pela iniciativa privada, como por exemplo o Instituto Monitor, fundado em 1939, e o Instituto Universal Brasileiro, fundado em 1941 – ambos também aconteciam por correspondência. O foco era oferecer cursos de caráter profissionalizantes.

Mas em 1923 já surgia no Brasil a utilização de um recurso midiático diferente da correspondência; era o rádio. A Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, fundada naquele ano, e doada em 1936 ao Governo⁶ (pelo então fundador, Roquette-Pinto) surgia com o objetivo básico de difundir conhecimento e cultura⁷. Nos anos sombrios da ditadura militar, com o objetivo alegado de reduzir o analfabetismo, o regime militar brasileiro institui o processo de alfabetização via rádio –

⁵ Cf. Hermida; Bonfim, 2006.

⁶ Passando a ser conhecida como Rádio MEC.

⁷ Cf. Hermida; Bonfim, 2006

primeiro em caráter experimental, em 1969 (Decreto-Lei nº 1.044/1969, Art. 1º); depois concretizado como política educacional pela LDB de 1971⁸.

Dos anos 80 a 90, entram no novas tecnologias, inaugurando nova roupagem à educação a distância no Brasil. Entra em cena a televisão, as transmissões via satélite e as mídias de armazenamento de dados (videoaulas, disquetes, CD-ROM etc.) como meios complementares. Em meados dos anos 90, mais especificamente em 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 80, declara:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. §1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. §2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. §3º As normas para a produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. §4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

A LDB de 1996 sacramenta e efetiva a legitimidade do ensino na modalidade a distância no Brasil. A definição legal de como deveriam/devem ocorrer o processo de implementação efetiva do artigo

⁸ Posteriormente chancelado pelo Decreto nº 68.908/1971 e, no ano seguinte, pelo Parecer CFE nº 699/1972 – reconhecendo o ensino por rádio como válido para supletivo.

80 da LDB de 1996 veio 2005, quase uma década depois. O decreto presidencial Nº5.622 de 19 de dezembro de 2005 estabeleceu os critérios de implementação, solicitação de credenciamento e de funcionamento da educação a distância no Brasil – incluindo o ensino universitário.

De 2005 até os dias atuais, o ensino universitário via modalidade a distância no Brasil foi ganhando espaço tanto nas universidades públicas quanto na rede superior de ensino privado. Algumas brechas da norma foram permitindo a criação precarizada das muitas instituições de ensino superior da rede privada. Visando a correção dos problemas, o governo Lula, que em seu mandato em 2005 havia instituído o decreto Nº5.622/2005, em março de 2025, vinte anos mais tarde, assina o Decreto Nº 12.456, de 19 de maio de 2025 e a Portaria MEC Nº 378, de 19 de maio de 2025. Estes (o Decreto Nº 12.456/2025 e Portaria MEC Nº 378/2025) definem o que podemos chamar de O Novo Marco Legal da Educação a Distância no Brasil.

Com o Novo Marco Legal da Educação a Distância, novas regras surgem como lastro regulador. Cursos na área de saúde são impedidos de funcionar na modalidade a distância. Cursos de licenciatura deverão ter carga horária com 50% do seu funcionamento com atividades presenciais. Nesse contexto, é aberto os precedentes legais para que a modalidade presencial também possa funcionar com parte da carga horária através da modalidade a distância – desde que seja previsto nos planos políticos pedagógicos dos cursos.

b) Gerações da educação a distância

O que basicamente diferencia a educação a distância da década de 20, 30 para a geração das décadas de 70, 80 e da geração atual é o

aparato tecnológico. Passando da correspondência física nos correios para o rádio; saltando do rádio para a televisão e meios de gravação de mídia digital; partindo de “Um Salto para o Futuro” (em 1991) e do “Telecurso 2000” (1995) para os ambientes virtuais de aprendizagem como o Moodle (2002) e o Sigaa (2005), chegando às salas virtuais de conferências síncronas de hoje – exemplo do Google Meet (2017).

Com desdobramento de todas as mudanças no aparato técnico e tecnológico utilizado nos processos de ensino a distância, como efeito prático, houve igualmente a provocação de mudanças nas metodologias empregadas. Nesse contexto de transformação metodológica e de surgimento novas tecnologias aplicas ao ensino a distância, a educação a distância persiste e segue se consolidando, enquanto o ensino a distância sofre alterações substanciais.

E é a partir dessa conjuntura de evolução técnica, tecnológica e metodológica que, segundo Moore e Kearsley (1996), é possível visualizar e classificar as diferentes sucessões das gerações da educação a distância. Aqueles autores classificam cinco gerações diferentes:

I – Geração 01: mediação unicamente por correios, com interação lenta e processos completamente assíncronos;

II – Geração – 02: mediação via material impresso e por intermédio da TV, com centros e núcleos de recepção, onde os processos de interação são ainda assíncronos (embora transmissões possam ter ocorrido ao vivo, a interação permanecia por meio de troca assíncrona de informações);

III – Geração 03: há meios e locais adequados para a realização das atividades didática, há utilização de mídias digitais, os docentes passam a interagir e contribuir ativamente na construção do ensino, há figura do mediador e, nesse sentido, há um tipo de sincronismo no processo de troca de informações;

IV – Geração 04: surge o uso da internet e, embora a interação discente-docente não seja de modo completamente síncrono, a relação interativa é controlada pelo discente;

V – Geração 05: processo baseado no uso da internet como recurso mediador, através de redes sociais e ambientes virtuais de aprendizagem, ocorrendo maior autonomia do discente e havendo interações síncronas. Consideremos o que dissemos no começo deste capítulo em relação a Rousseau. Foi dito que ainda hoje Rousseau continua nos ensinando sobre a origem da desigualdade entre os humanos através do seu texto de 1755, o *Discurso sobre a Origem da Desigualdade Entre os Homens*. Mas, mesmo Rousseau nos ensinando, as informações passadas por seu texto podem ser questionadas ao próprio Rousseau. É preciso um mediador que tenha leituras em Rousseau: o/a docente. Agora lembremos das características gerais da Geração 05. Dissemos que o processo de ensino é baseado no uso da internet, via redes sociais e ambientes virtuais de aprendizagem, fato que gera maior autonomia do discente e interações síncronas com o docente – ainda que discente e docente estejam em espaços físicos diferentes. Do texto do Rousseau, passando pelas gerações 01, 02, 03, 04, e chegando na geração 05, o principal ganho, podemos dizer, foi o aumento considerável nos processos de interação entre discente e docente. A efetivação das atividades síncronas possibilitou o melhoramento considerável no processo de construção de conhecimentos.

4. A história da EaD no Piauí

Se considerarmos por exemplo a pulverização, por todo território nacional, dos cursos oferecidos através do Instituto Universal Brasileiro (fundado em 1941), a educação a distância no Piauí não é recente. Mas o que pode ser afirmado é que, através do Programa Universidade Aberta

do Brasil, por meio do Edital MEC de 2005, em dezembro de 2005, a Universidade Federal do Piauí dá início a oferta da Educação a Distância por meio da seleção de polos municipais de apoio presencial. Em 2006, em sistema de consórcio com a Universidade Estadual do Piauí, o Instituto Federal do Piauí e a SEDUC/PI, a UFPI implanta efetivamente o sistema UAB no Estado do Piauí. Em 2007 a UFPI lança seu primeiro curso (piloto) em Administração. A UESPI veio, mais tardiamente em 2008 lançar seu primeiro curso: Licenciatura em Letras Espanhol. O Piauí então é inserido no cenário nacional no que diz respeito à educação a distância no Brasil já na modelagem da quinta geração de educação a distância⁹.

4.1 UFPI e EaD

A Universidade Federal do Piauí inicialmente oferece quinhentas vagas. A meta é promover formação em Administração (graduação/bacharelado). As citadas quinhentas vagas são distribuídas nos polos de apoio presencial de Bom Jesus, Esperantina, Floriano, Parnaíba, Picos, Piripiri, São Raimundo Nonato e Teresina¹⁰. O processo de consolidação da educação a distância no Piauí começa então a tomar forma e fortificar sua capilaridade pelo Piauí através de UFPI, via oferta de curso de graduação em administração através de oito polos iniciais.

O que teve início em oito polos, nos anos que seguiram, foi ampliado para quarenta e oito polos de apoio presencial em 2021, abrangendo inclusive Estados como a Bahia e o Maranhão. Atualmente o Centro de Educação Aberta e a Distância da UFPI conta com seis

⁹ As informações aqui contidas foram retiradas das páginas oficiais da UFPI e da UESP.

¹⁰ Todas as informações apresentadas sobre dados históricos referentes à UaB/UFPI são retiradas da página oficial da UFPI, aba CEAD (<https://ufpi.br/historico-ceed>)

curso de bacharelado, oito licenciaturas, dois cursos tecnólogos e trinta e sete especializações (ofertadas para todo o Brasil) – tendo ofertado também dois programas de metrado.

Em termos estruturais e de sede, o que começou com apenas quatro mesas dentro do da Superintendência de Tecnologia da Informação (STI/UFPI)¹¹ passou a ocupar um prédio no Centro de Teresina¹² (com laboratórios, salas de coordenação e auditório). A partir de então, em 12 de julho de 2024, o CEAD deixa de ser sediado no centro da cidade, e passa a ocupar lugar dentro da estrutura da Cidade Universitária, no Campus Ministro Petrônio Portela, ocupando dois prédios: i) o da sede administrativa, onde estão alocadas as coordenações dos cursos de bacharelado e licenciatura, a diretoria do centro, sala de reuniões e as coordenações das especializações; e ii) o prédio do anexo, onde estão alocadas as coordenações dos cursos tecnólogos, laboratório de informática, laboratório de energias renováveis, estúdio de gravações, gabinetes de professores, salas de aulas presenciais e híbridas e coordenação de comunicação.

Em termos institucionais, o CEAD inicia como um braço vinculado ao STI, ganhando status de centro de ensino reconhecido pelo Ministério da Educação apenas 2013. Através da Portaria nº 97 de 05 de março de 2013, o MEC confere oficialmente ao CEAD o status de Centro de Educação Aberta e Distância da Universidade Federal do Piauí. É a institucionalização do CEAD.

¹¹ Quando a educação a distância começou a ser implementada na UFPI, a sede inicial foi no que hoje é o STI, antes NTI (Núcleo de Tecnologia da Informação).

¹² Antes de existir a UFPI, Teresina contava com cursos superiores separados. A exemplo disso, tínhamos as Faculdades de Direito (funcionando em prédio localizado na Praça do Fripisa) e a FAFI, Faculdade Católica de Filosofia do Piauí, localizado em um prédio na Praça Saraiva. O prédio no centro de Teresina onde foi sede do CEAD por muito, antes funcionou a FAFI.

5. Filosofia e EaD na UFPI

Entre idas e vindas da obrigatoriedade legal do ensino de filosofia nos currículos escolares aqui no Brasil, a UFPI sempre manteve a oferta do curso de licenciatura em filosofia. Mas bem antes da UFPI surgir no Piauí, já em 1957/1958, a Faculdade Católica de Filosofia do Piauí (FAFI)¹³ já ofertava o curso de filosofia. O mesmo curso de filosofia que hoje a UFPI oferta teve sua origem na FAFI; o curso de filosofia sediado hoje no Centro de Ciências Humanas e Letras já existia antes da UFPI, sendo incorporado em 1971 à Universidade Federal do Piauí. A filosofia já existia como curso superior no prédio da Praça Saraiva, onde mais tarde seria a antiga sede do CEAD.

A inserção da filosofia dentro do cenário histórico do CEAD veio em 2008, cinquenta anos depois de seu surgimento com a FAFI. Em 2009 iniciaram de fato as aulas em dois polos de apoio presencial: Floriano e Uruçuí. Nos anos seguintes, de dois polos, a oferta de filosofia saltou para vinte e duas turmas espalhadas por todo o Piauí, incluindo Bahia, em Juazeiro e Campo Alegre de Lourdes. Infelizmente, como o lugar da filosofia nos currículos escolares sempre é ameaçado de tempos em tempos, quando a mão invisível da política autoritária toma lugar no poder, a oferta do curso de filosofia via educação a distância no Piauí foi suspensa por dois anos no governo Bolsonaro. Hoje a oferta encontra-se reduzida a dez turmas no Piauí.

6. Considerações finais

O ensino de Filosofia na modalidade a distância revela uma alternativa viável e necessária para ampliar o acesso à formação docente e

¹³ Sobre FAFI, ver Fontineles; Frota. *Perscrutando a História: a constituição da Faculdade Católica de Filosofia do Piauí*, 2020.

fortalecer o pensamento crítico na Educação Básica, especialmente em contextos de capilarização e democratização do ensino superior. Quando estruturada com metodologias interativas, mediação pedagógica qualificada e uso consciente das tecnologias digitais, a EAD possibilita a construção de competências filosóficas essenciais, como argumentação, problematização da realidade, autonomia intelectual e reflexão ética.

Sendo assim, no âmbito da legislação do Ensino Médio – orientada pela LDB, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pela BNCC – a Filosofia mantém sua relevância como componente curricular autônomo e formativo encaixado dentro das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, contribuindo para a formação integral do estudante e para o exercício da cidadania democrática. Assim, a articulação entre a formação em Filosofia via EAD e as demandas legais do Ensino Médio evidenciam a necessidade de currículos flexíveis, interdisciplinares e contextualizados, capazes de preparar professores e estudantes para os desafios contemporâneos da educação.

Dessa forma, o ensino de Filosofia em EAD, alinhado às normativas educacionais vigentes, embora, atualmente, com oferta reduzida, consolida-se como espaço de formação humana e crítica, reafirmando seu papel estratégico na promoção de uma educação pública inclusiva, reflexiva e socialmente comprometida.

7. Referências

ALMEIDA, M. E. B. **Incorporação da tecnologia de informação na escola: vencendo desafios, articulando saberes, tecendo a rede.** In: MORAES, M. C. (Org.). Educação a distância: fundamentos e práticas. Campinas, SP: NIED/Unicamp, 2002.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Brasília-DF, 1996.

CHAVES, E. **Tecnologia na Educação, Ensino a Distância, e Aprendizagem Mediada pela Tecnologia: conceituação básica.** In Revista Educação. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Ano III, Número 7, Novembro de 1999.

FONTINELES, C. C. S.; FROTA, T. R. **Perscrutando a História: a constituição da Faculdade Católica de Filosofia do Piauí.** MÉTIS – história & cultura v. 19, n. 38, p. 146-169, jul./dez. 2020.

GARCIA ARETIO, L. **Para uma definição de educação à distância.** Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, v. 16, n. 78-79, n. 56-61, set.-dez. 1987.

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. F. **A educação à distância: história, concepções e perspectivas.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.166–181, ago 2006.

HOLEMBERG, B. **Educación a distancia: situación y perspectivas.** Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1977.

KENSKI, V. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância.** 3.ed. São Paulo: Papirus, 2006.

MORAN, J. M. **Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento.** In Revista Brasileira de Comunicação, São Paulo, v. 17, n. 2, jul./dez. 1994.

MORAN, J. M; VALENTE, J.A. **Educação a Distância: pontos e contrapontos.** São Paulo: Sammus, 2011. (Coleção Pontos e Contrapontos).

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Distance education: a systems view**. Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company, 1996.

PEACOCK, R. **Formas da literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.



Acessibilidade atitudinal: o fundamento da permanência da pessoa com deficiência no ambiente de ensino-aprendizagem

Prof. Dr. Fábio Abreu dos Passos (UFPI, PQ CNPq)

<https://orcid.org/0000-0002-7339-6689>

Profa. Dra. Elivanda de Oliveira Silva (IFPI)

<https://orcid.org/0000-0001-8688-9709>

O presente texto pretende discutir a importância da acessibilidade atitudinal como elemento imprescindível de permanência da pessoa com deficiência no ambiente de ensino-aprendizagem nas instituições brasileiras de ensino. A Educação com foco na inclusão, nos últimos anos, passou por muitas mudanças e avanços, contudo as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, instrumentais, metodológicas, digitais, programáticas e nos transportes possuem como base de sustentação a ausência de acessibilidade atitudinal.

Segundo o último Censo do IBGE,¹ o Brasil possui um número

¹ É importante ressaltar que existe grande discordância por parte dos movimentos sociais organizados de pessoas com deficiência sobre os dados censitários do IBGE de 2022 em relação ao percentual de pessoas com deficiência, mesmo com o aumento de deficiências reconhecidas pe-

aproximado de 14,4 milhões de pessoas com alguma deficiência e, destas, 1,7 milhão estão matriculadas em diversos níveis de ensino, o que equivale a 11,8%. Em comparação à população sem deficiência, esse dado é preocupante: 47,3 milhões de pessoas sem deficiência estão matriculadas em algum nível escolar. Em alguns Estados da Federação, os números relacionados à presença de pessoas com deficiência nos ambientes de ensino-aprendizagem nos trazem preocupação. No Piauí, por exemplo, 38,8% das pessoas com deficiência (15 anos ou mais) são analfabetas.

Estes dados revelam que há um baixo nível de escolaridade entre as pessoas com deficiência no Brasil, o que faz com que haja uma falta de instrução que as leve a ter consciência de classe e, conseqüentemente, ser capazes de reivindicar seus direitos. São muitos os fatores que fazem com que tenhamos um baixo índice de pessoas com deficiência matriculados em algum nível escolar. Contudo, um desses fatores merece a atenção de todas as pessoas envolvidas com educação, em especial gestores, gestoras e docentes: a ausência de acessibilidade atitudinal nos ambientes de ensino-aprendizagem.

Os *Disability Studies* e o início da discussão sobre acessibilidade atitudinal

Os estudos sobre/da deficiência (*Disability Studies*) iniciaram-se com o desenrolar dos movimentos pelos direitos das pessoas com deficiência²

la legislação.

² As políticas que impulsionaram o [Movimento pelos Direitos das Pessoas com Deficiência](#) nas décadas de 1960 e 1970, com influências internacionais, como o movimento do direito à deficiência nos Estados Unidos e a elaboração de conceitos como os da UPIAS (*Union of the Physically Impaired Against Segregation*)/União dos Deficientes Físicos Contra a Segregação), foram cruciais para a atuação de diversas organizações sociais e ativistas que buscavam oportunidades e direitos iguais. A consolidação acadêmica do tema ocorreu nos anos 1980 e 1990, impulsionando a criação do campo de estudo das [pesquisas sobre deficiência](#) e a formalização de políti-

nas décadas de 1960 e 1970, discutindo essa temática para além da perspectiva então dominante, ou seja, de que a deficiência é uma questão que diz respeito às alterações completas ou parciais de partes do corpo humano. Dentro desse quadro investigativo até então dominante, temos as ciências da saúde voltando-se para o corpo da pessoa com deficiência como algo lesionado, no intuito de “consertá-lo”, de “normalizá-lo”, para que se torne eficiente e, portanto, produtivo.³ É nesse sentido que podemos dizer que, da segunda metade do século XX em diante, o discurso médico em ascensão procurava responder às questões relacionadas às desigualdades sociais sofridas pelas pessoas com deficiência a partir de uma perspectiva meramente biológica, naturalizando esse quadro de opressão e invisibilidade. Nesse discurso, a deficiência deixa de ser encarada como um castigo divino⁴ e passa a ser compreendida como um “erro” da natureza ou de alguma sequele advinda de um acidente, podendo ser corrigida ou mitigada através de cirurgias ou tratamentos reabilitadores. A percepção da corporeidade da pessoa com deficiência como algo defeituoso é fruto da captura desse corpo pelo saber médico, que toma para si o corpo lesionado no intuito de devolvê-lo para o convívio social, com os déficits físicos corrigidos ou atenuados. Embora o discurso científico tenha tirado da corporeidade

cas inclusivas.

³ “A normal body is one which advances and develops its capacities on schedule and results in well-adapted, healthy, productive, and happy life. A body which does not adapt to this scientifically purified disciplinary order, a body which resists this training, which fails these examinations, which does not become happy, or healthy, or productive within the social organism, is abnormal” (McGuchin, 2007, p. 270).

⁴ “[...] na história da humanidade a imagem que muitos deficientes carregavam era a imagem de deformação do corpo e da mente. Tal imagem denunciava a imperfeição humana. Há relatos, segundo Gugel (2007), de pais que abandonavam as crianças dentro de cestos ou outros lugares considerados sagrados. Os que sobreviviam eram explorados nas cidades ou tornavam-se atrações de circos. O nascimento de indivíduos com deficiência era encarado como castigo de Deus; eles eram vistos como feiticeiros ou como bruxos. Eram seres diabólicos que deveriam ser castigados para poderem se purificar” (Fernandes, 2011, p. 134).

da pessoa com deficiência o estigma de ser visto como um castigo divino contra alguma transgressão de seus progenitores, ele observa e diagnostica essa corporeidade com uma marca que fomenta discursos capacitistas:⁵ a ideia de que o corpo da pessoa com deficiência é um erro que precisa ser corrigido.

Negar os benefícios que as ciências da saúde trouxeram para a vida das pessoas com deficiência seria um erro.⁶ Contudo, é necessário ultrapassar a predominante compreensão da deficiência como um fenômeno oriundo de lesões, passível de tratamento através de medicalização. É imprescindível pensá-la em uma dimensão política. Em outras palavras, para se ter uma compreensão mais ampla acerca da deficiência enquanto uma experiência humana, é preciso pensá-la para além dos argumentos e prescrições médicas. É preciso ter em mente que,

⁵ Preconceito contra a pessoa com deficiência. O capacitismo vem do inglês *ableism* e significa destratar ou ofender uma pessoa por ela ser deficiente. Os discursos capacitistas engendram ideias de que pessoas com deficiência são inferiores àquelas sem deficiências e que são incapazes de exercer determinadas tarefas e atividades. O capacitismo é um termo que se propagou nos anos 1980, nos Estados Unidos da América, por ocasião dos movimentos pelos direitos das pessoas com deficiência. Para Itxi Guerra, o capacitismo “ É uma palavra que agora começa a ser ouvida com mais frequência nos movimentos sociais, mas seu significado e o que ela implica não é muitas vezes explorado em profundidade. O capacitismo é a opressão que nós as pessoas deficientes enfrentamos, e surge do sistema capacitista, que é o sistema social, político e econômico que discrimina, violenta, marginaliza e assassina as pessoas deficientes pelo fato de o serem. É um sistema no qual corpos e mentes são valorados de acordo com o padrão de normalidade, inteligência, excelência, magreza, utilidade, beleza.... Este valor é determinado pelo capitalismo (e pelo Estado). Cria-se a ideia de uma pessoa 'perfeita', aquela que produz lucro para o sistema através de seu trabalho e de seu capital erótico” (Guerra, 2021, p. 27).

⁶ Para comprovar os benefícios que as ciências da saúde, em suas grandes áreas de atuação, trouxeram para a qualidade de vida das pessoas com deficiência, citaremos as Tecnologias Assistivas. As Tecnologias Assistivas constituem-se como uma gama de equipamentos que se relacionam com um grande conjunto de recursos e serviços que promovem e ampliam características funcionais de pessoas com deficiência. São instrumentos facilitadores de funções, que aumentam a autonomia, a qualidade de vida e a independência de pessoas com deficiência. Exemplos de Tecnologias Assistivas são: OrCam MyEye2 (dispositivo de inteligência e visão artificial); Bengala Inteligente WeWALK (dispositivo que, acoplado à bengala tradicional, transforma-a em uma bengala inteligente); cadeiras de rodas motorizadas; adaptações veiculares para diversos tipos de deficiência física; próteses de membros superiores e inferiores.

ao se falar sobre corpos de pessoas com deficiência, os argumentos não podem se deter em suas dificuldades, mas devem se voltar também para as suas possibilidades, para aquilo que um corpo da pessoa com deficiência pode fazer. Para tanto, é fundamental a construção de práticas que estejam sustentadas nas diversas formas de acessibilidade, principalmente a atitudinal: adoção de comportamentos e posturas sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações em relação às pessoas com deficiência, promovendo a igualdade e a integração desses sujeitos na sociedade.

O modelo social inaugurado pelos *Disability Studies* busca tencionar a condição relacionada às pessoas com deficiência para além do paradigma biomédico, que pensava o corpo da pessoa com deficiência apenas na perspectiva da lesão e, portanto, a focava única e exclusivamente nas limitações funcionais ocasionadas pela deficiência. As ciências da saúde limitam-se a propor reparações e reabilitações para esse corpo. Enquanto uma alternativa epistemológica, social e política, os primeiros estudos sobre a deficiência procuravam demonstrar que a deficiência não é um resultado de uma lesão, mas fruto de uma sociedade que não é capaz de contemplar todos os tipos de corporeidades, uma vez que há diversas barreiras que impedem que pessoas com deficiência possam existir, tais como as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, instrumentais, metodológicas, pragmáticas, nos transportes, digitais e atitudinais.

O modelo social explicita que a deficiência é o resultado das interações das pessoas com deficiência com outras pessoas sem deficiência e com o ambiente repleto de barreiras e preconceitos (Melo; Nuernberg, 2012, p. 638). Há, nesses estudos, uma tensão entre natureza e cultura, na medida em que se busca pensar a questão da deficiência para além da compreensão de que esta é uma tragédia

pessoal, circunscrita em seus corpos, mas uma condição política e sociocultural.⁷ Foi com esse posicionamento político e epistemológico que os *Disability Studies* foram capazes de fazer com que as pessoas com deficiência fossem compreendidas como sujeitos de direitos, os quais os Estados devem garantir e proteger, e não meros objetos de experimentos biológicos e de intervenções médicas. Estamos diante de uma tentativa de desassociar a origem da deficiência de uma matriz puramente biológica, com o intuito de refletir sobre o fato de que há um processo de deficientização provocado pelos padrões normalizadores de uma sociedade que é incapaz de incluir o diferente, que edifica uma estrutura social que oprime a pessoa com deficiência. Temos, portanto, contextos sociais pouco sensíveis à acolhida da diversidade corporal e seus diferentes estilos de vida. Para Gavério,

[...] o modelo social retira radicalmente a causa da deficiência das configurações corporais de determinados indivíduos (lesionados) e a coloca como fruto de uma organização social opressiva sobre os corpos lesionados, os configurando, e os totalizando, como deficientes (Gavério, 2017, p. 100).

Os *Disability Studies* buscam construir um quadro argumentativo a partir do qual é possível comprovar que é a sociedade que desabilita a pessoa com algum tipo de lesão e, assim, a deficiência é uma categoria imposta sobre os corpos lesionados, que possuem algum tipo de restrição congênita ou adquirida.⁸

A primeira geração de teóricos do modelo social tinha duas pautas principais: alargar a compreensão da deficiência para além da simples

⁷ “Medicine and charity, not social justice, are the answers to the problems of the disabled body, because the disabled body is thought to be the real cause of the problems. Disability is a personal misfortune or tragedy that puts people at risk of a nonquality existence-or so most people falsely believe” (Siebers, 2010, p. 25).

⁸ “Although disability has historically been seen as a disadvantage or a curse, in modern times markers of individuation like physical disability render one a ‘case’ upon which power is exercised” (Thomson, 2017, p. 40).

ideia de haver uma lesão passível de tratamento e reabilitação, retirando-a da exclusividade do discurso médico, e promover uma leitura sociológica da deficiência. Esse modo de ler a deficiência possuía uma forte influência no materialismo histórico de cunho marxista, a partir do qual se compreendia a deficiência como uma opressão ocasionada pela ideologia capitalista.

A partir do final do século XX e início do século XXI, as teorias do modelo social foram revigoradas pelas críticas feministas, que contribuíram para que houvesse uma expansão desse modelo social, inaugurando o que seria conhecido como a “segunda geração do modelo social”. Para as teóricas feministas, havia um erro e um paradoxo no modelo social, quando este fazia uma crítica da exclusão da pessoa com deficiência por parte de uma sociedade que não era capaz de abarcar corpos diferentes. O erro e o paradoxo se explicitam quando se percebe que o modelo social apostava todas as suas fichas na luta pela inclusão, não realizando um movimento crítico mais profundo acerca de alguns pressupostos morais da organização do trabalho nos moldes da produção capitalista. Ao reivindicar a inclusão da pessoa com deficiência, por exemplo, no mercado de trabalho, argumentando que este não era acessível devido às barreiras arquitetônicas, não se atentava para o fato de que havia um problema de fundo, ou seja, o fato de que a ideologia capitalista não se preocupa em incluir em sua operacionalização aqueles que são subjugados socialmente. Como desdobramento dessa crítica, as reflexões das teóricas feministas trouxeram para o centro de discussão das questões relacionadas às pessoas com deficiência temas relacionados ao cuidado, à dor, à lesão e à dependência/independência. Esses temas tinham um pano de fundo em comum: a subjetividade do corpo lesionado e o significado de viver em um corpo com deficiência.

As teóricas feministas desafiaram não só o tabu do corpo deficiente como, principalmente, a falsa suposição de que todos os deficientes almejavam a independência ou mesmo seriam capazes de experimentá-la como proposta pelos teóricos do modelo social (Diniz, 2007, p. 66).

O que as feministas problematizaram é que há pessoas com deficiência que possuem necessidades de cuidadores devido ao grau de lesão que possuem e, por isso, a luta por maior participação no mercado de trabalho não chegará a alterar seu modo de vida. Portanto, “Uma crítica que o modelo social recebe refere-se ao significado que a doença pode receber nos termos de suas consequências, ou o impacto que a doença tem na vida cotidiana e nos relacionamentos dos indivíduos” (Oliveira, 2021, p. 17). Diante disso, fica claro que a questão da deficiência necessita ser estudada a partir de uma dimensão holística, que abarque tanto aqueles que têm condições de experienciar as suas existências em diversos aspectos, tais como trabalho e autossustentação, política, lazer, artes, esportes etc., quanto aqueles dependentes de maiores cuidados. Faz-se necessário pensar as questões relacionadas às pessoas com deficiência para além do trivial discurso de “inclusão”, que pretende “incluir” a pessoa com deficiência no interior de estruturas capacitistas, sem que se tenha uma discussão aprofundada sobre a urgência em se colocar em prática ações que contribuam para que haja uma desconstrução das visões de mundo que se voltam para os corpos dissidentes, com o intuito de marcá-los com o selo da abjeção.

Portanto, podemos dizer que a noção de acessibilidade atitudinal como ação indispensável para que tenhamos sociedades anticapitistas decorre da crítica ao modelo médico, consolidada nos *Disability Studies*.

Aspectos conceituais das diversas formas de acessibilidade

A temática da acessibilidade (arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica, pragmática, no transporte, digital e atitudinal) nos ambientes de ensino-aprendizagem começa a ganhar destaque, passando a ser amplamente discutida, na medida em que se aumenta o número de pessoa com deficiência dos diversos níveis escolares. A discussão sobre acessibilidade nos coloca diante do fato inquestionável de que sua ausência impõe às pessoas com deficiência fronteiras e limites ao acesso e à permanência nos ambientes de ensino-aprendizagem.

Dissemos acima que a temática da acessibilidade passa a ser discutida com mais ênfase na medida em que há o aumento do número de pessoas com deficiência matriculadas em diversos níveis de ensino nas instituições em âmbito brasileiro. Para comprovar essa afirmativa, destacamos os seguintes números: entre 2012 e 2023, o número de estudantes com deficiência matriculados no ensino superior mais do que triplicou, saltando de 26.483 para 92.756, comparando com as estatísticas dos anos anteriores. Este aumento, embora significativo, ainda está longe do ideal, uma vez que a população total de pessoas com deficiência no Brasil se aproxima de 14,4 milhões, segundo o último Censo do IBGE, o que equivale a 7,2% da população do nosso país. Assim,

[...] a educação superior também tem passado por transformações estruturais importantes, como, por exemplo, a implantação do sistema de cotas para alunos de escolas públicas, negros e/ou com deficiências. Esse novo cenário exige esforços para garantir a permanência, com qualidade, desses segmentos nas universidades brasileiras. Afinal, “acessar o ensino superior não garante o acesso ao saber” (Figueiredo et al., In: Sônia (Org.), 2011, p. 188).

A partir da citação acima e dos números que expomos, podemos afirmar que a percentagem de pessoas com deficiência matriculadas no ensino superior poderia ser maior, se houvesse a implementação de políticas públicas que operassem com projetos públicos e parcerias dos órgãos governamentais que garantissem ações de acessibilidade permanentes para, de fato, efetivar o direito constitucional de todas as pessoas de gozarem do estudo, da aprendizagem e de práticas de sociabilidade nos ambientes educacionais de ensino público no Brasil.

Quais são as dimensões de acessibilidade que precisam estar na pauta das políticas públicas e das instituições de ensino? As dimensões da acessibilidade arquitetônica e nos transportes estão relacionadas à eliminação de barreiras físicas e asseguram o direito de ir e vir com qualidade e autonomia. Já a dimensão programática diz respeito às diversas regulamentações existentes nas instituições de ensino, que fomentam diretrizes que garantem a plena existência da pessoa com deficiência enquanto estudante. Por essas características, a acessibilidade programática está intimamente relacionada à acessibilidade atitudinal. No que diz respeito à garantia de aproveitamento de conteúdo, assegurar as acessibilidades metodológicas, avaliativas, instrumentais e digitais torna-se imprescindível, uma vez que faz com que as barreiras presentes nos planejamentos pedagógicos e no próprio ato de ensinar sejam eliminadas, garantindo o direito à aprendizagem. Por fim, a acessibilidade na comunicação está relacionada às condições de acesso à comunicação interpessoal, virtual ou escrita. Em razão de suas características, a acessibilidade comunicacional depende de outras dimensões de acessibilidade, como a atitudinal, instrumental, metodológica, pragmática e digital.

Colocar em prática as diversas dimensões da acessibilidade contribui para que a deficiência seja experienciada como uma entre

tantas outras possibilidades da vida humana. Como explicita Débora Diniz, a deficiência é uma das muitas formas de experienciar a vida e, por isso, não pode ser pensada com base em uma perspectiva limitadora, a partir da qual a deficiência é compreendida como um impeditivo para uma vida plena. Segundo a antropóloga,

[...] como qualquer estilo de vida, um cego necessita de condições sociais favoráveis para levar adiante seu modo de viver a vida e indica que a deficiência visual não significa sofrimento, ou a existência de um tipo de sentença biológica, mas existem, sim, contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal (Diniz, 2007, p. 08).

Para que contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade humana sejam dirimidos, é importante que os corpos das pessoas com deficiência ocupem diversos espaços. É nesse sentido que a presença das pessoas com deficiência nos múltiplos espaços contribui para a formulação de políticas de acessibilidade, a exemplo das políticas de ações afirmativas nas universidades, que no Brasil são conhecidas por cotas.

A política de cotas deve possibilitar e ampliar o acesso, mas as condições de permanência precisam ser repensadas, pois as condições de acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino superior não implica apenas a construção de espaços fisicamente acessíveis, mas também recursos pedagógicos (livros, equipamentos, instrumentos etc.), informações para a comunidade técnico-administrativa, instruções e/ou capacitação aos professores e apoio institucional. Portanto, há que se proporcionar uma mudança no modus operandi de uma instituição no seu fazer tradicional tanto no ensino, na pesquisa e na extensão quanto na infraestrutura oferecida a toda a comunidade docente, discente e administrativa (Poker; Valentin; Garla, 2018, p. 129)

Uma das formas de se alterar *o modus operandi* é inserir nos currículos conteúdos estudados em sala de aula e temáticas relacionadas às pessoas com deficiência e sua história, tanto na educação básica quanto no ensino superior. É dessa forma que questões relacionadas à inclusão e à acessibilidade poderão ser aprendidas para que a luta por igualdade seja cada vez mais abraçada por um número maior de pessoas – com e sem deficiência.

Portanto, embora a acessibilidade arquitetônica seja a mais conhecida, pois está presente em boa parte dos estabelecimentos públicos em forma de rampas e banheiros acessíveis, é de suma importância que as demais formas de acessibilidade sejam discutidas não somente por gestores, mas também por docentes e discentes na organização, com planejamento e execução dos conteúdos programáticos, para que as barreiras que são edificadas e que impedem a acessibilidade da pessoa com deficiência sejam removidas.

Acessibilidade Atitudinal: o fundamento da permanência da pessoa com deficiência no ambiente de ensino-aprendizagem

O processo de inclusão no Brasil se configura como prática recente das lutas pela universalização da educação. No entanto, para que esta universalização da educação seja, de fato, concretizada, faz-se necessário colocar em prática ações vinculadas à acessibilidade atitudinal, pois esta se configura como uma dimensão imprescindível para o processo de verdadeira inclusão. Entre as diversas formas de acessibilidade, a acessibilidade atitudinal é a mais relevante, uma vez que permeia todas as demais dimensões de acessibilidade.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, em seu art. 2º, estabelece o seguinte esclarecimento sobre o significado de ser uma pessoa com deficiência:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Para haver essa igualdade, é preciso erradicar as barreiras das discriminações, dos estigmas, dos preconceitos, das exclusões, das inclinações tendenciosas, dos discursos capacitistas, entre outras. Para tanto, é preciso que as instituições de ensino brasileiras executem planos de ações que tenham em seu fundamento a acessibilidade atitudinal, uma vez que a ausência de acessibilidade atitudinal evidencia que diversas práticas pedagógicas dos docentes são atravessadas por compreensões de mundo capacitistas.

O fato de uma pessoa com deficiência estar em um ambiente de ensino-aprendizagem não garante que ela esteja incluída e que suas demandas estejam sendo atendidas. É preciso, portanto, que as pautas de acessibilidade sejam prioritárias, para que se identifiquem e se eliminem as barreiras atitudinais, com o intuito de fazer com que o processo de exclusão social seja erradicado.

Nesse sentido, a acessibilidade atitudinal busca eliminar preconceitos, estereótipos e atitudes discriminatórias em relação às pessoas com deficiência de modo que elas tenham as mesmas oportunidades de participação na sociedade e de acesso aos direitos como quaisquer outras pessoas. Essa acessibilidade é importante porque, muitas vezes, a barreira que mais impede a plena inclusão das pessoas com deficiência não é a falta de recursos materiais, mas sim as atitudes e os comportamentos discriminatórios (Garona, 2025, p. 07)

Portanto, uma sociedade, para ser inclusiva, necessita, antes de

tudo, ser acessível. No que tange especificamente ao ambiente de ensino-aprendizagem, para haver inclusão não podem existir atitudes preconceituosas, estigmatizantes, estereotipadas e discriminatórias para com as pessoas com deficiência. Contudo, esse tipo de atitude é corriqueiro nos diversos níveis de ensino-aprendizagem, principalmente praticado por gestoras, gestores e docentes.

Uma aparente preocupação com o exercício da profissão, mas que está fundamentada no capacitismo, pode ser ilustrada pela fala: que tipo de profissional ele ou ela será se possui determinada condição? Esta percepção está baseada no modelo biomédico da deficiência, que interpreta que a deficiência impõe limitações às pessoas. Logo, se possui determinada deficiência a pessoa não pode ocupar determinados espaços (Rosa, Rodrigues, Oliveira & Menezes, 2025, p. 09).

Diante do que dissemos, percebe-se que as barreiras atitudinais são as mais difíceis de serem superadas, ao mesmo tempo em que são as que mais contribuem para a não afirmação da pessoa com deficiência enquanto sujeito de direitos e cidadão pleno, pois impedem sua participação de forma digna e respeitosa nos ambientes de convivência social, a exemplo dos ambientes de ensino-aprendizagem, profissionais e de lazer, assim como dos espaços políticos e de poder.

Diante da argumentação construída ao longo do texto, concluímos destacando que a acessibilidade atitudinal se apresenta como elemento fundamental, capaz de garantir a permanência de pessoas com deficiência nos diversos níveis de educação, uma vez que possibilita a remoção das outras barreiras e, portanto, a inclusão efetiva. Isto porque o processo educacional igualitário e não excludente exige a adoção de atitudes positivas, bem como a construção da cultura do acesso – que destaca a importância de criarmos espaços onde pessoas

com deficiência possam vivenciar plenamente saberes e experiências culturais nos mais diferentes espaços sociais –, o que dependerá da implementação de práticas antidiscriminatórias, para que as barreiras que impedem o pleno aprendizado sejam destruídas.

Para tanto, é preciso entender que, quando falamos de pessoas com deficiência, devemos ter em mente que se trata de um universo existencial múltiplo, de diversos tipos de deficiência – física, auditiva, visual, intelectual, psicossocial –, e que cada sujeito que tenha uma dessas condições terá um tempo próprio para alcançar a aprendizagem de um determinado conteúdo. Para que essa temporalidade seja respeitada, é imprescindível que haja práticas de acessibilidade atitudinal, espaços e profissionais (docentes, gestores e técnicos) preparados para receber esses sujeitos. É nesse sentido que precisamos colocar em prática a adaptação de materiais pedagógicos, o acesso aos espaços arquitetônicos, a revisão de currículos com a inclusão da história da pessoa com deficiência, bem como de formações pedagógicas para os discentes. Ainda que seja um direito garantido na Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da pessoa com deficiência, a efetivação dessas práticas ainda é um grande desafio nos ambientes de ensino-aprendizagem em nosso país.

Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília, 2008.

Disponível

em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

CUNHA, Ana Carolina Castro P. Deficiência como expressão da questão social. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 141, p. 303-321, maio/ago. 2021.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** Brasiliense. São Paulo. 2007.

FAHD, Wilma Cristina Bernardo; SANTIAGO-VIEIRA, Silvio; NASCIMENTO, Ivany Pinto. A política institucional e o núcleo de acessibilidade na universidade: ações de acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 3, p. 1170–1189, 2023.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: 2. Ed. Ver. E atual. Ibpx, 2011, Série Fundamentos da Educação.

FIGUEIREDO, Arlete Carvalho, et al. Acessibilidade e vida universitária: pontuações sobre a educação inclusiva. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. (Org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

GARONA, Adriana Brito, & Ferreira, Bianca Isabela Acampora e Silva. Acessibilidade Atitudinal: obstáculos a serem superados na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Educação Especial**, v. 38 n.1, pp. 1–18, 2025.

LIMA, Aleska Trindade; CARMO, Maria Andréa Angelotti. Acessibilidade e inclusão no ensino superior: experiências e desafios à permanência de pessoas com deficiência. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 3, p. 1132–1150, 2023.

OLIVEIRA, Permita-me falar mais alto do que minhas cicatrizes. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**. Nº. 37 / 2021, pp. 1-26.

PASSOS, Fábio. *Corpos (In)VISÍVEIS*. Itabuna, BA: Mondrongo, 2023.

PASSOS, Fábio Abreu dos; SILVA, Elivanda de Oliveira. A “Deficiência” como problema filosófico. **Kalagatos**, v. 21, n. 3, 2024.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 127–134, 2018.

ROSA, L. R., RODRIGUES, G. N., OLIVEIRA, M. E. DE P., & MENEZES, A. B. Acessibilidade Atitudinal E Competência Social: A Relação Entre Professores Universitários E Estudantes Com Deficiência. **Revista De Estudos Interdisciplinares**, v. 7, n.3, pp. 01–19, 2025.

SILVA, Maria Luciane Cardoso da; SILVA, Cleber Silva. Promoção da acessibilidade atitudinal a cegos no ensino médio integrado. **Caminhos da Educação: diálogos culturas e diversidades**, v. 4, n. 2, p, 2023.

7

Desafios e perspectivas da filosofia no Brasil

Prof. Dr. Francisco Jozivan Guedes de Lima (UFPI, PQ CNPq)

<https://orcid.org/0000-0003-4483-8393>

Prof. Dr. Delamar José Volpato Dutra (UFSC, PQ CNPq)

<https://orcid.org/0000-0002-3738-7865>

I – A filosofia e a sua luta permanente por sobrevivência

Se situarmos o início da filosofia com os pré-socráticos em torno do século VI a.C., é possível dizer que ela é uma ciência que resiste e sobrevive a vinte e seis séculos completos. Na Magna Grécia ou detidamente em Atenas, ela nasce da necessidade de refletir para além do óbvio levantando questões sobre as causas fundamentais de todas as coisas (*arché*), com múltiplas tentativas de respostas ao longo dos séculos e, como lhe é peculiar, sem uma resposta definitiva, acabada e fechada. Essa peculiaridade fez dela a mãe de todas as ciências. Nenhuma ciência nasce sem um questionamento filosófico acerca dos “porquês” das coisas concernentes a cada área.

Se a filosofia hoje é discriminada e invisibilizada dentro do próprio universo científico, suas filhas (as variadas ciências) desconhecem a sua filiação umbilical à filosofia. O resgate da interdisciplinaridade e da multidisciplinaridade é um caminho interessante que possivelmente recupere essa ancestralidade das ciências, isto é, a origem filosófica comum. Nesse sentido, por exemplo, ao jurista basta pensar se é possível o direito sem os conceitos fundamentais gestados pela filosofia, tais como: direito, liberdade, Estado, legitimidade etc. Ao médico, basta pensar se a Bioética sobrevive sem os conceitos de autonomia, beneficência, justiça, cuidado etc.

Uma figura emblemática do início da filosofia na Grécia é Sócrates, seja ele fictício criado pela mente fantasiosa de Platão, ou real. Sócrates, declarado “*sofos*” (sábio) pelo oráculo de Delfos, disse não ser “*sofos*” mas “*filosofo*” (amigo do saber), daí o termo “filosofia”. Ele foi acusado de impiedade à medida que não reconheceu os deuses atenienses como sendo os únicos, e de corromper a juventude, de instigá-la à subversão, à crítica da ordem estabelecida (*status quo*); como pena, foi condenado à morte mediante o envenenamento por cicuta. A condenação arbitrária de Sócrates é um primeiro marco da perseguição a um filósofo e uma clara oposição entre o pensar (filosofia) e o poder (política).

O abismo entre filosofia e política abriu-se historicamente com o julgamento e a condenação de Sócrates, que constituem um momento decisivo na história do pensamento político, assim como o julgamento e a condenação de Jesus constituem um marco na história da religião. Nossa tradição de pensamento político teve início quando a morte de Sócrates fez Platão desencantar-se com a vida da polis e, ao mesmo tempo, duvidar de certos princípios fundamentais dos ensinamentos socráticos. O fato de que Sócrates não tivesse sido capaz de persuadir os juízes de sua inocência e de seu valor,

tão óbvios para os melhores e mais jovens cidadãos de Atenas, fez com que Platão duvidasse da validade da persuasão. (Arendt, 2002, p. 91).

Sabemos das limitações da democracia ateniense, que ela excluía a participação de mulheres, escravos, estrangeiros e pobres nas decisões políticas; mas, de todo modo, como destaca Emily Wilson em *A morte de Sócrates*, essa questão deixou uma fissura na história das democracias à medida que condenou à morte um indivíduo divergente que usou da sua liberdade de opinião para se opor ao sistema.

O julgamento de Sócrates é o primeiro caso na história em que um governo democrático, agindo conforme a lei, condenou uma pessoa à morte por suas crenças. Atenas, uma das democracias mais antigas do mundo, criou Sócrates, educou-o e finalmente o sentenciou-o à morte, acusando-o de impiedade e corrupção aos jovens. O julgamento de Sócrates e seu resultado assinalam um problema político com o qual as democracias até hoje têm que lidar, ou seja: o que fazer com os dissidentes. (Wilson, 2013, p. 10).

O ocorrido com Sócrates se deu também com Kant quando teve que recuar da primeira tentativa de publicar *A religião nos limites da simples razão*, sob a acusação que a sua obra estava indo contra o governo cristão da época e contra a fé. O contexto de Kant (século XVIII) é de gradativa transição de um governo absolutista para um despotismo esclarecido instigado pelos ideais revolucionários do movimento iluminista e da Revolução Francesa. Porém, ainda é acentuatadamente repressivo:

Ouço, agora, porém excluir de todos os lados: não raciocineis! O oficial diz: não raciocineis, mas exercitai-vos! O financista exclama: não raciocineis, mas pagai! O sacerdote proclama: não raciocineis, mas crede! [...]. Eis aqui por toda a parte a restrição da liberdade. *Der Offizier sagt: rasonniert nicht, sonder*

exercit! Der Finanzrath: räsontiert nicht, sondern bezahlt! Der Geistliche: räsontiert nicht, sondern glaubt! [...]. Hierist überall Einschränkung der Freiheit (WA, AA 8: 37).

Não à toa Kant foi um defensor veemente da liberdade de expressão (*regulada pela constituição republicana*), entendida por ele como um “paládio” dos direitos humanos. Negar a livre expressão (desde que esta não viole os direitos de outrem), significa negar a própria filosofia. Contra tal restrição é necessário alcançar o esclarecimento da maioria crítica da razão, isto é, sair da heteronomia para a autonomia, servir-se do próprio entendimento mediante a coragem e a ousadia do saber (*sapere aude*).

Esclarecimento é a saída do homem da menoridade pela qual é o próprio culpado. Menoridade é a incapacidade de servir-se do próprio entendimento sem direção alheia. O homem é o próprio culpado por esta incapacidade, quando sua causa reside na falta, não de entendimento, mas de resolução e coragem de fazer uso dele sem a direção de outra pessoa. Sapere aude! Ousa fazer uso de teu próprio entendimento! Eis o lema do Esclarecimento (WA, AA 8: 35).

A situação histórica de repressão da filosofia nos contextos supramencionados não é diferente no Brasil. A filosofia como disciplina no Brasil tem percorrido caminhos instáveis e tortuosos no que diz respeito à sua inserção definitiva na grade curricular do Ensino Básico, em especial no Ensino Médio. É provável que isso se deva a três fatores fundamentais: a) a obliteração deliberada da filosofia dos bancos escolares, tendo em vista que a filosofia conduz ao pensamento crítico e isso é perigoso para aqueles que precisam de uma sociedade acrítica e passiva para se manter no poder - tome-se aqui como exemplo toda a ojeriza e repressão de regimes militares às Ciências Humanas e Sociais, e

no caso do Brasil, não se pode esquecer o expurgo da filosofia das escolas que se deu sobretudo durante a Ditadura Militar (1964-1985); b) junto ao seu banimento das grades curriculares, soma-se a associação da filosofia à pecha de criminosos, loucos, lunáticos, vagabundos, maconheiros, comunistas, pichadores, enfim, todo um conjunto de má fama e preconceito forjado intencionalmente tendo em vista a destruição de qualquer possibilidade de prestígio da figura do filósofo e da filósofa; c) o reforço da artimanha tecnocrática e ideológica segundo a qual a filosofia é inútil, sem serventia, portanto, desnecessária para a sociedade.

Essas três formas ou narrativas de expurgo da filosofia ainda são, dependendo do contexto espaço-temporal, estigmas bastante presentes na sociedade brasileira. Pensando em termos de Nível Superior, tais preconceitos carregam consigo dois impactos ou duas consequências fundamentais: (i) o receio que alguns têm ao escolher cursar filosofia diante do julgamento preconceituoso da sociedade; (ii) o receio de fazer um curso que não lhes garanta o acesso ao mercado de trabalho ou um salário condizente com uma vida digna. Ou seja, diferentemente de “profissões de ponta”, a filosofia não seria capaz de uma guinada profissional que retirasse o cursista ou egresso da situação social de pobreza ou algo semelhante. Então, diante desses receios, a pergunta em especial dos jovens é: por que filosofia? O que, além do saber, ela pode agregar à vida profissional para além de uma carga horária reduzida e com uma remuneração irrisória ou incompatível com uma manutenção ao menos básica da vida? O que fazer com um diploma de filosofia em mãos?

Não é preciso muita ponderação para perceber que as formas de expurgo da filosofia estão atreladas aos receios dos possíveis ingressantes ao curso. A situação de abandono da filosofia no Brasil foi algo

intencionalmente forjado a fim de que, mesmo sem um banimento curricular total, houvesse o desestímulo por parte daquele que presumisse fazer o curso. Isso se torna ainda mais complexo no caso do curso de licenciatura em filosofia, posto que a redução da carga horária impacta diretamente na atividade profissional do egresso.

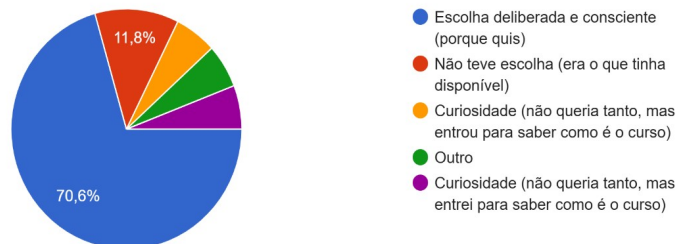
Em janeiro de 2026 enviamos um pequeno questionário para ex-alunos da turma de Filosofia do Direito do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFPI, e obtivemos os seguintes retornos:

- Apesar dos desafios já citados, 70% responderam que escolhem cursar filosofia deliberadamente; 11% porque não tiveram escolha.
- 82% não mudariam de curso, mesmo se tivessem a oportunidade; 11,8% mudariam. Alguns inclusive afirmaram com convicção a vontade de continuar na vida acadêmica filosófica em direção a um mestrado e um doutorado.
- 70% dizem não se sentir inferiores ou sofrer algum preconceito; 29% afirmam se sentir inferiores em relação a outros cursos, argumentando que isso se deve ao preconceito não apenas em relação à filosofia, mas à própria Área de Humanidades.
- Todos foram unânimes ao responder que a filosofia é relevante para a sociedade para formar indivíduos mais críticos e conscientes.
- Sobre a questão acerca da visão de futuro no mercado de trabalho, as respostas orbitam e limitam-se à profissão de docente, seja no Ensino Básico ou no Nível Superior.

Abaixo alguns gráficos ilustrativos:

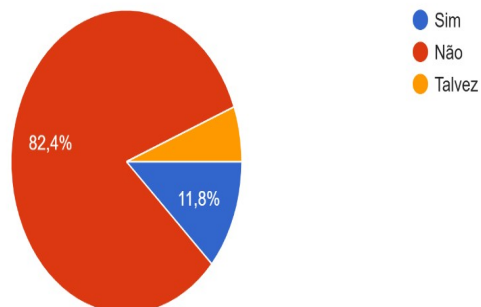
Por que você escolheu cursar filosofia?

17 respostas



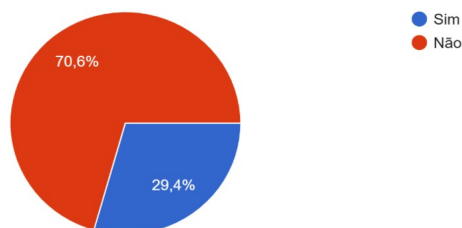
Se tivesse a oportunidade de mudar de curso, você mudaria?

17 respostas



Você se sente inferior ou sente algum tipo de preconceito em cursar filosofia?

17 respostas



Apesar da obrigatoriedade legal durante o Governo Lula da inclusão da Filosofia e da Sociologia em todas as séries do Ensino Médio (Art. 1, Inc. IV da Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008)¹, a instabilidade foi retomada em 2017 com a Reforma do Ensino Médio durante o Governo Temer, posto que a filosofia deixou de ser obrigatória como disciplina fixa e passou a ser pensada como um “itinerário formativo” diluído na grade curricular em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (cf. Art. 4 da Lei nº 13.415/2017 que revogou o Art. 36 da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)².

Historicamente, a filosofia chegou ao Brasil por meio do processo colonizatório europeu, em especial sob a tutela intelectual dos jesuítas que durante três séculos disseminaram o pensamento clássico da filosofia grega e a sua recepção tomista. Junto com o processo de catequização estava o processo de formação humanístico e religioso (católico) sob o impulso filosófico e teológico cristão. Após a expulsão dos jesuítas em 1759 pelo Rei de Portugal Dom José I, abriu-se um caminho para novos modos de pensar a filosofia para além do hegemônico, sendo o Iluminismo um deles.

¹ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm

² https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm

Consecutivamente, com a Proclamação da República (1889) e o estabelecimento do Estado laico com a Constituição da República de 1891, o catolicismo deixou de ser a religião oficial do Estado, e fortaleceu-se ainda mais a abertura às novas correntes filosóficas tais como positivismo, idealismo, romantismo, além de outras que adentraram no século XX como a fenomenologia e a hermenêutica.

Com a perda da hegemonia jesuítica, a filosofia tomista ficou voltada mais para a formação presbiteral dentro dos Seminários (espaços de formação de padres). Ainda hoje nas variadas regiões do Brasil, as dioceses enviam seus futuros padres para estudar três anos de Filosofia e quatro anos de Teologia, seja em Seminários próprios, faculdades ou universidades católicas. Desse modo, a herança acadêmica filosófica ainda é preservada no caso da formação de padres.

Fora desse ambiente religioso, no mundo secular a filosofia passou por apuros, sobretudo no contexto da Ditadura Militar quando foi banida do currículo escolar e substituída por Educação Moral e Cívica, e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) por meio da Lei n. 5.692/1971³. O objetivo consistia no controle ideológico a fim de manter o *status quo* inquestionável e para isso era necessário refrear, inibir e reprimir qualquer possibilidade de questionamento filosófico. A filosofia era vista como perigosa, pois era questionadora e isso incomodava a quem estava no poder.

De uma atividade nobre do pensar, a filosofia foi transformada em chacota por grupos de poder; de a mãe de todas as ciências, ela passou a ser vista com preconceito por outras áreas e ciências dentro do próprio espaço acadêmico. A destruição da filosofia no Brasil por parte de grupos que reprimem o pensamento crítico, foi um projeto que quase

³ <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

deu certo; “quase”, porque ainda há saídas para o reavivamento da atividade filosófica que passam pelo fortalecimento da luta pela inclusão da filosofia no Ensino Básico (Fundamental e Médio) que culmine na ampliação do mercado de trabalho aos egressos dos cursos de licenciatura, atualização da grade curricular dos cursos de filosofia vindo a dialogar com demandas atuais como filosofia e inteligência artificial, dentre outras necessidades percebidas pela comunidade filosófica.

Um outro ponto interessante de reavivamento da filosofia é a Pós-Graduação que tem se estruturado de forma cada vez mais exitosa, inclusiva e regionalizada, ampliando a sua atuação para além dos grandes centros. A articulação com a graduação e o Ensino Básico (sobretudo Ensino Médio, mas também é necessário reforçar o vínculo com o Ensino Fundamental), tem sido uma política central para a recomposição da unidade da filosofia no Brasil.

Essa unidade é de fundamental importância não apenas para a defesa da filosofia como também para a defesa da própria necessidade do conhecimento como antídoto do obscurantismo e do negacionismo, posto que há no Brasil, sobretudo impulsionado por redes sociais e alguns *influencers*, a ideia equivocada segundo a qual para se dar bem na vida não é necessário estudar. A ideia sofismática é o sucesso rápido, ganhar dinheiro rápido sem ficar preso quatro, cinco, seis anos na universidade. Nesse sentido, a filosofia tem um papel imprescindível para a construção de um país crítico e que avance rumo à ciência e ao desenvolvimento inclusivo superando qualquer tipo de imediatismo e negacionismo científico.

II – O que é filosofia

A atenção para a importância da filosofia vem acompanhada, em geral, pela pergunta sobre o que é a filosofia. Arendt, no texto já aqui

citado, afirma que a filosofia nasceu, ao menos na Grécia, indisposta para com a *doxa*, para com a opinião comum. Se uma parte da filosofia, a filosofia política nasceu como reação à morte de Sócrates pela opinião da maioria, ela acabou por se espalhar para o todo da verdade: “intimamente ligada à dúvida de Platão quanto à validade da persuasão está a sua enérgica condenação da *doxa*, a opinião, que não só atravessou suas obras políticas, deixando uma marca inequívoca, como tornou-se uma das pedras angulares do seu conceito de verdade.” (Arendt, 2002, p. 92).

No limite, isso acabou “influenciando de forma decisiva até mesmo a doutrina puramente filosófica das ideias.” (Arendt, 2002, p. 92). Desse modo, se dermos crédito à interpretação de Arendt, a relação conturbada da filosofia, seja com o Estado, seja com a multidão e a democracia, vem de longa data. No lugar da *doxa*, que acabou por condenar Sócrates, Platão teria construído padrões absolutos pelos quais os atos humanos poderiam ser julgados. Essa métrica da filosofia configura o traçado genealógico da sua natureza crítica em geral. Assim, ela acaba mal-recebida seja pelo povo, seja pelos governantes.

Por certo, esse começo trágico prefaciou também o cânone da filosofia. Por um lado, dado o questionamento da *doxa*, da opinião comum, o cânone da filosofia, tal qual ele foi compreendido por muitos séculos, parece agora muito restrito e enviesado, engajando um processo amplo de abertura para o comum. Por outro lado, esse direcionamento para o comum corre o risco de perder o traçado crítico em relação a esse comum.

Se é assim, afinal, do que trata a filosofia? Ela trata, como dito, sobre as causas fundamentais de todas as coisas (*arché*). Melhor ainda, ela trata do que é fundamental? O que é fundamental? A fundamentalidade se diz de vários modos, a depender daquilo sobre o

que versa. Na física, com certeza, a gravidade é algo fundamental, assim como na medicina, a saúde é algo fundamental. Na biologia, a vida é algo fundamental. O bem e o justo são algo fundamental na política e a felicidade é algo fundamental para todo ser humano. Mas, o que significam todos esses conceitos fundamentais? Alguns deles a própria ciência explica, como é o caso da gravidade. Outros, as próprias ciências, que fazem deles profissão, não conseguem explicar. É o caso da saúde ou da vida. O que é saúde? O que é vida? Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), “saúde é um estado completo de bem-estar físico, mental e social, e não meramente a ausência de doença ou enfermidade”⁴.

Os elementos que compõem a definição de saúde são eles próprios conceitos que clamam pela filosofia, como é o caso de *bem-estar*. Se é assim para as ciências, pode-se imaginar como seria para conceitos dos quais não há uma ciência, exemplarmente, o caso do *bem* e da *justiça*. Sem embargo, ainda que seja desse modo, são justamente conceitos como esses que estruturam a nossa vida social. Para tal, basta citar o inciso I do art. 3º. da nossa CRFB: “Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária”, ou o próprio art. 1º e seus incisos I, II, III: “Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I – a soberania; II – a cidadania; III – a dignidade da pessoa humana;” Por certo, muitas áreas tratam de conceitos como soberania, cidadania, Estado de direito, dignidade humana, mas dificilmente tal tratamento é baseado em dados empíricos que seriam abrangidos por uma ciência particular. Trata-se mais da especificação do significado do conceito,

⁴ <https://www.who.int/about/governance/constitution> Acesso: 07 de fevereiro de 2026.

uma interpretação deles, seara própria da filosofia. Como pontuam Deleuze & Guatari (1991), trata-se de criar conceitos. Talvez, se pudesse dizer mais propriamente, analisar conceitos. Não quaisquer conceitos, como cadeira ou mesa, mas conceitos que estruturam a nossa forma de vida, inclusive constitucionalmente.

Se uma parte dos conceitos mencionados é objeto de estudos por parte da Sociologia, da Psicologia, da Antropologia e da História, quando a Filosofia os estuda, qual seria o seu diferencial? Se não for possível apontar para tal diferença própria, qual o sentido de se manter um estudo deles por parte da Filosofia? Esse tipo de questionamento precisa ser respondido sempre que uma nova temática adentra na área, sob pena de a Filosofia ser colonizada por outras áreas de conhecimento e se tornar dispensável, em face de ela não mostrar, ainda que de forma provisória, qual seria a sua contribuição específica.

Mesmo quando a Filosofia albergava em si quase todas as áreas de conhecimento, as quais foram se destacando da Filosofia e tomando rumos próprios, como fez a Física durante a modernidade, havia um amplo campo de objetos de estudo e métodos que continham uma especificidade única, sendo o que permaneceu como próprio da filosofia, depois do divórcio das demais áreas. O tipo de questionamento que Sócrates fazia, assim como o modo como ele respondia, bem como os objetos sobre os quais voltava a sua atenção, seriam exemplares dessa especificidade própria da Filosofia.

Nem sempre isso é evidente ou mesmo fácil de dizer, contudo, pode-se afirmar que a Filosofia enfrentou esse questionamento ao longo da história, de muitos modos. Que esse tipo de pergunta componha de forma legítima e, quiçá, de forma necessária, o percurso da Filosofia, pode ser exemplificado com o texto de Deleuze & Guatarri (1991),

citado há pouco, de acordo com o qual, há algo próprio e específico da Filosofia, o trabalho com conceitos.

Daí segue, também, grandemente, a importância curricular da filosofia, devido às especificidades importantes que comporta. Se o objetivo da educação é, nos termos do art. 205, o preparo para a cidadania, - “Art. 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, - então, todos esses conceitos estão a demandar pela filosofia. Nesse sentido, não custa mencionar a problematicidade do próprio conceito de *pessoa*, a clamar, de novo, por filosofia. Ainda que *pessoa* seja por certo um conceito jurídico, a sua explicação ou interpretação está longe de ter uma resposta satisfatória somente em termos jurídicos.

Em uma feliz expressão de Nussbaum (2010), nada disso visa ao lucro, porque são as estruturas mais importantes da nossa sociedade. Por isso, também, o ensino de filosofia não pode ser barateado com perguntas para que serve? Se fosse assim, poder-se-ia também perguntar para que serve a dignidade humana? Para que serve a democracia? É necessário que a filosofia ocupe esse lugar de guarda, com seu modo próprio de proceder, especialmente daquilo que não está à venda e não pode ser comprometido.

Referências

ARENDT, Hannah. **A dignidade da política**. 3a ed. Trad. H. Martins et al. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Qu'est-ce que la philosophie?** Paris: Minuit, 1991.

KANT, Immanuel. **Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?** (WA). In: *Gesammelte Schriften*, Vol. VIII. Königlich preussischen Akademie der Wissenschaft. Berlin: De Gruyter, 1980.

NUSSBAUM, Martha. **Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities**. Princeton: Princeton University Press, 2010.

WILSON, Emily. **A morte de Sócrates**. Trad. Fátima Siqueira. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2013.

8

Ensinar filosofia: entre a intenção e o esforço

Prof. Dr. Jelson R. de Oliveira (PUCPR, PQ CNPq)

<https://orcid.org/0000-0002-2362-0494>

Não é de hoje que a Filosofia ocupa o lugar de intrusa e, muitas vezes, indesejada na matriz de cursos superiores e mesmo do ensino básico. Alguns dizem que é uma tendência mundial, haja vista o processo de enaltecimento embriagado do ensino técnico e o consequente enfraquecimento geral da área de humanidades, o que é geralmente debitado do imediatismo e da busca por eficiência financeira que marca os tempos de crise, como são os nossos. Há mais, contudo: a Filosofia, afeita a nomes difíceis de dizer e livros que param em pé sozinhos, a palavras endiabradas e estilos rebuscados demais para a geração tiktok, parece coisa do passado, atrelada a saberes ociosos nada sedutores e bem pouco úteis a quem, incentivado pela lógica dos algoritmos e pela economia da atenção que conta likes e qualifica profissionais pelo número de seguidores, entrega-se à convicção de que alguém se torna o que é sem nunca ter ouvido falar de Platão e seus caudatários. Prega-se contra a Filosofia, além do mais, porque ela é vermelha demais, crítica demais, negativa demais e, inversamente,

confortável de menos, cômoda de menos, proveitosa de menos. Se a lógica da hora é a busca por performance e pelo agasalho de uma felicidade superficial, a Filosofia deve pedir desculpas por existir. O melhor, pensam alguns, era que ela não estivesse por aí, tirando tempo do que interessa.

O objetivo do presente texto é refletir sobre esses desafios a partir de duas perspectivas: primeiro, o relato de uma intenção (que é também um desejo) de que a Filosofia (re)ocupe seu lugar central nos processos educativos; segundo, o esforço de que esse desejo se concretize, utilizando a experiência de uma instituição comunitária privada no sul do Brasil. Assim, pretende-se defender a relevância pública da Filosofia e a “utilidade do inútil” como formação para a liberdade, recolocando a Filosofia no centro dos processos educativos, por meio do cultivo do pensamento crítico e ético.

O relato de uma intenção

O professor de filosofia é daqueles seres que precisa se desculpar por existir. “Desculpem, estou aqui para o bem de vocês!”, titubeia entre apaixonado e vexado a cada início de semestre, enquanto eles, os estudantes, olham com estranheza o desengonço do ser que, ali, parece trazer notícias de mil profundezas. Como pode que alguém ainda insista em pedir-lhes que leiam um texto tão velho quanto o de Aristóteles ou aquelas chatices de um Descartes ou de um Kant, entre picumás e teias de aranha? Como pode que alguém ainda acredite que essas antiguidades caibam no currículo, que tenham hora marcada, prova e outras exigências acadêmicas?

Quando estive na PUCPR, a convite do Instituto Ciência e Fé, em 2019¹, o filósofo italiano Nuccio Ordine falou da importância da Filosofia e das Humanidades, a partir de seu livro *A utilidade do inútil, um manifesto* (2013/2016), que é, ao mesmo tempo, um elogio das Humanidades e uma advertência ao uso mercantil dos saberes. Nessa obra, Ordine defende, como seu título expressa, a utilidade paradoxal dos saberes “inúteis”: conhecimentos cujo valor é intrínseco, não subordinado a fins mercantis, e que cultivam o espírito e a vida civil. Em seus termos, são úteis “tudo o que nos ajuda a nos tornarmos melhores” (Ordine, 2016, p. 8). Para ele, é preciso lembrar que o verdadeiro saber resiste ao fetichismo do lucro, na medida em que não se compra por cheque nem se transmite como água de um copo a outro, antes, exige esforço próprio e paixão: “somente o saber pode ainda desafiar as leis do mercado”, escreve o filósofo italiano (Ordine, 2016, p. 11). Por isso, trata-se de algo que pode ser partilhado sem empobrecer quem dá: “o conhecimento é uma riqueza que se pode transmitir sem se empobrecer.” (Ordine, 2016, p. 93). Nesse ponto, o conhecimento desafia “as leis do mercado” e instaura um circuito virtuoso de enriquecimento mútuo, que rompe com a lógica da “universidade-empresa” e com o fatídico modelo de “estudantes-clientes”. O conhecimento verdadeiro envolve uma formação não estritamente profissionalizante e exige a proteção de instituições e bens culturais, entre os quais estão todos os clássicos da Filosofia, as bibliotecas com seus livros e – por que não? – as livrarias com livros de Filosofia expostos na primeira fila (raridade de nossos dias). Para Ordine, é exatamente aí, nas “ciências inúteis” que mora a utilidade imprevisível capaz de fazer promover o avanço humano. Tudo isso faz eco à frase de

¹ Ordine veio à PUCPR para um Ciclo de Conferências sobre o tema “A literatura contra o ódio”.

Pierre Hadot aposta como epígrafe do livro: “A tarefa da filosofia é mesmo a de revelar aos homens a utilidade do inútil ou, em outras palavras, ensiná-los a distinguir entre os dois sentidos da palavra ‘útil’”².

No seu *Was heißt Denken?* (*O que significa pensar?*), Heidegger insiste que “a coisa mais inquietante (...) é que ainda não pensamos”, conclamando-nos a aprender e a nos decidir pelo pensar propriamente dito. Se o pensamento se dispõe ao que é pensável, então o filósofo da Floresta negra sugere que “o que mais cabe pensar cuidadosamente mostra-se no fato de que ainda não pensamos” (2008, p. 112), convidado que estamos primeiro à ação, ao discurso e à produção. “Já desde séculos, o homem vem agindo demais e pensando de menos” (2008, p. 112). Por isso, a tarefa da filosofia não é apenas pensar, mas também abrir a disposição para “aprender a pensar”. Não basta poder pensar, afinal, é preciso escolher o pensamento, não o pensamento calculador, que é só relatório do mundo, mas o pensamento meditativo e sereno (2001), tal como aparece no *Discurso do pensar*, de 1955. Isso quer dizer que a Filosofia exige paciência de todos/as nós, docentes e discentes. Trata-se de um enfrentamento claro de um modelo de mundo que parece monolítico e, não raro, impede uma visão completa das coisas. Em sala de aula, é preciso convencer os estudantes do valor do pensamento em época em que a ignorância e a preguiça do pensar grassam a todo vapor. É preciso convencê-los da importância da antiguidade em época em que o imediatismo e o utilitarismo reinam incessantes, sob a perenização e a glamurização do presente absoluto e da crença exagerada na inovação. É preciso mostrar-lhes aquela utilidade que esconde nas coisas inúteis; falar-lhes do nada e do lento, quando é tempo do excesso e da pressa; falar-lhes da virtude, quando é tempo de *laisser aller*. A cada início de semestre, ao/à docente de filosofia cabe

² *Exercices spirituels et philosophie antique apud Ordine*, 2016, p. 7.

derrubar um muro tão alto que, vez ou outra, ele lhe cai sobre a cabeça. Por óbvio, felizmente, nem tudo está perdido: qual alegria quando encontramos estudantes cujo olho brilha com a vocação que lhes é própria. Confessemos, falando hiperbolicamente: a gente se agarra a esses seres iluminados como a boias de salvação em meio ao naufrágio. Eles nos dão esperança – a mesma que talvez nós mesmos, que nos dedicamos à Filosofia, tenhamos dado aos nossos mestres, um dia.

Nietzsche uma vez escreveu que é em épocas de epidemia que os médicos são mais necessários (1999). A frase, além de verdadeira, é imensamente adequada: significa que é preciso enfrentar a epidemia com a atitude de médicos da cultura, que se arriscam precisamente porque são indispensáveis à tarefa para a qual eles mesmos se fizeram vocacionados. É em tempos de crise, afinal, que somos convocados aos maiores esforços, testando as nossas próprias forças. Em *Schopenhauer como educador*, Nietzsche denunciou esse eruditismo afirmando que “homem culto degenerou no pior inimigo da cultura, pois quer negar com mentiras a doença geral e é um empecilho para os médicos” (1999, p. 293). O verdadeiro filósofo, nesse caso, deveria partir de um bom diagnóstico para não ser, ele mesmo, um obstáculo para os médicos.

Ora, quanto mais o/a docente de Filosofia tiver de dizer a que veio, mais a Filosofia comprova a sua urgência. Quanto menos desejo pela Filosofia, mais a sua necessidade. Quanto mais ela incomodar e causar desconforto, mais ela mostra sua oportunidade. Filosofia, afinal, não é tráfico de utilidades, saberes e informações que se planta à espera de colheita imediata. A tarefa da Filosofia é mostrar aos outros que eles são mais livres do que pensavam anteriormente, como sugeriu o poeta cubano José Martí em um instigante texto publicado em 1884, cujo

título era “Maestros ambulantes”³, “ser culto é o único modo de ser livre” (Martí, 1991, p. 288). Martí sabia que a liberdade não é um impulso natural, mas uma conquista intelectual e ética, de cunho até mesmo revolucionário. Falar em “culto”, nesse contexto, não é referir-se apenas a um acúmulo de erudição, mas ao cultivo do juízo, ou seja, à capacidade de ler o mundo, de suspeitar de certezas fáceis, de reconhecer vieses e de fundamentar adequadamente as escolhas. No nosso presente, saturado por desinformação, bolhas algorítmicas e urgências técnicas e financeiras, o pensamento filosófico torna-se condição de autonomia porque ele nos ensina a perguntar pelo sentido (por quê?), nos capacita a distinguir fatos de opiniões, meios de fins, eficiência de justiça, oferecendo as ferramentas necessárias para que possamos argumentar sem violência, revisar convicções sem fanatismos para, afinal, responsabilizar-se pelos efeitos das próprias ações sem ressentimentos e de maneira prévia e adequada. Nessa perspectiva, ter cultura é ter a liberdade que nos permite não apenas escolher entre opções oferecidas, mas participar da criação de novos caminhos e formular as próprias alternativas de mundo. Ajudar a pensar, nesse caso, é ajudar alguém a vislumbrar suas próprias escolhas, as imensas possibilidades de ser que cada um de nós carrega. E esse, como bem notou Martí, é um exercício de liberdade. Num tempo de aceleração tecnológica e de crises múltiplas, pensar bem é um ato de emancipação, e sem emancipação não há liberdade garantida.

Nesses termos, ser culto é ser capaz de filosofar para além do horizonte do possível e formular imagens de futuro que nos capacitem a entrar nas disputas de narrativas sobre quem a humanidade pode ser amanhã. Em tempos em que estamos, como diz o filósofo alemão Hans

³ Publicado na Revista *La América* (Nova York), em maio de 1884, esse texto está reunido nas *Obras Completas* (1991).

Jonas, prestes a “desenhar os nossos descentes” (Jonas, 2013, p. 28) e, por meio da inteligência artificial, colocar em xeque o que significa ser humano, cabe/caberá, sem dúvidas, à Filosofia uma tarefa urgente. É preciso desnaturalizar o que está aí como dado, imaginar alternativas e, também, como medida ética e política, colocar limites ao poder, tanto do Estado e do mercado quanto, sobretudo, da tecnologia. Em vez de nos tornarmos usuários dóceis de soluções prontas, a Filosofia nos forma como autores das próprias razões, capazes de deliberar sobre o bem comum: e nenhuma área exige tanto de nós nesse sentido do que a difícil relação entre natureza e tecnologia.

E essa é uma tarefa sempre póstuma, demorada, de quantia duvidosa. Mas a sua liberdade é tão ampla, que nos faz livres primeiro do maior dos grilhões dos nossos tempos, qual seja, a pressa do produtivismo, a validade do lucro e da felicidade fácil, vendida nas propagandas de margarina e somada à nossa rotina cotidiana pelos algoritmos acelerados de nossos vícios voluntários. Diante dessas expectativas, a filosofia é um esforço para o avesso, para pensar “fora da caixinha” – como se diz – de problematizar o dado, repensar os valores e as práticas. E talvez esteja aí a frustração que ela causa. Ela é, como sugeriu Nietzsche sobre seu livro *Humano, demasiado humano*, uma “escola da suspeita” (2005, p. 7). Por isso mesmo, não se espera dela adequações, ajustes, harmonias às regras vigentes. À filosofia pertence, antes, um desconforto só seu. E nele, a sua própria diversão. O que há de inconveniente e constrangedor na sua presença escolar e acadêmica, é o que faz da sua pergunta, uma questão tão central. Sua amolação e seu transtorno guardam o potencial da sua atividade, aquela que descongestiona as mentes e quer acordar os sonolentos.

Em meio a conjecturas sobre o fogo de Heráclito, o afã (anti)erótico de Platão e os rebuscados discursos de Zaratustra, o/a

professor/a de filosofia quer encontrar mais: o que ele busca é o ser humano que habita os/as seus estudantes. E isso não para inculcar verdades onde mora o vazio e a dúvida. Não. Trata-se de outro poder: o poder de despertar o que está adormecido, em potencial. Filosofia é tarefa incendiária. E seu incêndio é o calor amoroso que surge do susto e da admiração e que nos toma inteiros, no amor ao saber – um amor a nós mesmos, um esforço por descobrir quem somos e olhar com decência e acolhimento a quem (humanos e extra-humanos) coabitamos esse planeta.

Por isso, a Filosofia é vária. Na sua tarefa, ela mesma se contradiz. Sua contradição, contudo, é outro elemento de sua arte. Não existe uma *única* Filosofia. Essa palavra mesmo, é uma abstração oca. Primeiro porque há muitos conteúdos nisso que, genericamente, chamamos de Filosofia. Depois, porque há muitas formas de dizê-la, milhares de discursos, milhões de estilos e possibilidades retóricas. E, sobretudo, não há *uma* Filosofia porque a Filosofia, para ser o que é, exige a divergência, a verdade procrastinada até o próximo embate, a experimentação do pensamento, o exercício da boa Éris, que lubrifica o pensamento e atíça os ânimos para a projeção de novas interpretações e para o lançamento de novos horizontes de sentido. Por isso, a graça da Filosofia são as portas abertas para todos. No seu terreno, quanto mais dissenso, melhor para a verdade, que é a sua sina e o seu paradoxo. Quanto menos consenso, mais ventilação, brisa e refrigério. Verdades fechadas são crimes filosóficos inafiançáveis. Definição única de estilos, briga por performances poderosas em colóquios que contam vírgula de parágrafo enquanto fecha-se os olhos para o mundo ao redor, tudo isso só ameaça o pensamento, só seleciona parceiros suspeitos, imobiliza e intoxica o que, do contrário, poderia florescer ao ar livre. Para ler um texto filosófico, é preciso primeiro pensar no terremoto que ele deve

causar. É preciso desejar o seu ardor. O gosto pela tempestade. O tumulto e a desavença. Para afinal, compreender que onde cresce o que é diferente, reside o que é mais profundo.

A experiência de um esforço

É esse tipo de Filosofia, no meu ponto de vista, que deve ser praticado em sala de aula. Não como algo que se encontre, mas como algo que se busca, que se deseja, que se esforce por alcançar sabendo, de antemão, que nunca estará à mão. Deve-se falar disso apenas nesses termos: como um esforço. Na PUCPR, uma instituição comunitária na qual atuo desde 2004, minha experiência é essa: a de um esforço. Isso inclui fracassos, decepções e medos, burocracias e afazeres, agendas e compromissos, mas também êxitos e esperanças – que são a matéria da qual se faz o cotidiano da prática docente, agravada pelo risco fatídico do malogro, da advertência, da demissão. Há diferentes desafios: quem atua no chamado “Eixo Humanístico”⁴ está envolvido com as demandas e expectativas de diferentes cursos (cerca de 170, somando graduação presencial e a distância), para quem a tarefa do pensar envolve, muitas vezes, romper com o desinteresse de quem escolheu uma profissão técnica precisamente porque não alimenta gosto pelas Humanidades. A resistência inicial, quase sempre cede lugar a certa acolhida, advinda tanto dos conteúdos selecionados, quanto, sobretudo, da presença docente e da metodologia de ensino, algo que se torna central nessa experiência. Acredito que a junção dessas três coisas é parte da história de sucesso de um/a docente de Filosofia: [1] temas, textos e autores

⁴ Em 2004, o Eixo Humanístico incluía uma disciplina chamada “Processos do conhecer” (que unia epistemologia e metodologia científica, em alguns casos), além da própria “Filosofia” e da “Ética”, cursadas em diferentes períodos, com duas horas semanais. Juntava-se a essas, “Cultura religiosa”, sob responsabilidade dos colegas da Teologia. Hoje o Eixo foi reduzido a 3 disciplinas: “Filosofia”, “Ética” e “Teologia e sociedade”.

cativantes, que fomentem o debate sobre anseios de hoje, oferecendo argumentos assentados na tradição filosófica; [2] metodologias ativas e inovadoras, que fujam da mera leitura acrítica de textos mofados e seja capaz de explicitar o valor clássico da filosofia, ou seja, que retirem a poeira de um texto tão antigo como os de Platão ou de Agostinho e tornem esse texto vivo de novo; [3] a presença apaixonada e entusiasmada do docente, que testemunha por si só, a diversão do pensar.

Há, na PUCPR, outra forma de experimentar a Filosofia: a graduação, seja bacharelado, seja licenciatura, recebe dois tipos de públicos – os interessados na docência e os vocacionados à vida religiosa. Presume-se que, nesses casos, o desinteresse não seja a primeira barreira, mas precisamente o contrário. Nota-se, nesses estudantes, maior disponibilidade e interesse, ainda mais naqueles que, desde os primeiros dias, são incentivados à pesquisa (por meio dos programas de iniciação científica, que contemplam pelo menos 1.200 estudantes por ano; alguns deles, inclusive, motivados pela possibilidade de fazer o último ano da graduação e, ao mesmo tempo, o primeiro ano do mestrado, segundo o modelo exitoso do Pibic-Master) e também às experiências docentes (como o programa Residência Pedagógica e iniciação à docência). Há, depois, especialização *lato sensu* (onde atuamos com a disciplina de ética) e todo o trabalho que envolve o programa de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado.

Certo é que, nessas trincheiras todas, o ato de pensar quer abrir, com a Filosofia, o caminho do aprendizado, que é condição da liberdade e da afirmação mais própria de cada ser humano. Aprender, como se sabe, é dispor-se no caminho do conhecimento, tornar-se disponível para o que nos aguarda.

Para recuperar Heidegger a propósito dos versos de Hölderlin, aqui, precisamos também, sempre de novo, associar o verbo “pensar” ao verbo “amar”, traduzido no verso que diz, a propósito de Sócrates e Alcebiades, que “quem o mais profundo *pensou*, *ama* o mais vivo” (2008, p. 120). Longe dos pieguismos, é preciso reconhecer que pensar e amar são dois lados de uma mesma moeda. Quem pensa, quando pensa, pensa porque ama o que é pensado mas, também, o próprio ato do pensar. E ama porque sabe, conforme sugere Heidegger, que nunca pensa completamente, que está sempre em compasso de espera. Pensar sem amar tende ao cinismo, à frieza instrumental, à artificialidade de tudo. Amar sem pensar resvala no impulso cego, no paternalismo e no erro do que, embora bem-intencionado, é prejudicial na medida em que engana. Nesses termos, desde Pascal sabemos que o pensamento dá forma, critério e medida ao amor, enquanto o amor dá sentido, direção e responsabilidade ao pensamento. Com amor o pensamento se reintegra à vida, torna-se útil na sua inutilidade. O pensamento, com amor, *faz sentido*. Ambos, amar e pensar, partilham de uma mesma atitude: exigem atenção, escuta, abertura ao outro e disposição para rever-se a partir do que, no diálogo e no encontro, se aprende. Na prática, é isso que evita que decisões “corretas” sejam desumanas e que gestos “generosos” sejam ingênuos. E isso não é pouco, já que, em tempos de excesso de opinião e déficit de cuidado, como são os nossos, cujos ódios pululam à montã, cultivar a conjunção que exige pensar com amor e amar com lucidez, se apresenta como uma espécie de “ética mínima” para que a vida em comum se torne possível. E esse é o caminho para separar o pensamento da atividade meramente utilitária.

Com dois alunos de Heidegger nós aprendemos coisas inspiradoras sobre isso. Hannah Arendt também criticou a associação entre a atividade de pensar e os fins utilitários imediatos. Em *A vida do*

espírito, ela sugere que pensar é buscar sentido e não resultado, sendo inútil no sentido instrumental, mas, ao mesmo tempo, indispensável para dar medida ética e política às nossas ações. Além disso, na medida em que pensar é conversar consigo mesmo, então nessa atitude reside um valor ético, no qual se evita a incapacidade do pensamento própria daquilo que a autora chamou de “banalidade do mal”, no seu *Eichmann em Jerusalém: repetir* clichês, obedecer a rotinas, não se pôr no lugar do outro, fazer automaticamente sem pensar continuam sendo um grande perigo para a humanidade. Embora se tenha que reconhecer, junto com Arendt, que a Filosofia não tem, sozinha, o poder de pensar, é necessário reservar-lhe o lugar devido na tarefa de iluminar, no sentido de resistir às mentiras orquestradas por quem, como nunca antes, argumenta sem pensamento a favor dos negacionismos e das fake News, que tentam refabricar o real com fins de controle político e social. O resultado disso – também Arendt advertiu – são as formas terríveis de totalitarismo. Arendt, afinal, se encontra com seu amigo da vida toda, também ele aluno de Heidegger, Hans Jonas, ao falar em *amor mundi*: o valor do pensamento é cuidar do mundo comum.

Jonas, por caminhos diversos, chega à mesma ideia, considerando que a atitude ética da responsabilidade também nasce da capacidade de unir pensamento e amor. Para ele, isso significa que a Filosofia, principalmente por meio da Ontologia e da Ética, deve assumir um papel normativo e crítico. Em *O Princípio Responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica* (1979/2006), o autor propõe um imperativo ecológico cujo fundamento está na contribuição da ética para formular e sustentar um princípio de ação no mundo que tenha em vista a garantia da continuidade da vida humana e extra-humana no futuro. Para ele, conceitos da tradição filosófica podem ser acessados para enfrentar os dilemas que são nossos hoje, entre os quais está o valor

da prudência e a ideia de que a ética pode representar um “poder sobre o poder” (Jonas, 2013, p. 43). Diante do prometeísmo técnico, cabe à filosofia contribuir para que a tecnociência recorra a “freios voluntários” (autolimitação), orientando-se por políticas de regulação que incluam a avaliação de impacto dos processos, o princípio da precaução, a governança de risco, a “futurologia comparativa” e a “heurística do medo” (Jonas, 2006, p. 71), que são capazes de orientar o uso dos poderes tecnológicos inéditos que temos em mãos. Para Jonas, cabe à Filosofia desmontar a crença de que “mais técnica sempre cura a técnica”, recolocando a pergunta pelos fins (para quê?) e pela medida (até onde?) da ação tecnocientífica. Além disso, mudando as consciências, à Filosofia cabe também contribuir para a mudança no estilo de vida, por meio de uma educação da frugalidade: Jonas evoca uma cultura da moderação, contenção e sobriedade, para a qual a filosofia assuma a sua tarefa educativa, no sentido de educar a sensibilidade moral para que a sociedade prefira limites razoáveis a ganhos imediatos. Por isso, o trabalho filosófico deveria mediar o encontro entre o saber científico e a decisão ética, clarificando os valores que são urgentes no que diz respeito à preservação das possibilidades da vida no futuro.

Em resumo, vive-se a Filosofia como tarefa de pensamento e de amor todas as vezes em que ela se torna uma lição em defesa das possibilidades de uma vida em comum. E sabemos que a emergência ambiental se apresenta hoje como uma crise precisamente da ética e da política, como arte de cuidar do que é comum. É nesse caminho que a Filosofia assume aquilo que Jonas chama de “tarefa cósmica”⁵, para a

⁵ “A filosofia, confessemos-lo, está lamentavelmente despreparada para essa tarefa, sua primeira tarefa cósmica.” (Jonas, 2013, p. 28)

qual ela mesma deve se preparar, como forma de contribuir para que exista futuro.

Um desafio institucional

Como universidade comunitária privada, a PUCPR também sofreu, como muitas, os efeitos da pandemia de COVID-19. Ao redor do país, alguns cursos, especialmente os de Humanidades e os de licenciaturas, vêm sendo esvaziados, não raro dando lugar ao aumento exacerbado do ensino à distância. Além disso, o crescente discurso de desvalorização da profissão docente, contribuiu para uma imensa crise de prestígio que combina fatores materiais, institucionais e simbólicos no que diz respeito ao interesse pela profissão docente. A verdade é que salários aquém do esperado, carreiras instáveis, vínculos precários e sobrecarga burocrática vêm corroendo a atratividade da profissão. Some-se a isso a massificação pouco regulada do EaD e a reconfiguração do mercado educacional, que acabam por acentuar assimetrias de qualidade, enquanto uma cultura utilitarista, que mede a educação apenas pela “empregabilidade” imediata, desvaloriza tudo o que não se converte em ganho rápido, conforme já vimos anteriormente. Nesse ambiente, a Filosofia costuma ser reduzida a uma espécie de “luxo” dispensável.

Como parte dos esforços institucionais em vista da manutenção dos cursos de licenciatura, a nossa Escola de Educação e Humanidades vem fazendo esforços de maior integração de cursos e disciplinas. Em aulas como as minhas, de Filosofia Contemporânea, por exemplo, encontro estudantes de diferentes cursos e isso, por óbvio, impõe o desafio (que é também uma vantagem especial do sistema) de praticar a interdisciplinaridade, sendo capaz de conversar com os diferentes interesses presentes.

Além disso, o problema dos últimos anos está ligado à posição específica do professor de Filosofia, que se torna ainda mais delicada com reformas curriculares oscilantes no ensino médio, que levaram a cortes de carga horária e a disputas ideológicas que transformam esse docente em alvo de “suspeita” diante da vigilância ideológica. Some-se a isso o negacionismo científico e a intensificação de conflitos nas redes sociais, que minam a confiança na escola e na universidade e, mais recentemente, a chegada acelerada da inteligência artificial que, por sua vez, produz incertezas sobre autoria, avaliação e sentido do trabalho intelectual. Diante dessa situação, a pergunta a ser feita é como os docentes de Filosofia poderão se reposicionar no inédito cenário.

Considerações finais

Para concluir essa reflexão, que fala tanto de uma intenção quanto de um esforço cotidiano, como professor de Filosofia, gostaria de ser otimista e dizer: nem tudo está perdido! Há, em todos os lugares, iniciativas de contracorrentes robustas que tentam reconstruir o prestígio e o sentido da docência em Filosofia. Projetos de extensão conectam universidades a escolas públicas, comunidades, museus, rádios e mídias digitais, traduzindo pesquisa em linguagem acessível, clubes de debate, oficinas de argumentação, feiras de ideias e práticas de alfabetização midiática recolocam a Filosofia no espaço público, onde parcerias com artes, ciências e tecnologia mostram o potencial interdisciplinar do nosso campo, enquanto metodologias ativas em sala devolvem protagonismo ao estudante e qualificam processos de avaliação e engajamento. Pessoas lutam pela revalorização da profissão docente, buscando carreiras adequadas, correção de salários, redução de burocracias e proteção do tempo para ensino, pesquisa e extensão. Deve-se lembrar também das inúmeras iniciativas de políticas

afirmativas e de permanência estudantil, que tentam ampliar diversidade e a legitimidade social dos cursos, algo que está ligado, como é o caso da PUCPR, a programas de tutoria e, sobretudo, ao acolhimento e ao cuidado com a saúde mental.

No fundo, todas essas iniciativas têm em vista resgatar o valor do conhecimento, o valor das Humanidades, o valor da Filosofia. A convicção não é só que a Filosofia tem uma contribuição importante e urgente, mas que uma sociedade que abdica dela perde a bússola que orienta escolhas coletivas e passa a sacrificar a capacidade de deliberar com lucidez em favor do bem comum.

Referências

HEIDEGGER, Martin. *Serenidade*. Tradução de Maria Madalena Andrade; Olga Santos. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica**. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.

JONAS, Hans. **Técnica, medicina e ética**. Sobre a prática do princípio responsabilidade. Trad. GT Hans Jonas da ANPOF. São Paulo: Paulus, 2013. (Col. Ethos)

MARTÍ, José. Maestros ambulantes. In: MARTÍ, José. *Obras completas*. t. 8. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 1991, p. 288–292.

NIETZSCHE, Friedrich. *Da utilidade e desvantagem da história para a vida*. In: NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho; org. Antonio Candido; Gérard Lebrun; Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas*. Seleção de textos de Gérard Lebrun; tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho; posfácio de Antonio Candido. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Tradução de Luiz Carlos Bombassaro. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.



Reflexões sobre desafios da Pós-graduação em Filosofia no Brasil

Prof. Dr. Jorge Luiz Viesenteiner (UFES)

<https://orcid.org/0000-0003-3727-7890>

Considerações iniciais

Desde o assim denominado Parecer Sucupira n. 977/1965¹ – o marco fundante do sistema nacional da Pós-graduação no Brasil orientado à pesquisa e à formação docente em nível superior –, a pós-graduação brasileira se configurou como um dos maiores empreendimentos públicos de formação científica e intelectual da história recente do país. Trata-se de um modelo alicerçado nas noções de produção de conhecimento, formação de pesquisadores e fortalecimento institucional das universidades, cuja estrutura esteve sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que, diga-se de passagem, desempenharam papel decisivo na organização, fomento e avaliação da

¹ Cf. a íntegra do Parecer em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>

pós-graduação *stricto sensu*, com vistas à garantia de padrões de qualidade acadêmica e científica em âmbito nacional e internacional. O Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) conseguiu, até o momento, exercer um duplo papel: por um lado, responder à demanda de formação de recursos humanos à docência e à pesquisa e, por outro lado, exprimir a consolidação de uma concepção pública de universidade sob os pressupostos de espaço de reflexão, exercício crítico/autocrítico e produção de sentido social, tornando-se o *locus* por excelência, no caso da pós-graduação, de integração entre o ensino, a pesquisa e, doravante, a extensão em maior intensidade, bem como de construção dos compromissos com o desenvolvimento do país.

Ao longo de seis décadas de institucionalização, porém, o SNPG enfrenta desafios consideráveis em função do crescimento exponencial de programas e cursos em todas as 50 áreas de conhecimento atualmente na CAPES. Trata-se de uma configuração tal em que o desafio central conjuga, por um lado, as variáveis de acesso e expansão e, por outro lado, as variáveis de qualidade, sustentabilidade e sentido público da pós-graduação. A pressão por resultados, indicadores e métricas, somada às crescentes restrições orçamentárias e às desigualdades regionais, coloca em pauta a necessidade de reconfigurar os parâmetros de avaliação, a fim de salvaguardar o caráter formativo e estratégico do sistema como um todo. Nesse horizonte, a universidade pública continua a desempenhar papel essencial. É nela, majoritariamente, que a pesquisa científica, o pensamento crítico e a formação cidadã se articulam de modo mais profundo, e é nela que a pós-graduação encontra suas condições institucionais mais sólidas. Essa preocupação não é apenas nacional. Cresce, em âmbito global, a atenção às crises e aos desafios estruturais das universidades contemporâneas. A

revista *Nature*² publicou recentemente um número especial dedicado ao tema, reunindo análises de pesquisadores/as de diferentes países sobre questões que hoje tensionam a vida acadêmica: o financiamento e a sustentabilidade das instituições, os ataques de movimentos conservadores à liberdade acadêmica, a necessidade de uma aproximação social mais efetiva, e as novas competências e habilidades que a formação universitária deverá desenvolver em seus estudantes nas próximas décadas, dentre outros. Essa confluência de diagnósticos – tanto nacionais quanto internacionais – evidencia que os dilemas da universidade brasileira não são isolados, mas partilham um contexto global de transformação e incerteza que exige respostas articuladas, críticas e criativas.

A partir do panorama contextual acima, o objetivo do texto é elaborar algumas reflexões em torno das variáveis que confrontam os principais desafios da pós-graduação, notadamente na área de Filosofia, tanto frente às dificuldades de uma política de avaliação em larga escala, quanto à luz da necessidade de reconfigurar parâmetros avaliativos que resguardecam a qualidade e a institucionalidade da pós-graduação. Em um primeiro momento, problematizo os limites da avaliação em larga escala, indicando por que o modelo atual se aproxima de seus limites e como a economicidade de procedimentos pode ser alcançada. Em seguida, lanço alguns desafios para a pós-graduação em Filosofia, organizados em um tripé constituído por autoavaliação, avaliação qualitativa e contextual e impacto. Essas reflexões têm por objetivo oferecer ao leitor um fio condutor: do diagnóstico de limites à reorientação do sentido avaliativo da pós-graduação em Filosofia, preservando o compromisso público que presidiu a criação do sistema. Nesse processo, as mudanças precisam ser

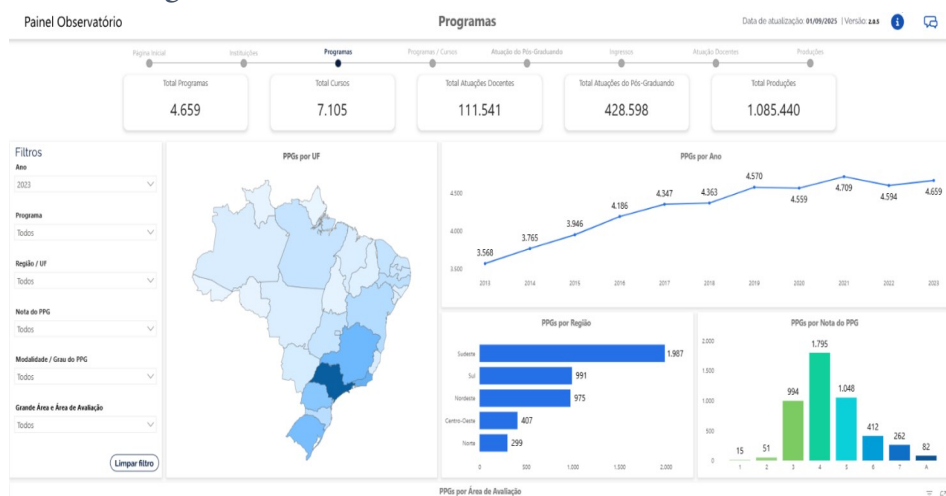
² Cf. The future of universities. In: *Nature*, V. 645, Issue 821 (2025). <https://doi.org/10.1038/d41586-025-03065-w>

graduais, evitando dar cavalinho de pau em transatlântico, ao mesmo tempo em que devem também ser constantes e a passos firmes.

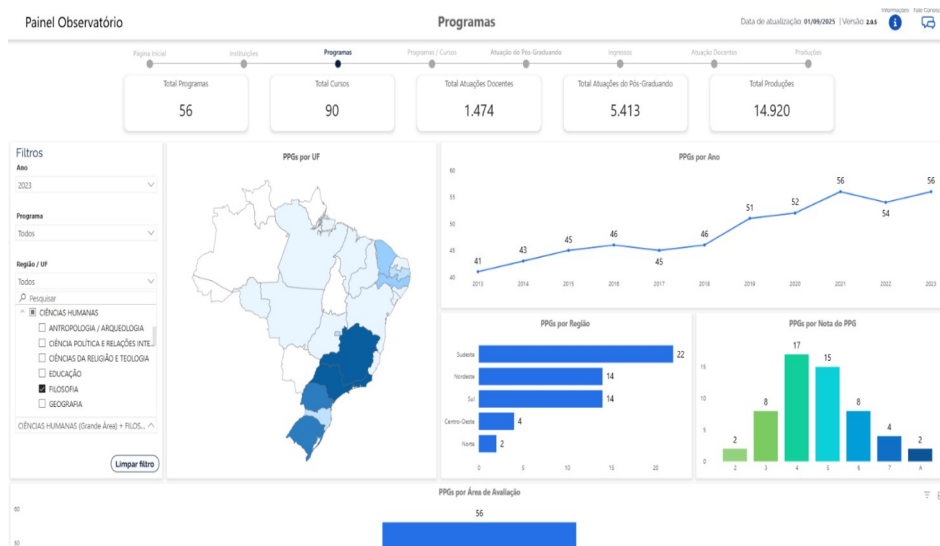
Os limites da avaliação em larga escala

O SNPG conta atualmente com 4659 Programas de Pós-graduação distribuídos nas 50 áreas da CAPES, totalizando, além disso, 7105 cursos de Mestrado e Doutorado Acadêmicos e Profissionais. Só na Área de Filosofia (área 33 na CAPES), trata-se de 56 Programas em funcionamento e 90 cursos de Mestrado e Doutorado ao total. Na comparação com 2013, o crescimento do sistema foi de 30,58%, ao passo que a área de Filosofia teve aumento de 36,58%.

Total de Programas no SNPG



Total de Programas na Área de Filosofia



Fonte: Plataforma Sucupira/CAPES (retrato da área em outubro/2025)

O crescimento do SNPG, embora constitua um dos grandes êxitos do sistema brasileiro de pós-graduação, trouxe consigo desafios estruturais e operacionais cada vez mais complexos, sobretudo no que diz respeito à avaliação em larga escala. Sem a pretensão de exaustão nos tópicos que se constituem indicativos de limites, os fatores a seguir (dentre outros) são plausíveis para compreender em que medida o sistema de avaliação em larga escala vem atingindo seu limite. Limito-me a apenas mencioná-los, prescindindo de uma tratativa exaustiva de cada aspecto, em função do espaço e do escopo desse texto. Além disso, quero enfatizar que menciono questões de ordem técnica e que se revelam efetivos entraves no dia a dia da pós-graduação.

Em primeiro lugar, o volume crescente de informações, dados e produtos acadêmicos a serem analisados e classificados, exige não apenas tempo e precisão, mas também critérios cada vez mais claros e comparáveis entre áreas de natureza diversa, de modo que, ato contínuo,

a lógica da metrificação numérica e quantitativa se torna a seara mais segura e confortável em termos avaliativos. O resultado disso foi o que comumente denominamos de “produtivismo”, uma indução realizada pela CAPES que, a meu ver, remonta à estruturação da avaliação da pós-graduação baseada em notas, especificamente de 1997/1998 a 2013 (cf. Sguissardi, 2010). A métrica quantitativa se introduziu, sob a égide do produtivismo quantificador, ao mesmo tempo nas avaliações da CAPES e em distintas esferas da vida acadêmica – seja nas universidades, agências de fomento estaduais etc. – servindo para toda sorte de ranqueamento um tanto que esvaziada de instituições e pesquisadores, inclusive para decisões de fomento das pesquisas. A esse desafio, em segundo lugar, soma-se a necessidade permanente de formação de comissões especializadas, compostas por consultores/as das atuais cinquenta áreas de conhecimento, cuja atuação requer atualização constante e equilíbrio entre representatividade e expertise. O próprio processo de coordenação dessas comissões implica esforços de padronização e diálogo interáreas que, se por um lado, ampliam a transparência, por outro, tornam o sistema mais exigente e demorado, enredando-se em uma lógica perversa de burocratização a todo custo (muitas vezes desnecessárias), sem contar o custo financeiro a ser alocado para o pagamento de consultores/as. Outro ponto sensível, em terceiro lugar, é a infraestrutura tecnológica necessária ao funcionamento da avaliação, que precisa dar conta de volumes massivos de dados, interoperar com diferentes plataformas e assegurar a confiabilidade dos registros e das análises. Em termos práticos, a Plataforma Sucupira é o *locus* principal de análises e registros de dados e informações, que ao mesmo tempo em que se sofisticou ao longo dos últimos anos, também apresenta os mesmos problemas persistentes que quaisquer plataformas de dados usualmente trazem consigo, como os tradicionais “*bugs*”, a lentidão em tempos de uso cumulativo e

sobrecarga de usuários, dificuldades de comunicação com outras plataformas, como a Plataforma Lattes do CNPq para otimização de importação de informações, etc. Não podemos prescindir do uso da tecnologia de informação e dados, obviamente, mas a avaliação em larga escala da pós-graduação impacta diretamente na qualidade, precisão e manuseio da principal plataforma utilizada atualmente na CAPES. Finalmente, há o desafio dos recursos humanos: equipes reduzidas de servidores/as na CAPES – quadro este altamente qualificado – sustentam um processo complexo, oferecendo suporte técnico, gerencial e logístico, sem o qual a avaliação não poderia ocorrer. O crescimento do SNPG não é acompanhado, como sabemos, por aumento também no número de servidores/as – situação crítica em diversos setores da administração pública federal –, impactando em dificuldades ainda maiores no gerenciamento e logística geral no SNPG.

Esses fatores – o volume crescente de dados e produtos, a complexidade das comissões, a dependência ou fragilidade tecnológica e a limitação de pessoal – convergem para um ponto crítico: o sistema de avaliação em larga escala parece aproximar-se de seus limites de viabilidade, demandando o repensar de seus procedimentos, princípios e horizontes. Acrescente-se que se trata de dificuldades que impactam o SNPG como um todo, e não apenas a área de Filosofia – problemas específicos e bastante práticos do dia a dia da pós-graduação, que de modo algum são menores, visto serem a teia basilar que confere sustentação à estrutura do próprio sistema.

Alguns desafios para a pós-graduação em Filosofia

A pós-graduação em Filosofia no Brasil consolidou, ao longo das últimas décadas, uma base institucional sólida e uma identidade acadêmica reconhecida no âmbito do SNPG. Essa consolidação não se deve apenas

à maturidade teórica e histórica da área – os primeiros programas remontam a 1971 e, a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) de 2007, a área de Filosofia praticamente dobra de tamanho entre 2008 e 2024, saltando de 30 para 56 programas –, mas também à sua capacidade reflexiva de pensar os próprios fundamentos da pesquisa e da formação. Por isso mesmo, alguns dos principais avanços qualitativos da área estão vinculados a um importante tripé que, a meu ver, deverá tomar corpo e se consolidar no curto e médio prazo para a pós-graduação em geral, mas notadamente na Filosofia, em função de suas especificidades de pesquisa: 1) a centralidade da autoavaliação; 2) a ênfase em uma avaliação qualitativa e contextualizada; e 3) a ampliação do entendimento de impacto acadêmico, científico e social como dimensões complementares de um mesmo processo formativo. Esse tripé, entretanto, só adquire pleno sentido quando articulado às demandas sociais concretas e às transformações culturais, científicas, sociais etc. do nosso tempo. Para além do foco apenas na produção de conhecimento especializado, a função formativa da pós-graduação deve também direcionar esforços à capacidade de responder aos problemas e desafios tanto da sociedade em geral, quanto do contexto em específico em que está inserida. Isso significa reconhecer que os programas de pós-graduação precisam estreitar seus vínculos com o tecido social, com vistas a uma resposta mais robusta e mais bem direcionada às demandas sociais e seus contextos específicos marcados por dilemas de toda sorte: políticos, tecnológicos, ambientais etc. Nesse contexto, o tripé formado por autoavaliação, avaliação qualitativa e contextual e impacto social deve ser compreendido como condição de possibilidade para renovação do papel formativo da pós-graduação, orientando-a para uma atuação mais efetiva em termos sociais. Esse melhor direcionamento da função da pós-graduação, ato contínuo, implica também em reforçar a função

da universidade em distintas dimensões: pública, política, científica, dentre outras.

a) Autoavaliação. No contexto das três dimensões fundamentais, a autoavaliação ocupa um lugar central, tanto como ferramenta de aprimoramento institucional quanto como expressão da autonomia e da responsabilidade coletiva de cada programa de pós-graduação. Mais do que um instrumento burocrático de prestação de contas, a autoavaliação deve ser compreendida como espinha dorsal da gestão acadêmica e formativa dos programas – o espaço em que se delinea o perfil e a vocação de cada PPG –, em que se articulam organicamente suas linhas de pesquisa, projetos, disciplinas/estrutura curricular e grupos de pesquisa, bem como se projetam suas estratégias de desenvolvimento em médio e longo prazo. Diante dos cenários em que a dinâmica da pós-graduação vem desenhando nos últimos anos, a autoavaliação tem de ser uma aposta estratégica, ou seja, uma capacidade de autogestão das instituições e dos programas, de modo que a reflexão avaliativa surja de dentro, como parte do próprio exercício de pensar o sentido e a direção da formação pós-graduada. Essa perspectiva está plenamente em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Pós-graduação 2025-2029 (PNPG)³, que destaca a necessidade de integrar autoavaliação e planejamento estratégico, de modo a fortalecer a relação entre os programas e o apoio institucional que lhes dá sustentação. Nesse horizonte, o PNPG propõe que a autoavaliação cumpra funções múltiplas e interdependentes, que vão muito além da aferição de desempenho. A meu ver, trata-se de uma significativa mudança de eixo avaliativo do SNPG como um todo, em que a ênfase deixa de estar apenas nos produtos e passa a incluir os processos formativos como um

³ Cf. a sequência de planos elaborados pela CAPES, incluindo 2025-2029: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg>

todo, tendo precisamente a autoavaliação como núcleo estruturante. Nesse sentido, a autoavaliação deve ser: a) Diagnóstica, ao identificar forças, fragilidades e oportunidades de melhoria; b) Formativa, ao promover aprendizado institucional e consolidar uma cultura avaliativa permanente; c) De planejamento, ao subsidiar decisões estratégicas e orientar metas de desenvolvimento; d) De transparência, ao ampliar a comunicação interna e externa dos resultados e impactos; e) De responsabilidade social, ao evidenciar a contribuição do programa para a sociedade, articulando ensino, pesquisa e extensão.

Assim compreendida, a autoavaliação não é um momento isolado e meramente burocrático dos programas, mas um processo contínuo de reflexão e autocompreensão institucional. É nela que cada programa define sua identidade acadêmica, revê seus objetivos e reconhece seus potenciais e limites. Trata-se, portanto, do núcleo articulador de toda a vida formativa de um programa: é ali que se qualificam os produtos e processos mais representativos, se alinham recursos humanos e se consolidam estratégias de impacto, tanto no campo acadêmico quanto no social. A autoavaliação é o lugar em que o programa se pensa a si mesmo, no duplo sentido de se reconhecer e de se projetar – *locus* da autodefinição e da renovação, condição de sua vitalidade e de sua legitimidade no sistema. Enquanto tal, repito, a autoavaliação é a espinha dorsal da institucionalidade de um programa, perpassando cada uma das outras duas dimensões: a qualitativa e a de impacto social. Nesse horizonte, a aposta na autoavaliação se converte em aposta estratégica da pós-graduação, na medida em que seu avanço e consolidação tanto em maturidade quanto em instrumentos de aplicabilidade, resguarda e fortalece, por um lado, a capacidade de cada programa em responder de maneira mais ágil às transformações que acontecem nas dinâmicas de pesquisas e demandas sociais e, por outro

lado, reafirma e consolida a autonomia universitária por meio da autogestão que assume com maior responsabilidade as direções e atuações do programa na sociedade em geral, mas também no contexto específico em que está inserido.

b) A dimensão qualitativa e contextual. A intensificação do horizonte qualitativo é o segundo aspecto a ser enfrentado pela pós-graduação em Filosofia, tanto na condição de tendência a ser desdobrada no curto e médio prazo – no sentido de que se trata de um processo inexorável da pós-graduação –, quanto na condição de desafio – no sentido da construção de parâmetros e operacionalizações que garantam olhar justo sobre produtos e processos de programas com distintos perfis/identidades – inclusive com maturidades diversas –, e inseridos em diferentes regiões do país.

Como escrevemos acima, se a CAPES induziu um modelo mais quantitativo/produtivista em seus processos avaliativos iniciais, trata-se agora de corrigir essa distorção em direção ao eixo avaliativo mais qualitativo e contextual que não apenas toma distância das métricas pura e simplesmente, mas sobretudo dá condições para que cada programa possa efetivamente apresentar aquilo que tem de melhor, relativamente ao seu perfil e suas especificidades contextuais. Trata-se, pois, do deslocamento de uma racionalidade centrada na quantificação de pontos da produção, para uma racionalidade mais interpretativa, qualitativa e contextual, orientada pela ideia geral de que a qualidade não se reduz ao número, mas se revela na coerência entre propósitos, processos e impactos, relativamente ao contexto em que o objeto de avaliação e o programa se inserem. Não gostaria de dizer, com isso, que o horizonte de métricas comparativas – número de artigos e livros, fator de impacto de periódicos e mesmo de pesquisadores (mais comum em outras áreas e menos na Filosofia), rankings de toda sorte, proporção de

titulados etc. – é um parâmetro menor que deveria ser relegado ao esquecimento, pois foi precisamente por meio deles que se cumpriu o importante papel de estruturação do SNPG e de construção de uma cultura mais consolidada de produção intelectual no país. O que quero enfatizar é que essa estratégia revelou seus limites, na medida em que a racionalidade quantificadora gerou uma dissociação entre formação e pesquisa, convertendo avaliação em uma corrida desenfreada por somatória de pontos que diz muito pouco sobre a experiência formativa, a originalidade e o impacto da produção ou a pertinência social da produção intelectual em questão.

Entendo por avaliação qualitativa e contextual um exercício hermenêutico que busca compreender a coerência entre missão, práticas e impactos de um programa, reconhecendo, ao mesmo tempo, que a qualidade não é um dado mensurável, mas uma relação viva entre propósitos, processos e contextos. O que está em jogo nesse cenário é, por um lado, a peculiaridade institucional de um programa relativamente ao seu perfil e, por outro lado, a conjugação entre evidências e contextos, entre indicadores e seus espectros de coerências/sentidos. Essa reconfiguração epistemológica – como escrevi acima: a transição de uma racionalidade centrada na quantificação para uma racionalidade mais interpretativa –, além disso, carrega estreita vinculação com a prática e os instrumentos de autoavaliação e seus corolários de autogestão, uma vez que o juízo avaliativo se converte em algo mais formativo e participativo. A avaliação deixa de ser o veredito de um olhar externo – que classifica e hierarquiza – para acoplar-se, estruturalmente, com um processo interno de reflexão coletiva, no qual cada programa empreende o olhar crítico sobre si mesmo, reconhecendo suas forças e limites, ao mesmo tempo em que se reposiciona relativamente aos seus próprios objetivos. A autoavaliação, como se vê

nessa situação, não é mero adendo burocrático; ao reconhecermos que avaliação qualitativa e contextual se estreita com a prática de autoavaliação, então, reconhecemos também que, conforme escrevemos acima, ela é a espinha dorsal do processo, o lugar onde o programa se pensa, elabora e reelabora o sentido de sua atuação.

No horizonte da avaliação qualitativa e contextual, precisamos também reconhecer uma alteração na dinâmica de análise propriamente dita, ou seja, o deslocamento do eixo de gravidade do produto intelectual por si mesmo para um processo, do resultado isolado para o percurso, da corrida pela somatória desenfreada de pontos para o contexto. A construção de indicadores compatíveis com esse deslocamento de eixo constitui, por si só, um dos grandes desafios desse horizonte qualitativo e contextual. É provável que, à primeira vista, esse movimento desperte certo desconforto diante da aparente tensão entre qualitativo e objetividade, como se ampliar o campo interpretativo da avaliação também implicasse maior margem para um subjetivismo. Parece-me, porém, que se trata mesmo apenas de uma primeira impressão que acaba por se dirimir na sequência de uma maior compreensão sobre seu funcionamento. Não existe avaliação bancária, e por certo temos de assumir o ônus de que são os indivíduos concretos que levam a termo uma avaliação. De qualquer forma, a avaliação qualitativa e contextual não é menos rigorosa, mas rigorosamente diferente. Seu critério de objetividade não reside na padronização dos números, e sim na consistência argumentativa dos juízos, na transparência dos critérios, parâmetros e indicadores, bem como na fidelidade interpretativa ao contexto em que cada programa se insere. O que está em jogo, portanto, não é menos precisão, mas outra forma de precisão que remonta à clareza dos parâmetros/indicadores, na justificação pública das interpretações passíveis de comparação entre

produtos intelectuais, processos e impactos, além da coerência entre evidências e sentidos. É realmente compreensível, portanto, um certo desconforto com a avaliação qualitativa e, por isso, avaliar qualitativamente é um efetivo desafio. O endosso corajoso desse desafio, porém, vai se revelar algo significativamente vantajoso para a pós-graduação em Filosofia.

De qualquer forma, se, por um lado, os indicadores de avaliações qualitativas e contextuais precisam possuir flexibilidade suficiente para responder às mudanças rápidas na dinâmica das práticas de pesquisa (crescimento das redes nacionais/internacionais, intensificação interdisciplinar dos saberes ou estreitamento de pesquisas entre pesquisadores/as de áreas diferentes, aproximação logística via plataformas digitais que possibilitam trocas e inclusão maior de pesquisadores/as etc.), nas formas de circulação do conhecimento (periódicos majoritariamente digitais com publicações em fluxo continuado, acelerando o tempo de publicação de artigos, assim como ampliação de livros digitais), inclusive nas dinâmicas de internacionalização, por outro lado, devem manter certa continuidade e fidelidade ao percurso histórico e de saberes cumulativos da área de Filosofia, especialmente com vistas a preservar suas especificidades já consolidadas por meio de distintos comportamentos tanto assertivos quanto desvantajosos que tivemos ao longo do tempo. Trata-se, em outras palavras, do esforço em encontrar o ponto de equilíbrio entre inovação e tradição – no sentido de saberes cumulativos de comportamentos e práticas avaliativas que resguardam nossas especificidades –, de modo que a busca por novos parâmetros não se converta em rupturas bruscas que desorganizem trajetórias institucionais consolidadas. Tal como qualquer outra área, a Filosofia também constrói, cumulativamente, parâmetros e indicadores avaliativos na

temporalidade paciente da reflexão, bem como na sedimentação dos necessários debates. Por isso, os mecanismos avaliativos não podem operar como cavalinhos de pau em transatlântico: não se trata de girar o leme de maneira súbita, mas de ajustar, com desejável prudência e serenidade, o rumo do movimento coletivo, permitindo que a área se transforme sem perder o lastro de sua história. Um modelo de avaliação qualitativa e contextual exige, assim, indicadores sensíveis à historicidade, capazes de captar tanto as inovações emergentes quanto as coerências de percurso que garantem a identidade e especificidades acadêmicas da área, assim como a experiência cumulativa e formativa dos programas que foi bem-sucedida ao longo do tempo.

O cenário da avaliação qualitativa e contextual é, por sua própria natureza, multidimensional. Compreender a qualidade de um programa implica considerar a coerência entre múltiplas dimensões interdependentes, seja na dimensão programática (que diz respeito à articulação entre missão, planejamento e prática institucional – à capacidade de o programa sustentar, ao longo do tempo, uma identidade coerente entre o que propõe e o que realiza), seja na dimensão formativa (voltada à integração entre ensino e pesquisa, ao modo como a experiência acadêmica forma não apenas bons pesquisadores, mas também pesquisadores críticos, inovadores e socialmente engajados), seja, por fim, na dimensão de impacto, reconhecendo-se que a pós-graduação não se esgota em si mesma, mas repercute no tecido social, cultural e científico. Uma avaliação verdadeiramente qualitativa deve, portanto, transitar entre essas dimensões, articulando coerência e sentido, percurso e contexto, de modo a captar a complexidade viva da formação em seu todo. Trata-se, pois, de uma avaliação que se recusa a ser uniforme, porque reconhece que a excelência não é homogênea. Cada programa, ao situar-se em seu

contexto específico e em sua história, tem de conseguir expressar não apenas o que realiza e produz de modo qualitativamente relevante, mas também demonstrar a coerência interna entre seus meios e seus fins. A avaliação qualitativa, nesse sentido, é também contextual: não julga apenas por comparação direta, mas também por pertinência, renunciando ao modelo único de produtividade e à compulsão à uniformização de trajetórias.

Nesse aspecto, qualidade se converte em categoria relacional: algo que emerge da correspondência entre o que o programa declara ser, o que efetivamente faz e o impacto que gera, em uma espécie de ética da avaliação: uma ética que substitui a padronização pelo reconhecimento da pluralidade, o produtivismo pela reflexão, a competição pela cooperação, devolvendo à pós-graduação sua dimensão formativa e pública. Como categoria relacional, a ideia de qualidade faz apelo à coerência, desinflationando a exigência que a vincula à acumulação, em detrimento de uma suposta objetividade bancária que apaga/elimina os aspectos relacionais que compõe a qualidade, mas em proveito da consistência entre fins e meios, entre discurso e prática, entre o que o programa promete e o que efetivamente entrega em termos sociais. Avaliar qualitativamente é, pois, compreender o sentido dessa coerência — e reconhecer, nela, que a excelência acadêmica pode ser encontrada com muito mais consistência.

c) Impacto. O terceiro desafio a ser enfrentado, principalmente pela área de Filosofia, refere-se à noção de impacto, certamente a mais complexa e, ao mesmo tempo, sumamente necessária. A dificuldade primeira está no próprio sentido do conceito de “impacto”. Essa noção é frequentemente evocada, mas nem sempre devidamente compreendida, oscilando entre interpretações instrumentais, quantitativas e concepções mais amplas, de natureza formativa e social. A CAPES, por meio do

Grupo de Trabalho “Casos de Impacto na Pós-Graduação”, vem se esforçando para dar contornos mais precisos ao conceito, assumindo, em linhas gerais, a definição proposta pelo *Research Excellence Framework* e descrita no documento do Grupo de Trabalho de 2024: “O impacto designa uma medida de quanto uma saída da pós-graduação é capaz de gerar efeitos positivos para uma coletividade.” (HEFCE, 2015) Essa definição, ainda que relativamente ampla, tem a virtude de deslocar o olhar da simples produção dos tradicionais resultados acadêmicos para a dimensão pública dos efeitos da formação e da pesquisa.

Para o que me proponho a escrever sobre impacto neste texto, concedo aqui partir dessa definição geral. A partir daí, alguns pontos me parecem inegociáveis quando falamos de impacto. Primeiro, o impacto não deve ser reduzido à racionalidade mensuradora ou a um dado quantificável; ele se expressa antes por parâmetros qualitativos, ligados à pertinência e ao alcance dos efeitos na sociedade produzidos pela pós-graduação. Segundo, trata-se de uma categoria que exige olhar orgânico sobre a atuação dos programas, abrangendo múltiplas dimensões muito além dos meros e tradicionais produtos acadêmicos – artigos, livros, dissertações e teses etc. –, de modo a reconhecer o valor formativo e público das ações de pesquisa, ensino e extensão. Nesse sentido, a pós-graduação não pode mais se justificar unicamente pela quantidade de publicações, titulações ou métricas de visibilidade, de modo que o horizonte de orientação passa a ser outro, a saber, o que o conhecimento faz no mundo, e não apenas o quanto dele é produzido, exprimindo uma reconexão ética entre universidade e sociedade. Terceiro, a noção de impacto implica o estreitamento dos laços entre a pós-graduação e o tecido social, reforçando o papel da universidade como instituição pública voltada ao bem comum, cuja função é a de guardadora de uma sociedade mais justa, plural e democrática. Nesse horizonte, a noção de

impacto é a melhor expressão de que a pós-graduação não é uma finalidade em si mesma e sequer a consequência do trabalho acadêmico pura e simplesmente, mas o *locus* principal que resgata o horizonte de responsabilidade da pós-graduação com o tecido social.

A especificidade da Filosofia por vezes também pode gerar certo desconforto com o desafio de impacto na sociedade, especialmente pelos riscos de se subordinar a reflexão filosófica a uma concepção utilitarista de atuação ou ao sequestro das nossas atividades às agendas do momento. Esse desconforto faz sentido, mas não deve obliterar a serenidade de pensar o sentido da atividade filosófica – quando socialmente situada – em estreita conexão com a função ética de responsabilidade da área em termos sociais.

Ao endossar esse horizonte de impacto, precisamos reconhecer também a estreita vinculação não apenas com a dimensão qualitativa e contextual, mas também com as práticas de autoavaliação da pós-graduação. Considerado dessa forma, o tripé da pós-graduação fica mais bem compreendido em sua organicidade relacional em que cada dimensão deve se retroalimentar, ou seja, cada uma delas tem de ser pensada de maneira relacional e complementar umas às outras. Sob essa perspectiva, o impacto fecha o ciclo de organicidade de um programa, pois precisamente nele se revela a correspondência entre o que o programa pretende ser, o que efetivamente realiza e o modo como suas ações se desdobram na sociedade. Trata-se do ponto de retorno da formação à sociedade, transformando o percurso acadêmico em gesto público, ao mesmo tempo em que o impacto também se configura como um espelho do programa, por meio do qual suas práticas são reconhecidas, ajustadas, por vezes abandonadas e recolocadas em movimento em outras direções.

No caso do impacto em Filosofia – pensado à luz do seu caráter relacional com as outras duas dimensões –, o esforço reflexivo também se volta para as mesmas categorias deflacionadas de objetividade, como as noções de coerência e pertinência, conferindo ao conceito de impacto uma natureza igualmente qualitativa. Avaliar impacto não é medir grandezas, mas compreender o grau de coerência entre o que o programa declara ser, o que efetivamente faz e as transformações que produz, renunciando ao imperativo da produtividade exclusivamente, em proveito do endosso do imperativo da pertinência, isto é, o que cada programa devolve ao contexto em que está inscrito, independentemente da sua abrangência territorial. Ato contínuo, essa concepção também desloca o centro de gravidade do juízo avaliativo em direção à coerência contextual: o impacto passa a se configurar como múltiplo e assimétrico, no rigoroso sentido de que um programa pode transformar uma comunidade com a mesma intensidade com que outro amplia fronteiras teóricas no cenário internacional, importando, nesse caso, mais a densidade do vínculo entre conhecimento e realidade, e menos a escala de sua difusão. Nessa perspectiva, o impacto é fundamentalmente uma categoria multidimensional, não podendo ser analisado por um único parâmetro, mas compreendido a partir da articulação entre propósito e contexto, coerência e inserção, pertinência e transformação. Em outros termos, não é plausível pensar a categoria de impacto à luz de uma uniformidade que é alcançada ou não por um programa de pós-graduação e desdobrada em comparabilidade linear entre programas, uma vez que o impacto é sempre contextual e relacional, derivando-se da coerência entre o que se promete e o que se entrega, entre o sentido interno da pesquisa/formação e o mundo que ela pretende afetar. A excelência, nesse registro teórico, deixa de ser medida pela exclusiva abrangência de internacionalização, podendo ser compreendida também pelo grau de profundidade da transformação que um programa opera (e

que obviamente também pode ser internacional, embora não exclusivamente).

Essa tentativa de compreender melhor o significado de impacto na Filosofia de modo algum pretende ser exaustiva, mas tão somente a elaboração teórica de um conceito complexo tanto em sua definição, quanto na sua relação mesma com a área de Filosofia. Sob registro deflacionado da análise qualitativa de impacto – novamente: sob os registros de coerência e consistência orgânica entre o que se pretende, o que efetivamente se realiza e o que se desdobra a partir de produtos e processos –, a qualidade do impacto dos programas na Filosofia pode se revelar como algo de significativa relevância, tanto em função das atividades fins, quanto por conta das possibilidades transversais das atividades que pesquisadores/as realizam em seu dia a dia. Em termos temporais, o impacto na Filosofia, como sabemos, tem o caráter menos imediato e muito mais potencial. Isso significa que é preciso levar em conta a categoria de “tempo” para que algo na Filosofia gere algum impacto – especialmente impactos da classe acadêmico e científico. Assim pensado, algumas das dificuldades mais comuns de refletir sobre o que é impacto na Filosofia vão aos poucos arrefecendo.

Resultado de paciente debate, foi possível sintetizar em documentos da Área de Filosofia na CAPES algumas possibilidades de impacto, pensadas já no registro qualitativo mais amplo de coerência e consistência.⁴ Trata-se de parâmetros interpretativos capazes de serem evidenciados, a fim de analisar o grau de pertinência e coerência de impacto de um programa. Retomo nesse texto algumas dessas possibilidades, sem a pretensão de explicações exaustivas: 1) Explicações

⁴ Cf. Documento de Área da Filosofia para os anos 2025-2028: https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/ciencias-humanas/FILOSOFIA_DOCAREA_2025_2028.pdf.

sobre como determinado produto exprime ou exprimiu avanço das fronteiras do conhecimento em sua temática específica, indicando seu contributo para o desenvolvimento da área; 2) Recortes temáticos que valorizam problemas pouco estudados, capazes de preencher lacunas de conhecimento relevantes para o campo filosófico; 3) Inovações metodológicas e processuais, que expliquem o modo como a pesquisa contribuiu para renovar abordagens ou perspectivas teóricas; 4) Diálogos estratégicos com áreas lacunares do saber e com o conhecimento científico nacional e internacional, ampliando a interlocução e a circulação de ideias; 5) Evidências de liderança acadêmica, expressas em publicações de coautoria internacional, em participações em debates filosóficos de relevância global e em reconhecimento por pares; 6) Produções que geraram novas tecnologias sociais, culturais, educacionais ou ambientais, incluindo projetos de extensão e iniciativas de formação continuada; 7) Conjunto de citações recebidas pelos produtos indicados pelo programa, ou pelo corpo docente permanente, aferidas por plataformas abertas como o Google Acadêmico; 8) Premiações, distinções e reconhecimentos obtidos por docentes, discentes ou produtos do programa; 9) Formação de grupos de pesquisa em rede, interinstitucionais, interdisciplinares, nacionais ou internacionais, aos quais o produto ou linha de pesquisa está vinculado; 10) Desdobramentos acadêmicos e formativos derivados de uma pesquisa original, como a continuidade de investigações em novas dissertações e teses; 11) Participação na formulação ou desenvolvimento de políticas públicas, contribuindo para o debate e a decisão sobre temas éticos, culturais, ambientais ou educacionais; 12) Promoção de debates públicos relevantes, que projetem o pensamento filosófico em discussões sobre questões políticas, econômicas, raciais, culturais e ambientais; 13) Traduções que preenchem lacunas significativas para a área, sobretudo de textos sem versão em língua portuguesa, ampliando o acesso e a

circulação do saber; 14) Pesquisas aprovadas ou financiadas por agências de fomento, como reconhecimento do mérito científico e social das propostas; 15) Diálogo direto com outros setores da sociedade, incluindo movimentos sociais, espaços culturais, escolas e instituições públicas; 16) Geração de material didático relevante para o ensino de Filosofia e áreas afins; 17) Atividades editoriais e organização de dossiês ou volumes temáticos em periódicos financiados por agências de fomento; 18) Difusão do conhecimento filosófico para além dos muros acadêmicos, alcançando públicos mais amplos e não especializados; 19) Ações de solidariedade e liderança intelectual de docentes e discentes, que expressem compromisso ético e político com a sociedade; 20) Capacidade de atração de pesquisadores/as em nível de pós-doutorado; 21) Inserção de egressos em atividades de relevância acadêmica ou de reconhecido impacto social, bem como nas transformações positivas observadas em suas condições profissionais e econômicas de vida, decorrentes da formação obtida na pós-graduação.

Tomados em conjunto, os parâmetros elencados acima não constituem um rol exaustivo nem prescritivo, mas configuram um campo de possibilidades interpretativas que permite analisar a amplitude e a densidade do impacto filosófico. Entre eles, incluem-se tanto as atividades tradicionalmente consideradas “fim” da pós-graduação – como a formação de mestres e doutores, a consolidação de redes de pesquisa e o impacto acadêmico dos produtos –, quanto aquelas de natureza mais transversal, igualmente geradoras de impacto potencial, sobretudo quando observadas em uma margem temporal ampliada. Dada a diversidade interna da pós-graduação em Filosofia, alguns programas tenderão a concentrar-se em parâmetros vinculados às atividades-fim, enquanto outros se destacarão em dimensões mais transversais – como as ações de extensão, que frequentemente produzem

efeitos formativos e sociais de médio ou longo prazo. Em ambos os casos, trata-se de um espectro de possibilidades coerente com a especificidade da Filosofia, cuja visibilidade e reconhecimento merecem ser continuamente ampliados. Nesse horizonte, não se requerem evidências imediatas de impacto, mas sim a ampliação do horizonte temporal de observação, de modo que a organicidade entre o que o programa pretende ser, o que efetivamente realiza e as transformações que promove possa emergir de forma mais consistente e inteligível no conjunto de sua trajetória institucional.

Avaliar o impacto em Filosofia é, portanto, mais que uma exigência técnica; é um exercício de consciência. Significa compreender que o conhecimento só cumpre sua vocação pública quando retorna à sociedade como gesto de cuidado. Nesse retorno, o saber reencontra a sua origem: não o domínio, mas o diálogo; não o isolamento, mas o compartilhamento; não a acumulação, mas o sentido. De qualquer forma, trata-se de compromisso ético de estreitamento com o tecido social. De fato, a meu ver, a Filosofia não pode mais prescindir dessa vinculação. Como escrevemos acima, não se trata de se deixar sequestrar por uma concepção utilitarista de atuação ou subordinação às agendas do momento, mas de uma dimensão da pós-graduação que, doravante, é inegociável: o efetivo compromisso social.

Em última análise, o tripé formado por autoavaliação, avaliação qualitativa e contextual e impacto não é apenas um desafio a ser assumido pela pós-graduação em Filosofia, mas também uma condição de economicidade e racionalização dos procedimentos avaliativos. Ele é a convergência de esforços com vistas a se evitar redundâncias e reduzir a dispersão de dados e relatórios que sobrecarregam o sistema de avaliação em larga escala. Trata-se, portanto, de uma alternativa plausível para enfrentar os limites operacionais da avaliação massiva,

recolocando o foco naquilo que é essencial: a coerência formativa, a sustentabilidade institucional e a efetividade social da pós-graduação. Essa síntese entre qualidade e economicidade, entre reflexão e gestão, pode representar o passo mais consistente rumo a um sistema avaliativo mais leve, mais justo e, sobretudo, mais fiel aos compromissos que a pós-graduação tem de exercer em termos sociais.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste texto buscaram mostrar que o fortalecimento da pós-graduação brasileira – e, de modo particular, da pós-graduação em Filosofia – depende menos de novos instrumentos de controle e mais da consolidação de um novo horizonte de compreensão. Esse horizonte se ancora em um tripé formativo que articula autoavaliação, avaliação qualitativa e contextual, e impacto, compreendidos como dimensões interdependentes e mutuamente retroalimentares. Esse tripé não se propõe a substituir o sistema existente, mas a reorientar sua racionalidade, devolvendo à pós-graduação o que talvez seja seu traço mais essencial: o vínculo entre o pensar e o formar, entre o conhecer e o transformar. A autoavaliação emerge, nesse horizonte, como o eixo de autogestão e de reflexão interna que possibilita à universidade e aos programas repensarem suas direções à luz de suas próprias práticas e contextos. A avaliação qualitativa e contextual, por sua vez, representa o exercício hermenêutico que transforma o ato de avaliar em uma prática de interpretação, deslocando o foco da quantificação para a coerência, da mensuração para o sentido. E o impacto, como fechamento orgânico do ciclo, traduz o retorno ético do conhecimento à sociedade: o momento em que a formação acadêmica se converte em expressão pública, restituindo à pós-graduação sua função originariamente republicana de pensar e cuidar do

mundo comum. A meu ver, esse tripé de desafios é inexorável e inegociável para a pós-graduação.

Contudo, é preciso reconhecer que os desafios da pós-graduação não se resolvem apenas com a aplicação de bons indicadores. Eles exigem, antes de tudo, uma mudança cultural no interior das áreas, especialmente na Filosofia, historicamente acostumada a operar sob a égide de uma tradição quantificadora que reduziu a avaliação à mensuração de produtos, baseada em uma corrida desenfreada pela somatória de pontos. A intensificação para um modelo mais qualitativo não se faz apenas por decreto técnico, mas por meio de um processo educativo e formativo, capaz de transformar mentalidades, práticas e valores no interior de cada programa de pós-graduação. Nesse sentido, o desafio é também pedagógico: aprender a compreender a avaliação como um espaço de autoconhecimento e aprimoramento coletivo, e não apenas como um juízo externo de desempenho. Esse tripé, ademais, não se sustenta isoladamente. Ele depende de condições institucionais e políticas mais amplas: autonomia universitária real, valorização das humanidades, políticas de inclusão e permanência estudantil, inovação tecnológica e pedagógica, e uma internacionalização solidária que promova intercâmbio sem subordinação. A pandemia e a revolução digital recente deixaram evidentes que o futuro da pós-graduação passa pela incorporação criativa de novas tecnologias – incluindo a inteligência artificial, o ensino híbrido e as redes globais de pesquisa – não como substitutos das práticas de pesquisa, mas como extensões do trabalho reflexivo que podem ampliar o alcance e a relevância social da Filosofia. Importa destacar ainda que os desafios aqui abordados não esgotam o campo dos desafios da pós-graduação. Outros temas igualmente estruturantes – como a internacionalização, a superação das assimetrias regionais, a promoção da equidade e da diversidade, e a

vinculação mais efetiva entre pós-graduação e educação básica, por exemplo – também se impõem como tarefas urgentes. Todos esses elementos compõem, em conjunto, a paisagem complexa e de um sistema que busca reinventar sua legitimidade pública e seu compromisso social.

Em última instância, o desafio da pós-graduação em Filosofia é o de preservar sua função formativa e emancipadora, mantendo viva a capacidade de problematizar, interpretar e reinventar o próprio sentido da universidade. O futuro do SNPG, se quiser permanecer fiel ao espírito do Parecer Sucupira, dependerá menos da ampliação de métricas e mais da ampliação de sentidos, isto é, da capacidade de reconhecer que qualidade, na formação filosófica, é sempre uma categoria relacional entre pensamento, contexto e sociedade.

Referências

CAPES. **Definição dos cursos de Pós-graduação**. 1965. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>

CAPES. **Casos de Impacto na Pós-graduação**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/relatorios-tecnicos-dav-e-grupos-de-trabalho/relatorios-de-grupos-de-trabalho-tematicos>

CAPES. **Impacto e Relevância Econômica e Social**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/relatorios-tecnicos-dav-e-grupos-de-trabalho/relatorios-de-grupos-de-trabalho-tematicos>.

CAPES. **Plano Nacional de Pós-graduação**. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg>.

CAPES. **Documento de Área da Filosofia**. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/ciencias-humanas/FILOSOFIA DOCAREA 2025 2028.pdf>.

CAPES. **Observatório da Pós-graduação**. 2025. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/>.

HEFCE. **Annual report and accounts, 2014-15**. Bristol: Higher Education Fundng Council for England, 2015. Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7f243ae5274a2e8ab4a5e3/HEFCE_Annual_Report_and_Accounts_2015.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2025.

NATURE. The future of universities. In: **Nature**, V. 645, Issue 8082, 25 September 2025. <https://doi.org/10.1038/d41586-025-03065-w>

SGUISSARDI, V. Produtivismo acadêmico. In: Oliveira, D. A.; Duarte, A.; Vieira, L. (Org.). **Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFGM, 2010. 22 p.

PATRUS, R. et.al. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares?. In: **Cad. EBAPE.BR** 13 (1), Mar 2015. <https://doi.org/10.1590/1679-39518866>.

10

O dilema shakespeariano no Nordeste brasileiro: criar ou não criar uma licenciatura em Filosofia no Sertão de Pernambuco?

Prof. Dr. José Aldo Camurça de Araújo Neto (IFSertãoPE)

<https://orcid.org/0000-0002-5824-015X>

1.Introdução

O presente texto tem como objetivo discutir a seguinte questão: a motivação para se criar um curso superior de licenciatura em Filosofia no sertão de Pernambuco. Motivos não faltam para criar tal iniciativa. No entanto, a realidade se mostra cruel e pessimista, porque o desejo de ingressar em um curso de licenciatura vem diminuindo nos últimos tempos. Seja pela baixa atratividade dos salários, pelas jornadas de trabalho extenuantes, ou pelo pouco reconhecimento público da profissão “de professor”; observa-se uma espécie de “cruzada nacional” contra a docência

Mesmo diante dessas dificuldades o professor, de modo geral, e, especificamente, o professor de filosofia, ainda resistem. Essa resistência decorre do fato de os próprios profissionais da educação serem vocacionados não apenas a aguentar as críticas, mas também a estimular aos discentes a pensar de modo autônomo, independente. Os motivos

para desistir da profissão podem até existir; porém, as razões, as justificativas para a criação de um curso de graduação na modalidade de licenciatura são várias. No caso da filosofia, torna-se mais justo explicitar os motivos:

1) Atender à demanda regional e nacional por professores ligados à área de humanas¹ que possam atuar nas redes pública (estadual e municipal) e privada da educação básica;

2) A existência incipiente de cursos de graduação em filosofia, com a habilitação em licenciatura, na região do vale do São Francisco; e

3) A necessidade de formar professores da área para evitar que profissionais de outras formações lecionem filosofia sem a devida preparação específica, entre outros motivos.

Ainda assim, quando o debate se remete aos documentos oficiais o avanço ocorre a passos lentos, e mostra-se insuficiente para solucionar o problema. Toma-se como exemplo a Lei nº 11. 684 de 02 de junho de 2008.² Após 17 anos de vigência, muitas escolas das redes pública e particular possuem quadros insuficientes de docentes formados em filosofia. Para agravar a situação, os que atuam na área frequentemente não conseguem cumprir a carga horária e o componente curricular necessários para exercer o pleno exercício da profissão.

¹ O Plano Nacional da Educação (PNE) em sua meta 15 estabelece: “Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”. Para maiores detalhes, conferir <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em 13 de set.2025.

² O Art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional foi alterado para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.

Decorrente dessa precariedade na formação específica, profissionais de outras áreas – Letras, História, Geografia ou até mesmo Artes – acabam por completar suas cargas horárias lecionando Filosofia. E qual seria a consequência direta dessa falta de formação específica? Além de aula com qualidade aquém das expectativas, o estudante deixará de desenvolver competências da reflexão, criticidade, interpretação de textos, argumentação e de sistematização dos conteúdos – todas exigidas pela disciplina de Filosofia.

Diante desse cenário, a criação de um curso de Filosofia no sertão nordestino, em especial no interior de Pernambuco, será o fio condutor argumentativo do presente texto. Em um primeiro momento, será contextualizado o motivo de a cidade de Petrolina se destacar para a implantação do curso, bem como os impactos dessa medida para a região do Vale do São Francisco. Em um segundo momento, a fundamentação legal que justifica a necessidade de sua criação. Por fim, será retomada a pergunta inicial que intitula este escrito: criar ou não criar um curso de filosofia? A partir dessa indagação, o leitor poderá dimensionar os possíveis desafios futuros para aqueles que se interessarem em propor um Curso de Filosofia em nível superior.

2. A Filosofia no Sertão: Petrolina como símbolo do filosofar no interior de Pernambuco.

A cidade de Petrolina, distante 713km de Recife, é conhecida nacionalmente por sua produção de vinhos e de produtos voltados à agricultura. Ela faz parte de um aglomerado de cidades que compõem o Vale do São Francisco. O comércio e a prestação de serviços também desempenham papel importante na economia e no desenvolvimento socioeconômico da região, com destaque para o setor agrícola, especialmente o comércio de frutas e vinhos.

Apesar dessas potencialidades regionais, a região do Vale São Francisco ainda enfrenta desafios significativos. Entre eles, destacam-se a má distribuição de renda e o precário acesso a serviços básicos e de infraestrutura, sobretudo para as populações menos favorecidas. Coincidentemente, ou não, existem programas sociais e iniciativas governamentais que tentam minimizar os problemas socioeconômicos da população da cidade de Petrolina e região. Mesmo assim, tais medidas paliativas não apresentam a eficácia necessária para solucioná-los por completo. Dito de outro modo, a busca por justiça social e equidade de oportunidades caminham a passos lentos.

Não por acaso existem instituições de ensino superior que buscam formar profissionais capacitados a serem inseridos no mercado de trabalho. Entre elas, destacam-se a UPE (Universidade de Pernambuco), a UNIVASF (Universidade do Vale do São Francisco) e o IFsertãoPE (Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano). Esse último, aliás, abriga um núcleo do Prof-Filo³ (Mestrado Profissional em Filosofia).

Diante desse cenário uma pergunta se impõe: qual motivo, ou mesmo o porquê de o Prof-Filo ter como um de seus núcleos no sertão de Pernambuco? A resposta parece óbvia, mas precisa ser explicitada: a necessidade de formar professores com pós-graduação não somente na área do ensino de Filosofia, mas também de oportunizar aos cidadãos de Petrolina e cidades circunvizinhas como Juazeiro (BA), Afrânio (PE), Casa Nova (BA), Dormentes (PE), Lagoa Grande (PE), a acesso a um curso de qualidade.

³ A Resolução nº49 do Conselho Superior do IfsertãoPE institui o regimento do Projeto Pedagógico do curso de Pós-Graduação Stricto Sensu de Mestrado Profissional em Filosofia (Prof-Filo) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFsertãoPE). Para maiores detalhes, conferir: <https://ifsertaope.edu.br/wp-content/uploads/2024/01/Resolucao-n.o-49.pdf> Acesso em 11 set. 2025.

Tal qualidade que não se limita ao corpo docente que integra o mestrado profissional em Filosofia, inclui o fato de esses profissionais possuírem formação específica na área em que atuam. Essa formação garante aulas relevantes e substanciais ao público-alvo: os mestrandos do programa e os estudantes que participam como “alunos especiais”.⁴

Não se pode esquecer, ⁵ainda, que entre as várias ações promovidas no IfsertãoPE para o fortalecimento do ensino, da pesquisa e da extensão, encontra-se o grupo de pesquisa denominado “Sertão Filosófico”. Criado em 2017, o grupo tem entre os seus objetivos, a articulação dos conhecimentos filosóficos da tradição ocidental com a realidade sertaneja, ou seja, com a experiência do homem nordestino em suas múltiplas dimensões: linguagem, cultura, regionalismo, ancestralidade (inclusive no que concerne aos povos originários) etc.

Diante desse cenário percebe-se que a cidade de Petrolina, por meio do IfsertãoPE, construiu as condições necessárias para a criação do curso de graduação em filosofia na modalidade licenciatura. De 2017 até o presente, essas condições objetivas foram se materializando em pequenas ações: a criação do grupo de pesquisa (2017), a participação dos docentes de filosofia do IfsertãoPE em eventos acadêmicos (2018 a 2021), e, por fim, a instalação do núcleo Prof-Filo no Campus Petrolina Zona Rural (2022).

⁴ A expressão se refere a professores de outros estados brasileiros, ou mesmo de Pernambuco, que assistiram disciplinas em formato online, a fim de se capacitarem e, ao mesmo tempo projetos de mestrado para submissão à seleção do programa.

⁵ O Grupo de Pesquisa Sertão Filosófico (Cadastrado no CNPQ), fundado em maio de 2017 é liderado pelo Professor Cristiano Dias (campus Petrolina) e pelo vice-líder Gabriel Kafure da Rocha (Campus Petrolina Zona Rural). Desde a fundação, o grupo realizou diversos encontros nos campi do IfsertãoPE: Petrolina (2017), Serra talhada (2018), Ouricuri (2019), Petrolina Zona Rural (2020). Destacam-se publicações como: *Sertão Filosófico: O Ser-Tao vai vir-à-amar* pela Ed. Livro Rápido, *Filografias* pela Ed. Novas Edições Acadêmicas, *Ética – Caminhos e Perspectivas* pela Ed. Create Space. Para conhecer mais sobre o grupo e integrantes, conferir o site: <https://sertaofilosofico.wordpress.com/> acessado em 12. set 2025.

O ápice dessas iniciativas foi a oficialização do ato de criação do curso superior de licenciatura em Filosofia, no final de 2024.⁶ Porém, algumas perguntas permanecem: o que a legislação estabelece a respeito da criação de cursos de Filosofia? Quais são os aspectos a serem considerados?

3. A Legislação e a Filosofia: criar ou não criar uma Licenciatura?

A criação de um curso superior pressupõe algumas premissas básicas. Entre elas, destaca-se o interesse da instituição e, paralelo a isso, a existência de demanda regional, ou seja, de um público interessado. Some-se a isso a necessidade de que o curso seja atrativo no quesito oferta de disciplinas. Todas essas condições estão presentes no curso superior da licenciatura em Filosofia. Além disso, a legislação brasileira contempla situações que relacionam os aspectos locais, regionais a um contexto maior: a ideia do acesso universal e irrestrito à educação superior.

Em sintonia com a Constituição Federal de 1988⁷ e expandindo seus fundamentos, o Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024, estabelece diretrizes para a educação brasileira. Cabe destacar, entre elas, a universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade da educação (Brasil, 2014). Universalização no sentido de assegurar que todos, sem exceção, tenham acesso à educação formal; melhoria no que tange à inserção de cursos em localidades nas quais, até pouco tempo atrás, seria inimaginável⁸ a existência de tal oferta.

⁶ A Resolução nº 32, de 04 de dezembro de 2024, aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia, do Campus Petrolina Zona Rural, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IFSertãoPE.

⁷ Dos artigos 205 a 214 da Constituição Federal, o tema da educação é tratado de forma abrangente.

⁸ O próprio IfsertãoPE está expandindo a oferta de cursos para novas localidades como: Araripina, Águas Belas e algumas comunidades indígenas e quilombolas na cidade de Floresta (Cf.

No entanto, não basta garantir universalização e qualidade do ensino sem garantir as condições básicas para o estabelecimento de novos cursos em locais até então não contemplados. É fundamental considerar, sobretudo, a indispensabilidade da formação de profissionais da educação das redes pública e privada, pois eles são os responsáveis pela formação das novas gerações. Em suma, eles têm um papel fundamental do futuro da região de Petrolina e de cidades que a circundam.

A valorização do profissional de Filosofia pode ser compreendida a partir do destaque dado pelo PNE às metas de 15 a 18, voltadas para a “formação dos profissionais da educação”, em conformidade com os incisos I, II e III do caput do artigo 61⁹ da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

No campo legislativo, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que trata da criação dos Institutos Federais, menciona como diretriz a oferta de curso superior: estimular a criação de cursos superiores com “vistas a formação de professores da educação básica” (Brasil, 2008). Nesse mesmo item, estabelece-se prioridade para cursos na área de Ciências. O IFsertãoPE ousou pela criação de um curso voltado para a área de Humanas, especificamente a Filosofia.

A iniciativa de propor um curso voltado à licenciatura em Filosofia foi elaborada com vistas ao atendimento da formação profissional de nível superior nessa área, urgente diante da realidade nordestina e, mais especificamente, do sertão de Pernambuco. Essa

PPC do curso superior de licenciatura de filosofia, 2024, p. 14). Semelhante Floresta, a cidade de Santa Maria da Boa Vista também possui comunidades indígenas.

⁹ De acordo com os incisos do art. nº 1, os profissionais da educação devem estar habilitados em nível médio ou superior para a docência. Além disso, para serem considerados profissionais da educação, os indivíduos devem ter formação reconhecida e estarem em efetivo exercício da função.

situação se agrava quando se observam as condições de oferta de educação de qualidade em muitas escolas das cidades do interior do país – frequentemente escassa e, na maioria dos casos, aquém das expectativas do público local.

Considerando-se o quadro de carência de profissionais da área, a criação de um curso de licenciatura em Filosofia em Petrolina amplia-se a possibilidade de atendimento à população da região, suprimindo parte da demanda represada nesse nível de ensino. Ainda assim, não se pode ignorar a intensa precarização das condições de trabalho docente, sobretudo nas áreas de conhecimento das Ciências Humanas.

Com intuito de enfrentar tais precarizações e combater o descaso histórico com as licenciaturas, o campus Petrolina Zona Rural tomou a iniciativa em estimular a criação dessa licenciatura específica em Filosofia. Além de atender às cidades vizinhas a de Petrolina como Lagoa Grande, Santa Maria da Boa Vista (PE), bem como Juazeiro, Casa Nova, Sobradinho (BA), a medida contribui para diminuir a demanda reprimida e estimular novos interessados a ingressar na carreira docente.

Não por acaso o Parecer CNE/CES nº. 492, de 03 de abril de 2001 estabelece as condições para a criação de cursos superiores, incluindo aqueles relacionada à filosofia. O documento no quesito organização curricular, destaca o seguinte aspecto:

Os cursos deverão formar bacharéis ou licenciados em Filosofia. O bacharelado deve caracterizar-se principalmente pela pesquisa, em geral direcionada aos programas de pós-graduação em Filosofia, bem como ao magistério superior. A licenciatura, a ser orientada também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, volta-se sobretudo para o ensino de Filosofia no nível médio. Ambos os cursos devem oferecer substancialmente a mesma formação, em termos de conteúdo e de qualidade, organizada em conteúdo básicos e núcleos temáticos (Brasil/CNE, 2001, pp.3-4)

A partir da citação anterior evidencia-se o seguinte elemento: a formação dos futuros profissionais em Filosofia deve atender prioritariamente à educação básica, independentemente de o curso oferecer ou não habilitação em bacharelado. A formação do profissional deve ser equivalente nas duas modalidades.

Ora, a fim de que a prática docente seja a mais completa possível, o futuro professor de Filosofia necessita compreender o fenômeno educativo da docência em seus aspectos “científico, estético, técnico, e ético-político, pois são inerentes aos processos pedagógicos” (CNE, 2024, Art. 2, § 3º). Nesse sentido, o curso superior de licenciatura em Filosofia do IfsertãoPE atende a tais requisitos.

A metodologia de trabalho dos docentes que integram a referida licenciatura fundamenta-se nas dimensões teórica e prática. A dimensão teórica não apenas à formação clássica em História da Filosofia, mas também ao exercício da construção conceitual, em conjunto com os discentes, privilegiando a dimensão reflexiva-especulativa. A dimensão prática, por sua vez, relaciona-se à inserção gradual do futuro profissional no ambiente escolar.¹⁰

Dessa forma, ao articular teoria e prática, o graduando poderá acessar de modo pleno o conhecimento adquirido seja pelo viés contextualizado, seja pelo caráter interdisciplinar, favorecendo a formação cidadã. Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática é um desafio para qualquer documento que busque estabelecer critérios de

¹⁰ Para que a inserção do estudante seja contemplada sem sobrecarregá-lo durante o curso há previsão legal de para que ele seja estimulado a participar da vida escolar da instituição desde os primeiros semestres. Durante esse processo, a carga horária relativa ao estágio poderá sofrer alterações conforme o andamento dos semestres. Dois documentos são importantes para a presente discussão: O PPC do curso de licenciatura do IfsertãoPE (2024, p. 50-53) e a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que regula o estágio de estudantes.

funcionamento de um curso superior. No caso específico da Filosofia, esse desafio e as cobranças passam a ser ainda maiores.

Ainda assim, o documento que rege o funcionamento do curso de Filosofia tem plena convicção da necessidade de propor tarefas, ou seja, atividades capazes de estimular os estudantes a se sentirem como atores de sua trajetória acadêmica. Segundo o Projeto Pedagógico de Curso, “dentre essas atividades incluem-se pesquisas, projetos, intervenções práticas, atividades de extensão, prática profissional, entre outras correlatas ao curso” (2024, p. 43). Em suma, o curso superior de Filosofia do IfsertãoPE contempla essas prerrogativas em sua base metodológica. Em consequência, os graduandos ampliam a qualidade sua formação acadêmica e profissional.

Apesar do discurso otimista apresentado nos parágrafos anteriores, pode persistir no leitor a seguinte inquietação: não haveria desafios a serem enfrentados na criação de uma graduação em Filosofia no contexto dos Institutos Federais? De fato, os desafios são múltiplos, porém o que se destaca é a necessidade de construir um currículo rico em conteúdos e, paralelamente, atrativo para manter o engajamento constante dos estudantes.

Além disso, a trajetória curricular do futuro profissional da área de Filosofia deve possibilitar múltiplas formas de interação entre ensino, pesquisa e extensão de modo articulado e integrado. O próprio documento norteador da criação do curso oferece pistas para enfrentar essa inquietação, apontando, entre outros aspectos, para a articulação constante dessas dimensões:

Essa questão pode se traduzir não somente na necessidade de inovação, mas de integração plena entre o ensino dos saberes filosóficos, a prática da docência observada/performada (através do Estágio Supervisionado), as atividades de extensão e a pesquisa. Daí a necessidade de se relacionar as

quatro dimensões da formação - a saber, o ensino, a prática, a extensão e a pesquisa - a inovação (PPC, 2024, p. 40).

Este é o ponto central na tentativa de resolver o enigma: articular as dimensões do saber de forma a atrair o jovem tanto ao processo do filosofar quanto ao aspecto laboral da profissão. Ora, repensar a relação didático-pedagógica entre docente e discente é fundamental. Deve-se levar em conta, inclusive, o desafio institucional de adaptar o esforço docente à expansão gradual das atividades, expansão que se inicia, de maneira tímida nos primeiros anos do curso, mas que, posteriormente, adquire robustez a fim de evitar a armadilha de separar em caixinhas os saberes, em áreas teóricas e práticas estanques.

Antecipando o risco real de uma separação entre teoria e prática no espaço acadêmico da licenciatura, o próprio documento prevê algumas estratégias a serem levadas em consideração:

- 1) Formação de Grupos de Estudo em que os docentes orientadores juntamente com seus orientandos, desenvolvam projetos denominados UCE (Unidades Curriculares de Extensão);
- 2) Criação de Unidades Curriculares voltadas à pesquisa e à inovação;
- 3) Implementação e expansão de Unidades Curriculares articuladas ora com o Estágio Supervisionado, ora com o Projeto Integrador.

4. Considerações finais: por que (ainda) faz sentido criar um curso de licenciatura em Filosofia?

Diante dos fatos apresentados nas páginas anteriores, o dilema shakespeareano – que dá título a este trabalho – permanece vivo, ativo: criar ou não criar um curso de graduação para habilitar futuros licenciados em Filosofia em atuar nas instituições de ensino? Uma série de implicações precisam ser levadas em consideração.

Em primeiro lugar, ouvir as demandas da comunidade escolar é fundamental nesse processo, até porque ela será a mais beneficiada diante dessa nova realidade educacional. Em segundo lugar é necessário verificar se a instituição de ensino ofertará as condições materiais e objetivas de garantir o pleno funcionamento do curso. Dito de outro modo, salas de aula adequadas, infraestrutura de biblioteca, livros acessíveis aos discentes, professores com a formação exigida para lecionar no curso, entre outras. Em terceiro lugar, atentar-se às demandas da região, ou seja, à possibilidade de já existirem outros cursos de licenciatura semelhantes, visto que o risco de evasão e de vagas ociosas é constante.

Apesar dos desafios e das dificuldades iniciais de funcionamento de um curso de Filosofia é imprescindível e necessário que se instaure mais cursos de licenciatura na área. O advento de mais graduações no país possibilitará ao futuro docente em Filosofia a oportunidade de ter uma formação teórica, prática e profissional consistente. Tais aspectos geram, conseqüentemente, a chance de integrar esse futuro docente ao contexto educacional de sua atuação laboral. Mais do que isso, refletem na formação de um profissional mais qualificado, mais engajado em sua prática.

Em outras palavras, o licenciado de Filosofia incentiva a reflexão crítica sobre o papel da própria disciplina na sociedade, baseando-se não apenas na compreensão de sua dinâmica sócio-histórica, mas também na construção de um olhar crítico e consciente por parte dos futuros

educandos. Numa palavra, o profissional da área melhora a qualidade do ensino quando estabelece a ponte entre a teoria e a prática pedagógica.

Acrescente-se a isso, o fato que o curso de licenciatura tem o potencial de estimular os seus discentes a utilizarem as novas tecnologias educacionais. Ora, com o advento das plataformas digitais (Moodle, Google Classroom, Google Meet, Kahout entre outros), o docente de Filosofia deve se capacitar para o uso dessas ferramentas em sua prática da sala de aula. É igualmente necessário que compreenda o passo a passo da construção dessas tecnologias digitais e saiba aplicá-las em sua rotina.

Portanto, ao aliar os aspectos crítico-reflexivo à dimensão tecnológica de sua rotina escolar, o futuro profissional da área estará não apenas habilitado a ministrar aulas de Filosofia com qualidade, mas também engajado nas esferas social, política, linguística entre outras. E quem será o mais beneficiado? O estudante das escolas públicas e privada. Esse benefício que não se restringe ao aspecto meramente intelectual ou formal; ao contrário, o discente oriundo da educação básica tornar-se-á um cidadão ativo, crítico, capaz de ler e interpretar textos de modo contextualizado. Consequentemente, será um sujeito apto a contribuir para uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.

Diante do cenário apresentado, o dilema shakespeareano de criar ou não um curso de licenciatura em Filosofia no Nordeste brasileiro, ou mais precisamente na cidade de Petrolina-PE, torna-se em um grito, em um alerta aos demais interessados no assunto. Sim, é possível lutar para se criar mais cursos da área. Sim é possível engajar a comunidade local e as cidades circunvizinhas para ampliar a oferta de licenciaturas. Sim, as instituições de ensino superior que ainda não possuem um curso de Filosofia podem lutar e reivindicar a necessidade de implementá-lo.

Referências

Leis

Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: 1988.
Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Acesso em: 20 jul. de 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Esta lei altera a LDB (Lei nº 9.394, de 1996), estabelecendo a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Diário Oficial da União (D.O.U.), Brasília, DF, 03 de junho de 2008. Disponível em: [https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?](https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11684&ano=2008&ato=da1MTW61UNRpWTa34)

[tipo=LEI&numero=11684&ano=2008&ato=da1MTW61UNRpWTa34](https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11684&ano=2008&ato=da1MTW61UNRpWTa34)
Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União (DOU), Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm)

[2010/2008/lei/l11788.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm) Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em:

[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-norma-pl.html)

[dezembro-2008-585085-norma-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-norma-pl.html). Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14934-25-julho-2024-795997-publicacaooriginal-172483-pl.html> Acesso em: 13 set. 2025.

Parecer

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 492, de 03 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/49201FHGSCCLBAM.pdf> Acesso em: 13 set. 2025.

Resoluções

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 20 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192 Acesso em: 13 set. 2025.

Sites

RESOLUÇÃO n.º 32/2024. **Site do IfsertãoPE**, 2024. Disponível em: <https://ifsertaope.edu.br/documentos/resolucao-n-o-32-2024/> Acesso em: 11 set. 2025.

RESOLUÇÃO n.º 49/2024. **Site do IfsertãoPE**, 2024. Disponível em: <https://ifsertaope.edu.br/wp-content/uploads/2024/01/Resolucao-n.o-49.pdf> Acesso em: 13 set. 2025.

GRUPO de pesquisa CNPq. **Site Sertão Filosófico**. Disponível em: <https://sertaofilosofico.wordpress.com/> Acesso em: 12 set. 2025.

11

Estágio Supervisionado em Filosofia e Formação Docente: um relato de experiência a partir do curso de filosofia da UFPI

Prof. Dr. José Elielton de Sousa (UFPI)

<https://orcid.org/0000-0002-5288-0703>

Introdução

O estágio supervisionado é um componente obrigatório da grade curricular dos cursos de licenciatura que estabelece um diálogo entre a teoria e a prática concreta da sala de aula na educação, fundamental para a aprendizagem da profissão docente e para a construção da identidade profissional. Nos cursos de licenciatura filosofia, o estágio supervisionado funciona como uma espécie de “passagem” do estudo idealizado dos conceitos para a materialidade de uma sala de aula, permeada por desafios sociais, estruturais e didático-pedagógicos.

Assim, o estágio supervisionado pode ser compreendido não apenas como uma mera exigência burocrática de cumprimento de carga horária obrigatória para a formação do(a) licenciado(a), mas como um campo de conhecimento e de pesquisa autônomos, com um estatuto epistemológico indissociável da prática, concebendo-o como uma *práxis*

investigativa que envolve pesquisa, reflexão e intervenção em questões educacionais, nos termos definidos por Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima em *Estágio e Docência*.

Este relato de experiência tem por escopo narrar as atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado obrigatório do Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e sua relação com o ensino de filosofia na educação básica. Destacaremos a trajetória do ensino de filosofia no Brasil, seu arcabouço legal, a situação pendular da filosofia na grade curricular do Ensino Médio, e seus impactos para a formação docente de filosofia. Além disso, enfatizaremos a previsão legal do estágio supervisionado, o processo de inserção do mesmo na grade curricular do Curso de Licenciatura em Filosofia, bem como os objetivos, as etapas e algumas experiências, de nossa perspectiva como professor orientador de estágio do curso de licenciatura em filosofia da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Uma breve exposição da trajetória do ensino de filosofia no Brasil e seu impacto na formação docente de filosofia

É importante registrar que a consolidação do estágio supervisionado em filosofia como um campo de conhecimento e de pesquisa autônomos, um *lôcus* onde se estabelece um diálogo entre a teoria e a prática concreta da sala de aula, está diretamente relacionada à consolidação do ensino de filosofia na educação básica. Nesse sentido, antes de adentrarmos nas questões que envolvem o estágio supervisionado em filosofia propriamente, cabe mencionar brevemente a trajetória do ensino de filosofia no Brasil.

O ensino de filosofia no Brasil é marcado por um movimento pendular de inclusão e exclusão da disciplina de filosofia dos currículos da educação básica, servindo muitas vezes como termômetro das

mudanças político-ideológicas. Desde a colonização até as reformas recentes, a disciplina alternou entre o protagonismo humanista e a exclusão em prol de modelos tecnicistas, impactando a oferta de cursos de formação na área, a profissionalização dos(as) docente e a própria presença da filosofia nos espaços de debate e formação da cultura nacional.

Como aponta Maria Teresa Penteado Cartolano em *Filosofia no ensino de 2º Grau* e Geraldo Balduino Horn em *Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos*, o ensino de filosofia, introduzido pelos jesuítas em 1549 e focado na escolástica e na formação moral, permaneceu no ensino secundário durante o Império e início da República. Com a fundação da República e as diversas legislações educacionais desse período, o ensino de filosofia oscilou bastante, ora figurando como disciplina regular da grade curricular da educação básica, ora apenas como “estudos preparatórios” para as disciplinas regulares da educação básica de então. Com a reforma de 1942, decreto nº 4.244, intitulada Lei Orgânica do Ensino Secundário, que institui a divisão do ensino em ginásio e colegial, a filosofia era disciplina comum aos cursos clássico e científico. Contudo, com o passar do tempo, foi-se reduzindo as horas-aulas da disciplina e as séries que deviam espaço para os conteúdos filosóficos, até perder o caráter de disciplina obrigatória no ensino básico, com a Lei 4024/1961, figurando como disciplina complementar.

Com o golpe cívico-militar de 1964, a filosofia foi banida dos currículos, tornando-se facultativa, na medida em que não atendia às pretensões tecno-burocráticas e político-ideológicas daquele período. Com a Lei 5692/1971, a filosofia foi completamente extinta como disciplina curricular, sendo substituída por disciplinas de cunho cívico e moralista, como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social

e Política Brasileira (OSPB), focadas no ensino profissionalizante. Com o fim da ditadura civil-militar e o início do processo de redemocratização, a disciplina de filosofia foi aos poucos retornando aos currículos das escolas de maneira optativa. Depois de um longo período de espera e discussão, no âmbito da educação brasileira, surge a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 9394/1996, e, na sequência, em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para o ensino brasileiro que, para a decepção de muitos, apenas recomenda que a disciplina de Filosofia complemente os Temas Transversais dos PCNs. Embora a LDB mencione a necessidade de conhecimentos de filosofia para a formação do educando, a Filosofia é recomendada, nos PCNs, como conteúdo e não como uma disciplina curricular.

Foi somente em 2008, após quase 40 anos de ausência ou marginalização no currículo da educação básica e décadas de mobilização de entidades ligadas à educação e à filosofia, que o ensino de filosofia recuperou seu *status* de disciplina obrigatória em todas as séries do Ensino Médio, através da Lei 11684/2008. Sancionada em 2 de junho de 2008, esta lei alterou o Artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir explicitamente Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. O objetivo central dessa reintrodução era promover a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico dos(as) jovens, conforme previsto no Artigo 35 da LDB.

Contudo, essa obrigatoriedade “por disciplina” vigorou somente até a Reforma do Ensino Médio de 2017, Lei 13415/2017, quando a Filosofia passou a ser tratada como “estudos e práticas” integrados ao Itinerário Formativo de Ciências Humanas. Com a criação dos Itinerários Formativos, as escolas ganharam autonomia para organizar o currículo. Na prática, muitas instituições reduziram a carga horária de

Filosofia ou a transformaram em temas transversais para priorizar disciplinas de exatas ou linguagens, dado o caráter tecnicista dessa nova reforma do Ensino Médio. Essa “flexibilização” do currículo e a precariedade da qualidade do ensino que ela implica foram os principais motivos para uma nova pressão política que levou à nova reestruturação do Ensino Médio em 2024, através da Lei 14.945/2024.

A Lei 14.945/2024, sancionada em julho, marca a “reforma da reforma” do Ensino Médio, trazendo correções importantes para o papel da filosofia no currículo após as críticas ao modelo de 2017. Dentre elas podemos destacar:

- a) O retorno da filosofia como componente curricular obrigatório dentro Formação Geral Básica (FGB). Embora ainda esteja agrupada na área de Ciências Humanas, a reestruturação visa impedir que ela seja apenas um “tema transversal” opcional.
- b) Aumento da Carga Horária Protegida da FGB para 2.400 horas (era de 1.800h). Isso libera mais espaço na grade horária para que as escolas voltem a oferecer aulas específicas de Filosofia, em vez de diluí-las para abrir espaço aos Itinerários Formativos.
- c) Garantia de conteúdos mais definidos e protegidos pela base comum, servindo como suporte crítico para os Itinerários Formativos, que agora devem ser mais estruturados e menos fragmentados.
- d) Fim da “Educação de Notório Saber”, o que reforça a necessidade de profissionais licenciados, valorizando a formação específica do docente de Filosofia frente à flexibilização excessiva que ocorria anteriormente.

Obviamente essas constantes oscilações na legislação da educação básica em relação à filosofia, especialmente as mais recentes (2008, 2017, 2024), criam um cenário de instabilidade profissional, impactando a formação e a carreira docente. Se no bojo da reforma de

2008, tínhamos uma série de iniciativas que visavam fortalecer a presença da filosofia na educação básica (abertura de novos cursos de graduação em filosofia, criação de Mestrado Profissional em Filosofia -PROF-FILO, voltado exclusivamente para professores(as) de filosofia da educação básica, variedade de materiais didáticos voltados ao ensino de filosofia), a reforma de 2017 fragmentou a identidade profissional docente de filosofia, deslocando muitos(as) professores(as) para ministrar disciplinas “coringas” (como projeto de vida ou empreendedorismo), desestimulou a busca por formação e precarizou as relações de trabalho, tendo em vista a baixa carga horária semanal da disciplina (quando tem) e o risco do “notório saber”.

Para os(as) alunos(as) em formação, essas constantes oscilações na legislação da educação básica em relação à filosofia criam um horizonte de incerteza pedagógica, no qual o(a) aluno(a) se vê dividido entre a formação acadêmica clássica e as exigências pragmáticas das novas leis. No caso mais específico do estágio supervisionado em filosofia, com a Lei 13415/2017, os impactos se traduzem numa crise de referencial por parte dos(as) estagiários(as), pois aprendem a dar aulas baseadas em autores, problemas e história da filosofia, mas na reforma de 2017 a filosofia está diluída em “unidades curriculares” genéricas, comuns ao itinerário de ciências humanas. Outra questão a ser observada é que, com a reforma de 2017, a atuação docente passa a ser voltada para “competências” e “habilidades” previstas na BNCC, mudando o foco do estágio, que antes era voltado para os “conteúdos” de filosofia. Nesse novo cenário, o(a) estagiário(a) precisa aprender a “encaixar” conceitos filosóficos em temas como *educação ambiental* ou *cidadania*, por exemplo, o que exige uma flexibilidade didática que a licenciatura tradicional nem sempre prepara.

A Lei 14.945/2024 trouxe mudanças que impacta diretamente o “chão da escola” e, conseqüentemente, a dinâmica do estágio supervisionado em filosofia. Dentre os principais impactos para o(a) estagiário(a), podemos destacar a retomada do objeto de estágio, com o aumento da Formação Geral Básica (FGB) para 2.400 horas, o que implica mais tempo e previsibilidade da filosofia na grade curricular. O(a) estagiário deixa de “caçar” conteúdos filosóficos diluídos em outras matérias e volta a ter um componente curricular definido para observar e reger, facilitando o cumprimento dos planos de estágio. Além disso, a nova lei foca na interdisciplinaridade real, ou seja, ela mantém o modelo de Áreas de Conhecimento, mantendo a filosofia na área de Ciências Humanas, exigindo assim que o estágio supervisionado prepare o(a) futuro(a) professor(a) para dialogar com Sociologia, História e Geografia, sem perder o rigor conceitual da filosofia. Por fim, ao reduzir a fragmentação excessiva que a reforma de 2017 causou, a nova lei traz maior segurança ao(à) professor(a) supervisor(a) da escola (que orienta o(a) estagiário(a)), pois permite que ele(a) professor(a) tenha um planejamento anual mais sólido. Para o(a) estagiário(a), isso significa aprender a ensinar em um ambiente de menor incerteza pedagógica e ter perspectiva de atuação profissional após a conclusão do curso de graduação.

O estágio supervisionado em filosofia: sua previsão legal e sua inserção na grade curricular do curso de licenciatura em filosofia

O estágio supervisionado em filosofia não é apenas uma atividade prática, mas um requisito legal obrigatório para a obtenção do diploma de licenciatura, regulado por um conjunto de normas que garantem a formação do docente para a educação básica. A LDB estabelece, em seu Artigo 61, que a formação de profissionais da educação deve incluir a

prática de ensino. O estágio é o momento em que a teoria acadêmica encontra a realidade da sala de aula, sendo obrigatório para o exercício do magistério. Além de previsto na LDB, a base legal primário do estágio supervisionado reside na Lei 11788/2008 (Lei do Estágio), que define o estágio como ato educativo escolar supervisionado, visando à preparação para o trabalho produtivo.

Para o(a) licenciando(a), isso implica que o estágio não é emprego, mas uma extensão da sala de aula universitária dentro da escola. Especificamente para a filosofia, a lei 11788/2008 exige carga horária mínima de 400 horas ao longo do curso (conforme as diretrizes das licenciaturas). Além disso, prever acompanhamento por parte de um(a) professor(a) orientador(a) na universidade e um(a) professor(a) supervisor(a) na escola-campo, que deve ser um(a) profissional da área, além de seguro e termo de compromisso formalizados entre instituição de ensino, estagiário(a) e escola. Na Universidade Federal do Piauí (UFPI, como nas demais IES, esse procedimento acompanhamento e supervisão dos(as) estagiários(a) faz parte da rotina semestral do estágio supervisionado.

As diretrizes específicas para a formação de professores (como a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e suas atualizações) determinam que o estágio deve ser realizado em escolas de educação básica (predominantemente no Ensino Médio para Filosofia). A formação dos(as) estagiários(as) deve contemplar 400 horas de prática como componente curricular (ao longo do curso) e 400 horas de estágio supervisionado (na segunda metade do curso). Na reforma da reforma do Ensino Médio de 2024, o estágio ganhou um novo contorno legal: o(a) estagiário(a) agora atua dentro das 2.400 horas da Formação Geral Básica (FGB), onde a filosofia foi reafirmada como saber obrigatório e exige que a prática docente seja realizada em ambientes que garantam o

domínio dos conteúdos da BNCC, impedindo que o estágio seja feito em atividades puramente administrativas ou sem conexão com a área de humanidades.

Quanto à inserção do estágio supervisionado na grade curricular do curso de licenciatura em filosofia, esta segue as normas do Conselho Nacional de Educação (CNE). De acordo com a acima mencionada Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as diretrizes para licenciaturas, o curso deve ter 3.200 horas totais, das quais, 400 horas são destinadas exclusivamente ao Estágio Curricular Supervisionado. Essas horas geralmente são distribuídas a partir da segunda metade do curso (geralmente do 5º ao 8º semestre). Na Universidade Federal do Piauí (UFPI, seguindo o que prevê a referida Resolução CNE/CP nº 2/2019, o estágio supervisionado aparece na grade curricular do curso de licenciatura em filosofia a partir do 5º período e permanece até o último período.

As grades curriculares dos cursos de licenciatura em filosofia, e na Universidade Federal do Piauí (UFPI não poderia ser diferente, costumam dividir o estágio em quatro blocos temáticos: Estágio I (teórico), focado na formação da identidade docente, na legislação da educação básica, na gestão e organização escolar e no ambiente da escola; Estágio II (observação), voltado para a observação da sala de aula e dinâmica do(a) professor(a) regente, seu planejamento, atividades e avaliação; Estágio III e IV (Regência), voltado para regência por parte do(a) estagiário(a) em sala de aula, onde o(a) mesmo(a) ministra conteúdos e aplica avaliações sob supervisão do(a) professor(a) supervisor(a). Com a [Lei nº 14.945/2024](#), essa regência volta a ter foco claro na Formação Geral Básica.

Nesse sentido, do ponto de vista legal, o estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório da grade curricular dos cursos de

licenciatura. Sem a conclusão e a entrega do relatório final – que deve ser validado pela escola de campo e pelo(a) orientador(a) da universidade – o(a) aluno não pode colar grau nem obter o registro profissional para lecionar.

Do estágio supervisionado em filosofia: seus objetivos e algumas experiências

Como apontado acima, na grade curricular do curso de licenciatura em filosofia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), o estágio supervisionado está dividido em quatro blocos temáticos: Estágio Supervisionado I (Teórico), Estágio Supervisionado II (Observacional), Estágios III e IV (Regência). O Estágio Supervisionado I foca no processo de formação docente, sua trajetória de profissionalização e suas instâncias constitutivas. Para tanto, aborda a questão da formação do(a) professor(a) de filosofia para educação básica, as políticas do ensino de filosofia na educação básica, a organização do conhecimento de filosofia no Ensino Médio, os livros didáticos, entre outros.

O desenvolvimento deste componente curricular se apoia no entendimento de que a relação entre teoria e prática é indissociável, buscando a construção do saber-fazer docente orientado para: a) o conhecimento filosófico como objeto de ensinabilidade; b) o contexto educativo; c) o lugar do(a) professor(a) de filosofia no seu campo profissional. Assim, o Estágio Supervisionado I visa: a) compreender a natureza e função das atividades de prática de ensino no processo de formação do(a) professor(a); b) refletir e debater sobre o papel social, a formação cultural e a identidade profissional do(a) professor(a) de filosofia; c) problematizar o ensino de filosofia, compreendendo-o como elemento de formação humana do(a) aluno(a) da educação básica; d) analisar e utilizar os fundamentos teórico-metodológicos do ensino-

aprendizagem de filosofia em atividades práticas de pesquisa, planejamento e avaliação do ensino de filosofia e de construção/elaboração de materiais didáticos tradicionais e tecnológicos (laboratórios, oficinas); e) conhecer e compreender criticamente as diretrizes das políticas curriculares oficiais do ensino de filosofia para a educação básica.

O Estágio Supervisionado II foca no processo observacional escolar e não-escolar, além de experiências laboratoriais de aulas de filosofia no Ensino Médio como forma de preparar o(a) estagiário(a) para as aulas de regência nos períodos seguinte. Esse processo envolve a preparação para o estágio observacional, com a elaboração do roteiro observacional da realidade do ensino de filosofia em nível médio, roteiro de entrevistas com o(a) docente supervisor(a) e com alguns(as) alunos(a) da escola-campo e elaboração e apresenta, ao final do período, do relatório de estágio. Além disso, são realizadas oficinas de aulas de filosofia nas quais são trabalhados a concepção, execução e avaliação de planos de ensino, de unidade e de aula em situação simulada, com aplicação dos fundamentos metodológicos, de habilidades técnicas e o uso de recursos didáticos pertinentes ao ensino de filosofia, bem como o uso de metodologias ativas e de recursos tecnológicos na aula de filosofia.

O desenvolvimento deste componente curricular visa: a) conhecer aspectos fundamentais da organização do sistema estadual de ensino; b) analisar as escolas de ensino médio e o ensino de filosofia ministrado nessas escolas a partir de sua observação sistemática; c) utilizar os fundamentos teórico-metodológicos do ensino-aprendizagem de filosofia em atividades práticas de planejamento, execução e avaliação de ensino de filosofia e de construção/elaboração de materiais didáticos (laboratórios, oficinas); d) exercitar a aplicação de recursos didáticos e de

tecnologia educacional pertinentes ao ensino de filosofia, em situação de laboratório. Esse processo é fundamental para que o(a) estagiário(a) tenha um contato inicial com a realidade da sala de aula, fundamental para a realização exitosa dos estágios de regência dos períodos seguintes.

Estágios III e IV são voltados exclusivamente à Regência no Ensino Médio. É o momento do contato direto do(a) estagiário(a) com realidade da prática docente no ensino de filosofia nas escolas, onde ele(a) terá a oportunidade de vivenciar todas as etapas do processo de ensino: planejamento, execução e avaliação do ensino-aprendizagem, participando já como docente da concepção do plano de curso e/ou de unidade de ensino, elaborando os próprios planos de aula e assumindo a regência de classe em situação real na escola. Com isso, o(a) estagiário(a) terá a oportunidade de experimentar também situações ligadas a questões próprias do trabalho docente em geral e do ensino de filosofia de forma específica, como a relação teoria-prática na formação e no trabalho do(a) professor(a); o(a) professor(a) como pesquisador(a) do ensino de filosofia; o ensino de filosofia nas condições das escolas públicas de Teresina e do Estado do Piauí; os procedimentos e recursos para o ensino de filosofia; o uso de novas tecnologias no ensino; o problema do livro didático; a avaliação da aprendizagem em filosofia.

Os Estágios Supervisionados III e IV visam contribuir para que o(a) estagiário(a) exerça a prática docente de filosofia no ensino médio em situação real, auxiliando-o(a) na construção de sua autonomia docente., pois permite que ele(a) vivencie todas as etapas do planejamento, execução e avaliação do processo de ensino de filosofia na escola. Com isso, espera-se que ele(a) seja capaz de problematizar o ensino de filosofia na educação básica a partir do conhecimento sobre os condicionantes da prática docente nas escolas, bem como a partir das concepções filosóficas sobre ensino de filosofia, refletindo criticamente

sobre os objetivos e os aspectos metodológicos do ensino de filosofia para alunos(as) da educação básica e avaliando a própria prática docente perante os objetivos do estágio e do ensino de filosofia na educação básica. Dessa forma, acreditamos que estamos contribuindo para a construção da identidade do(a) estagiário(a) como professor(a) de filosofia.

A sistematização da reflexão sobre a experiência docente que os(as) estagiários(as) experimentam ao longo dos quatro Estágios Supervisionados é feita através do Relatório de Estágio, documento avaliativo obrigatório, exigido ao final de cada período de estágio. No relatório de estágio, o(a) estagiário(a) deve incluir os aspectos gerais da escola onde o estágio se realizou, as condições teórico-metodológicas de atuação do(a) professor(a) supervisor(a), as condições psicossociais da classe, autoavaliação da experiência de docência e do processo de estágio. As informações sobre a escola visam identificar as condições de funcionamento da mesma, sua estrutura física (salas de aula, laboratórios, biblioteca, equipamentos disponíveis etc.) e organizacional (a escola possui um PPP, Conselho Escolar, Diretoria, Coordenação Pedagógica, Conselho de Classe, Grêmio Estudantil etc.). Quanto à atuação do(a) professor(a), a observação foca no planejamento, conteúdos, metodologias, processos e instrumentos avaliativos e a relação com os(a) alunos(as). Essas informações são importantes porque ajudam a perceber como os(as) alunos(a) veem a disciplina filosofia, que temas lhes interessam, que assuntos/atividades gostariam de realizar durante a disciplina, o que poderia ser diferente.

Assim, mais que uma mera formalidade burocrática, o relatório de estágio é um instrumento que consolida a *práxis docente*, permitindo que o(a) futuro professor(a) transforme a experiência vivida em conhecimento estruturado. Podemos destacar quatro fatores que

denotam tal importância: a) a articulação entre teoria e prática: o relatório força o(a) estagiário(a) a analisar situações reais de sala de aula à luz das teorias pedagógicas estudadas no estágio teórico e em outras disciplinas pedagógicas, superando a visão de que o estágio é apenas “observação”; b) o desenvolvimento da postura reflexiva: ao redigir o relatório, o(a) estagiário(a) precisa questionar e problematizar o que vivenciou, o que estimula o raciocínio crítico e a autonomia necessários para solucionar problemas filosóficos e educacionais complexos; c) contribui para a construção da identidade profissional docente: é através do registro e da autoavaliação contidos no relatório que o(a) estagiário(a) começa a se perceber como professor(a), definindo suas preferências metodológicas e seu planejamento de carreira; d) iniciação à pesquisa e à redação filosófica: o documento funciona como um registro científico da realidade escolar, incentivando um olhar metódico e sistemático sobre o ambiente de ensino, as questões políticas e sociais envolvidas, as visões de mundo que perpassam as propostas de ensino, entre outras.

Algumas conclusões

Em suma, o estágio supervisionado em filosofia revela-se como o elemento indispensável para a transformação do(a) estagiário(a) em professor(a), operando como um espaço de transição entre o universo idealizado dos conceitos acadêmicos e a materialidade complexa da sala de aula. Mais do que o cumprimento de uma carga horária burocrática, ele se consolida como uma práxis investigativa que permite ao(a) estagiário(a) pesquisar, refletir e intervir na realidade educacional brasileira de forma consciente e crítica.

A importância desse processo para a formação docente do(a) estagiário(a) de filosofia pode ser percebida na segurança epistemológica

e profissional que o(a) mesmo(a) demonstra ao final dos estágios. Apesar das oscilações legislativas – desde a exclusão na Ditadura até a reestruturação da Lei 14.945/2024 – o estágio oferece ao(à) estagiário(a) um horizonte de atuação profissional, especialmente agora que a filosofia foi reafirmada como componente obrigatório da Formação Geral Básica do Ensino Médio, embora ainda persista alguma insegurança quanto a esse processo de reintrodução da filosofia no Ensino Médio. Além disso, articula teoria e prática, na medida em que através dos quatro estágios (teórico, observacional e regência), o(a) estagiário(a) deixa de ser um(a) mero(a) espectador(a) para se tornar um sujeito autônomo, capaz de planejar, executar e avaliar o ensino de filosofia sob o rigor metodológico e a interdisciplinaridade exigida pela BNCC.

Com isso, consolida-se o processo de construção da identidade profissional docente de filosofia, o exercício de autoavaliação e a postura reflexiva necessários para enfrentar os desafios sociais e estruturais da escola pública brasileira. Portanto, o estágio supervisionado na UFPI cumpre sua função social e pedagógica ao garantir que o(a) futuro docente não apenas domine o conteúdo filosófico, mas saiba como torná-lo um instrumento de formação ética e autonomia intelectual para os(as) jovens da educação básica. É, em última análise, o espaço onde o “saber” se encontra com o “saber-fazer”, solidificando a identidade do(a) professor(a) de filosofia como um(a) pesquisador(a) de sua própria prática.

A formação de professores de filosofia na Universidade Federal do Tocantins – UFT: histórico e diagnóstico

Prof. Dr. José Soares das Chagas (UFT)

<https://orcid.org/0000-0002-0149-5274>

Prof. Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares (UFT)

<https://orcid.org/0000-0002-0906-396X>

Prof. Dr. Kherlley Barbosa (UFT)

<https://orcid.org/0000-0003-2321-6982>

Prof. Dr. Roberto Francisco de Carvalho (UFT)

<https://orcid.org/0000-0001-7278-181X>

O curso de Filosofia da Universidade Federal do Tocantins desde a sua origem com a Licenciatura até a criação de seus dois mestrados mostra a sua identidade de formação de professores críticos e capacitados para desenvolver o espírito das reflexões e contribuições filosóficas no Tocantins e na região da Amazônia Legal. Por isso, apresentaremos a Filosofia no seu contexto de origem, mostrando primeiro o nascimento da Filosofia no contexto do Reuni e da obrigatoriedade da Filosofia nas escolas em dois mil e oito (2008). Na sequência, apresentaremos um retrato da Licenciatura em forma de

diagnóstico para evidenciarmos a articulação da missão dela com o Mestrado.

1. A origem do curso de filosofia no contexto da formação de professores

A criação do Curso de Licenciatura em Filosofia na UFT, em 2009, seis anos após o início das atividades da Universidade, representou uma importante conquista para a comunidade filosófica local e nacional. Esse marco ocorreu em um contexto de crescente valorização da área e da profissão de professor de Filosofia, impulsionado pela promulgação da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Essa legislação alterou o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, estabelecendo a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia nos currículos do Ensino Médio. Tal exigência gerou uma significativa expansão do campo profissional e, consequentemente, uma demanda urgente por professores de Filosofia qualificados para atuarem nas escolas.

Nesse cenário promissor, a UFT instituiu o Curso de Filosofia, passando a oferecer sua contribuição social específica para a área. Contudo, essa iniciativa foi intrinsecamente moldada pelas diretrizes do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Criado em 2007, durante o governo Lula (2003-2010), por meio do Decreto nº 6.096/2007, o Reuni surgiu em um período de intensos questionamentos sobre a elitização do acesso às universidades públicas, com o objetivo primordial de promover a inclusão social, atentando para as acentuadas desigualdades regionais existentes no país.¹

¹ Para informações e análises mais detalhadas sobre a UFT, o nascimento da Filosofia e sobre a Educação em geral no Tocantins, recomendamos as seguintes referências: (Soares; Chagas, 2025) e (Carvalho et al.). Também são fontes de informação utilizadas aqui: o site da UFT (www.uft.edu.br) e o Projeto Pedagógico do curso de Filosofia da UFT

Nessa perspectiva, o plano de reestruturação configurou-se como uma política nacional de expansão da educação superior pública, direcionada à ampliação do acesso e da permanência na graduação presencial, com a premissa de otimizar os recursos humanos e a infraestrutura física das universidades federais. Essa ênfase na “otimização de recursos” revela a imbricação do Reuni com a lógica da administração gerencial e da eficiência neoliberal que permeava o contexto nacional. Assim, o discurso de democratização do Ensino Superior manifestava as contradições sociais e as vulnerabilidades intrínsecas às instituições públicas.

O artigo 1º, § 1º, do decreto que instituiu o Reuni estabeleceu a meta de elevar a taxa média de conclusão dos cursos de graduação para noventa por cento, com um cálculo que preconizava a relação de um professor para dezoito alunos em cursos presenciais. Essa diretriz implicava, na prática, uma duplicação da capacidade de trabalho dos docentes em termos de orientações, evidenciando a aplicação do princípio da eficiência neoliberal e desconsiderando a potencial precarização do trabalho docente. Os professores foram, assim, concebidos como “recursos humanos aproveitáveis” para o alcance das demandas curriculares, transformando-se em profissionais flexíveis que deveriam desenvolver um trabalho interdisciplinar entre cursos com uma grade curricular inicial comum, em um cenário de expansão intensificada das vagas de ingresso. A construção de amplas salas de aula, com capacidade para oitenta alunos, financiadas com recursos do Reuni, visava atender simultaneamente a dois cursos de graduação de áreas afins, otimizando o ensino de disciplinas comuns.

Com o passar dos anos, a precarização tornou-se cada vez mais evidente. Atualmente, o colegiado de Filosofia conta com apenas 17 docentes, um número insuficiente para a manutenção plena de todas as atividades acadêmicas do curso, resultando em uma sobrecarga de trabalho para muitos professores. Apenas uma parcela dos docentes dispõe de salas de trabalho e estudo adequadas para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas. No caso específico do Curso de Filosofia, toda a estrutura física e curricular até o quarto período de formação profissional foi compartilhada com o Curso de Artes (atual Curso de Teatro). Essa experiência proporcionou um ponto positivo no que concerne à interdisciplinaridade, evidenciando a relevância da interlocução entre as áreas. Contudo, os aspectos negativos se manifestaram no próprio processo formativo e na precarização do trabalho docente.

A interdisciplinaridade, embora tenha revelado a importância das Artes para a formação filosófica e vice-versa, gerou críticas por parte dos estudantes de Filosofia, que manifestavam a ausência de conteúdos específicos da área e o excesso de atividades compartilhadas. Esse cenário culminou em descontentamento tanto entre os professores quanto, principalmente, entre os estudantes, que, ao ingressarem no quinto período – momento da separação formal dos cursos –, se deparavam com uma concentração das disciplinas do núcleo duro da formação filosófica nos últimos quatro períodos, juntamente com as disciplinas de estágio, como se o curso de Filosofia efetivamente se iniciasse naquele momento. Porém, desde 2019, com a reformulação dos currículos dos cursos de Filosofia e Teatro (outrora Artes) a parte comum se resume basicamente às disciplinas de formação pedagógica para licenciatura e outras poucas voltadas para história da arte e cultura local.

2. Diagnóstico da licenciatura em filosofia ao longo dos anos

Com base nos dados presentes no Sistema de Informações para o Ensino (SIE), plataforma que concentra as matrículas, perfis e situação dos estudantes, pretendemos apresentar um retrato do curso ao longo dos anos com a quantidade de estudantes ingressantes, seus perfis étnicos, sociais e de permanência e evasão. A Licenciatura em Filosofia da UFT vem, em seus mais de vinte e cinco anos de existência, experimentando as vicissitudes das políticas e dos percalços orçamentários e, também, socioambientais (como é o caso da Covid 19 em 2020). Podemos enxergar isso nos gráficos que exibiremos e analisaremos, abaixo.

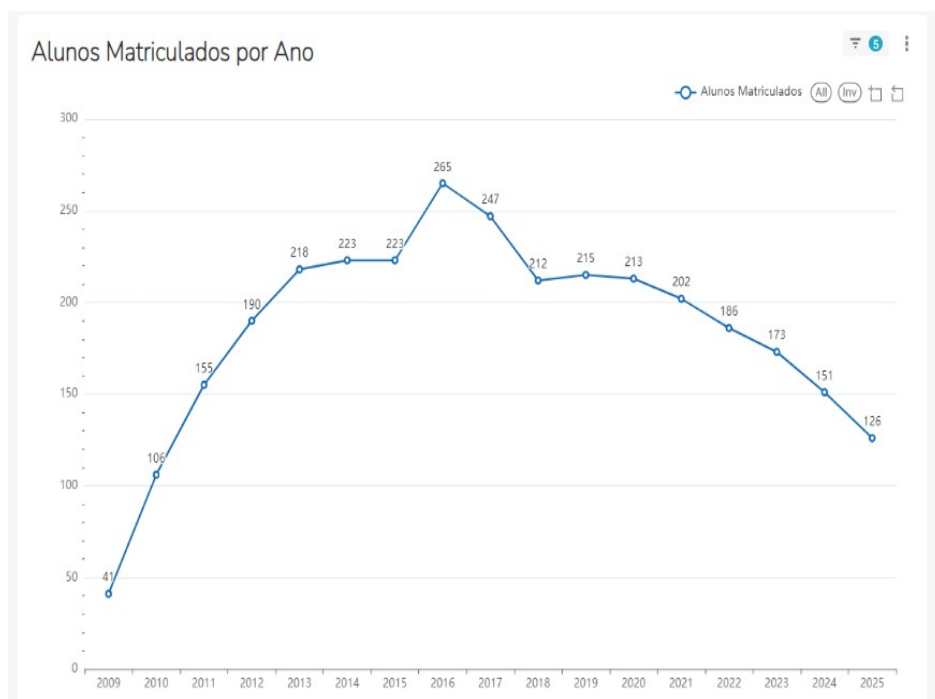


Gráfico 01 – Curso de Filosofia. Quantidade de estudantes matriculados por ano.

Neste gráfico, podemos observar como os fatores econômicos, políticos e socioambientais influenciam a procura do curso de formação de professores. Em 2009, o curso recém-criado no âmbito da política do Reuni, inicia seus trabalhos com uma turma de mais de 40 alunos e nos anos seguintes aumenta exponencialmente o número de pessoas interessadas em se profissionalizar como professores e professoras de Filosofia. O auge da curva de crescimento é dois mil e dezesseis (2016), quando já se sente os fortes cortes no orçamento das Universidades, um gradual abandono do Reuni por parte do governo e das Universidades. O forte investimento feito no segundo governo Lula e as boas expectativas econômicas vinda de lá sem dúvida foram fortes motivadores para esta grande procura pela formação docente superior em Filosofia.

Dois mil e dezesseis (2016) também é o ano que marca uma queda na curva de crescimento de matrículas. Coincide com o ano do golpe de Estado que depôs a presidente eleita Dilma Roussef, que já vinha capenga em sua administração por conta do cenário econômico internacional desfavorável. Diferentemente do segundo governo de Lula, os anos de Dilma Roussef foram de uma necessidade de cortes crescentes na Educação para poder se adequar à agenda neoliberal do sistema financeiro. O resultado disso é que a expectativa positiva de ascensão social da classe trabalhadora e dos pobres - por meio da educação - começa a ruir com as dificuldades básicas e necessidade de começar a trabalhar o mais cedo possível ou de começar a empreender (ou ser empresário de si mesmo). Junto com a queda da Dilma, começa a cair também o interesse por cursos de formação crítica.

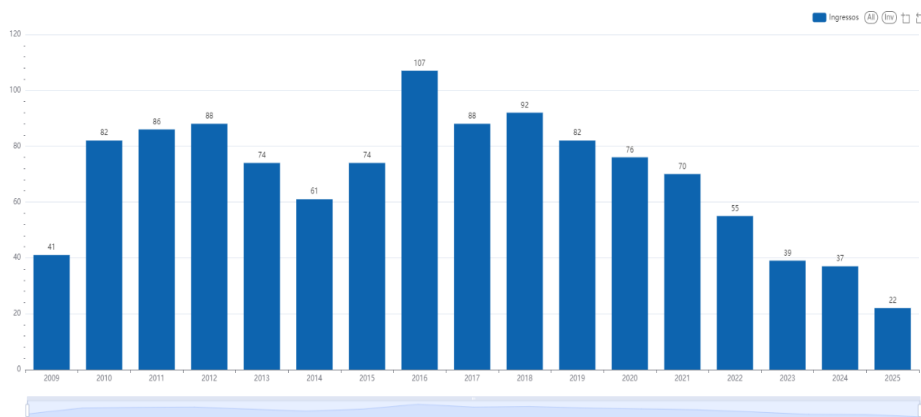


Gráfico 02. Curso de Filosofia. Quantidade de estudantes ingressantes por ano.

Este gráfico do número de estudantes ingressantes por ano nos faz visualizar o que havíamos falado quando analisamos o número de matrículas por ano. A diferença aqui é que o ingresso se refere a estudantes novos que ingressam e se somam aos outros (resultando no total de matrículas). Percebemos claramente a curva de crescimento que chega aos seu ápice em dois mil e dezesseis (2016) e que neste mesmo ano começa a sua queda gradativa.

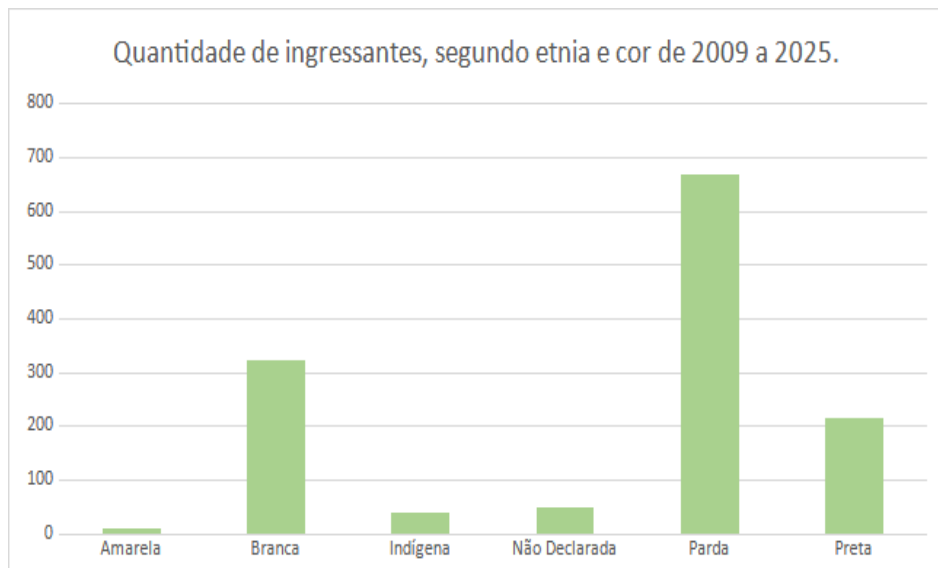


Gráfico 03. Curso de Filosofia. Estudante ingressante: o rosto do curso.

Aqui, percebemos o rosto do estudante de Licenciatura em Filosofia da UFT. Quase setecentos (700) alunos que buscam o curso se autodenominam pardos. Mais de duzentos (200) alunos, pretos. Quase cinquenta (50), indígenas. Nenhum de cor amarela. Cerca de cinquenta (alunos) não se declaram de cor ou etnia nenhuma. Pouco mais de trezentos estudantes (300) se identificam como brancos. Neste cenário, podemos afirmar com segurança que o rosto predominante dos estudantes de Filosofia da Universidade Federal do Tocantins é negro. Como a categoria negra abrange pardos e pretos, deduzimos deste gráfico que três quartos dos alunos e alunas que procuram a formação superior na UFT são negros e negras. Junto a isso, vemos que um número considerável de indígenas ocupa vagas no curso. Por aqui vemos que os grandes prejudicados por estas políticas neoliberais de

sucateamento da Universidade são as chamadas minorias políticas, a saber: pardos, pretos, indígenas e pobres.

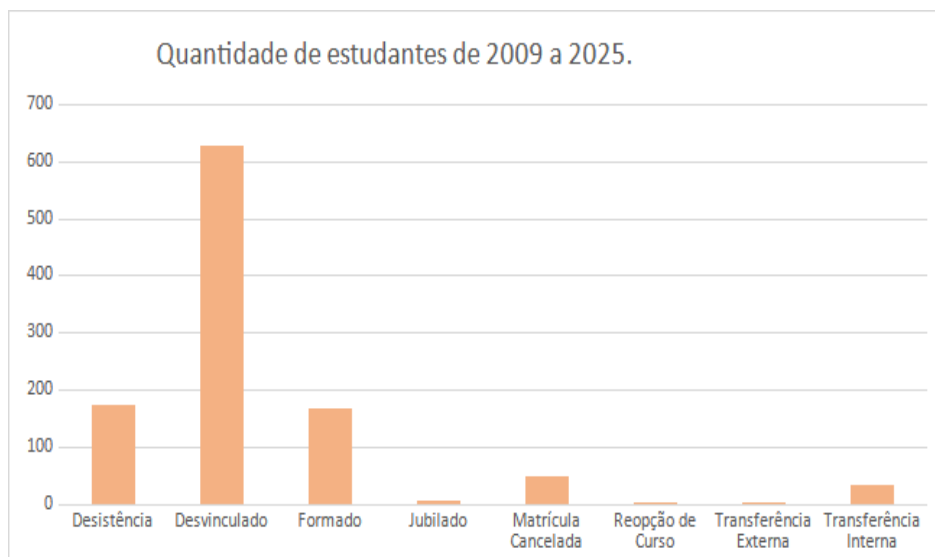


Gráfico 04. Curso de Filosofia. Quantidade de estudante evadido e formado.

Neste último gráfico, percebemos um cenário em uma primeira mirada desolador, porém que visto dentro do contexto de resistência de uma população parda, preta, indígena e pobre pode ser interpretado como resistência. A categoria de evasão abrange estudantes formados, desvinculados, desistentes, enfim todas as situações em que o aluno sai do curso. Os casos de transferência interna abrangem aqueles poucos que entram no curso com vistas a mudar posteriormente para outros de concorrência muito alta. Muitos destes que não conseguem o intuito de transferir, cancelam suas matrículas (também há outros motivos para isso). Somadas as desistências e aos desvinculamentos, estas evasões não desejadas ocupam cerca de três quartos do total dos estudantes da licenciatura em Filosofia.

O total dos alunos formados desde a criação do curso até o presente ano (2025) é de pouco mais de cento e cinquenta (150). Porém aqui deve-se destacar que estes são egressos com um perfil crítico e filosófico formados por uma equipe constituída por cem por cento (100%) de professores doutores em um contexto histórico, político e econômico que continuamente desfavorece aqueles que são de condições econômicas e sociais vulneráveis. Para estes estudantes de rosto predominantemente negro e de perfil econômico pobre, para quem estudar pode parecer um luxo, qualificar-se em um curso de Filosofia e poder oferecer sua formação para qualificação de crianças, adolescente e jovens do Estado do Tocantins é sinal de vitória e de resistência a um sistema injusto.

Para os profissionais que trabalham com Ensino de Filosofia e Educação é sinal de que estamos cumprindo nosso papel social na região Norte do Brasil e que não devemos parar. Neste sentido, a Pós-graduação fortalece esta missão de formação crítica e de qualificação das pessoas desta parte do Brasil. Dentro do Plano Pedagógico do Curso de Filosofia, a Pós-graduação foi pensada como modo de dar continuidade à formação dos que saíram dos bancos da licenciatura. Três (03) Pós-graduações *lato sensu* foram criadas, formando cerca de 70 estudantes - boa parte não egressos da Licenciatura em Filosofia.

Depois vieram as duas Pós-graduações *stricto sensu*: a Profissional (PROF-FILO) e a Acadêmica (PPGFIL). Esta última foi criada em dois mil e vinte e quatro (2024) e no momento (2025) está selecionando a sua segunda turma. Com escopo mais aberto, o PPGFIL segue com um perfil de interessados parecido com o das Pós-graduações *lato sensu* criadas anteriormente, a saber: boa parte não graduados em Filosofia. Mas há também egressos do curso que são professores da Educação Básica no Estado do Tocantins. Como este mestrado é recente, iremos

nos deter no Mestrado Profissional mostrando que a formação de professores de Filosofia no Tocantins e adjacências se tornou a identidade e a missão da Filosofia na UFT e também a resposta quanto à relevância social de continuar ensinando Filosofia num contexto de tanta evasão.

3. Histórico da constituição do núcleo do PROF-FILO/UFT

A origem do núcleo do Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) remonta a várias nascentes que desaguarão na reunião de professores universitários do Tocantins secundados por colaboradores de outras Instituições de Ensino Superior como UNB, UFRJ e UFOP. Uma das nascentes remete à inclusão da Filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio (lei 11.684/2008), fato este que produziu uma grande demanda de criação de meios acadêmicos adequados de qualificação dos profissionais que iriam trabalhar ou já trabalhavam com Filosofia nas escolas.

A UFT que já tinha um curso de licenciatura em Filosofia desde 2009, vinha dando sua parcela de contribuição com a formação de professores, porém ainda faltava incluir um trabalho mais sistematizado de formação continuada para os egressos de nosso curso e para aqueles docentes que migram para estas terras do Norte para assumir cargos de professores efetivos de Filosofia mediante concursos públicos. Com o tempo, percebemos que nossa atuação transbordava os limites geográficos do Tocantins.

A partir da obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio, uma nova nascente surge para se tornar um afluente que gerará o nosso curso. Trata-se da abertura de interesse por parte da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF), que desde 2012 promoveu uma abertura para a participação de docentes do Ensino Médio no seu

congresso bianual. Até este período, a cidadania de pesquisadores em Filosofia daqueles que atuavam nas escolas públicas ou privadas não era ainda reconhecida no meio da comunidade filosófica e acadêmica brasileira.

As pesquisas em Filosofia a partir de então começam a se voltar também para atender às políticas indutoras do governo que passa a demandar resposta da comunidade filosófica. Programas do governo voltados para as escolas passam a incluir à área filosófica e indiretamente a investigação científica voltada para esta realidade, além de produção acadêmica que tenha como escopo a educação básica. O PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência claramente iguala o papel do pesquisador de Ensino de Filosofia (ou de outras áreas/disciplinas) ao do de Iniciação Científica (PIBIC) - ou melhor, reconhece o estatuto científico aos que se dedicam a formar e a qualificar professores e professoras. O PNLD - Programa Nacional de Livro Didático passa a promover as produções didáticas voltadas para a formação dos estudantes de escolas públicas. Como a Filosofia passa a ser integrada a este programa, os professores de Filosofia das universidades são incentivados a criarem os seus materiais didáticos e a submeterem a editais públicos de seleção de livros que serão utilizados no Ensino Médio.

De todas as políticas governamentais que incluem a Filosofia desde a sua inclusão no Ensino Médio em 2008, o Plano Nacional de Educação (PNE/Lei 13.005/14) - ao exigir, na Meta 16, que 50% dos professores da Educação Básica possuam qualificação em nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado) até o final dos 10 anos de vigência desta regra - é o que dá o maior caráter de urgência para criação de mestrados profissionais voltados exclusivamente para esta tarefa. A partir de agora, se não se pode ter certeza de que a Filosofia é

uma profissão, não se pode dizer o mesmo do professor de Filosofia que - dentro do panorama da inclusão dela no Ensino Médio e de políticas educacionais como o PIBID, PNLD e principalmente do PNE - é um profissional chamado a ser pesquisador dentro da sua própria área de atuação, a saber: Ensino de Filosofia.

Todos estes afluentes formados por políticas governamentais e ampliação do escopo da ANPOF e reconhecimento dos professores de Filosofia da Educação Básica como pesquisadores levaram ao surgimento do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia numa estrutura de rede ligada à CAPES pelo PROEB - Programa Profissional de qualificação de professores da rede pública da Educação Básica. Em 2016, surge então o PROF-FILO com 16 núcleos, tendo o núcleo da UFT como um dos membros fundadores e o professor Dr. Paulo Sérgio Soares como primeiro coordenador. Atualmente, somos um grupo de 12 professores, coordenados pelo professor Dr. José Soares das Chagas, que atuam na linha de pesquisa Ensino de Filosofia em sintonia com toda a rede do PROF-FILO (hoje, com 25 núcleos) e com as pós-graduações da UFT.

Com a instalação das atividades do mestrado profissional em Filosofia, a UFT passa a atender uma demanda imprescindível da região Norte, a saber, a formação continuada de professores que atuam na educação básica (LDB, art. 62, §1), já que uma das exigências para ingressar neste programa é estar atuando em uma escola como docente. Inicialmente, pensava-se que o PROF-FILO seria apenas uma página na história das pesquisas em Filosofia da UFT que depois seria substituída por uma pós-graduação acadêmica. Porém, logo se percebeu que a formação de professores não é algo passageiro e sim uma função permanente da Universidade de modo que o mestrado profissional se mostra imprescindível e insubstituível para esta finalidade social.

O tempo vem mostrando também que a pesquisa científica e filosófica não é algo externo ao profissional. Neste quesito, também o PROF-FILO vem se mostrando imprescindível e se consolidando como um *lôcus* e uma ferramenta acadêmica privilegiada para promover docentes em Filosofia da Educação Básica que são ao mesmo tempo, profissionais e pesquisadores. A Filosofia como uma área plural em definições e objetos, recebe um tratamento especial no que tange à área de Ensino de Filosofia a partir daqueles a quem mais interessa esta questão: os próprios professores e professoras que estão atuando nas escolas do Tocantins e do Norte e Nordeste que afluem para nosso núcleo.

A própria natureza híbrida do PROF-FILO já indica as suas bases epistemológicas e pedagógicas. Por um lado, é um programa voltado para atender as necessidades das políticas de formação continuada dos professores da educação básica; por outro lado, integra o sistema nacional de Pós-graduação *stricto sensu*, o que indica que responde às mesmas exigências e finalidades de um curso do qual se espera rigor acadêmico, produção e transferência de conhecimentos etc. Neste sentido, o profissional se funde ao pesquisador, porque são profissionais da educação que são selecionados para trazerem suas experiências pedagógicas em sala de aula e transformá-las em objeto de investigação filosófica, transformando-as em suas dissertações e produtos que serão devolvidos à própria escola e a toda a comunidade filosófica afeita ao Ensino de Filosofia, sendo indício de impacto social na região Norte.

Outro indício do impacto social e pedagógico do PROF-FILO UFT tem a ver com os trabalhos do núcleo como um todo. Considerando a produção do quadriênio 2021-2024, acreditamos que o PROF-FILO/UFT tenha cumprido todas as metas estabelecidas desde o

início do Programa, com o engajamento dos docentes nas atividades do núcleo e um aprofundamento nas pesquisas sobre o Ensino de Filosofia.

A produção dos docentes e dos discentes (hoje egressos) foi muito consistente e mostra a força do pensamento filosófico na região Norte do país, mesmo em tempos tão difíceis. Segundo a plataforma Stela experta ou StelaTek (<https://www.stelatek.com.br/>), que faz levantamentos a partir dos dados dos *lattes* e da Sucupira, a produção dos docentes do núcleo da Universidade Federal do Tocantins neste quadriênio (2021-2024) foi de 211 Artigos (com qualis alto), 11 livros, 65 capítulos de livro (a maioria publicados por editoras universitárias e fruto das pesquisas em Ensino de Filosofia), 29 trabalhos em Anais, 03 artigos de jornais, 51 organização de eventos, 67 apresentações de trabalho, 109 serviços técnicos.

As contribuições do núcleo UFT para a disseminação dos conhecimentos filosóficos e consolidação do Ensino de Filosofia na região Norte, portanto, são evidentes. Podemos, também, verificar a consolidação do PROF-FILO e sua importância na formação de professores para atender às demandas regionais, transbordando a sua atuação para os estados vizinhos – Pará, Maranhão, Piauí e Bahia – com a formação de professores – egressos e mestrands desses Estados – e até um egresso de Angola, continente Africano, que defendeu a dissertação neste quadriênio, levando o nome da nossa instituição e as marcas da nossa formação em Filosofia para o mundo.

4. Considerações finais

O impacto social e educacional do PROF-FILO UFT é um exemplo da potência da Filosofia em geral (Licenciatura e PPGFIL) na UFT. Mostra o compromisso do colegiado com a formação de professores de Filosofia - do Estado do Tocantins, de outros Estados da federação e até de outros

países - bem como destaca a articulação entre a Graduação e a Pós-Graduação para o fortalecimento das pesquisas desenvolvidas nas escolas, que causaram impactos substanciais no processo de ensino e aprendizagem com práticas pedagógicas inovadoras que podem ser replicadas em outros contextos do ensinar a filosofar.

5. Referências

CARVALHO, R. F; FREIRE, J.S.E; ROCHA, J.D.T.R; CHAGAS, J.S. (Orgs). **Educação escolar no Tocantins: política, currículo e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

SOARES, Paulo; CHAGAS, J.S. Aspectos sociais e históricos da criação do PROF-FILO/UFT: perspectivas e avanços. **Problemata** – Revista Internacional de Filosofia. v. 16. n. 1 (2025), p. 356-374.

UFT – Universidade Federal do Tocantins. **Sistema de Informações para o Ensino**. Disponível em:
<https://remoto.uft.edu.br/software/html5.html>. Acessado em 23 de julho de 2025.

UFT – Universidade Federal do Tocantins. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Filosofia**. Resolução Consepe/nº 30 de 29 de junho de 2019. Disponível em:
<https://docs.uft.edu.br/share/s/xGlXPzDwSc-zLbEUr3T9Rw>. Acessado em 23 de julho de 2025.

Jovino Pizzi (UFPel)

<https://orcid.org/0000-0002-3722-7343>

Considerações iniciais

As considerações a respeito da filosofia no Brasil e na América Latina remetem aos vínculos entre autores, linhas e escolas. Todavia, não existe propriamente um compêndio que possa reunir as diferentes tendências e projetos filosóficos. A história da filosofia se ressentir do panorama continental, limitando-se a leituras, análises e interpretações nacionalizadas. Deste modo, as tentativas não contemplam a riqueza e a profundidade de autores, pesquisadores, publicações e traduções. Apesar da variedade extraordinária de revistas, eventos, projetos e vínculos interinstitucionais, inexistiu um debate com alcance regional.

O objetivo do texto não é apresentar um quadro geral, suas linhas e tendências. Mas apenas salientar o dito e o não dito de publicações latino-americanas a respeito da filosofia brasileira. Em outras palavras, trata-se de salientar o que é mencionado, quais autores aparecem e o que poderia ser acrescentado. Não é um estudo aprofundado, pois dever-se-á apenas salientar algumas e breves considerações.

Para entender o dito e o não dito sobre a filosofia no Brasil, foram utilizadas três referências bibliográficas distintas. Por isso, deixou-se de lado outras, como, por exemplo, Carlos Beorlegui e Hans-Jürgen Prien. Evidentemente, haveria inúmeras referências importantes. No entanto, a escolha priorizou três distintos autores, de diferentes procedências, mas que conhecem a América Latina, pois nela nasceram. Além disso, são autores críticos e, por isso, suas preocupações consideram a “latinidade” como um conceito civilizatório, obra de espanhóis, portugueses, franceses e italianos (Prien, 1985, p. 16). No aspecto geográfico, o Caribe e os latinos norte-americanos também fazem parte dessa denominação. No entanto, essa designação exclui os afros e afrodescendentes.

Sem entrar no mérito dessa questão e, então, conseguir delimitar a temática, as considerações a respeito da filosofia no Brasil se restringem à leitura de obras de três autores distintos. Trata-se do argentino Enrique Dussel, do cubano Raúl Fornet-Betancourt e do chileno Eduardo Devés.

A latinidade da filosofia e seu papel crítico

A respeito da história da filosofia ocidental, Habermas foi quem deu a última cartada. Nela, muito pouco se fala da América Latina. Ele apenas menciona o processo colonizador e a ambiguidade do papel da igreja na evangelização dos povos originários. Para ele, o *cristianismo* do “reino da Espanha e seus inescrupulosos teólogos” se encarregaram de legitimar a “nova soberania brutalmente expandida” (2023, p. 749). Além do mais, na sua obra, Habermas destaca os novos problemas de legitimação do poder estatal, apresentados pelo espanhol Francisco de Vitoria, frente à diferenciação funcional entre o direito, a política e a religião, com repercussões importantes para o Novo mundo.

Nesse sentido, a ousadia habermasiana expõe “uma determinada ‘leitura’ da história da filosofia”, o que significa, segundo o autor, uma autocompreensão com justificativas “a favor ou contra” predisposições e análises conceituais (2023, p. 13). Nesse sentido, a filosofia brasileira irrompe sua monotonia para abrir-se à polifonia de suas vozes, traduzindo-se em multilinguismo de gêneros, raças, etnias, matizes etc. Às vezes ausente, a polifonia embala as leituras, análises e interpretações, seja no nível da graduação ou da pesquisa filosófica.

Se houve uma época em que a filosofia era tarefa de teólogos, hoje essa situação modificou profundamente. No entanto, os rumos atuais apontam para uma “progressiva especialização”, uma dinâmica que também diz respeito aos estudos, pesquisa e ensino da filosofia. Diante disso, o papel da filosofia está em contribuir na “clarificação racional de nossa compreensão a respeito de nós mesmos e do mundo” (Habermas, 2023, p. 14). O processo de especialização abstrai e, então, faz desaparecer o significado a respeito das autorreferências relativa aos estilos de vida. Embora seja uma qualidade louvável, a especialidade não apenas delimita, mas também destrói a potencialidade crítica. Mesmo diante da impossibilidade de abarcar a complexidade do universo dos saberes e interpretações, a filosofia mantém seu vínculo com as práticas sociais, através do entendimento racional do mundo e dos sujeitos coautores.

Por isso, existe uma diferença entre as compreensões do mundo e as interpretações a respeito dos estilos sociais de vida. Às vezes, a profusão dos estilos de vida se enfrenta a interpretações diferenciadas. Por um lado, a fecundidade indica a polifonia das vozes, mas, por outro, corre o perigo de radicalização. Nesse último aspecto, a superespecialização desestima versões essenciais e, por isso mesmo, sua contribuição é enganosa, por atraí-la sua colaboração. Os usos da razão

não podem deturpar pretensões de validade filosóficas e, por isso, a filosofia não pode reduzir-se ao dogmatismo ideológico. Ela também não deve abreviar-se à simples alegações subjetivistas ou a aforismos de qualquer espécie.

Nesse sentido, a noção de crítica revela a autenticidade do filosofar. Contra os pregoeiros do “fim da filosofia” (D’Agostini, 2002, p. 25), o contexto conturbando dos dias atuais reclama – e, por certo, impele – a aclaração das circunstancialidades geopolíticas e ideológicas de nosso tempo. A derrocada da filosofia significaria também o colapso e a ruína da epistemologia, da ética e das demais peculiaridades da própria filosofia. Por isso, apesar do excessivo individualismo, o espírito do nosso tempo requer muito mais que presunções subjetivistas. Na verdade, as dificuldades e desafios não dependem das presunções individuais ou, então, como alguém se apercebe na esfera social. Frente às debilidades humanas, o conviver é uma condição humana fundamental.

Daí, então, a crítica como enfrentamento de pontos de vista e aos modos de vida. Inclusive, a crítica pode relacionar-se ao próprio uso da razão e suas consequências para a vida prática. Por isso, ela requer a atualização constante do debate em torno de nossas formas de vida, construídas ao longo do tempo. Na genealogia, por assim dizer, da tradição ocidental e de seus emaranhados, a crítica pode ser um perigo para a própria filosofia. Todavia, sem essa consciência histórico-crítica, não há como compreender o passado e, muito menos, reconhecer as possíveis alternativas aos dilemas do mundo de hoje.

Por isso, de Marx a Foucault, de Nietzsche a Vattimo, passando pela teoria crítica da sociedade ou pela filosofia e/ou teologia da libertação, isto é, inumeráveis pensadores e distintas correntes, a *crítica* tem um papel importante. Inclusive os mais liberais como Hayek,

Friedman ou Fukuyama, entre outros, utilizaram a crítica para indicar possíveis ajeitamentos de um capitalismo, propondo a exoneração do Estado frente à economia e ao mercado.

O modelo deriva da sociedade burguesa (*bürgerliche Gesellschaft*), que nasce com a ampliação dos mercados, a formação das classes sociais, a consolidação da legislação civil e as organizações voltadas ao bem da sociedade. Essa versão *liberal* considera a cada cidadão como pertencente à sociedade, mas nunca como súdito. Assim, cada sujeito é senhor de sua liberdade e, por isso, as políticas públicas, embora gerenciadas pelo Estado, devem garantir o conjunto de liberdades conhecidas como *liberdades civis*: liberdade de expressão, de consciência, de informação, de direito à intimidade, direito a revisar e mudar suas opções vitais, direito a defesa jurídica em caso de detenção, liberdade de associação, de ir e vir etc.

Nesse contexto, a crítica pode ser um tanto desconfortável. Todavia, a crítica depende da existência de um comportamento em torno a elementos tradicionais da filosofia e da perspectiva futuras de inovação. Não poucas vezes, a crítica assume uma ressonância não apenas cética, pois revela-se também como retórico-negativa. Nesse sentido, não são poucos os que se amparam na perspectiva adversa e pessimista, com a ressalva de que o resultado das análises, cujo esforço que não vale a pena; em outras palavras, trata-se de uma tentativa inútil e, por isso, melhor voltar-se e à especialização de um tema, autor ou área.

Para salientar uma disposição atraente, a terminologia remete à expressão latina *criticus*, do grego *kritike*, cuja etimologia relaciona-se à capacidade de apreciar, avaliar e/ou julgar, ou seja, no exame de uma determinada situação, quer em relação a uma obra de arte, expressão literária, evento científico ou, até mesmo, a uma situação concreta.

Nesse sentido, é importante insistir na análise reflexiva da crítica, para descobrir as razões dessa fobia a ela e a seus adeptos, algo que se poderia chamar de *crítico-fóbico*, um medo que paralisa, imobiliza e impede qualquer juízo crítico. Porém, ao consultar o *Diccionario interdisciplinar de Hermenêutica*, dirigido por Andrés Ortiz-Osés e Patxi Lancersos, o vocábulo “*crítica*” se resume a duas folhas (p. 69-71), enquanto a crítica literária preenche 15 páginas (p. 71-85).

Considerando que nosso futuro depende da “existência de um comportamento crítico”, não parece nada insólito insistir na necessidade de retomar a questão, de modo especial frente a um mundo social cada vez mais adverso. Por isso, *there is no alternative*, ou seja, uma espécie de TINA (*There is no alternative*) seduz aos devotos do “existe” e os defensores da falta de alternativas. Estes beatos do fim da filosofia continuam convencidos de que a orientação da economia, das práticas sociais e os fundamentos do conviver “não é nem de esquerda nem de direita, mas produto de um fatalismo diante do qual não cabe senão a resignação” (Cortina, 2000, p. 11).

O exposto até aqui coaduna com a perspectiva performativa de uma filosofia relegada ao livre arbítrio de cada pensador, pesquisador ou dos desejos subjetivos de cada indivíduo. Como salienta Habermas, uma *view from nowhere* não passa de especulação (2023, p. 15). A autocompreensão profissional do filósofo possui, portanto, um compromisso com os debates relacionados ao próprio exercício de fazer filosofia, mas sem perder de vista as inovações tecnológicas, a economia e o mercado, a biologia e a genética e o meio ambiente, entre outros aspectos da vida social e coletiva.

Em relação a isso, a incursão a respeito da filosofia no Brasil, e de suas repercussões na América Latina, apresenta variações e tendências díspares. Esse é o tema a continuação, iniciando com o matiz marxista.

A variante latino-brasileira do marxismo

O livro *O marxismo na América Latina* (1995), de Raúl Fornet-Betancourt, causou estranheza no meio acadêmico. A respeito do marxismo na América Latina, o livro destaca sete fases. Mas o inusitado refere-se à “tradição oral transmitida pela imigração de trabalhadores europeus em meados do século 19, especialmente dos trabalhadores alemães” (Fornet-Betancourt, 1995, p. 10). Ou seja, o marxismo latino-americano não se difunde no meio acadêmico, nem se propaga através de publicações especializadas. No Brasil, o marxismo começa a aparecer após 1945 (Acerboni, 1969, p. 123). Muito antes desse período, já circulavam na América Latina publicações como: a) a Cartilha Socialista (1861), do utópico Plotino Rhodakanaty; b) o primeiro texto de José Martí (1883), por ocasião da morte de Karl Marx (Fornet-Betancourt, 1995, p. 14).

A primeira geração de pensadores marxistas brasileiros apresenta nomes como Jacob Gorender, Astrogildo Pereira, Leandro Konder e Leôncio Basbaum (Acerboni, 1969, p. 123). Todavia, o livro de Fornet-Betancourt apenas menciona o anarquista Astrojildo Pereira Duarte Silva que, aos poucos, passa a adotar a teoria revolucionária dos bolchevistas (1995, p. 74). Farias Brito também está na listagem, mas apenas como alguém que fez apreciações críticas, preocupadas apenas em rejeitar as “ideias do socialismo marxista”.

Como é possível perceber, no Brasil, a recepção dos ideais marxistas são tardios. O acolhimento não ocorre no meio acadêmico, inclusive porque é extemporânea a fundação das universidades. Porém, em 1934, o

antigo capitão e herói popular do movimento tenentista, Luís Carlos Prestes, assume a Secretaria Geral do Partido Comunista do Brasil, e chega-se à fundação da Aliança Nacional Libertadora, que, pela primeira vez, antecipa a efetivação da idéia da frente popular na América Latina. No quadro desta aliança, os comunistas organizam e conduzem o significativo levante de novembro de 1935 (Fornet-Betancourt, 1995, p. 166).

Diante disso, pode-se afirmar que, no Brasil, o marxismo não chegou a ser a *forma mentis*, com atrações de sociólogos, historiadores e críticos literários (Acerboni, 1969, p. 125). Em 1964, com a ditadura militar, o marxismo torna-se objeto de maledicência. Diversos brasileiros são obrigados a exilar-se como, por exemplo, Ruy Mauro Marini e Paulo Freire.¹ Já no período agonizante da ditadura, o livro *Trabalho e reflexão. Ensaios para uma dialética da sociabilidade* (1983), de José Arthur Gianotti, teve o mérito reconhecido por salientar os “primeiros resultados do diálogo interdisciplinar ente ciências sociais e filosofia, do ponto de vista da dialética de Marx” (Fornet-Betancourt, 1995, p. 265).

Para Fornet-Betancourt, embora a proximidade com Cuba, o marxismo brasileiro se preocupou em “fundamentar uma teoria a partir da qual deve surgir uma nova perspectiva de interpretação e desenvolvimento” para a tradição do pensamento marxista (1995, p. 268). Todavia, Fornet-Betancourt, no capítulo dedicado ao marxismo, publicado no livro sobre o pensamento filosófico latino-americano (2009), destaca autores como Leôncio Basbaum, João Cruz Costa e Caio Prado Junior, considerando-os como reinterpretes do marxismo.

¹ Em relação a Freire, muito se debate a respeito do possível viés marxista. A interpretação de sua perspectiva teórica encontra-se em Pizzi (2007).

Nessa perspectiva, é a teologia da libertação que oferece as diretrizes de uma crítica social e, ao mesmo tempo, uma resposta mais contundente. No caso, destacam-se teólogos como Leonardo Boff, Rubem Alves, Frei Betto, o gaúcho Hugo Assman, Ivone Gebara, Milton Schwantes e, ainda, prelados como Hélder Câmara, Pedro Casaldáliga e Evaristo Arns, entre outros. Nesse sentido, o livro de Dussel realça o *VII Encontro Estadual de Filosofia e o I Simpósio Nacional de Filosofia Latino-americana*, realizado em Pelotas, no ano de 1986. Na pauta, um dos temas relacionava-se ao retorno da filosofia no ensino fundamental e médio, revertendo o decreto da ditadura militar de eliminar do currículo os estudos filosóficos.

Como é possível perceber, a interpretação do marxismo no Brasil é difusa. Embora as contestações e o respeito à filosofia da libertação, sua aproximação com o marxismo é deveras restrita. No caso, foram os teólogos os mais ousados. No campo filosófico, no Chile, o brasileiro exilado Ruy Marini define as bases para a compreensão do capitalismo periférico, mas sem grandes repercussões no Brasil. Por outro lado, deve-se destacar também a decisiva influência de pensadores liberais franceses, como se destacará a continuação.

Civilismo francês de um individualismo *a la carte*

Essa é outra questão difusa e controversa. Não há como afirmar que os ideais da revolução francesa sirvam como baluarte do liberalismo brasileiro. Todavia, constata-se uma afinidade constante com o modelo liberal, no sentido de avivar os direitos fundamentais do cidadão. O apego reflete a adesão ao direito “natural” à liberdade, à propriedade e à proteção do corpo e da propriedade como tais, todavia sempre de maneira individualista. O esboço de uma religiosidade civil reflete um tipo de deísmo a respeito do prestígio social, sacramentado no interesse

e na fama pessoal com vistas a conseguir privilégios e status social. Como base dessa perspectiva, o viés fisiocrático sustenta o “sacramento político da *liberté*, da *propriété*, da *sûreté*” (Habermas, 1990, p. 106).

No bojo dessa tendência, destaca-se a base jusnaturalista, através da qual se justifica a elitização da sociedade e, em decorrência, a própria desigualdade social. A estatização hierarquizada da sociedade garante os privilégios para poucos. Ou seja, a nobreza local reproduz um modelo econômico centralizado em troca da “obediência amorosa” e do cuidado do bem comum como retribuição aos arranjos e favores desproporcionais, isto é, tremendamente assimétricos.

O embate começa no final do século XIX, com o enfrentamento entre vertentes ideológicas distintas. A instalação da república coloca frente a frente três correntes distintas: o liberalismo, o jacobinismo e o positivismo (Carvalho, 2006, p. 9). As disputas entre as três tendências garantem à tradição liberal uma vantagem significativa. O positivismo se consolida nas cores da bandeira nacional, conquanto a “nova” república substitui o jacobinismo monárquico e instala as bases do liberalismo caudilhista.

Essa base filosófica consolida os ideais franceses da liberdade e da igualdade, que passam a ser a fonte de inspiração. Esse foi o mote filosófico-educativo do período, com reflexos até os dias de hoje. Nesse sentido, o protótipo do civismo rousseauiano e de uma moral individualista reforçam o ideal do bom cidadão. Seu *vademecum* pressupõe uma estrutura doutrinária que recompensa os mais habilitados. O processo argumentativo tem como fundamento a lógica binária da salvação ou da condenação, uma polaridade semântica entre o bem e o mal, a ponto de se reduzir as antinomias como verdadeiro *versus* falso, correto ou não (Habermas, 2015, p. 17).

Embora ostentados e coerentes com os direitos das pessoas, os pactos sociais consolidam o verticalismo do “estilo de vida da nobreza” congênito. Como salienta Ivan Domingues a respeito de pacto colonial: “não se trata de contrato celebrado entre vontades horizontais livres, contrato que nunca houve que ninguém nunca assinou, dele estando excluído seu objeto, ou melhor, sua vítima: o nativo” (2017, p. 70). Por isso, no Brasil, o domínio da minoria refere-se a senhores dedicados a “comandar a vida das populações, sejam escravos, libertos ou livres” (Fragoso, 2024, p. 310). No final das contas, a maquinaria do sistema garante a positividade do direito, que defende primordialmente a propriedade privada de uma minoria ostentosa.

O rastreamento da idealidade liberal se vincula ao Colóquio Lippmann, realizado na França em 1938, no qual autores importantes como Nozick e Hayek estiveram presentes. O espírito libertador influencia gerações francesas – mais precisamente, parisiense – nos períodos posteriores (como, por exemplo, Sartre a partir da sua conversão ao anti-sovietismo) e, sem dúvidas, se transforma em inspiração também para Michel Foucault. Nesse caso, a aproximação com a Escola de Chicago, juntamente com a perspectiva do Ordoliberalismo, salienta sua crítica a um liberalismo que aparenta não ser suficientemente liberal.

Desta forma, compreende-se a vinculações do modelo liberal francês com o norte-americano. A reinterpretação dessa perspectiva tem como referência a obra de Frederick Winslow Taylor e seus princípios de gestão científica (1995). A princípio do século XX, esse autor norte-americano salientou que os princípios de gestão provocam um “efeito sobre a moral” dos trabalhadores, conquanto os resultados se tornem mais eficientes na medida em que “a ambição de cada um é pessoalmente estimulada” (Taylor, 1995, p. 60). Hoje em dia, essa

tendência reforça a noção de capacidade individual. A teoria dos talentos aparece, então no predomínio técnico-científico das relações sociais e vínculos humanos. Na prática, a excessiva burocratização das relações corrompe os vínculos intersubjetivos, para implantar um modelo de relações extremamente tecnicista, ou seja, impessoais e anômicas.

Além de Taylor, pode-se destacar também Joseph A. Schumpeter. Como fundador da sociedade norte-americana de Econometria, ele defende um modelo de *democracia realista*, centrada na noção de que o bem comum de todos se relaciona a “uma forma de vida comum”. Todavia, como salienta García-Marzá, esse modelo não coaduna com qualquer democracia, pois há uma diversidade extraordinária de formas e estilos de vida. Então, além de impossível, esse modelo é, ao mesmo tempo, perigoso, pois “haverá sempre uma elite que se atribua a si mesma o poder de interpretar o bem comum e, em decorrência, qualificar os demais como *sectários* ou *irracionais*” (García-Marzá, 1999, p. 101).

Ao mesmo tempo, a ontologização do poder se apoia nos princípios do neotomismo (Jaime, 2002, p. 35). Ou seja, a presença de clérigos na educação sustenta um jacobinismo monológico, traduzido como “uma *apologia* do neo-tomismo” com um tipo de argumentação “capaz de convencer uma larga faixa de ouvintes” (Acerboni, 1969, p. 143). Com a proliferação do ensino de filosofia, sob a influência catalizadora das entidades confeccionais, os “princípios teológicos do cristianismo” assumem os traços ideológicos humanistas do tipo conservador, com base, por exemplo, no pensamento de Jacques Maritain (Severino, 1999, p. 37). Deste modo, não apenas o Brasil, mas também a América Latina como um todo, reproduz os mesmos padrões da cristandade europeia.

Nesse sentido, o esboço filosófico brasileiro, com ênfase no liberalismo, no individualismo e no monolinguísmo paroquialista, cujos argumentos justifica um tipo de conservadorismo nacional preocupado em defender a cultura moralista de um país voltado ao desenvolvimentismo. Então, a linguagem moralista reitera a pretensão de formar, eficiente e espiritualmente, a subjetividade privada do cidadão. Em outras palavras, a moralidade privada presume a escolha pessoal como a autoimposição solipsista. Com essa base, o projeto nacionalista assume uma perspectiva ideológica tradicional e individualista, projetando o exercício da cidadania como algo “meramente formal e, de modo especial, instrumental e funcional” (Acerboni, 1969, p. 104).

Não se trata, portanto, de uma noção crítica, mas a massificação de uma ideologia voltada a dar ênfase ao estilo de vida individual, particular e monológico. A emancipação do sujeito representa, então, a manifestação de sua capacidade particular, realçando o culto ao corpo, gênero, opções e escolhas de estilos de vida privados como maneiras de apresentar-se perante os demais e à sociedade. Abandona-se, pois, as justificativas filosóficas, reduzindo as escolhas e opções ao foro solipsista. Na definição de Habermas, essa perspectiva não passa de um mero mentalismo subjetivista.

Durante os anos 70 e 80 do século passado, esse moralismo sem consistência fez parte da doutrinação, de caráter militarista. No ensino básico e médio, o conteúdo fez parte das lições sobre a *Organização Social e Política do Brasil*. O nível superior ocupou-se com os *Estudos de Problemas Brasileiros*. Aos estudantes, tratava-se de inculcar um “corpo de doutrina sociopolítica” voltado ao protótipo de Estado-Nação em “plena fase de melhoramento técnico e de progresso social. Nele, existiria lugar para todos, desde que trabalhem e cumpram, de modo

perseverante, com seus deveres nas tarefas a que se destinam” (Bosi, 1996, p. 314). Essa perspectiva supõe uma ditadura da pedagogia (ou do pedagogismo) e, desde modo, ocasionando a consequente “negação da política” (Comblin, 1979, p. 1990).

A latinidade da filosofia latino-americana

Como foi salientado, Enrique Dussel é, sem dúvidas, um dos autores mais empenhados em apresentar uma historiografia do pensamento latino-americano. Juntamente com Eduardo Mendieta e Carmen Bohórquez, publica-se o livro *El pensamiento filosófico latinoamericano del Caribe y 'latino'* (2009), uma referência que procura mostrar as sendas da filosofia continental. A obra destaca não apenas a história, mas também correntes, temas e autores entre 1.300 a 2.000.

Com mais de 1.100 páginas, a publicação é mais generosa com as correntes e pensadores brasileiros. Todavia, na sua introdução, Dussel destaca as dificuldades em relação a bibliotecas especializadas no tema regional, de profissionais voltados à temática e especialistas com estudos aprofundados e conhecimento de causa com o fim de “implementar diversas hipóteses que possibilitem debates em profundidade” (2009, p. 7). No caso do período colonial brasileiro, há poucas menções. Todavia, o livro salienta a diferenciação do processo social e político do país frente aos demais. No caso, a alusão refere-se ao “acidente histórico” do transado da coroa portuguesa ao Brasil, consagrando uma orientação diferenciada dos “processos sociais” gestados, bem distintos em relação aos demais países da América Latina (Dussel, 2009, p. 210).

De forma sucinta, esta obra se divide em quatro partes. A primeira trata da periodização, dividida em filosofia no período colonial, nas modernidades precoce e madura. A segunda parte refere-se ao século XX. A terceira apresenta os principais temas filosóficos e, por fim, a

parte mais longa (p. 701 ss), apresenta os filósofos e pensadores latino-americanos que se destacaram até o ano de 2.000.

Em relação ao período colonial brasileiro, ele é descrito como sendo a fase profundamente marcada pelo humanismo jesuítico (através da *Ratio studiorum*) e, além deles, dos franciscanos. Nesse período, houve também uma influência da escolástica barroca, com influência direta do português Pedro Fonseca e sua obra *Comentários à Metafísica de Aristóteles* (publicada em 1552). Além do mais, há um destaque especial ao jesuíta Bartolomeu Meliá, quem escreve sobre a filosofia dos povos guaranis.

Continuando com a periodização, o capítulo 13 (p. 111 ss) descreve o pensamento filosófico brasileiro dos séculos XVI e XVIII. Sem grandes destaques, nessa fase, ressalta-se um filosofar relacionado à “cotidianidade da vida concreta” e às formas explicativas das vivências. Durante este período e, por assim dizer, até a formação da república, a concepção da filosofia está congregada ao “projeto político e ao messianismo da coroa portuguesa” (Ludwig, 2009, p. 112). No período, com o fim de amainar a projeção do pensamento francês, algumas alternativas buscaram apoio no cristianismo kantiano, no romanticismo e no krausismo.

A respeito do século XIX, o destaque é o Positivismo, presente não apenas na formação da república, mas também em diversos outros setores da sociedade. No caso, Eduardo Devés também se reporta ao tema, mas sem dar a devida relevância para o contexto brasileiro, tanto no aspecto político, legal e filosófico.

Como já foi destacado, a parte final enumera filósofos e pensadores do século XX. Em relação ao Brasil, o livro faz alusão aos seguintes: Farias Brito, Oswald de Andrade, Jackson de Figueiredo, Alceu Amoroso Lima, Leonardo van Acker, João Cruz Costa, Caio

Prado Jr., Álvaro Vieira Pinto, Miguel Reale, Florestan Fernandes, Luís Washington Vita, Paulo Freire, Henrique Cláudio de Lima Vaz, Hilton Ferreira Japiassu, Leandro Konder, Marilena de Souza Chauí, Antonio C. Wolkmer, Celso Luiz Ludwig e Euclides Mance.

Em relação a esta listagem, é evidente que ela deixa a desejar. Todos nós reconhecemos tratar-se de uma amostragem muito pequena, pois os filósofos e pensadores brasileiros envolveria um catálogo muito maior. Porém, não deixa de ser intrigante a pouca ressonância dos brasileiros nos demais países de fala espanhola. Na verdade, a tradição brasileira ainda não rompeu as fronteiras latino-americanas. Internamente, parece haver, no Brasil, algumas reticências em relação a filósofos e pensadores dos continentes latinos, como se suas contribuições fossem subalternizadas e, portanto, inconsistentes. Assim, classificadas como ineficientes, a referência a qualquer personagem da região pode gerar uma repercussão prejudicial.

Mesmo assim, a incursão a qualquer país latino-americano revela a riqueza e a fecundidade da filosofia latino-americana. Nesse sentido, cabe ressaltar duas tendências muito presentes. De um lado, filósofos e pensadores que estudam, interpretam e realizam apreciações críticas consistentes a filósofos e pensadores europeus, norte-americanos e de outras regiões do planeta. Em relação a isso, creio que existem excelentes comentadores, mas, na maioria das vezes, permanecem à margem, seja por desconhecimento ou por simples preconceito. Por outro lado, há um contingente enorme de filósofos e pensadores que arriscam realizar um esforço crítico voltado a compreender a pluridiversidade do “pensar” e dos estilos de vida latino-americano. Muitos desses pensadores aprenderam com seus mestres europeus, por exemplo, mas, uma vez situados no espaço e no tempo, conseguem a aterrização

necessária e, deste modo, encontrar justificativas racionais para uma filosofia encarnada com a realidade contextual latino-americana.

Seja como for, o dito e o não dito continua como um projeto inacabado. Como salienta Beorlegui, a presumível identidade e autenticidade do pensamento filosófico latino-americano se enfrenta ao problema de todas as “filosofias nacionais e regionais” (2004, p. 33). Então, não se trata, pois, de um dilema dos latino-americanos. Porém, o estudo, a pesquisa e as tarefas relacionadas ao ensino da filosofia no século XXI abrem inovadoras perspectivas, com desafios emergentes. Esse é o assunto a continuação.

Século XXI: as tendências, desafios e novos *tópos* emergentes

O trânsito do século XX ao XXI deslocou o eixo gravitacional. De acordo com Eduardo Devés (2026), o centro das discussões deixa de ser o desenvolvimentismo e as ideologias tradicionais, interpondo novos “sujeitos” e inéditas preocupações, com uma agenda multifacetada. Evidencia-se, pois, a fragilidade de um ordenamento mundial, dando lugar a temas como direitos humanos, as formas e os objetivos de participação política, a pluralidade cultural, o crescimento demográfico, as migrações, o descalabro do equilíbrio ambiental, assim como o papel e o significado da ciência e a tecnologia nos novos contextos de inovação.

Para Devés, alguns fatores foram decisivos, como o Fórum Social Mundial de Porto Alegre, a formação dos BRICs e as novas rotas mercantis, assim como o fracasso da globalização neoliberal. Além disso, pode-se salientar ainda o incremento de políticas afirmativas, a preocupação com a fome e a pobreza e os esforços relacionados à justiça intercultural. Em outra direção, comprova-se a disseminação dos discursos de ódio, a protuberante ameaça às democracias e ao Estado de

direitos, o narcotráfico, a propagação das guerras e a redefinição geopolítica e comercial da China. O terceiro ingrediente original concerne às filosofias alternativas, não tanto em relação ao islamismo ou filosofias orientais, mas de cara aos saberes indígenas, afros e afro-descendentes.

Nesse horizonte, Eduardo Devés enumera diversos temas-problemas relacionados ao pensamento latino-americano, com efeitos importantes para a filosofia. Ou seja, diante da mera reprodução comentada de autores e correntes tradicionais da filosofia, as novas predisposições separam as análises em duas tendências muito diferentes. Por um lado, a manutenção da herança filosófica tradicional, vinculada às principais correntes e autores europeus e norte-americanos e, por outro, a interposição de temáticas, tendências e embates a respeito dos desafios atuais e inovações conceituais.

Neste último caso, o horizonte apresenta uma pluridiversidade extraordinária. No entanto e apesar da polifonia, o malogro está no ensimesmamento de grupos, movimentos ou particularismos, apenas preocupados em defender seu ponto de vista singular. Em outras palavras, o enclausuramento de classes, gêneros, etnias ou pontos de vista apenas reitera um tipo de identitarismo, às vezes inoportuno e, neste sentido, nefasto para a convivência social.

Sem justificar o mérito da questão, Eduardo Devés enumera diversas tendências do pensamento e lugares de emergência desses novos temas. São eles: decolonialidade, intelectualidades indígenas, feministas, afrodescendentes, evangélica e neopentecostal, pensamento social, étnico, estético e político e, inclusive, aspectos relacionados à educação, interdisciplinaridade e estudos de relações internacionais.

Além disso, novas figurações e expressões surgem e se consolidam, não apenas no campo filosófico, mas das ciências em geral. Devés cita a

temática relacionada à natureza e ao aquecimento global, ambientalismo, ecologia e agroecologia, da corporalidade como objeto de cuidado e culto, a contraposição entre antropologia e biocentrismo, temas de alimentação e soberania alimentar e qualidade de vida. O pensador chileno destaca ainda a questão relacionada à cotidianidade, com esgueltas relacionadas ao meditacionismo, esportismo, dançaricarismos, naturismo, atesanalismo e, inclusive, a marcialidade.

Esse barroquismo estrutura-se a partir de autores controversos como o distópico Olavo de Carvalho, bem como os, atualmente reverenciados, Leonardo Boff, Ivone Gebara, Ailton Krenak, David Kopenawa, Sueli Carneiro e Djalma Ribeiro, entre outros. Em suma, nessa pluralidade excepcional, Devés argumenta sobre a possibilidade de se descobrir ou inventar as conexões que atendam e podem ser estudadas através de temas

como meio ambiente, saúde, veganismo, biosferismos; ou, então, ligando política, autoritarismo, plurinacionalidade, ideologia, democracia, estudos internacionais, feminismo; ou ainda intelectualidades indígenas, indianismo, negrismo, afrodescendentes, amefricanidade, sumak; ou economia, neoliberalismo, extrativismo, desenvolvimento, globalização, conservadorismo; ecofeminismo, violência, delinquência geopolítica, animalismo, mascotismo, ecosocialismo, sustentabilidade, étnico e assim por diante. (2026, p. 54).

Como é possível perceber, a listagem e os entroncamentos são os mais diversos e provocadores. As sendas são sinuosas e, por isso, as temáticas parecem ser uma oferta *a la carte*. Ou seja, há questões para todos os gostos, sabores e desejos. Mais uma vez, os óbices concernem ao caráter de identitarismo, tão autobadalado por alguns, quanto extremamente contestado por outros. Nesse caso, a filosofia também

sofre da hiperespecialização, cujas consequências é transformá-la em ciência restritiva, sem vínculo com a amplitude dos problemas e desafios da atualidade. Com um pouco de exagero, é possível constatar um tipo de paroquialismo, e quando alguém não aparece filiado a uma das vertentes ou entidades, o prejuízo é contundente.

Para congregar a pluridiversidade e, de uma vez por todas, terminar com o fracionamento das argumentações, a proposta é, então, rearticular o quefazer filosófico. Não se trata, pois, de isolar-se em paroquialismos subjetivistas, nem de profissionalizar-se como simples perito de um tema ou ponto de vista. Então, nada de propalar o fim da filosofia ou de seus aspectos éticos, epistemológicos ou estéticos. Por si só, a filosofia se compraz com o espírito de seu tempo. Ela não é inspiração e nem serve suporte para a autoajuda. Sequer ela é receituário ou cartilha para questões subjetivas, pois a subjetividade está diretamente ligada ao intersubjetivo. Por isso, a análise crítica ante as inovações implica também em orientações do agir, isto é, do sentido comum de estar e conviver entre humanos e não humanos.

A filosofia e seu quefazer a partir de um núcleo estruturante

Para quem é estudante, pesquisador ou ensina filosofia, há uma pergunta insistente: *Para que serve a filosofia?* No fundo, a questão é: *Para que servem as teorias?* As indagações presumem também o exame a respeito *a quem elas servem*.

Como qualquer teoria, a filosofia apresenta também seu caráter aplicado. Nesse sentido, a formulação de David F. L. Gomes consagra uma distinção benéfica. Para ele, qualquer teoria filosófica deve deixar clara a diferenciação “entre contexto de gênese e contexto de validade de uma teoria” (Gomes, 2023, p. 16). A vinculação entre as duas contexturas representa um ponto de partida, deveras sugestivo, a

respeito da origem e da validade das teorias. Todavia, na abordagem do professor Gomes, deve-se acrescentar um terceiro entrelaçamento, isto é, um passo a mais, concernente à aplicação das teorias. São três, portanto, os elementos básicos do núcleo estruturante da filosofia, seja em relação ao seu estudo, pesquisa ou ao ensino. Essa estrutura básica refere-se, pois, à compreensão de uma teoria filosófica, a sua interpelação e seus alcances para a vida prática.

Em razão disso, no Brasil, a filosofia deve responder a duas prerrogativas. A primeira é de ordem legal, vinculada às Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). A LDB, na última versão de 2023, mantém como obrigatório o “estudo da História e Cultura afro-Brasileira e Indígena”. A questão chave refere-se à aplicação, nos estabelecimentos de ensino, do marco legal em seus diferentes níveis. Em grande parte, o que está certificado na legislação, parece não ser ainda assumido como a prática de estudo e ensino.

A regulamentação está no artigo 26A da LDB: a obrigatoriedade do “estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (2023). Os conteúdos curriculares estão esboçados nos dois parágrafos do próprio artigo. A regra vale tanto para os estabelecimentos de ensino fundamental e de nível médio, “públicos e privados”. Por isso, as prerrogativas a respeito do conteúdo da base nacional deveriam alinhar-se às exigências da LDB, com o fim de cumprir o exposto na legislação brasileira a respeito do tema. Não há, portanto, como escusar-se da abordagem afro-ibérica e indígena, enquanto norma presente na regulamentação legal, evidenciada na LDB e nas diversas regulamentações adjacentes.

Às vezes, o expediente não passa de pressuposições idealistas, completamente desvinculas de seu compromisso com a realidade do mundo da vida. Em parte, persiste a negligência ante a diversidade de

tradições e das atuais etnografias brasileiras e, consequentemente, latino-americanas e das suas peculiaridades. Então, entende-se por que não há lugar para a diversidade, muito menos para uma proposta epistemológica capaz de compreender a diversidade de mundos afro-luso-ibéricos e ameríndios.

Por isso, e em segundo lugar, o aspecto legal supõe uma dimensão moral. Por certo, as exigências legais da LDB, e suas prerrogativas, vão além do aspecto jurídico. Entre a teoria e a prática, há, pois, um processo construtivo da aplicação, sem o qual não existe a possibilidade de implementação. Na verdade, trata-se de consolidar uma cultura aberta à alteridade, pois a diversidade multifacética é uma das características fundamentais da conformação etnográfica do povo brasileiro.

Nesse sentido, mais que a simples questão culturalista ou étnico-racial, a noção de epistemologia triangular apresenta um núcleo estruturante para o filosofar. O compromisso reporta-se a uma epistemologia que permite interconectar três grandes continentes: África, Europa e as Américas. O eixo é o Atlântico que, por mais de cinco séculos, foi o caminho para o comércio de mercadorias e de pessoas.

Atualmente, a multiplicidade e a fisionomia de heterogeneidades conformam as gentes afros-luso-ibéricas e ameríndias. Por isso, frente aos colonialismos ou outras denominações, a alternativa passa por reconhecer essa triangularidade a partir de seus encontros-desencontros, do esquecimento e da memória, reminiscências e fatos de gentes que até hoje vivenciam os efeitos destes cinco séculos de miscigenação e desagravos.

O desafio exige re-conectar, através da memória, o esquecimento e do re-pensar outra vez o que foi e segue sendo o horizonte de sentido,

e do sem sentido, a diversidade afro-luso-ibérica e ameríndia. A diversidade é inerente ao *nós*, por não ser algo subjetivista ou, então, simplesmente transcendental. Por isso, o sentido lato das Américas e o horizonte específico, a América Latina. A releitura desses vínculos passa, portanto, por recompor pontos de intersecção, isto é, uma diversidade com o fim não apenas de repensar, mas em assumir também a diversidade afro-luso-ibérica e ameríndia de “nossos” mundos de vida americanos.

Enfim, a mudança geocultural não significa apenas a certificação de distintos contextos de origem e de validez do fazer filosófico. Porque se trata de compreender o que foram os séculos de comércio triangular (*triangular trade*) e, então, identificar os filósofos e pensadores, as teorias e tendências, seus lugares de emergência para, com isso, poder ressignificar as interlocuções de uma triangularidade eminentemente latina-luso, afrodescendente e ameríndia. São essas três grandes vertentes que, a sua maneira e estilo, conformam e dominam nossos atuais mundos de vida.

Referências

ACERBONI, L. **A filosofia contemporânea no Brasil**. São Paulo: Grijalbo, 1969.

BEORLEGUI, C. **Historia del pensamiento filosófico latino-americano**. Una búsqueda incesante de la identidad. Bilbao: Universidad de Deusto, 2004.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. 2 reimp. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**. O imaginário da república no Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

CONBLIN, J. Cuestiones morales a proposito de la Seguridad Nacional. In: HIMKELAMMERT, F. **Dos ensayos sobre la Seguridad Nacional**. Santiago de Chile: Vicaria de la Solidaridad, 1979, p. 193-207.

CORTINA, A. Ética discursiva. En CAMPS, V. (Ed.), **Historia de la ética**, III, Barcelona, Crítica, 2000.

D'AGOSTINI, F. **Analíticos e continentais**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.

DEVÉS, E. Introducción. Propuestas para un boceto del pensamiento de América Latina y Caribe. En: DEVÉS, E.; ÁLVAREZ, S. T. (Eds.) **El pensamiento latino-americano en el siglo XXI**. Santiago de Chile; Buenos Aires: Ariadna; CLACSO, 2026.

DOMINGUES, I. **Filosofia no Brasil**. Legados & perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

DUSSEL, E.; MENDIETA, E.; BOHÓRQUEZ, C. (Ed.). **El pensamiento filosófico latinoamericano del Caribe y 'latino'** (1.300-2.000). México; Buenos Aires; Madrid: CREFAL; Siglo XXI, 2009.

FORNET-BETANCOURT, R. **O marxismo na América Latina**. São Leopoldo, Editora Unisinos, 1995.

FRAGOSO, J. **A sociedade perfeita**. As origens da desigualdade social no Brasil. São Paulo: Contexto, 2024.

GARCÍA-MARZÁ, V. D. **Teoría de la Democracia**. Valencia, Nau Libres, 1993.

GOMES, D. F. L. **Sociedade, um problema, múltiplos níveis de análise**. Belo Horizonte: Conhecimento Editora, 2003.

HABERMAS, J. **Pensamiento postmetafísico**. Madrid: Taurus, 1990.

HABERMAS, J. **Mundo de la vida, política y religión**. Madrid: Trotta, 2015.

HABERMAS, J. **Una historia de la filosofía**. Volumen 1. La constelación occidental de fe y saber. Madrid: Trotta, 2023.

JAIME, J. **História da filosofia no Brasil**. V.4, São Paulo/Petrópolis: Vozes, 2003.

LUDWIG, C. L. El pensamiento brasileño de los siglos XVI al XVIII. En: DUSSEL, E.; MENDIETA, E.; BOHÓRQUEZ, C. (Ed.). **El pensamiento filosófico latinoamericano del Caribe y 'latino' (1.300-2.000)**. México; Buenos Aires; Madrid: CREFAL; Siglo XXI, 2009, p. 111-125.

ORTIZ-OSÉS, A.; LANCEROS, P. **Diccionario interdisciplinar de hermenéutica**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2004.

PIZZI, J. *Lebenswelt*: ¿Una noción apropiada para dar cuenta del mundo latino-luso-americano de vida? Algunas contribuciones desde Bomfim y Freire. En: SALAS ASTRAIN, R. (Ed.). **Sociedad y mundo de la vida. A la luz del pensamiento fenomenológico-hermenéutico actual**. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, 2007, p. 101-120.

PRIEN, H. J. **La historia del cristianismo en América Latina**. Salamanca; São Leopoldo: Sígueme; Sinodal, 1985.

SEVERINO, A. J. **A filosofia contemporânea no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1999.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1995.

14

Outros modos de se fazer filosofia

Profa. Dra. Juliana Aggio (UFBA/PQ
CNPq)

<https://orcid.org/0000-0001-6283-4797>

Aqueles que não conseguem reler são obrigados a ler a mesma história em toda parte - Roland Barthes, *A aula*

O.Perguntas: gostaria de começar pelo ponto zero, ou seja, por perguntas e acenos ao invés de respostas definitivas. Se filosofar for sempre recomeçar, as perguntas formuladas aqui nos fazem recomeçar e, quiçá, aprender a olhar com outros olhos o que fizemos com a filosofia na Academia e quais *refazendas* são possíveis. Proponho, neste ensaio, questionar os conteúdos da história da filosofia, os métodos investigativos, as funções e os critérios avaliativos, bem como a autoridade em legitimar certos modos de se fazer filosofia e excluir outros. As perguntas acompanham minha trajetória e, feito bumerangue, me fazem provar de meu próprio *pharmakon*: eu, que fui formada nesse sistema bem delimitado da especialização sobre a filosofia de um autor canonizado. Certamente, do meu incômodo não surge a defesa ingênua de suprimir o modo dominante de se fazer filosofia – o da especialização em um autor, mas de questionar a sua hegemonia e

seu excessivo tecnicismo e hermetismo, ou melhor, de recusar que este seja um modo exclusivo e, conseqüentemente, excludente de outros modos possíveis de se fazer filosofia.

Esse ensaio, certamente, não deixa de provocar algum constrangimento a essa instituição acadêmica que insiste em preservar seu excessivo rigor científico, sua elegância eurocêntrica, sua erudição excêntrica, suas personalidades arrogantes e idiossincráticas, sua enfadonha repetição do mesmo, sua tentativa de assentar um solo inquebrantável na especialização em um autor e o infindável comentário de texto desse autor. Erro maior não há na Academia do que a *suposta* e triunfante interpretação literal absolutamente fiel às palavras do filósofo - jocosamente conhecida como filosofia “papel carbono” - e os desdobramentos das técnicas da especialização. Digo *suposta*, já que nenhuma fidelidade, a rigor, se efetivaria senão por plágio ou paráfrase. No mais, o que de fato existe são as múltiplas interpretações carregadas de pressupostos que precedem a leitura do texto e que excedem o seu significado. Pressupostos, cabe enfatizar, eivados na historicidade daquele que interpreta e busca sentido de uma obra no que ela pode dizer de significativo para nós aqui e agora. Ora, justamente por suscitar a multiplicidade das interpretações é que uma obra pode ser considerada filosófica no sentido de ser uma obra de pensamento que dá a pensar.

Do problema da especialização como autorização para falar segue-se outro pior: o de não se autorizar a pensar por si mesmo no sentido de ousar filosofar, encolhendo-se na menoridade intelectual, tornando-se um espectro por detrás de um autor canonizado e, ainda, gastar toda uma vida disputando a propriedade nacional de especialista desse autor para, no final, receber - permita-me aqui usar uma inspiração machadiana - o medalhão de grande especialista em... Com certa indignação e sede de ousar, faço algum contraponto ao modo

institucional dominante de se fazer filosofia que seria, digamos, mais um saber sobre a filosofia de alguém canonizado do que a liberdade de se pensar *sobre, com e para além* da filosofia de um ou mais autores.

Essa liberdade de pensar é antes uma recusa de uma existência espectral e a demanda por reconhecimento. Ora, nesse sistema dominante, acredita-se que se deve “deixar de existir” para passar a pensar como um filósofo que já existe e, por mimese, chegar à catarse de ser tal qual o filósofo de predileção. O ponto é que nós, mulheres, pessoas racializadas, população LGBTQIA+ não aceitamos facilmente esse lugar espectral porque nossa luta sempre foi por reconhecimento e continuará sendo mesmo num ambiente que sistematicamente nos exclui, a Academia. Por isso, o apelo aqui é para que passemos a questionar seriamente os pressupostos institucionais de legitimação da produção filosófica.

Na hierarquia acadêmica, os cargos de poder e seus medalhões revestem de institucionalidade a autoridade para legitimar certos modos de fazer filosofia. Mas sempre cabe a seguinte contestação: qual autoridade, mesmo revestida de institucionalidade, poderia se arvorar o poder de julgar o que pode ou não ser considerado como conhecimento filosófico ou quem pode ser ou não reconhecido como filósofo ou filósofa? Quais são os pressupostos do julgamento e da seleção? Sabemos que eles operam como critério nas bancas de seleção de discente de pós-graduação e de docente na universidade, nos pareceres que aprovam ou rejeitam publicações e verbas que financiam projetos e eventos. Sabemos também que são os docentes das universidades que sustentam esse entendimento e exercem o poder de determinar o que seria mais ou menos filosófico ou nada filosófico. Agora, quando as mulheres em geral, e, sobretudo, mulheres e homens negros e indígenas são excluídos do cânone e do corpo docente, e quando certos temas, objetos, questões

e modos de produzir conhecimento também são excluídos, essas perguntas ressoam e encontram ecos na comunidade filosófica brasileira, mesmo sendo, ainda, incômodas, justamente porque revelam uma estrutura de poder por detrás dos parâmetros institucionais que definem o que seria legitimamente filosofia.

Não apenas inclusão e ampliação do cânone, é preciso, em verdade, uma completa revisão feminista e antirracista da história da filosofia. Não se trata de censurar obras ou autores canonizados, mas de não mais estudá-los de modo acrítico, sem deixar de evidenciar seus aspectos, teses, argumentos sexistas e racistas, mostrando a sustentação de tais argumentos na arquitetura de suas obras, ao invés de tratá-los como um deslize eventual a ser varrido para debaixo do tapete.

O que, para muitos, parece ser um gesto de colocar alguma “impureza” nas tintas acadêmicas, para mim e para muitas outras, seria antes um gesto de justiça e, como disse Judith Butler, no ensaio *Pode o Outro da filosofia falar?*: “na medida em que a filosofia perdeu sua pureza, também adquiriu sua vitalidade em meio às humanidades” (2022, p. 413). É preciso, portanto, fazermos uma história da filosofia que não apenas inclua os excluídos, mas que se abra para novos objetos, questões e temas, bem como novas formas de argumentar, imaginar e produzir conhecimento. Perspectivas culturais e demandas da atualidade ameaçam, de forma salutar, deslocar os próprios termos da filosofia e ultrapassar as barreiras da departamentalização.

A despeito da peneira estreita da Academia que reduz os modos de se fazer filosofia, a própria comunidade filosófica, escandalosamente, vem aumentando e ganhando força para questionar, novamente, os conteúdos da história da filosofia, os métodos investigativos, as funções e os critérios avaliativos. As perguntas que trago aqui levantam certa suspeita sobre “a filosofia institucionalizada” não para simplesmente

defender que haveria “uma filosofia desinstitucionalizada”, caindo num falso binarismo, e sim para suscitar a multiplicidade da produção filosófica que força o alargamento dos limites institucionais, muitas vezes fixados em protocolos e padrões por demais restritivos.

Outros modos de se fazer filosofia já existem dentro do reduto oficial da filosofia acadêmica, mas ainda habitam e se espriam nas suas beiradas interdisciplinares e nas fronteiras de seus conceitos lidos e relidos por análises culturais sofisticadas e potentes, como nos mostrou Butler (2022). Essas foraclusões da filosofia, esse outro estranho que lhe assombra e a faz perder de si, essa “filosofia fora da filosofia” mostra que “a filosofia tem sido majoritariamente solitária, territorial, protetiva e cada vez mais hermética” (2022, p. 411).

Se esse diagnóstico estiver correto, então talvez seja preciso que a filosofia volte novamente a buscar o que lhe é próprio, não no sentido de uma definição precisa do que ela seja, o que não parece ser sequer possível, mas no sentido de plena abertura para o pensamento que pensa a si mesmo. Ora, na medida em que qualquer objeto de pensamento pode ser um objeto da filosofia, ela não teria limites senão aqueles impostos *a posteriori* e por vias institucionais. Ou seja, não seria o seu objeto, por natureza ilimitado, que a delimitaria, mas o *modo* de capturá-lo em palavras e ações. Tais limites ou delimitações do fazer filosófico determinados e impostos arbitrariamente ou com base em razões, não são naturais, eternos, imutáveis, infalíveis e inquestionáveis. São historicamente contingentes e filosoficamente passíveis de questionamento.

A filosofia, bem sabemos, já foi modo de vida, mas parece ter se encerrado na tarefa de produzir discursos sobre conceitos ou, mais restritivamente, na tarefa acadêmica de analisar textos e argumentos. Independentemente do método ou técnica de leitura e interpretação de

texto adotada e ultrapassando a velha e infrutífera querela entre fazer história da filosofia ou propriamente filosofar, o meu ponto aqui é o de questionar a naturalização de que fazer filosofia é interpretar a obra de um autor canonizado e assim se tornar especialista.

Não pretendo apenas questionar a filosofia acadêmica na sua formação histórica e contingente, mas afirmar que, justamente por sua institucionalização ser histórica, ela pode e deve se transformar, alargando seus parâmetros e suas exigências, operando numa espécie de *minimum criteria*, ou seja, que os critérios para legitimar o que é filosófico sejam mínimos o bastante e amplos o suficiente para se permitir sua natureza múltipla, aberta e inclusiva da filosofia. Tampouco a filosofia acadêmica deveria se arvorar a ser hegemônica no tecido cultural, mas se ver apenas como mais uma vertente, aberta à interdisciplinaridade e, se tornando, por isso mesmo, mais alargada em seu interior e mais borrada em suas fronteiras com o exterior.

Ao penetrar lugares incomuns, ao se deparar com conteúdos e formas menos estudados, ao reconfigurar novos e velhos problemas, a pesquisa em filosofia se debruça na contínua e árdua tarefa de retraçar e de criticar as fronteiras entre o filosófico e o exterior. Não é de hoje que podemos constatar que diversas abordagens filosóficas têm sua origem na não-filosofia, seja na própria experiência com o mundo, seja nos pensamentos que pairam no horizonte das ciências, das artes e da política. Se a abertura aqui almejada visa a multiplicidade dos modos de se fazer filosofia, então isso só poderia ser alcançado e mantido se a deferência ao purismo for abandonada em nome da expansão dos problemas, conceitos e métodos, bem como da inclusão de pensadoras que não foram canonizadas e não são, atualmente, reconhecidas como filósofas.

1. Conteúdos: por uma história da filosofia plural, diversa, inclusiva e aberta

Gostaria de começar esse primeiro ponto com um fato: a famosa coleção *Os Pensadores* não contém nenhuma pensadora em seus 52 volumes de 25 séculos de filosofia. Diante da omissão, do silenciamento e do apagamento sofridos pelas filósofas ao longo da história da filosofia, parece ser uma obrigação social reconhecer a possibilidade de se refazer a história incluindo os pensamentos das filósofas e nos propondo a pensar *sobre, com e para além* deles. As mulheres passarão a filosofar se elas tiverem na sua esteira e no seu enalço a valorização das filosofias feitas por mulheres. O apagamento do passado é também um apagamento de possibilidades futuras, comprimindo o presente entre um passado esquecido e um futuro impossível. O interdito do futuro pelo esquecimento do passado se concretiza justamente na descrença sobre si. Que mulher acreditaria ser capaz de filosofar se nenhuma teria filosofado antes?

Gostaria de fornecer outro fato: há uma enorme e inaceitável evasão das alunas nas graduações e pós-graduação em filosofia¹. Também é notório que as mulheres, sobretudo quando se declaram feministas, parecem encontrar ainda mais dificuldades de se inserirem como professoras universitárias, especialmente nos departamentos de filosofia². Fica evidente, diante desses fatos, que a valorização e a inclusão no cânone da filosofia feita por mulheres é uma questão de ordem do dia. Muito já foi dito e escrito sobre essa questão pelas filósofas brasileiras.

¹ Vide Carolina Araújo (2019), Márcia Cândido (2025), Sally Haslanger (2013), Juliana Aggio (2020).

² Vide Judith Butler (2022), Juliana Aggio (2024).

Não apenas inclusão e ampliação do cânone, é preciso, em verdade, uma completa revisão feminista e antirracista da história da filosofia. Procurar fazer tal revisão não significa apenas colocar em xeque as verdades produzidas e questionar o tipo de pensamento que se está operando, mas, sobretudo, tornar patente suas estratégias de naturalizar o que não deveria ser naturalizado. Rever, portanto, como já nos sinalizou Butler, em *Problemas de Gênero*, o binarismo metafísico que estrutura a maior parte das obras canonizadas como filosóficas: de um lado o racional, o ativo, o civilizado, a alma, e de outro o irracional, a emoção, o passivo, o selvagem, o corpo, o sexo. O homem estaria do lado da razão e teria um corpo com sexo; à mulher lhe faltaria a mesma capacidade racional, ou, mesmo que igualmente capaz, não alcançaria a mesma desenvoltura cognitiva. A mulher estaria do lado das emoções e seria não um corpo *com* sexo, mas *o* sexo. Essa estrutura binária hierárquica metafísica é ela mesma opressiva e precisa ser recusada para que não continue sendo a base da produção epistemológica e prática da filosofia.

Se os conceitos são lugares de disputa e o poder é intrínseco ao saber, então nós podemos ousar construir outros critérios, metodologias, exegeses, revisões do cânone. Enfim, um modo outro de fazer filosofia *também* a partir de outras categorias não ocidentalizadas e, certamente, sobre uma base de princípios e argumentos não produtores de hierarquias de humanização e desumanização, que justifiquem e naturalizem opressões. Dentre muitas opressões, cito apenas as duas mais nefastas: a opressão intelectual do dogmatismo e a cultura da desumanização. Da primeira, segue-se a prisão do pensamento e a obediência servil. Da segunda, seguem-se violência, assassinato, tortura, estupro, escravidão e genocídio. Em tempos sombrios como os nossos, a filosofia deveria ser não *apenas* uma técnica de leitura de texto e

fabricação de conceitos, mas, *sobretudo*, uma prática que se opõe às opressões, portanto, intrinsecamente libertária.

2. Métodos: por caminhos múltiplos, diversos e abertos à contingência investigativa

Usualmente, a metodologia acadêmica em filosofia baseia-se na leitura e na pesquisa conceitual bibliográfica. Trata-se de, primeiramente, recolher o material necessário para o desenvolvimento da pesquisa, bem como realizar leituras sobre temas e conceitos em um ou mais autores e seus comentadores. Em seguida, analisar os textos tanto primários como secundários a partir do problema filosófico proposto. Costurando argumentativamente as relações entre noções e conceitos centrais, hipóteses devem ser delineadas com o objetivo de se complexificar os problemas relativos à pesquisa. Esta tarefa é inevitavelmente exegética, utilize-se ou não uma técnica de leitura estrutural ou de outro tipo, embora se deseje que haja um trajeto autoral a ser privilegiado em detrimento a possíveis entraves de ordem filológica ou hermenêutica. Comumente, essa abordagem mais autoral é o que se avalia no quesito denominado “originalidade”.

Todavia, sempre paira a dúvida se a tal da “originalidade” esperada seria a de uma abordagem autoral sobre a filosofia de um autor considerado filósofo ou a da produção autoral de uma filosofia própria. Se estamos falando não de uma interpretação mas de uma produção filosófica autoral, então é preciso que o método seja esboçado no decurso da própria investigação e não a engesse com um caminho traçado *a priori*. Assim, almeja-se que a criação filosófica esteja aberta a revisões constantes conforme o andamento da pesquisa cujo resultado permanecerá, em alguma medida, aberto e inconcluso. Afinal, que graça teria começar a ler um livro se eu mesma já soubesse o final? Se essa

pergunta vale para quem lê, também vale para quem escreve. Como disse uma vez Michel Foucault: “Se, ao começar a escrever um livro, você soubesse o que irá dizer no final, acredita que teria coragem de escrevê-lo? O que vale para a escrita e a relação amorosa, vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará” (2004, p. 294).

Toda metodologia, se adotada no início ou no meio da investigação, deve poder ser abandonada durante o percurso, como se descarta sapatos apertados demais ou já desgastados e sem utilidade: um *prolegômenos* aberto ao descarte e às revisões. Não devemos temer desvios e errâncias diante do que ainda não sabemos nomear, do que está atrás do pensamento, como gostava de repetir Clarice Lispector. Os programas, cronogramas, métodos, como disse Jeanne Marie Gagnebin, em seu texto *Método desviante*: “servem de esboços utópicos do percurso de uma problemática” (2006, p.1). Um percurso aberto às contingências e oportunidades permite que o pensamento balbucie, tateie e por vezes torça a linguagem para dizer o ainda não formulado e sempre aberto para ser refutado e mudado. É preciso, nas palavras da autora, “deixar que essa hesitação possa desabrochar. Não procurar por normas e imperativos, mesmo na desorientação angustiante, mas conseguir dizer, de maneira diferenciada, as dúvidas”; ao que ela continua adiante: “não querer colocar uma ordem necessária onde há primeiro, desordem, não confundir ‘taxinomia’, arranjo em várias gavetas com pensamento - pois pensar é, antes de mais nada, duvidar, criar caminhos, perder-se na floresta e procurar por outro caminho, talvez inventar um atalho” (2006, p.2). Os desdobramentos do *método desviante* são inspiradores:

já que temos o privilégio de lecionar filosofia, isto é, uma coisa de cuja utilidade sempre se duvidou, vamos aproveitar esse grande privilégio (de

classe, de profissão, de tempo livre) e solapar alguns imperativos ditos categóricos e racionais: contra a pressa, a produtividade, a concorrência, a previsibilidade, a especialização custe o que custar, as certezas e as imposições (2006, p. 3).

Ademais, se os problemas filosóficos são perseguidos por vários meios, várias formas de análise, leituras, escritas, oralidades e gestos, enfim, por várias maneiras de se exprimir, então não poderiam ser reduzidos a um modo único ou dominante de exposição argumentativa a ser adotado como critério de definição do que seria ou não filosófico, como se somente assim a razão pudesse aparecer em seu esplendor e como se quem não argumentasse desse modo não fosse tão racional, lógico, filosófico. Temos muitos exemplos de não linearidade ou caminhos desviantes do dissertativo na história ocidental da filosofia – os fragmentos e poemas pré-socráticos, os diálogos platônicos, as cartas epicuristas e estoicas, os exemplos não discursivos dos cínicos antigos, os escritos de Nietzsche e de Walter Benjamin, as narrativas de vivências próprias em primeira pessoa das filósofas feministas etc.

Qual método poderia ser considerado filosófico se cada filosofia tem um método próprio? Qual método daria estatuto filosófico a uma obra se cada obra tem um método próprio? Ora, para o comentador de textos canonizados ter algum rigor que o eleve ao estatuto de “quase” filósofo, ele precisaria ser especialista em fornecer clareza, linearidade e sistematicidade ao que seria aparentemente confuso e hermético na obra filosófica? Para tanto, fabricam dois Aristóteles, três Platão, dois Wittgenstein, três Foucault e passam a infundáveis discussões sobre qual veio primeiro, qual evoluiu etc. etc. etc... Ou seja, a função do comentador seria tornar uma obra legível e, portanto, atribuir-lhe legitimidade filosófica? Mas quais são os protocolos que determinam a

legibilidade da filosofia? E quem são aqueles que determinam tais protocolos? Butler explicita o que gostaria de dizer com um exemplo:

As resistências a Hegel são, sem dúvida, notórias: sua linguagem é ostensivamente impenetrável, ele rejeita o princípio de não contradição, suas especulações são infundadas e, a princípio, inverificáveis. Assim, no interior das fronteiras da filosofia não damos ouvidos à questão: a escrita de Hegel se tornou ilegível de acordo com quais protocolos que governam a legibilidade da filosofia? (2022, p. 416).

3. Funções: por um fazer filosófico nada funcional, mas bastante social

A definição mais comumente utilizada, sobretudo no meio acadêmico, é a de filosofia como um discurso que elabora conceitos e se isenta de qualquer função social ou, ao menos, de uma função social explícita, mas que tenha como finalidade tão somente o fazer filosófico, ou o filosofar por filosofar. O problema reside no desdobramento dessa concepção, a saber: na cisão entre filosofia e vida. Uma coisa é filosofar (plano teórico), outra é viver (plano prático). Eu, particularmente, acho perigosa essa separação, como vemos comumente no estilo acadêmico universitário.

Uma das principais características da filosofia universitária iniciada na Idade Média e ainda presente na atualidade é a formação de professores e pesquisadores e não de indivíduos que sejam capazes de pensar, agir e viver filosoficamente. Como assinala Pierre Hadot:

No século XIV, Petrarca rejeitará a ideia de uma ética teórica e descritiva, constatando que o fato de ler e comentar os tratados de Aristóteles sobre esse assunto não tornou ninguém melhor. Por essa razão ele se recusa a denominar ‘filósofos’ os professores ‘sentados numa cátedra’ e reserva esse nome somente àqueles que confirmam por seus atos o que ensinam (1999, p. 368).

Ao que tudo indica, a filosofia acadêmica é antes um discurso que elabora conceitos a partir da exegese de textos canonizados como filosóficos do que uma maneira de se viver. Além de produzir conceitos, sua tarefa é também a de criticar o que fora produzido até então. Ora, essa definição pressupõe uma cisão entre episteme e prática. Ao invés de reduzirmos a filosofia a funções epistemológicas, teóricas e “conceitualizantes”, amornadas pela instituição universitária, urge, dado o nosso momento histórico, retomarmos e atualizarmos para o nosso contexto a definição helenística e romana de filosofia como modo de vida.

O discurso filosófico, senão em sua inteireza, certamente em grande parte, deve estar a serviço da vida filosófica, como já nos ensinaram os filósofos antigos. Hadot sintetiza com maestria a concepção de filosofia antiga como modo de vida: a filosofia antiga propõe “uma arte de viver; a filosofia moderna, ao contrário, apresenta-se antes de tudo como a construção de uma linguagem técnica reservada a especialistas” (2014, p. 271). Em suma, “a filosofia é conversão, transformação da maneira de ser e da maneira de viver, busca da sabedoria. Isso não é fácil” (2014, p. 274).

Se assim for, o texto trabalhado em sala de aula deveria ser apenas pretexto para um mergulho filosófico na teia de conceitos que possam servir como ferramenta para o exercício da crítica enquanto práticas de si transformadoras. A análise de texto não deveria ter como finalidade ela mesma, reduzindo o fazer filosófico ao *pensar sobre* uma obra em detrimento do pensar *com* e *para além* de uma obra; ao contrário, ela deveria estar imiscuída à vida e a serviço da crítica. Trata-se de um pensar *sobre* a ser utilizado como pretexto para o pensar *com* e *para além*, permitindo uma espécie de *escrevivência*, termo cunhado por Conceição

Evaristo, ou seja, uma escrita que é também vivência e que visa, literalmente, sacudir as evidências e perturbar o apego à verdade e às opiniões “inquestionáveis”. Viver a filosofia assim significa praticá-la a cada instante, transformando toda a vida e, inevitavelmente, transformando-se a si mesmo. Em poucas palavras: filosofar é pôr-se em questão. Filósofa não é simplesmente aquela que cria um discurso filosófico, mas que vive como filósofa. Sua obra é potente o suficiente porque está atrelada à vida e nos permite pensar *sobre, com e para além* dela.

Resumidamente: pensar *sobre* é interpretar. Pensar *com* é dialogar. Pensar *para além* é filosofar. É claro que filosofar pressupõe interpretar e dialogar, mas vai além. Esse ensaio mesmo, se ele tiver algo de filosófico, então ele foi escrito e pode ser lido como uma experiência modificadora de si. Como diz Foucault: o ensaio, compreendido como “experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação, é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma ‘ascese’, um exercício de si, no pensamento” (2007, p. 13).

Talvez, a alcunha de inútil da filosofia poderá ser abandonada. Certamente, ela não se tornará útil ao sistema, ao *status quo*, aos regimes de verdade estabelecidos em nossa sociedade, pois preserva seu espírito crítico. A filosofia não pode se eximir do papel de ser crítica ao exercício do poder, aos modos de normatização e subjugação, além de ser vigilante quanto ao seu avanço ilimitado. Inspirada pela ontologia do presente foucaultiana, me parece que a principal tarefa da filosofia é a de fazer não apenas um diagnóstico do presente, mas uma política de nós mesmos, ou seja, dizer como chegamos a ser o que somos e quais são as possibilidades de recusarmos o que somos.

Em suma, uma vida filosófica, em nosso contexto, se recusa ser autoritária e resiste ao autoritarismo, alimenta a coragem intelectual para pensar e falar com liberdade e se abrir ao diálogo. Uma vida, portanto, essencialmente livre e libertária. A filosofia como modo de vida não poderia ser senão democrática e livre, mesmo que resistindo às adversidades de sua comunidade ou sociedade. Sócrates, por exemplo, revela *in persona* que a filosofia é perigosa porque libertária e emancipadora. A sua condenação se configura como uma condenação à própria filosofia, que pressupõe a liberdade de questionar toda e qualquer opinião estabelecida, sobretudo aquelas estabelecidas pelas autoridades e costumes morais e religiosos. Filosofar é saber respirar ares mais densos quando o oxigênio é rarefeito e resistir até a última gota de cicuta em nome da própria liberdade do pensamento.

Eis, portanto, algo próprio do fazer filosófico que não se encerra na Academia: produzir um conhecimento crítico o suficiente de modo a transformar aquele que o acessa e nele mergulha. Talvez a filosofia acadêmica, pretensamente a-histórica e apartada da vida como está, esteja imersa num sono secular. A filosofia, por sua vez, parece nunca tenha deixado de cumprir sua função social, seja ela qual for, a depender de cada momento histórico. Como bem nos lembrou Franklin Leopoldo e Silva, em seu texto *A função social do filósofo*, o filósofo platônico não sai da caverna e dá às costas para os seus; ele volta, cumprindo a sua missão pedagógica de ensinar cada um a se governar de modo a bem governar a cidade, e tenta convencer de que a realidade não está na caverna e nem mesmo fora dela, mas dentro de cada um. A filosofia, assim entendida, cumpre sua função social ao ser profundamente transformadora.

4. Critérios: por uma avaliação mínima o bastante e ampla o suficiente

Numa sociedade capitalista, nem a filosofia, em seu âmbito institucional, escapa ao produtivismo e tudo o que ele pressupõe: a obrigação de obter resultados, medidos em termos de número de publicações e em conformidade com os organismos de avaliação e de controle, com seus mecanismos cada vez mais detalhados, cerceadores e deletérios. Os critérios se multiplicam até perderem o sentido, enredados numa rede kafkiana tipicamente burocrática e meritocrática. Para cumprir essa lógica mais adequada ao mercado do que à paciente e demorada arte do pensamento, a filosofia institucionalizada, segundo Renaud Barbaras, em seu texto *A presença do filósofo*, opera sob a forma “de uma valorização exagerada da erudição histórica em detrimento do pensamento, da tecnicidade e do jargão em detrimento de uma escrita clara e acessível a cada qual” (2009, p. 38). Segundo o autor, é contra essa mercantilização da filosofia que se posiciona o amador em filosofia, para o qual “o engajamento na filosofia tem um sentido ético, o que significa que ela não pode se submeter a valores ou critérios alheios a sua própria exigência, e que seu poder de análise fica a serviço de uma função crítica” (2009, p. 39).

Remando contra a correnteza do produtivismo e seus múltiplos mecanismos e critérios de avaliação e tendo como horizonte a proposta de uma abertura para outros modos de se fazer filosofia, disponho aqui nada mais nada menos do que três critérios mínimos e gerais. Ora, quanto mais critérios e mais específicos, mais limitadores e excludentes de outras formas de produção filosófica existentes e virtualmente possíveis. Para que uma obra possa ser considerada filosófica, bastaria, a meu ver, que ela (i) seja comunicável de modo compreensível, (ii) seja argumentativamente convincente, e (iii) tenha profundidade conceitual de modo a alçar o lugar de um *pensamento que dá a pensar*, portanto, que seja passível não apenas de *questionar a verdade*, mas de ser, ela

própria, *questionável*, enfim, que permita uma relação filosófica para com a verdade, abrindo-se ao diálogo e à crítica.

Ora, se todo objeto de pensamento pode ser um objeto da filosofia, o modo de pensá-lo e exprimi-lo é que poderá ser mais ou menos filosófico. Quanto mais nítido, consistente e profundo for a obra de pensamento, mais convincente e capaz de dar a pensar, ou seja, quando se trata de um pensamento que dá a pensar, quando a problematização se sobrepõe a respostas definitivas e dogmáticas, e seu efeito é o questionamento da verdade, inclusive a verdade dele mesmo, portanto, uma abertura para a continuidade do diálogo.

Não é ou não deveria ser a institucionalização do pensamento o critério para que ele seja legitimado como filosófico, mas o seu efeito de questionamento da verdade e do poder. Do mesmo modo, não é por estar num museu que uma obra deveria ser considerada artística, mas pelo seu potencial artístico visível em seu efeito transformador. Enfim, um pensamento que possua superfície límpida o bastante para se enxergar a profundidade e que seja profundo o suficiente para ser transformador. Assim, nitidez, consistência e profundidade parecem ser critérios os mais gerais e abertos possíveis, portanto, os mais inclusivos e democráticos. Em resumo, elenquei aqui três possíveis critérios mínimos para legitimar como filosófica uma obra: que ela possa (i) ser compreendida (comunicável), (ii) convencer (consistência) e (iii) incitar o outro a pensar e a se transformar (profundidade).

A meu ver, esses três critérios são *minimum criteria*: mínimos o bastante e suficientemente amplos para preservar a natureza múltipla, aberta e inclusiva da filosofia. Tais critérios não delimitariam a *priori* quais seriam os objetos e os modos de se fazer filosofia. Se cumpridos, temos diante de nós uma obra filosófica, isto é, capaz de dar a pensar e a transformar.

5. Conclusão: Resultados inesperados

Se a filosofia for feita com menos tecnicismo, com uma linguagem menos hermética, mas com uma argumentação convincente e profunda; se não for feita somente por e para especialistas; se a paciência do conceito vencer a pressa do produtivismo; se a especulação criativa vencer a lógica do mercado e das honrarias; se ela romper os muros dos narcisismos que a apequenam e a reduzem a medalhões; se ela abandonar o purismo e se lançar a pensar objetos considerados não filosóficos pela Academia; se não se pretender inteiramente a-histórica e não ignorar a função social que lhe cabe conforme cada momento histórico; se o texto for apenas pretexto para uma vivência transformadora de si e do mundo; se ela não estiver tão apartada da vida, mas puder ser também um modo de vida, capaz de criticar a si mesma e não se levar tão a sério; se as fronteiras institucionais, departamentais e disciplinares forem alargadas e borradas, então podemos imaginar que dela surgirão resultados inesperados e outros modos de fazer filosofia poderão habitar os corredores da Universidade.

Por fim, gostaria de dizer que, nesse ensaio, pretendi esboçar possíveis respostas e desdobramentos de duas perguntas, a saber: por que e para que se abrir a outros modos de se fazer filosofia? As respostas não se pretendem definitivas nem fixas, sob pena de cair no dogmatismo. Tampouco incompreensivelmente rebuscadas, sob pena de incorrer em hermetismo. Dirá melhor a leitora, que poderá fazer bom juízo do texto em mãos. Embora tenha almejado clareza, nela não está pressuposta a segurança de soluções definitivas, nem a superficialidade do trivial. Não se trata, é de se supor, de chegarmos apressadamente a uma resposta, como um cão que ladra sem saber sequer quem está à porta. Antes de abrir a porta, muitos percursos podem ser esboçados.

Problematizar antes do que responder já me parece ser uma das principais características da filosofia. As respostas são antes abertas, provisórias e anti-dogmáticas do que definitivas. As perguntas que aqui faço são, a meu ver, necessárias, em nosso contexto histórico brasileiro, para nos repensarmos e revisitarmos a própria arte do pensamento filosófico.

Referências

AGGIO, Juliana. Pela democratização radical da filosofia. *Prometeus: Filosofia em Revista*, São Cristóvão, v. 16, n. 46, p. 151-169, 2024.

AGGIO, Juliana. A guerrilha das filósofas. *Revista Cult*, 31 dez. 2020.

ARAÚJO, Carolina. Quatorze anos de desigualdade: mulheres na carreira acadêmica de Filosofia no Brasil entre 2004 e 2017. *Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade*, v. 24, n. 1, p. 13-33, 2019.

BARBARAS, Renaud. A presença do filósofo. *Cadernos Espinosanos*, São Paulo, v. 20, p. 37-48, 2009.

BUTLER, Judith. *Pode o Outro da filosofia falar?*. In: **Desfazendo gênero**. São Paulo: Editora da Unesp, 2022.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 11. ed., 2016.

CÂNDIDO, Márcia. Como anda a inclusão de mulheres na ciência brasileira? *Agência Brasil*, 11 fev. 2025.

FOUCAULT, M. Verdade, poder e si mesmo. In: **Ética, sexualidade, política: Ditos & escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 294-300.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o uso dos prazeres**. Tradução de Ana Maria Tavares de Almeida. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. O método desviante: algumas teses impertinentes sobre o que não fazer num curso de filosofia. *Revista Trópico: ideias de norte a*

sul, São Paulo, 3 dez. 2006. Disponível em:
<http://www.revistatropico.com.br/tropico/html/textos/2807,1.shl>.

HADOT, Pierre. **O que é a filosofia antiga?** Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

HADOT, Pierre. **Exercícios espirituais e filosofia antiga**. São Paulo: É Realizações, 2014.

HASLANGER, Sally. Women in Philosophy? Do the Math. **New York Times** (blog “The Stone”), 2 set. 2013. Disponível em:
<http://opinionator.blogs.nytimes.com/2013/09/02/women-in-philosophy-do-the-math/>

SILVA, Franklin Leopoldo e. Função social do filósofo. In: ARANTES, Paulo; MUCHAIL, Salma T.; FAVARETTO, Celso; FABRINI, Ricardo (orgs.). **A filosofia e seu ensino**. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995. p. 9-22.

Prof. Dr. Lúcio Álvaro Marques (UFTM, PQ CNPq)

<https://orcid.org/0000-0002-7571-0977>

Profa. Dra. Janaína Zaidan Bicalho Fonseca (UFTM)

<https://orcid.org/0000-0002-1210-4910>

1. Aberta a ágora

Há uma tensão contínua entre a filosofia e a cidade, entendida enquanto o espaço em que se filosofa. Não foi outra a razão pela qual Sócrates morreu acusado por não acreditar nos deuses citadinos, perverter os jovens e incitar à insubordinação. Essa condição pouco nos ensinou até o presente. Sempre buscamos uma cidadania plena para a filosofia, mas ela nasceu como forma de contestação do estatuto social vigente. Mais que isso, a partir do momento em que ocorreu a profissionalização da filosofia e do seu ensino, a figura do livre pensador, como exemplar de quem vivia à margem do sistema vigente, desapareceu. No caso do Brasil, a missão universitária francesa, nos meados do século XX, foi decisiva para essa profissionalização e integração da filosofia nos currículos.

Desde então, os cursos de graduação em filosofia ganharam uma dinâmica própria bem como as pós-graduações, sobretudo com a criação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e da instituição

de uma nova dinâmica atenta às potencialidades e à “previsão das necessidades nacionais e regionais” dos profissionais de cada área, a saber, os “docentes de ensino superior, inclusive nas instituições particulares; pesquisadores nos diferentes ramos do saber; profissionais altamente especializados, de acordo com os planos coordenados pelo órgão setorial respectivo” (Brasil, 1974, art. 5º). O Conselho se tornou, com o tempo, um Sistema completo e, até o presente, é um dos principais órgãos na regulação do ensino e pesquisa brasileiros, inclusive na área da filosofia. Neste ponto, destacamos um aspecto específico, do *caput* do art. 5º: sejam considerados “os levantamentos e estimativas das potencialidades das instituições universitárias, bem como a previsão das necessidades nacionais e regionais nos próximos três anos...” Onde foi que esquecemos a necessidade nacional e regional, isto é, a particularização da natureza da pesquisa pós-graduada? Por que a filosofia ainda hoje parece teimar em ser universal?

Essa questão merece reflexão, pois cabe a nós, docentes da graduação e da pós, dar a coloração nacional e regional às nossas pesquisas. No mesmo rumo, há, curiosamente, uma observação recente de Valmir Pereira que merece destaque (2025, p. 5): “uma das marcas mais visíveis nesse processo foi a perpetuação de uma filosofia masculina, patriarcal, racista, misógina, com expressão do eurocentrismo, reforçando a ideia de que a filosofia é universal e, portanto, única”. Essas palavras estão na *Apresentação* de dossiê dedicado à primeira década do PROF-FILO. Daí, a questão que não conseguimos entender é como e por que ainda insistimos em uma filosofia universal, única e eurocêntrica, masculina, patriarcal, racista e misógina. Se esse é o caso, devemos interrogar como configuramos e reafirmamos esse padrão dentro da graduação e da pós em que atuamos. Não se trata só de ver ao longe e dizer que a filosofia permanece assim e assado, mas de

perguntar, por que nós, docentes de filosofia, continuamos a cultivar esse modelo filosófico?

De novo, voltemos a um documento oficial que regulamenta o bacharelado e a licenciatura, o Parecer CNE/CES 492/2001 (Brasil, 2001, p. 3) que apresenta o perfil do egresso: “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”. A história da filosofia soa, para boa parte da atual audiência, como uma das fontes do eurocentrismo nessa área, mas somos nós, docentes, que elegemos referências bibliográficas e constituímos o currículo de cada uma das disciplinas. Por isso, a questão que precisa ser pensada é quase a mesma já aludida, por que “a análise e reflexão crítica da realidade social” ainda segue distante?

No caso, não há como esperar que os órgãos oficiais criem a demanda local, ou melhor, o conteúdo da realidade social a ser abordada. Na verdade, ela já está posta, porém parece que ainda não fizemos nosso dever de casa, ou seja, “a análise e reflexão crítica da realidade social”. Nesse sentido, ao dizer, precisamos descolonizar o currículo filosófico, cumpre lembrar que precisamos descolonizar nossa própria forma de lidar com ele e com as referências que elencamos. Talvez uma boa oportunidade para isso seja perguntar como estamos trabalhando com as ementas e as referências que elegemos. Aliás, os docentes de cada curso, através do Núcleo Docente Estruturante (NDE), é que os elegem e, se ainda estão colonizados, é porque ainda os colonizamos. Ou não?!

Afinal, quando olhamos os conteúdos curriculares exigidos pelo Parecer 492/2001 não vemos outras coisas senão a indicação do elenco tradicional das disciplinas básicas – “História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica, Filosofia Geral: Problemas Metafísicos,

além de duas matérias científicas” (Brasil, 2001, p. 3). O Parecer é explícito ao afirmar que resguarda a flexibilidade para as demais disciplinas, lembrando é claro, que a indicação dessas disciplinas não determina nem a ementa nem as referências que elegemos para ministrá-las. Ademais, recomenda-se ainda “Filosofia Política, Filosofia da Ciência (ou Epistemologia), Estética, Filosofia da Linguagem e Filosofia da Mente” e os conteúdos próprios para as licenciaturas (Brasil, 2001, p. 4). Voltamos à questão, por que resistimos tanto na flexibilização e/ou descolonização do currículo? Afinal, há, na sequência, uma observação interessante: “tal elenco vem permitindo aos melhores cursos do País um ensino flexível e adequado da Filosofia” (Brasil, 2001, p. 3).

Esse ponto chama a atenção justamente por pensar que estamos há mais de duas décadas desse parecer e ainda continuamos com “uma filosofia masculina, patriarcal, racista, misógina, com expressão do eurocentrismo, reforçando a ideia de que a filosofia é universal e, portanto, única” (Pereira, 2025, p. 5). Se esse é o caso, quem precisa mudar ou descolonizar o currículo senão somos nós, que ainda o mantemos preso nesse padrão “universal e único”?

Para exemplificar o que isso pode significar na prática, tomemos quatro ementas e suas respectivas bibliografias para análise. Não se trata de mostrar que são isto ou aquilo, mas apenas de pôr em questão a forma como foram concebidas, isto é, se refletem ou não a “previsão das necessidades nacionais e regionais” ou se insistem na “filosofia masculina, patriarcal, racista, misógina, com expressão do eurocentrismo, reforçando a ideia de que a filosofia é universal e, portanto, única”? Mais que isso, os exemplares a seguir garantem uma “sólida formação de história da filosofia” em conformidade com a “análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere” ou

continuam a defender uma filosofia de expressão eurocêntrica, masculina e misógina, por exemplo?

2. Que transite a palavra

As duas primeiras ementas referem-se às disciplinas dos cursos de licenciatura – Geografia, História, Letras, Matemática, Química, Física e Ciências Biológicas – e ao bacharelado em Serviço Social, a saber, *Filosofia e Política* e *Introdução à Filosofia*, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

As outras duas – *Metodologias do Ensino em Ciências Humanas I e II* – são ofertadas para o curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Pedagogia e Formação Docente, a ser oferecido na UFTM a partir de 2026 e com financiamento do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Criado para cumprir as demandas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), previstas no Edital nº 25/2023, a prioridade do referido documento se concentra na formação continuada de professores dos ensinos infantil, fundamental e médio. Com uma matriz curricular estruturada de forma interdisciplinar, o curso articula fundamentos teóricos de pedagogia, práticas metodológicas e discussões atuais sobre políticas públicas educacionais, inclusão, avaliação e gestão da aprendizagem; buscando fomentar uma prática docente mais consciente, embasada em princípios de equidade, justiça social e respeito à diversidade.

Vejamos, então, como estão organizadas as ementas e as referências bibliográficas das disciplinas a que fizemos menção.

A primeira disciplina – *Filosofia e Política* – apresenta a seguinte ementa: “O pensamento político-filosófico. Estado e democracia: poder político, moralidade e emancipação. Cidadania e direitos humanos: tolerância, laicidade e diversidade”. Como se trata de uma disciplina

ofertada por vários docentes, as referências bibliográficas são bastante genéricas e, em geral, estão presentes nos currículos dentro do primeiro ou segundo períodos de cada curso. Eis as referências básicas: Bignotto, Newton. *O Brasil à procura da democracia: da Proclamação da República ao século XXI (1889-2018)* (2024); Bittar, Eduardo C. B. *Teoria do Estado: filosofia política e teoria da democracia* (2016); Chauí, Marilena. *Convite à Filosofia* (2015). A ementa é bastante aberta, sobretudo considerando o caráter introdutório à dupla perspectiva filosófica e política, mas, acima de tudo, pretende destacar aspectos comuns às duas áreas, quer na perspectiva da constituição política do Estado (poder, moralidade, direito e emancipação) quer na perspectiva da formação cidadã (democracia, tolerância, laicidade e diversidade). Por sua vez, as referências não desconsideram os aspectos gerais ou universais da filosofia que, nesse caso, têm na obra de Chauí (2015) uma referência, mas priorizam a compreensão da realidade brasileira, sobretudo uma teoria política à luz de nossa situação histórica, a saber, Bignotto (2024) e Bittar (2016).

A segunda disciplina – *Introdução à Filosofia* – apresenta a ementa a seguir: “Introdução ao pensamento filosófico do ser social. Democracia, cidadania e direitos no Brasil. Filosofia como crítica social às formas de consciência: política, ciência, moral e arte”. Nesta, a crítica da realidade social é explícita, sobretudo pensando as características da vida democrática no Brasil, bem como as principais epistemologias em curso no fazer histórico da consciência humana: a política, a científica, a moral e a artística. Por sua vez, as referências não são menos significativas: Arantes, Paulo. *A fratura brasileira do mundo* (2023); Ramos, Silvana S. *Ensaio sobre democracia* (2024); Varoufakis, Yanis. *Tecnofeudalismo: o que matou o capitalismo* (2025). Novamente, as referências não estão fechadas em nenhum nacionalismo nem apenas

nos nomes masculinos. Ao contrário, há certo equilíbrio entre eles, mas principalmente há uma “análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere”, sem, no entanto, perder de vista o diálogo com os problemas atuais da democracia e das *big techs* no mundo.

Em resumo, o que se pode dizer destes dois primeiros exemplares é que, de alguma forma, há indícios de que avançamos em direção a alguns aspectos positivos, tanto nas leituras das realidades nacionais e regionais, considerando a abertura das referências para isso, quanto na “análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere”, sem ficar a cargo só de referências estrangeiras e sem excluí-las xenofobicamente, abertos à leitura de filósofos¹ nacionais sem nenhum menosprezo por mulheres ou homens e, ao fim e ao cabo, trazendo para dentro das ementas a preocupação de pensar explicitamente o lugar em que nos colocamos, o Brasil. Afinal, essa mesma interpretação poderia ser feita em relação aos currículos da pós-graduação em filosofia, sobretudo considerando quem são os filósofos que elegemos para chamar de nossos.

A par disso, passemos às disciplinas da Pós-Graduação, cuja primeira é denominada *Metodologias do Ensino em Ciências Humanas I*, com a seguinte ementa: “Introdução às práticas pedagógicas e metodológicas específicas para o ensino das Ciências Humanas no Ensino Fundamental. Abordagens didáticas voltadas à formação do pensamento crítico, à leitura de mundo e à valorização da diversidade cultural. Ciências humanas e temas transversais contemporâneos.” Observamos que o seu caráter introdutório indica que o pós-graduando terá contato inicial com conceitos, práticas e métodos pedagógicos

¹ Onde houver termos que demandam reconhecimento de gênero, optamos por inserir a letra *schwa* (ə: e invertido) para substituir as vogais características dos gêneros masculino, feminino e outros.

específicos, deixando claro que o foco não é apenas teórico, mas também prático, a partir de uma abordagem metodológica que reforça o contato com estratégias didáticas das Ciências Humanas, como análise de fontes históricas, debates, projetos interdisciplinares, problematização da realidade social, bem como uso de recursos culturais e artísticos. Além disso, a menção a “temas transversais contemporâneos” – como meio ambiente, ética, diversidade, cidadania e direitos humanos – mostra alinhamento não apenas com as políticas educacionais atuais, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas, sobretudo, com as demandas sociais contemporâneas, que exigem da escola uma formação integral do estudante, capaz de articular conhecimentos, valores e práticas cidadãs em um contexto de crescente complexidade cultural, política e ambiental.

No que diz respeito às referências básicas, são elas: Campelo Júnior, Marcos Vinícius *et al.* (Orgs.). *Ciências humanas: construindo saberes no ensino fundamental* (2021); Santana, José Rogério *et al.* (Org.). *Epistemologias e Tecnologias para o Ensino das Humanidades*. Fascículo 1 – A filosofia e as ciências humanas e sociais: por uma didática para o ensino das humanidades (2009); Silva, Jefferson Luis Brentini da.; Silva, Iara Barrios Nogueira da. *Metodologias de ensino em Ciências Humanas na educação básica: em busca de sentidos e possibilidades* (2024). O caráter bibliográfico mostra-se aberto à perspectiva interdisciplinar, tomando a grande área das Ciências Humanas como centro e fomentando a capacidade de análise, interpretação e sistematização da realidade social. Na leitura analítica das referências, chamamos atenção para a percepção crítica de fenômenos sociais e da natureza e, especialmente, a relação desses com o espaço e com o tempo para que seja possível compreender as relações sociais, políticas, culturais e econômicas do cotidiano.

Já sob o viés da segunda disciplina de pós-graduação – *Metodologias do Ensino em Ciências Humanas II* –, sua ementa aborda a “Introdução às práticas pedagógicas e metodológicas específicas para o ensino das Ciências Humanas no Ensino Médio. Abordagens didáticas voltadas à formação do protagonismo juvenil, ao desenvolvimento do pensamento crítico e à leitura reflexiva das questões sociais, históricas, políticas e culturais. Estudo de estratégias de ensino com base em projetos interdisciplinares relacionados aos itinerários formativos do Novo Ensino Médio.” Enquanto a primeira foca no Ensino Fundamental, esta disciplina desloca o olhar para o Ensino Médio, etapa em que o estudante passa por processos mais complexos de formação e amadurecimento intelectual, enfatizando-se o “protagonismo juvenil” e o aprofundamento crítico sobre “questões sociais, históricas, políticas e culturais.” A ementa, assim, valoriza o estudante como sujeito ativo, capaz de escolher, construir e refletir sobre sua trajetória formativa e reflexiva do mundo. Reforça, ainda, o compromisso com uma formação cidadã e política, preparando para a vida em sociedade e para o exercício democrático, por meio de uma abordagem interdisciplinar.

Acerca das referências bibliográficas básicas, citam-se: Costa, Vanderlei Balbino da. *A interdisciplinaridade no ensino de Ciências Humanas e Sociais: dos limites às possibilidades* (2015). Gengnagel, Claudionei Lucimar. *Ensino de ciências humanas: reflexões, desafios e práticas pedagógicas* (2021). Silva, Jefferson Luis Brentini da.; Silva, Iara Barrios Nogueira da. *Metodologias de ensino em Ciências Humanas na educação básica: em busca de sentidos e possibilidades* (2024). Novamente, há uma construção de múltiplos olhares teóricos, que não privilegiam ciências estanques, mas sim o diálogo requerido pela dimensão interdisciplinar do conhecimento, conferindo a ele um caráter prático e não resolutivo, mas sim reflexivo.

Em síntese, as ementas elaboradas para a pós-graduação se inserem em um horizonte pedagógico que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, priorizando a construção de saberes em interação com a realidade vivida pelos estudantes. Assim, a formação do pós-graduando não se restringe ao domínio técnico de metodologias, mas envolve a compreensão das dimensões éticas, sociais e políticas do ensino das Ciências Humanas, com vistas à constituição de sujeitos históricos capazes de intervir de modo consciente e responsável na sociedade contemporânea. Trata-se de preparar docentes capazes de mediar experiências educativas significativas, reflexivas e transformadoras, que fomentem o protagonismo dos estudantes e promovam a cidadania crítica.

3. Fechamento da assembleia

A análise das ementas e referências permite afirmar que estamos diante de um campo em transição: embora persistam marcas de uma tradição filosófica eurocêntrica e universalizante, já se observam sinais de abertura para um diálogo mais plural e situado. As disciplinas examinadas mostram que é possível articular a herança da filosofia clássica com as demandas históricas, sociais e culturais do Brasil contemporâneo, sem cair em isolacionismos ou xenofobias acadêmicas.

Encerrar a assembleia, neste contexto, não significa concluir o debate, mas reconhecer que a palavra filosófica permanece em circulação, exigindo novas práticas de ensino e pesquisa capazes de descolonizar o pensamento e torná-lo responsivo às urgências locais e globais. Assim, o verdadeiro fechamento não é o silêncio, mas o convite a que a ágora se reabra continuamente, para que a filosofia se mantenha fiel à sua vocação crítica e pública.

Nessa medida, encerramos esta assembleia não como quem põe um ponto final, mas como quem suspende a voz para que outras possam emergir. A análise das quatro disciplinas examinadas revelou que a filosofia no Brasil pode até continuar a oscilar entre a repetição do cânone eurocêntrico e a abertura para um pensamento situado, mas que já é capaz de dialogar com a realidade social, política e cultural que nos constitui. Se, por um lado, persistem referências universais e a manutenção de um currículo que ainda carrega as marcas de uma filosofia masculina, patriarcal e eurocentrada, por outro, despontam sinais de deslocamento: a incorporação de autoras, a consideração da diversidade cultural, a crítica às estruturas sociais vigentes e a atenção ao contexto brasileiro.

A metáfora da ágora mostra-se, aqui, fecunda, pois não basta que a palavra circule: é preciso que ela circule de modo plural, inclusivo e descolonizado, reconhecendo vozes que foram silenciadas ou marginalizadas ao longo da tradição filosófica. A ágora não é espaço apenas de repetição, mas de invenção e disputa simbólica; não é um museu de ideias consagradas, mas um terreno vivo em que o pensamento se arrisca, se contradiz, se reformula e se reinventa. Nela, o passado não é apagado, mas interrogado; o presente não é apenas descrito, mas problematizado; e o futuro não é dado, mas construído coletivamente.

Assim, o fechamento da assembleia assume a forma de uma pausa que preserva a abertura – um gesto de responsabilidade diante da tarefa de filosofar em nosso tempo e lugar. Trata-se de reconhecer que o ensino de filosofia, quando se dispõe a dialogar com a pluralidade de vozes, não apenas transmite conteúdos, mas forma sujeitos críticos, capazes de intervir em suas realidades.

Concluimos, portanto, que o movimento de deslocamento identificado nas disciplinas analisadas aponta para uma filosofia que já

não se vê apenas como herdeira de uma tradição distante, mas como prática viva, enraizada em contextos e comprometida com a transformação social. Se a ágora permanece aberta, é porque a filosofia, em sua vocação pública, não se contenta em repetir o já dito: ela convoca, desafia e reabre, sempre, o espaço comum da palavra.

Referências

Brasil. **Decreto nº 73.411**, de 4 de janeiro de 1974. Institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73411-4-janeiro-1974-421858-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 9 set. 2025.

Brasil. **Parecer CNE/CES nº 492/2001**, aprovado em 3 de abril de 2001.

Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces492_01.pdf Acesso em: 30 ago. 2025.

Pereira, Valmir. Dossiê Os panoramas do ensino de Filosofia no Ensino Médio a partir do Prof-Filo – 10 anos de caminhos. *Problemata, Revista Internacional de Filosofia*. v. 16. n. 1, p. 5-7, 2025. Disponível em: DOI 10.7443/problemata.v16i1.73217 Acesso em 9 set. 2025.

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). **Cursos de graduação**. Disponível em: <https://www.uftm.edu.br/cursos> Acesso em 9 set. 2025.

16

A situação da filosofia no ensino superior brasileiro: uma breve análise da situação da filosofia na Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Prof. Dr. Odair Camati (UCS-RS)

<https://orcid.org/0000-0002-8637-3072>

Elementos introdutórios e históricos do Curso e do PPG

O texto apresentado a seguir busca traçar, em linhas gerais, a situação da filosofia na Universidade de Caxias do Sul (UCS). O percurso inicia com uma breve recordação histórica da filosofia na Instituição para na sequência traçar o cenário atual, as potencialidades e os desafios enfrentados. O Curso de Filosofia está completando 65 anos, portanto, tem uma trajetória longa e consistente na formação de professores e também de bacharéis em filosofia que se tornaram professores dentro da própria Instituição, em outras Instituições do Brasil ou desenvolvem atividades em outros setores da sociedade. Na apresentação do livro *Filosofia e o Mundo da Vida*, alusivo aos 60 anos do Curso de Filosofia, os professores Idalgo José Sangalli e Everaldo Cescon destacam o papel que o curso possui na estruturação da própria Universidade e também na formação de destacados profissionais ao longo de sua trajetória.

No livro citado acima, Sangalli e Cescon apresentam um panorama geral de como foi criado o curso, onde foram as primeiras instalações, a estrutura universitária e as principais tendências filosóficas que marcaram o desenvolvimento do curso. Destacam-se os estudos neotomistas da década de 60, os estudos epistemológicos nas décadas de 70 e 80 e a incorporação de interesses em filosofia prática na década de 80. A partir dos estudos em torno da filosofia prática foram desenvolvidas tentativas de abertura de um Programa de Pós-Graduação, objetivo alcançado em 2011. Até o presente momento, o Curso de Filosofia da UCS formou 132 bacharéis e 566 licenciados, conforme levantamento realizado no início de 2025.

Por sua vez, o Programa de Pós-Graduação em Filosofia, aprovado em 2010, iniciou as suas atividades em 2011 com a primeira turma de mestrado. O PPG nasceu tendo como área de concentração a Ética, pensando tanto seus conceitos fundamentais quanto questões de ética aplicada. Uma das principais marcas do PPG, desde a sua origem, é a interdisciplinaridade, atendendo assim estudantes de diversos cursos como filosofia, direito, psicologia, enfermagem, medicina, entre outros. Em 2019, o curso de doutorado foi implantado, trazendo consigo uma leve reestruturação no âmbito do PPG. A área de concentração passou a ser Filosofia Prática, organizada em duas linhas de pesquisa: Ética e Filosofia Social, Política e do Direito. O Programa continua acolhendo estudantes provenientes de diferentes formações e vem se consolidando regionalmente, ao mesmo tempo em que amplia sua presença no cenário nacional e internacional.¹

¹ Todas as informações acerca do PPGFil podem ser acessadas na página do programa: <https://www.ucs.br/site/pos-graduacao/formacao-stricto-sensu/filosofia/>

Perfil docente e discente do Curso e do PPG

Para entender como está estruturado o Curso de Filosofia nesse momento, é necessário visualizar como estão compostos o corpo docente e o corpo discente. Atualmente os docentes do curso² são: André Brayner de Farias, Evaldo Antonio Kuiava, Everaldo Cescon, Felipe Taufer, Fernando Sidnei Fantinel, Idalgo Jose Sangalli, Itamar Soares Veiga, Jaqueline Stefani, Lucas Mateus Dalsotto, Mateus Salvadori, Odair Camati, Simone Côrte Real Barbieri, Vanderlei Carbonara e Verónica Pilar Gomezjurado Zevallos. Como veremos na sequência, a maioria dos professores que trabalha na graduação está também vinculado ao PPGFil.

Dos 14 professores listados acima, 11 também atuam como permanentes no Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Além deles, ainda estão vinculados ao Programa os professores Darlei Dall'Agnol e João Carlos Brum Torres. 7 professores desenvolvem pesquisas na linha de Filosofia Social, Política e do Direito e 6 desenvolvem suas pesquisas na linha de Ética. Essa divisão permite um equilíbrio entre as linhas, além de oferecer possibilidades diversas para que os estudantes desenvolvam as suas pesquisas. No site do Programa é possível encontrar a lista com o nome dos professores, suas linhas de pesquisa e os temas preferenciais de orientação.

Atualmente, o Programa de Pós-Graduação conta com um total de 65 estudantes³ regularmente matriculados, sendo 39 do sexo masculino e 26 do sexo feminino. Dentre esses, 40 discentes recebem algum tipo de apoio institucional por meio de bolsas de estudo (das agências de fomento), isenção ou redução de taxas acadêmicas, ou ainda

² Os professores listados acima trabalham com as disciplinas estritamente filosóficas do curso, além deles existe um outro contingente de professores que atuam no curso. Mais detalhes sobre o curso podem ser encontrados em: <https://www.ucs.br/site/portalcursosobre/137/1/910/>

³ Dados coletas em meados de junho de 2025.

por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni). Isso indica que mais de 60% do corpo discente é beneficiado por políticas de fomento ao acesso e à permanência na pós-graduação, o que evidencia o compromisso do Programa com a promoção da inclusão e da equidade no ensino superior. Esses dados também refletem a importância da manutenção e ampliação dos mecanismos de apoio estudantil como estratégia essencial para o fortalecimento da formação acadêmica e da produção científica em nível de pós-graduação. Essa proporção expressiva aponta para uma realidade em que o acesso e, sobretudo, a permanência na pós-graduação em Filosofia só se tornam viáveis, para a maioria dos estudantes, a partir do suporte financeiro garantido por bolsas de estudos, isenção de taxas ou políticas públicas como o Prouni.

Ao dar ênfase ao modo como a UCS tem conseguido sustentar e expandir sua atuação em Filosofia – com um PPG que passou, em menos de uma década, do mestrado ao doutorado –, pretendemos mostrar que a produção filosófica no Brasil não se dá apenas por meio dos grandes nomes e instituições centrais, mas também (e sobretudo) na persistência de estudantes e docentes comprometidos com a produção e a circulação do pensamento em regiões que não se encontram no centro dos debates nacionais.

O Curso de Filosofia, bacharelado e licenciatura, por sua vez, conta atualmente⁴ com 83 estudantes, sendo 35 vinculados à licenciatura e 48 ao bacharelado. A dificuldade de construir uma carreira sólida na docência básica é um fator que ajuda a explicar por que o curso possui mais estudantes no bacharelado do que na licenciatura. Outro fator que contribui para o maior número de estudantes no

⁴ Os dados referem-se a meados de julho de 2025. As matrículas ainda estavam em fase de finalização, o que pode acarretar variações nos números apresentados.

bacharelado é a existência, na instituição, de um Programa de Pós-Graduação que oferece cursos de mestrado e doutorado.

Entre os estudantes matriculados, 62 são do sexo masculino e 21 do sexo feminino, o que indica um desequilíbrio de gênero no perfil discente, ainda marcadamente masculino. Essa disparidade pode refletir tanto dinâmicas históricas da área quanto desafios de inclusão que ainda persistem no ensino superior. Do contingente total, 14 estudantes são beneficiários de algum tipo de auxílio, seja por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni), seja por bolsas concedidas pela própria Instituição. Esses dados reforçam novamente a importância das políticas de assistência estudantil para a permanência e o acesso de estudantes em situação de vulnerabilidade social, contribuindo para a democratização do ensino superior.

No corpo discente, observa-se uma composição bastante heterogênea, que reflete trajetórias diversas e motivações plurais. Há estudantes que estão cursando Filosofia como uma segunda graduação, movidos por um interesse intelectual tardio ou pela busca de novos caminhos profissionais. Outros relatam o desejo antigo de estudar Filosofia, que só pôde ser concretizado após alcançar certa estabilidade financeira. Também estão presentes discentes que pretendem seguir na pós-graduação, já projetando uma carreira acadêmica, bem como aqueles que têm como objetivo lecionar na educação básica, especialmente no ensino médio. Um dado relevante é que muitos desses estudantes estão, simultaneamente, matriculados no Programa de mestrado ou doutorado, o que evidencia um forte comprometimento com a formação filosófica e uma inserção ativa em ambientes de pesquisa e produção de conhecimento, além do forte vínculo entre graduação e pós-graduação.

Programas de Extensão e Dinâmicas Acadêmicas do Curso de Filosofia e do PPG

As atividades de extensão vinculadas ao curso e ao PPGFil se caracterizam por sua diversidade temática e pelo compromisso com questões contemporâneas, como ética, política, justiça, educação, direitos humanos e inclusão social. Tais ações buscam não apenas difundir o pensamento filosófico para além dos muros da universidade, mas também tornar o saber filosófico mais próximo às vivências das pessoas.

Dois projetos são marcantes nesse sentido, a Olimpíada de Filosofia e o curso Ética e Literatura. A Olimpíada, organizada pelos professores e pelos estudantes, oferece um espaço não competitivo de discussão de temas filosóficos com estudantes da educação básica. Algumas atividades são desenvolvidas ao longo do ano pelos estudantes do curso no interior das escolas para depois, ao final do ano, todos se reunirem na UCS para um dia inteiro de atividades, oficinas e debates em torno de um tema previamente escolhido e que normalmente é trabalhado pelos professores da educação básica durante o ano.

O curso *Ética e Literatura*, que já alcança sua quinta edição, propõe um diálogo entre a ética filosófica e a literatura, explorando como os grandes textos literários problematizam questões morais de forma sensível e complexa. Coordenado por docentes da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UCS, com participação ativa de mestrandos, doutorandos e graduandos, o curso articula teorias filosóficas clássicas e contemporâneas. A proposta vai além da aplicação de conceitos filosóficos: busca mostrar como a literatura desafia e amplia a reflexão ética, oferecendo situações humanas densas que exigem escuta e interpretação crítica. Aberto ao público externo, o curso cumpre também uma função extensionista, promovendo o acesso ao

pensamento filosófico e fortalecendo o vínculo entre a universidade e a comunidade.

Além disso, o PPG e o Curso de Filosofia oferecem uma série de eventos durante o ano. Apenas para destacar alguns, é possível citar: o *Colóquio Internacional de Filosofia Prática* que acontece anualmente, o *Encontro de Pesquisadores de Filosofia Prática dos Programas de Pós-Graduação em Filosofia do Rio Grande do Sul* que acontece a cada 3 anos, a *Jornada de Pesquisa do PPG*, organizada pelos estudantes e que ocorre anualmente. Por sua vez, as *Semanas Acadêmicas*, realizadas a cada semestre, estão cada vez mais conectando os estudantes de graduação e os estudantes de pós-graduação. Por fim, é possível destacar também o *Colóquio de Teoria Crítica da UCS* que acontece a cada dois anos e o projeto *A filosofia brasileira encontra seus críticos* que têm acontecido anualmente, além de outras atividades e iniciativas desenvolvidas por professores e estudantes.

O PPG também tem ampliado suas ações de internacionalização por meio da realização de congressos e minicursos com professores estrangeiros e disciplinas que contam com a participação de docentes internacionais. Anualmente, estudantes do Programa participam de atividades acadêmicas no exterior e realizam estágios doutorais (doutorado sanduíche) em instituições de países como Estados Unidos, Portugal e Espanha, entre outros. Desde a instalação do curso de doutorado em 2019, 9 pós-graduandos do PPG já realizaram estágio doutoral no exterior, o que contabiliza uma média de 1,5 discentes por ano.

Outro aspecto geral a se destacar é o aumento das aprovações de projetos em editais estaduais e nacionais, como o Paep da Capes, o AOE da Fapergs, o edital específico da Fapergs voltado a recém-doutores ou recém-contratados, o Edital Universal do CNPq, entre outros. Diante

disso, o Programa se compreende como regional e tem se dedicado a estar cada vez mais inserido na comunidade da Serra Gaúcha. Isso não impede que atividades mais amplas sejam realizadas, como aquelas listadas acima. É possível afirmar que o horizonte está sendo ampliado, tanto em nível nacional quanto em nível internacional. Isso não impede que os membros do Programa reconheçam a necessidade de expansão e estejam cientes dos desafios envolvidos, os quais estão também relacionados à sua localização geográfica.

Desafios a serem enfrentados pelo Curso e pelo PPG

Na Autoavaliação realizada pelo PPG em 2024, surgiram algumas demandas às quais ações correspondentes já estão sendo desenvolvidas durante o ano de 2025, conforme estabelecido no Planejamento Estratégico do Programa, o qual contempla uma visão de futuro com ações a serem desenvolvidas ao longo do atual quadriênio. Destaca-se como principal ação a estruturação de uma política de ações afirmativas que já está em vigor em 2025. O objetivo é promover a inclusão social e acadêmica de grupos historicamente subrepresentados no ensino superior, especialmente no nível de pós-graduação, por meio da adoção de critérios que reconheçam desigualdades estruturais de acesso à educação. As políticas de ações afirmativas visam ampliar a diversidade do corpo discente, garantir equidade de oportunidades e contribuir para a construção de um ambiente acadêmico mais plural e democrático.

A ampliação da diversidade não é uma preocupação apenas quando está em questão o corpo discente, mas também o corpo docente. Com vistas a dar conta desse objetivo o PPG também estabeleceu, em seu planejamento, que haverá paridade de gênero nos próximos credenciamentos de docentes. Atualmente, duas professoras compõem o quadro permanente do PPG, sendo que o último

credenciamento foi da professora Verónica, reforçando o compromisso assumido pelo Programa, mas também reconhecendo que ainda é preciso avançar.

Outro ponto que rotineiramente aparece nos processos de avaliação tanto da graduação quanto da pós é a necessidade de melhoramento da estrutura física, especialmente na questão do conforto térmico. Esse processo já está em curso e, em breve, essa demanda será plenamente atendida. Para além disso, o Curso e o PPG estão investindo também no acervo da biblioteca, porque percebeu-se a necessidade de ampliação e atualização da literatura filosófica que está disponível para a comunidade acadêmica.

Outros pontos estão em debate no Programa com o intuito de alcançar melhores resultados. Percebe-se a necessidade de uma ampliação (modesta) do corpo docente, uma abertura também para um aumento da mobilidade acadêmica dos docentes tanto em nível nacional quanto em nível internacional (nessa linha, o PPG criou um cronograma de pós-doutoramento para os professores), além da necessidade de que mais docentes obtenham bolsas de produtividade. É possível ampliar tanto o número de publicações quanto as submissões aos editais disponíveis, no entanto, é importante destacar que alcançar esse objetivo ainda representa um desafio, especialmente para quem trabalha em uma Universidade que não está localizada no centro do país.

Por fim, cabe destacar também algumas dificuldades encontradas pelos estudantes no cumprimento de prazos e na participação em eventos da área, tanto do próprio Programa, quanto em outros locais. Alguns fatores podem ser pensados para compreender esse fenômeno: dificuldades financeiras que levam alguns estudantes a terem que buscar alternativas para complementar a sua renda, dificuldade para

deslocamento devido à localização periférica de Caxias (pensando nos locais que mais oferecem eventos acadêmicos) e dificuldades também relacionadas à saúde mental. Esses fatores ajudam a explicar, mas talvez não sejam suficientes. Dessa forma, o PPG está criando políticas de incentivo à participação em eventos e na mobilidade acadêmica de estudantes, inclusive com o aporte de recursos.

A dificuldade de acesso a recursos públicos também pode ser entendida como um desafio específico enfrentado por um PPG situado no interior de uma universidade comunitária, em razão das ambiguidades e limitações legais que ainda cercam esse modelo institucional. Mesmo com essas dificuldades, temos estudantes que participam de eventos nacionais e internacionais, buscando recursos em editais de fomento, sejam eles do Brasil ou do exterior. É também expressivo, como destacado acima, o número de estudantes do PPG que conseguem desenvolver doutorado sanduíche em instituições do exterior, embora haja um entendimento de que ainda é possível ampliar esse contingente anual.

O principal desafio presente na graduação é a baixa atratividade da carreira de professor de filosofia. A diminuição das horas destinadas à filosofia no ensino médio (tanto na rede pública quanto na rede privada) e as dificuldades para ingressar no mercado de trabalho competitivo das escolas privadas acabam afastando os estudantes da escolha pela filosofia. Essa não é uma dificuldade apenas da filosofia de Caxias, mas é possível verificar na nossa realidade quando os estudantes precisam optar pela licenciatura ou pelo bacharelado em filosofia.

Um fator que chama a atenção é a presença de estudantes que já concluíram outra graduação e buscam ampliar seus conhecimentos por meio da filosofia, o que proporciona uma grande pluralidade de formas de pensar que agrega na construção do curso. Tradicionalmente, há a

presença de seminaristas no Curso de Filosofia, muitos deles vindos de outras regiões do país, o que reforça ainda mais a pluralidade presente no interior do curso. Essa diversidade de trajetórias acadêmicas e culturais contribui significativamente para a riqueza dos debates e para a formação de uma comunidade filosófica dinâmica e aberta ao diálogo.

O Curso de Filosofia, assim como o Programa de Pós-Graduação, atravessa um momento de retomada, marcado pelo aumento no número de estudantes e pela riqueza das atividades acadêmicas e formativas, como cursos, eventos e grupos de estudo. Esse movimento tem sido acompanhado por um ambiente institucional acolhedor, em que prevalecem relações respeitosas e colaborativas entre os estudantes e entre estes e os professores. Esse clima favorável tem contribuído de maneira significativa para o fortalecimento da vida acadêmica e para o desenvolvimento da reflexão filosófica no âmbito do Curso e do Programa.

Referências

CESCON, Everaldo; SANGALLI, Idalgo J (orgs). **Filosofia e o mundo da vida**. Caxias do Sul: EDUCS, 2023.

Profa. Dra. Patrícia Del Nero Velasco (UFABC)

<https://orcid.org/0000-0002-4705-4474>

O presente capítulo insere-se no movimento agenciado pelo GT da ANPOF Filosofar e Ensinar a Filosofar, desde 2019, acerca da problematização do Ensino de Filosofia, no Brasil, como campo de conhecimento. A partir do conceito bourdieusiano de *campo científico* (1983), pesquisadoras e pesquisadores do grupo de trabalho que completa 20 anos em 2026 iniciaram o movimento intitulado de *cidadania filosófica* do campo do Ensino de Filosofia.¹

O mapeamento do acervo bibliográfico (livros, capítulos, artigos e trabalhos completos em anais de eventos) e de pesquisa (grupos cadastrados no diretório do CNPq, projetos, teses e dissertações, pesquisas de iniciação científica e trabalhos de conclusão de curso)²

¹ Embora por ele atravessado, o movimento de cidadania filosófica do campo não coincide com o *movimento de cidadania escolar* ou *curricular da Filosofia*: este último diz respeito ao sentido formativo da Filosofia (dimensão epistemológica) e à obrigatoriedade (dimensão institucional) da disciplina nas escolas, enquanto o primeiro será especificado subsequentemente.

² Cf. Velasco (2020a), obra que reúne as produções de 1997 a 2018 dos membros do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar; o referido acervo, ao qual será acrescida a vasta produção dos demais pesquisadores e pesquisadoras da área, será aos poucos também disponibilizado na página institucional da ABEFil - Associação Brasileira de Ensino de Filosofia:

permitiu aos agentes do campo um duplo e complementar movimento: de um lado, fomenta-se a discussão das singularidades do Ensino de Filosofia como campo de conhecimento autônomo, propondo-se um estatuto epistemológico para este³; de outro, discute-se a possibilidade de institucionalização do Ensino de Filosofia como linha de pesquisa junto aos programas de pós-graduação e às agências de fomento à pesquisa e à formação de recursos humanos para a pesquisa no país⁴. Em suma: a comunidade do Ensino de Filosofia assumiu o *campo* do Ensino de Filosofia como problema filosófico (Rodrigues; Velasco, 2024) – refletindo coletivamente sobre sua *cidadania epistemológica* (a autonomia do campo face às áreas de Educação, de Ensino e de Filosofia, assim como às subáreas de Filosofia da Educação e de Didática)⁵ e *institucional*

<https://abefil.org.br/acervo/>. Acesso: 30 jan. 2026.

³ Cf. Velasco (2022a), Ribas (2023), Rodrigues (2024), Tomazetti (2024a; 2024b) e Tomazetti; Ribas; Velasco (2024), assim como os dois volumes do dossiê “As pesquisas sobre o Ensino de Filosofia no Brasil”, publicado no volume 38 da Revista Educação e Filosofia, em 2024 (disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/issue/view/2400>). Acesso: 30 jan. 2026).

⁴ Algumas ações foram realizadas nesse sentido, como o mês ANPOF “Ensino de Filosofia: por uma cidadania filosófica do campo” (Velasco, 2022b), no qual, dentre colunas, entrevistas e podcast, a discussão da cidadania institucional foi contemplada nos textos do Fórum de Debates “Filosofia do Ensino de Filosofia: por uma cidadania-filosófica”, de Rodrigues e Gelamo (2022), e “Ensino de Filosofia em números: a consolidação de um campo de conhecimento”, de Velasco (2022c). O mês em tela culminou no “Manifesto em defesa da Filosofia do Ensino de Filosofia como subárea de pesquisa filosófica”, documento em prol do reconhecimento institucional da subárea de pesquisa Filosofia do Ensino de Filosofia, publicizado pelo GT Filosofar e Ensinar a Filosofar. Em 2025, a ABEFil se juntou ao GT e, juntos, assinaram o Dossiê “O Ensino de Filosofia como subárea de pesquisa (1997-2025)”, documento usado para referendar, em números, a solicitação de criação de uma linha de pesquisa intitulada Filosofia do Ensino de Filosofia junto ao CNPq e à CAPES. O pleito foi submetido às agências de fomento durante o Encontro com a FISP (Salvador, 2025). O dossiê encontra-se disponível em: <https://abefil.org.br/2025/11/26/inclusao-de-subarea-filosofia-do-ensino-de-filosofia-no-cnpq-e-capes/>. Acesso: 30 jan. 2026.

⁵ No debate sobre a cidadania filosófica do campo do ponto de vista de seu estatuto epistemológico, percebemos que o traço distintivo de uma metafilosofia que caracteriza a orientação das investigações na área é fruto da intitulada *virada discursivo-filosófica das pesquisas na área*: a partir do I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, no ano 2000, passou-se a defender

(buscando condições institucionais para fomento e crescimento do campo, assim como para a formação de novos quadros de pesquisadoras e pesquisadores deste último).⁶

Situado o contexto de emergência das reflexões propostas neste capítulo, passemos ao cerne do texto, a saber, ao diagnóstico – a partir da perspectiva de *uma* de suas agentes sociais (Bourdieu, 1983) – do campo do Ensino de Filosofia no contexto universitário brasileiro. Soma-se ao caráter singular e à responsabilidade pessoal da avaliação ora compartilhada, o reconhecimento dos debates fomentados no âmbito do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar⁷. Recuperando teses e argumentos sobre as especificidades do campo discutidos por integrantes do grupo em publicações recentes, pretende-se mostrar que, a despeito do robusto acervo de produções no campo e do suprarreferido movimento de *cidadania filosófica*, as pesquisas em Ensino de Filosofia pouco ressoam na comunidade filosófica mais ampla e, conseqüentemente, o ensino de Filosofia ainda ocupa um lugar marginal nos cursos de Licenciatura e nos programas de pós-graduação (acadêmicos) em Filosofia. Perdura, pois, o histórico não reconhecimento do ensino de Filosofia como um problema filosófico. No movimento final do presente texto, esboçam-se algumas razões para a supracitada resistência da comunidade filosófico-universitária em incluir o Ensino de Filosofia no escopo da pós-

a necessidade de um olhar filosófico para as questões do ensino, da aprendizagem e da formação docente em Filosofia – para além daquele já instituído, pedagógico-educacional. Daí que o debate sobre o campo do Ensino de Filosofia também inclui a *reconstituição histórica de seus movimentos*, destacando as relações e as políticas que marcam a organização dos diferentes saberes na área (Rodrigues; Gelamo, 2021; Rodrigues; Velasco; Gelamo, 2024). Especificamente sobre o sentido epistemológico e político do conceito de cidadania-filosófica do Ensino de Filosofia, cf. Rodrigues, Tomazetti e Velasco (2026).

⁶ Sobre as usuais objeções à institucionalização do Ensino de Filosofia como subárea de pesquisa filosófica e possíveis contra-argumentos, cf. Velasco (2023).

⁷ Agradecemos a leitura e as sugestões críticas do coordenador do grupo (gestão 2024-2026), Augusto Rodrigues, à versão prévia do texto.

graduação em Filosofia – ação que, pela novidade epistêmica e procedimental representada pelo campo do Ensino de Filosofia (Carvalho, 2024), implicaria (e implicará) na inevitável revisão do cânone acadêmico-institucional filosófico.

* * *

No que tange à graduação e, mais especificamente, aos cursos de formação de professores e professoras de Filosofia, há que se mencionar “seu histórico desprestígio em relação à formação para a pesquisa, e a classificação de tais cursos como sendo de segunda categoria, no contexto geral das universidades” (Tomazetti, 2002, p. 73). Não cabe no presente capítulo apresentar argumentos nesse sentido⁸, mas tão somente indicar ao leitor e à leitora que, a despeito da supradita desvalorização, há ao menos três décadas de pesquisas sobre formação docente em Filosofia, as quais são sintetizadas em uma das passagens finais do artigo “O que pensamos nós, formadores/as de professores/as, sobre formação docente em Filosofia?”:

há que se tomar o ensino de Filosofia como problema filosófico, indissociável, portanto, da pesquisa. Deve-se oferecer conhecimento profundo de Filosofia e de metodologias e práticas de ensino de Filosofia, atentando para o trabalho com a dimensão prática desde o início e durante toda a formação docente.

⁸ Para tanto, sugere-se consultar Tomazetti 2012, 2024a e 2024b, assim como Velasco, 2014, textos que trazem reflexões a partir do diagnóstico resumido no seguinte fragmento de Velasco (2019, p. 77-78): “a tradição universitária brasileira usualmente considera as questões do Ensino de Filosofia como de ordem exclusivamente pedagógica; nos cursos de formação de professores, estabelece-se uma nítida cisão entre as disciplinas filosóficas (aquelas que tratam de temas, das grandes áreas e da história da Filosofia – e costumam ser compartilhadas com o Bacharelado) e as disciplinas educacionais, as quais versam sobre didática, políticas educacionais, psicologia da educação e práticas de ensino – sendo ministradas, geralmente, para discentes de várias licenciaturas. Os temas e problemas filosóficos não costumam ser considerados, nos cursos de graduação em Filosofia, em relação com suas implicações e seus direcionamentos para o ensino”.

Uma formação que se dedica a pensar sobre o próprio valor formativo e que não se encerra com a Licenciatura – entendida como “curso com nome e sobrenome próprios” –, mas requer aprimoramento contínuo, abertura à alteridade e diálogo com as outras áreas de conhecimento, com a cultura, com o seu público alvo. Posturas necessárias para que o Ensino de Filosofia seja significativo e, por conseguinte, efetivamente formativo. (Velasco, 2020b, p. 32)

O excerto acima reproduzido concentra as teses cuja estrutura argumentativa foi inteiramente construída com base no depoimento de colegas da comunidade acadêmica da área de Ensino de Filosofia no Brasil⁹ sobre a seguinte questão: “O que considera fundamental para formar um/a professor/a de Filosofia?”. Uma tentativa de, ainda que ciente da “singularidade da experiência filosófica representada (e vivenciada) por cada pesquisador/a da área, assim como [d]a riqueza teórica advinda dos divergentes fundamentos epistemológicos que embasam cada pesquisa” (Velasco, 2020b, p. 12), mapear os significativos aspectos comuns compartilhados por aqueles e aquelas que se dedicam a formar professores e professoras de Filosofia e, igualmente, pesquisam sobre a temática – alinhavando uma possível perspectiva formativa enquanto área.

A concepção de formação docente defendida por pesquisadores e pesquisadoras do campo do Ensino de Filosofia no Brasil reverberou de modo ainda tímido, nos últimos anos, nos cursos de Licenciatura de algumas de nossas universidades federais, seja: pela presença de agentes do campo em tais cursos; pela obrigatoriedade da disciplina Filosofia no Ensino Médio, de 2008 a 2016; pelo fomento dos Programas de Formação de Professores da Educação Básica da Coordenação de

⁹ Notadamente, da comunidade que compunha o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar até 2019, bem como de colegas com produção na área.

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência¹⁰; pelas pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN)¹¹ e nos diferentes núcleos do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO)¹²; seja, ainda, pela força da lei, como explicitado na sequência.

A legislação que rege os cursos de formação docente sofreu seguidas alterações desde a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, a qual estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e professoras da Educação Básica em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena, assim como definia a duração e a carga horária desses cursos. Em 1 de julho de 2015, a Resolução CNE/CP nº 2 foi promulgada, após consulta pública, tendo o apreço da comunidade acadêmica, uma vez que, em alguma medida, “normatizava uma concepção de formação docente construída historicamente por universidades, escolas, sindicatos, entidades, professores e pesquisadoras” (Velasco, 2024a, p. 19). No entanto, o mesmo não se pode dizer da Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019, que a revogou. Esta última, também conhecida como BNC-Formação, foi fruto das políticas educacionais instauradas após o golpe político de 2016; e revogada, menos de cinco anos depois, com a promulgação da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.

¹⁰ Cf. as ações da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB/CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>. Acesso em: 30 jan. 2026.

¹¹ Disponível em: <https://dippg.cefet-rj.br/ppfen/index.php/pt/teses-e-dissertacoes>. Acesso: 30 jan. 2026.

¹² Disponível em: www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/dissertacoes-defendidas/. Acesso: 30 jan. 2026.

Em que pese as necessárias críticas ao modelo político-econômico-educacional que as duas últimas resoluções representam, pode-se dizer que mantiveram aspectos fulcrais da Resolução de 2015¹³ que são considerados fundamentais à formação inicial de professores e professoras, a saber: o cuidado com a dimensão prática da formação durante todo o curso, vinculando-a com a dimensão teórica e determinando uma carga horária para seus respectivos componentes curriculares; a interlocução com outras áreas e saberes que integram o processo educacional, em geral, e a escola, em particular; o reposicionamento do estágio curricular obrigatório.

Para fins do diagnóstico pretendido no presente capítulo, todavia, a interrogação que se coloca diz respeito à efetiva implementação da legislação em nossas universidades: dos cursos de Licenciatura em Filosofia vigentes no país, quais, de fato, executaram as mudanças exigidas pela legislação? E quantos atendem à posição síntese da área a respeito da formação docente, acima citada?

Em artigo intitulado “A presença da área Ensino de Filosofia nos cursos de licenciatura em Filosofia das universidades federais”, publicado no dossiê da Revista Educação e Filosofia, *As pesquisas sobre o Ensino de Filosofia no Brasil: perspectivas epistemológicas sobre o campo*, Christian Lindberg L. do Nascimento se debruça sobre a seguinte pergunta:

¹³ Para um comparativo das resoluções de 2015 e 2019, cf. o capítulo “A BNCC e a BNC-Formação na perspectiva da Filosofia” (Velasco, 2024a), texto originalmente escrito para compor o “Relatório Diagnóstico da Filosofia no Brasil: problematizações e pautas para o governo Lula”, arquivo enviado ao Grupo Técnico de Educação do Gabinete de Transição Governamental (coordenado por José Henrique Paim Fernandes), no início de dezembro de 2022, como parte das ações da Campanha Nacional em Defesa das Ciências Humanas no Currículo da Educação Básica (CNDCH).

A área Ensino de Filosofia existe nos cursos de licenciatura em Filosofia? A questão surge a partir de um problema detectado em outros estudos, a saber, o forte caráter bacharelesco existente nos cursos de licenciatura em Filosofia. Após consultar o Projeto Político-Pedagógico (PPP's) destes cursos, constatou-se que, embora tímida, a área Ensino de Filosofia é uma realidade em parte deles, enquanto em outros é quase inexistente. (Nascimento, 2024, p. 1)

Na pesquisa em pauta, Nascimento analisa os Projetos Pedagógicos vigentes dos 44 cursos de Licenciatura em Filosofia de universidades federais do Brasil, na modalidade presencial, assim distribuídos por região: norte, 6; nordeste, 12; centro-oeste, 4; sul, 8; sudeste, 14; salientando, em nota, que “o único estado brasileiro que não possui curso de graduação em Filosofia (licenciatura) em uma universidade federal é Roraima” (Nascimento, 2024, p. 7). Dentre outros aspectos analisados, salta à vista que 8 cursos, ou seja, cerca de 18,2%, não oferecem *uma única* disciplina sequer da área de Ensino de Filosofia e “52,2% das licenciaturas observadas dispõem apenas, no máximo, de *uma* disciplina da área Ensino de Filosofia no seu PPP” (Nascimento, 2024, p. 18, grifo nosso).

Dentre as disciplinas específicas da área em foco, por sua vez, observa-se uma variação nos nomes a estas atribuídos:

nota-se que a disciplina Metodologia de Ensino aparece em 15 cursos de Filosofia. Em seguida, tem-se Prática de Ensino (9 cursos), Didática Filosófica (8 cursos), Seminário de Ensino (5 cursos), Ensino de Filosofia (4 cursos), Filosofia do Ensino de Filosofia (4 cursos), Laboratório de Ensino (4 cursos) e Pesquisa e Ensino de Filosofia (4 cursos). (Nascimento, 2024, p. 18)

A referida variação de nomenclatura sinaliza aos próprios agentes sociais do campo do Ensino de Filosofia no Brasil a necessidade de

discussões conceituais: “em que medida Ensino de Filosofia se diferencia de Didática Filosófica? E de Filosofia do Ensino de Filosofia? Metodologia e Didática coincidem?” (Velasco, 2021, p. 40)¹⁴; por outro lado e de modo complementar, aponta para a comunidade filosófica mais ampla que o problema da formação docente em Filosofia – e seu histórico desprestígio com relação à formação do bacharel – permanece. Em publicação de 2021, justifico que tal porcentagem ínfima de carga horária destinada à formação específica nos temas, problemas e metodologias do Ensino de Filosofia é

problemática não apenas por conta do não cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019), mas – e primordialmente – por escancarar o prejuízo formativo dos futuros professores e professoras, em sua maioria ainda formados segundo um modelo obsoleto e distante das reflexões e produções atuais da área. (Velasco, 2021, p. 40)

Como supracitado, em 2026, o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar – expoente das pesquisas acadêmicas desenvolvidas no âmbito da ANPOF – comemorará 20 anos¹⁵; já o marco inaugural do campo do Ensino de Filosofia, a saber, o I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia – evento marcado pela intitulada *virada discursivo-filosófica* dos estudos sobre ensino, aprendizagem e formação docente em Filosofia (Velasco, 2022d), inaugurando um olhar filosófico para estes estudos –, data do ano 2000 e, portanto, foi realizado há exatos 25 anos. As produções acadêmicas *no* e *do* campo do Ensino de Filosofia, contudo, continuam solenemente ignoradas por parte significativa da

¹⁴ Para uma distinção conceitual entre didática da filosofia e filosofia do ensino de filosofia, cf. Rodrigues, Tomazetti e Velasco (2026).

¹⁵ Juntam-se ao referido GT as pesquisas de natureza profissional: em 2025, o PPFEN-CEFET/RJ completou uma década; o PROF-FILO, oito anos.

comunidade filosófica nacional, não apenas na já mencionada constituição das disciplinas dos cursos de Licenciatura em Filosofia, mas, igualmente, no preenchimento das vagas de concursos para professores e professoras responsáveis pelos estágios supervisionados em Filosofia e por disciplinas como Prática de Ensino de Filosofia, Metodologia de Ensino de Filosofia, Filosofia do Ensino de Filosofia etc.

Contabilizamos apenas um concurso realizado nos últimos dois anos para vagas de Ensino de Filosofia que efetivamente respeita as peculiaridades formativas daqueles e daquelas que compõem a área e, concomitantemente, considera as temáticas, problemáticas e referenciais teóricos constitutivos dos 25 anos de pesquisas no campo¹⁶. A maioria dos concursos abertos para vagas dedicadas ao Ensino de Filosofia exige exclusivamente doutorado em Filosofia, excluindo do processo, de antemão, a esmagadora maioria de pesquisadores e pesquisadoras que dedicaram sua trajetória acadêmica (pesquisa, ensino e extensão) ao ensino da Filosofia, mas que, pela ínfima abertura dos programas acadêmicos de pós-graduação em Filosofia para a temática, defenderam suas teses de doutorado em Educação. Até meados de 2021, eram computadas, no Catálogo de Teses e Dissertações da Plataforma Sucupira (CAPES), 53 teses defendidas em/sobre Ensino de Filosofia, das quais apenas 5 (ou seja, 9,43%!) em programas de Filosofia. Já a pós-graduação em Educação acolheu as 48 demais pesquisas, *i.e.*, 90,56% dos trabalhos¹⁷. Mas estas e estes profissionais não podem

¹⁶ Saudamos aqui aos colegas e às colegas da UFMT, os quais, no edital nº 1/PROGEP/UFMT, de 2 de julho de 2025, exigiram titulação de doutorado em Educação *e/ou* em Filosofia e, além disso, indicaram pontos e referências bibliográficas extremamente pertinentes ao que se pesquisa no campo do Ensino de Filosofia em nosso país e se considera relevante na formação docente, em particular.

¹⁷ Nota-se que, pelo preconceito histórico da área de Filosofia com as questões do ensino, da aprendizagem e da formação docente, pesquisadoras e pesquisadores do campo concentram-se (e orientam) em programas de pós-graduação de Educação.

nem sequer se inscrever nos concursos abertos para suas áreas de pesquisa e especialização¹⁸.

Ademais, os mesmos concursos supramencionados dificilmente atentam ao que se investiga no campo do Ensino de Filosofia e ao perfil desejável de formação docente para a vaga ao publicizar os pontos exigidos nos editais. Estes últimos compreendem, muitas vezes, temas de Filosofia da Educação (como: A Educação no Protágoras de Platão; A educação progressista na Experiência e Educação em Dewey¹⁹; Educação Nacional X Instrução Pública na origem da instituição escolar; A Escola Pública sob a Égide Republicana: filosofia e os conceitos de igualdade, liberdade e laicidade²⁰; Paidéia em Platão; Política e Educação na Filosofia de Rousseau²¹) e/ou temáticas completamente alheias às especificidades das pesquisas no campo e, em particular, à formação docente, como: Sobre o esclarecimento em Kant

¹⁸ Caso paradigmático dessa situação é o Edital nº 47 de 6 de junho de 2025, da UFES: embora o programa e a bibliografia sugerida sejam extremamente fiéis às pesquisas do campo do Ensino de Filosofia, exige-se Graduação em Filosofia e Doutorado em Filosofia. Este caso é ainda mais exemplar se considerarmos a área e à subárea: Educação / Fundamentos da Educação / Filosofia da Educação. Uma vez que o Ensino de Filosofia não consta na Árvore de Conhecimento da CAPES, o Departamento de Filosofia precisou indicar a subárea mais próxima, Filosofia da Educação. Mas esta está sob a área mãe da Educação – e não da Filosofia, título exigido aos candidatos e candidatas. Outro caso ilustrativo do problema ocorre com o Edital nº 6 de 19 de fevereiro de 2025, da UFAL: os pontos compreendem as temáticas pesquisadas no campo do Ensino de Filosofia, mas exige-se (1) Graduação em Pedagogia e Doutorado em Filosofia; ou (2) Graduação em Licenciatura em Filosofia e Doutorado em Educação ou Ensino. Nessa situação, excluem-se candidatas/os pesquisadoras/es que, como eu, têm Licenciatura em Filosofia e Doutorado em Filosofia e, embora em menor número no campo, não poderiam concorrer à vaga (nesse caso específico, uma vaga com a nomenclatura “Ensino de Ciências Humanas e Sociais”).

¹⁹ Cf. Edital CAP nº. 011 de 02 de julho de 2024 – Anexo II: Programa/Pontos de Provas., da UFPel.

²⁰ Cf. Edital nº 001/25 da UFSCar, o qual respeita as especificidades de titulação, exigindo Título de Doutor em Educação ou Título de Doutor em Filosofia, e inclui número significativo de pontos afeitos ao campo, como a BNCC e os desafios do Ensino de Filosofia na atualidade, e Possibilidades metodológicas para o ensino de filosofia.

²¹ Cf. Edital nº 096/2025 – PRORH, da UEL (Anexo II).

e Sobre a linguagem no *De magistro* de Agostinho²²; Teoria do Conhecimento em Hume; Heidegger e a Crítica à Metafísica²³.

Há ainda concursos cuja área de conhecimento é Ensino de Filosofia, mas curiosamente a subárea tem a seguinte especificidade: Epistemologia e Metafísica; neste caso, os 5 pontos do Programa da Prova Escrita e da Prova Didática compreendem: 1. Intencionalidade; 2. Fenomenologia da Experiência; 3. Causação e mente; 4. Consciência, existência e corporeidade; 5. Conhecimento e justificação²⁴. E outros, ainda, cuja área de conhecimento é Filosofia e o Ensino de Filosofia é uma das subáreas, junto com Filosofia Geral e Introdução à Filosofia; neste concurso, os objetos de avaliação têm alguns direcionamentos singulares, como “Práticas de ensino da lógica na Educação Básica” e “Teoria do conhecimento e metodologias de ensino-aprendizagem”, os quais, embora restritivos, são mais afeitos ao campo do Ensino de Filosofia; mas indicam outros sem aderência às pesquisas na área, como “Linguagem e significado: das teorias referencialistas às pragmáticas” e “Relação entre realidade e linguagem em Arte, Ciência e Filosofia”.²⁵

²² Cf. Edital CAP nº. 011 de 02 de julho de 2024 – Anexo II: Programa/Pontos de Provas, da UFPel. A despeito dos pontos de Provas, o Edital em questão respeitou a especificidade de titulação (exigindo Graduação em Filosofia – Licenciatura, com Doutorado em Filosofia ou Educação) e publicou, em 10/10/2024, Tópicos Balizadores da Prova Escrita, os quais são condizentes com o campo do Ensino de Filosofia, a saber: 1. Considerar a natureza do concurso que foca em ensino de Filosofia; 2. Dimensão formativa do estágio como componente da formação de professores de Filosofia; 3. Relação da Universidade com a escola pública; 4. Lei 11.788 de 2008; 5. Relação da filosofia e educação no estágio supervisionado; 6. Dimensão dos programas de formação das políticas públicas de formação docente para os cursos de licenciatura; 7. O estágio supervisionado como estratégia de superação entre teoria e prática.

²³ Cf. Edital nº 096/2025 – PRORH, da UEL (Anexo II). Para a vaga na Área de Filosofia, Subárea de Metodologia do Ensino de Filosofia, os requisitos mínimos compreendem Graduação em Filosofia e Doutorado em Filosofia.

²⁴ Cf. Edital Concurso Público nº 04, de 26 de março de 2025 e respectivos Tópicos de Concurso Público de Provas e Títulos para Magistério Superior, da UFRGS. No edital em voga, o requisito de ingresso restringia-se ao Doutorado em Filosofia.

²⁵ Cf. Edital nº 48 - COPESE/UFT, de 30 de julho de 2025, no qual consta também a exigência restritiva de Graduação em Filosofia e Doutorado em Filosofia.

No contexto exemplificado, dificilmente as vagas são preenchidas pelos/as agentes sociais do campo, perpetuando o senso comum segundo o qual “basta saber Filosofia para saber ensinar Filosofia” e, por conseguinte, reverbera-se o menosprezo com as especificidades da área de Ensino de Filosofia e os/as que nela atuam. Como alertamos na Coluna ANPOF de 10 de abril de 2024, intitulada “Por que a comunidade filosófica resiste em reconhecer e respeitar as especificidades do Ensino de Filosofia como subárea de pesquisa?”,

não basta a aprovação de vagas de concurso em Ensino de Filosofia (um claro sinal de reconhecimento da especificidade do trabalho docente na área) se esta não vier acompanhada do cuidado em seu preenchimento, da compreensão das particularidades das pesquisas e da formação na área – seja na composição dos pontos dos editais, seja na exigência de titulação para o pleito. Dificilmente um lógico atenderia às demandas de uma vaga de História da Filosofia, assim como um epistemólogo à vaga de Estética. (Velasco, 2024b, s/p)

O diagnóstico ora realizado contempla especificamente os aspectos considerados problemáticos em nossos cursos de formação docente em Filosofia. Não há como, no escopo do presente texto, reverenciar as ações formativas potentes e significativas desenvolvidas em diversas de nossas graduações²⁶. Mas encerramos a análise das Licenciaturas da área com um alento: embora defendamos que os cursos, assim como o componente curricular escolar de Filosofia, devam ser pensados prioritariamente a partir de seu *sentido formativo*, na prática esses cursos costumam ser revisados em função da legislação e dos mecanismos avaliativos a que são submetidos. A boa nova é que o

²⁶ Para tanto, cf. Tomazetti; Almeida Júnior; Velasco, 2022.

Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)²⁷, o qual avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, incluiu, em 2025²⁸, de modo inédito, dentre os 20 objetos de conhecimento – ao lado de História da Filosofia, Lógica etc. , Filosofia do Ensino de Filosofia e Metodologia e Didática do Ensino de Filosofia. Quiçá agora, por força de mais uma legislação, os cursos de formação docente em Filosofia comecem a atender ao que é constitutivo do campo do Ensino de Filosofia, do qual – forçosamente – fazem parte²⁹.

Já no âmbito da pós-graduação, como mencionado em nota, o ensino de Filosofia encontra lugar privilegiado nos programas de pós-graduação, de natureza profissional, em Filosofia. Em agosto de 2025, em suas páginas institucionais, o PPFEN e o PROF-FILO apuravam, respectivamente, 75 e 419 dissertações defendidas. Não obstante o reconhecimento e admiração, dessa autora, pelas pesquisas

²⁷ Lê-se em sua página institucional: “Aplicado pelo Inep desde 2004, o Enade integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), composto também pela Avaliação de cursos de graduação e pela Avaliação institucional. Juntos eles formam o tripé avaliativo que permite conhecer a qualidade dos cursos e instituições de educação superior brasileiras. Os resultados do Enade, aliados às respostas do Questionário do Estudante, são insumos para o cálculo dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior”. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>. Acesso: 07 ago. 2025.

²⁸ Cf. Portaria nº 321/2025/INEP, publicada em 26 de maio de 2025, que trata da matriz de referência do componente específico de Filosofia no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) das Licenciaturas, assim como na Prova Nacional Docente (PND).

²⁹ Em nome da comunidade acadêmica que constitui o campo do Ensino de Filosofia, agradeço aos membros da Comissão Assessora da Área de Filosofia para o processo de aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação dos cursos de licenciatura no Enade, nomeadamente, os professores Christian Lindberg Lopes do Nascimento; Rogério Alessandro Mello Basali; Carlos Jacinto Nascimento Motta; Elcio José Corá; Mauro Cesar da Silva Ferraz; Rodrigo Augusto de Souza; Valdinei Vicente de Jesus; e a professora Elizabeth Bezerra Furtado Bolzoni (cf. Portaria nº 169, de 27 de março de 2025, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, publicada no Diário Oficial da União, Seção 2, nº 60, de sexta-feira, 28 de março de 2025).

desenvolvidas em ambos os programas³⁰ (e o expressivo número de 304 docentes nestes credenciados³¹), entendo que as pesquisas em/sobre ensino de Filosofia não se encerram em sua dimensão profissional. Em outras ocasiões, advoguei que, apesar da dimensão prática ser parte constitutiva do estatuto epistemológico do campo do Ensino de Filosofia no Brasil (Velasco, 2022a),

Há inúmeras pesquisas de mestrado e doutorado sobre Ensino de Filosofia que são de cunho acadêmico [...]. Os mestrados profissionais têm como objetivos, entre outros, a capacitação qualificada para o exercício de determinada prática profissional e o atendimento de demandas sociais locais ou regionais (BRASIL, 2009, p. 31). Não obstante tais objetivos estejam incluídos no horizonte de pesquisas em/sobre Ensino de Filosofia, há investigações na área que têm escopo distinto e diferente natureza. O campo de conhecimento que visamos delimitar se debruça, igualmente, sobre: os fundamentos filosóficos de determinada prática de ensino; a formação docente; as relações entre o ensino e a história da Filosofia; o valor formativo da Filosofia, entre outros. Temas e problemas nos quais a dimensão prática não compreende o produto visado (como um produto educacional característico dos mestrados profissionais). (Velasco, 2021, p. 31)

Há mais de três décadas, pesquisas teóricas sobre ensino, aprendizagem e formação docente em Filosofia são desenvolvidas na

³⁰ Trata-se, sem dúvida, de expoentes importantíssimos daquilo que fazemos na área: permitem aos professores e professoras de Filosofia em exercício na Educação Básica “mobilizar os saberes de sua própria experiência, problematizar as diferentes potencialidades que constituem a realidade escolar [...], deslocar seus modos de agir e atuar, e ressignificar sua identidade enquanto professores/as”, assim como aos pesquisadores e pesquisadoras das universidades “repensarem os cursos de formação docente, as necessidades formativas efetivas dos/as licenciandos/as em Filosofia e as teorias e referenciais bibliográficos usados em sala de aula, atualizando-se acerca do cotidiano escolar” (Velasco, 2019, p. 104).

³¹ São 19 no PPFEN e 285 no PROF-FILO, segundo informações disponíveis nas páginas institucionais dos programas, no mês-base agosto de 2025.

pós-graduação acadêmica, como atestam os números apresentados no Dossiê “O Ensino de Filosofia como área de pesquisa (1997-2025)”.

No que diz respeito às teses sobre Ensino de Filosofia [...], somam-se de 1989 (ano de defesa da tese inaugural da área) a 2023, data cujos dados estão acessíveis no BTD da Capes, 122 trabalhos na área. Destes últimos, 66 (i.e., praticamente a metade) foram defendidos de 2018 a 2023. [...] A defesa pioneira de 1989 ocorreu no Programa de Pós-Graduação em Educação da USP. Desde então, a maioria esmagadora das teses seguiu o mesmo caminho, sendo acolhida e defendida em programas de Educação. Apenas em 2008, defendeu-se uma tese em um PPG de Filosofia. Do montante acima mencionado de 122 teses, apenas 5 foram realizadas em programas nessa área; daí a defesa feita por agentes do campo de não encerrar a titulação exigida em concursos de Ensino de Filosofia em Doutorado em Filosofia: apenas 4% das teses efetivamente no escopo da temática pertencem a doutores/as em Filosofia.

Sobre as dissertações acadêmicas na área do Ensino de Filosofia [...], tal como as teses, constata-se que a majoritária parte dos trabalhos em questão – num total de 303 – foi defendida em programas de Educação [embora orientada, em grande medida, por filósofas e filósofos de formação]. (ABEFil; GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, 2025, p. 34-35)

Os números levantados pelo GT Filosofar e Ensinar a Filosofar provam que já temos uma produção diversa e capilarizada sobre Ensino de Filosofia em território brasileiro, uma cultura de pesquisa no campo que reverbera em números igualmente expressivos de produção bibliográfica: considerando apenas os membros credenciados no GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, contabilizavam-se, de 1997 a 2025, 630 artigos em periódicos, 208 livros e 668 capítulos de livros; no universo mais amplo, “foram encontrados 33 grupos de pesquisa cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – DGP, do CNPq, identificados a partir da pesquisa com a palavra-chave ‘Ensino de

Filosofia” (ABEFil; GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, 2025, p. 35). As produções acadêmicas do campo do Ensino de Filosofia, todavia, continuam encontrando resistência nos programas de pós-graduação em Filosofia, embora tenhamos assistido a um tímido, mas crescente, credenciamento de colegas do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar nestes últimos.³² E em ainda menor número, as linhas de pesquisa sobre a temática: há precisamente *uma* – a recém fundada Filosofia do Ensino de Filosofia, do Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do ABC³³, instituição que conta com um número também diferenciado de professoras e professores concursados em Ensino de Filosofia, além de colegas especialistas em outras subáreas e temáticas que incluíram o ensino e a formação em Filosofia no leque de seus objetos de investigação filosófica.

A (não) presença do Ensino de Filosofia na pós-graduação acadêmica da área de Filosofia perpassa também, e invariavelmente, a discussão sobre *o que e como* pesquisamos Filosofia em nossos programas. Há um modo de operar arraigado e disseminado entre nós que determina o que pode ou não ser entendido como problema filosófico, assim como quais metodologias podem ou não ser incluídas nos projetos de pesquisa. Ao nos debruçarmos sobre o (sub)campo do Ensino de Filosofia, identificamos alguns possíveis fatores de

³² Restringimos o comentário aos programas acadêmicos, visto que o número é maior se considerarmos também os vínculos com o PPFE e o PROF-FILO: o primeiro, que a partir de 2026 oferecerá também o doutorado, está alocado, na CAPES, na área de Filosofia. Como também estava o PROF-FILO, até outubro de 2023, ano em que foi criada a área de Ciências e Humanidades para a Educação Básica, a qual reúne todos os Programas Profissionais para Professores da Educação Básica (Prof/ProEB).

³³ Aprovada em Reunião Plenária Extraordinária nº 02/2024/PROPG/DAP/PPG-FIL realizada em 09/08/2024, a linha passou a integrar o PPGFil/UFABC a partir de 2025 (cf.: <https://filosofia.ufabc.edu.br/linhas-de-pesquisa/>. Acesso: 20 ago. 2025), ano em que foi ofertada a primeira disciplina à linha vinculada: Tópicos Avançados de Filosofia Contemporânea: o campo do Ensino de Filosofia em debate (cf.: <https://filosofia.ufabc.edu.br/disciplinas-e-horarios/>. Acesso: 12 ago. 2025).

“estranhamento” por parte da comunidade filosófica. O primeiro diz respeito a uma das dimensões epistemológicas constitutivas do campo: a indissociabilidade entre teoria e prática (Velasco, 2022a). Embora nas pesquisas acadêmicas do campo a prática seja tomada como objeto, não é tão usual à Filosofia na pós-graduação debruçar-se sobre a realidade e, menos ainda, sobre a escola. Ao fazê-lo, não só as pesquisas sobre Ensino de Filosofia inserem temáticas e problemáticas novas ao leque daquelas comumente investigadas, como exigem, por vezes, metodologias (entrevistas, pesquisa-ação, pesquisa quantitativa, pesquisa de campo etc.) e formas de divulgação (relatos de experiência, audiovisual, oficina, entre outras) também novas³⁴ – as quais compreendem o possível segundo fator do estranhamento mencionado.

Por fim, os próprios referenciais teóricos do campo do Ensino de Filosofia são questionados por colegas de nossos programas: além de Platão, Foucault, Arendt e toda a literatura filosófica ocidental, pesquisamos Mbembe, Fanon, Hooks... e, igualmente, Gallo, Kohan, Tomazetti, Cerletti, Agratti, Lindberg, Wilke, Langón, Guimarães, Pereira... pares brasileiros e latino-americanos que nos ajudam a pensar e repensar os debates sobre ensino, aprendizagem e formação docente em

³⁴ Por conta da extensão máxima solicitada para o capítulo, não será possível adentrar a discussão sobre os critérios de avaliação da CAPES para os programas acadêmicos. De todo modo, e para além da vasta produção bibliográfica oriunda do Ensino de Filosofia, vislumbro possibilidades fecundas de contribuição das produções do campo à avaliação dos programas de pós-graduação em Filosofia, notadamente, no quesito 3, Impacto, e, particularmente: nos subitens 3.1.2. Avaliação das atividades, consistência e estratégias de inserção local, regional, nacional do Programa; 3.1.3. Avaliação das atividades e das ações de visibilidade e popularização da ciência; e nos itens 3.2. Inovação, transferência e compartilhamento de conhecimento e 3.3. Impactos do Programa para a sociedade. (Cf. Ficha de Avaliação – Filosofia - Referente ao quadriênio 2025-2028, Área 33. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/ciencias-humanas/FILOSOFIA_FICHA_2025_2028.pdf. Acesso: 14 ago. 2025).

Filosofia – constituindo e consolidando o campo do Ensino de Filosofia no Brasil.

A subárea de pesquisa Ensino de Filosofia, por suas dimensões metafilosófica, teórico-prática e ético-política (Velasco, 2022a), sua abertura a filosofias diversas, seu alcance que se estende da Educação Básica à pós-graduação, sua interface com as áreas de Educação e de Ensino, apresenta possibilidades múltiplas de abordagem, referências teóricas, propostas metodológicas etc., abarcando maneiras bastante singulares de relação com a própria Filosofia. Há uma filosofia e um filosofar – dialógico, coletivo, contextualizado – peculiares ao Ensino de Filosofia porque firmados no espaço do ensinar e aprender Filosofia. Portanto, reconhecer institucionalmente o Ensino de Filosofia como subárea de pesquisa filosófica significa também assumir que a Filosofia é polissêmica, que as relações que com estas filosofias estabelecemos implicam nosso ofício docente, que pode a atividade filosófica voltar à praça pública e que os modos de filosofar, produzir e difundir a(s) filosofia(s) são múltiplos – e extrapolam a identidade institucional firmada pela filosofia acadêmica universitária.

* * *

Segundo Bourdieu (1983), a autoridade científica – entendida como capacidade técnica e poder social – envolve, entre outros, prestígio e reconhecimento; logo, o interesse por uma disciplina ou por qualquer outra dimensão da atividade científica é indissociável dos aspectos político-sociais. Na luta pela autoridade científica, o reconhecimento do valor de determinada produção só pode ser outorgado pelos pares, os quais são, igualmente, concorrentes. Estes últimos dispõem dos meios de apropriação e avaliação dos méritos de uma obra científica; dispõem, igualmente, da própria possibilidade de definir os problemas, métodos e

teorias que podem ser considerados no campo em questão. À guisa de conclusão, e sem adentrar ao inescapável tema da divisão de recursos, pergunto: estaria a área de Filosofia disposta a rever seu próprio cânone acadêmico-institucional, a fim de contemplar a novidade epistêmica e procedimental representada pelo campo do Ensino de Filosofia?

Referências

ABEFil; GT Filosofar e Ensinar a Filosofar. *Dossiê “O Ensino de Filosofia como área de pesquisa (1997-2025)”*. Salvador, BA: 2025.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. Trad. de P. Montero e A. Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983, pp. 122-155.

CARVALHO, F. O Ensino de Filosofia: entre problemas epistemológicos e questões sociais. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 38, pp. 1–23, 2024.

NASCIMENTO, C. L. L. A presença da área Ensino de Filosofia nos cursos de licenciatura em Filosofia das universidades federais. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 38, pp. 1-29, 2024.

RIBAS, J. E. **A construção do discurso do Ensino de Filosofia no Brasil: uma analítica acerca da constituição epistemológica do campo**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

RODRIGUES, A. **Heranças político-filosóficas de ensinar e aprender filosofia: do campo do Ensino de Filosofia à trajetória formativa na UNESP**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024.

RODRIGUES, A.; GELAMO, R. P. Ensino de filosofia: notas sobre o campo e sua constituição. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 35, n. 74, pp. 1-42, mai./ago. 2021.

_____. Filosofia do Ensino de Filosofia: por uma cidadania-filosófica. In: VELASCO, P. D. N. (Org.) Seção Especial: “ANPOF - Ensino de Filosofia: por uma cidadania filosófica do campo”. **Revista Digital de Ensino de Filosofia – REFilo**, v. 8, 2022, pp. 42-45.

RODRIGUES, A.; VELASCO, P. D. N. O campo do Ensino de Filosofia em debate: notas sobre a emergência de um problema filosófico. **Problemata - Revista Internacional de Filosofia**, v. 15, n. 1, pp. 156-177, 2024.

RODRIGUES, A.; VELASCO, P. D. N.; GELAMO, R. P. Filosofia do Ensino de Filosofia: o debate da cidadania-filosófica a partir dos movimentos histórico-discursivos do campo. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 38, pp. 1–40, 2024.

RODRIGUES, A.; TOMAZETTI, E. M.; VELASCO, P. D. N. Glossário do Ensino de Filosofia: conceitos-chave para mapear a(s) história(s) e as especificidades do campo. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, v. 12, n. 1, pp. 1-31, 2026.

TOMAZETTI, E. M. Filosofia no Ensino Médio e seu professor: algumas reflexões. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, v. 27, n. 2, pp. 69-75, 2002.

_____. Formação e Arte de viver: o que se ensina quando se ensina Filosofia? In: PAGNI, P. A.; BUENO, S. F.; GELAMO, R. P. (Org.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, pp. 229-247.

_____. A didática da filosofia no território universitário brasileiro. In: OLIVEIRA, D. B.; BRITO, M. R. (Org.). **Ensino de filosofia e seus problemas**. Belém: RFB, 2024a, pp. 27-46.

_____. Didática da Filosofia no Brasil: história e perspectivas em foco. **Problemata - Revista Internacional de Filosofia**, v. 15, n. 1, pp. 215-228, 2024b.

TOMAZETTI, E. M.; ALMEIDA JÚNIOR, J. B.; VELASCO, P. D. N. (Org.). **Formação e experiências de docência em filosofia**. Santa Maria/RS: Editora UFSM, 2022.

TOMAZETTI, E. M.; RIBAS, J. E.; VELASCO, P. D. N. Sobre Pesquisa na Área do Ensino de Filosofia: em torno de distinções conceituais. In: MUNHOZ, A. V.; OLEGÁRIO, F.; RIBEIRO, I. W. (Org.). **Ensino, arquivo e docência**. Lajeado, RS: Univates, 2024, pp. 154-166.

VELASCO, P. D. N. Docência e formação em filosofia: para pensar o tempo presente. In: PAGOTTO-EUSÉBIO, M. S.; ALMEIDA, R. (Org.). **O que é isto, a Filosofia [na escola]?** São Paulo: Editora Laços - Selo Képos, 2014, pp. 11-31.

_____. O que é isto - o PROF-FILO? **O que nos faz pensar** (PUCRJ), v. 28, pp. 76-107, 2019.

VELASCO, P. D. N. **Filosofar e Ensinar a Filosofar**: registros do GT da ANPOF – 2006-2018. Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020a. – (coleções; 4).

_____. O que pensamos nós, formadores/as de professores/as, sobre formação docente em filosofia? **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 34: nov. 2020b-abril 2021, pp. 12-33.

_____. Revisitando minha trajetória de pesquisa junto ao Enfilo: problematizações sobre (não tão) velhas (mas sempre caras) questões. In: RODRIGUES, A.; GELAMO, R. P. (Org.). **Percepções sobre o ensino de filosofia**: registros de um tempo e seus movimentos. Marília: Oficina Universitária, 2021, pp. 21-52.

_____. O estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão da área a partir de seus autores e autoras. **Pro-Posições**. Campinas, SP, v. 33, pp. 1-26, 2022a.

VELASCO, P. D. N (Org.). Seção especial: ANPOF - Ensino de Filosofia: por uma cidadania filosófica do campo. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, v. 8, 2022b.

VELASCO, P. D. N. O Ensino de Filosofia em números: a consolidação de um campo de conhecimento. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Seção especial: ANPOF – Ensino de Filosofia: por uma cidadania filosófica do campo, Santa Maria, 2022c, pp. 38-42.

_____. Sobre a virada discursivo-filosófica do ensino de filosofia: o legado argentino e a problemática do campo. **O que nos faz pensar** (PUCRJ), v. 30, pp. 335-362, 2022d.

_____. Objeções e (contra-)argumentos à institucionalização do Ensino de Filosofia como subárea de pesquisa filosófica. **Philosóphos**, v. 28, pp. 1-41, 2023.

_____. A BNCC e a BNC-Formação na perspectiva da Filosofia. In: OLIVEIRA, D. B.; BRITO, M. R. (Org.). **Ensino de filosofia e seus problemas**. Belém: RFB, 2024a, pp. 13-26.

_____. Por que a comunidade filosófica resiste em reconhecer e respeitar as especificidades do Ensino de Filosofia como subárea de pesquisa? **Coluna ANPOF**, 10 abr. 2024b.

Prof. Dr. Wellington Lima Amorim (UFRGS)

<https://orcid.org/0000-0002-7299-410X>

Introdução

A Filosofia do Brasil, tal como uma esfinge em meio ao entulho de um tempo desencantado, parece ter insistido em girar em torno das mesmas constelações, orbitando os grandes nomes, velhos conceitos, temas eternos. Num gesto que beira o desespero, as universidades seguiram reverberando a ontologia como se ela fosse a última âncora antes do naufrágio. A percepção é como se o Ser tivesse se tornado o consolo de uma razão acuada, casa metafísica para os que se recusam a enfrentar o abismo tecnológico, ecológico e existencial que desaba diante de nós. A obsessão ontológica não surpreende: ela é reconfortante e oferece fundamentos onde tudo se desfaz. Mas também denuncia a fuga. Como alertou Byung-Chul Han, o apego a categorias eternas esconde o pavor diante da diferença, alteridade, desordem do mundo. O pensamento se dobra sobre si e nesse movimento de regressão, esquece de olhar para os lados: concretude do agora. A ontologia é uma meditação diante do espelho, bela, complexa, mas quase cega.

Logo atrás dela, a epistemologia segue como uma irmã ressentida. Há uma certa ânsia por saber como se sabe, agitação nervosa nos corredores acadêmicos sobre critérios, validações, argumentos. Talvez seja reflexo da era da pós-verdade, ou a avalanche de desinformação que se arrasta pelas redes. Mas, mesmo assim, a epistemologia que predomina é conservadora. Raramente se vêem as epistemologias não-ocidentais, como se a razão ocidental fosse a única bússola legítima, ainda que ela tenha nos conduzido ao colapso espiritual do século XXI. A ética, ironicamente, aparece menos do que seria desejável. E isso num país que atravessou um colapso moral, múltiplas crises políticas, retrocessos democráticos, genocídio sanitário e miséria em escala nacional. A ética, ao que parece, ficou presa à formalidade kantiana, aos dilemas de gabinete e às discussões limpas sobre o imperativo categórico, enquanto os corpos reais tombam sob a bala, fome e indiferença. Não se viu uma ética encarnada, visceral, combativa. Faltou Hegel, Weil, Lévinas, inclusive faltou a coragem de olhar para o sofrimento e não desviar os olhos da Psicanálise.

Mas talvez o mais gritante seja o silêncio em torno da Filosofia da tecnologia. A análise dos periódicos revela um hiato quase absoluto diante dos temas mais urgentes do nosso tempo: inteligência artificial, capitalismo de vigilância, algoritmos que moldam desejos, dispositivos que nos manipulam afetivamente. Apenas em 2024 surgem reflexões tímidas sobre a "*caixa-preta da IA*" e ainda assim, confinadas a revistas pouco lidas. A Filosofia do Brasil, salvo raríssimas exceções, ainda trata o digital como algo colateral, é como se Heidegger ainda não tivesse nos ensinado que a técnica não é apenas instrumento, mas ato pornográfico que deseja revelar o Ser.

A Filosofia ambiental, por sua vez, é quase um lamento abafado. Quando a floresta arde, clima colapsa e o antropoceno já se encontra em

estágio terminal, textos sobre ética ecológica, biopolítica da terra, continuam escassos, todos são temas ligados ao desenvolvimento regional, e se não fosse algumas contribuições em revistas especializadas ou textos importados, a temática ambiental segue à margem. Como se o planeta não fosse problema filosófico, mas apenas objeto de ONGs ou cientistas. Do mesmo modo, os temas ligados à Filosofia da diferença ainda são tratados como incômodos, como se fossem acessórios e não constitutivos da própria forma de pensar, revelando a tímida presença dessas abordagens, mesmo diante da explosão das epistemologias do Sul e da potência política das vozes periféricas. A Filosofia institucionalizada ainda parece desconfiar de tudo que ameaça seu universalismo: ela tolera o outro, mas não o escuta. Entretanto, há rachaduras.

Em 2023, a *Revista Trans/Form/Ação* ousou lançar um dossiê sobre Filosofia autoral brasileira, um gesto quase insurgente contra o vício da importação conceitual. E ainda, é possível perceber que emergem artigos sobre pós-humanismo, ética hacker, tecnomoralismos, ciberfilosofia. Mas, ainda são vozes isoladas, mas que carregam o germe de uma reinvenção. Há também uma juventude pensante, nos fóruns, redes e nas universidades periféricas que começa a exigir outra Filosofia: menos europeia, mais *per-vertida*, menos acadêmica, mas suja, suada, viva. A ontologia e a epistemologia dominam os arquivos, mas talvez por medo. A ética segue tímida, acanhada. A tecnologia, ecologia, alteridade seguem ausentes, embora sejam, de fato, o centro incandescente da experiência contemporânea. *A Filosofia do Brasil parece ainda falar mais para o passado do que para o presente. Talvez não por falta de vontade, mas de escuta.* Repensar o currículo, programas de pós-graduação, eixos temáticos das revistas, critérios de avaliação da Capes, exigências da produtividade, tudo isso se torna urgente se quisermos que a Filosofia não seja apenas um cemitério de conceitos, mas uma força ativa no

mundo. Não se trata de abandonar Aristóteles ou Kant. Trata-se de lê-los e filosofar a partir de outro lugar: a realidade brasileira. De sujar o pensamento com as cinzas da floresta, sangue dos corpos, suor das mãos que seguram celulares, drones, fones de ouvido, planilhas de Excel. É preciso uma Filosofia que se encarne, saia dos arquivos e vá para o campo, praça, chão, que não tema o novo, abrace a incerteza, arrisque a vida e que tenha o desejo de verdade como quem deseja a morte, com coragem, ternura e fúria.

I

Com isso, uma questão ressurgue: o que é isto a realidade? Palavra escorregadia que nos toca e se esvai como um vento morno entre os dedos, como um som que escutamos tarde demais. Aquilo que chamamos de “*realidade*” não é um bloco coeso e translúcido, nem uma estrutura que possamos dominar como um edifício geométrico. A realidade é ruído, dobra, silêncio e excesso. Não está apenas fora, como um cenário que se impõe ao sujeito; tampouco apenas dentro, como uma invenção caprichosa do desejo. Ela está no entre, intervalo trêmulo entre a palavra e o mundo, entre o sujeito e o abismo, entre o olhar e aquilo que resiste ao olhar. Ferreira Gullar, com sua língua afiada pelo espanto, desarma qualquer tentativa de redução da realidade a uma equação lógica, ao dizer que a poesia inventa a realidade, ele não a denuncia como farsa ou engano. Pelo contrário, afirma sua potência de criação. O poeta não se submete ao mundo, ele o reinventa. Arte, para Gullar, emerge como resposta a um mundo que não basta. Se o vivido é insuficiente, o poema não o completa, mas o desdobra. E ao fazê-lo, ao criar imagens, ritmos e sentidos que não estavam dados, o poeta amplia as bordas do real. Cria realidades que não estavam antes disponíveis. A realidade, então, não é um dado bruto que se encontra e se consome.

Ela é fratura, ausência, insatisfação. A poesia, na pena de Gullar, é ferramenta de combate contra essa escassez. Ela não serve para descrever o mundo, mas para recriá-lo. Criação que não é cópia, mas fissura. Assim, para Gullar, realidade e poesia não se opõem, mas se imbricam num laço de tensão: mundo real é o que o poema ousa afirmar, mesmo que o mundo negue.

Mas se voltarmos os olhos para Heidegger, o jogo muda de tom. O Filósofo da Floresta Negra nos chama à escuta. Para ele, a poesia não é apenas uma criação estética, mas ontologia. Em sua leitura de Hölderlin, Heidegger afirma que o poeta é aquele que nomeia o sagrado, que abre caminho para o Ser. A linguagem poética, nesse sentido, é o lugar onde o Ser pode se mostrar. O real, em Heidegger, não é o ente, aquilo que está aí, disponível para uso, mas o Ser, aquilo que se revela em seu acontecer, pela linguagem poética, por sua capacidade de *desvelar* e *deixar-ser*, que esse acontecer pode se manifestar. A realidade, então, para Heidegger, não é construída pela vontade humana nem pelos esquemas da razão. Ela se mostra quando há espaço para o silêncio, assombro, escuta do que não se encaixa nos moldes técnicos e funcionais. A poesia, nesse contexto, é o gesto radical de abertura ao mistério. Ela não impõe ou nomeia para dominar, mas para libertar. A linguagem se torna morada do Ser. Diferente de Gullar, que afirma a invenção como resposta à ausência, Heidegger nos leva a contemplar o real como um dom que se dá quando nos calamos o suficiente para recebê-lo.

Todavia, se Lacan entra em cena, com seu olhar clínico e sua articulação entre linguagem e desejo, todo acesso à realidade é imediatamente colocado em xeque. Para Lacan, o sujeito do inconsciente é um efeito da linguagem. O acesso ao mundo é sempre mediado pelo simbólico, e a linguagem nunca toca diretamente o real. A

realidade é, portanto, sempre filtrada, estruturada, capturada por significantes que nos precedem e nos moldam. O que está fora dessa cadeia signifiante e que escapa ao simbólico é o Real, que para Lacan, é o impossível que resiste, retorna sempre como trauma. Não há realidade pura, há o Imaginário, onde o sujeito se vê refletido em imagens ilusórias de completude e o Simbólico, onde o desejo é articulado e ordenado. O Real é aquilo que fura essa ordem e não se deixa dizer. A poesia, nesse campo, pode ser pensada como um gesto de bordejamento do Real. Ela ronda o impossível, toca os limites da linguagem, faz surgir aquilo que não cessa de não se inscrever. Com isso, o poema, para Lacan, não revela o real, mas ele o convoca como ausência.

Desta forma, Filosofia e Poesia, tem o poeta como operário do impossível. E se quisermos pensar a partir destes três autores, Gullar, Heidegger e Lacan, teremos uma cartografia paradoxal da Filosofia. Por um lado, a realidade se inventa (Gullar), por outro, se desvela (Heidegger), e ainda, se escapa (Lacan). O que emerge é uma noção de realidade como fenda, hiato. A realidade não está pronta, mas se constrói, se mostra, e, ao mesmo tempo, se furta. A poesia, que caminha como uma estrangeira por entre essas três margens, não se fixa em nenhuma. Ela não se contenta em fabricar o mundo, nem apenas em desvelá-lo ou tampouco em lamentar sua perda. A poesia age como um gesto de suspensão, epifania que dura o tempo de um verso. Seu real não é o das coisas ou objeto, mas a experiência da ausência. Pensar a realidade, portanto, exige abandonar a pretensão de totalidade e assumir um saber poético. Não se trata de encontrar um conceito unívoco que a defina, mas de suportar sua multiplicidade, falhas, dobras. A realidade é o que se inventa no vazio (Gullar), ou o que se revela no silêncio (Heidegger), e que insiste como impossível (Lacan). E talvez, como dizia Clarice Lispector, que não cabe aqui como teoria, mas como intuição, a

realidade só se alcança quando já não se precisa dela. Quando se desiste de possuí-la e se escreve um poema.

II

Por tudo isto que foi dito, a Filosofia, para ser verdadeira, precisa nascer do espanto diante da impossibilidade de se falar sobre o Real. No Brasil, a reinvenção da Filosofia exige um mergulho poético na floresta e no delírio das festas pagãs. Não bastam conceitos europeus traduzidos com correção gramatical. A Filosofia que se quer brasileira deve ser reinventada a partir do sangue mítico e poético que escorre nos rituais ameríndios, batuque que chacoalha o Atlântico Negro e o transe que consome o corpo na roda, banquete dionisíaco da multiplicidade. O canibalismo simbólico não é um tema, mas ontologia, modo de pensar que se oferece ao pensamento. Nos mundos ameríndios, principalmente nas cosmologias amazônicas, devorar não é destruir. Comer é conhecer. Ingerir o outro é torná-lo parte do si mesmo, mas não como domínio, sempre sendo metamorfose.

Entre os povos como os Tupinambá, o canibalismo ritual era um gesto de integração com o espírito do outro. O inimigo derrotado era honrado pelo banquete que lhe tornava parte do corpo coletivo. O mundo não era feito de essências isoladas, mas de relações mutantes. A identidade era relacional e não substancial. Comer o outro era deixar-se atravessar por sua visão de mundo. Essa prática é uma expressão de um pensamento radicalmente outro, onde o corpo não é o limite da consciência, mas a superfície de contato com o mundo. Cada corpo é uma perspectiva, e cada perspectivismo é um modo de ser. Ao canibalizar o outro, assume-se sua visão, adquire-se sua força, reinventa-se a si mesmo. Esse é o cerne do perspectivismo ameríndio: não há um

mundo compartilhado por diferentes culturas, mas diferentes mundos e corpos organizados.

Esse gesto de transformação também estava presente na Grécia arcaica. Dioniso, o deus do êxtase e da metamorfose, era despedaçado e comido. Mas como os deuses amazônicos, ele renascia. Seu corpo dilacerado era celebrado, não pranteado. O orfismo preserva esse mito como doutrina: as almas humanas nascem do consumo do corpo divino pelos Titãs. Comer é misturar e tornar-se outro. O homem é, por isso, uma mistura de divino e titânico. Essa imagem ressoa nas fogueiras xamânicas. No mundo ameríndio, como no dionisiaco, o ritual de consumo é um teatro de mutação. Não se busca uma essência pura, mas uma existência vibrátil, aberta à potência do outro. A identidade é sempre precária, feita de fragmentos engolidos, de vozes incorporadas. A Filosofia que nasce dessas práticas é, portanto, dissonância, pluralidade e delírio controlado.

Quando Oswald de Andrade propôs a “*antropofagia*” como projeto cultural, ele intuiu essa sabedoria antiga. Não se tratava de imitar a Europa, mas de devorá-la. Ingerir o pensamento estrangeiro e transformá-lo, metabolizar o outro até que ele se transforme em energia criadora. A Filosofia do Brasil precisa, pois, reaprender a comer Descartes, Hegel, Heidegger, mas com os dentes de um pajé, e dizer não aos talheres dos gabinetes e departamentos de Filosofia. Essa é a proposta: *reinventar a filosofia não como sistematização, mas como ritual de transformação*. A racionalidade é apenas uma das perspectivas possíveis. O pensamento precisa sangrar, cantar, dançar e se deixar possuir pelas multiplicidades do mundo. Assim como os ameríndios assumem o ponto de vista do animal caçado, o filósofo brasileiro precisa se desfazer de sua pele cartesiana e assumir o espírito dos deuses canibais.

O perspectivismo é também uma ontologia ecológica. Cada ser é um centro de mundo e o corpo é um sujeito. Não há hierarquia entre o humano e o não-humano, mas uma rede de subjetividades em constante mutação. Essa visão rompe com o dualismo ocidental que separa natureza e cultura. Para o mundo ameríndio, a floresta é uma multiplicidade de pessoas não-humanas e pensar é dialogar com essas presenças. O canibalismo simbólico é, então, uma prática de escuta. Comer o outro é escutar seu mundo e ingerir sua canção. Esse gesto é filosófico e recusa a universalidade abstrata e propõe uma multiplicidade concreta de existências.

Uma Filosofia do Brasil deve ser essa escuta ampliada, banquete de diferenças, onde o pensamento se curva diante da alteridade e se deixa contaminar por ela. A reinvenção da Filosofia no Brasil passa por uma metafísica da transfiguração. O filósofo deve ser como Dioniso: dilacerado, despido de sua identidade fixa, renascido no meio da selva, com os olhos atravessados por visões que não são suas. A verdade não é revelação, mas feitiçaria. O conceito é um feitiço, canto que transforma o Real. Essa Filosofia não busca clareza e definições, mas intensidade e alianças. É tátil, sonora, incandescente. Nasce do encontro entre o canto ameríndio e o delírio grego. Entre a floresta e o teatro trágico. O Brasil é o solo onde esse encontro é possível. Mas para que ele aconteça, é preciso desaprender. Esquecer a lógica e desfazer os sistemas, deixar-se possuir-se pela mística antropofágica dos ameríndios.

A Filosofia que nasce da Amazônia não precisa se justificar diante da Europa, é um gesto de coragem, salto para fora da identidade, ética da contaminação, estética da transgressão, um convite ao banquete dos deuses canibais, onde pensar, dançar, escrever, cantar, viver, devorar e ser devorado. A reinvenção da Filosofia do Brasil depende da coragem de comer o outro. Não como gesto de domínio, mas como ritual de

renascimento. Dioniso sorri na floresta e Tupã canta no meio da fumaça. O pensamento estremece e, por um instante, tudo é possível. A reinvenção da Filosofia do Brasil, como propõe a ideia de uma *Filosofia Canibal*, convoca um deslocamento radical da tradição ocidental. Entre os lugares fundacionais do pensamento filosófico europeu, nenhum é mais simbólico que o *Banquete* de Platão, onde a Filosofia é celebrada como uma erótica da alma e da verdade. Eros é a força que impulsiona o filósofo rumo ao Bem e à Beleza, em uma escalada que parte do desejo sensível até a contemplação pura. Esse banquete, ordenado, dialógico, racional e ascensional, é rito grego da Filosofia como transcendência do corpo.

Mas aqui, neste chão da América devorada, há outro banquete. Não o da elevação racional, mas o da incorporação ontológica. Um banquete de deuses canibais, onde o pensar não ascende, mas se mistura. Onde o saber não contempla, mas come. O *Banquete* de Platão desenha uma arquitetura metafísica baseada em separações: corpo e alma, mundo sensível e inteligível, aparência e essência. O amor é carência, falta que conduz ao ideal. Sócrates, canal da voz de Diotima, fala de um Eros, sempre desejante do que não tem. Ora, o banquete dos deuses canibais, não deseja o que falta, mas quer excesso, transbordamento, fusão com o outro. Comer é ser possuído, mas também possuir e dissolver as fronteiras do Eu. Não se trata de subir em direção ao Bem, mas de ser atravessado pela força vital do outro, como nos rituais Tupinambá, onde o inimigo é devorado para ser transformado em aliado espiritual. Enquanto Platão suspende o corpo para atingir a verdade, o xamã o intensifica. Onde o banquete grego afasta a animalidade, o antropofágico a acolhe como potência de metamorfose. O corpo, longe de ser obstáculo ao pensamento, é via de acesso. Na tradição ameríndia, todo conhecimento é corporalizado, é

enraizado em um corpo que sente, canta, dança, sangra. Pensar é sentir o outro por dentro e a digestão é uma hermenêutica. A incorporação é uma ontologia.

Dessa forma, a *Filosofia Canibal* se apresenta como uma crítica viva ao idealismo platônico. Ela não recusa o diálogo, mas o transfigura. No lugar do logos racional e progressivo, há uma conversa de tambores, palavra que pulsa no ritmo do corpo, que se desfaz de seu centro para se abrir à pluralidade das vozes. *Em vez de desenvolvimento se tem o envolvimento, e o banquete dos deuses canibais é polifônico, xamânico, dionisíaco.* Ele rejeita o verticalismo do amor platônico para propor uma circularidade ontológica: o outro me constitui na medida em que me consome. Ao imaginar a Filosofia como banquete, Platão deu à Grécia uma imagem fundacional do saber como celebração. Mas essa celebração ainda era marcada pelo desejo de transcendência, hierarquização das formas do amor e do conhecimento.

A reinvenção brasileira desse banquete, pelos rituais canibais, antropofagia oswaldiana, perspectivismo de Viveiros de Castro, desconstrói essa lógica. Substitui o Bem platônico pela multiplicidade perspectivista. Substitui o Eros faltante por um desejo de fusão e atravessamento, e transforma o corpo, antes apagado, no altar do pensar. Na Grécia, o banquete termina com a entrada de Alcibíades, bêbado e apaixonado, rompendo o equilíbrio do logos com a embriaguez do desejo. Talvez aí esteja, paradoxalmente, o elo possível. A *Filosofia Canibal* não renega Platão, mas ela o come, como Alcibíades atravessa o diálogo: com desordem, carne, excesso, devorando, não para destruí-lo, mas para dele extrair nova energia. Como fazem os deuses canibais com seus inimigos, ou os Titãs com Dioniso. Despedaça-se a razão para renascer em transfiguração.

A reinvenção do *Banquete* de Platão pelo banquete dos deuses antropofágicos não é um retorno à barbárie, mas uma ruptura fecunda com a moral civilizatória do logos como pureza. É a emergência de um pensamento mestiço, corpóreo, transracional. Pensamento que nasce da floresta, mística em transe, alteridade radical, que pensa com a boca, estômago e ossos. Porque, afinal, pensar é devorar e a verdade só se alcança quando se tem coragem de ser comido pelo outro. Esse é o desafio do pensamento brasileiro: *substituir a escada platônica pelo redemoinho amazônico. Trocar o simpósio pelo terreiro, ascese pela possessão e fazer do pensamento um ato de incorporação radical, onde cada conceito é um espírito que se dança e a ideia é um corpo que se consome*. No lugar do Eros de Diotima, o desejo de Tupã. No lugar do Belo ideal, a beleza viva da multiplicidade. No lugar do amor que busca, aquele que engole. No lugar do Filósofo que contempla, o que canta, dança e devora.

III

A reinvenção da Filosofia do Brasil não é somente uma reforma curricular, nem adaptação periférica da tradição europeia, é uma mutação ontológica que deve emergir do chão, da floresta, da febre e do corpo. Trata-se de abandonar a pretensão de um logos universal e permitir que o pensamento se contamine com os cantos, rituais, sofrimentos e resistências que foram silenciados em nome da razão. A Filosofia Canibal não é uma metáfora, mas uma estratégia de sobrevivência ontológica, epistêmica e existencial diante de um mundo que se desfaz em algoritmos, incêndios e discursos vazios. Nesse gesto, a Filosofia deixa de ser uma abstração neutra e torna-se feitiço, saindo da neutralidade e entra na luta, dança e delírio.

É preciso que o Filósofo brasileiro, aquele que quer merecer esse nome, abandone o paletó da erudição e assuma a travessia e reconheça

que pensar, por aqui, é antes de tudo escutar, o tambor, grito, silêncio das árvores caídas e o que o pensamento ocidental tentou devorar sem digerir. O banquete dos deuses canibais não é bárbaro, mas é uma outra civilização do pensamento. Nele, a verdade não se revela como clareira, mas como canto, corpo tomado pelo outro. A verdade não é um objeto a ser apreendido, mas uma força a ser atravessada. O Filósofo não é o que sabe, mas o que se deixa possuir. A razão, nesse novo banquete, não é abolida, mas deglutida, atravessada, desmembrada, renascida, como Dioniso ou Tupã.

A Filosofia Canibal nasce quando o pensamento assume que seu lugar é entre a poesia e rito, corpo e conceito, trauma e canto. Sua força está em abrir-se ao que vem de fora, ou melhor, ao que sempre esteve dentro, mas foi expulso pela sua metafísica. Ela não é uma negação da tradição, mas digestão, rompimento gratuito, fusão radical com aquilo que a tradição ocidental não pode conter: corpo, diferença, floresta, delírio. Se há futuro para a Filosofia do Brasil, ele será canibal. Porque só quem devora o outro com respeito pode renascer em multiplicidade, só quem abandona o espelho pode encontrar o abismo, só quem aceita ser comido pode, enfim, pensar com a boca. A boca que canta, goza, fala, morde, pensa dançando. Esse é o gesto filosófico que o Brasil tem a oferecer ao mundo: não um sistema, mas um banquete, não um tratado ou uma resposta, mas uma oferenda ou fogueira que crepita no meio da noite. A Filosofia, por aqui, não se escreve apenas se incorpora, canta, dança e sobretudo devora.

Ney Matogrosso é o exemplo vivo de uma Filosofia Canibal, em que o pensamento se encarna, grita, dança e devora com o corpo, não é metáfora, mas incêndio, não representa ideias: ele as consome, as verte em suor, encena com a espinha e expulsa em forma de gemido. É o próprio corpo filosófico em combustão, chama que dança entre os

escombros do logos e a embriaguez do mito. Sua presença transborda qualquer moldura conceitual, escapa de arquétipos, estilhaça a razão colonial que ainda tenta domesticar a potência do Brasil profundo. Ney emerge como um ritual em carne e osso, urgência de um pensamento que se faz corpo antes de virar palavra. Desde os tempos de *Secos & Molhados*, o que Ney realiza nos palcos não é apenas arte, é um contradiscurso. A negação do pensar enclausurado em bibliotecas, estalo de uma Filosofia que se dá entre penas e poros, orquídeas e gritos. Ele não canta, ele incorpora; não representa, mas transfigura. Cada gesto é uma cisão: entre o racionalismo e o feitiço, espelho e floresta. Sua voz aguda não é som, mas rito de passagem, canto primordial que evoca o espírito e rasga o simbólico. E quando ele canta “*Rosa de Hiroshima*” ou “*Sangue Latino*”, não há discurso político: há possessão, a própria ideia que sangra e dança.

Ney é metamorfose sem disfarce, não atua: transmuta-se, xamã urbano, entidade ameríndia, animal selvagem e deidade noturna. Sua maquiagem não esconde: revela o que os olhos domesticados não suportam e cada performance é um deslocamento ontológico, uma recusa ao binarismo, crítica vivida ao conceito de identidade como prisão. Sua estética, marcada por plumas, lantejoulas e peles que se despem, não é acessório, mas enunciado. Um modo de pensar com o corpo, onde cada músculo é uma tese, cada salto alto uma contradição que se afirma.

Ao contrário da tradição ocidental, que busca a clareira, Ney canta da mata e não da floresta idealizada pelo folclore turístico, mas daquela que pulsa úmida, viva, indomada. Seu corpo parece brotar raízes no palco, cobrir-se de lodo invisível, e deixar-se atravessar por cantos de pássaros inexistentes. A natureza nele não é metáfora, mas materialidade: terra, cheiro, som, ancestralidade. Ney é possuído pela

floresta, ou talvez ele a possua, sua entrega faz do palco uma clareira ritual onde os vaga-lumes são refletores e o som é sinfonia do inominável. Se a Filosofia Canibal recusa a neutralidade, Ney a encarna. Sua arte é pensamento que dança, linguagem que escorre pelos vãos da racionalidade e ecoa na epiderme. Seu canto não analisa: contamina, pensamento que se dá em pulso, tremor, êxtase. Sua bunda é conceito e sua garganta, grito que filosofa. Seu salto alto não é adereço: mas é destruição do paletó erudito, gramática que se pretende universal. Ney não explica: desnuda, e ao fazê-lo, torna impossível qualquer retorno à linguagem sem carne.

A Filosofia que se nega a sangrar, que se isola nos corredores assépticos da academia, não pode compreender Ney Matogrosso. Porque ele não pensa sobre: ele pensa com o suor, pele pintada, perfume do mato e o brilho dos olhos que ardem. Ao cantar “*Primavera nos dentes*”, Ney não sugere imagens: morde o tempo, arranca flores com a boca, cospe revolta, beija o abismo. Ele não performa o desejo: é o próprio desejo em estado bruto, fusão com o cosmos. Não há tempo para mediações: tudo é agora, vibração dionisíaca entre a flor e o punhal. Se a linguagem é, para alguns, morada do Ser, Ney constrói sua casa com penas e guizos, onde o conceito se desfaz em fumaça e se reconstrói como feitiço. Sua voz não aponta: convoca, e ao fazê-lo, não apenas ronda o Real, mas o encarna. Sua presença é trauma que canta, gozo que sussurra, enigma que se recusa à captura. O Real que emana dele tem cheiro de terra molhada depois da tempestade, que não se esquece, apenas se reconhece quando o corpo se entrega.

A beleza que ele propõe não é harmonia: mas é ferida aberta. Não é ideal: mas é selva. Seu erotismo não decora o pensamento, é o próprio pensamento despido. Sua androginia não é estilo, mas é rebelião contra as formas fáceis do saber. Ney não é exemplo: mas é exceção. Um ponto

de ruptura, vertigem que arrasta tudo para dentro de sua dança filosófica. Ele não se oferece como objeto, mas como abismo ético e ontológico, convite à queda. Uma provocação ao olhar domesticado e uma prece pagã murmurada em meio à festa e à dor.

Secos & Molhados não foram uma banda, mas um rito, epifania que desfigurou o teatro burguês e instaurou o terreiro. Ao cantar textos de poetas já consagrados, Ney os reencarna, devolvendo-lhes a carne que a literatura frequentemente lhes rouba. Ele não recita: urra e não interpreta: encarna. E quando isso acontece, os olhos da plateia se dilatam como os de quem acaba de ver um deus se desfazer em orvalho. A verdade não é conceito: mas presença, e ela vem do tambor, folha, fumaça, uivo, lágrima. Se quisermos fundar uma Filosofia do Brasil, e não apenas repetir os espelhos europeus, será preciso escutar Ney Matogrosso com os poros, coxas, cílios e a alma. Porque ele é o pensamento em estado de corpo. Não um corpo domesticado, mas selvagem, encantado, indomável e sua obra é um tratado de Filosofia Canibal que não cabe em colóquios. Está no palco, na lágrima que escorre durante “*O Mundo é um Moinho*”, na pele que vibra ao som de “*América do Sul*”, no riso que escapa depois do grito. Ney é o pensador que não escreve, mas canta e encanta. E quem pensa com ele não sai ileso, marcado, tatuado, atravessado como quem foi possuído por uma ideia que nunca será apenas ideia. Filosofar no Brasil é, também, cantar Ney Matogrosso. Não com análise, mas com entrega. Deixar-se devorar por sua presença e o verde que exala de sua voz é se deixar possuir pela beleza de um grito que ainda não tem nome e talvez nunca tenha. Porque o que canta em Ney não cabe no símbolo e o que ele invoca é a floresta que vive em cada um de nós, brasileiros demasiadamente brasileiros.

Referências

- ANDRADE, Oswald de. **Manifesto Antropofágico**. Revista de Antropofagia, 1928.
- BURKERT, Walter. **Homo Necans: O sacrifício na Grécia Antiga**. São Paulo: UNESP, 2006.
- DETIENNE, Marcel; VERNANT, Jean-Pierre. **Dioniso: mito e culto**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- GULLAR, Ferreira. **Argumentação contra a morte da arte**. São Paulo. Civilização Brasileira, 2010.
- HAN, Byung-Chul. **A expulsão do outro: sociedade, percepção, tempo**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HEIDEGGER, Martin. **Poetry, Language, Thought**. Tradução de Albert Hofstadter. New York: Harper & Row, 1971.
- LACAN, Jacques. **O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- LEVI-STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- NIETZSCHE, Friedrich. **O Nascimento da Tragédia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- REVISTA TRANS/FORM/AÇÃO. **Dossiê Filosofia Autoral Brasileira**, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SECOS & MOLHADOS. *Secos & Molhados*. São Paulo: Continental, 1973. 1 disco sonoro (LP), estéreo, 33 $\frac{1}{3}$ rpm.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A Inconstância da Alma Selvagem: e outros ensaios de Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas Canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

WEIL, Simone. **A gravidade e a graça**. São Paulo: Paulus, 1993.

Reflexões sobre as dificuldades formativas nas licenciaturas em Filosofia a partir da realidade de São Luís/MA

Profa. Dra. Zilmara de Jesus Viana de Carvalho (UFMA)

<https://orcid.org/0000-0003-1991-0250>

Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha (UFMA, PQ CNPq)

<https://orcid.org/0000-0003-1178-4018>

Nas últimas décadas temos vivenciado na educação brasileira a intensificação de um fenômeno assustador pelas graves consequências que ele acarreta, a saber, a exclusão das humanidades do processo formativo em todos os níveis de ensino; isso não pode ser considerado quando o tema é filosofia.

Infelizmente, não se trata de algo restrito ao nosso país, muitos pesquisadores vêm alertando há algum tempo para isso, como é o caso de Martha Nussbaum (2015), no seu livro/manifesto “Sem fins lucrativos. Por que a democracia precisa das humanidades?”, no qual o título do primeiro capítulo “A crise silenciosa” já é bastante elucidativo, no sentido de alertar para o fato de que a pavimentação para essa exclusão vem sendo feita gradativamente sem estardalhaços, uma crise

que em grande parte passa despercebida, mas que tem implicações danosas para o futuro de governos democráticos.

Afirma a autora que:

Obcecados pelo PNB, os países – e seus sistemas de educação – estão descartando, de forma imprudente, competências indispensáveis para manter viva a democracia. Se essa tendência prosseguir, todos os países logo estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros. É disso que depende o futuro da democracia. (Nussbaum, 2015, p. 15)

Na continuação desta passagem, esclarece Nussbaum quais mudanças estão ocorrendo na educação que trazem como consequência a derrocada da democracia, quanto a isso, diz:

Tanto no ensino fundamental e médio, quanto no superior, as humanidades e as artes estão sendo eliminadas em quase todos os países do mundo. Consideradas pelos administradores públicos como enfeites inúteis, num momento em que as nações precisam eliminar todos os elementos inúteis para se manterem competitivas no mercado global, elas estão perdendo rapidamente seu lugar nos currículos e, além disso, nas mentes e nos corações dos pais e dos filhos. De fato, o que poderíamos chamar de aspectos humanistas da ciência e das ciências humanas – o aspecto construtivo e criativo, e a perspectiva de um raciocínio crítico rigoroso, também está perdendo terreno, já que os países preferem correr atrás do lucro de curto prazo por meio do aperfeiçoamento das competências lucrativas e extremamente práticas adequadas à geração de lucro (Nussbaum, 2015, p. 04).

A autora prossegue procurando validar sua tese usando alguns exemplos de situações que fogem ao nosso propósito citar, com exceção

de uma que nos remete para outra muito próxima ao que aconteceu em 2020 no Brasil. Vejamos, ela menciona um relatório publicado em 2006, nos Estados Unidos, pela Comissão sobre o futuro da educação, do Ministério da Educação, por ocasião do governo Bush, sobre a situação da educação superior naquele país, focando, fundamentalmente, nas deficiências observadas na ciência, na tecnologia e na engenharia, sem se preocupar com as ciências básicas nessas áreas, mas tão somente com o ensino aplicado, aquele comprometido com a geração rápida de lucro. Não havendo também atenção dispensada às artes, às humanidades e ao raciocínio crítico. Na análise de Martha Nussbaum (2015, p. 05): “ao omiti-los, o relatório deu a entender, de maneira enfática, que seria perfeitamente normal se permitíssemos que essas competências encolhessem em favor de disciplinas mais úteis.”

O encolhimento das aludidas competências significa, no nosso modo de entender, uma tomada de partido por um modelo de educação que assenta numa perspectiva meramente mecânica, que faz uso predominante da memória, alijando a razão, a dimensão do pensar. Resguardadas as distâncias temporais, no séc. XVIII, Kant já alertava ser a desumanização a consequência desse tipo de educação, uma vez que é a partir da dimensão do pensar que se pode conceber a noção de humanidade. Isso significa que os homens podem ser hábeis nas artes mecânicas e competentes nas ciências, no entanto, isso, diria ele, não é tão mais significativo do que aquilo que os demais animais conseguem pelo instinto. O valor por excelência desses está em sua capacidade de pensar e, em pensando, avaliar se aquilo que almejam pode também valer universalmente. E inclusive problematizar a própria ciência, seus critérios, métodos, implicações e interrelações. Com efeito, na *Pedagogia*, encontra-se a seguinte passagem:

O homem pode ser ou meramente adestrado, instruído mecanicamente, ou ser realmente esclarecido. Adestra-se cães, cavalos, e também se pode adestrar homens. Com o adestramento, porém, ainda não se esgota a educação, o importante é principalmente que as crianças aprendam a *pensar*. (Kant, 2012, p. 20).

Os esforços de pesquisadores em trazer à tona esse tema soa, em geral, como alarmismo e pessimismo, afinal somos intocáveis, nunca que as humanidades desaparecerão. Mas que forças operam nos fóruns, nos conselhos, nas comissões, nas grandes reuniões de governos e que definem as metas prioritárias a serem atingidas no campo do saber, definindo o tipo de ciência que se quer, portanto, suas áreas prioritárias? Quem emite os pareceres? Quem faz e quem aprova as leis? E, sobretudo, como se pode, ainda que minimamente, reagir numa democracia cada vez mais fragilizada?

O alerta de Martha Nussbaum, alerta esse que implica no avanço de uma educação utilitarista, imediatista e mercantilista, pode ser percebido, testemunhado em nosso próprio país, através de fatos recentes que envolvem o Brasil.

Tal é o caso das Portarias do antigo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, a Portaria nº 1.122, de 19 de março de 2020, que excluía implicitamente as Ciências básicas e as Ciências humanas e sociais do rol de suas áreas prioritárias, áreas prioritárias de desenvolvimento científico e tecnológico; e a Portaria MCTIC nº 1329, de 27/03/2020, que alterou a anterior, flexibilizando-a através da inclusão de um parágrafo, que considerava como relevantes no âmbito da ciência básica, humanidades e ciências sociais apenas projetos de pesquisa que contribuíssem para o desenvolvimento das áreas tecnológicas prioritárias do MCTIC. Uma mudança pífia, ocorrida, no entanto, em função de vários protestos de entidades ligadas

à pesquisa, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e a Academia Brasileira de Ciência (ABC), e que também foi bastante criticada por elas, mas que garantiu certa sobrevivência às ciências humanas e básicas de 2020 a 2023, período estabelecido pelo antigo MCTIC para as áreas prioritárias de projeto de pesquisa e inovação. Observe-se que o CNPq, por sua vez, seguindo tais diretrizes em sua chamada pública para bolsas de iniciação científica em 23/04/2020, acompanhou as referidas diretrizes contidas na Portaria. Se levadas às últimas consequências no seu cumprimento pelas Instituições de Ensino Superior teriam forte impacto sobre cursos da área de humanas e sociais, e mesmo sobre as ciências básicas, pois na prática equivaliam a estabelecer que tipo de pesquisa deveria ser financiada na educação superior, que tipo de pesquisa seria útil para o país, a partir de uma ideia unidimensional de utilidade.

Outros exemplos podem ser dados, porém é imprescindível atentar para a violência que foi a concepção, aprovação e instituição do Novo Ensino Médio (NEM) pela Lei 13.415/2017, também com uma proposta técnico-profissionalizante, com redução acentuada da carga horária destinada à Formação Geral Básica (FGB), contando apenas com 1.800h, e das disciplinas obrigatórias, que a integrariam em todos os anos (diga-se de passagem, apenas matemática e português), restando aos demais componentes curriculares à flexibilização, estando os mesmos confinados aos chamados itinerários formativos (1.200 h), divididos segundo áreas ou itinerários, ao todo cinco, cuja decisão de oferta caberia aos estabelecimentos de ensino e a escolha de qual cursar aos estudantes.

É sabido que o NEM foi revisto em 2024, em função de movimentos e protestos ocorridos em todo o país, oriundos dos vários problemas que vieram à tona em decorrência de sua implantação,

sofrendo algumas alterações aprovadas pela Lei nº 14.945/2024, como a redução da carga horária para os itinerários formativos (600h), excetuando-se isso para a Formação Técnica e Profissional, o aumento da FGB, para um mínimo de 2.400h, com a inserção de mais disciplinas obrigatórias, como filosofia, sociologia, dentre outras, embora, tudo muito aquém do demandado por profissionais de diversos segmentos da educação e estudantes, não sendo claramente fixadas para estas a presença obrigatória em todos os anos. Todavia, o retorno da obrigatoriedade da filosofia, figurando explicitamente como disciplina na FGB, e não apenas como componente curricular de oferta flexibilizada, não deixou de ser uma conquista, embora haja relatos de que ela tem sido ofertada em muitas escolas, da cidade de São Luís, por exemplo, em um único ano do ensino médio e, por vezes, dividindo a carga horária com sociologia. Por outro lado, a concepção em si de ensino médio permaneceu basicamente a mesma de 2017, mantendo a proposta de flexibilização curricular, apostando assim claramente em estudos e arranjos interdisciplinares, além, é claro, de sua prevalência para estudos técnicos-profissionalizantes, compatível aos interesses neoliberais que a fundamentam – o anão escondido (mas nem tanto) debaixo do tabuleiro, movendo suas marionetes, apropriando-nos da metáfora benjaminiana.

Mas será que as Instituições de Ensino Superior formam professores de filosofia adequadamente preparados para lecionarem nesse novo formato?

Eis a óbvia dificuldade, os Cursos de formação, como os de Filosofia, são disciplinares e isso é problemático para quem atua ou vai atuar como professor da educação básica, pois mesmo que defendamos uma vocação interdisciplinar para a Filosofia, recorrendo ao fato de que qualquer aspecto da realidade, do saber pode ser objeto de sua reflexão,

haveremos de convir que a interdisciplinaridade a que o atual Ensino Médio convoca tem implicado, tendo em vista os vários relatos feitos por docentes desde a implantação do NEM, em propostas de disciplinas eletivas, nas quais professores de áreas distintas propõem ementas as mais diversas, com alguns aspectos que buscam tornar convergentes, e de preferência atrativas aos estudantes, já que são eles que escolhem quais fazer, e isso não é algo atípico, é o que está na ordem do dia: preparar-se sistematicamente para o que não foram formados e em meio as suas sobrecargas de tarefas. Resultado, a frustração se torna companheira de quem passou em média quatro anos em Curso de Graduação, por vezes, mais dois em um Mestrado, e agora sente o desamparo destas, o vácuo da sua formação ecoa.

Essa falta de sintonia entre os Cursos formadores, portanto, as Instituições de Ensino Superior, e as Instituições de ensino da educação básica, no qual os formandos atuarão ou nas quais os egressos já atuam, revela a falta de uma política educacional pensada e planejada de forma orgânica. Daí termos, por consequência, políticas direcionadas especificamente para cada segmento, via de regra, estabelecidas verticalmente, e que contribuem para a precarização de um ensino, que já é precário.

As mudanças na concepção e estrutura da educação básica impactam no ensino superior, inclusive na procura de suas Áreas, de seus Cursos, do mesmo modo, a forma como o ensino superior é pensado e desenvolvido traz consequências para o ensino que será desenvolvido na educação básica. Negar-se a compreender essa interrelação não vai impedir os piores desfechos para ambos.

Muitas outras coisas poderíamos mencionar como ameaças às humanidades, às licenciaturas e, no meio de tudo isso, à filosofia: as licenciaturas à distância; as Portarias que autorizavam a inserção de

ensino à distância em Cursos presenciais; o Projeto de Lei nº 7.180/2014 “Escola Sem Partido”, projeto do Deputado Erivelton Santana, do Partido Social Cristão (PSC–BA), que teve sua tramitação suspensa em 2018, em função de protestos promovidos por várias entidades, dentre elas a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), voltando a ser desarquivado em 2019, projeto esse que tem como pano de fundo o controle “ideológico” das atividades de professores dentro das escolas, e que põe em questão o próprio papel educador dos professores; a ideia de descentralizar investimentos em cursos de Filosofia e Sociologia, passando a áreas que geram retorno imediato, defendida em 2019 pelo, então, presidente da República, Jair Bolsonaro.

No tocante a esse último ponto, o golpe, em primeira mão, visando diretamente a filosofia e a sociologia, não é fortuito, esses cursos não foram escolhidos ao acaso, em realidade, há tempos estavam, juntamente, com as artes sob a mira do governo, tanto quanto a história, que passa, eu diria, por um dos seus momentos mais delicados, momento em que a narrativa retórica assume uma primazia indiscutível sobre os fatos, os documentos, os testemunhos.

Disparar contra as humanidades é sim disparar contra o livre pensar, contra o pensamento crítico, em suas várias formas de manifestação, não que este seja prerrogativa exclusiva das humanas, mas por certo ele é convocado reiteradamente por elas, sendo sua ferramenta por excelência, em função da singularidade das mesmas. Note-se que a ideia bolsonarista acima mencionada, com as bênçãos do MEC, direciona-se não mais imediatamente às disciplinas da educação básica, pelo menos por enquanto, contudo, diretamente às instituições formadoras, às Universidades e Institutos e, de modo bem específico, aos próprios Cursos Universitários de Filosofia e de Sociologia. Por

consequente, dirige-se à formação. Atacando-se a formação, corta-se o “mal” pela raiz, pois que tipo de profissional se forma com cursos funcionando precariamente? Quantos e com que qualidade? Que curso de graduação público, sobretudo, se for licenciatura, consegue sobreviver a constante depreciação midiática (formadora da opinião pública), ou mesmo à precariedade de sua infraestrutura e, consequente, baixa produtividade, fruto da redistribuição de seu já parco financiamento? Manter-se-iam tão somente os mais conceituados, a fim de atender a necessidade de uma pequena elite?

Todos esses temas mencionados se relacionam e representam pontos de tensionamento, que de 2014 para cá só se intensificaram e que dizem respeito não só a educação básica, mas também aos Cursos das Instituições formadoras.

Tudo isso cria um clima desfavorável, inseguro à educação, em relação aos professores, tornando-os em inimigos, ao invés de aliados da sociedade, o que se acentua pelo fato de os professores serem alvo, já há algum tempo, de campanhas que os depreciam significativamente, assim como depreciam a profissão, e, assim, sua importância. Engana-se quem vê este fenômeno como típico da educação básica, tal fenômeno de achincalhamento público, midiático de professores diz respeito a todos, e tem várias consequências, como: perda de autoridade dentro da sala de aula, assédio, adoecimento etc.

Com relação especificamente à formação em filosofia, não é necessário nenhum esforço para inferir que as dificuldades formativas tem sido principalmente a da permanência dos alunos, situação que ocorre, sobretudo em decorrência da vulnerabilidade econômica, de um modo geral, muito comum em alunos da área de humanas. Isso é o que se verifica com frequência ocorrendo no Curso de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão, tanto quanto no da Universidade

Estadual do Maranhão. Programas com oferta de bolsas como PIBID – que inclusive muito contribui com a preparação do licenciando –, PIBIC e Foco Acadêmico, são sempre meios de amenizar essas dificuldades, porém, nem de longe são suficientes, muitos estudantes abandonam antes mesmo de chegar no segundo período, outros seguem em frente, porém, não raro, acabam por ficar pelo meio do caminho, com relativa frequência pela oferta de emprego inconciliável com o turno do Curso (em São Luís, os Cursos de Filosofia funcionam ou no turno matutino ou no vespertino).

Além disso, a insegurança sobre o futuro, no que diz respeito ao mercado de trabalho, ocasionadas pelas constantes modificações na conjuntura da política nacional, que terminam por afetar a educação e suas legislações, é um fator ponderável, tratando-se de um Curso com grande demanda de leitura, de média a alta complexidade, que exige desenvolvimento de habilidades relativas à compreensão de texto, à escrita e à oralidade, afinal são professores de filosofia que estão sendo preparados.

Na verdade, não é a docência em si o problema, pois muitos estudantes, talvez a maioria, que passam pelos Cursos de Filosofia – e aqui me remeto especialmente ao Curso de Filosofia da UFMA¹ – e permanecem, acabam em algum momento se encantando com a docência. Porém, os constantes ataques à disciplina filosofia na educação básica, a instabilidade e escassez de sua oferta, como mencionado acima, descortinam-lhes um horizonte profissional pouco promissor. A vocação

¹ Atualmente há três Cursos presenciais de Filosofia em São Luís/Maranhão, todos são licenciatura, a saber: o Curso de Filosofia Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – mais antigo, com mais de 50 anos de fundação –, o da Faculdade Católica do Maranhão (FACMA) – cujo corpo discente é constituído majoritariamente por seminaristas –, e o da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) – a UEMA mantém também um Curso de Filosofia à distância. A UFMA conta, ainda, com Mestrado Acadêmico e com Mestrado Profissional de Filosofia em Rede.

é confrontada com essa dura realidade, pois além de ser uma profissão mal remunerada, há uma sobrecarga de trabalho que é vista como normal.

Em 2022, o Fórum Maranhense em Defesa da Filosofia, entidade composta por professores e estudantes de filosofia de vários segmentos da educação, esteve presente em uma reunião, na qual um número significativo de professores da SEDUC reivindicavam junto ao Secretário de Educação do Estado, que também estava presente, a revogação de uma medida da Secretaria relativa à imposição de redução de suas cargas horárias nas escolas de origem, o que lhes acarretariam ter que se deslocar para outras escolas a fim de completá-las, e isso ainda durante a pandemia do Covid 19. Para perplexidade do Fórum, respondeu-lhes o aludido secretário: “quando vocês escolheram essa profissão sabiam no que estavam se metendo”. Com isso se referia a alta demanda de trabalho que era “natural” que um professor tivesse e do qual eles estavam cientes.

Isto nos leva à ideia de docência como sacerdócio, que, como tal, exige sacrifícios como abdicar da vida pessoal, do lazer, pois há aulas para preparar, outras tantas para dar, avaliações para corrigir e lançar na caderneta, planejamentos, reuniões e prazos. E, claro, contentar-se com pouco. Não bastasse isso, que sempre foi tido como o normal da vida docente, há aqueles que mesmo não tendo colocado os pés numa faculdade de filosofia são convocados a completar suas cargas horárias lecionando filosofia. Diga-se de passagem, esse ainda é um dos maiores problemas que enfrentamos principalmente nas escolas públicas do Maranhão. Muitos professores, sem formação em filosofia, ministram filosofia, e agora ainda temos, de certo modo, a institucionalização disto através da permissão dada pela Lei que regulamenta o ensino médio, uma vez que ela prevê a ministração de disciplinas por pessoas que

possuam “notório saber”. O notório saber escarnece das licenciaturas, mesmo tendo em vista a atual restrição do seu uso ao itinerário de formação técnica e profissional.

Qual o sentido do incremento das licenciaturas e da qualificação dos professores (mestrado, doutorado, pós-doutorado) considerando o notório saber e a interdisciplinaridade?

Os problemas concernentes à formação em filosofia, atualmente já pouco parecem decorrer dos seus projetos políticos pedagógicos, não que estes não tenham problemas a serem sanados, ao contrário, precisam e devem ser constantemente revisados, sobretudo diante de novos horizontes que se abrem para a filosofia, como, filosofia africana e afrobrasileira, filosofia e povos originários, filosofia e decolonialidade, etc., mas as legislações do início dos anos dois mil deram às licenciaturas certa identidade, as libertaram do tronco comum que as unia aos bacharelados, e que legava a essas uma formação apressada e maquiada.

No caso especificamente do Curso de Filosofia da UFMA todos os benefícios que a lei proporcionava para as licenciaturas foram, na medida do possível, aproveitados, como o aumento de carga horária para estágio, o que nos permitiu estabelecer um estágio para filosofia no fundamental e outro voltado para o ensino médio, as práticas pedagógicas, que foram distribuídas em atividades práticas desenvolvidas em escolas, a carga horária específica para um núcleo de disciplinas pedagógicas, que possibilitou-nos inserir metodologias do ensino da filosofia I (fundamental) e II (ensino médio), e tudo isso foi feito sem perder de vista o imprescindível fundamento teórico-filosófico, contribuindo significativamente para imprimir ao Curso de Filosofia uma relação de maior proximidade e compromisso formativo com a licenciatura. Somando-se a esta o PIBID e depois a Residência Pedagógica e, como consequência, a participação em um Mestrado

Profissional de Filosofia em Rede. Considerando isto, nossas dificuldades formativas são muito mais exógenas, contudo, é internamente que as questões externas vão repercutir.

O fato de os Cursos de Filosofia serem atravessados de contínuo por fatores externos – como por exemplo, as leis, as ideologias conservadoras e os interesses econômicos neoliberais –, produzem efeitos extremamente danosos, como a baixa procura pelo Curso e o alto índice de evasão. Alia-se a isso as *fakes news*, promovedoras de um papel doutrinator do professor, evocadoras de sua filiação à esquerda, por conseguinte, ao comunismo, tornando-o um inimigo perigoso, a ser ouvido com cautela e até combatido, algo que no caso da imagem do professor de filosofia ganha um contorno bem mais acentuado., até personificado.

Passamos por uma grave crise das licenciaturas no nosso país, haja vista que, pesado tudo na balança, é uma boa escolha não ser professor, há razões de sobra pra isso.

A ideia aqui, no entanto, não é desistir da docência, tampouco, da filosofia. Mesmo porque todas as várias situações adversas que mencionamos no presente texto foram confrontadas pela sociedade civil através de protestos, manifestos, ações organizadas contra portarias, projetos de leis, leis, medidas provisórias. Entretanto, se há algo sobre o qual erramos e feio, é em relação à separação academia-educação básica. O deixar-nos cercar pelos muros da universidade numa vivência marcada pela ataraxia, não contribui, nos isola num mundo ideal. Precisamos acordar e entender, por exemplo, que um ensino médio com uma concepção de ensino interdisciplinar é algo que vai de encontro aos cursos de formação, em sua maioria disciplinares, o que fazemos repercute lá e vice-versa, como dito anteriormente. É preciso abrir e

manter diálogo com nossos egressos, assumir que grande parte de nossas lutas são as mesmas.

Também erramos ao não termos em nossa universidade um Fórum permanente das licenciaturas. A ausência deste nos isola, enfraquece. Temos problemas em comum, como o da evasão, o da depreciação das licenciaturas e do trabalho docente, curricularização da extensão, dentre outros, mas não conversamos, não mantemos grupos permanentes de trabalhos. Com isso deixamos a apatia dominar nossos cursos, incapazes de protestar coletivamente, por exemplo, contra o novo ensino médio.

Em junho de 2023, um grupo de companheiros do Fórum maranhense em Defesa da Filosofia – Fórum criado em 2007 a partir da iniciativa de professores de segmentos distintos da educação, com o intuito de aproximar a academia dos docentes de filosofia atuantes na educação básica –, conseguiram permissão para participar de uma reunião do Conselho do Centro de Ciências Humanas, na ocasião fora solicitado pelo Fórum aos coordenadores de licenciaturas daquele Centro, bem como aos coordenadores de mestrados profissionais do CCH, que fizessem um Manifesto em defesa da Revogação do Novo Ensino Médio, e que este fosse lido durante o Encontro Humanístico, o maior evento do CCH, como uma atividade desse encontro, solicitação que foi aprovada por unanimidade. O manifesto foi escrito e lido no Encontro Humanístico. Em que pese ser esta uma conquista do Fórum Maranhense em Defesa da Filosofia, não deveriam as licenciaturas, por iniciativa própria, estarem organizadas nesse nível fazendo discussões e enfrentamentos acadêmicos e políticos? Falando como oriundos de uma licenciatura e professores de um Curso de Filosofia licenciatura vemos como urgente a criação de um fórum das licenciaturas.

A existência de um Fórum das licenciaturas já se justificaria pelo compartilhamento de experiências. A simples troca de ideias é capaz de levar à construção de alternativas criativas para a formação do licenciando, por exemplo, bem como de diagnósticos sobre problemas semelhantes, inclusive os relacionados à infraestrutura.

Entretanto, outro aspecto igualmente importante, diz respeito, sim, ao fortalecimento político das licenciaturas, o que possibilitaria o enfrentamento conjunto de temas que as atacam como é o caso do novo ensino médio, políticas que as envolvem como a da curricularização da extensão, políticas verticalizadas, impositivas, e que têm sido simplesmente assimiladas passivamente pelas licenciaturas, governo após governo, mesmo quando atacam suas conquistas. Da mesma forma, a filosofia, precisa resistir, dentre outros modos, criando entidades, tanto locais, quanto nacionais - a Associação Brasileira de Ensino de Filosofia (ABEFil), é um excelente exemplo disso, é como um facho de luz em tempos sombrios para a filosofia e há de se fortalecer, pois há muito o que fazer.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 2017**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945 de 2024**. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14945&ano=2024&ato=841UTSU5ENZpWT3a9>. Acesso em: 05 de outubro de 2025.

BRASIL. **Medida Provisória MPV nº 746 de 2016**. Brasília, 22 de setembro de 2016. Disponível em: Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Portaria MCTIC nº 1.122, de 19 de março de 2020. Disponível em:

https://antigo.mctic.gov.br/mctic/opencms/legislacao/portarias/Portaria_MCTIC_n_1122_de_19032020.html . Acesso em: 05 de outubro de 2025.

CARVALHO, Zilmara de J.V. de. **Relatos de experiência do Fórum Maranhense em Defesa da Filosofia: lutas e perspectivas relacionadas à disciplina filosofia no currículo das escolas**. In.: Ensino de Filosofia e outras Humanidades: história, resistência, discussões. Org. Zilmara de Jesus Viana de Carvalho, Francisco Valdério. São Paulo: Editora Dialética, 2026, p. 257-278.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?** (*Aufklärung*). Trad. de Floriano de Sousa Fernandes. In. Textos Seletos. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Trad. João Proença. Lisboa: Edições 70, 2012.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos. Por que a democracia precisa das humanidades?** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

Sobre este livro:

ISBN 978-65-83823-01-4

Fonte: Adobe Garamond Pro

Formato: 16 X 22 cm

Design da capa: Plínio Lucena Conte

<http://www.nefipo.ufsc.br>

