

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE  
GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA: O PAPEL DA LICENCIATURA NO  
PROCESSO DE FORMAÇÃO FILOSÓFICO-PEDAGÓGICA**

DALTON JOSÉ ALVES

CAMPINAS, SP – ABRIL DE 2005

**BIBLIOTECA CENTRAL**  
**DESENVOLVIMENTO**  
**COLEÇÃO**  
**UNICAMP**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**Título: Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em filosofia: o papel da licenciatura no processo de formação filosófico-pedagógica**

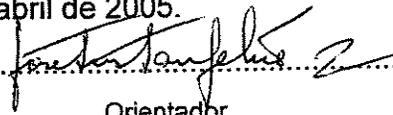
Autor: Dalton José Alves

Orientador: José Luís Sanfelice

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Dalton José Alves e aprovada pela Comissão Julgadora.

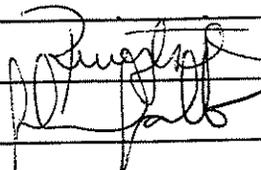
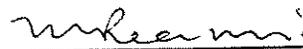
Data: 28 de abril de 2005.

Assinatura: .....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



2005  
iii

BIBLIOTECA CENTRAL  
DESENVOLVIMENTO  
COLEÇÃO  
UNICAMP

UNIDADE	PC
Nº CHAMADA/T/UNICAMP	AL87d
V	EX
TOMBO BC/	65639
PROC.	10-86-05
C <input type="checkbox"/>	D <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	11,00
DATA	14.9.05
Nº CPD	

Bib. id. 3646921

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP

AL87d	Alves, Dalton José Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em filosofia : o papel da licenciatura no processo de formação filosófico-pedagógica / Dalton José Alves. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.  Orientador : José Luís Sanfelice. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.  1. Currículos. 2. Licenciatura – Filosofia. 3. Professores de filosofia – Formação. 4. Filosofia – Estudo e ensino. 5. Pesquisa. 6. Política e educação – Brasil. I. Sanfelice, José Luis. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	05-53-BFE

**Keywords:**

**Área de concentração:** História, Filosofia e Educação.

**Titulação:** Doutor em Educação

**Banca examinadora :** Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo;

Prof. Dr. Renê José Trentin da Silveira;

Profa. Dra. Dirce Eleonora Nigro Solís

Profa. Dra. Márcia Reami Pechula

**Data da defesa:** 28/04/2005

## AGRADECIMENTOS

Ao CNPq pela concessão da bolsa e por ter viabilizado a execução desta pesquisa;

À Mara Adélia, minha esposa, que sempre esteve ao meu lado, todos estes anos e aos meus queridos filhos, Leandro Gabriel e Beatriz Cristina, pelo apoio e a paciência em esperar pela conclusão deste trabalho, por superarem as dificuldades que passamos juntos neste processo, bem como pela alegria de ver concluída mais esta etapa;

Aos meus pais, Durval e Leonilda, por toda a ajuda, pelo carinho e incentivo que nunca faltaram;

À Maria Barbosa (D. Lourdes), por todo o apoio e incentivo dado para a execução deste trabalho;

Ao professor Dr. José Luís Sanfelice, por ter aceitado me orientar no desenvolvimento da pesquisa, pelas correções e sugestões, a quem devo a possibilidade de estar concluindo este trabalho;

Aos professores(as) doutores que gentilmente aceitaram o convite para participarem da banca examinadora, Sílvio Gallo, Renê Trentin Silveira e Lídia Rodrigo, da UNICAMP, bem como Dirce Eleonora Solis (UERJ), Márcia Reami Pechula (UNESP) e Nailda Bonato (UNIRIO), por suas propostas, suas críticas e pela leitura criteriosa e atenta que muito contribuíram para a execução e a conclusão deste trabalho;

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, assim como aos funcionários e colegas do Departamento de Filosofia e História da Educação (DEFHE), pela amizade, o convívio e por todos os estudos que realizamos juntos e que foram fundamentais em meu processo formativo durante o curso;

À amiga Ana, secretária do DEFHE, pelo carinho e a ajuda para lidar com a burocracia e a papelada da faculdade, com os relatórios etc.;

À secretaria da pós-graduação em educação, em especial, à Nadir, Rita, Gislene (Gi) e Wanda, pelo atendimento atencioso e carinhoso que sempre nos deram;

Ao Gildenir (o Gil) e à toda sua equipe da biblioteca da faculdade de educação, por todas as vezes que nos ajudaram com os empréstimos de livros e com as pesquisas bibliográficas, sempre de forma cordial e atenciosa;

Aos queridos amigos Devanei (Nei) e Nildete Chiquetti, pelas inúmeras gentilezas e colaborações, por terem me acolhido em sua casa sempre que necessitei, meu mais profundo agradecimento;

Aos amigos Nailda e Sérgio Bonato, pelo incentivo e as muitas conversas que me ajudaram a vencer inúmeros obstáculos até a conclusão deste trabalho;

À professora Rita de Cássia Queiroz Omena, pela gentileza e a disposição em colaborar na elaboração do abstract desta tese;

Aos meus familiares e amigos pelo carinho, por toda a força e incentivo.

Enfim, agradeço a todos(as) que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

## RESUMO

Discorremos, nesta tese, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em filosofia (Parecer CNE/CES n.º. 492/2001) e as suas implicações filosófico-pedagógicas. No primeiro capítulo, empreendemos um exame das Diretrizes Curriculares aprovadas, procurando compreendê-las e explorá-las sob diversas perspectivas: do ponto de vista da “letra” da lei, isto é, daquilo que é afirmado textualmente; identificando o contexto histórico e político de surgimento dessa proposta de lei; discutindo a gênese e o processo de sua elaboração no contexto das políticas do Ministério da Educação; apresentando alguns desdobramentos dessas discussões, que resultaram na elaboração de outras propostas de lei; e, encerrando o capítulo, fazemos uma discussão da proposta da Comissão de Especialistas de Ensino da Filosofia, designada oficialmente para apresentar um texto-base com vistas a elaboração da versão final das Diretrizes. No segundo capítulo, depois de constatadas as orientações legais para a organização e o funcionamento dos cursos de graduação em filosofia no Brasil, procuramos mapear a *quantidade* dos cursos existentes e *onde* eles estão situados por região e estados brasileiros e, em seguida, *como* estão sendo oferecidos esses cursos do ponto de vista institucional e acadêmico, retratando especialmente o tipo de organização acadêmica, dependência administrativa e as formas de habilitação predominantes na estruturação desses cursos. Finalmente, no terceiro capítulo, com base no exame que realizamos das Diretrizes dos cursos de filosofia e conforme o perfil institucional e acadêmico destes em nível nacional, realizamos uma reflexão reivindicando a formação filosófico-pedagógica como elemento definidor da graduação em filosofia no país, discutindo seus limites e apontando possibilidades, com destaque para o papel da licenciatura neste processo.

## ABSTRACT

We discourse, in this thesis, on the National Curricular Lines of direction for the Philosophy Graduation Courses (Counsel CNE/CES no 492/2001) and its philosophic-pedagogical implications. In the first chapter, we undertake an examination of the approved Curricular Lines of Direction, trying to understand and exploit them under several perspectives; by the point of view of the 'letter' of the law, that is, from what it is textually stated, identifying the historical and the political context of the emerge of this law proposal, discussing the genesis and the process of its elaboration in the context of the Ministry of Education; presenting some unfolding of these discussions that they had resulted in the elaboration of other law proposals; closing the chapter we have a discussion about the proposal of the Specialist Commission of the Philosophy teaching, officially designed for presenting a basis-text in order to the elaboration of the final version of the Lines of direction. In the second chapter, after evidenced the legal orientations for the organization and functioning of the Graduation courses in Philosophy in Brazil, we try to map the *amount* of the already existing courses and *where* they are according to their Brazilian states and regions and after that, *how* these courses are being offered according to the institutional and academic point of view, portraying the kind of academic organization especially, administrative dependence and the predominant forms of qualification in the structure of these courses. Finally, in the third chapter, based on the examination we performed of the Lines of direction of the Philosophy courses and according to their institutional and academic profile in natural levels, we performed a reflection claiming for the pedagogic-philosophical formation as the defining element of the Philosophy graduation in the country, discussing its limits and pointing out possibilities, giving emphasis to the role of teaching in this process.

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	01
CAPÍTULO I .....	10
<b>AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA: LIMITES E POSSIBILIDADES.</b>	
1. Texto das Diretrizes (Parecer CNE/CES nº. 492/2001): apresentação geral .....	11
2. Sobre o contexto histórico e político das Diretrizes.....	16
3. A Gênese e o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior no contexto das políticas do MEC .....	28
4. O caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP nº. 1/2002) .....	55
5. Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia: Texto-base elaborado pela Comissão de Especialistas de Ensino da Filosofia (CEE-FILO).....	62
CAPÍTULO II .....	91
<b>PERFIL INSTITUCIONAL E ACADÊMICO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA NO BRASIL</b>	
1. Cursos de graduação em filosofia por região e estados do Brasil .....	93
2. Perfil institucional dos cursos de graduação em filosofia .....	98
3. Perfil acadêmico: tipo de habilitação oferecida pelos cursos de graduação em filosofia.....	104
4. As implicações e o significado da predominância da licenciatura como forma de habilitação na formação do graduando em filosofia. ....	111
CAPÍTULO III .....	121
<b>POR UMA FORMAÇÃO FILOSÓFICO-PEDAGÓGICA DOS GRADUANDOS EM FILOSOFIA: O PAPEL DA LICENCIATURA</b>	
CONCLUSÃO .....	143
BIBLIOGRAFIA .....	155

<b><u>ANEXOS:</u></b> .....	163
Anexo I – Cadastro de IES por curso de filosofia [1999-2000] .....	164
Anexo II – Cadastro de IES por curso de filosofia [2001-2004] .....	192
Anexo III – Cadastro de IES por curso de filosofia [1999-2004] – Planilha Básica .....	204
Anexo IV – Relação dos cursos de filosofia, por data de início de funcionamento .....	216
Anexo V – Resposta ao Edital 4/97 – Por IES de Filosofia .....	219
Anexo VI – Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Filosofia .....	220
Anexo VII – Edital SESu nº. 4/1997 .....	224
Anexo VIII – Texto da Comissão de Especialistas de Ensino da Filosofia [CEE-FILO].....	228
Anexo IX – Resolução CNE/CES Nº. 01/2002. Diretrizes para a Formação de Professores .....	232

### **GRÁFICOS:**

Gráfico 01 – Distribuição dos cursos de filosofia, por região .....	94
Gráfico 02 – Distribuição dos cursos de filosofia, por organização acadêmica .....	100
Gráfico 03 – Distribuição dos cursos de filosofia, por dependência administrativa .....	102
Gráfico 04 – Distribuição dos cursos de filosofia, por habilitação .....	107

### **TABELAS:**

Tabela 01 – Distribuição dos cursos de filosofia, por região e estados .....	94
Tabela 02 – Distribuição dos cursos de filosofia, por habilitação, segundo as regiões .....	107
Tabela 03 – Distribuição dos cursos de filosofia, por habilitação, segundo os estados .....	108
Tabela 04 – Distribuição dos cursos de filosofia, por habilitação, segundo a org. acadêmica .....	109
Tabela 05 – Distribuição dos cursos de filosofia, por habilitação, segundo a dep. Administrativa ...	110

## INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Filosofia, consubstanciadas no Parecer CNE/CES nº. 492/2001, de 03 de abril de 2001 (ANEXO VI)<sup>1</sup>, afirmam, no item referente a *organização do curso*, que “Ambos os cursos (bacharelado e licenciatura) devem oferecer substancialmente a *mesma formação*, em termos de conteúdo e de qualidade, organizada em conteúdos básicos e núcleos temáticos” (Idem). O bacharelado visa formar para a pesquisa acadêmica e caracteriza-se por preparar o estudante para o prosseguimento dos estudos na pós-graduação em filosofia, bem como para o magistério superior. A licenciatura tem como elemento definidor, habilitar acadêmica e profissionalmente o estudante para o magistério de filosofia na educação básica.

Além disso, essas Diretrizes asseveram já logo na primeira linha do texto da lei, a necessidade dos egressos dominarem o conhecimento de história da filosofia. Isto aparece no item onde se trata do *perfil dos formandos*, no qual se afirma que estes deverão desenvolver uma “*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” (Idem, grifos nossos).

Por conseguinte, isto indica que os estudantes deverão desenvolver o domínio dos conhecimentos de história da filosofia como condição para a compreensão e a transmissão da própria filosofia, dos seus principais temas, problemas e sistemas, bem como para a “*análise* e *reflexão crítica* da *realidade social*” (Idem). Notemos que não se trata de qualquer análise e reflexão, e sim, de uma abordagem “*crítica*”. Além disso, esta tem um *endereço* certo, qual seja, trata-se da crítica à “*realidade social*”.

---

<sup>1</sup> Disponível, também, em: <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/pareceres/136301FHGSICBAM.doc>

E mais ainda: tanto o bacharelado, quanto a licenciatura, deverão oferecer “a mesma formação em termos de conteúdo e qualidade” (Idem). Ambas as habilitações terão no domínio da história da filosofia a base da formação dos seus estudantes, para a *compreensão* e *transmissão* da filosofia. Assim, não deverá haver diferenças no domínio dos conhecimentos básicos requeridos para a área, naquilo que diz respeito à formação para a pesquisa ou do pesquisador em filosofia, bem como à formação para a docência ou do professor de filosofia para o magistério no ensino médio.

Nesta perspectiva, o bacharelado educa para a transmissão e compreensão, quando exige dos estudantes clareza, coerência e domínio da teoria, em relação à expressão das idéias produzidas por estes no processo de iniciação à atividade de pesquisa filosófica, consubstanciadas nas monografias que por eles serão elaboradas. A licenciatura educa para a *transmissão* e *compreensão*, ao tratar o *trabalho educativo* como “atividade teórico-prática”, exigindo do estudante de filosofia o domínio *sólido* da teoria e metodologia filosófica e não apenas “que entendam as licenciaturas, do ponto de vista formal, apenas como cumprimento de créditos em disciplinas da área da educação” (MARTINS, 2004, p.89).

No entanto, como de fato os cursos de graduação em filosofia se estruturam para “dar conta” dessas exigências? Quais os desafios que a realidade do ensino superior de filosofia apresenta em relação à organização acadêmica e ao funcionamento dos cursos de graduação em filosofia, em nível nacional? De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Filosofia, supracitadas, os cursos de filosofia devem, dentre outras coisas, oferecer substancialmente a *mesma formação*, em termos de conteúdo e de qualidade, no que diz respeito ao Bacharelado e à Licenciatura como modalidades de habilitação, os cursos têm procurado atender a esta exigência da lei? Por quê?

Apresentaremos em seguida um resumo dos aspectos principais que são abordados na tese e dos problemas que levantamos. Assim, no Capítulo I, empreendemos um exame das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em filosofia, promulgadas em 03 de abril de 2001, nosso objeto de estudo nesta tese, com o objetivo de demonstrar, a partir de um olhar mais atento e crítico, prestando atenção às linhas e às entrelinhas, o que é possível destacar desta lei para a compreensão do estado atual do ensino superior de filosofia no Brasil, seus limites e possibilidades, procurando compreendê-la e explorá-la sob diversas perspectivas.

Para tanto, nos baseamos nas sugestões propostas por Dermeval SAVIANI (2000, p.169), para o estudo da legislação numa perspectiva crítica, segundo a qual, inclui uma primeira etapa, inevitável, que é o *contato com a própria lei*. Devemos tomar conhecimento do que trata a lei, o seu texto, e perceber, neste primeiro ato, a sua estrutura formal, o ordenamento dos assuntos de que a lei trata e as medidas que preconiza. Depois, devemos proceder ao *exame do contexto* histórico e político no “seio do qual engendrou-se a lei objeto de estudo”, situando-a com base nas “forças sociais básicas que a tornaram possível”. E, finalmente, devemos *examinar a gênese da lei*, reconstituindo o processo de sua elaboração, deixando transparecer “a forma como os diferentes atores desempenharam os respectivos papéis”.

O Capítulo I está estruturado de forma que iniciamos fazendo uma breve apresentação geral do texto aprovado e promulgado pelo MEC, item 1, para que se conheça preliminarmente o mais amplamente possível o presente documento objeto de estudo, do ponto de vista da “letra” da lei, isto é, daquilo que é afirmado textualmente, tomando conhecimento de sua estrutura básica, seus objetivos e metas principais, para somente depois procedermos à sua análise e discussão.

Em seguida, no item 2, através do exame do contexto histórico e político do período no qual foram elaboradas as atuais Diretrizes Curriculares, procuramos identificar, tanto quanto possível, as razões fundamentais que nortearam a sua elaboração, bem como as implicações daquilo que essa lei prescreve para a organização do ensino de filosofia na graduação e os reflexos disto sobre a docência em filosofia na educação básica. Ademais, temos como ponto de partida, para o desenvolvimento dessa questão, a idéia central de que as atuais *diretrizes curriculares* não são um evento isolado e independente, mas, trata-se do cumprimento de um programa de reformas da educação superior em meio às reformas do Estado brasileiro que estão em curso desde o final da década de 1980.

Posteriormente a isto, empreendemos, no item 3, uma análise acerca da gênese e do processo de elaboração das Diretrizes no contexto das políticas do Ministério da Educação. Tivemos como referência para o desenvolvimento desta parte, basicamente, a tese de doutorado de Rubens de Oliveira Martins, defendida em março de 2004, na UnB, em Brasília, cujo título é “Permanência e movimento: um olhar sobre o processo de construção das diretrizes curriculares para o ensino superior no contexto das políticas do MEC” (MARTINS, 2004).

Neste sentido, analisamos o processo de discussão das diretrizes curriculares de uma forma geral, procurando identificar a gênese de sua construção, os atores envolvidos e aqueles atores que foram “impedidos” de participar do processo, as idas e vindas, os avanços e recuos que marcaram e definiram os rumos do processo de elaboração dessas Diretrizes, de modo que compreendamos algumas “das muitas determinações” que deram origem às Diretrizes que enfim foram aprovadas e promulgadas em 2001.

A síntese desses elementos que concorreram de alguma forma para o resultado final ao qual se chegou, ou seja, o texto final aprovado e vertido em lei, forma o conceito de concreto pensado, das Diretrizes Curriculares aprovadas. Referimo-nos aqui àquilo que MARX considera, ao tratar do método da economia política, manifestando a compreensão de que o “método cientificamente exato” é aquele que conduz ao conhecimento do “concreto”, o qual consiste “em elevar-se do abstrato ao concreto”, e isto, “não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado” (1987, p.17). Mas, em que consiste isto que se está chamando de *concreto*? Segundo MARX, “o concreto é concreto porque é a síntese de *muitas determinações*, isto é, unidade do diverso” (Idem, p.16).

Portanto, quanto melhor conhecermos os elementos constitutivos, aqueles que compõem as diretrizes, melhor poderemos entendê-la no *concreto*, como *processo de síntese*, como *resultado*, *concreto pensado*, “mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (Ibidem). É o que pretendemos fazer, nesse capítulo, do qual destacamos a importância deste item, onde nos propomos fazer a análise da gênese e do processo de construção das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, aprovadas e promulgadas pelo MEC em abril de 2001.

No item 4, do Capítulo I, discorreremos sobre “o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena” (Resolução CNE/CP nº. 1/2002)”. Estas diretrizes apresentam as orientações gerais aos cursos de graduação que mantenham cursos que se destinem à formação de professores (licenciatura).

Referimo-nos ao processo que resultou na apresentação da proposta de elaboração em separado das diretrizes para a formação de professores, fruto de manobras engendradas pelo MEC, através do Conselho Nacional de Educação. A princípio, tais diretrizes estavam previstas

para serem contempladas nas diretrizes gerais em construção desde 1997, quando se deu início ao processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, sob a orientação da SESu/MEC<sup>2</sup>. Abordamos, neste item, as questões relacionadas a essas decisões, bem como as implicações disto sobre o processo de elaboração das diretrizes curriculares aos cursos de filosofia.

Enfim, encerrando o capítulo, fazemos uma discussão da proposta da Comissão de Especialistas de Ensino da Filosofia, designada oficialmente para apresentar um texto-base com vistas à elaboração da versão final das Diretrizes. A Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) nomeou, em 10 de março de 1998, pela Portaria nº. 146/98, os professores que integrariam as chamadas Comissões de Especialistas de Ensino da SESu, designados para acompanhar e emitir pareceres de avaliação sobre a abertura e o reconhecimento de cursos, por área de conhecimento. Posteriormente foi delegada a essas comissões a incumbência de elaborarem as propostas de diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação que estas representavam.

Ao acumular esta nova função, as comissões de especialistas desempenhariam um importante papel no processo de construção das diretrizes curriculares, como responsáveis pela sistematização das contribuições que seriam encaminhadas à SESu em resposta ao Edital-convite nº 4/97, onde se solicitava às IES e aos demais atores interessados nas mudanças curriculares do ensino superior, que apresentassem sugestões à Secretaria de Educação Superior, as quais seriam aproveitadas pelas comissões de especialistas como base para a elaboração da proposta de diretrizes que seriam encaminhadas posteriormente ao CNE para deliberação final.

As comissões de especialistas, no entanto, não assumiriam uma tarefa simples. Ao contrário, desempenhariam o seu papel em meio a um turbilhão de críticas e embates com diversos atores afetados, direta ou indiretamente, por seus pareceres de avaliação sobre o desempenho das instituições de ensino superior do país, bem como pelas questões relacionadas à abertura e reconhecimento de cursos, sob a sua responsabilidade e devido às posições que estas *representavam* durante o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais. Nem

---

<sup>2</sup> Trata-se do Edital SESu/MEC nº. 4/97, lançado em dezembro de 1997, convocando as instituições de ensino superior à enviarem suas sugestões de diretrizes e de mudanças curriculares, as quais seriam avaliadas e sistematizadas pelas comissões de especialistas de ensino, nomeadas pela SESu/MEC, com vistas a elaboração de um texto-base que serviria de referência para a redação do texto final das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação.

sempre suas posições eram bem recebidas, ou compreendidas. Por outro lado, às vezes, as comissões também não apresentavam clareza sobre os critérios que embasavam as suas posições e o ponto de vista a partir do qual emitiam os seus pareceres.

Isto irá refletir em crises no processo de elaboração das diretrizes, o qual foi marcado por profundos embates, recuos e avanços, enfim, ações e reações resultantes dos conflitos de interpretações e de interesses, nem sempre convergentes, entre os principais atores envolvidos nessas discussões, tais como, o CNE, as IES particulares e públicas, os conselhos profissionais, a própria SESu, a comissão de especialistas etc.

No Capítulo II, depois de constatadas e discutidas as orientações contidas na lei objeto de estudo, para a organização e o funcionamento dos cursos de graduação em filosofia no Brasil, procuramos mapear, por assim dizer, a *quantidade* dos cursos existentes e *onde* eles estão situados por região e estados brasileiros e, em seguida, *como* estão sendo oferecidos esses cursos do ponto de vista institucional e acadêmico, *retratando* especialmente o tipo de organização acadêmica, dependência administrativa e as formas de habilitação predominantes na estruturação desses cursos.

Desde o início de nossa pesquisa sentimos necessidade de obter algumas informações a respeito do modo como os cursos de graduação em filosofia estão estruturados e em funcionamento em nível nacional. Nossa intenção consistia, fundamentalmente, em ter uma visão geral da situação dos cursos hoje, uma espécie de panorama atual do ensino superior de filosofia no Brasil, contendo informações sobre a situação institucional e acadêmica dos cursos, bem como sobre o perfil profissional dos formandos, para que assim pudéssemos constituir aquilo que tratamos como sendo a *materialidade da tese*, para em cima disto fazer as perguntas, as formulações de hipóteses, estabelecer categorias de análise, enfim, determinar o nosso objeto específico de trabalho.

Na tese, por razões “didáticas” e “formais”, de apresentação do trabalho, este constitui o segundo capítulo, porém, no processo de investigação e de pesquisa, os dados aí levantados e discutidos foram os motivadores, em grande parte, da escolha do nosso objeto de pesquisa.

Serviu-nos de referência, para a elaboração do quadro que almejávamos traçar, um cadastro de IES por curso de filosofia, disponibilizado pelo INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais [<http://www.inep.gov.br/>], órgão vinculado ao MEC, o qual nos foi

enviado como arquivo anexado em formato excel (planilha), contendo dados que foram coletados entre 1999-2004 (cf. ANEXO I e II).

Os dados disponibilizados pelo INEP fornecem um conjunto razoável de informações sobre os cursos de filosofia que pode ser explorado desde perspectivas muito diversas, e que pode orientar outros estudos e análises para a compreensão do ensino superior de filosofia no Brasil. Em nossa pesquisa, porém, aproveitamos para exame as partes que compreendem:

- NOME DA INSTITUIÇÃO;
- ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA / NATUREZA DO CURSO;
- DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA;
- NOME DA HABILITAÇÃO;
- REGIÃO;
- ESTADO;
- MUNICÍPIO;

Com base nestes pontos, nos debruçamos sobre esse cadastro na tentativa de compreender a forma como estão organizados e estruturados os cursos superiores de filosofia no país, tendo como referência os seguintes dados: a quantidade de cursos superiores de filosofia em atividade; a distribuição dos cursos nos estados e nas regiões; a habilitação oferecida aos egressos desses cursos; a oferta desses cursos nas IES públicas e nas particulares; aquilo que predomina no ensino de graduação em filosofia em relação à capacitação para a pesquisa e para a docência.

O capítulo está estruturado de modo que iniciamos com um estudo a respeito da divisão territorial dos cursos em nível nacional, nas regiões e nos estados. Em seguida, tratamos do perfil institucional, elencando a quantidade de cursos que são oferecidos por IES públicas e privadas, se estão organizados em faculdades, universidades, etc.. Concluimos, discorrendo sobre o seu perfil acadêmico, com destaque para o tipo de habilitação oferecida pelos cursos de filosofia, se bacharelado e/ou licenciatura.

Finalizando, no Capítulo III, com base no exame que realizamos das Diretrizes dos cursos de filosofia e conforme o perfil institucional e acadêmico destes em nível nacional, realizamos uma reflexão reivindicando a formação filosófico-pedagógica como elemento definidor da graduação em filosofia no país, discutindo seus limites e apontando possibilidades, com destaque para o papel da licenciatura neste processo.

Procuramos empreender essa discussão, inicialmente, a partir da análise das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Filosofia, aprovadas e promulgadas pelo MEC em 2001, das quais tratamos no primeiro capítulo e, levando em consideração os dados levantados no Capítulo II, sobre o perfil institucional e acadêmico dos cursos superiores de filosofia em nível nacional. Desenvolvemos esta discussão, no sentido de compreender como os cursos de filosofia têm desempenhado a sua tarefa de cuidar da capacitação filosófica e pedagógica dos professores de filosofia para o exercício do magistério na educação básica e que outras formas de tratamento poderiam ser dadas ao desenvolvimento desta tarefa.

Perguntamos, por exemplo, se quando há algum nível de interface entre ensino e pesquisa ou filosofia e educação no curso de graduação em filosofia, isto se dá de modo intencional, consciente, como parte de um projeto educativo global, previamente elaborado com esta finalidade, ou, se isto é resultante do acaso, acontecendo de forma espontânea, imediata, por força do mercado, baseada numa proclamação retórica (porque inexistente) da ocorrência de tal interface? Há espaço para experiências alternativas?

Ou ainda: como garantir que os cursos da área básica de filosofia se comprometam *objetivamente* com a capacitação pedagógica dos estudantes da graduação, dos cursos de licenciatura, ao nível do compromisso que se tem com a formação do bacharel? De que forma é possível favorecer uma maior unidade entre teoria e prática na formação dos graduandos em filosofia, sobretudo, dos licenciandos?

Argumentamos, em dado momento, que um curso de filosofia que vise a formar especialistas de nível superior para atuarem profissionalmente na atividade filosófica, deve, ao menos, garantir o domínio dos conhecimentos básicos necessários para tanto, os quais incluem o domínio dos conhecimentos filosóficos fundamentais, dos seus principais temas e problemas, bem como o conhecimento da própria história da filosofia, dos filósofos clássicos e das principais teorias filosóficas desenvolvidas historicamente, com a sua razão de ser, compreendendo a sua importância para a história da humanidade. Porém, além disso, devemos também valorizar o processo de circulação e de transmissão desse saber, que tem na docência o seu principal veículo de divulgação.

Enfim, desde o início dessa nossa empresa procuramos mostrar a necessidade de os cursos da área básica de filosofia refletirem sobre o modo atual de organização e de funcionamento dos cursos de graduação da área, tendo em vista construir uma proposta integradora de curso de graduação em filosofia que contemple dialeticamente os estudos filosóficos com a capacitação pedagógica dos estudantes.

Todavia, do ponto de vista do comprometimento dos cursos de filosofia com a formação de seus professores, esbarramos num problema fundamental, qual seja, se considerarmos o modelo atual de organização e de funcionamento dos cursos de graduação em filosofia, a principal dificuldade reside na própria tradição dos cursos os quais consideram a formação pedagógica algo inerente às faculdades de educação e que não envolve diretamente os cursos da área básica, conforme veremos mais adiante. Procuramos problematizar, assim, nesse capítulo, bem como na tese como um todo, a manutenção dessa postura discutindo as suas conseqüências e apontando possibilidades.

Já concluindo a tese, apontamos algumas possibilidades de ação imediata com base na legislação em vigor e a partir de alguns *espaços* acadêmicos e políticos de reflexão filosófica sobre o ensino de filosofia, em processo de construção em nível nacional, o qual pode vir a se constituir num *fórum*, com autoridade filosófica e legitimidade acadêmica de discussão, onde os debates sobre os problemas relacionados ao ensino de filosofia e à formação de professores de filosofia, alguns identificados e discutidos nesta tese, poderão ser desenvolvidos e aprofundados.

## CAPÍTULO I

# AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA: LIMITES E POSSIBILIDADES

“A organização escolar não é obra da legislação. Ambas interagem no seio da sociedade que produz uma e outra”.

Dermeval Saviani  
(2000, p. 168)

Temos por objetivo no presente capítulo discorrer acerca do texto aprovado e em processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Filosofia, Parecer nº 492/2001 (BRASIL.CNE/CES, 2001). Pretendemos com nosso estudo deste *dispositivo legal*<sup>3</sup> demonstrar, a partir de um olhar mais atento e crítico, prestando atenção às linhas e às entrelinhas, o que é possível destacar para a compreensão do estado atual do ensino superior de filosofia no Brasil, seus limites e possibilidades.

Optamos, preliminarmente, por fazer uma breve apresentação introdutória do texto promulgado das Diretrizes Curriculares Nacionais, de forma que se possa tomar imediatamente conhecimento do referido documento, para depois proceder a sua análise e discussão. Apresentamos o texto em sua estrutura básica, com seus objetivos e metas principais, para que se conheça o mais amplamente possível o referido documento.

Para o estudo deste *instrumento jurídico*<sup>4</sup> nos baseamos nas sugestões de SAVIANI, que apresenta a seguinte programação para o estudo da legislação numa perspectiva crítica:

---

<sup>3</sup> Termo utilizado por NEVES (2002c, p.137).

<sup>4</sup> NEVES (Ibidem).

1. A primeira etapa será, inevitavelmente, o contato com a própria lei. Trata-se de fazer uma análise textual, de captar a estrutura do texto, ordenando os assuntos de que ela trata e as medidas que preconiza.
2. Em seguida é necessário examinar as razões manifestas. Aqui será indispensável a leitura do Relatório Geral, da Exposição de Motivos, etc.
3. Finalmente, impõe-se a busca das razões reais. Isto implica:
  - 3.1. O exame do contexto. Trata-se, aqui, de reconstituir o processo histórico no seio do qual engendrou-se a lei objeto de estudo, identificando os seus condicionantes em termos das forças sociais básicas que a tornaram possível;
  - 3.2. O exame da gênese da lei. Nessa etapa reconstitui-se o processo de elaboração da lei pondo em evidência a forma como os diferentes atores desempenharam os respectivos papéis (2000, p.169).

Vale ressaltar, contudo, que assumimos este roteiro proposto por SAVIANI como um *referencial básico* para nos orientar em nossa análise e discussão das Diretrizes e não como um plano rígido de trabalho.

### **1. *Texto das Diretrizes (Parecer CNE/CES nº. 492/2001): apresentação geral.***

Em 03 de abril de 2001, foi aprovado na Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, o Parecer CNE/CES 492/2001<sup>5</sup>, que dispõe acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia<sup>6</sup>.

As Diretrizes Curriculares que passaram a nortear a organização e o funcionamento dos cursos de graduação a partir do ano de 2001, no que se refere aos cursos de Filosofia, tem a seguinte estrutura textual básica:

1. *Perfil dos Formandos;*
2. *Competências e Habilidades;*
3. *Conteúdos Curriculares;*
4. *Organização do Curso;*
5. *Estruturação do Curso;*
6. *Estágios e Atividades Complementares;*

<sup>5</sup> Despacho do Ministro em 04/07/2001, publicado no Diário Oficial da União de 09/07/2001, Seção 1, p.50.

<sup>6</sup> Cf. ANEXO VI, ou: <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/pareceres/136301FHGSICBAM.doc>

## 7. *Conexão com a Avaliação Institucional.*

No item 1, *perfil dos formandos*, se enfatiza a necessidade de uma “sólida formação de história da filosofia” como condição para “a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos, assim como para a análise e reflexão da realidade social em que se insere”. Atribui-se uma importância significativa, central, digamos assim, ao conhecimento da história da filosofia no processo de formação dos graduandos.

O licenciado e o bacharel, além de uma “sólida formação” em filosofia, deverão agregar alguns conhecimentos complementares, tendo em vista o fim específico da habilitação escolhida. A licenciatura, por exemplo, deverá capacitar pedagogicamente os formandos para “enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica” no ensino médio; o bacharelado deverá capacitar metodologicamente os seus egressos para a “pesquisa acadêmica” e a produção de conhecimento. Além disso, “os egressos podem contribuir profissionalmente também em outras áreas, no debate interdisciplinar, nas assessorias culturais etc.”.

Quanto ao item 2, trata-se das *competências e habilidades* a serem desenvolvidas pelos egressos, quais sejam:

- Capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;
- Capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;
- Capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;
- Compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;
- Percepção da integração necessária entre a filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;
- Capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos.
- Capacidade de leitura e compreensão de textos filosóficos em língua estrangeira
- Competência na utilização da informática.

Em linhas gerais, os formandos em filosofia, sejam eles bacharéis e/ou licenciados, devem demonstrar domínio dessas “habilidades e competências” para o exercício da atividade filosófica ao concluir o curso de graduação.

No tópico 3, referente aos *conteúdos curriculares*, propõe-se a manutenção do “elenco tradicional das cinco disciplinas básicas (História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica, Filosofia Geral: Problemas Metafísicos, – além de duas matérias científicas)”, considerada ainda em termos curriculares “como uma sábia diretriz e um modelo que vem permitindo aos melhores cursos do país um ensino flexível e adequado da filosofia”. E mais ainda: alegando o “desenvolvimento da Filosofia nas últimas décadas”, indica-se, a título de complementação, a inclusão de outras áreas no currículo, como: “Filosofia Política, Filosofia da Ciência (ou Epistemologia), Estética, Filosofia da Linguagem e Filosofia da Mente”. No caso específico da licenciatura, “deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam”<sup>7</sup>.

No item 4, onde se trata da *organização do curso*, as Diretrizes são as seguintes:

Os cursos deverão formar bacharéis e 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<sup>8</sup> 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 conteúdos básicos e núcleos temáticos.

O bacharel é apresentado como aquele que deverá se dedicar à *pesquisa*, “em geral direcionada aos programas de pós-graduação, bem como, ao magistério superior”. Do licenciado, por outro lado, se espera uma atenção especial voltada “para o ensino de Filosofia no nível médio”. Não obstante a oferta de duas habilitações, o bacharelado e a licenciatura, podendo esta

---

<sup>7</sup> Os conteúdos definidos para a educação básica, incluso os de filosofia, encontram-se consubstanciados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): BRASIL.SEMTEC, 1999a; BRASIL.SEMTEC, 1999b; BRASIL.SEF, 1997b; BRASIL.SEF, 1998b.

<sup>8</sup> Resolução CNE/CP nº. 1/2002 [<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/resolucao/0102formprof.doc>]. Analisaremos esta Resolução no item 4, deste capítulo.

resposta ao Edital SESu nº. 4/1997<sup>14</sup>, o qual solicitava que as IES apresentassem sugestões de reforma curricular para os seus cursos. Depois de analisadas e sistematizadas, as propostas seriam encaminhadas ao CNE pela SESu, sob a forma de texto-base para a elaboração da versão final das Diretrizes Curriculares Nacionais que passariam a nortear o ensino superior de filosofia no Brasil a partir de 2001.

## **2. Sobre o contexto histórico e político das Diretrizes.**

Antes de procedermos à análise e discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em filosofia, faremos aqui um breve exame do processo histórico e político no seio do qual engendrou-se a lei objeto de estudo, procurando identificar os seus condicionantes em termos das forças sociais básicas que a tornaram possível (SAVIANI, 2000, p.169). Este estudo preliminar é necessário para nos aproximar, tanto quanto possível, das razões fundamentais que nortearam a elaboração dessa reforma da educação superior brasileira, bem como para refletirmos sobre o caráter daquilo que é afirmado e do que é silenciado no texto das Diretrizes e as implicações disto para a organização do ensino de filosofia na graduação e na educação básica.

Temos como ponto de partida, para o desenvolvimento deste aspecto, a idéia central de que as atuais *diretrizes curriculares* não são um evento isolado e independente, mas, parte de um programa de reformas da educação superior em meio às reformas do Estado brasileiro que estão em curso desde o final da década de 1980. Segundo SILVA JR e SGUISSARDI (1997, p.07), nos últimos anos do século XX, “tenta-se fazer do Brasil o país das reformas institucionais: econômicas, tributária, fiscal, da previdência, produtiva, educacional etc., numa palavra, do Estado e da Constituição”.

---

<sup>14</sup> Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/edital/e04.doc>

Segundo vários autores e estudiosos desse assunto<sup>15</sup>, tais reformas constituem um *marco simbólico* de uma “guinada” neoconservadora em educação no Brasil, iniciada nesse período, nos moldes do *ideário neoliberal*, que se caracteriza pelo combate intransigente aos direitos sociais e aos ganhos de produtividade da classe trabalhadora, enfim, contra a intervenção do Estado em assuntos econômicos, defendendo o postulado de que “o mercado é a lei social soberana”.

No Brasil, essa política se iniciou, de forma ainda assistemática, nos anos 1980 e se afirmou nos anos 1990, com a formação e consolidação de um novo bloco no poder, consubstanciado pelos governos Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, na Presidência da República, e pelas várias legislaturas do Congresso Nacional, de composição sempre mais conservadora” (NEVES e FERNANDES, 2002, p.25).

A conjuntura econômica e política internacional e nacional pressionavam para uma mudança de rumo o que implicava em realizar uma reforma do Estado para que se atendessem às novas exigências do momento, sejam estas de caráter externo ou com *consentimento* interno (SILVA, 2002). O campo educacional adquire valor central nesse processo, em especial a educação superior.

*As mudanças no âmbito da produção, articuladas ao avanço da ciência e da tecnologia, têm gerado uma intensificação dos processos de competição no mercado global. Instala-se, na realidade, um novo paradigma produtivo em nível mundial, que implica profundas mudanças na produção, nas formas de aprendizagem, na produção e difusão do conhecimento e na qualificação de recursos humanos. Há uma compreensão, no mundo internacionalizado, de que a competitividade requerida passa pelo conhecimento e pela formação de recursos humanos; daí o papel central da educação e do conhecimento. Do ponto de vista do capitalismo globalizado, educação e conhecimento são tidos como força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. Por isso, nessa ótica, o investimento em capital intelectual aparece como estratégico para a obtenção de vantagens competitivas (DOURADO e OLIVEIRA, 1999, p.10, grifos nossos).*

---

<sup>15</sup> Cf, dentre outros: SGUISSARDI, 1997; BIANCHETTI, 1997; SAVIANI, 1997, 2002; LEHER, 1998;; CHINALI, 1998;; GENTILI, 1998; BENAYON, 1998; NOGUEIRA, 1998; NEVES, 2000, 2002; SILVA, 2002; FRIGOTTO, 2003.

Vivenciamos nas duas últimas décadas do século XX, no Brasil, os reflexos de uma *crise econômica* ocorrida no âmbito do capitalismo mundial, a qual alcançou o seu auge na década de 1970 e levou a gestação de uma *nova ordem econômica mundial*, tendo em vista a manutenção do modelo econômico dominante centrado na “economia de mercado”, a qual está baseada no *ideário liberal* da livre produção e circulação de mercadoria e na acumulação de capital. Esse “novo” modelo de desenvolvimento econômico foi denominado *neoliberalismo*.

A respeito da *crise do capitalismo*<sup>16</sup> da década de 1970, SILVA JR e SGUISSARDI (1997, p.29-30), retratam este acontecimento nos seguintes termos:

No período que se inicia no pós-guerra até os anos 1970, o modelo de desenvolvimento predominante no centro da economia mundial foi denominado pelos economistas como Fordismo. Este estágio do capitalismo mundial caracteriza-se como um sistema econômico de acumulação intensiva de capital, associada à produção e ao consumo de massa, tendo, no Estado, a instituição estratégica produtora da sincronia entre a oferta e a procura, equilíbrio alcançado através de políticas de compensação social. [...] A organização e o processo de trabalho – vertente produtiva do Fordismo –, no período em estudo, passaram a apresentar queda de produtividade em razão da obsolescência da base tecnológica que lhes dava sustentação. Por outro lado, o capital invertido não produzia a rentabilidade costumeira, em um mercado cada vez menor – relativo à produção em parâmetros fordistas – e mais exigente. Este cenário favoreceu o aparecimento do desemprego e de um progressivo surto inflacionário, fatos que se agravaram com a crise do petróleo, principal combustível industrial nesse momento. Este quadro econômico contraditório e politicamente instável ensejou movimentos sociais, com orientações diferentes e até antagônicas, a tornarem explícita a crise que até então era apenas potencial.

O *neoliberalismo* é a resposta encontrada para equacionar a atual crise econômica; um “remédio” necessário para “salvar” o sistema. Deste modo, “...sendo que *neo* significa novo, então, neoliberalismo significa um novo liberalismo, ou seja, o liberalismo hoje. A questão a ser posta é: há algo de novo no liberalismo atual?” (DALAROSA, 2003, p.199).

---

<sup>16</sup> Cf, também, FRIGOTTO (2003).

Se partirmos daquilo que é colocado pelo próprio HAYEK (1977), um dos principais defensores dessa proposta de desenvolvimento econômico hoje denominada *neoliberalismo*, devemos concluir que o liberalismo atual *tem sim* algo de “novo”, e consiste na defesa de um retorno ao *liberalismo clássico*.

A *novidade* da proposta defendida por HAYEK e *consortes*<sup>17</sup> consiste em sua tese da necessidade de uma volta às origens, ao *liberalismo clássico*, considerado por ele “o caminho abandonado”, em contraposição às propostas *pseudoliberais* como o “Estado-providência” e o “keynesianismo”<sup>18</sup> e o socialismo, que desviam, ao seu ver, o *liberalismo* de sua rota rumo a emancipação e liberdade do indivíduo submetendo-o ao poder do Estado. Sua crítica se dirige, fundamentalmente, àquilo que ele considera “uma inversão de rumos a um completo abandono da tradição individualista que criou a civilização ocidental” (1977, p.20).

Todavia, isto não significa que devemos suprimir todo e qualquer tipo de Estado. Ao contrário, para HAYEK, o liberalismo é tão contra o controle absoluto das ações individuais feitas por um planejamento central, totalitário, quanto não aceita, por exemplo, incondicionalmente, a tese do “controle algum” do *laissez-faire* e *laissez-passer* (“deixe fazer, deixe passar”). E sim, “a argumentação liberal propugna pelo melhor uso possível das forças de competição como um meio de coordenar os esforços humanos, e não pretende que as coisas devam ser deixadas como estão” (Idem, p.33).

Disto resulta a convicção de que “onde se puder criar uma efetiva concorrência, aí se terá a melhor maneira, entre todas, de criar os esforços individuais(...)” (Ibidem). Para tanto, é necessária uma “estrutura legal cuidadosamente meditada” (Ibidem). Em síntese, segundo HAYEK, não se postula *intervenção nenhuma* do poder coercitivo, e sim, aquela intervenção que possibilita a existência de uma “efetiva concorrência”. Tem-se a *concorrência* como “o único método dentro do qual nossas atividades podem se harmonizar sem a intervenção coercitiva ou

---

<sup>17</sup> Essa proposta nasceu de um grupo de “economistas, cientistas políticos e filósofos, entre os quais Popper e Lippman, que, em 1947, reuniu-se em Mont Saint Pélerin, na Suíça, à volta do austríaco von Hayek e do norte-americano Milton Friedman. Esse grupo opunha-se encarniçadamente contra o surgimento do Estado de Bem-Estar de estilo keynesiano e social-democrata e contra a política norte-americana do New Deal. Navegando contra a corrente das décadas de 50 e 60, o grupo elaborou um detalhado projeto econômico e político no qual atacava o chamado Estado Providência com seus encargos sociais e com a função de regulador das atividades do mercado, afirmando que esse tipo de Estado destruía a liberdade dos indivíduos e a competição, sem as quais não há prosperidade” (CHAUI, 2000, p.211).

<sup>18</sup> Cf. KEYNES, John Maynard. *Teoria geral do emprego, do juro e da moeda*. São Paulo: Atlas, 1982.

arbitrária da autoridade” (Idem, p.34). A *concorrência* dispensa a “necessidade de um controle social consciente” (Idem, p.35).

Quanto ao lugar e a função do Estado, o autor tem por objetivo criticar não qualquer tipo de “planejamento” ou a necessidade da existência do Estado em si, mas, unicamente a idéia do “planejamento contra a concorrência”. O regime de concorrência deve constituir ele mesmo um modo particular de planejamento. Ou seja,

Em nenhum sistema racionalmente defensável o Estado ficaria sem nada a fazer.  
Um efetivo sistema de concorrência, tanto como qualquer outro, *necessita de uma estrutura legal inteligentemente elaborada e sujeita a reajustes contínuos*  
(Idem, p. 37, grifos nossos).

Ora, em que consiste o “sistema de concorrência” senão na economia gerida pela *lógica do mercado*, com base na *lei da oferta e da procura*, princípio de sustentação do próprio sistema capitalista de organização da economia e da sociedade? A postura de HAYEK, a qual também é partilhada por seu grupo, supracitado, não deixa de ser curiosa, neste sentido, vez que eles se apresentam como defensores intransigentes do fim do poder de ingerência do Estado na organização e no desenvolvimento da economia, deixando a sua regulação por conta da lógica do mercado, como o único meio capaz de garantir uma *regulação justa e equilibrada* da economia, também chamada *tese do Estado mínimo*.

Por outro lado, esta aparente contradição denota na verdade a compreensão exata do papel do Estado no âmbito do *liberalismo clássico*, bem como do *neoliberalismo*. Transcrevemos a seguir uma síntese apresentada por Marilena CHAUI quanto às idéias do grupo do *Mont Pèlerin* em relação à compreensão do papel do Estado numa perspectiva neoliberal e de como essas idéias chegaram a se tornar hegemônicas na sociedade atual.

Essas idéias permaneceram como letra morta até a crise capitalista do início dos anos 70, quando o capitalismo conheceu, pela primeira vez, um tipo de situação imprevisível, isto é, baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação: a famosa estagflação. O grupo de Hayek, Friedman e Popper passou a ser ouvido com respeito porque oferecia a *suposta explicação para a crise*: esta, dizem eles, fora causada pelo poder excessivo dos sindicatos e dos movimentos operários que haviam pressionado por aumentos salariais e exigido o aumento

dos encargos sociais do Estado. Teriam, dessa maneira, destruído os níveis de lucro requeridos pelas empresas e desencadeado os processos inflacionários incontroláveis. Feito o diagnóstico, o grupo do Mont Pélerin propôs o remédio: 1) um *Estado forte* para quebrar o poder dos sindicatos e movimentos operários, para controlar os dinheiros públicos e cortar drasticamente os encargos sociais e os investimentos na economia; 2) um Estado cuja meta principal deveria ser a estabilidade monetária, contendo os gastos sociais e restaurando a taxa de desemprego necessária para formar um exército industrial de reserva que quebrasse o poderio dos sindicatos; 3) um Estado que realizasse uma reforma fiscal para incentivar os investimentos privados e, portanto, que reduzisse os impostos sobre o capital e as fortunas, aumentando os impostos sobre a renda individual e, portanto, sobre o trabalho, o consumo e ao comércio; 4) um Estado que se afastasse da regulação da economia, deixando que o próprio mercado, com sua racionalidade própria, operasse a desregulação; em outras palavras, abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação antigreve e vasto programa de privatização. O modelo foi aplicado, primeiro, no Chile, depois na Inglaterra e nos Estados Unidos, expandindo-se para todo o mundo capitalista (com exceção dos países asiáticos), e, depois da “queda do muro de Berlim”, para o Leste Europeu. Esse modelo político tornou-se responsável pela mudança da forma de acumulação do capital, hoje conhecida como “acumulação flexível”<sup>19</sup> e que não havia sido prevista pelo grupo neoliberal. De fato, este propusera seu pacote de medidas na certeza de que abaixaria a taxa de inflação e aumentaria a taxa do crescimento econômico. A primeira aconteceu, mas a segunda não porque o modelo incentivou a especulação financeira em vez dos investimentos na produção; o monetarismo superou a indústria. Donde falar-se em “capitalismo pós-industrial”. É esse modelo, com os ajustes monetaristas, que vem sendo aplicado para a Reforma do Estado brasileiro (2000, p. 212, grifos nossos).

---

<sup>19</sup> Esta “se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fortalecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado ‘setor de serviços’, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas” (HARVEY, 2001 *apud* ZANELLA, 2003, p. 75).

Não se trata, pois, de considerar o *neoliberalismo* como sendo o desenvolvimento de um outro sistema econômico e político, propriamente dito, e sim, é a implementação de uma *nova estratégia* para a manutenção do *Estado Liberal*, agora denominado de *Estado Neoliberal*<sup>20</sup>.

As reformas neoliberais no âmbito do Estado brasileiro começaram a ser implementadas na década de 1990, por Fernando Collor de Mello, Presidente da República, eleito em novembro de 1989. Tais reformas seriam desencadeadas no Brasil de acordo com o *receituário neoliberal*<sup>21</sup>, assumido como a *nova ideologia* da classe dominante nacional. Trata-se, em última instância, da defesa e manutenção do Estado liberal tendo em vista a reprodução e acumulação do capital.

Quais as implicações da implementação desta proposta no Brasil, no campo educacional, notadamente quanto às mudanças que se processaram na educação superior? Quais as relações que podemos estabelecer entre essas reformas e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação?

Lúcia Maria NEVES (2002c, p.137). destaca, quanto a isto, quatro dispositivos legais que “delimitam a nova estrutura de educação superior brasileira”, no âmbito da política pública de educação, implementada nos últimos 20 anos do século XX, como parte do programa de reforma do Estado brasileiro. Trata-se da Constituição Federal de 1988; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20/12/1996; do Decreto nº 2.306, de 19/8/1997; e, finalmente, do Decreto nº 3.860<sup>22</sup>, de 9/7/2001.

Segundo essa autora,

Pelo estudo desses instrumentos jurídicos pode-se constatar a dimensão de política pública do processo de privatização da educação superior, a natureza empresarial do processo de expansão da oferta de vagas nesse nível de ensino, o caráter altamente centralizador do MEC na definição dessa política e,

---

<sup>20</sup> “Como se vê, neoliberalismo nada possui de novo. É o liberalismo clássico em tempos atuais. A rigor, nada há de novo porque o liberalismo *não se define pela forma e sim pela lógica* na qual se fundamenta. Essa lógica, em tese, não mudou desde sua origem” (DALAROSA, 2003, p. 199, grifos nossos).

<sup>21</sup> Cf. CASTANHO (2003, p.28).

<sup>22</sup> Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/decreto/DecN3860.doc> - Acessado: 04/02/2005.

inversamente, o estímulo governamental à fragmentação da execução da mesma (NEVES, 2002c, p.137)<sup>23</sup>.

O ponto alto dessas reformas no campo educacional, no entanto, onde se firmaram mais claramente os objetivos e metas para a educação numa perspectiva neoliberal, se deu no processo de elaboração, aprovação e promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Considerada por diversos autores uma “LDB minimalista”, compatível com o “Estado mínimo” e em consonância com a “orientação política atualmente dominante”.

É a posição, por exemplo, de Dermeval SAVIANI, segundo o qual:

(...) se trata de um documento legal que está *em sintonia com a orientação política dominante hoje em dia* e que vem sendo adotada pelo governo atual em termos gerais e, especificamente, no campo educacional. O ministério da Educação, em lugar de formular para a área uma política global, enunciando claramente as suas diretrizes assim como as formas de sua implementação e buscando inscrevê-las no texto do projeto da LDB que estava em discussão no Congresso Nacional, *preferiu esvaziar aquele projeto optando por um texto inócuo e genérico, uma “LDB minimalista”* na expressão de Luiz Antonio Cunha, texto esse assumido pelo Senador Darcy Ribeiro através do Substitutivo que se logrou converter na nova LDB.

Certamente *essa via foi escolhida para afastar as pressões das forças organizadas* que atuavam junto ou sobre o Parlamento *de modo a deixar o caminho livre para a apresentação e aprovação de reformas pontuais, tópicas, localizadas*, traduzidas em medidas como o denominado “Fundo de Valorização do Magistério”, os “Parâmetros Curriculares Nacionais”, a lei de reforma do ensino profissional e técnico, a emenda constitucional relativa à autonomia universitária, além de outras como os mecanismos de avaliação mediante provas aplicadas aos alunos do ensino fundamental e médio e o “provão” para os universitários.

Em suma, *a política do ministério da Educação escolheu a via das alterações parciais* operando, por assim dizer, segundo a célebre fórmula das “doses

---

<sup>23</sup> Lúcia Neves tem coordenado o desenvolvimento de pesquisas que têm demonstrado estar em curso um processo de *empresariamento da educação*, com uma forte tendência para a *privatização da educação superior* nacional, cf. NEVES, 2000; 2002b.

homeopáticas”. Isso, todavia, não significa que o ministério não tenha uma política global para a área da educação. Certamente ele a tem. Entretanto, *estrategicamente parece ter optado por não anunciá-la*, procurando implementá-la através de *reformas pontuais* acreditando, talvez, que *dessa forma seria mais fácil viabilizá-la politicamente, safando-se das pressões e quebrando as eventuais resistências* (1997, p.199-200, grifos nossos).

Isto produziu um forte impacto sobre as leis, decretos, resoluções etc, subseqüentes à aprovação dessa LDB, a partir de 1996, sobretudo, em se tratando daqueles dispositivos legais destinados a realizarem a *regulamentação* dessa nova Lei Geral da Educação Nacional, com base no “espírito” que a forjou e continua animando a sua implementação.

Neste aspecto, as escolhas e as estratégias do governo para viabilizar a aprovação da LDB/96<sup>24</sup> e a sua posterior regulamentação, se coadunam àquilo que se prescreve quanto ao papel do Estado no interior do neoliberalismo. Ou seja, para que se tenha “um efetivo sistema de concorrência” se “necessita de uma *estrutura legal* inteligentemente elaborada e sujeita a reajustes contínuos” (HAYEK, 1977, p. 37, grifos nossos).

É nesse contexto que em janeiro de 1995 é empossado Fernando Henrique Cardoso como Presidente da República. O novo governo, de centro-direita e sob a liderança da coligação PSDB-PFL-PTB, permite a recomposição de um quadro político mais conservador, acrescido de uma participação mais efetiva do Poder Executivo, que até então não havia interferido mais diretamente na discussão da LDB. A partir de então o governo assume a direção do processo, *amparado na nova correlação de forças* que se formara no Legislativo, sendo esta muito mais favorável ao Executivo.

Por outro lado, não obstante esta realidade, isto não se deu sem contradições e resistência. Contrapuseram-se a esse projeto, nesse período, as *forças progressistas* da comunidade educacional organizada, que se mobilizaram em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública no processo de construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deflagrado pelos educadores em outubro de 1988, após a promulgação da Constituição Federal, o que garantiu algumas conquistas e alguns avanços na versão final da LDB que logrou ser

---

<sup>24</sup> Deste ponto em diante usaremos algumas vezes esta forma de abreviação quando nos referirmos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.

aprovada e promulgada em 1996. Além disso, conforme a interpretação de SAVIANI, embora essa LDB

não tenha incorporado dispositivos que claramente apontassem na direção da necessária transformação da deficiente estrutura educacional brasileira, *ela, de si, não impede que isso venha a ocorrer*. A abertura de perspectivas para a efetivação dessa possibilidade depende da nossa capacidade de forjar uma coesa vontade política capaz de transpor os limites que marcam a conjuntura presente (1997, p.238, grifos nossos).

Com relação ao papel desempenhado pelo governo no decorrer de todo esse processo, isto pode ser visto em quatro momentos:

o primeiro corresponde à fase final do governo Sarney e se estende de dezembro de 1988 ao início de março de 1990; o segundo vai da posse de Collor de Mello em 15 de março de 1990 à sua queda em setembro de 1992; o terceiro momento é aquele do governo Itamar Franco, entre outubro de 1992 e dezembro de 1994; finalmente, o último momento corresponde ao governo de Fernando Henrique Cardoso, cobrindo o período que vai de janeiro de 1995 até a sanção da nova LDB em 29 de dezembro de 1996 (SAVIANI, *Idem*, p.157).

De acordo com NEVES (2002c), apesar dessa política de reformas da educação superior, de cunho “privatizante”<sup>25</sup>, adquirir contornos mais claros e assumir um ritmo mais acelerado apenas a partir da segunda metade da década de 1990, as suas raízes remontam ao período da promulgação da nova Constituição Federal brasileira, em 1988.

A autora cita, quanto à educação superior, os Art. 213 e 207 que muito se aproximam do caráter privatista da política educacional atual. O Art. 213 assegura a destinação de recursos públicos para a iniciativa privada no campo da educação<sup>26</sup>. “Este artigo, ao admitir a existência

---

<sup>25</sup> Esse termo é nosso.

<sup>26</sup> **Art. 213.** Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: (I) comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; (II) assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades. (§ 1.º) Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o poder público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade. (§ 2.º) As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público.

de escolas com fins lucrativos, antecipa também a natureza empresarial da privatização da educação escolar, que se constitui a especificidade da política neoliberal para a educação superior” (NEVES, 2002c, p.138). O Art. 207<sup>27</sup>, por sua vez, induz à “fragmentação acadêmica da educação superior” ao prescrever explicitamente apenas às universidades a observância do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, “deixando margem à permanência de instituições superiores voltadas apenas para o ensino” (Ibidem).

Posteriormente, “em uma conjuntura socioeconômica e política mais claramente definida em prol dos interesses burgueses” (Idem, p.139), os neoliberais alcançaram importantes vitórias rumo à implementação de muitas das reformas que lhes interessavam, tais como: a aprovação da LDB/96, cujo projeto sintonizava-se com a política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso e com as aspirações dos empresários do ensino, sendo inteiramente aprovado por estes (SAVIANI, 1997, p.162). Todavia, foi com o encaminhamento das medidas regulamentadoras da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que os neoliberais avançaram, a passos largos em sua política educacional de contornos “nitidamente privatista” (NEVES, 2002c, p.140).

Nesta linha, um dos instrumentos principais de implementação da política neoliberal para a educação superior, a partir da segunda metade da década de 1990, no Brasil, é o Conselho Nacional de Educação, criado pela Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995<sup>28</sup>, o qual compreende as seguintes atribuições consubstanciadas no Art. 7º da lei supra:

Art. 7º – O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.

Quanto a Câmara de Educação Básica (CEB), dentre as sete<sup>29</sup> atribuições que lhe são conferidas, apenas uma possui caráter *deliberativo*, a qual incide sobre as diretrizes curriculares

---

<sup>27</sup> Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

<sup>28</sup> Versão integral desta lei pode ser encontrada em SAVIANI (2002, p.15).

<sup>29</sup> § 1º São atribuições da Câmara de Educação Básica: (a) examinar os problemas da educação infantil, do ensino fundamental, da educação especial e do ensino médio e tecnológico e oferecer sugestões para sua solução; (b) analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação dos diferentes níveis e modalidades

propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto [§ 1º, letra c]. Neste sentido, uma importante participação da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, nesse período, foi a elaboração das diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental<sup>30</sup> e das diretrizes para o ensino médio<sup>31</sup>. Estas serviram de base, posteriormente, para a elaboração dos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental<sup>32</sup> e ensino médio<sup>33</sup>, respectivamente, bem como para a elaboração dos chamados Temas Transversais<sup>34</sup>.

A Câmara de Educação Superior (CES), por sua vez, conta com cinco atribuições com caráter *deliberativo*, das nove<sup>35</sup> previstas em lei. Dentre estas nos interessa mais diretamente aquela que atribui à CES a deliberação sobre as diretrizes curriculares para os cursos de graduação [§ 2º, letra c].

Observe-se, porém, que todas essas deliberações incidem sobre propostas e relatórios encaminhados pelo MEC e só terão validade se homologadas pelo Ministro da Educação. Aliás, como estipula o artigo segundo da lei em pauta, toda e qualquer manifestação do Conselho Pleno e das Câmaras, *para produzir*

---

mencionados na alínea anterior; (c) *deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto*; (d) colaborar na preparação do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação; (e) assessorar o Ministro de Estado da Educação e do Desporto em todos os assuntos relativos à educação básica; (f) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal, acompanhando a execução dos respectivos Planos de Educação; (g) analisar as questões relativas à aplicação da legislação referente à educação básica (SAVIANI, op. Cit., p.17, grifos nossos);

<sup>30</sup> Parecer CNE/CEB n.º 4, de 29 de janeiro de 1998 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental); Resolução CNE/CEB n.º 2, de 7 de abril de 1998 (Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental).

<sup>31</sup> Parecer CNE/CEB n.º 15, de 1 de junho de 1998 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio); Resolução CNE/CEB n.º 3, de 26 de junho de 1998 (Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio).

<sup>32</sup> Cf. BRASIL.SEF, 1997a; BRASIL.SEF, 1998a.

<sup>33</sup> Cf. BRASIL.SEMTEC, 1999a; BRASIL.SEMTEC, 1999b (Neste se faz referência aos conteúdos e metodologias para o ensino de filosofia no nível médio).

<sup>34</sup> Cf. BRASIL.SEF, 1997b; BRASIL.SEF, 1998b.

<sup>35</sup> “§ 2º São atribuições da Câmara de Educação Superior: (a) analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior; (b) oferecer sugestões para a elaboração do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação; (c) **deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação**; (d) *deliberar* sobre os relatórios encaminhados pelo Ministério da Educação e do Desporto sobre o reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior, assim como sobre autorização prévia daqueles oferecidos por instituições não-universitárias; (e) *deliberar* sobre a autorização, o credenciamento e o reconhecimento periódico de instituições de educação superior, inclusive de universidades, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo Ministério da Educação e do Desporto; (f) *deliberar* sobre os estatutos das universidades e o regimento das demais instituições de educação superior que fazem parte do sistema federal de ensino; (g) *deliberar* sobre os relatórios para reconhecimento periódico de cursos de mestrado e doutorado, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, com base na avaliação dos cursos; (h) analisar questões relativas à aplicação da legislação referente à educação superior; (i) assessorar o Ministro de Estado da Educação e do Desporto nos assuntos relativos à educação superior” (SAVIANI, op. Cit., p.17-18, grifos nossos).

*algum efeito sobre a educação nacional, deverá ser homologada pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto. Infere-se, daí, que o Conselho Nacional de Educação fica reduzido, na prática, a um órgão assessor do Ministério da Educação (SAVIANI, 2002, p. 09, grifos nossos)<sup>36</sup>.*

As diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em filosofia, são engendradas neste contexto, tendo o seu processo já sido deflagrado por intermédio do Edital SESu nº 4 de 1997, que encaminhou às Instituições de Ensino Superior uma solicitação para que enviassem à SESu/MEC (Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação) propostas e contribuições para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

Chama atenção o fato disto ter sido solicitado imediatamente no ano seguinte da promulgação da LDB/96. A razão disto é que o processo de elaboração dessas diretrizes se insere na “onda” de medidas regulamentadoras da LDB desencadeada pelo governo FHC a partir de 1997 e que visava executar o plano de reformas educacionais como parte da reforma do Estado brasileiro em processo de execução desde os finais da década de 1980.

Diante disto, passaremos agora para uma abordagem mais específica a respeito do *processo de construção das diretrizes*, propriamente dita, tendo como pano de fundo o contexto histórico e político que a tornou possível, o qual procuramos retratar aqui em suas linhas gerais e fundamentais, para que posteriormente possamos empreender uma discussão sobre o significado e as implicações disto sobre o ensino de filosofia.

### ***3. A Gênese e o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior no contexto das políticas do MEC.***

Já mencionamos ao final do item precedente que a proposta das diretrizes curriculares surgiu no ano seguinte da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. A emergência desta iniciativa se explica, por um lado, devido a uma necessidade inerente à própria LDB, que pressupõe a promulgação de toda

---

<sup>36</sup> Cf., também, SILVA (2002a, p.117), para uma análise sobre a história do progressivo esvaziamento do CNE como *instância pública* de assuntos pendentes na área educacional.

uma *legislação complementar*, específica, que tem por função *regulamentar* a aplicação da LDB através de mecanismos legais formalmente denominados de leis, decretos ou resoluções etc. Mas é, também, a expressão de uma necessidade política de inserir a reforma educacional no contexto geral da reforma do Estado brasileiro em processo de implementação nesse período.

Em outros termos,

Considera-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como a lei maior da educação no país, por isso mesmo denominada, quando se quer acentuar a sua importância de “carta magna da educação”, ela se situa imediatamente abaixo da Constituição, definindo as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira. *Dado esse caráter de uma lei geral, diversos de seus dispositivos necessitam ser regulamentados por meio de legislação específica de caráter complementar*. E é precisamente nesse contexto que vai se processando, através de iniciativas governamentais, o *delineamento da política educacional que se busca implementar* (SAVIANI, 2002, p.02, grifos nossos).

O nosso principal objetivo neste momento consiste em identificar, tanto quanto possível, o significado político e educacional da lei objeto de estudo. Para chegarmos a isto, procederemos à análise da gênese e do processo de construção das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, aprovadas e promulgadas pelo MEC em abril de 2001.

Tivemos como referência para o desenvolvimento desta parte, basicamente, a tese de doutorado de Rubens de Oliveira Martins, defendida em março de 2004, na UnB, em Brasília, cujo título é “Permanência e movimento: um olhar sobre o processo de construção das diretrizes curriculares para o ensino superior no contexto das políticas do MEC” (MARTINS, 2004). O autor, ao analisar o processo de discussão das novas diretrizes curriculares, permite que compreendamos a forma como se processa a construção das políticas de ensino superior no país nesse período desde uma perspectiva interna<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> O autor trabalha como Gestor Governamental do Departamento de Política de Ensino Superior da SESu/MEC. Seu nome consta no Edital 4/97, indicado como um dos contatos para eventuais esclarecimentos. Cf. à página 27 e 28, da tese supracitada, onde o autor tece alguns comentários sobre esta sua “situação de proximidade institucional” e as implicações metodológicas disto sobre a pesquisa realizada. Baseado em Bourdieu, o autor manifesta preocupação e atenção quanto à necessidade de se exercer, neste caso, uma contínua ‘vigilância epistemológica’, levada em consideração por ele durante a execução de sua pesquisa, pois, conforme diz: “a rotinização do trabalho cotidiano por vezes poderia distorcer o viés da abordagem, ou mesmo fazer com que os fatos analisados se naturalizassem e se tornassem ‘invisíveis’ ao pesquisador” (MARTINS, 2004, p.28).

A tese destaca a posição da Secretaria de Educação Superior (SESu) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) dentro da organização do MEC e como estes organizam o espaço de discussão das diretrizes, a relação com as Comissões de Especialistas, a forma como se opera a construção dos “princípios” das Diretrizes Curriculares, mas, sobretudo, mostra o caráter central que adquire o Edital-convite nº4/1997, elaborado pela SESu, convocando as IES, os conselhos profissionais e as organizações docentes e discentes a apresentarem as suas propostas de mudanças curriculares. Além disso, mostra, também, o papel fundamental que desempenhou o CNE e os demais *atores* neste processo, a resposta ao Edital, o formato das propostas, etc., até à conclusão do processo e promulgação do texto final das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior em 2001.

Logo após a promulgação da LDB de 1996, verificamos uma transformação no modo de se operar a política educacional, que passa a se nortear com base no “espírito” dessa nova Lei Geral da Educação Nacional. As demandas por mudanças na educação começam a ser encaradas com base nos *conceitos de flexibilidade* propostos, ampliando-se, também, “os atores capazes de ter acesso às informações sobre essas políticas” (MARTINS, 2004, p.01).

A mudança na forma de operação das tomadas de decisão sobre políticas públicas, com a crescente utilização de consultas a associações representativas dos setores interessados da sociedade, bem como o crescente uso de “editais” que convidam ao debate antes da tomada de decisão oficial são indicadores dessa mudança (Ibidem).

Houve uma ampliação dos atores interessados em participar mais ativamente dos processos de decisão referente aos rumos e à implementação da política educacional do país, especialmente após a promulgação da LDB/96. Surgem demandas por maior transparência e participação nas discussões sobre a definição de políticas de educação superior. Questiona-se a dinâmica das estratégias de atuação dos órgãos governamentais, como o MEC e sua *relação* com os demais atores, que ora tendem a se alterarem ou a se conservarem dependendo dos interesses em jogo.

Neste contexto, ganham destaque as propostas e reivindicações por maior *flexibilização das estruturas curriculares*.

Entendem-se aqui estruturas curriculares como sendo as orientações oficiais emanadas tradicionalmente pelo poder público federal, de forma homogênea para todo o país, incluindo a pré-definição de disciplinas, cargas horárias e tempos de duração mínimos para cada curso de graduação superior (Idem, p.2).

A crítica se dirige mais diretamente aos chamados “currículos mínimos”, por serem considerados defasados diante das *demandas sociais* atuais, demasiadamente rígidos, anacrônicos, e que, por isso, devem ceder lugar a uma formação acadêmica e profissional *flexível e adaptada* às exigências do mercado de trabalho e aos desafios próprios do mundo contemporâneo.

Com a intenção de transformar esse quadro começam a ser veiculadas diversas propostas de *flexibilização* da estrutura curricular, procurando dar maior autonomia às instituições na definição de seus projetos educacionais a partir de orientações gerais (Ibidem). Essa idéia de flexibilização permeia todo o texto da LDB de 1996 e irá se refletir na legislação completar elaborada posteriormente à promulgação desta lei.

Assim é que em dezembro de 1997 o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Superior, instituiu todo um processo de discussões sobre a necessidade de mudança da estrutura curricular dos cursos de graduação superior baseada em *currículos mínimos* para uma outra forma *mais flexível* assentada na idéia de *diretrizes curriculares*, contendo apenas *orientações gerais* para que os cursos e/ou instituições organizassem o projeto educativo dos seus cursos de modo autônomo e sintonizado com a realidade e a necessidade de cada localidade.

Ao contrário dos currículos mínimos, que explicitavam detalhadamente toda a estrutura de um curso superior, impondo um padrão uniforme para tais cursos em todo o país, a idéia de diretrizes curriculares é baseada na possibilidade de que as IES definam suas grades curriculares com maior liberdade, de acordo com seu projeto pedagógico e especificações, porém a partir de um eixo orientador único (Idem, p.02).

A origem da idéia de ‘diretrizes curriculares’, *fonte* de inspiração do Edital 4/97, nós a encontraremos na LDB/96.

O termo “diretrizes curriculares” aparece pela primeira vez no artigo 53, inciso XX, da Lei 9.394/96, ao invés do usual termo ‘currículo mínimo’. O conceito de

currículo mínimo baseava-se na idéia de que seria necessário haver uma regulamentação detalhada sobre a grade curricular nacional única para todos os cursos de graduação do país. O conceito de diretrizes curriculares insere-se na *filosofia de flexibilização* da nova LDB, baseando-se na idéia de que, ao invés de *listagens fechadas* de disciplinas e cargas horárias, deveriam ser definidas apenas *orientações gerais* para que cada IES elaborasse a grade curricular de seu curso, a partir de um perfil da área, das competências e habilidades esperadas, dos eixos de conteúdos definidores da área (Idem, p.16, grifos nossos).

Nesse debate, o que chama a atenção, segundo MARTINS (Idem, p.03), é a forma como foi inaugurado o processo de discussões sobre as mudanças curriculares dos cursos de graduação, que teve início a partir da publicação de um edital-convite, o Edital SESu nº 4, de 10 de dezembro de 1997, que convocava as instituições de ensino superior e outras instâncias da sociedade civil organizada para enviarem propostas de mudanças curriculares, e que “continha as orientações oficiais sobre os novos rumos desejados para a definição de currículos mais flexíveis para os cursos de graduação, superando a estrutura de currículos mínimos vigentes”.

Até então, predominava na prática da gestão governamental nacional na área educacional, “os traços de uma tradição de isolamento burocrático por parte do MEC” e “de decisão unilateral das políticas em educação superior”, o que levava os demais atores a se posicionarem numa “atitude de desconfiança” frente aos discursos oficiais de “abertura ao debate”, pois, estes careciam de credibilidade.

O lançamento do Edital-convite aparecia, assim, como uma forma de possibilitar uma “inflexão naquela prática”. Com isto a SESu/MEC passava a idéia de que estávamos diante de uma nova prática dos órgãos governamentais na definição de políticas para a educação superior que tencionava superar os traços autoritários recebidos da tradição (Idem, p. 2-4). Isto levou muitos atores interessados no ensino superior a se mobilizarem em torno das discussões propostas de forma a poderem participar e intervir, tanto quanto possível, nesse processo.

Entre os atores considerados como “fundamentais” pode-se identificar aqueles portadores de discursos sobre as políticas de educação superior que se consideram como legítimos representantes das posições da comunidade acadêmica pública e privada, dos órgãos profissionais, dos órgãos governamentais e da “opinião pública” (Idem, p. 5, grifos do autor).

Trata-se, basicamente, das associações docentes, da comunidade acadêmica, dos conselhos profissionais, das comissões de especialistas da SESu/MEC, do próprio Ministério da Educação, especialmente a Secretaria de Educação Superior e o Conselho Nacional de Educação, das associações de mantenedoras de IES particulares, dos fóruns de reitores e pró-reitores (Idem, p.23). No entanto, essa ampliação da participação de outros atores não se deu sem tensão e por vezes conduziu a uma situação de impasse diante dos diversos e contraditórios interesses em jogo, que terminou resultando no impedimento da participação de alguns atores no processo de discussão das diretrizes.

Segundo MARTINS, o que “de fato marca a possibilidade de intervenção dos atores nas decisões concernentes aos rumos dos debates sobre as diretrizes”, é a *sua capacidade* em “se fazer ouvir” pela SESu. Ou seja, a sua legitimidade de atuação é reconhecida pelos demais atores pelo “fato da entidade ter sido recebida em reuniões formais pela diretoria do DEPEs<sup>38</sup>/SESu, e que de tais reuniões tenham sido definidas tarefas comuns e grupos de trabalho envolvendo a SESu/MEC e representantes de tais entidades” (Idem, p.23).

MARTINS identifica como atores ausentes nesse processo e que *não foram capazes* de “se fazer ouvir” pela SESu, entidades como o CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), a ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), a UNE (União Nacional dos Estudantes), a ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior), o NUPES (Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior), o NESUB (Núcleo de Estudos sobre ensino Superior da Universidade de Brasília) e o CIPEDS (Centro de Pesquisa para o Desenvolvimento do Ensino Superior). Esses atores não se *qualificaram* para participar do debate devido a sua *incapacidade* para “enquadrar-se nos espaços que se definiam a partir da particularidade do processo deflagrado com o Edital 4/97”, culminando na “hegemonia dos demais atores”, especialmente a ABMES (Associação Brasileira das Mantenedoras do Ensino Superior) (Idem, p.24).

Além de *qualificar* os atores aptos a participar do debate, a SESu/MEC, como autoridade governamental, irá delimitar as *regras* de atuação dos atores no campo e definir o *eixo central de orientação* onde prevalecerá, em linhas gerais, a sua *visão* sobre o processo de construção das

---

<sup>38</sup> Departamento de Política do Ensino Superior.

diretrizes curriculares, quanto aos objetivos, à determinação dos conceitos e dos termos chaves que nortearão as discussões sobre as diretrizes, etc.

Para MARTINS, esse caráter diretivo da SESu marcará todo o processo de elaboração das diretrizes e serve para mostrar que o MEC não é um “órgão monolítico”, e sim, um espaço em disputa, no qual se contrapõem vários interesses em jogo, nem sempre convergentes. Daí o porquê de em sua tese ele fazer “referência à SESu e não simplesmente ao MEC”. Apesar da discussão das diretrizes integrar o discurso geral do Ministério, ela teve um desenvolvimento bastante independente dentro da SESu, que alcançou um peso relativo dentro da estrutura do MEC em termos de definição de políticas estratégicas para o ensino superior. A Secretaria teve autonomia para compor as comissões de especialistas, nomear seus diretores, definir os conceitos e estratégias na elaboração de leis referentes ao ensino superior, etc. (Idem, p.29).

A SESu/MEC aparece no processo de construção das novas diretrizes curriculares como a grande responsável pela organização do espaço de definição e de atuação dos atores interessados em participar do debate sobre o ensino superior (Idem, p.33). Neste processo desempenharam um papel fundamental as chamadas Comissões de Especialistas de Ensino nomeadas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (CEE/SESu), constituídas como uma das modalidades de participação na decisão das políticas de educação superior.

A Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação – SESu/MEC – nomeia, para mandato de dois anos, professores especialistas em cada área do conhecimento, de acordo com indicações das próprias instituições de ensino superior, que comporão as comissões de especialistas *responsáveis pela definição de padrões mínimos de qualidade dos cursos superiores* bem como pelo julgamento dos pedidos de autorização e de reconhecimento destes cursos. Estas comissões, formadas por indivíduos que pertencem à academia, encontram-se numa posição *sui generis* uma vez que acabam sendo identificadas como representantes do próprio MEC, o que vai implicar em discursos por vezes contraditórios (Idem, p.6, grifos nossos).

As comissões de especialistas começaram a ocupar cada vez mais espaço no debate sobre a educação superior, tendo como pano de fundo as críticas ao processo de expansão dos cursos superiores em faculdades e universidades particulares em meados da década de 1990, bem como os resultados, considerados insatisfatórios alcançados pelos cursos de graduação no Exame

Nacional de Cursos (PROVÃO), iniciado em 1996, sobretudo em relação às IES particulares, das quais se esperava um melhor desempenho nas avaliações (Idem, p.33). O tema da avaliação passa a ser recorrente nos discursos sobre a educação superior, o que leva a SESu, neste contexto, a iniciar a elaboração de um processo de avaliação institucional.

Ganham destaque, assim, as chamadas comissões de especialistas (CEE/SESu), “que tiveram um papel fundamental na estratégia da SESu/MEC de construção de um modelo de avaliação dos cursos superiores que nortearia os procedimentos de autorização e reconhecimento, e estaria presente na discussão das mudanças curriculares” (Idem, 34).

Apesar das CEE/SESu desempenharem um papel destacado de participação na decisão das políticas de educação superior a partir de 1997, o processo de definição e legitimação das comissões de especialistas remonta ao ano de 1968, quando foram instituídas originalmente as primeiras Comissões de Especialistas pelo Decreto 63.338/68, com a finalidade de “ampliar a capacidade técnica e executiva do MEC, promovendo estudos, supervisão e assistência às instituições de ensino superior, através de visitas periódicas para observação das instalações, equipamentos, qualificação de docentes, organização didática, padrões de ensino e pesquisa” (Decreto 63.338/68 apud MARTINS, 2004, p.34), sendo-lhes atribuídas novas funções em 1985, por meio do Decreto 91.607/85 e da Portaria 706/85. Até este momento elas não desempenhavam uma função determinante na definição das políticas educacionais para o ensino superior, limitando-se a realizar estudos gerais (Ibidem).

A partir de 1996, essa dinâmica seria alterada e as comissões de especialistas passariam a ocupar a função de “comissões verificadoras a partir de um grupo de consultores indicados por algumas IES públicas”, de acordo com a Portaria 181/96 (Ibidem). Sua função consistiria em verificar “in loco” nas IES se os cursos estariam cumprindo as exigências legais para o seu funcionamento. Além disso, as CEE “poderiam oferecer sugestões e também exigir mudanças na composição do corpo docente e dos currículos dos cursos” (Idem, 35).

Porém, inicialmente, as CEE não participavam do processo final de decisão sobre a autorização ou o reconhecimento dos cursos por elas avaliados, o que ficava a cargo de uma “coordenação técnica” do CFE – Conselho Federal de Educação. No entanto, em 1994 o CFE foi extinto, dentre outras razões, por sofrer denúncias de corrupção, incluindo a facilitação para o

reconhecimento e aprovação de cursos, sendo substituído pelo CNE – Conselho Nacional de Educação, criado pela Lei 9.131/95, em 24 de novembro de 1995.

Devido a isto as CEE/SESu passaram a participar de todo o processo de avaliação e discussão das propostas de ampliação das IES, estando presente desde o recebimento das solicitações, passando pela avaliação inicial e a avaliação “in loco” para confirmar as informações fornecidas pelos cursos, até a decisão final pela autorização ou reconhecimento. “As comissões de especialistas assumem a tarefa de elaborar os pareceres de autorização e de reconhecimento de cursos, que deveriam ser homologados pelo Ministro” (Idem, p.35).

Um dos principais desafios enfrentados pelas CEE/SESu era quanto à inexistência de um instrumento padronizado de avaliação para nortear o trabalho das Comissões na elaboração de seus pareceres. Diante da inexistência de orientações oficiais por parte do MEC, as CEE elaboravam os seus próprios instrumentos de aferição específicos, aplicando os padrões de qualidade por elas próprias definidos para a avaliação dos cursos.

Soma-se a isto o aumento da pressão exercida pelas IES particulares, em 1996, para que se autorizasse a abertura de novos cursos, processo que estava interrompido desde a extinção do CFE em 1994. Pressionado, o MEC volta a receber pedidos de abertura de novos cursos, por um período de dois meses, no final de 1996. Isto resultou numa sobrecarga de trabalhos para as CEE, em 1997, que receberam mais de 3.000 processos desta natureza e que dependiam de sua análise e do seu parecer, o que exigiu a organização de um “mutirão” de consultores, reunidos no início de 1997 em Brasília, para dar conta deste “passivo” (Idem, p.35).

Para evitar que se instaurasse um quadro caótico nesse processo de avaliação, devido à inexistência de um padrão oficial de avaliação, a SESu/MEC viria a publicar uma série de Portarias “normatizando os procedimentos de avaliação e definindo os critérios para os pedidos de autorização de IES e de cursos” (Idem, p.36). Essas Portarias levaram à ampliação do espaço de intervenção das CEE na formulação da política de expansão e de avaliação de cursos superiores, assumindo, cada vez mais, a função de avaliação, com “as atribuições de recomendar, ou não, a autorização, o reconhecimento, fixar número de vagas etc.” (Idem, p.36).

Todo esse poder de decisão atribuído às comissões de especialistas irá desencadear uma disputa na indicação de nomes para a composição destas. Assim, em 08 de setembro de 1997, a

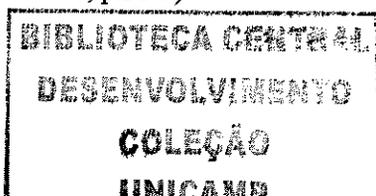
SESu/MEC lança o Edital nº 2/97, com a definição das condições para a indicação de nomes para compor as Comissões de Especialistas.

Segundo os critérios adotados, poderão encaminhar a indicação de nomes: “(a) somente instituições de ensino superior que tenham cursos de graduação reconhecidos e cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área de indicação; (b) para as áreas em que o número de cursos de pós-graduação *stricto sensu* for inferior a 10, as indicações ficam restritas a universidades e centros universitários que possuam apenas curso de graduação reconhecido na área” (Idem, p.37). Deverão ser compostas 38 comissões, por área/curso, com no mínimo 3 e no máximo 5 integrantes cada uma. A decisão dos membros será realizada a partir de uma listagem única das indicações pelo Secretário de Educação Superior, depois de consultar previamente a Câmara de Educação Superior do CNE (cf. item 4.1 do Edital 2/97).

A adoção desses critérios pela SESu será criticada, sobretudo pelas IES particulares, que se sentiram menosprezadas nesse processo. Inicialmente, se critica a SESu por desenvolver uma “concepção de excelência acadêmica baseada na pós-graduação, como definidora da capacidade de intervenção nas políticas de graduação” (Idem, p.38). Disto resultarão algumas contradições, segundo MARTINS, tais como, a idéia de existir um vínculo estreito entre a graduação e a pós-graduação sem fazer um questionamento prévio dos limites deste pressuposto, bem como o impedimento de uma participação maior de docentes das instituições particulares nas comissões de especialistas, as quais, se não possuem pós-graduação *stricto sensu* em grande quantidade, por outro lado concentram a maioria das matrículas do ensino de graduação (Ibidem).

Neste processo são privilegiadas as IES públicas e determinadas áreas e regiões em nível nacional, que alcançam uma presença majoritária na composição das CEE, com um predomínio de IES públicas do sul e sudeste do país.

As comissões de especialistas da SESu/MEC do biênio 1997-1998 eram compostas por 58% de docentes de IES federais, 25% de docentes das IES estaduais e 17% de docentes de IES particulares. O que resulta num total de 83% de sua composição integrada por docentes das IES públicas. As comissões do biênio 2000-2002 apresentam a seguinte composição, em termos de origem docente: 63% das IFES, 26% das IES estaduais e 11% das particulares, resultando num total de 89% de docentes das IES públicas (MARTINS, p.38-9).



A importância da composição das comissões de especialistas reside no fato de estarem em jogo os “conceitos” da política de expansão e avaliação do MEC. Daí as críticas recorrentes sobretudo das IES particulares aos critérios adotados pela SESu/MEC na composição das CEE e, também, as suas críticas aos critérios de avaliação utilizados pelas comissões. As acusações mais recorrentes se referiam à utilização de “critérios subjetivos” nas avaliações e de darem um tratamento “arrogante”<sup>39</sup> às IES visitadas durante as avaliações, além disso, as comissões estariam reproduzindo “apenas o modelo de universidade pública, não compreendendo a realidade específica das particulares” (Idem, p.39).

Críticas desta natureza levarão outros atores também a se posicionarem contra as CEE, tais como, o CNE<sup>40</sup> e algumas IES públicas, individualmente ou via ForGrad – Fórum de Pró-Reitores de Graduação das universidades brasileiras, revelando haver diferentes visões sobre “os veredictos de qualidade” e de “seriedade acadêmica” entre os gestores governamentais, configurando um embate entre o CNE e a SESu/MEC.

Um outro dado significativo diz respeito à dinâmica de trabalho das CEE/SESu. “Sua principal atividade consistirá na análise de processos de pedidos de autorização e reconhecimento de cursos feitos pelas IES (em sua maioria particulares), em reuniões mensais ou bimestrais em Brasília, que duram entre dois e três dias” (Idem, p. 40). No entanto, a adoção dessa dinâmica de reuniões resultava em uma sobrecarga de trabalhos causada pelo acúmulo de processos que terminava *tomando todo o tempo dessas reuniões*, de modo que se tornava impossível discutir outros temas mais gerais sobre o ensino de graduação. Na prática, os docentes nomeados para as comissões de especialistas pelo MEC, como os mais conceituados da comunidade acadêmica,

limitavam-se a uma ação burocrática dentro da SESu/MEC, sujeitos a críticas das IES interessadas nos processos de autorização e reconhecimento de cursos, bem como às críticas de mídia e dos conselhos profissionais, que criticavam a ‘expansão sem critérios’, e das associações de escolas privadas e públicas, que se queixavam de critérios subjetivos nas avaliações e julgamentos dos processos (Idem, p.41).

---

<sup>39</sup> Cf. depoimentos de coordenadores de cursos de IES particulares no *Seminário sobre Avaliação do Ensino Superior*, realizado em 11 de setembro de 1998, pelo SEMESP – Sindicato das Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior de São Paulo *apud* MARTINS, op. Cit., p.40.

<sup>40</sup> Cf. Parecer CNE/CES nº 1.070/2001.

Diante disso, a SESu/MEC solicitou às comissões para que fizessem a elaboração de critérios que serviriam de “Padrões de Qualidade” para as avaliações *in loco* das IES, como uma tentativa de sustentação da legitimidade das comissões de especialistas, cada vez mais identificadas com o MEC, e de evitar as críticas e as acusações de que as CEE se baseavam em *critérios subjetivos* para a emissão de seus pareceres de avaliação.

A origem dos membros nomeados para compor as CEE está majoritariamente nas IFES, com exceção do Estado de São Paulo, cuja maioria das indicações era de docentes da USP, UNICAMP e UNESP. Tal composição é um indício da posição de onde os discursos sobre as diretrizes que passam pelas CEE podem ser enunciados e compreendidos (Idem, p.43).

Outra razão para os embates entre as CEE/SESu e as IES por elas avaliadas, reside na contradição entre a intenção manifesta de fornecer autonomia às IES, as quais *são livres* para definir os seus programas segundo “diretrizes gerais”, e a exigência de que tais programas sejam submetidos a uma avaliação externa indicada pelo Estado. Ou seja, na prática as IES têm que ajustar os seus programas ao modelo proposto pelo MEC uma vez que “é a SESu/MEC que de fato tem o poder de julgar e reconhecer como válidos tais programas, a partir dos pareceres de suas comissões de especialistas” (Idem, p. 45).

Do ponto de vista dos “princípios” que irão nortear as Diretrizes Curriculares, os “Padrões de Qualidade” elaborados pelas comissões de especialistas se apresentavam ainda muito atrelados às concepções dos currículos mínimos que se procurava superar após a “filosofia da flexibilidade” proposta pela LDB de 1996. Isto criava uma situação ambígua para as CEE/SESu que ficavam entre o “anacronismo” dos currículos mínimos e as novas orientações de diretrizes curriculares apenas esboçadas até o momento. Era necessário ajustar os procedimentos de análise e avaliação das CEE/SESu e a gestão governamental do próprio MEC à nova realidade definida pela LDB.

Neste contexto, é realizada a montagem de uma nova equipe da Secretaria de Educação Superior e de sua Diretoria de Política do Ensino Superior (DEPES), indicada pelo gabinete do Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, sendo a maioria vinculada à UNICAMP<sup>41</sup>.

É exatamente durante o período desta nova equipe dirigente que podemos identificar uma mudança na dinâmica da SESu em termos de construção de um

---

<sup>41</sup> O autor não identifica quais são os dirigentes chamados para compor essa nova equipe da SESu/MEC.

variado leque de políticas de educação superior, com uma abrangência ambiciosa, que incluía questões sobre avaliação de cursos, processos de autorização e reconhecimento, extensão universitária, ensino de graduação, acreditação de diplomas do Mercosul, formação de professores, mudanças curriculares, etc. A comprovação de tal afirmativa encontra-se na destacada formulação de editais, portarias e outras regulamentações emanadas da SESu/MEC a partir de 1997 (Idem, p. 47).

No primeiro ano de regência dos princípios da LDB, o ano de 1997, iniciam-se os procedimentos para a *regulamentação* desta nova Lei Geral da Educação Nacional. Nesse ano foram promulgados vários dispositivos legais com esta finalidade. Somente no âmbito da SESu/MEC, “em um período de oito meses, entre maio e dezembro de 97, temos um total de treze portarias, duas leis e um decreto” (Ibidem).

Nesta linha, é lançado em 10 de dezembro de 1997 o Edital-convite nº. 4/97, convocando as IES a enviarem propostas para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Neste documento encontramos formulados os elementos conceituais definidos pela SESu/MEC para nortear o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, sua justificativa e seus princípios. Com esta iniciativa, aliada a outras medidas de menor impacto, a SESu/MEC opera a definição do “campo” de lutas onde se travaria a discussão sobre as políticas de educação superior, bem como a definição dos critérios de legitimação dos atores aptos a participar desse processo (Idem, p. 45).

O delineamento do processo de elaboração dessas Diretrizes começou a ser definido mais claramente a partir do mês de setembro de 1997. Entre os meses de setembro e outubro de 1997 são elaborados documentos que tencionavam fixar as bases de regulamentação da LDB/96 naquilo que dizia respeito às Diretrizes supracitadas. No início, nas discussões que precederam o lançamento do Edital, a organização dos trabalhos e a definição das pessoas que participariam dos debates ficaram limitadas a um grupo restrito<sup>42</sup>, selecionado pela Secretaria, a qual procuraria centralizar a definição das ações previstas para a elaboração das novas Diretrizes, tais como, os

---

<sup>42</sup> A diretoria do DEPESESu, com a participação dos coordenadores de área e assessoria, algumas consultas a membros do CNE e alguns docentes que desenvolviam consultorias para a SESu (MARTIRNS, 2004, p. 48).

elementos fundamentais que deveriam nortear os documentos, o marco legal e também uma lista inicial de consultores<sup>43</sup> a serem contatados (Idem, p.49).

Conforme o plano inicial apresentado pelo DEPESES/SESu como proposta de acompanhamento das discussões sobre as diretrizes, tais seriam os atores convidados para participar desse processo e que deveriam manifestar-se sobre as propostas elaboradas: “as comissões de especialistas da SESu, algumas IES selecionadas, associações profissionais e conselhos de classe e consultores *ad hoc*” (Ibidem).

Porém, o prazo estipulado neste primeiro *plano de acompanhamento* tornava praticamente impossível qualquer mobilização para a discussão das diretrizes e o envio de sugestões, pois, fora determinado menos de um mês para a realização dos trabalhos da primeira etapa, sendo marcada a data de 10 de outubro de 1997 para o envio de correspondência oficial contendo o documento a ser analisado e a data de 03 de novembro para o envio dos pareceres e das sugestões sobre as diretrizes.

Na segunda etapa, os consultores *ad hoc* indicados pela SESu/MEC, em conjunto com as comissões de especialistas e contando ainda com a participação de nomes do mercado de trabalho<sup>44</sup> deveriam analisar as propostas recebidas e definirem um parecer sobre as mesmas em 11 dias, de 10 de novembro a 21 de dezembro. Numa terceira etapa se reuniriam todas as comissões de especialistas para avaliação do material elaborado nas etapas anteriores e definição de uma proposta de diretrizes curriculares para cada área, que teria o tempo de 18 dias para ser concluída (de 24 de novembro a 12 de dezembro de 1997). Depois as propostas seriam encaminhadas aos atores participantes para nova rodada de discussões e finalização do processo, prevista para março de 1998, culminando com o encaminhamento das propostas elaboradas ao CNE para deliberação. De acordo com este primeiro plano todo o processo deveria ser concluído no máximo em 6 meses e seu acompanhamento ficaria a cargo da própria SESu/MEC a fim de garantir uma homogeneização da discussão das DC de todas as áreas (Idem, p.51).

Porém, as muitas críticas à irrealidade desta proposta inicial da SESu/MEC, que desconsiderou a complexidade dessas discussões, tratando-as simplesmente por um viés técnico,

---

<sup>43</sup> Neste primeiro momento foram contatados: o presidente do CNE, prof. Éfrem de Aguiar Maranhão; prof. Rui Vieira, representante do CREA e membro da comissão de especialistas de Engenharia; e o presidente do FORGRAD (Idem, p.49).

<sup>44</sup> Trata-se de “especialistas do mercado de trabalho (não apenas acadêmicos), com a preocupação de que não estivessem comprometidos com visões corporativas dos conselhos de classe” (Idem, p.50).

“a partir de uma ótica fundada na idéia de consenso”(Ibidem), levou a SESu, em 14 de outubro de 1997, à fazer uma revisão das ações previstas e à elaborar uma nova estratégia, considerada agora como “definitiva”, para levar a termo a elaboração das mudanças curriculares que se almejava.

A SESu/MEC promove uma reelaboração de sua estratégia tendo como referência fundamental a legislação criada pelo Executivo e o Legislativo entre 1995 e 1996<sup>45</sup> que demarcava uma concepção de ensino superior e uma esfera de competências e de obrigações legais, delimitando os espaços e atores a serem considerados no processo de construção das Diretrizes Curriculares. No entanto, até então não se fazia menção a um “edital público” de convite ampliado para o debate, e sim, apenas à indicação daqueles atores que estariam aptos a participarem das discussões, tais como: as IES, associações profissionais, conselhos de classe e consultores “*ad hoc*” que emitiriam pareceres sobre as propostas (Idem, p.53).

Neste processo de delimitação dos atores aptos a participarem do debate, a SESu/MEC determina como atores privilegiados as IES que tinham pós-graduação reconhecida nos níveis A/B da CAPES, as quais receberiam o documento de orientação da Secretaria informando em que sentido se daria sua participação. Neste caso a participação das IES ficariam reduzidas às IFES e a poucas universidades estaduais, sobretudo as paulistas, as PUCs e a FGV do Rio de Janeiro e de São Paulo.

Além disso, tornou-se um problema a questão do cronograma inicialmente apresentado pela Secretaria que várias vezes foi obrigada a rever as propostas apresentadas. A princípio se pretendia enviar o documento de orientação às IES no dia 20 de outubro de 1997, o qual deveria retornar a SESu na data de 21 de novembro, após um mês de discussões, e assim por diante, sempre com prazos muito exíguos.

As críticas não tardaram a chegar, gerando desgastes à imagem do MEC. Acusado de agir segundo critérios definidos unilateralmente e de forma autoritária, “a decisão do MEC era vista como preconceituosa e ilegítima, já que excluía da discussão a maioria das IES que concentravam os cursos de graduação” (Idem, p. 55). Esta crítica, oriunda, sobretudo, das influentes associações de IES particulares, se destinava às comissões de especialistas acusadas de centralizarem os rumos das discussões e de se basearem no modelo das IES públicas, de onde provinha a maioria dos seus membros.

---

<sup>45</sup> Lei 9.394/96 (LDB); Decreto 2.026/96; Decreto 2.306/97; Lei 9.131/95.

Isto acabaria resultando numa das contradições que caracterizaria todo o processo de construção das diretrizes. Ou seja, ao mesmo tempo em que a SESu necessitava das comissões para “legitimar suas decisões”, ela “não desejava ficar *refém* de suas decisões”. E as comissões necessitavam do caráter de oficialidade que o pertencimento ao MEC oferecia, mas, precisavam manter também certa distância temendo que uma proximidade maior com o governo as “desacreditassem junto a seus pares na academia” (Idem, p.56).

Diante da pressão que sofria e das críticas que se avolumavam, a diretoria do DEPE/SESu decidiu promover a ampliação do debate, terminando com qualquer restrição à participação dos interessados na questão das mudanças curriculares. É neste contexto que é concebida a solução de um *edital público* para a chamada de propostas e sugestões tendo em vista a elaboração das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação (Ibidem).

Assim, entre novembro e dezembro de 1997 a SESu e o CNE decidem de forma mais aprofundada e retomando os documentos anteriores, àquilo que se tornaria posteriormente a estrutura do Edital 4/97. Objetivava-se esclarecer os principais conceitos referentes aquilo que se entendia como pertinente à discussão das diretrizes, à organização do debate e das propostas que seriam enviadas, tais como:

- (a) crítica à tendência ao “aumento desnecessário das cargas horárias dos cursos”;
  - (b) possibilidade de currículos mais adaptados às mudanças e que permitam combater a evasão escolar;
  - (c) necessidade de conferir maior autonomia para as IES definirem seu projeto pedagógico;
  - (d) crítica ao detalhamento de programas e disciplinas nos textos regulamentadores;
  - (e) definição de “competências e habilidades” que se deseja desenvolver aos formandos de cada área;
  - (f) independência entre a formação acadêmica e o exercício profissional e sua regulação;
  - (g) definição de um percentual “em torno de 60%” de diretrizes obrigatórias;
  - (h) não definição do tempo de duração máxima dos cursos;
  - (i) possibilidade de uma nova estruturação da oferta dos cursos de graduação.
- (MARTINS, 2004, p.57).

Esse roteiro, baseado na concepção de flexibilidade da LDB/96, irá nortear os conceitos e a definição dos termos que irão constituir o Edital 4/97, bem como aparecerá de forma mais ou

menos explícita no discurso dos demais atores envolvidos na discussão das diretrizes. “Esta dinâmica revela uma característica inerente ao poder da autoridade governamental, cuja posição privilegiada no campo de lutas permite objetivar conceitos e terminologias, que passam a ser vistas como que naturalizadas após colocadas em uso nos diversos discursos” (Idem, p. 58). Por exemplo, os termos: “flexibilidade”, “competências e habilidades”, “perfil do formando” ou “projeto pedagógico”, etc., denotam uma visão social de mundo e de educação assumida em maior ou menor grau por todos aqueles que decidem participar desse *jogo* que conta com as suas *regras* já pré-definidas.

O CNE desponta nesse processo como um ator fundamental na definição dos rumos da política do ensino superior, ao lado da SESu, com a qual desenvolve um ‘relacionamento consensual’.

Pode-se identificar uma “sintonia construída” entre a SESu/MEC e o CNE, como fazendo parte da tentativa de “definir as regras da partida” de antemão, e de maneira a “esclarecer” os conceitos e princípios que seriam pertinentes às diretrizes curriculares (Idem, p.60).

No entanto, essa “sintonia construída” entre esses dois órgãos governamentais tinha alguns limites bem definidos, que se tornariam cada vez mais explícitos no decorrer do processo de elaboração das Diretrizes, supracitadas, e que dizem respeito a *definição da versão ‘oficial’* sobre as mudanças curriculares que necessitavam ser empreendidas no ensino superior.

Tendo participado desde o início do processo dessas discussões em setembro de 1997, o CNE *atropela* a SESu, que apesar de ter seu edital nº 4/97 pronto desde final de novembro, só viria a publicá-lo em meados de dezembro. Neste período, o CNE apresenta o Parecer CNE/CES nº 776/97, de 03 de dezembro de 1997, denominado “Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação”. Tal antecipação permitiu ao CNE a definição em primeira mão do que se deveria entender como *diretrizes curriculares*.

Esta atitude de antecipação do CNE mostra que existia um embate entre os parceiros governamentais, gerentes do processo. A razão disto se deve a proximidade da SESu com as IES públicas e seus referenciais teóricos e políticos e, sobretudo, devido a manutenção da comissão de especialistas, cuja concepção de “padrão de qualidade” da educação superior e aquelas mudanças curriculares que do seu ponto de vista precisavam ser efetuadas se chocavam com as

necessidades das IES privadas. Basicamente, o setor público e o setor privado têm *diferentes visões* sobre as diretrizes curriculares, que se aprofundam e “tornam-se conflituais a partir das discussões sobre os limites da flexibilização dos cursos de graduação, fundamentalmente com a questão do tempo de duração dos cursos e as possibilidades de ingerência das comissões de verificação da SESu, que se manifestavam nos processos de autorização e reconhecimento de cursos” (Idem, p.60).

O CNE, por outro lado, contava com uma representação entre os membros que compunham a Câmara de Educação Superior, hegemonicamente favorável às IES particulares<sup>46</sup>. Neste sentido, é interessante notar que o Parecer CNE/CES nº 776/97 é assinado pelos conselheiros: Carlos Alberto Serpa, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Durham, Jacques Velloso e Yugo Okida, majoritariamente composto por membros com relações próximas ou diretamente ligados às IES particulares. Devemos dizer ainda que dentre os 12 conselheiros que compõem a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), nesse momento, aqueles que assinam este documento estarão presentes durante todo o processo de discussão das diretrizes, emitindo pareceres e se posicionando até sua aprovação final (Idem, p. 61).

Assim, neste contexto, é lançado, finalmente, o Edital 4/97 da SESu/MEC, em 10 de dezembro de 1997, sendo publicado no Diário Oficial da União na data de 12 de dezembro, “definindo o conjunto de elementos constitutivos que as diretrizes curriculares deveriam contemplar: perfil, competências e habilidades, conteúdos curriculares, duração dos cursos, estrutura modular, estágios e atividades complementares e conexão com a avaliação institucional” (Idem, p.65). Esta proposta terá a função de ordenar o debate nacional, delimitando o caráter dos novos currículos e a organização institucional das IES públicas e privadas.

Apesar de as linhas mestras que deram origem a este Edital terem sido forjadas a partir de discussões realizadas no DEPESES/SESu, em conjunto com o CNE e incorporando, também, as sugestões do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD), a

---

<sup>46</sup> Dos 12 membros da Câmara de Educação Superior do CNE, 7 estavam vinculados as IES particulares e 5 as IES públicas. Neste período, a composição da CES/CNE era a seguinte: (IES PARTICULARES) – Éfrem de Aguiar Maranhão, Arthur Roquete de Macedo, José Carlos Almeida da Silva, Carlos Alberto Serpa de Oliveira, Lauro Ribas Zimmer, Vilma de Mendonça Figueiredo, Yugo Okida; (IES PÚBLICAS) – Eunice Durham, Francisco César de Sá Barreto, Roberto Cláudio Frota Bezerra, Silke Weber, Jacques Rocha Velloso. Para maiores detalhes cf. MARTINS (2004, p.59, nota 46).

redação final desse documento, o seu conteúdo e a definição de conceitos acaba ficando a cargo de um grupo restrito no âmbito da SESu. Além disso, ao contrário do que vinha proclamando, a SESu opera uma espécie de restrição dissimulada dos atores convidados para apresentarem sugestões sobre as diretrizes. A Secretaria dirige-se a todos os interessados em participar das discussões sobre a reforma da educação superior, porém, no preâmbulo do edital convoca apenas as instituições de ensino superior, não fazendo menção alguma a outros atores.

O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO – MEC, por intermédio da Secretaria da Educação Superior – SESu, torna público e *convoca as Instituições de Ensino Superior* a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da SESu/MEC (EDITAL nº 4/97, grifos nossos).

Entretanto, ao contrário do esperado, houve uma ampla participação de muitos outros atores não mencionados e nem convocados oficialmente pelo Edital da SESu, os quais enviaram as suas sugestões, tais como os conselhos profissionais e as associações, que dado à relação de proximidade que mantinham com a Secretaria, não poderiam ter as suas propostas excluídas da análise. Diante do ocorrido a SESu/MEC optou por acolher todas as sugestões enviadas pelos “atores” interessados no assunto, e não mais apenas aquelas provenientes das instituições de ensino superior.

No “Objetivo geral da chamada” a SESu procura justificar a razão deste convite e definir o “marco legal do edital”. Apesar do documento da Secretaria não fazer nenhuma referência explícita ao documento do CNE, podemos deduzir que há uma tentativa da SESu de legitimar esta sua iniciativa frente ao Parecer CNE/CES nº 776/97, de 03 de dezembro. O Edital faz menção à legislação vigente, especialmente ao inciso II, do artigo 53, da LDB, lei 9.394/96, reconhecendo a competência daquele Conselho para a *deliberação* sobre as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação, porém, apenas após as propostas terem sido elaboradas pela SESu/MEC com o auxílio das Comissões de Especialistas e encaminhadas ao CNE.

O Edital da SESu apresenta, também, um tópico inicial com algumas informações básicas visando a orientar e definir uma conceituação sobre as diretrizes curriculares, detalhando os conceitos principais que deveriam embasar a elaboração das propostas. Neste sentido, tal como ocorre no parecer do CNE, a Secretaria reafirma a necessidade de nortear a construção dos

currículos com base no princípio de *flexibilidade*, “privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas” (Edital 4/97, item 1º). Os itens abordados neste tópico são os seguintes: perfil desejado do formando; competências e habilidades desejadas; conteúdos curriculares; duração dos cursos; estruturação modular dos cursos; estágios e atividades complementares; conexão com a avaliação institucional.

A razão de todo esse detalhamento e essa preocupação com o significado conceitual das diretrizes curriculares se explica, pois,

(...) delimitar os conceitos no edital significava a oportunidade de fixação de um ponto de vista e de uma terminologia oficial, aproveitando o vácuo que o parecer do CNE havia deixado ao não detalhar conceitos, mas apenas enunciar princípios. Assim, se o CNE apresentou-se como o pioneiro na introdução da temática das diretrizes curriculares, será o edital da SESu que dominará as discussões e que imporá sua terminologia (MARTINS, 2004, p.68).

No segundo tópico do Edital, que trata do “Ambiente de Discussão”, a Secretaria enfatiza como um dos seus objetivos proclamados, com vistas a conferir legitimidade ao processo, a necessidade de que “a discussão das Diretrizes Curriculares deverá ser realizada de forma a integrar uma ampla parcela da comunidade interessada” (Edital 4/97).

Por último, discorre sobre os prazos e a forma como as propostas deveriam ser encaminhadas à SESu. Neste caso, ocorreram diversos problemas e equívocos quanto aos prazos estipulados pela Secretaria, que parece ter desconsiderado as dificuldades para mudar os currículos de todos os cursos de graduação do país, tratando como coisa técnica uma questão profundamente complexa para ser dirimida em tão pouco tempo. O Edital fora lançado em 10 de dezembro de 1997, período de início de férias, apresentando, além disso, como data limite o mês de março de 1998, para que as IES enviassem as suas propostas curriculares.

Dadas as implicações disto no que diz respeito ao tempo e espaço entre o envio do Edital-convite convocando as Instituições para apresentarem as suas propostas de mudança curricular, o recebimento destas pelas instituições e depois a mobilização da instituição para discutir a chamada do Edital e elaborar uma proposta para ser encaminhada à SESu, avolumaram-se as críticas aos prazos estipulados no Edital 4/97. Isto “foi interpretado pelas IES como uma tentativa

de manipulação do MEC, que já teria a reforma ‘pronta’ e que desejava apenas legitimá-la por meio do edital” (Idem, p. 70). Este clima de desconfiança da comunidade acadêmica em relação ao MEC iria marcar definitivamente as discussões.

Esta situação resultou em uma série de prorrogações dessa data limite para o envio das propostas à SESu. Tivermos, assim, o Edital 5/98, de 04 de março de 1998, prorrogando o prazo para 29 de maio de 1998; depois, o Edital 6/98, de 20 de maio de 1998, alterando para 15 de julho de 1998. Finalmente, se decidiu que as comissões de especialistas aceitariam todas as sugestões que lhes fossem encaminhadas até o fechamento das versões finais das diretrizes para o envio ao CNE. Nesta fase final, depois de consolidadas, as propostas poderiam ser submetidas à audiências públicas, a critério do CNE. Devido aos vários adiamentos e prorrogações efetuados, o processo de finalização antes previsto para encerrar-se em março de 1998 sofreu um prolongamento até o final de 2001.

Isto configura uma dificuldade da SESu em adequar o seu discurso de ampliação do debate para além dos “muros” do MEC e as possibilidades efetivas de participação dos demais atores no processo de discussão das diretrizes. Para termos uma dimensão de como se deu a participação das IES e demais atores interessados e afetados pela questão das mudanças curriculares, devemos nos voltar para a etapa na qual se processa o encaminhamento das respostas ao Edital 4/97.

A origem geral das propostas enviadas à SESu em resposta ao Edital 4/97, totalizam, do ponto de vista da distribuição geográfica e quanto as IES representadas, a seguinte distribuição:

48% das propostas eram da região sudeste; 10% da região sul; 1% da região norte; 14% da região nordeste e 27% da região centro-oeste. Em relação à dependência administrativa, registrou-se que, do total de instituições que participaram do processo: 56% eram IES particulares, 8% eram IES estaduais, 21% eram IES federais e 15% eram associações e conselhos profissionais (MARTINS, 2004, p.76).

Não obstante a quantidade elevada de IES particulares que participaram do processo (56%), foram as IES públicas, sobretudo as IFES, as responsáveis pelo maior número de propostas enviadas. “Assim, obtiveram-se os seguintes resultados: 41% do total das propostas enviadas vieram de IES federais, 16% de IES estaduais, 33% de IES particulares e 10% de

Conselhos e associações profissionais” (Idem, p.77). MARTINS acredita que isso se explica pelo fato de as IES públicas, em sua grande maioria universidades, oferecerem cursos em praticamente todas as áreas do conhecimento e, devido a isto, “cada departamento teria enviado uma proposta específica” (Ibidem).

No entanto, é necessário considerarmos a *qualidade* das propostas enviadas, as quais demonstraram ter, segundo MARTINS, uma grande variedade no formato de sua apresentação.

Algumas IES encaminharam apenas a cópia das grades curriculares de seus cursos, outras apresentaram textos teórico-discursivos, outras ainda apresentaram documentos na forma de uma “resolução”. Muitas propostas são sintéticas, apresentadas por vezes em uma só página, enquanto outras discorrem suas idéias em várias páginas (Idem, p. 85).

Esta heterogeneidade e a falta de critérios suscitou na Diretoria do DEPES/SESu o temor a respeito da forma como as comissões de especialistas lidariam com essas propostas, pois, poderiam aproveitá-las com base em “decisões arbitrárias”, desconsiderando o que não achava importante, a partir de um ponto de vista particular. A razão de tal preocupação parecia se justificar devido a constatação de que grande parte das propostas de diretrizes enviadas pelas IES demonstravam “uma tentativa de reprodução dos currículos mínimos em vigência, com suas características de rigidez e de fixação detalhada de conteúdos mínimos” (Ibidem).

Diante disso, depois de transcorridos sete meses do lançamento do Edital 4/97, em julho de 1998, a SESu decidiu padronizar a análise e o aproveitamento das propostas enviadas pelas IES segundo um dispositivo denominado “Modelo de Enquadramento”. O objetivo desta iniciativa consistia em garantir a homogeneização dos formatos dos documentos tendo em vista a necessidade de manter uma certa padronização da versão final das propostas que deveriam posteriormente ser encaminhadas ao CNE para deliberação. Neste sentido, o tal *modelo de enquadramento* fora “apresentado às comissões de especialistas como sendo o modelo oficial ao qual deveriam se submeter na elaboração do texto sistematizado de diretrizes curriculares de cada área” (Idem, p.86).

Mas devido a forma unilateral como esse ‘modelo de enquadramento’ foi elaborado, sem a participação ou consulta prévia aos demais atores já envolvidos nas discussões sobre a reforma curricular, logo que a SESu o apresentou, isto gerou uma série de dúvidas e acirrou as

desconfianças quanto as “reais” intenções do MEC com esta iniciativa. “Ora, diante de uma comunidade acadêmica ainda reativa e desconfiada, e de atores que uma vez engajados no debate sentiam-se ‘traídos’ pela SESu pelas contínuas intervenções e mudanças de orientação, o aparecimento deste ‘modelo’ gerou um novo momento de tensão no processo já tumultuado das diretrizes curriculares” (Idem, p.87). Isto revela mais uma das tentativas da SESu/MEC, enquanto *agente governamental*, de *controlar os rumos do processo*, sendo esta uma característica do seu modo de proceder desde o princípio, quando, por exemplo, decidiu pelo lançamento do Edital-convite nº 4/97 mesmo após a promulgação do Parecer CNE/CES nº 776/97.

Uma das principais crises que posteriormente desembocaria em uma fissura no processo de elaboração das Diretrizes foi a discussão referente à formação de professores. Por um lado, as comissões de especialistas de áreas como a História, a Geografia, a Matemática etc., que tradicionalmente formavam bacharéis e licenciados, manifestavam a sua preocupação com a possibilidade de ocorrer um desprestígio de suas formações, “que não poderiam prescindir dos conteúdos tradicionalmente trabalhados nos bacharelados para a formação de docentes” (Idem, p. 89).

Porém, esta postura da comissão de especialistas dessas áreas, chamadas de áreas básicas, as quais julgavam ser da sua competência a sistematização das diretrizes curriculares gerais dos cursos de graduação que representavam, incluso as propostas referentes a formação de professores (licenciatura), levaria a um confronto com a comissão de especialistas da área de Pedagogia que discordava dessa posição entendendo que, por tratar da formação de professores em geral, ela deveria também participar da sistematização dessas propostas junto às áreas básicas. Enfim, tal postura acirrou o embate entre as comissões de especialistas das áreas básicas e da Pedagogia sobre as possibilidades de definição do que significava *formação de docentes* (Idem, p.89).

Por outro lado, a forma de compreensão desta questão por parte da SESu no contexto de lançamento do “Modelo de Enquadramento”, fez aflorar ainda mais este debate, pois, a Secretaria, além de constatar a diversidade das propostas enviadas pelas IES, percebeu, também, que a forma como a formação de professores era tratada nos documentos sistematizados pelas comissões de especialistas, revelava que estávamos “diante de uma marcante ‘desimportância’

desta temática nos diversos documentos de diretrizes curriculares elaborados pelas comissões de especialistas” (Idem, p.89).

E mais ainda:

Tal “desimportância” pode ser entendida sob dois aspectos: o da própria tradição dos cursos superiores, que **entendem as licenciaturas**, do ponto de vista formal, **apenas como cumprimento de créditos em disciplinas da área da educação**; e a questão da composição das próprias comissões, por docentes oriundos da pós-graduação, geralmente afastados dos problemas da formação de professores, e que a consideravam, salvo exceções, como **uma formação menos prestigiosa que a da formação para a pesquisa** (Ibidem, os grifos em negrito são nossos).

Isto irá despontar num contexto em que o MEC, a partir do CNE, formava um novo grupo de discussão sobre a questão da formação de professores<sup>47</sup>, paralelamente às discussões que estavam sendo realizadas pelas comissões de especialistas da SESu, em especial, as propostas que estavam sendo sistematizadas pela comissão de Pedagogia.

Esta ação paralela do MEC suscitou muitas críticas das comissões de especialistas que “reivindicavam para si o monopólio de elaboração das diretrizes gerais da graduação (incluindo nelas as licenciaturas), ao mesmo tempo em que havia um desprestígio do trabalho das mesmas, considerado como incapaz de compreender as complexidades de uma formação que não fosse a dos bacharéis” (Idem, p.90).

Além disso, havia uma forte pressão exercida pelos setores da área pedagógica, sobretudo a partir de sua comissão de especialistas e da ANFOPE - Associação Nacional para a Formação de Profissionais de Educação, pela primazia na elaboração das diretrizes curriculares para a formação de professores. Devido a isto, pouco a pouco a responsabilidade pela formulação de diretrizes para a formação de professores, em curso de licenciatura, deixou de ser uma

---

<sup>47</sup> Trata-se dos conselheiros: Edla de Araújo Lira Soares, Eunice R. Durham, Francisco Aparecido Cordão, Guiomar Namó de Mello, Jacques Velloso e Silker Weber, que apresentariam em 28 de janeiro de 1999, o Parecer CNE/CP nº 53/99, contendo as “Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação”, cuja versão final resultou no Parecer CNE/CP nº 115/99, de 10/08/1999 e na Resolução CNE/CP nº 1/99, de 30/09/1999, que “Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação”.

prerrogativa do conjunto das comissões de especialistas e passou “às mãos” de uma “comissão especial”, designada pelo MEC com esta finalidade<sup>48</sup>.

Por conseguinte, esta intervenção do MEC resultou no esvaziamento do trabalho das comissões de especialistas da SESu, o qual se resumiu, na prática, à sistematização das propostas enviadas pelas IES, em resposta ao Edital 4/97, porém, não mais com vistas a elaboração das diretrizes curriculares *gerais* da graduação, e sim, destinadas apenas a encaminhar as propostas das mudanças curriculares referentes aos cursos da *área básica*, ou seja, dos cursos de bacharelado.

Desde o início das suas atividades as comissões de especialistas vinham sendo criticadas, sobretudo pelos representantes das IES privadas, quanto à definição dos critérios de decisão utilizados pelas CEE/SESu no processo de autorização e reconhecimento de cursos. As críticas mais contundentes se dirigiam a uma suposta incoerência quanto à posição das comissões de especialistas que, apesar de participarem da elaboração das diretrizes curriculares, continuavam a exigir “na avaliação dos processos de autorização e reconhecimento de cursos, o *respeito aos currículos mínimos tradicionais*” (Idem, p.113).

Por outro lado, podemos dizer que as críticas das IES privadas e de seus porta-vozes à idéia de currículos mínimos e a defesa das “possibilidades de flexibilização e mudanças”<sup>49</sup> no campo educacional, se aproximam da necessidade das instituições particulares de eliminar, tanto quanto possível, todo e qualquer tipo de amarras à expansão da iniciativa privada e à diversificação mercadológica que esta necessita.

Nos documentos que elabora neste período a ABMES, por exemplo, enfatiza a necessidade da definição de *novos parâmetros de qualidade do ensino*, que, em última instância, visava atingir as CEE/SESu.

Para além das discussões conceituais sobre as mudanças curriculares, a participação das IES particulares revela uma reação ao pretendido monopólio do status de excelência acadêmica das IES públicas, questionando os padrões de

---

<sup>48</sup> Mais adiante voltaremos a esta questão quando tratarmos da formação de professores no âmbito dos cursos de licenciatura (item 4, Capítulo I).

<sup>49</sup> Trata-se do subtítulo do seminário “Diretrizes Curriculares: possibilidades de flexibilização e mudanças”, realizado em 18 e 19 de maio de 1999, em Brasília, pela ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, que reuniu cerca de 220 participantes, sendo apoiado formalmente pela SESu/MEC (MARTINS, 2004, p.117).

qualidade definidos majoritariamente pelos representantes das IFES *dentro das comissões de especialistas da SESu* (Idem, p.118, grifos nossos).

Além disso, é possível “identificarmos a convergência de visões e de críticas comuns (entre o CNE e a ABMES) contra as comissões de especialistas, bem como contra a própria SESu/MEC em relação a temas como os dos critérios e processos de avaliação” (Ibidem). Um indicativo disto é o fato de que a maioria dos membros do Conselho tinha uma relação de proximidade, senão uma ligação direta com as instituições privadas<sup>50</sup>.

Neste clima de crítica e desprestígio das comissões de especialistas, somando-se a “intervenção” do MEC que retirou da competência da SESu a atribuição de elaborar as diretrizes para a formação de professores, tarefa delegada agora ao CNE, finalmente serão concluídos os trabalhos de elaboração do conjunto das diretrizes curriculares para os cursos de graduação sistematizadas pelas CEE/SESu e que seriam encaminhadas ao CNE para deliberação, em novembro de 1999.

Todavia, decidiu-se que seriam encaminhadas ao CNE

somente as propostas de diretrizes curriculares dos *bacharelados*, uma vez que a questão da formação de professores (licenciaturas) passou a ter um destaque próprio na política ministerial (*sic*) com a discussão sobre a criação do “Instituto Normal Superior”, e pelo reconhecimento que tal temática não havia sido suficientemente explorada pelas comissões de especialistas nas propostas elaboradas (Idem, p.128, grifos nossos).

Após chegar no CNE, em novembro de 1999, esperava-se para meados de 2000 a promulgação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação. No entanto, este foi um período no qual o CNE passava por mudanças na composição dos conselheiros e por uma reformulação do seu regimento interno, o que terminou inviabilizando a discussão imediata das diretrizes sendo então protelada no CNE.

O CNE, depois de uma série de hesitações, por exemplo, quando acena para a possibilidade do texto retornar à SESu para nova rodada de discussões e que iria realizar as audiências públicas, previstas oficialmente no Parecer CNE/CES nº 776/97, o CNE decidiu

---

<sup>50</sup> Cf. nota 46, deste texto, no qual são listados os membros do CNE e suas filiações.

finalizar o texto, “numa demonstração de força”, sem nenhuma discussão mais ampla, argumentando que “a comunidade já teria sido consultada exaustivamente ao longo do processo pela SESu/MEC” (Idem, p.138).

Assim, em 03 de abril de 2001, o CNE publica o Parecer CNE/CES nº 492/2001, “redigido pelas conselheiras Eunice, Vilma e Silke, **definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais** dos cursos de **Filosofia**, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia” (Idem, p.138, grifos nossos).

Neste mesmo período, em 04 de abril, o CNE publica o Parecer CNE/CES 583/2001, redigido pelo prof. Éfrem Maranhão, com orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. O CNE primeiro elabora o parecer sobre as diretrizes de algumas áreas e somente depois apresenta o parecer com orientações sobre essas diretrizes. Essa aparente contradição pode ser compreendida, segundo MARTINS, como uma tentativa de sinalizar o caminho estabelecido para finalizar o processo de discussão (Ibidem). Ou seja, “o conjunto de diretrizes aprovado serviria como um ‘laboratório’ para avaliar as reações advindas das IES, da comunidade acadêmica e dos conselhos profissionais” (Idem, p. 139, grifos do autor).

Ademais,

*Deve-se notar as áreas e cursos presentes neste parecer não apresentaram críticas ao resultado das diretrizes propostas pelo CNE, pois com exceção da área de Geografia, que terá uma discussão específica junto aos conselhos de classe, e da área de Comunicação Social, que terá uma querela com o curso de Jornalismo, as demais propostas resolveram-se de forma quase consensual. Do Parecer 492/2001 deve-se destacar o fato de que seus autores afirmarem que respeitaram os formatos definidos pelas comissões de especialistas, e que apenas os adequaram ao Parecer CNE/CES nº. 776/97 (Idem, p.139, grifos nossos).*

Mais adiante isto aparece mais claramente na análise que realizamos do texto-base da Comissão de Especialistas de Ensino da Filosofia (Item 5, do presente capítulo). Nesse texto, a comissão de especialistas chama a atenção para os “aspectos consensuais” dessas diretrizes curriculares de filosofia e que estas “expressariam, basicamente, o pensamento comum das

instituições brasileiras”. Daí a razão das “áreas e cursos presentes neste parecer não apresentarem críticas ao resultado das diretrizes propostas pelo CNE” (Ibidem).

Em seguida, discorreremos sobre o processo que culminou na elaboração das diretrizes para a formação de professores, em curso de licenciatura, e de como e porque isto deixou de ser uma incumbência das comissões de especialistas da SESu/MEC e passou às “mãos” do CNE. Por último, analisamos, neste capítulo, o texto elaborado pela Comissão de Especialistas de Ensino da Filosofia com vistas à elaboração da versão final das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Filosofia.

**4. O caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP nº. 1/2002).**

Tratava-se de uma incumbência das comissões de especialistas de ensino, das diversas áreas do conhecimento, nomeadas pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), elaborar as propostas de diretrizes curriculares nacionais *gerais* para os cursos de graduação a partir das sugestões de reformas curriculares encaminhadas para a SESu<sup>51</sup> pelas IES e pelos demais atores interessados nas mudanças do ensino superior brasileiro.

Dentre as funções dessas CEEs, estava também a elaboração das diretrizes curriculares para a formação de professores, no caso daqueles cursos que ofereciam a licenciatura como forma de habilitação.

Todavia, no decorrer do processo, foram construídas situações que resultaram no impedimento das CEEs se manifestar quanto à formação de professores dos cursos que estas representavam, ficando isto a cargo de uma comissão mista nomeada pelo Ministro da Educação. Tal comissão foi composta por representantes das Secretarias de Ensino Fundamental (SEF), de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC) e pela Secretaria de Educação Superior (SESU), além

---

<sup>51</sup> Trata-se do Edital 4/97, sobre o qual discorreremos no item anterior.

de contar, também, com a representação da Câmara de Educação Superior (CES) e da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE.

Os trabalhos dessa comissão ocorreram paralelamente aos trabalhos desenvolvidos pelas comissões de especialistas, as quais não foram informadas oficialmente sobre esta iniciativa do MEC de atribuir a responsabilidade pela elaboração das diretrizes para a formação de professores a uma outra comissão “*ad hoc*”. Neste sentido, MARTINS chama a atenção para o fato de que

(...)até maio de 1999, o MEC ainda não havia institucionalizado a discussão sobre as mudanças nos cursos de licenciatura, o que fez com que todas as comissões de especialistas de áreas com tal habilitação elaborassem suas propostas de diretrizes curriculares sem um enfoque preciso sobre este tema (MARTINS, 2004, p.196).

Para termos uma melhor dimensão disto, basta percebermos que em 28 de janeiro de 1999, o CNE publica o Parecer CNE/CP nº 53/99, que define as diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação, previstos nos artigos 62 e 63 da LDB, tendo como relatores os conselheiros: Edla de Araújo Lira Soares, Eunice R. Durham, Francisco Aparecido Cordão, Guiomar Namó de Mello, Jacques Velloso e Silke Weber. Chama a atenção neste caso, o fato deste parecer ter sido elaborado pelo Conselho Pleno do CNE, que integra as câmaras de Educação Básica e Educação Superior.

Em relação a isto, foi imediata a reação dos atores da área de educação, criticando o tal parecer por entenderem que “o resultado de suas decisões significava, na prática, a extinção da oferta da habilitação de formação de professores pelos cursos de Pedagogia” (Idem, p.198). Neste caso, a conclusão dos trabalhos da comissão de especialistas de ensino de Pedagogia, apresentando o texto final com as propostas das diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia, em 06 de maio de 1999<sup>52</sup>, representou uma contra-ofensiva à decisão do CNE, *reafirmando a indissociabilidade entre os cursos de Pedagogia e a formação de professores* (Ibidem).

Esta atitude gerou um embate entre o CNE e o movimento organizado da área pedagógica que exigiu uma interferência da SESu numa tentativa de demarcar uma posição intermediária entre esses dois atores, procurando reorientar a discussão sobre as licenciaturas com a nomeação

---

<sup>52</sup> Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/Pedagog-DC.rtf>

de um “GT – Grupo de Trabalho”<sup>53</sup>, que teria a incumbência de apresentar uma proposta alternativa, sintetizando as duas propostas.

A ANFOPE – Associação Nacional para a Formação de Profissionais de Educação, fundada em 1990, apesar de ter um representante neste GT, a professora Helena Freitas, da Unicamp, presidente da entidade, exerceu mesmo assim forte pressão sobre a SESu no sentido de incluir um maior número de membros indicados pela entidade, e assim poder influenciar as decisões deste grupo de trabalho, aprovando orientações que estivessem de acordo com os princípios da ANFOPE, em contraposição às idéias propostas pela SESu e o CNE. No entanto, esta tentativa não logrou sucesso o que forçou a entidade e a área de Pedagogia a se concentrarem em garantir espaço para si dentro das estruturas existentes (Idem, p.199).

Neste momento, era fundamental, tanto para a SESu quanto para a ANFOPE e *consortes*, afinarem as suas posições. Neste sentido, a SESu, além de aceitar a participação da comissão de especialistas nas discussões do grupo, chegou até a manifestar sua intenção em ampliar o debate após o encerramento desta fase dos trabalhos.

Esta segunda fase de debates incluiria a incorporação, no documento inicial, das especificidades das diferentes áreas que oferecem cursos de licenciatura, ampliando o grupo de trabalho com especialistas indicados pela SESu para elaborar propostas para cada área e promover a articulação com as comissões de especialistas das áreas básicas. As discussões nas áreas específicas se dariam entre setembro e outubro de 1999, havendo ainda uma fase de divulgação do documento de diretrizes gerais para as licenciaturas, via internet, para sugestões da comunidade acadêmica, com o término do processo previsto para dezembro (Idem, p.200).

Todavia, todo este processo e o aparente consenso que se estava construindo, fora “atropelado” por uma iniciativa do CNE que de forma unilateral apresentou o Parecer CNE/CP nº 115/99, de 10 de agosto, definindo as diretrizes gerais para a criação de instituições dedicadas à formação de professores, em Institutos Superiores de Educação, Parecer esse que nada mais é do

---

<sup>53</sup> O tal GT foi nomeado pela Portaria 808/99, de 08/06/99, “composto pelos seguintes especialistas na questão da formação de professores: Antônio Joaquim Severino (USP), Helena Freitas (UNICAMP e presidente da ANFOPE até 2000), José Carlos Libâneo (UCG), Luiz Carlos Menezes (USP) e Selma Garrido Pimenta (USP). Este trabalho foi coordenado pela SESu, que realizou quatro reuniões entre julho e agosto de 1999. O grupo de trabalho das licenciaturas reuniu-se em São Paulo em 06 e 19/julho e em 04 e 17/agosto de 1999” (MARTINS, op. Cit., p.198, nota: 128).

que uma versão final, mais detalhada, do Parecer CNE/CP nº 53/99, já mencionado. Além disso, em 30 de setembro, o presidente do CNE, Éfrem de Aguiar Maranhão, no “uso de suas atribuições”, e com base nos pareceres supracitados, irá aprovar e publicar a Resolução CNE/CP nº 1/99, que “dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação”, ratificando a posição de que a formação de professores deverá se fazer dentro dos Institutos Superiores de Educação (ISE) e no curso normal superior, idéia frontalmente contrária às propostas apresentadas pela ANFOPE e que estavam sendo debatidas no fórum montado pela SESu.

Um outro “golpe”, mais duro, seria desferido contra as intenções e aspirações, já muito fragilizadas da ANFOPE, com a publicação do Parecer CNE/CES 970/99<sup>54</sup>, em 09 de novembro de 1999, o qual contou com o apoio da SESu e determinava como “papel *exclusivo* do Curso Normal Superior a formação de docentes em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental” (Idem, p.201, grifos nossos).

Segundo MARTINS, a razão desta nova ‘união’ de forças entre a SESu e o CNE foi barrar o avanço da retomada do poder de influência das comissões de especialistas. Neste sentido, esses dois órgãos governamentais se reúnem para pensar uma nova estratégia para encaminhar e analisar as demais propostas de diretrizes curriculares que aguardavam orientações.

Assim, devido às dificuldades de obter o consenso e de estabelecer as parcerias necessárias para o andamento dos trabalhos, procura-se realizar uma nova composição de forças entre a SESu e o CNE, tendo em vista retomar a coordenação da sistematização das diretrizes de formação de professores. Uma nova comissão é criada, tendo a sua frente a conselheira Guiomar Namó de Mello<sup>55</sup>, da câmara de Educação Básica do CNE, que terá a função de coordenar a elaboração de uma proposta de diretrizes curriculares gerais para a formação de professores da educação básica. A participação desta conselheira nesse processo indica uma “guinada de forças que passa a privilegiar os aspectos ligados aos referenciais e padrões da educação básica como referência indispensável para a revisão das licenciaturas” (Idem, p. 202). Isto está de acordo com as críticas dirigidas pelo CNE às comissões de especialistas acusando-as de desconsiderarem os

---

<sup>54</sup> O texto foi redigido e aprovado pelos seguintes conselheiros: Yugo Okida, Eunice Durham e o presidente da SESu, Secretário Abílio Baeta Neves, que também ocupava uma cadeira no CNE. Houve um voto contrário, do conselheiro Jacques Velloso, professor da Faculdade de Educação da UnB (Idem, p. 201).

<sup>55</sup> Esta conselheira foi relatora, também, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Parecer CNE/CEB nº15/98, de 01 de junho de 1998.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental e o ensino médio como norteadores da formação docente na elaboração das suas propostas de diretrizes.

Disto resultará a publicação de um decreto, sob a orientação da Conselheira supracitada e em conjunto com as Secretarias do MEC (Secretaria de Educação Fundamental – SEF, Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC e Secretaria de Ensino Superior – SESu), o qual cristalizava o disposto no Parecer CNE/CES nº. 970/99. Trata-se do Decreto 3.276/99, de 06 de dezembro de 1999, que dispõe sobre o *locus* onde se deveria fazer a formação de professores para atuar na educação básica (Idem, p.202).

Mas, ao contrário do que imaginavam os gestores governamentais, o poder de mobilização da ANFOPE ultrapassou as expectativas e o fato de terem subestimado esse adversário resultou num novo desgaste do MEC, que foi obrigado a recuar em sua tática e reexaminar a regulamentação publicada, tendo que propor uma solução intermediária, em que se voltava a permitir a formação de professores no curso de Pedagogia. Aprova-se, então, o Parecer CNE/CP nº 10/2000 – de 09/05/2000<sup>56</sup> – que altera o §2º do artigo 3º do Decreto 3.276/99, que passa a ter a sua redação alterada para o seguinte texto: “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á *preferencialmente* em cursos normais superiores” (Idem, p.203, grifos do autor).

Enfim, a tentativa de neutralização dos cursos de Pedagogia, ensaiada primeiramente no âmbito da SESu – pela tentativa de controle da comissão de especialistas e pela montagem do grupo de trabalho das licenciaturas – e depois retomada no âmbito da aliança entre CNE e MEC – com a designação de nova comissão –, foi derrotada pela pressão dos representantes da área de educação (Ibidem).

Com isto, neste processo, a SESu passa de ator principal a coadjuvante, perdendo cada vez mais espaço para o CNE, SEF e SEMTEC na questão das diretrizes para a formação de professores. Segundo MARTINS, um fator agravante foi a inabilidade da própria SESu para coordenar a integração das CEEs de áreas que possuíam licenciaturas e a comissão de Pedagogia, pois, apesar da SESu identificar falhas nas propostas das DCN elaboradas pelas comissões de

---

<sup>56</sup> No entanto, a ‘derrota oficial’ do MEC somente seria convalidada após 3 meses de resistência às pressões, quando então foi publicado um novo Decreto nº 3.554, em 07 de agosto de 2000.

especialistas e perceber que “privilegiavam os bacharelados e os conteúdos específicos das áreas em detrimento da formação” (Idem, p.200), apresentou-se, por outro lado, incapaz de conjugar esforços junto com os atores envolvidos nesta questão, especialmente com a comissão de especialistas de Pedagogia, a qual, aliás, já havia “defendido a necessidade de discutir de forma conjunta as diretrizes curriculares dos bacharelados e da formação de professores” (Idem, p.196).

Em continuidade a esse processo, podemos verificar que imediatamente um mês após a publicação do primeiro conjunto das diretrizes curriculares das ciências humanas, consubstanciadas no Parecer CNE/CES nº 492, publicado em 03 de abril de 2001, seria publicado o Parecer CNE/CP nº. 9/2001, na data de 08 de maio de 2001, que apresenta proposta de “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, tendo como relatores os seguintes conselheiros: “Edla de Araújo Lira Soares, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Ribeiro Durham, Guiomar Namó de Mello, Nelio Marco Vincenzo Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira (Relatora), Silke Weber (Presidente)”.

Seguiu-se, ainda, a este parecer sobre as diretrizes para a formação de professores no período de 2001 a 2002: “o Parecer CNE/CP 21/01, de agosto de 2001, sobre a duração dos cursos de licenciatura; Parecer CNE/CP 27/01, de outubro de 2001, que modifica o Parecer 09/01; Parecer 08/01, de outubro de 2001, que modifica o Parecer 21/01” (Idem, p.204), e, finalmente, temos a publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2002, em 18 de fevereiro de 2002, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Neste processo de construção das Diretrizes para a Formação de Professores, chegamos ao momento atual desse debate, em que foi determinado pelo Parecer CNE/CP 4/2004, de 06 de setembro de 2004, um adiamento no prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/02, onde se previa que “os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos”. Porém, diante do esgotamento daquele prazo, foi publicado esse novo Parecer que altera o art. 15, da Resolução CNE/CP 1/02, que passa a vigorar com uma nova redação, tendo em vista a adaptação dos cursos às novas diretrizes que deverão entrar em vigor no ano de 2006:

*Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução até a data de 15 de outubro de 2005.*

Por fim, coube destacarmos estes acontecimentos, mesmo que de forma panorâmica e breve, pois, este registro será posteriormente retomado quando analisarmos o teor das propostas de diretrizes sistematizadas pela comissão de especialistas de ensino da filosofia (CEE-FILO), e que serviram de base para a elaboração da versão final das Diretrizes Curriculares da área por parte da Câmara de Educação Superior do CNE, consubstanciadas no Parecer CNE/CES nº 492/2001.

Cabe, ainda, um último registro referente às diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, a qual tem a formação de professores como o elemento definidor da organização e da prática desta área, constituindo a base comum da sua formação, com ênfase na idéia, recorrente, de que **“todo pedagogo será professor”**, ao contrário das demais áreas que privilegiam a formação dos bacharéis, considerando a formação para a docência como um apêndice, uma vez que nem todos os seus formandos serão necessariamente professores.

Se para as demais áreas do saber, nas quais as licenciaturas apareciam como um subproduto menor diante de seus bacharelados, a questão da formação dos professores aparece apenas marginalmente e não é capaz de mobilizar suas entidades profissionais nem as coordenações de cursos nas IES, é na **área da Pedagogia, na qual a formação de professores possui um valor de identidade e de conteúdo**, que a questão será discutida de maneira ampla. Trata-se aqui das Faculdades de Educação e seus cursos de Pedagogia, bem como das entidades que as representam (Idem, p. 331, grifos nossos).

Uma vez que os cursos de licenciatura visam formar professores, a idéia dos cursos de Pedagogia de que ‘a formação de professores possui um valor de identidade e de conteúdo’, pode, também, ser atribuída aos cursos de licenciatura. Nesta perspectiva, não se justifica tratar as licenciaturas como um *subproduto menor diante dos bacharelados* e nem que *a questão da formação dos professores apareça apenas marginalmente* no interior do projeto educativo dos cursos das demais áreas do saber, ao contrário, estas deveriam ser capazes de mobilizar suas

entidades profissionais e as coordenações de cursos nas IES para que a questão da formação de seus professores fosse discutida de maneira ampla e aprofundada.

Pois, a atitude das demais áreas de privilegiarem a formação dos bacharéis, considerando a licenciatura como um apêndice, como sendo apenas um complemento da formação, qual a grande contribuição que isto traz à formação do graduando que se inscreveu na licenciatura? O fato de nem todos os egressos dos cursos de graduação se destinarem ao magistério significa que estes merecem maior atenção do que aqueles que têm isto como meta? Por quê?

O tratamento dado à licenciatura nesses cursos traz, assim, algumas limitações à formação pedagógica do graduando, pois, enquanto a contribuição da Pedagogia é evidente através das matérias pedagógicas oferecidas aos cursos, não é possível perceber claramente a contrapartida dos cursos da área básica para com a formação pedagógica de seus professores. Por exemplo, não percebemos, no conteúdo trabalho nesses cursos, bem como nas metodologias utilizadas que se trata de um curso que visa a formação de professores (MATOS, 1999, p. 176). Talvez as diversas áreas do saber devessem pensar os seus cursos de licenciatura como um todo tendo em vista a formação de professores da sua área de conhecimento.

No item seguinte tratamos do texto elaborado pela Comissão de Especialistas de Ensino da Filosofia e que serviu de referência para os conselheiros do CNE redigirem a versão final das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Filosofia. Poderemos estar verificando, neste caso, quais as propostas apresentadas pela comissão referentes à formação dos professores e dos pesquisadores da área, seus limites e possibilidades.

**5. *Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia: Texto-base elaborado pela Comissão de Especialistas de Ensino da Filosofia (CEE-FILO)\*.***

A Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), nomeou em 10 de março de 1998, pela Portaria nº. 146/98, os professores que integrariam as chamadas Comissões de Especialistas de Ensino da SESu, designados para acompanhar e emitir pareceres de avaliação sobre a abertura e o reconhecimento de cursos, por área de conhecimento.

---

\* Cf. ANEXO VII, texto na íntegra.

Posteriormente foi delegada a essas comissões a incumbência de elaborarem as propostas de diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação que representavam.

Ao acumular esta nova função, as comissões de especialistas desempenhariam um importante papel no processo de construção das diretrizes curriculares, como responsáveis pela sistematização das contribuições que seriam encaminhadas à SESu em resposta ao Edital-convite nº 4/97, em que se solicitava às IES e aos demais atores interessados nas mudanças curriculares do ensino superior, que apresentassem sugestões à Secretaria de Educação Superior, as quais seriam aproveitadas pelas comissões de especialistas como base para a elaboração da proposta de diretrizes que seriam encaminhadas posteriormente ao CNE para deliberação final.

As comissões de especialistas, no entanto, não assumiriam uma tarefa simples. Ao contrário, desempenhariam o seu papel em meio a um turbilhão de críticas e embates com diversos atores afetados, direta ou indiretamente, por seus pareceres de avaliação sobre o desempenho das instituições de ensino superior do país, bem como pelas questões relacionadas a abertura e reconhecimento de cursos, sob a sua responsabilidade e devido às posições que estas representavam durante o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais. Nem sempre suas posições eram bem recebidas ou compreendidas. Por outro lado, às vezes, as comissões também não apresentavam clareza sobre os critérios que embasavam as suas posições e o ponto de vista a partir do qual emitiam os seus pareceres.

Isto irá refletir em crises no processo de elaboração das diretrizes, o qual foi marcado por profundos embates, recuos e avanços, enfim, ações e reações resultantes dos conflitos de interpretações e de interesses, nem sempre convergentes, entre os principais atores envolvidos nessas discussões, tais como, o CNE, as IES particulares e públicas, os conselhos profissionais, a própria SESu, a comissão de especialistas etc.

A forma como se concebia o trabalho e a posição das comissões de especialistas, conduziu, em alguns momentos, a situações de “mal-entendidos”, emperrando os trabalhos.

A luta de interesses no campo<sup>57</sup> se revela nas diferentes visões a respeito da “posição” das comissões de especialistas: para as IES públicas, de onde se

---

<sup>57</sup> O autor utiliza aqui a noção de “campo” segundo a conceituação geral de Bourdieu, conforme ele mesmo diz: “na tentativa de compreensão de um campo estruturado de relações que possui problemas específicos – o campo das lutas pela definição de políticas de educação superior [...] Assim, um campo pode ser definido como um espaço social em que se verifica a existência de lutas simbólicas para a definição da hegemonia, em que os atores envolvidos e

originava a maioria dos membros das comissões, havia a expectativa de fazer valer seus pontos de vista institucionais, de seu departamento e de sua área, diante de uma política ministerial que supostamente privilegiava as IES particulares; para as IES particulares, as comissões surgiram como representantes do modelo de universidade pública, hostis ao ensino privado e por isso definindo padrões de avaliação não sintonizados com a realidade deste setor (MARTINS, 2004, p.153).

A própria SESu contribuiria para isto, algumas vezes, devido a uma posição de ambigüidade em relação à estas comissões, que ora as promovia e elogiava e, em outros momentos, procurava esvaziar seu trabalho, inviabilizando as suas ações. Um desses momentos foi a proposta de criação de Grupos de Trabalhos (GTs), com a nomeação de consultores *ad hoc* para deliberarem sobre as diretrizes ou outros assuntos, quando isto interessava à SESu para

enfraquecer e esvaziar o poder decisório das comissões de especialistas em relação às DC, temendo a manutenção de posições conservadoras. Por outro lado, precisava prestigiar estas mesmas comissões de especialistas que, legitimadas pela academia, legitimavam o processo de avaliação em marcha na SESu, bem como serviam como contrapeso às pressões tanto dos representantes das IES particulares com quanto às pressões dos conselhos profissionais que criticavam seus critérios (Idem, p.106).

Entretanto, as comissões de especialistas também teciam suas críticas à SESu, em especial visando discutir a inoperância da Secretaria na condução dos trabalhos e em relação a falta de suporte técnico e político dado às atividades das comissões. As críticas das CEEs àquilo que se refere à SESu podem ser resumidas da seguinte forma: “i) à ausência de planejamento, ii) falta de comunicação com o CNE, iii) indefinição de conceitos e de metas, iv) sobrecarregar as comissões com o trabalho de análises de processos, v) pequena participação nos encontros proporcionados pelas áreas” (Idem, p.163).

As conseqüências que resultaram desse quadro instável e marcado por muitos conflitos, foram bastante prejudiciais ao processo de elaboração das diretrizes curriculares gerais dos cursos de graduação. O resultado final ao qual se chegou, em relação às diretrizes aprovadas, longe de

---

interessados se comportam como jogadores que possuem ‘trunfos’ e ‘poderes’, que Bourdieu chama de ‘capital simbólico’, e que definem (e são definidos por) suas posições no campo” ((MARTINS, 2004, p. 16-17).

representar a elaboração de propostas consensuais, do ponto de vista geral, espelha, o processo de sua construção.

Enquanto produto final, temos um documento, as atuais Diretrizes que, a despeito de seu propósito inicial de consubstanciar as orientações gerais para a organização e o funcionamento de todos os cursos de graduação do país, na prática, legisla concretamente sobre aspectos pontuais, específicos, talvez possamos dizer até estanques, da educação superior nacional. Exemplos claros disto, são as ausências no texto daquelas questões que, em tese, deveriam ser objeto de orientação dessas Diretrizes e que no processo foram delegadas a outros atores, tornando-se objeto de deliberação de outros documentos.

Assim, alguns dos elementos que deveriam ser objeto dessas diretrizes foram atribuídos a outros atores, supostamente mais capacitados para deliberarem sobre o assunto. É o caso, por exemplo, da discussão sobre o tempo de duração dos cursos;

A Comissão retirou, apenas de cada uma das propostas, o item relativo à *duração do curso*, considerando o entendimento de que o mesmo não constitui propriamente uma diretriz e será objeto de uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior, o que foi objeto do Parecer CNE/CES 583/2001 (BRASIL.CES, 2001, p.01).

Bem como foi retirada das comissões de especialistas da SESu a responsabilidade pela elaboração das diretrizes referentes à formação de professores, em curso de licenciatura:

(...) A licenciatura, a ser orientada **também** pelas *Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior* (...) (Idem, p.04, item 4, grifos nossos).

O uso do termo “também” no texto das Diretrizes, supracitado, indica que apesar deste veicular algumas noções básicas no que se refere à licenciatura como forma de habilitação, isto deveria ser ainda objeto específico de deliberação de um outro documento. No entanto, o que ocorreu, na prática, foi que isto passou a ser de *exclusiva* responsabilidade desse *outro* documento. O que, aliás, somente se concretizou em 2002, com a publicação da Resolução

CNE/CP 1/2002, que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”<sup>58</sup>.

Isto que se concretiza em fevereiro de 2002 já estava sendo monitorado desde o início de 1999, quando o CNE irá ‘fixar’ as bases para as mudanças curriculares dos cursos de formação de professores, consubstanciadas no Parecer CNE/CP 53/99, de 28 de janeiro de 1999, que define as diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação. Devemos lembrar que até então o MEC ainda não havia se manifestado oficialmente sobre as mudanças dos cursos de licenciatura<sup>59</sup>, deixando as comissões de especialistas sem nenhum referencial quanto à formação de professores, a não ser a própria experiência profissional e pessoal dos membros das comissões.

No ano de 1999, foram feitas então inúmeras discussões relacionadas à formação de professores e quase todas no sentido de retirar das comissões de especialistas a sua atribuição de elaborar as diretrizes para os cursos de licenciatura, sob a alegação de que os membros das comissões de especialistas não levavam em consideração as questões pedagógicas, consideradas secundárias diante da importância do bacharelado<sup>60</sup>.

Assim, no final do ano de 1999, a SESu encaminhou ao CNE as propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais aos cursos de graduação, elaboradas pelas comissões de especialistas e que deveriam depois servir de referência para a redação da versão final das Diretrizes publicadas em abril de 2001. Porém, o texto seguiu sem uma definição mais aprofundada em relação a formação de professores em cursos de licenciaturas. Isto, pois, conforme já mencionamos<sup>61</sup>, o MEC retirou das comissões de especialistas a competência para a elaboração das diretrizes dos cursos de licenciatura, passando esta atribuição à uma comissão especial formada por membros da SEF, SEMTEC, SESu e do CNE. Devido a isto, “decidiu-se que seriam encaminhadas ao CNE somente as propostas de diretrizes curriculares dos bacharelados, uma vez que a questão da formação de professores (licenciaturas) passou a ter um destaque próprio na política ministerial (...)” (Idem, p. 128).

É neste contexto, aqui resumidamente traçado, que devemos inserir a abordagem do texto da Comissão de Especialistas de Ensino da Filosofia sobre as “Diretrizes Curriculares Nacionais

---

<sup>58</sup> A esse respeito, ver o item 4, deste capítulo, onde já discorremos sobre o processo que levou a esta decisão.

<sup>59</sup> Cf. MARTINS, 2004, p.196.

<sup>60</sup> Idem, p.89.

<sup>61</sup> Cf. item 4, do presente capítulo.

aos Cursos de Graduação em Filosofia” (BRASIL.CEE-FILO, 1999). Esta comissão foi composta pelos professores: Nelson Gonçalves Gomes (UnB/DF), Oswaldo Giacoia Jr (UNICAMP/SP), Álvaro Luiz Montenegro Valls (UNISINOS/RS)<sup>62</sup>.

Primeiramente, devemos fazer um registro com relação a apresentação formal do texto redigido pelos referidos professores. Quanto a isto, uma leitura geral é suficiente para percebermos que em sua estrutura básica, na ordenação dos itens e sua respectiva forma de tratamento, o documento segue criteriosamente as orientações da SESu presentes no Edital 4/97, comuns para todas as comissões.

A forma de desenvolvimento dos textos deveria seguir o disposto no item 1, das “Informações Básicas”, do Edital SESu/MEC n°. 4/97, que trata da “Orientação geral para a organização das Diretrizes Curriculares”, o qual também delimita o que deverá ser abordado e desenvolvido em cada tópico. O texto da comissão de especialistas da Filosofia procura atender, tanto quanto possível, aos parâmetros formais e conceituais determinados por este Edital, conforme segue:

- Histórico;
- Perfil do egresso dos cursos de graduação em filosofia;
- Competências e habilidades desejadas;
- Conteúdos curriculares;
- Duração dos cursos;
- Corpo docente;
- Metodologia;

A comissão de especialistas ao mesmo tempo em que teve uma relativa liberdade para desenvolver as suas propostas, deveria fazê-lo conforme os tópicos supracitados e segundo o *espírito* que movia as reformas educacionais no contexto das reformas do Estado brasileiro<sup>63</sup>, que então estavam sendo implementada. Neste caso, a referência principal passa a ser a LDB (Lei n°. 9.394/96). As comissões de especialistas deveriam apresentar suas propostas com vistas à elaboração da versão final das Diretrizes Curriculares que passariam “a nortear o ensino de graduação dentro do *espírito da LDB*” (BRASIL.CEE-FILO, 1999, *histórico*).

---

<sup>62</sup> Portaria SESU/MEC n°146/1998 ([http://www.abmes.org.br/legislacao/1998/Portarias/Port146\\_100398.htm](http://www.abmes.org.br/legislacao/1998/Portarias/Port146_100398.htm)).

<sup>63</sup> Sobre isto ver o item 2, deste capítulo, onde apresentamos uma breve contextualização histórica e política dessas reformas.

Devemos entender a menção ao “espírito da LDB”, neste contexto, como uma referência ao princípio de *flexibilização*<sup>64</sup> cunhado na LDB e que norteará as reformas educacionais do período imediatamente após a sua promulgação em dezembro de 1996. Ademais, o sentido desta proposta reside em colocar em contraposição a idéia de *currículo mínimo*, razão fundamental do surgimento do projeto das presentes Diretrizes.

O conceito de diretrizes curriculares insere-se na filosofia de flexibilização<sup>65</sup> da nova LDB, baseando-se na idéia de que, ao invés de listagens fechadas de disciplinas e cargas horárias, deveriam ser definidas apenas orientações gerais para que cada IES elaborasse a grade curricular de seu curso, a partir de um perfil da área, das competências e habilidades esperadas, dos eixos de conteúdos definidores da área (MARTINS, op. Cit., p.16).

Logo, devemos ter presente que as supostas ‘ausências’ nos textos das comissões de especialistas ou o tratamento superficial de determinados aspectos do curso sobre o qual deveriam legislar, poderá não ter ocorrido por desconhecimento ou descaso de seus autores, mas sim, devido à própria estrutura do documento e às exigências que o acompanham. É preciso que tenhamos clareza a respeito dos itens e temas sobre os quais as comissões de especialistas deveriam de fato se manifestar e aqueles cuja deliberação passaria a ser objeto de outra Resolução ou Parecer. Por exemplo, em se tratando das Diretrizes, nosso objeto de estudo, foram retiradas da alçada das comissões de especialistas da SESu a obrigação e a competência de se manifestarem sobre o *tempo de duração dos cursos* e sobre as *licenciaturas*, que passaram a ser objeto de deliberação específica de outros documentos<sup>66</sup>.

Diante disso, passaremos então à apresentação e discussão do desenvolvimento dado pela comissão de especialistas de ensino da filosofia ao texto que serviu de base para a elaboração da versão final das Diretrizes dos cursos de graduação em filosofia.

---

<sup>64</sup> “A idéia de flexibilização permeia todo o texto da LDB de 1996 e refere-se à possibilidade de maior autonomia às instituições na definição de seus projetos educacionais a partir de orientações gerais” (MARTINS, op. Cit., p. 02).

<sup>65</sup> Tal “filosofia de flexibilização” está relacionada, também, do ponto de vista econômico e político, às mudanças na forma de acumulação do capital, hoje conhecida como “acumulação flexível”. Ver explicação deste termo em HARVEY, 2001 apud ZANELLA, 2003, p.75.

<sup>66</sup> Trata-se, respectivamente, da Resolução CNE/CP nº 2/2002 – que “Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior”; do Parecer CNE/CES nº. 329/2004 – que trata da “Carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial”; e, da Resolução CNE/CP nº 1/2002 – que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”.

### 5.2.1. *Histórico.*

O texto da comissão de especialistas de ensino da filosofia inicia fazendo um breve histórico da trajetória de construção da proposta de diretrizes por ela elaborada. Primeiramente, informa exatamente os períodos nos quais a comissão se dedicou à apreciação e sistematização das sugestões encaminhadas pelos cursos de filosofia à SESu/MEC, em resposta ao Edital 4/97, como contribuição para a definição das Diretrizes Curriculares, ou seja, “a CEE-FILO reuniu-se em Brasília em dezembro de 1998 e novamente em abril de 1999” (BRASIL.CEE-FILO, 1999, *histórico*).

Devemos lembrar, em relação a este período, que data do segundo semestre de 1998 o lançamento do chamado “Modelo de Enquadramento”, por parte da SESu, o qual tinha por objetivo servir de modelo oficial ao qual as comissões de especialistas “deveriam se submeter na elaboração do texto sistematizado de diretrizes curriculares de cada área”, devido à necessidade de “uma padronização das propostas de diretrizes que seriam encaminhadas posteriormente ao CNE para aprovação” (MARTINS, 2004, p. 86).

A razão desta iniciativa se explica após a análise das primeiras propostas de diretrizes curriculares encaminhadas à SESu, em meados de 1998, quando constatou-se haver uma enorme heterogeneidade no formato de sua apresentação. Preocupou, sobretudo, o teor das sugestões que chegavam, muitas das quais reproduziam ainda o modelo de “currículo mínimo” que se pretendia suprimir em nome da nova proposta de diretrizes curriculares fundadas no “princípio de flexibilização” da LDB/96. Aliado a isto, havia o temor em relação ao como as CEEs iriam lidar com a diversidade de formatos das sugestões enviadas, uma vez que não havia critérios claros e oficiais sobre o que as comissões deveriam aproveitar e/ou rejeitar das propostas encaminhadas. Isto se tornou ainda mais preocupante, para os dirigentes da SESu, ao constatarem que grande parte dessas propostas enviadas pelas IES revelava “uma tentativa de reprodução dos currículos mínimos em vigência, com suas características de rigidez e de fixação detalhada de conteúdos mínimos” (Idem, p.85).

Juntemos a isto, o resultado das primeiras propostas sistematizadas pelas comissões de especialistas realizadas a partir das contribuições das IES e as preocupações que isto suscitou na

Diretoria da SESu, diante do que fora apresentado. Sintetizando as características principais das propostas sistematizadas pelas comissões, neste momento, podemos destacar:

- a) manutenção ou aumento da carga horária mínima exigida, em relação ao antigo currículo mínimo; b) mesmo sob uma aparência de flexibilização, apresentam uma listagem exaustiva de conteúdos; c) especificação detalhada de porcentagens de carga horária a serem cumpridas para cada bloco do curso; d) especificação detalhada das metodologias a serem empregadas no desenvolvimento dos currículos, com imposições, proibições e limitações; e) especificação de condições de oferta e critérios de qualidade (Idem, p.86).

A partir disso, iniciou-se um debate entre a SESu e suas comissões de especialistas, que foi aos poucos definindo os rumos do processo de discussão das diretrizes. Cabe destacar, que uma das principais discussões suscitadas no contexto de lançamento do “Modelo de Enquadramento” dizia respeito à formação de professores. Frente ao que foi apresentado, o MEC “entendeu estar diante de uma marcante ‘desimportância’ desta temática nos diversos documentos de diretrizes curriculares elaborados pelas comissões de especialistas” (Idem, p.89)<sup>67</sup>. Assim, já a partir do final de 1998 e, mais incisivamente no ano de 1999, o MEC, por meio do CNE, começa a assumir a direção do processo de discussão sobre as diretrizes para a formação de professores, ‘retirando de campo’ a SESu e suas comissões de especialistas, que passam de atores principais a coadjuvantes (Idem, p.205).

Voltando ao texto da CEE-FILO, percebemos que de acordo com as datas apresentadas a comissão reuniu-se bem no momento em que se iniciava este debate e, uma vez que não é apresentada nenhuma outra data de reunião da comissão para tratar deste assunto, julgamos que o texto da comissão tenha sido redigido neste período. Neste sentido, como apenas no final do ano de 1999 ficará mais clara a questão acerca de quem terá a responsabilidade pela reformulação das diretrizes para a formação de professores, somos forçados a pensar que o texto da comissão de especialistas de Filosofia, encaminhado ao CNE para aprovação, contém também aquilo que a comissão entendia serem as diretrizes para a formação de professores de filosofia.

Tanto é assim que, na versão final das diretrizes aprovadas pelo CNE, as relatoras acrescentaram ao texto da comissão apenas a informação de que a licenciatura seria “orientada

---

<sup>67</sup> Para maiores detalhes, ver item 3, deste capítulo, onde também abordamos esta questão.

também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior(...)" (Parecer CNE/CES nº 492/2001, p.04, item 4), o que demonstra, por um lado, que a comissão de especialistas não tinha conhecimento da intenção do MEC de delegar a elaboração das diretrizes para a formação de professores a uma outra comissão especial centralizada pelo CNE, e nem poderia conhecê-la, uma vez que esta ainda não havia sido formulada oficialmente. Mas, por outro lado, mostra também que muito daquilo que a CEE-FILO afirmava sobre a formação de professores de filosofia foi acolhido pelo MEC sendo incorporado à versão final que resultou nas Diretrizes Curriculares promulgadas em abril de 2001.

Isto será importante quando mais adiante discutirmos a forma como a comissão de especialistas concebe a questão da formação do professor e do pesquisador da área de filosofia, levando-se em conta a crítica que já pesava sobre essas comissões quanto a "desimportância" que estas atribuem a formação pedagógica dos seus egressos.

Nos três parágrafos restantes desse *histórico*, a comissão irá discorrer sobre os procedimentos adotados para a análise das propostas encaminhadas pelos cursos de filosofia e acerca dos resultados gerais alcançados nesse processo.

No texto, a comissão informa que

foram examinadas as contribuições de 14 IES<sup>68</sup>, bastante representativas por se distribuírem proporcionalmente entre as regiões do país, por provirem tanto de Universidades públicas (Federais ou Estaduais) como de instituições privadas e por reunirem sugestões de grupos mais antigos e de outros mais recentes. Deste modo, parece que os aspectos consensuais examinados expressariam, basicamente, o pensamento comum das instituições brasileiras (BRASIL.CEE-FILO, 1999, *histórico*).

O texto supracitado indica que parece haver um certo consenso entre as instituições superiores de filosofia em relação às diretrizes aprovadas para a área, e que estas "expressariam, basicamente, o pensamento comum das instituições brasileiras". A razão disto se explica, ao nosso ver, pelo fato de que a maioria das IES de filosofia estaria de acordo com a proposta de mudança curricular apresentada pela Comissão de Especialistas de Ensino da Filosofia. Além

---

<sup>68</sup> Cf. ANEXO V (Resposta ao Edital 4/97 – Por IES de Filosofia). Planilha em formato Excel sobre os cursos de filosofia que enviaram propostas de mudanças curriculares à SESu, disponibilizada por Rubens de Oliveira Martins, da SESu/MEC.

disso, a proposta da Comissão não implicava em mudanças mais profundas em relação à forma de organização e de funcionamento dos cursos de filosofia, e sim, procurava fazer apenas alguns “ajustes”, considerando que a estrutura curricular vigente naquele período vinha “permitindo aos melhores cursos do País um ensino flexível e adequado da Filosofia” (Idem, *conteúdos curriculares*).

Neste sentido, tal situação é bastante diferente daquilo que houve em relação às propostas de leis referentes ao ensino de filosofia no ensino médio<sup>69</sup>, as quais suscitaram diversas manifestações públicas e críticas às propostas governamentais<sup>70</sup>, bem como inspiraram inclusive dissertações<sup>71</sup> e teses<sup>72</sup> sobre o assunto.

Além disso, esta postura da CEE-FILO, em relação ao material recebido das IES, parece ser uma exceção diante da compreensão geral das demais comissões de especialistas, pois, segundo o que nos informa MARTINS, com base em entrevistas que realizou com os presidentes de várias comissões de especialistas,

(...) há uma percepção comum que permeia os discursos das comissões de especialistas [...] Tal consenso se encontra em primeiro lugar na crítica ao formato das propostas recebidas, que em sua maioria se limitaram a reproduzir grades curriculares (sic) ou as resoluções de currículo mínimo existentes (sic) e que em sua maioria não contribuíram para o trabalho das comissões (sic) (Idem, p.168).

Outra afirmação que surpreende, nesta parte do texto da CEE-FILO, é a de que

os profissionais da filosofia parecem gozar de uma **situação privilegiada em termos curriculares**, uma vez que o espírito da Resolução de 1962, que os vem norteando, consubstanciado no Parecer 277/62, **já garantia uma liberdade e**

<sup>69</sup> Cf.: Lei 9.394/96 (LDB), art. 36, § 1º, inciso III, onde se afirma que ao final do ensino médio os educandos devem demonstrar “domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”; Parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 3/98 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio; BRASIL.SEMTEC, 1999a, 1999b, trata-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

<sup>70</sup> Ver, neste sentido: GALLO, 2004a, p. 09; e, “Histórico do Evento”, in: <http://www.filoeduc.org/socrates/>; e ainda os sites: <http://www.forumsulfilosofia.org/>; e, <http://www.unimep.br/congressofilosofia/>.

<sup>71</sup> Cf., por exemplo, nosso trabalho: ALVES, 2002 e PECHULA, 2001, dentre outros.

<sup>72</sup> Não temos conhecimento de nenhuma tese de doutorado que tenha como objeto de estudo as diretrizes curriculares para o ensino de filosofia no ensino médio, porém, encontramos referências a isto nas teses de MATOS, 1999, QUILLICI NETO, 2001, CEPPAS, 2003.

**flexibilidade que outros cursos ainda hoje almejam (BRASIL.CEE-FILO, idem, grifos nossos).**

A surpresa desta afirmação já se anuncia no próprio título de ambos os Pareceres, ao percebermos que o Parecer CFE nº. 277/62, intitulado “*Currículo Mínimo* do Curso de Filosofia” e o Parecer CNE/CES nº. 492/2001, chamado “*Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Filosofia(...)*”, bem como o próprio texto da comissão de especialistas de ensino da filosofia que leva o título: “*Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia*”, apresentam diferenças evidentes. Enquanto o primeiro se fundamenta no modelo de *currículo mínimo*, que determina os conteúdos básicos de cada curso, os dois textos seguintes postulam a superação desta proposta com a apresentação de um modelo de organização curricular baseado em *diretrizes gerais*, segundo o qual ficaria a cargo de cada curso a definição dos conteúdos básicos a serem trabalhados nos cursos. Procuraremos, assim, analisar o Parecer 277/62 e identificar, da melhor forma possível, o porquê desta referência a este texto, nesse documento de 1999, da comissão de especialistas.

Vimos que a comissão de especialistas da Filosofia faz referência à existência de uma “liberdade e flexibilidade” que já se garantia no Parecer de 1962 e que “outros cursos ainda hoje almejam”. A razão disso se explica, ao nosso ver, pela forma como no texto de 1962<sup>73</sup>, se colocam as dificuldades inerentes à necessidade de elaboração de um currículo de filosofia, “em caráter oficial”.

A principal dificuldade, neste caso, reside na “escolha de um critério suficientemente objetivo que o coloque acima das divergências doutrinárias e das querelas de escola” (BRASIL.CFE, 1962, p. 61). Neste sentido, continua, “a objetividade do critério a seguir deveria estar fundada na essência mesma da filosofia” (Ibidem). Porém, “é neste ponto justamente que reside o cerne da dificuldade, pois diferentes, e muitas vezes antagônicas, são as maneiras de se conceber a natureza da filosofia” (Ibidem). Ademais, não podemos definir a filosofia senão a partir de uma concepção filosófica. “Em sua qualidade de pensamento radical a filosofia se instaura em cada filosofar autêntico e, por isso mesmo, defini-la significa, ao mesmo tempo, enunciar uma filosofia” (Ibidem).

---

<sup>73</sup> Cujos autores foram: Newton Sucupira, relator, Anísio Teixeira, D. Cândido Padin, O.S.B., Valmir Chagas e Pe. José Vasconcellos.

O problema é a necessidade de se fazer uma escolha, em se tratando da definição de uma proposta oficial, o que pode ocasionar em “uma tomada de posição doutrinária, o que parece contrariar a exigência de objetividade e neutralidade que se impõe” (Ibidem). Isto seria possível, por outro lado, se em filosofia contássemos com um conjunto de saberes já previamente dados ao conhecimento, reconhecidos e aceitos por todos os integrantes da área, tal como um “fato”. Mas, ao contrário, em filosofia “não existem, propriamente falando, ‘fatos filosóficos’” (Ibidem), uma vez que

a filosofia é a forma do saber onde cada pensador, quando é original, determina não unicamente o que quer responder, mas o que quer perguntar; perguntar não apenas pelo objeto particular que ele busca, mas o que há de perguntar para responder ao conceito de filosofia (Idem, p.61-62).

Por isto, a área de filosofia, ao contrário das demais áreas do conhecimento, tem uma dificuldade particular para a fixação prévia, ‘de modo unívoco e universal’ (Idem, p.62), daqueles conhecimentos que deverão ser contemplados num curso de graduação em filosofia. Sintetizando, esta questão encerra uma dificuldade, não somente teórica, mas também prática:

De um lado, deveríamos evitar as implicações doutrinárias ou forçar uma tomada de posição, tratando-se de um currículo oficial; doutra parte, haveríamos de reconhecer que é impossível de se alcançar, em filosofia, uma rigorosa imparcialidade, um neutralismo estrito (Idem, p.62).

Como então resolver este problema? Qual a solução encontrada pelos autores do Parecer de 1962? Estes iniciam por reconhecer o problema e que este não é incontornável:

Se distinguirmos entre a filosofia como atividade, o ato de filosofar e a filosofia feita, a filosofia objetivada em categorias e doutrinas ao longo da história, poderemos falar de um saber filosófico objetivo que pode tornar-se matéria de ensinamento. Existe, sem dúvida, um “corpus philosophicum” constituído de grupos específicos de problemas sistematicamente articulados em disciplinas reconhecidas por toda uma tradição filosófica. E se, como queria Kant, não se aprende filosofia, só se aprende a filosofar, é lícito dizer-se que o filosofar se aprende a partir das categorias objetivas que são o produto e a cristalização do pensamento filosófico (Idem p. 62).

Desta forma, os autores encontram na filosofia constituída historicamente, com seus autores e temas abordados e nos textos elaborados pelos filósofos, uma base objetiva e concreta como meio de evitar, tanto quanto possível, a manutenção de uma posição doutrinária ou a tal ponto genérica, que deixasse os cursos sem uma referência clara sobre os limites e as possibilidades que teriam para a definição da estrutura curricular de seus cursos. Ou seja,

para atender às conveniências didáticas de uma formação filosófica no nível de graduação, somos inevitavelmente forçados a uma distribuição da filosofia em disciplinas que se tornam matéria de ensino. E não cremos que isto importe necessariamente numa traição ao espírito filosófico. É uma contingência do ensino nos primeiros estágios, a que não podemos fugir. E porque a filosofia, de todos os tempos, se encontra constituída em disciplinas, temos, assim, elementos objetivos para a organização de seu currículo, não obstante as dificuldades que apontamos (Idem, p. 62).

Devemos notar que a todo o momento, neste Parecer, se procura pensar numa proposta curricular para os cursos de graduação em filosofia que possa garantir uma unidade de conteúdo ao ensino superior de filosofia em nível nacional, estando assim em conformidade com o modelo de currículo mínimo adotado, ao mesmo tempo em que se veicula, apesar disto, “um projeto dentro do qual possam mover-se livremente as diversas correntes do pensamento filosófico” (Idem, p. 63). Daí o comentário da comissão de especialistas da filosofia (BRASIL.CEE-FILO, 1999), chamando a atenção para o caráter de “liberdade e flexibilidade” que o documento de 1962 garantia aos cursos de filosofia e “que outros cursos ainda hoje almejam”. Tal como podemos confirmar pela passagem a seguir, onde se diz:

(...) urge **pensar uma estrutura** curricular que permita maior flexibilidade tanto da parte da escola como do aluno, ao mesmo tempo que enseje uma diversificação de acordo com as possibilidades e orientação de cada Faculdade. Em filosofia, sobretudo, mais do que em qualquer outra matéria a liberdade de organização do ensino é um postulado que deve ser resguardado o mais possível [...] O Conselho dará apenas, atendendo ao dispositivo legal, os elementos básicos, indispensáveis a partir dos quais a escola organizará seu currículo completo e fará a distribuição dos cursos (BRASIL.CFE, 1962, p.65, grifos do autor).

Não obstante o seu vínculo ao modelo baseado na concepção de currículo mínimo, que as atuais diretrizes procuram superar, a Resolução de 1962, no que se refere ao curso de filosofia, mantém algum nível de proximidade com as atuais propostas. A razão fundamental disto se explica pelo próprio caráter da filosofia, que se apresenta, de maneira geral, como uma área de conhecimento aberta, que se define mais por uma atitude de reflexão diante do mundo e da realidade, do que pela defesa de um conjunto de conhecimentos específicos e determinados. Isto provoca, conseqüentemente, uma tomada de posição mais “flexível” em relação ao ensino da filosofia, evitando, tanto quanto possível, a manutenção de uma posição dogmática.

### 5.2.2. *Perfil do egresso dos cursos de graduação em filosofia.*

Quanto ao perfil desejado para os cursos de graduação em filosofia, manteve-se o modelo vigente até então, o qual prevê a formação de bacharéis e/ou licenciados em filosofia. Quanto àquilo que a comissão de especialistas propõe como as características básicas de cada uma dessas modalidades de habilitação, destacamos o seguinte:

- O bacharelado deve caracterizar-se principalmente pela *pesquisa*, em geral direcionada aos programas de pós-graduação em filosofia, bem como ao *magistério superior*.

Toda formação teórica e prática (ensino) do estudante dos cursos de bacharelado deverá estar voltada para o desenvolvimento da capacidade de empreender pesquisas no campo da filosofia, o que implica, em última instância, a criação de conhecimentos filosóficos. Notadamente, temos no nível da graduação apenas um processo de *iniciação científica* do aluno rumo a pós-graduação (mestrado e doutorado), onde são realizadas propriamente as pesquisas mais aprofundadas e onde se processa de modo mais específico a formação de pesquisadores da área.

Segundo LOMBARDI, ao comentar a adequação da atuação institucional à legislação educacional brasileira,

a graduação, organizada sob a forma de cursos, tem por objetivo precípua a formação profissional; a pós-graduação *lato sensu*, sob as formas de aperfeiçoamento e especialização, organiza-se em cursos que visam a um

aprimoramento (aperfeiçoamento) ou aprofundamento (especialização) da formação profissional básica; diferentemente desses níveis voltados à formação profissional, a pós-graduação *stricto sensu* objetiva uma complexa formação acadêmica e, de modo mais específico, encontra-se voltada para a formação de pesquisadores. Numa tal compreensão, a graduação tem como elemento definidor o ensino, entrando a pesquisa como mediação necessária para a realização do processo educacional e a formação profissional do estudante. Diferentemente desse nível escolar, o elemento definidor da pós-graduação *stricto sensu* é a pesquisa, sendo que o ensino constitui a mediação que garante os requisitos necessários para o desenvolvimento da pesquisa (2003, p. xii, grifos do autor).

Pelo exposto, temos que a graduação se define, fundamentalmente, pelo ensino voltado para a *formação profissional* do estudante. Neste caso, em que sentido o bacharelado, notadamente o de filosofia, forma profissionalmente o estudante? O estudante do bacharelado em filosofia se habilita ao exercício de qual profissão? A de “pesquisador” em filosofia? Então, quais os locais de atuação do “pesquisador em filosofia” formado na graduação? Mas, não vimos com LOMBARDI, na citação *supra*, que é na pós-graduação *stricto sensu* que se objetiva a formação de pesquisadores, propriamente dita. Por outro lado, seria esta habilitação, no caso da filosofia, apenas uma espécie de *correia-de-transmissão* para a pós-graduação, uma vez que se menciona no texto da CEE-FILO que o bacharelado na área estaria direcionado em geral “aos programas de pós-graduação em filosofia”?

A impressão que fica é que o bacharelado em filosofia carece de uma identidade profissional própria, em se tratando da habilitação profissional em nível superior que este deveria promover. Apesar de se fazer menção a possibilidade dos “egressos poderem contribuir profissionalmente também em outras áreas, no debate interdisciplinar, nas assessorias culturais, etc.” (BRASIL.CEE-FILO, 1999), o bacharel em filosofia não possui um horizonte profissional claro ao término do curso, tal como ocorre por exemplo com a licenciatura.

Esta é uma questão que acreditamos dever ser melhor discutida entre os profissionais e formadores da área, propondo talvez uma reorientação na forma de organização dos cursos de bacharelado em filosofia, com a inclusão, por exemplo, de estágios em assessorias culturais, em outras áreas e no debate interdisciplinar, dentre outras possibilidades. Isto seria importante, não

somente para atender ao que a lei faculta de que “a graduação, organizada sob a forma de cursos, tem por objetivo precípua a formação profissional” (LOMBARDI, *ibidem*), mas, também, para propiciar a unidade entre teoria e prática na formação filosófica dos próprios cursos de bacharelado da área.

Outro destaque que gostaríamos de fazer em relação ao texto da comissão de especialistas, supracitado, diz respeito à afirmação de que o bacharelado possibilita também ao exercício do *magistério superior*. Neste caso, cabe colocarmos inicialmente o seguinte questionamento: se o bacharelado possibilita ao exercício do magistério no ensino superior, mas esta habilitação não capacita para a docência, isto não compromete o próprio trabalho deste profissional, que no exercício de sua atividade será responsável pela formação dos futuros profissionais da área, seja daqueles que se dedicarão especificamente à pesquisa, bem como daqueles que exercerão a docência? No ensino superior, tal como em todo nível de ensino, não há também aí um processo de *compreensão e transmissão* do conhecimento? Conta-se, inclusive, com um processo de avaliação da aprendizagem e, para tanto, não seria necessário desenvolver certas habilidades e competências?

Em relação a isto, MATOS tece a seguinte consideração, com a qual concordamos:

(...) o Documento parece indicar que não carece, ao professor universitário, uma formação pedagógica adequada ao magistério superior. Nada a obstar que esperemos do Bacharel “a pesquisa acadêmica e a reflexão trans-disciplinar”; porém, em nossa concepção, **qualquer profissional que exerça a docência, não importa em que nível de escolaridade, deve estar formado para tanto – todos são professores** (1999, p.105, grifos nossos).

A comissão de especialistas de ensino da filosofia, ao propor as diretrizes para a formação do bacharel (pesquisador) em filosofia, com a indicação de que o curso *habilita* também para o magistério superior, reflete, em última instância, uma compreensão da docência neste nível de ensino, como se bastasse uma ‘sólida formação’ do professor no âmbito de sua área específica para credenciá-lo ao exercício da docência no nível superior. Neste caso, a capacitação pedagógica para o magistério superior constituiria uma espécie de *notório saber*, não havendo necessidade de nenhuma capacitação teórica e nem metodológica para tanto?

Segundo PIMENTA e ANASTASIOU, em texto sobre a docência no ensino superior,

Há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar. Para ela seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo. Mesmo porque, diz o dito popular, “quem sabe faz” e “quem não sabe ensina” [...] Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (2002, p.36-37).

Esta discussão traz à tona a crítica que recaiu sobre as comissões de especialistas, por parte do MEC, no processo de elaboração das diretrizes, conforme já mencionamos, acusando-as de manifestarem certa “desimportância” com a questão da formação para o ensino em relação à importância atribuída à formação para a pesquisa, no processo educativo dos cursos de graduação. Neste sentido, procuraremos mostrar, pela análise que realizamos desta parte do texto da CEE-FILO, as contradições em relação a posição da comissão a respeito dessa questão, bem como as suas contribuições.

Em relação a licenciatura, a comissão limita-se a mencionar, sem maiores detalhes, que: “a licenciatura estaria orientada *sobretudo* para o *ensino* de Filosofia no nível médio”. Isto significa que o elemento definidor da licenciatura em filosofia, como forma de habilitação, é a formação de professores para o magistério no ensino médio. Junte-se a isto a idéia de que

- Ambas as habilitações devem oferecer substancialmente *a mesma formação básica, em termos de conteúdo e de qualidade, com uma 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 (BRASIL.CEE-FILO, *idem*, grifos nossos).

Isto é importante, pois, institui uma equivalência entre as habilitações oferecidas, as quais deverão garantir a mesma “formação básica” baseada numa “sólida formação de história da filosofia”. Tal equivalência é ainda aprofundada quando no documento se faz referência ao objetivo desta formação tendo em vista capacitar o estudante “para a compreensão e a

transmissão” dos principais temas, problemas de filosofia, etc. O licenciado e o bacharelado, neste sentido, têm que demonstrar igual domínio dos conhecimentos filosóficos, do ponto de vista da compreensão e transmissão desses conhecimentos, seja pela pesquisa e/ou pelo ensino. Bacharelado e licenciatura, não se diferenciam em relação ao domínio dos conhecimentos filosóficos, que devem ser desenvolvidos no mesmo nível de qualidade e profundidade em ambas as modalidades de habilitação.

Além disso, destacamos a referência feita à necessidade de se promover uma “sólida formação de história da filosofia”. Levando-se em conta que isto permanece no texto final aprovado e transformado em lei, parece haver uma compreensão geral de que a formação em filosofia, em termos de conteúdo, supõe o conhecimento aprofundado (sólido) de história da filosofia, o que traz implicações sobre o ensino de filosofia, que deverá atender a esta exigência da lei, no seu desenvolvimento. Devemos lembrar, também, que segundo a comissão de especialistas de ensino da filosofia, as diretrizes “expressariam, basicamente, o pensamento comum das instituições brasileiras”, o que confere maior legitimidade ainda às diretrizes aprovadas.

Do ensino de 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”, “com uma sólida formação de história da filosofia” (Idem), chegamos ao problema da *formação de professores de filosofia, para a educação básica, em curso de licenciatura*. Mesmo que a comissão não tenha a obrigação legal de elaborar as diretrizes curriculares para a formação de professores de filosofia, seus membros se manifestaram a respeito. Então, neste caso, cremos que devemos nos deter um pouco mais na análise das posições publicamente assumidas pela comissão no texto objeto de estudo, acerca da licenciatura.

Nesta perspectiva, a comissão de especialistas afirma que,

bacharelado e licenciatura diferenciam-se antes pelas suas finalidades, sendo que do licenciado se espera uma *vocação pedagógica* que o habilite para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente. O licenciado não deve ser simplesmente um bacharel que adicionou disciplinas pedagógicas ao seu currículo. Por sua vez, *a sólida*

*formação do bacharel* o credencia preferencialmente para a pesquisa acadêmica e eventualmente para a reflexão transdisciplinar(...) (Idem).

Segundo a citação *supra*, a capacitação para o magistério no ensino médio, desenvolvida na licenciatura, requer uma “vocação pedagógica”. Quanto ao bacharelado, se entende que uma “sólida formação” na área “credencia” o estudante para a pesquisa acadêmica. Todavia, se ao bacharel não é necessária a demonstração de nenhuma “vocação para a pesquisa”, porque esperar do licenciado uma “vocação pedagógica”? Não seria o caso de esperar também do licenciado que este demonstrasse uma *sólida formação* na área para o exercício da docência? Caso contrário, não estaríamos “traindo”, por assim dizer, as próprias Diretrizes quando estas afirmam que “o licenciado não deve ser simplesmente um bacharel que adicionou disciplinas pedagógicas ao seu currículo”, ou, quando dizem que “ambas as habilitações devem oferecer substancialmente a mesma formação básica, em termos de conteúdo e de qualidade” (Idem)?

Isto parece indicar que a licenciatura não goza do mesmo *status* e do reconhecimento que o bacharelado tem junto aos profissionais da área básica. Parece não ser necessário, na prática, ao licenciado, ou seja, ao professor de filosofia do ensino médio, desenvolver um conhecimento “sólido” em filosofia como parece ser exigido ao bacharel.

Neste sentido, e levando-se em conta as Diretrizes Curriculares aprovadas, ao nosso ver é necessária, por parte dos cursos de graduação em filosofia, uma avaliação sobre o papel da licenciatura no processo de formação filosófica e pedagógica daqueles que ingressam nos cursos de filosofia. Do modo como se processa a formação filosófica neste nível de ensino, o perfil profissional do egresso dos cursos de graduação em filosofia pode apresentar-se de forma confusa ao graduando.

Ou seja, o estudante de filosofia tem diante de si, na graduação, duas possibilidades de habilitação profissional: formar-se bacharel ou licenciado em filosofia. Porém, diante da necessidade de receber uma habilitação que o capacite para o exercício de uma profissão, imediatamente após a conclusão do curso, ele encontrará isto mais claramente apenas na licenciatura. Por outro lado, desde o início do curso o estudante é estimulado a desenvolver o interesse e o “gosto” pelas discussões e conhecimentos dos *principais temas, problemas e sistemas filosóficos*, que são apresentados como elementos fundamentais de sua formação. No entanto, salvo raras exceções, tais discussões e conhecimentos filosóficos são apresentados como

aparentemente distantes do universo pedagógico ou das questões relacionadas à docência no ensino médio.

Em relação à organização e o funcionamento efetivo dos cursos, não há um movimento explícito e claro por parte do conjunto dos cursos da chamada área básica de filosofia no sentido de se estimular o estudante da graduação para que este desenvolva o interesse e o “gosto” por uma capacitação pedagógica consistente para o magistério em filosofia, do mesmo modo como se desenvolve o “gosto” pelo domínio dos conhecimentos filosóficos considerados fundamentais para a sua formação.

Tal atitude, em última instância, pode aparentar ao estudante como se não houvesse interface entre filosofia e educação, sobretudo em se tratando da formação filosófica dos alunos dos cursos de graduação em filosofia.

Diante deste quadro, o estudante fica entre o “gosto” que ele aprendeu a desenvolver pelas discussões propriamente filosóficas, pela chamada “filosofia pura”, e a necessidade imediata de exercer uma profissão ao término do curso. Deste modo, ele se “obriga” a cursar a licenciatura, entendida “apenas como cumprimento de créditos em disciplinas da área da educação” (MARTINS, 2004, p.89), e não como um elemento constitutivo de sua própria formação filosófica.

Retornando ao texto da comissão de especialistas, a única referência mais direta e clara que encontramos em relação à capacitação pedagógica realizada nos cursos de licenciatura, é a mencionada no contexto de “reintrodução em larga escala da disciplina de filosofia no currículo do ensino médio”, que está sendo empreendida por vários Estados do Brasil. Então, com base na idéia de que “isto aumenta as chances de inserção profissional dos licenciados”, afirma-se: “a partir desta realidade, *urge intensificar a preocupação* com os *objetivos formativos* específicos para esta habilitação” (BRASIL.CEE-FILO, *idem*, grifos nossos).

Podemos refletir sobre o seguinte: primeiramente, foi necessário que se aumentasse a demanda por profissionais de filosofia habilitados para o magistério no ensino médio, para se “*intensificar a preocupação* com os *objetivos formativos* específicos para essa habilitação”, a licenciatura? A existência em si de cursos de licenciatura em filosofia não é razão suficiente para tanto? No caso da graduação em filosofia, *a preocupação com os objetivos formativos específicos* para a licenciatura não se deve a uma motivação interna, e sim, “as chances de inserção

profissional dos licenciados”? Por outro lado, a quem mais interessaria o aumento desta demanda? As instituições particulares estariam de olho neste mercado<sup>74</sup>?

A nossa análise até aqui sobre o *perfil do egresso dos cursos de graduação em filosofia*, objeto do item 2, do texto da comissão de especialistas, demonstra que essa questão implica em uma série de discussões e requer um aprofundamento maior que extrapola os objetivos do presente texto. Por isso, deixamos essa discussão para o Capítulo III, onde voltaremos a abordar mais detidamente essas questões.

### 5.2.3. *Competências e habilidades desejadas.*

A comissão de especialistas de ensino da filosofia apresenta, neste *subitem*, o elenco de “competências e habilidades” para serem desenvolvidas nos cursos de graduação em filosofia. Estas deveriam ser elaboradas com base no Edital 4/97, que orienta o seguinte:

As Diretrizes Curriculares devem conferir uma maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos. Desta forma, *ao invés do atual sistema de currículos mínimos, onde são detalhadas as disciplinas que devem compor cada curso, deve-se propor linhas gerais* capazes de definir quais as competências e habilidades que se deseja desenvolver nos mesmos. Espera-se, assim, a organização de um modelo capaz de adaptar-se às dinâmicas condições de perfil profissional exigido pela sociedade, onde a graduação passa a ter um papel de formação inicial no processo contínuo de *educação permanente* que é inerente ao mundo do trabalho (Edital 4/97, grifos nossos).

Em relação a proposta de *educação permanente*, mencionada, pensamos que isto deve ser analisado com cautela para que não desemboque num *aligeiramento* do ensino superior (graduação) rebaixando-lhe o nível. Essa proposta será apresentada no texto da comissão na parte referente a “duração do curso”, que foi suprimida do texto versado em lei, conforme já fizemos

---

<sup>74</sup> Cf, neste sentido, o ANEXO IV – Relação dos cursos de filosofia, por data de início de funcionamento. A tabela apresentada mostra que a maior parte dos novos cursos de graduação em filosofia que surgiram nos últimos anos, foi aberta por instituições particulares. Isto pode ser um indício de haver algum interesse por parte das IES particulares neste mercado, porém, esta é uma questão a ser investigada e provada antes de enunciarmos qualquer afirmação a respeito disso, o que está além das nossas possibilidades neste momento.

referência no início deste item. No entanto, gostaríamos de deixar registrada a nossa posição acerca disso.

Ou seja, propõe-se que a graduação passe a desempenhar um papel de *formação inicial*, dentro de um *processo contínuo de educação permanente*, de forma que o aprofundamento nos estudos *seja deixado para os níveis mais elevados*, isto é, para a pós-graduação. Todavia, tal postura pode conduzir, paulatinamente, ao nosso ver, a um rebaixamento da qualidade do ensino nos níveis de graduação, uma vez que nesta fase não seria necessário um aprofundamento da formação, visto que isto seria alcançado ao longo do tempo, nesse processo de formação permanente.

Entretanto, devemos levar em consideração, nessa discussão, que *o acesso à graduação é o nível mais elevado* ao qual se chega na maioria dos casos no ensino superior brasileiro.

(...) o limite do humano obriga um imenso contingente a se desfazer dos sonhos. Entre a sobrevivência biológica e o prosseguimento dos estudos, a realidade é cruel: sem moradia, abrigo, alimento, vestuário mínimo e transporte, o sonho não tem espaço. Por isso, *grosso modo*, somente chegam ao final do curso os segmentos de médios para cima (LEHER, 2002, p.10, grifos do autor).

Por esta razão, pensamos, é aí que *mais* se deve investir no aprofundamento da formação, tanto quanto possível neste nível de ensino, sem descurar, obviamente, dos níveis subseqüentes.

Tratando, agora, das “competências e habilidades desejadas”, as quais deverão ser desenvolvidas nos cursos, não obstante as orientações contidas no Edital 4/97, supracitadas, a comissão irá fazer referência, em seu texto, à existência de uma “*concordância quanto à manutenção das disciplinas tradicionais*” elencadas na Resolução de 1962”, a qual, conforme já mostramos, está baseada na concepção de currículo mínimo. Em seguida, a comissão relembra a idéia de Kant “de que *o importante é aprender a filosofar*”<sup>75</sup>. Depois, neste contexto, são

---

<sup>75</sup> Devido ao uso que freqüentemente tem sido feito da “autoridade de Kant” em debates sobre o ensino de filosofia e com base em interpretações contraditórias dessa tese kantiana procurando sustentar uma dicotomia entre o “aprender filosofia” e o “aprender a filosofar”, fazemos esta nota no sentido de mostrar alguns problemas relacionados a esta discussão. Por outro lado, isto não significa, necessariamente, que isso se aplica ao uso que a comissão de especialistas de filosofia faz dessa tese kantiana, sobretudo, pelo conjunto do documento. Nosso objetivo consiste apenas em deixar registradas algumas idéias sobre o assunto. Para tanto, nos baseamos na reflexão feita por Lídia Maria Rodrigo (2004), onde a autora problematiza o uso que freqüentemente se faz da “autoridade de Kant” em debates sobre o ensino de filosofia, alicerçado numa interpretação equivocada e sem levar em conta o ‘contexto argumentativo’ em que essa tese kantiana é formulada no conjunto da obra do autor. Segundo Lídia Rodrigo,

apresentadas as competências e habilidades que “pode-se esperar de um egresso dos cursos de filosofia”.

Há, assim, uma contradição entre as orientações consubstanciadas no Edital 4/97 e o texto da comissão de especialistas, que atribui uma importância especial à Resolução de 1962, fundamentada na idéia de “currículo mínimo”. A impressão que temos, ao nos depararmos com tal contradição, é que a comissão procura manter a todo o momento uma posição intermediária entre os “currículos mínimos” vigentes desde 1962 para os cursos de graduação em filosofia e a nova proposta de organização curricular com base na elaboração apenas de algumas *linhas gerais* destinadas a “conferir uma maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos” (Edital 4/97).

Ademais, isto parece não ter sido considerado um problema na elaboração da versão final das Diretrizes, uma vez que o elenco de *competências e habilidades desejadas*, apresentadas pela comissão foi incorporado na íntegra, com o acréscimo apenas de mais dois pontos. Podemos concluir disto, que, se do ponto de vista do *processo* de construção das Diretrizes a comissão de especialistas não correspondeu exatamente ao delineado no Edital 4/97, por outro lado, em relação ao *produto* apresentado, isto foi aceito sem maiores problemas. Assim, segue abaixo o conjunto das propostas apresentadas, inclusive aquelas que foram incorporadas ao texto final das Diretrizes:

- Capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;
- Capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;
- Capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;
- Compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;

---

algumas pessoas costumam partir da fórmula sintética: “Não se pode aprender Filosofia, mas apenas aprender a filosofar” (idem, p. 94), procurando justificar com isto uma suposta defesa de Kant à idéia de que “não se pode aprender a Filosofia formulada pelos filósofos, mas apenas aprender a filosofar, isto é, pensar por conta própria. Essa conclusão, por sua vez, acaba alimentando certa hostilidade em relação ao estudo da história da Filosofia, substituída, muitas vezes, pela busca de fórmulas mirabolantes que teriam o condão de permitir ao estudante pensar pela sua própria cabeça, ignorando propositalmente a tradição filosófica” (Idem, p.91). Na contra-corrente disto que é usualmente atribuído a Kant, a autora mostra que “em nenhum momento o autor dissocia o filosofar do conhecimento da tradição filosófica” (p. 96).

- Percepção da integração necessária entre a filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;
- Capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos;
- Capacidade de leitura e compreensão de textos filosóficos em língua estrangeira\*\*;
- Competência na utilização da informática\*\*.

Chamou-nos a atenção nas propostas apresentadas o fato de que nenhuma das competências e habilidades se refere ao ensino. Seria isto algum indício de que a questão do ensino não pode ser considerada uma competência ou habilidade que deva ser desenvolvida por um estudante de filosofia? Ou, por outro lado, esta seria uma habilidade e/ou competência a ser desenvolvida nas faculdades de educação e não em cursos da área básica, notadamente o de filosofia?

Porém, se o curso de graduação tem como *elemento definidor* o ensino, conforme vimos com LOMBARDI, “entrando a pesquisa como mediação necessária para a realização do processo educacional e a formação profissional do estudante” (2003, p. *xii*), que no caso dos cursos de filosofia oferecem como forma de habilitação o bacharelado e a licenciatura; e, se “ambas as habilitações devem oferecer substancialmente a mesma formação básica, em termos de conteúdo e de qualidade” (BRASIL.CEE-FILO, 1999); mais ainda: se “o licenciado não deve ser simplesmente um bacharel que adicionou disciplinas pedagógicas ao seu currículo” (Idem); então, os cursos de graduação em filosofia deveriam contemplar os elementos que dizem respeito ao ensino de filosofia nas referidas “competências e habilidades desejadas”.

As habilidades e competências listadas pela comissão de especialistas *de ensino* da filosofia visam, em geral, à formação do filósofo e do pesquisador em filosofia, porém, descuram da formação de professores *de filosofia*. Concluímos, afirmando nossa posição de que a responsabilidade pela formação dos graduandos em filosofia compete, de uma maneira geral e em primeiro lugar, aos próprios cursos de filosofia. Isto compreende não somente a formação do pesquisador em filosofia (bacharelado), ou, em última instância, a formação do filósofo, mas supõe também a formação do professor de filosofia (licenciatura), que irá atuar no magistério *de filosofia* no ensino médio.

---

\*\* Acrescentado pelas Relatoras na versão final das Diretrizes.

As faculdades de educação têm um papel fundamental neste processo e que de modo algum deve ser negligenciado. Devido à experiência desenvolvida na área de formação de professores e contando com uma produção teórica consolidada sobre o assunto, as faculdades de educação entram como parceiras imprescindíveis neste processo, tendo em vista a formação pedagógica dos professores de filosofia.

O problema, neste caso, é “trazer, para o solo complexo e fértil da Filosofia, a questão da formação de seus professores” (MATOS, 1999, p.210). Não se trata de *excluir* os cursos de Pedagogia do processo de formação de professores de filosofia, e sim, ao contrário, trata-se de *incluir* os cursos da chamada área básica de filosofia, comprometendo-os, também, com os problemas relacionados à formação pedagógica de seus estudantes<sup>76</sup>.

#### 5.2.4. *Conteúdos Curriculares.*

Procurando manter uma espécie de *linha intermediária* entre o modelo tradicional de “currículo mínimo” e a nova proposta das “diretrizes curriculares”, a comissão de especialistas de ensino da filosofia irá sugerir, em relação aos conteúdos curriculares, a manutenção das disciplinas básicas elencadas no Parecer 277/62, considerada ainda uma “sábida diretriz”. A proposta é que se mantenham as seguintes disciplinas do elenco tradicional:

- História da Filosofia;
- Teoria do Conhecimento;
- Ética;
- Lógica;
- Filosofia Geral: Problemas Metafísicos;
- Além de duas matérias científicas.

Justifica-se a manutenção destas disciplinas sob a alegação de que,

Tal elenco vem permitindo aos melhores cursos do País um ensino flexível e adequado da Filosofia. Não se considera conveniente agora criar novas listagens de disciplinas obrigatórias ou um novo currículo mínimo.

---

<sup>76</sup> Retomaremos esta discussão no capítulo III, desta tese, onde reivindicamos a formação filosófico-pedagógica como elemento definidor da graduação em filosofia.

Sugere-se ainda o acréscimo de algumas outras áreas “tendo em vista o desenvolvimento da Filosofia nas últimas décadas”, tais como:

- Filosofia Política;
- Filosofia da Ciência (ou Epistemologia);
- Estética;
- Filosofia da Linguagem;
- Filosofia da Mente.

Estas áreas são mencionadas com a ressalva de que sejam incluídas *sem exclusividade* e com a recomendação de que “os cursos ofereçam tais disciplinas ao menos como optativas” e que estas “não substituem aquelas da Resolução de 1962, nem precisam ser obrigatórias para todo o País”, sob a justificativa de que isto “iria contra as tendências consagradas pela LDB e defendidas pela Câmara de Educação Superior do CNE”.

A comissão de especialistas não fez, assim, grandes alterações em relação à grade curricular de filosofia que vinha servindo de referência aos cursos de graduação da área nos últimos anos, a comissão apenas sugeriu que fossem incluídas no currículo “ao menos como optativas” algumas outras áreas considerando o “desenvolvimento da filosofia nas últimas décadas”.

#### 5.2.5. *Duração dos Cursos, Corpo Docente e Metodologia.*

Apresentamos em seguida e em conjunto os aspectos fundamentais dos três tópicos finais do texto da comissão de especialistas. Assim, em se tratando do item referente a *duração dos cursos*, esta é a única parte do texto da comissão que não foi aproveitada na versão final das Diretrizes, sob a alegação de que isto “não constitui propriamente uma diretriz e será objeto de uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior” (Parecer CNE/CES 492/2001, p.01)<sup>77</sup>. Em relação a qualificação e titulação do *corpo docente*, exige-se que a composição dos professores do curso seja feita por pessoal “com titulação específica na área, tanto quanto possível no nível de pós-graduação (Mestrado e/ou Doutorado)”, respeitando as proporções

---

<sup>77</sup> Já nos referimos a isto no item 1, deste Capítulo I, nota 13.

indicadas na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 9.394/96, Art. 52). Quanto à *metodologia*, destacam-se quatro aspectos fundamentais, tais como:

- ✓ “Os cursos devem promover contato direto com as fontes filosóficas originais, desenvolvendo a compreensão lógica e hermenêutica, através de muita leitura e discussões em grupo, que ensinem o graduando a arte da argumentação, da fundamentação de um ponto de vista, da clarificação conceptual e da articulação dos discursos”;
- ✓ Domínio da leitura e compreensão de textos filosóficos em língua estrangeira – “Será sempre indispensável a leitura, ao menos em português e espanhol, dos textos dos grandes filósofos (...)”;
- ✓ Aos licenciados – “não se negligencie, ao longo de todo o curso, a procura de instrumentos de trabalho futuro, como uma bibliografia que seja utilizável nas escolas, bem como outros recursos didáticos, (filmes, jornais, redes de informática, etc)”;
- ✓ A todos os discentes, bacharelandos e licenciandos, que “se habilitem a utilizar os modernos recursos da informática, de modo a acompanhar o que se produz ali atualmente no campo da Filosofia e a participar diretamente das respectivas discussões”.

O presente texto da Comissão de Especialistas de Ensino da Filosofia (CEE-FILO), elaborado inicialmente com o objetivo apenas de servir de referência para a redação final das diretrizes curriculares nacionais aos cursos de graduação em filosofia, foi incorporado quase integralmente ao texto final das Diretrizes.

A razão disto se explica porque a Comissão<sup>78</sup> da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, responsável por analisar as propostas providas das Comissões de Especialistas de Ensino da SESu, “procedeu a algumas alterações com o objetivo de adequá-las ao Parecer 776/97 da Câmara de Educação Superior, respeitando, no entanto, o formato adotado pelas respectivas Comissões de Especialistas que as elaboraram” (Parecer CNC/CES 492/2001, p.01, “Relatório”).

---

<sup>78</sup> Veja na nota 10, deste Capítulo, a composição dessa Comissão.

Quanto às Diretrizes Curriculares referentes aos cursos de graduação em filosofia podemos destacar a ênfase dada à necessidade de os formandos desenvolverem uma “sólida formação de história da filosofia” tendo em vista a “compreensão e a transmissão” da filosofia, bem como a exigência de que o bacharelado e a licenciatura “devem oferecer substancialmente a mesma formação, em termos de conteúdo e de qualidade (...)”. Nesta perspectiva, a história da filosofia aparece como elemento primordial e indispensável para se desenvolver o domínio dos conhecimentos de filosofia, necessários tanto para a formação do bacharel, quanto para a formação do licenciado.

Diante disto, podemos dizer que a lei supracitada não faz diferença em termos do conteúdo e da qualidade da formação que deverá ser oferecida pelos cursos, seja no bacharelado ou na licenciatura. Porém, em se tratando dos cursos de graduação em filosofia, até que ponto os cursos respeitam esta exigência da lei? Bacharelado e Licenciatura tem o mesmo nível de tratamento e atenção por parte dos cursos, do ponto de vista da formação filosófica e profissional oferecida aos estudantes? O que mais os cursos poderiam fazer para aprimorar a formação dos estudantes em termos de conteúdo e de qualidade em ambas as habilitações (bacharelado e licenciatura)?

A análise das diretrizes curriculares aos cursos de graduação em filosofia suscita, assim, diversas questões, tais como aquelas que fazemos neste capítulo, a partir das quais procuramos chamar a atenção sobre alguns problemas referentes à organização e o funcionamento dos cursos de graduação da área, em especial aqueles relacionados à formação dos professores de filosofia, em cursos de licenciatura. Nos demais capítulos damos continuidade a esta discussão procurando aprofundá-la tanto quanto possível.

## CAPÍTULO II

### PERFIL INSTITUCIONAL E ACADÊMICO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA NO BRASIL

Desde o início de nossa pesquisa sentimos necessidade de obter algumas informações a respeito do modo como os cursos de graduação em filosofia estão estruturados e em funcionamento em nível nacional. Nossa intenção consistia, fundamentalmente, em ter uma visão geral da situação dos cursos hoje, uma espécie de panorama atual do ensino superior de filosofia no Brasil, contendo informações sobre a situação institucional e acadêmica dos cursos, bem como sobre o perfil profissional dos formandos, para que assim pudéssemos constituir aquilo que tratamos como sendo a *materialidade da tese*, para em cima disto fazer as perguntas, as formulações de hipóteses, estabelecer categorias de análise, enfim, determinar o nosso objeto específico de trabalho.

Encaminhamos, com esta intenção, um e-mail ao INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais [<http://www.inep.gov.br/>], órgão vinculado ao MEC – Ministério da Educação [<http://www.mec.gov.br/>], solicitando o envio de informações e dados estatísticos a respeito de como estão organizados e distribuídos em território nacional os cursos superiores de filosofia, qual o número de cursos existentes e a forma como estão estruturados (bacharelado/licenciatura), etc., importantes para a execução do quadro que almejávamos traçar.

Obtivemos um retorno do INEP, através do Sr. Luiz Carlos Yukinori Ushirobira<sup>79</sup>, o qual disponibilizou um cadastro de IES (Instituições de Ensino Superior) por curso de filosofia,

---

<sup>79</sup> E-mail: [luzushirobira@mec.gov.br](mailto:luzushirobira@mec.gov.br)

enviado como arquivo anexado em formato excel (planilha), contendo dados que foram coletados entre 1999-2000 e 2001-2004 (cf. ANEXO I e II, respectivamente).

As informações contidas nesse cadastro estavam em estado bruto. Continham algumas informações duplicadas, ambíguas e redundantes, o que nos obrigou a fazer uma *depuração* para extrair os dados necessários ao nosso trabalho. Podemos indicar como exemplo a coluna das habilitações (bacharelado e licenciatura), na qual aparecem listados primeiramente todos os cursos que oferecem o bacharelado e logo depois, abaixo, os cursos que oferecem a licenciatura como forma de habilitação em filosofia. No entanto, há casos em que se oferece como habilitação o bacharelado e a licenciatura conjuntamente. Devido a isto, somos induzidos a pensar, equivocadamente, que se trata de cursos diferentes, quando se trata na verdade de diferentes habilitações no interior de um mesmo curso.

Por isso, optamos por incluir nos anexos, tal como nos foi encaminhado pelo INEP, as planilhas em formato excel originais referentes aos dois cadastros supracitados, para análise e conferência. Além disso, incluímos, também, um anexo com a *depuração* que realizamos dessas planilhas e que nos serviu de referência em nosso estudo neste trabalho (cf. ANEXO III). Para a confecção desta planilha de referência, extraímos das planilhas originais apenas aqueles dados que julgamos pertinentes para a realização dos nossos objetivos, no presente momento.

Os dados disponibilizados pelo INEP fornecem um leque razoável de informações sobre os cursos de filosofia que podem ser explorados desde perspectivas muito diversas, os quais podem orientar outros estudos e análises para a compreensão do ensino superior de filosofia no Brasil, como por exemplo, os dados referentes às datas de início de funcionamento dos cursos; datas de reconhecimento/autorização; documentos de reconhecimento, tais como, decretos, portarias, resoluções; ou ainda, cursos que aguardam reconhecimento, etc.

Em nosso caso, apesar de mencionarmos outros aspectos da organização dos cursos de cunho mais geral, destacamos para estudo principalmente aqueles dados que tratam diretamente do tipo de habilitação oferecida, uma vez que nosso enfoque recai mais sobre o perfil acadêmico dos cursos.

As partes por nós destacadas para exame compreendem:

- NOME DA INSTITUIÇÃO;
- ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA / NATUREZA;

- DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA;
- NOME DA HABILITAÇÃO;
- REGIÃO;
- ESTADO;
- MUNICÍPIO;

Com base nestes pontos nos debruçamos sobre esse cadastro na tentativa de compreendermos a forma como estão organizados e estruturados os cursos superiores de filosofia no país, tendo como referência as seguintes questões: qual a quantidade de cursos superiores de filosofia em atividade? Como se dá a sua distribuição nos estados e nas regiões? Qual a habilitação oferecida aos egressos desses cursos? Como é a oferta desses cursos nas IES públicas e nas particulares? O que predomina no ensino de graduação em filosofia em relação à capacitação para a pesquisa e para a docência?

O capítulo está estruturado de modo que iniciamos com um estudo a respeito da divisão territorial dos cursos em nível nacional, nas regiões e nos estados. Em seguida, tratamos do perfil institucional, elencando a quantidade de cursos que são oferecidos por IES públicas e privadas, se estão organizados em faculdades, universidades, etc.. Concluimos, percorrendo sobre o seu perfil acadêmico, com destaque para o tipo de habilitação oferecida pelos cursos de filosofia, se bacharelado e/ou licenciatura.

### ***1. Cursos de Graduação em Filosofia por Região e Estados do Brasil.***

Segundo o que apuramos com base no cadastro disponibilizado pelo INEP (cf. ANEXO III), o Brasil conta atualmente com 114 cursos superiores de filosofia em atividade. Sendo que, 10 estão localizados na região Centro-Oeste; 23 na região Nordeste; 05 na região Norte; 46 na região Sudeste; 30 na região Sul (cf. Tabela 01).

Esta divisão territorial dos cursos de filosofia em nível nacional chama atenção em vários aspectos. Primeiramente, pela concentração dos cursos nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste, que juntas respondem pelo oferecimento de 87% dos cursos existentes no país (cf. Gráfico 01). Quanto à oferta dos cursos por estados, notamos que há uma maior quantidade de cursos

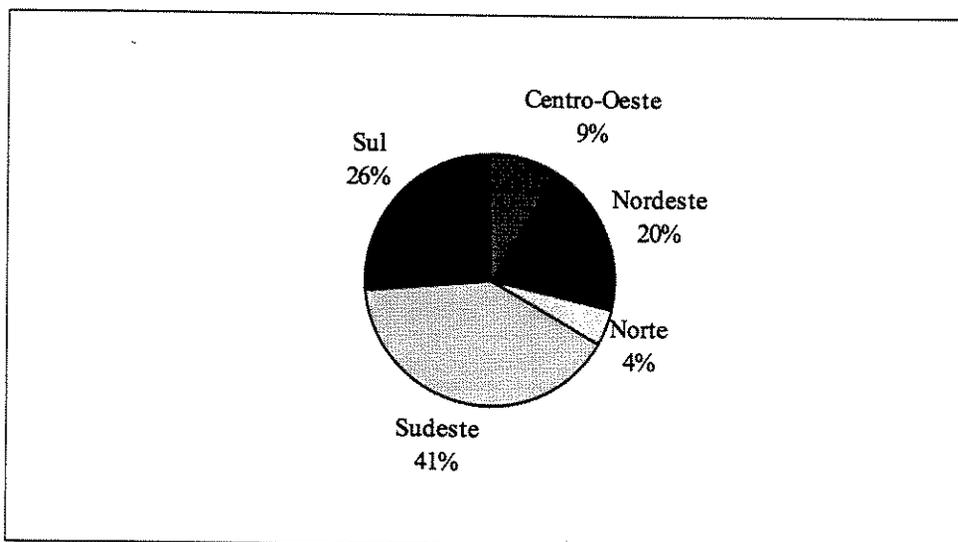
oferecidos nos estados de São Paulo (23), Minas Gerais (16) e Rio Grande do Sul (16), o que corresponde a 45% do total nacional (Tabela 01).

**Tabela 01**  
Distribuição dos cursos de filosofia, por região e estados  
[Total: 114 cursos]

ESTADOS \ REGIÕES	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
Alagoas		02			
Amazonas			04		
Bahia		05			
Ceará		04			
DF - Brasília	04				
Espírito Santo				02	
Goiás	05				
Maranhão		02			
Minas Gerais				16	
Mato Grosso do Sul	01				
Pará			01		
Paraíba		02			
Paraná					09
Pernambuco		05			
Piauí		01			
Rio de Janeiro				05	
Rio Grande do Norte		01			
Rio Grande do Sul					16
Santa Catarina					05
São Paulo				23	
Sergipe		01			
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>23</b>	<b>05</b>	<b>46</b>	<b>30</b>

Fonte: MEC/INEP – Cadastro de IES por Curso de Filosofia — 1999-2004.

**Gráfico 01**  
Distribuição dos cursos de filosofia, por região



Fonte: MEC/INEP – Cadastro de IES por Curso de Filosofia — 1999-2004

Por outro lado, há estados nos quais não foi encontrada nenhuma referência a respeito da oferta de cursos de graduação em filosofia, por Instituição de Ensino Superior reconhecida pelo MEC. Trata-se dos estados de Roraima, Amapá, Tocantins, Acre e Rondônia, da região Norte e o estado de Mato Grosso (MT), da região Centro-Oeste. Nos demais estados aparece a referência à existência de pelo menos um curso.

Em relação a isto podemos dizer que apesar da quantidade reduzida de cursos em atividade em nível nacional e de ainda haver estados onde não temos nenhum curso de graduação em filosofia sendo oferecido, isto tem se alterado significativamente nas últimas décadas devido a um relativo aumento da oferta desses cursos, sobretudo, por instituições privadas (cf. ANEXO IV – Relação de cursos por data de início de funcionamento).

Ademais, essa concentração de cursos em certas regiões e estados não constitui propriamente uma surpresa, se levarmos em conta que os cursos de filosofia não poderiam surgir à margem do processo histórico e social de desenvolvimento do próprio *sistema* de ensino superior do país. A concentração da oferta de cursos de filosofia nas três regiões e estados supracitados acompanha a distribuição geográfica das Instituições de Ensino Superior e dos grupos de pesquisa existentes. Segundo NEVES,

Na região Sudeste localizam-se 56% das IES; na região Sul, 15%; na região Nordeste, 13%; enquanto na região Centro-Oeste há 11% e a região Norte, apenas 4% (2002a, p. 59).

Por outro lado, se esta distribuição territorial da oferta de cursos de filosofia não constitui surpresa; do ponto de vista da crítica realizada por SAVIANI (2000a) à existência de *sistema educacional no Brasil*, esta distribuição geográfica suscita alguns questionamentos.

Segundo SAVIANI (Idem, p.80.), “*sistema* é a unidade de vários elementos *intencionalmente* reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante” (grifos do autor). O autor aplica esta noção de *sistema* à análise da idéia de *sistema educacional*, donde conclui que “não existe sistema educacional no Brasil, o que existe é estrutura” (Idem, p. 112). A respeito da relação *estrutura* e *sistema*, ele comenta o seguinte:

A complexidade das sociedades atuais exige instituições educacionais cada vez mais numerosas e diversificadas; o *sistema de educação* aparece, então, como uma intrincada rede de instituições educativas. Este fato pode conduzir à

redução do *sistema educacional* a um conjunto de instituições, identificando-se *educação sistematizada* e *educação institucionalizada*. Entretanto, as instituições podem constituir uma *estrutura* e não um *sistema*. Ou seja: elas podem surgir por força da *estrutura* sem nenhum plano, desprovidas de caracteres intencionais” (Idem, p. 90, grifos do autor).

De acordo com isto que SAVIANI diz, para afirmarmos a existência de um sistema educacional no Brasil, teríamos que contar com uma rede de instituições educativas articuladas de modo coerente e intencional, fruto de um projeto educativo consciente para o país; do contrário, sem nenhum plano prévio, o que teríamos seria uma *estrutura*, porém, desarticulada e não um *sistema educacional*.

Ora, os dados acima sobre a distribuição geográfica das IES brasileiras, apresentadas por NEVES e aqueles extraídos do cadastro do INEP, parecem corroborar a tese de SAVIANI, à medida que mostram a existência de uma distribuição desigual das IES em nível nacional. Caso existisse um sistema educacional no Brasil, isto não poderia estar acontecendo, uma vez que deveria haver uma *unidade intencional* entre os *vários elementos* que compõem o *sistema*. Por exemplo, como justificariamos, nesta perspectiva, a oferta de 56% de IES na região Sudeste e apenas 4% na região Norte? Ou o fato de alguns estados não ofertarem nenhum curso de graduação em filosofia? Ou, ainda, a grande concentração de cursos nos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais?

Isto nos faz pensar que o ensino superior de filosofia está baseado numa determinada *estrutura* que responde pela organização da educação superior do Brasil, à qual os cursos têm que se adequar e não baseado num sistema educacional, propriamente dito. O problema é que normalmente agimos como se realmente existisse um sistema educacional e que este está *adequadamente organizado e funcionando satisfatoriamente* (SAVIANI, 2000a, p.05). As conseqüências disto para a educação e para o ensino de filosofia, em particular, podem ser verificadas na formação dos educadores:

Os cursos normais preparam pessoas para atuar nas escolas tal como elas estão organizadas. Os cursos de pedagogia (e agora as faculdades de educação) preparam elementos para atuar também na organização escolar, encarada esta como um dado prévio. Não se cogita da formação de elementos capazes de

enfrentar o próprio problema da organização, dos seus objetivos, da sua adequação às necessidades reais do povo brasileiro (Ibidem).

Esta realidade requer uma mudança de atitude dos educadores, que deverão deixar de pensar e agir como se já existisse um *sistema educacional*, “passando a encarar a sua construção como uma tarefa urgente que precisa ser realizada” (Idem, p.06). Isto atinge diretamente os cursos de formação de professores, pois, nestes espaços, podemos ir forjando aos poucos uma nova consciência e prática a respeito do papel dos educadores na sociedade, o qual não se restringe apenas à execução da sua função específica, seja ela, o magistério, a coordenação pedagógica, a administração escolar etc., mas, também, a responsabilidade por pensar o processo educativo em seu conjunto, coletivamente, de forma radical e rigorosa.

Neste processo, o desempenho da filosofia é muito importante, pois, ao voltar-se para a reflexão sobre a temática educacional, isto é, do conjunto de temas caracterizador da atividade educacional, poderá elucidar muito dos problemas relacionados à prática e teoria educacionais, com o rigor e a profundidade que lhe é característico (SAVIANI, 2000b).

E mais ainda: além da filosofia da educação existe um outro campo de atividade no qual esta discussão pode ser realizada e aprofundada, qual seja, nos cursos de licenciatura em filosofia. Este parece um espaço bastante apropriado para uma *discussão filosófica* sobre a *organização do sistema educacional* no país, com destaque para a reflexão sobre o ensino de filosofia, uma vez que se trata do lugar onde se realiza a formação pedagógica e filosófica dos professores de filosofia para o magistério na educação básica.

Esta discussão implicaria, neste sentido, em uma reflexão sobre determinados *problemas* relacionados à área educacional e ao ensino de filosofia, por exemplo: como ensinar e aprender filosofia na atual *estrutura* educacional? No contexto de uma organização *assistemática* da educação no país, que reflexos isto traz para o ensino *sistematizado* de filosofia nos diferentes níveis da educação? A criação de um sistema educacional nacional deveria contemplar o ensino de filosofia? Por quê e em que medida?

Por outro lado, há espaço nos cursos de graduação em filosofia, sobretudo naqueles de licenciatura, para a realização de discussões e reflexões desta natureza? De acordo com a estrutura e o funcionamento dos cursos de graduação em filosofia no Brasil, que espaços poderiam ser criados para efetuarmos essas discussões?

Obviamente, uma discussão mais detalhada dessas questões, neste momento, escapa ao âmbito do presente capítulo. Devemos, portanto, nos voltar agora para esta realidade no intuito de entendê-la o melhor possível, para daí extrairmos uma compreensão do estado atual da questão referente à *estrutura* do ensino superior de filosofia no Brasil, seus limites e possibilidades.

Procuramos, inicialmente, apenas mapear a *quantidade* dos cursos existentes e *onde* eles estão situados por região e estados brasileiros. Vamos mostrar, em seguida, *como* estão sendo oferecidos esses cursos do ponto de vista institucional e acadêmico, procurando retratar especialmente o tipo de organização acadêmica, dependência administrativa e as habilitações que têm predominado na estruturação desses cursos em nível nacional.

## 2. Perfil Institucional dos Cursos de Graduação em Filosofia.

Os cursos de graduação em filosofia estão localizados em instituições de ensino superior integrantes do *sistema* federal de ensino<sup>80</sup> ou integrantes dos *sistemas* de ensino dos Estados e do Distrito Federal<sup>81</sup>, responsável pela estruturação e funcionamento da educação superior no país<sup>82</sup>. Segundo a legislação em vigor, Decreto 2.306/97<sup>83</sup>, as Instituições de Educação Superior (IES) classificam-se em<sup>84</sup>:

Art. 8º.:

- I - universidades;
- II - centros universitários;
- III - faculdades integradas;
- IV - faculdades;
- V - institutos superiores ou escolas superiores;

<sup>80</sup> Segundo a LDB, lei nº. 9.394/96, Art. 16 – O sistema federal de ensino compreende: I – as instituições de ensino mantidas pela União; II – as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada; III – os órgãos federais de educação.

<sup>81</sup> Estes compreendem, segundo a LDB supracitada, Art. 17: I – as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal; II – as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal; III – as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada; IV – os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

<sup>82</sup> Cf. SUSANA, 2002.

<sup>83</sup> Regulamenta pontos relativos ao sistema federal de ensino. Encontramos versão integral do texto disponível em: <http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei/LegislacaoDownload/11HTexto.doc> – Acesso: 27/10/2004. E, também, em SAVIANI (2002, p.27).

<sup>84</sup> Cf., também, NEVES (2002a, p.60).

Não obstante estas classificações, são admitidas hoje outras modalidades de IES como integrantes do sistema de ensino superior do país, tais como: universidades especializadas, centros universitários especializados e centros de educação tecnológica.

De uma maneira geral as modalidades de instituição de ensino superior são definidas da seguinte forma:

#### **Universidades**

São instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão.

#### **Universidades Especializadas**

São instituições de educação superior, públicas ou privadas, especializadas em um campo do saber como, por exemplo, Ciências da Saúde ou Ciências Sociais, nas quais são desenvolvidas atividades de ensino e pesquisa e extensão, em áreas básicas e/ou aplicadas.

#### **Centros Universitários**

São instituições de educação superior, públicas ou privadas, pluricurriculares, que devem oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar.

#### **Centros Universitários Especializados**

São instituições de educação superior, públicas ou privadas, que atuam numa área de conhecimento específica ou de formação profissional, devendo oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar.

#### **Faculdades Integradas e Faculdades**

São instituições de educação superior públicas ou privadas, com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, organizadas sob o mesmo comando e regimento comum, com a finalidade de formar profissionais de nível superior, podendo ministrar cursos nos vários níveis (seqüenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão) e modalidades do ensino.

#### **Institutos Superiores ou Escolas Superiores**

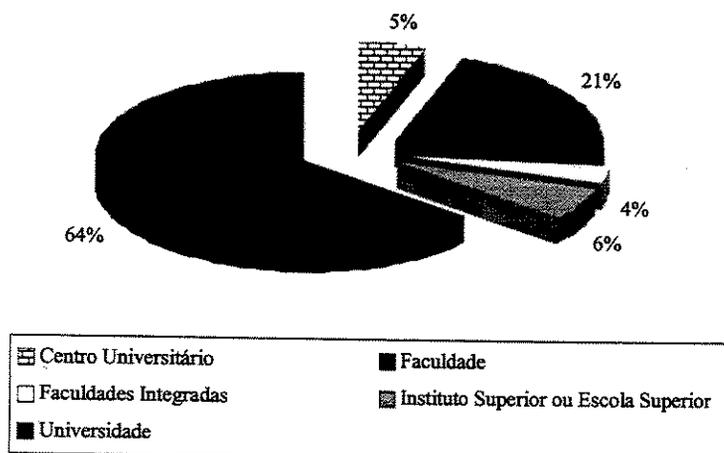
São instituições de educação superior, públicas ou privadas, com finalidade de ministrar cursos nos vários níveis (seqüenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão).

### Centros de Educação Tecnológica

São instituições especializadas de educação profissional, públicas ou privadas, com a finalidade de qualificar profissionais em cursos superiores de educação tecnológica para os diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo, inclusive, mecanismos para a educação continuada<sup>85</sup>.

Em relação a isto, a organização acadêmica das IES por curso de filosofia, ocorre da seguinte forma: 64% dos cursos são oferecidos em universidades; quanto aos 36% restantes: estes compreendem 21% oferecidos em faculdades, 5% em centros universitários, 4% em faculdades integradas, e 6% em institutos superiores ou escolas superiores (cf. Gráfico 02).

**Gráfico 02**  
Distribuição dos cursos de filosofia, por organização acadêmica



Fonte: MEC/INEP – Cadastro de IES por Curso de Filosofia — 1999-2004

Estes dados demonstram que há ainda uma predominância no oferecimento dos cursos de filosofia por instituições que se pautam pelo modelo universitário de organização acadêmica, sendo esta a principal modalidade de ensino superior a oferecer cursos de graduação em filosofia em nível nacional.

<sup>85</sup> Disponível em: [http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/educacao\\_superior.stm](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/educacao_superior.stm) - Acesso 26/mar./2004.

A opção por este tipo de modalidade de ensino superior supõe, contudo, o cumprimento de exigências jurídicas que implicam no desenvolvimento de atividades de *ensino*, bem como o investimento em *pesquisa* e o oferecimento de cursos de *extensão* universitária, respeitando o princípio da indissociabilidade entre estas atividades. Com base nos termos do Decreto 2.306/97, Art. 9º.:

As universidades, na forma do disposto no art. 207 da Constituição Federal, *caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão*, atendendo ainda, ao disposto no art. 52 da Lei n. 9.394, de 1996 [grifos nossos].

Todavia, de acordo com SÁNCHEZ GAMBOA (2000, p.85), ao manter esta obrigatoriedade válida apenas para a modalidade universidade, este Decreto cria as condições legais que desobrigam as outras modalidades de IES do cumprimento daquilo que prescreve a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases, permitindo impor, com amparo jurídico, a divisão entre instituições de pesquisa e instituições de ensino.

Em se tratando dos cursos superiores de filosofia, contamos atualmente com 36% da oferta de cursos por outras modalidades de IES distintas da modalidade universidade (cf. Gráfico 02). O que representa um contingente razoável de IES desvinculadas da pesquisa e da extensão e voltadas prioritariamente para o ensino, visando formar o licenciado e/ou o bacharel em filosofia no âmbito da graduação. Entretanto, no campo da filosofia, predomina a oferta de cursos por universidades, as quais, de acordo com NEVES, são “instituições que concentram o ensino de melhor qualidade, além de parte substancial de pesquisa e pós-graduação” (2002a, p. 58).

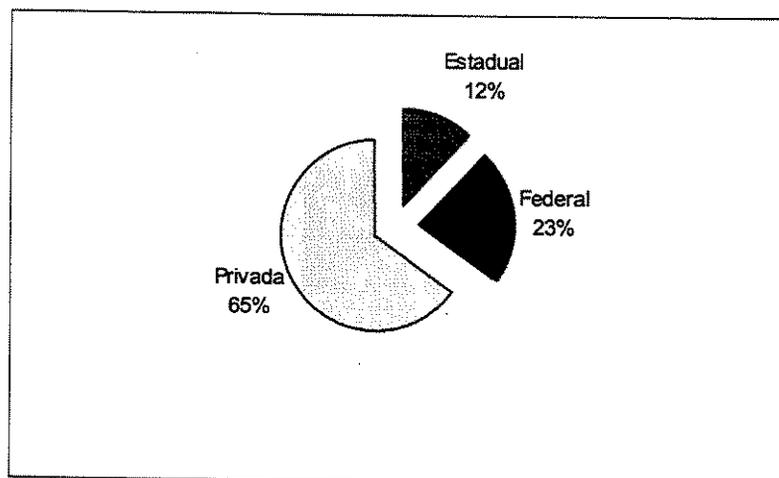
Naquilo que diz respeito à organização dos cursos por dependência administrativa ou por natureza jurídica<sup>86</sup>, se confrontada com os dados extraídos do cadastro do INEP, apresentam a seguinte configuração: 65% dos cursos são oferecidos por instituições privadas e 35% por instituições públicas, estaduais e federais (cf. Gráfico 03).

---

<sup>86</sup> Decreto nº. 2.306/97, Art. 5º - As instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, nos termos do art. 16 da Lei nº 9.394, de 1996, classificam-se, quanto à sua natureza jurídica, em: (I) públicas, quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pela União; (II) privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Disponível em: [http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/tipos\\_de\\_curso.stm](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/tipos_de_curso.stm) [Acesso em: 26/mar/2004].

**Gráfico 03**

Distribuição dos cursos de filosofia, por dependência administrativa



Fonte: MEC/INEP – Cadastro de IES por Curso de Filosofia — 1999-2004

Os dados demonstram que há uma grande predominância do setor privado na manutenção de cursos superiores de filosofia no Brasil. Dos quais, 70% tratam-se de instituições confessionais. Destas, por sua vez, se destacam as instituições mantidas pela Igreja Católica, com 81% dentre as IES confessionais e 37% do total nacional, superando, neste aspecto, todo o setor público com 35% (cf. ANEXO III).

Conforme já mencionamos, esta predominância do setor privado na manutenção dos cursos superiores de filosofia, acompanha também o desenvolvimento da estrutura da educação superior brasileira, de forma que, de acordo com dados do ano de 2000 “o sistema era formado por 1.180 IES, das quais 176 são públicas e 1004, privadas” (NEVES, 2002a, p.57, grifos nossos).

O que desperta certa atenção em relação a esses dados é o grande número de cursos de filosofia mantidos pela Igreja Católica. No entanto, apesar de julgarmos que este seja um dado relevante e um tema interessante para ser investigado e discutido, não abordaremos essa questão neste momento, o que poderá ser realizado posteriormente noutro espaço, para não nos

deslocarmos em demasia do eixo de discussões que pretendemos desenvolver neste trabalho. Apenas faremos alguns comentários em caráter geral que poderão ficar para ulterior reflexão<sup>87</sup>.

A Igreja Católica aparece com um papel de destaque no oferecimento de cursos de filosofia em nível nacional, investindo na manutenção de muitos cursos de graduação em suas instituições de ensino superior, formando professores e pesquisadores em filosofia. A razão de a Igreja Católica oferecer esse número considerável de cursos de filosofia nas IES por ela mantidas, parece se dever, em linhas gerais, ao fato de a filosofia fazer parte da formação dos seus futuros presbíteros.

De acordo as “*Diretrizes Básicas da Formação dos Presbíteros da Igreja no Brasil*”, que trata das orientações concernentes ao ensino da filosofia nas faculdades ligadas à Igreja Católica<sup>88</sup>, preparadas pela OSIB (Organização dos Seminários e Institutos do Brasil)<sup>89</sup>, órgão da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil)<sup>90</sup>, as orientações são as seguintes:

§151. As exigências mínimas são:

— dois anos de Curso Filosófico e quatro anos de Curso Teológico, ou um sexênio filosófico-teológico integrado;

§160. Recomenda-se que esses estudos tenham a duração de três anos (ou uma carga horária equivalente). Em hipótese nenhuma, poderão ser inferiores a dois anos (*sic*);

§165. Sugere-se que o curso filosófico exija a elaboração de uma monografia ou de um trabalho de conclusão;

---

<sup>87</sup> Sobre o ensino de filosofia nas universidades católicas, cf. CASAS, Vicente Durán (org.). *La presencia de la filosofía en la universidad*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2003. Trata-se de uma publicação destinada a divulgação dos eventos organizados pela COMIUCAP (Conferência Mundial das Instituições Católicas de Filosofia), fundada em Roma, nos dias 12 e 13 de abril de 1999. Esta iniciativa vem responder a uma solicitação oficial da FIUC (Federação Internacional das Universidades Católicas) e se insere, segundo os seus proponentes, na longa prática de intercâmbios internacionais entre docentes e discentes de filosofia. “A nova Conferência tem por objetivo favorecer a comunicação entre as Faculdades, Departamentos e Cátedras de Filosofia das Universidades Católicas no mundo inteiro e promover o exercício do pensamento filosófico de inspiração cristã nas universidades católicas e no diálogo crítico com as diversas culturas” (Draiton Gonzaga de Souza – “orelha do livro”). O primeiro Congresso da COMIUCAP realizou-se em Paris, na sede da UNESCO, de 24 a 26 de março de 2000. Em 2001, reuniu-se a Seção Latino-Americana, em Bueno Aires, entre os dias 20 a 22 de junho, com a participação de representantes dos seguintes países: Brasil, Argentina, Chile, Colômbia, Bolívia. Indicamos, também, a consulta à tese de doutorado de MATOS (1999, p. 135ss).

<sup>88</sup> Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/documentos/doc55.doc> - Acesso 29/dez/2004. Ver especialmente os parágrafos 144 até 166, que tratam, respectivamente, da “Formação Intelectual” e dos “Estudos de Filosofia e das Ciências afins”.

<sup>89</sup> Disponível em: <http://www.osib.org.br/> - Acesso 29/dez/2004.

<sup>90</sup> Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/> - Acesso 29/dez/2004.

§166. O currículo filosófico seja organizado de tal forma que facilite sua convalidação nos termos da legislação civil.

Se levarmos em conta as necessidades de formação dos seus futuros presbíteros, acima descritas, podemos dizer assim que isto parece justificar o fato de a Igreja Católica favorecer a criação de cursos desta natureza nas instituições por ela mantidas. Ademais, deste modo ela poderá aproveitar a própria estrutura acadêmica e institucional já existente nestas instituições, tais como, professores, bibliotecas, funcionários, etc., evitando a geração de gastos adicionais com a montagem de novas estruturas para fins idênticos.

Quanto às outras instituições confessionais de origem protestante, espírita etc., algo análogo acontece, pois, muitas dessas Igrejas também têm como exigência para os seus candidatos ao ministério presbiteral cursar a graduação em filosofia antes de proceder aos estudos de teologia, é o caso, por exemplo, das Igrejas Metodistas, Batistas, Presbiterianas etc.

Neste caso, se a maioria dos cursos de filosofia presentes nas instituições confessionais estão associados, conforme parece, à formação dos futuros presbíteros das respectivas Igrejas, ligadas a elas, quais as conseqüências disto para o ensino superior de filosofia em nível nacional? Noutra perspectiva, até que ponto esta exigência dos estudos filosóficos para a formação dos futuros presbíteros interfere no tipo de curso de filosofia que é ministrado nestas instituições de educação superior? Contudo, estas são questões que demandam uma pesquisa específica e dados mais consistentes para uma reflexão aprofundada, o que está para além das nossas possibilidades no momento, conforme já nos expressamos acima.

De acordo com nossos objetivos neste trabalho, ao invés de nos determos na reflexão sobre o problema público e privado na oferta de cursos de graduação em filosofia, entendemos que seja mais significativo, no momento, nos debruçarmos sobre o tipo de habilitação oferecida pelos cursos e as questões decorrentes disto.

### ***3. Perfil acadêmico: tipo de habilitação oferecida pelos cursos de graduação em filosofia.***

De acordo com a estrutura educacional brasileira, após o término da educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, se

oferece as seguintes opções para a continuidade dos estudos superiores: cursos seqüências, com até dois anos de duração, e cursos de graduação, a maioria com quatro anos de duração, havendo, porém, cursos de formação tecnológica, com dois ou três anos de duração, e cursos com cinco ou seis anos, como os de engenharia e de medicina. Depois da graduação, há uma série de opções para a pós-graduação: pós-graduação lato sensu (cursos de especialização e MBA<sup>91</sup> ou equivalentes) e programas de pós-graduação stricto sensu, compreendendo o Mestrado (Acadêmico e Profissional) e o Doutorado<sup>92</sup>.

Das possibilidades de prosseguimento nos estudos em nível superior,

os cursos de graduação são os mais tradicionais e conferem diploma com o grau de Bacharel (ex.: Bacharel em Física), Licenciado (ex.: Licenciado em Letras), Tecnólogo (ex.: Tecnólogo em Hotelaria) ou título específico referente à profissão (ex.: Médico). O grau de Bacharel ou o título específico referente à profissão *habilitam* o portador a *exercer uma profissão de nível superior*, o de Licenciado *habilita* o portador para *o magistério no ensino fundamental e médio*<sup>93</sup>.

Para alcançar o diploma de bacharel e o de licenciado é necessário cumprir os currículos específicos de cada uma destas modalidades. A licenciatura, além das disciplinas de conteúdo da área de formação, esta requer também disciplinas pedagógicas e determinadas horas de prática de ensino. Os cursos de graduação podem oferecer uma ou mais habilitações.

Quanto à habilitação, esta compreende

um programa instrucional com requisitos específicos como: disciplinas, estágio, trabalho de conclusão, dentre outros. É vinculada obrigatoriamente a um curso de graduação, visando habilitar o aluno a exercer uma atividade específica dentro da área de conhecimento do seu curso. As diferentes habilitações de um

---

<sup>91</sup> Master Business Administration (Mestrado em Administração de Empresas). Tem como principais alvos, os executivos que visam ampliar seus conhecimentos em técnicas de administração, que não disponibilizam de tempo para estudar fora ou mesmo, fazer o mestrado (stricto sensu). As principais áreas de MBA são Marketing, Varejo, Executivo e Finanças.

<sup>92</sup> Disponível em: [http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/tipos\\_de\\_curso.stm](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/tipos_de_curso.stm) – Acesso 26/mar/2004.

<sup>93</sup> Idem, grifos nossos.

mesmo curso de graduação devem, necessariamente, compartilhar um núcleo comum de disciplinas e atividades<sup>94</sup>.

Além destas noções gerais, os cursos de graduação devem seguir também as determinações específicas para cada curso em particular prescrita pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação. Em se tratando da forma de organização dos cursos de graduação em filosofia, as Diretrizes são as seguintes:

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 conteúdos básicos e núcleos temáticos (BRASIL, 2001)<sup>95</sup>.

No ensino de graduação da área de filosofia os cursos oferecem, quanto às possibilidades de habilitação, o bacharelado e/ou a licenciatura. Deste modo, há cursos que oferecem apenas o bacharelado, outros que oferecem o bacharelado e a licenciatura conjuntamente e, há aqueles que oferecem apenas a licenciatura como forma de habilitação em filosofia.

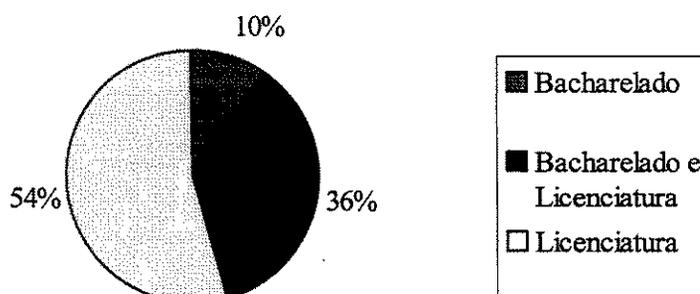
Dos 114 cursos de graduação em filosofia em atividade no país, contamos, em relação às habilitações, com 11 cursos que oferecem apenas o bacharelado, 41 que oferecem o bacharelado e a licenciatura e 62 cursos que oferecem apenas a licenciatura. Disto resulta que o bacharelado é oferecido por 46% dos cursos e a licenciatura por 90% destes, o que torna a licenciatura a principal habilitação oferecida em nível nacional por curso superior de filosofia (cf. Gráfico 04).

---

<sup>94</sup> Idem.

<sup>95</sup> Conforme abordamos o primeiro capítulo desta tese.

**Gráfico 04**  
Distribuição dos cursos de filosofia, por habilitação



Fonte: MEC/INEP – Cadastro de IES por Curso de Filosofia — 1999-2004

Os dados a respeito das habilitações em filosofia revelam que, tal como mostramos no item 2 acima em relação à distribuição territorial dos cursos, a oferta das habilitações nos estados e nas regiões revela também e necessariamente uma certa concentração nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste, onde está localizada a maior parte dos cursos. Apresentamos, em seguida, um quadro das habilitações oferecidas nestas regiões, onde se forma a grande maioria dos professores e dos pesquisadores em nível superior por curso de graduação na área de filosofia<sup>96</sup>: **B**: 11 cursos; **BL**: 37 cursos; **L**: 51 cursos<sup>97</sup> (cf. Tabela 02). Logo depois mostramos como se dá essa oferta nos estados (cf. Tabela 03).

**Tabela 02**  
Distribuição dos cursos de filosofia, por habilitação, segundo as regiões

REGIÃO \ HABILITAÇÃO	HABILITAÇÃO		
	Bacharelado [ B ]	Bacharelado & Licenciatura [ BL ]	Licenciatura [ L ]
Centro-Oeste	---	02	08
Nordeste	04	06	13
Norte	---	02	03
Sudeste	05	19	22
Sul	02	12	16

Fonte: MEC/INEP – Cadastro de IES por Curso de Filosofia — 1999-2004

<sup>96</sup> Deste ponto em diante, usaremos a seguinte abreviação para indicar as habilitações em filosofia: **B** – Bacharelado; **BL** – Bacharelado e Licenciatura; **L** – Licenciatura.

<sup>97</sup> Estes números dizem respeito apenas às regiões Sul, Sudeste e Nordeste.

**Tabela 03**

Distribuição dos cursos de filosofia, por habilitação, segundo os estados

<b>HABILITAÇÃO</b>	<b>Bacharelado [ B ]</b>	<b>Bacharelado &amp; Licenciatura [ BL ]</b>	<b>Licenciatura [ L ]</b>
<b>ESTADO</b>			
Alagoas	---	---	02
Amazonas	---	01	03
Bahia	01	02	02
Ceará	03	01	---
DF - Brasília	---	01	03
Espírito Santo	01	01	---
Goiás	---	01	04
Maranhão	---	---	02
Mato Grosso do Sul	---	---	01
Minas Gerais	01	07	08
Pará	---	01	---
Paraíba	---	01	01
Paraná	01	03	05
Pernambuco	---	02	03
Piauí	---	---	01
Rio de Janeiro	---	04	01
Rio Grande do Norte	---	---	01
Rio Grande do Sul	01	08	07
Santa Catarina	---	01	04
São Paulo	03	07	13
Sergipe	---	---	01
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>41</b>	<b>62</b>

Fonte: MEC/INEP – Cadastro de IES por Curso de Filosofia — 1999-2004

Além disso, se cruzarmos os dados sobre as habilitações e aqueles referentes à organização acadêmica<sup>98</sup> dos cursos, teremos o seguinte quadro: as universidades se destacam como a modalidade responsável pelo oferecimento de 64% dos cursos, dos quais: 04 cursos oferecem apenas **B**; 34 oferecem **BL**; 35 oferecem apenas **L**. Com base nisto, se somarmos **BL** + **L**, veremos que a licenciatura figura como a principal habilitação oferecida, com 95%, do total de cursos oferecidos nesta modalidade.

No tocante aos 36% restantes, estes compreendem as modalidades: faculdade, faculdades integradas, centro universitário e instituto universitário/escola superior. Destas, a **L** como *única* forma de habilitação figura em 66% dos cursos oferecidos, pelo conjunto destas modalidades, sendo: 16 cursos em faculdades, 03 em faculdades integradas, 04 em centros universitários e 04

<sup>98</sup> Cf. o Item 02 deste capítulo.

em institutos universitários/escolas superiores; depois, **BL**, como habilitações oferecidas *conjuntamente num mesmo curso*, se distribuem da seguinte forma, somando 17%: 04 cursos em faculdades, 02 em centros universitários e 01 em instituto universitário/escola superior, não constam nenhum curso em faculdades integradas; quanto aos cursos que oferecem apenas o **B**, estes também somando 17%: 04 em faculdades, 01 em faculdades integradas e 02 em institutos universitários/escolas superiores e nenhum em centro universitário. Este quadro demonstra que há, também, uma predominância no oferecimento da licenciatura como forma de habilitação em filosofia nas modalidades de IES não universitárias, totalizando 83%, se somarmos **L + BL** (cf. Tabela nº 04).

**Tabela 04**

Distribuição dos cursos de filosofia, por habilitação, segundo a organização acadêmica

<b>HABILITAÇÃO</b> <b>ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA</b>	<b>Bacharelado [ B ]</b>	<b>Bacharelado &amp; Licenciatura [ BL ]</b>	<b>Licenciatura [ L ]</b>
Universidade	04	34	35
Faculdade	04	04	16
Faculdades Integradas	01	---	03
Centro Universitário	---	02	04
Instituto Universitário ou Escola Superior	02	01	04

Fonte: MEC/INEP – Cadastro de IES por Curso de Filosofia [1999-2004]

Sobre a oferta das habilitações, por dependência administrativa (cf. Tabela 05), podemos destacar que dentre os cursos de filosofia que oferecem **BL**: 22 são de instituições públicas e 19 são de instituições privadas; do total dos cursos que oferecem apenas **L**: 15 são de instituições públicas e 47 de instituições privadas; e quanto àqueles que ofertam apenas **B**: 03 são de instituições públicas e 08 de instituições privadas. Ao fazermos a totalização disto, verificamos que as IES privadas têm uma grande predominância no oferecimento da licenciatura, com 64%, mas também predomina, em menor proporção, quanto a oferta do bacharelado, com 52%.

**Tabela: 05**

Distribuição dos cursos de filosofia, por habilitação, segundo a dependência administrativa

<b>HABILITAÇÃO</b> <b>DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA</b>	<b>Bacharelado</b>	<b>Bacharelado &amp; Licenciatura</b>	<b>Licenciatura</b>
Instituições Privadas	08	19	47
Instituições Públicas:	03	22	15
▪ Federais	01	17	08
▪ Estaduais	02	05	07

Fonte: MEC/INEP – Cadastro de IES por Curso de Filosofia — 1999-2004

Todavia, esta predominância quantitativa das IES privadas no oferecimento de cursos de graduação em filosofia voltados para a formação do pesquisador da área em nível superior, bem como de cursos dedicados à formação de professores para o magistério no ensino médio, apenas reflete o quadro geral da organização dos cursos por dependência administrativa, apresentado no item 2, Gráfico 03, deste capítulo, no qual já verificamos que existe uma certa predominância das instituições particulares no oferecimento dos cursos de filosofia em nível nacional.

Ademais, do ponto de vista do nosso objeto de pesquisa neste trabalho, baseados no elenco de informações que apresentamos até aqui, o dado mais relevante não é, neste momento, aquele que nos conduz à discussão público e privado, conforme já dissemos, mas, àquilo que se refere à bifurcação bacharelado e licenciatura, ou, ensino e pesquisa no processo de formação do graduando em filosofia.

Neste sentido, dirigindo o nosso foco para o quadro geral das habilitações oferecidas pelos cursos, fica evidente que há uma grande predominância dos cursos de licenciatura. Parece que, atualmente, os cursos de filosofia sobrevivem como licenciaturas. Neste caso, quais as implicações e o significado disto para a formação do estudante de filosofia? É o que nos propomos discutir em seguida.

4. *As implicações e o significado da predominância da licenciatura como forma de habilitação na formação do graduando em filosofia.*

A graduação em filosofia, conforme sabemos, tem como elemento definidor o ensino, visando formar professores para o magistério na educação básica e/ou pesquisadores de nível superior para atuarem em serviços de assessoria a instituições culturais, partidos políticos, sindicatos etc., mas, sobretudo, direcionados aos programas de pós-graduação em filosofia.

No entanto, pelos dados que dispomos, apresentados acima, verificamos que a oferta da licenciatura predomina na maioria dos cursos de graduação em filosofia, em que pese existirem muitos cursos nos quais figura a oferta do bacharelado, isoladamente ou juntamente com a licenciatura. Por isso, abordaremos agora especificamente algumas questões referentes ao ensino de filosofia na graduação, destinado à formação de professores para o exercício do magistério no ensino médio (licenciatura), uma vez que a grande maioria dos cursos optou por esta modalidade de habilitação profissional.

Num primeiro momento, somos instigados a pensar em que medida essa opção dos cursos pela licenciatura representa uma subordinação da filosofia ao mercado de trabalho?.

Em se tratando, por exemplo, das instituições de ensino superior privado, onde a disputa de mercado é mais acirrada, as quais se mantêm basicamente através de mensalidades pagas pelos alunos, seus clientes, se não há candidatos dispostos a pagarem para fazer determinado curso este se tornará inviável do ponto de vista econômico e muito provavelmente esse curso deixará de ser oferecido.

Já do ponto de vista do candidato a uma vaga na educação superior, podemos dizer que acaba prevalecendo, em última instância, o interesse pelo perfil profissional e pelo mercado de trabalho relacionado ao curso almejado. Além disto, também interferem na opção do candidato, o valor da mensalidade e o grau de dificuldade no processo de seleção (vestibular). Dentre outros fatores, são estes os elementos que em geral condicionam as escolhas dos candidatos por uma vaga na educação superior.

Como isto afeta os cursos de graduação em filosofia, especialmente os de licenciatura?

Sabemos que a licenciatura tem como elemento definidor, por assim dizer, a formação para o magistério na educação básica e que os cursos de filosofia “sobrevivem” basicamente

como licenciaturas. Além disso, o magistério na educação básica está estruturado de tal forma que o docente deste nível de ensino torna-se dependente da estrutura curricular vigente, bem como depende também da escola onde irá atuar para exercer a sua profissão. Por exemplo, é necessária a presença da disciplina da área de formação do professor na grade curricular da escola e que essa seja compatível com o diploma desse professor para que este possa ser aceito pela escola para o exercício da sua profissão (o magistério) no local.

Nesta perspectiva, a situação do professor de filosofia, habilitado para o magistério na educação básica, bem como a situação dos próprios cursos de licenciatura da área, torna-se bastante problemática, devido à condição da introdução da disciplina de filosofia no currículo desse nível de ensino. A presença ou ausência da filosofia como disciplina no currículo do ensino médio ou equivalente, tem sido marcada historicamente no Brasil por grandes oscilações, de tal forma que “dependendo do projeto educativo adotado, isso implica maior ou menor espaço para a filosofia na grade curricular das escolas” (ALVES, 2000, p.08).

Apesar de podermos verificar um relativo aumento da oferta da disciplina em nível nacional, por parte das escolas de nível médio e fundamental, isto tem acontecido ainda de maneira dispersa e espontânea, a critério dos diretores ou dos “donos” das escolas e dos poderes públicos constituídos, responsáveis pela elaboração e execução das Políticas de Estado da Educação, seja em nível federal, estadual ou municipal. Não há uma posição clara e definida do Estado e nem da própria sociedade brasileira quanto ao papel da filosofia na formação dos adolescentes e jovens na educação básica. Em outras palavras, a filosofia enquanto disciplina curricular não desfruta ainda de um espaço significativo nos currículos escolares da educação básica brasileira<sup>99</sup>.

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n°. 9.394/96, indicar a necessidade de os estudantes da educação básica demonstrarem domínio dos conhecimentos filosóficos ao final do ensino médio (art. 36, § 1º, inciso III), por não deixar claro como os alunos terão acesso a esses conhecimentos, em nenhum momento se afirma a necessidade de inclusão da *disciplina de filosofia* no currículo, ao contrário, a se julgar pela “letra” e o “espírito” da lei, a introdução da filosofia irá se concretizar nas escolas de acordo com a interpretação e o interesse

---

<sup>99</sup> Para um estudo mais aprofundado dessa questão, cf., dentre outros: CARTOLANO (1985); NIELSEN NETO (1986); NUNES (1990); SILVEIRA (1991); SOUZA (1992); CARMINATI (1997); PECHULA (2001).

dos gestores do sistema. Em outras palavras, na prática a filosofia permanece como disciplina optativa no ensino médio.

Além disso, após a promulgação dessa LDB/96, o mercado de trabalho para os licenciados em filosofia sofreu uma restrição ainda maior ao se erigir o diploma como *prova da formação recebida por seu titular*. A lei prescreve que a comprovação da formação e área de atuação está especificada no próprio diploma. Logo, o licenciado em filosofia está habilitado a lecionar filosofia. É necessário haver compatibilidade entre a disciplina ministrada e a formação do docente. Nos termos da própria lei: “Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular” (Lei 9.394/96, art. 48).

Uma breve consulta revelou que até 1996 a legislação federal facultava ao licenciado em filosofia o registro de professor nas disciplinas de história, sociologia e psicologia. Vejamos alguns exemplos:

- **Portaria nº 341/1965:**
  - Art. 1º O registro de professor de ensino médio para licenciados por Faculdade de Filosofia, será concedido: I – Aos licenciados em Filosofia – registro em Filosofia e Psicologia, Sociologia ou Estudos Sociais e História, se cada uma dessas matérias figurar no currículo;
- **Portaria nº 35/1985:**
  - Art. 1º, item XII – Aos licenciados em Filosofia: a) Licenciatura plena: História, no 1º e 2º graus, Filosofia, no 2º grau; Psicologia e Sociologia, no 2º grau, se cada uma dessas matérias figurar no currículo;
- **Portaria nº 399/1989:**
  - Art. 1º, item XIII – Aos licenciados em Filosofia: Licenciatura Plena: Filosofia, no 2º grau; Psicologia e Sociologia, no 2º grau e História, 1º e 2º graus;
- **Portaria nº 1.405/1993:**
  - Art. 1º, item XIII - Aos licenciados em Filosofia: a) Licenciatura plena: Filosofia, no 2º grau; Psicologia e Sociologia, no 2º grau e História, 1º e 2º graus; b) Licenciatura plena: Filosofia da Educação.

Não somos contrários a isto que prescreve a LDB/96, pois, entendemos, conforme diz SILVEIRA, que “(...) confiar o magistério de uma disciplina qualquer ao profissional de sua competência específica, é o mínimo que se pode esperar de um ensino que se pretenda sério” (1991, p. 415). Todavia, esperamos que se cumpra a lei, indistintamente, inclusive impedindo aqueles casos em que se colocam professores de outras áreas para o magistério em filosofia. Afinal, conforme se depreende do trecho da LDB, acima citado, *é necessário haver compatibilidade entre a disciplina ministrada e a formação do docente.*

Em resumo, podemos dizer, quanto ao que foi colocado até o presente momento, que os cursos de filosofia sobrevivem no Brasil como licenciatura; esta, forma professores para lecionar em disciplinas ligadas a uma área de atuação específica em escolas da educação básica; a disciplina de filosofia tem uma presença reduzida nos currículos deste nível de ensino; a área de atuação do licenciado ficou restrita atualmente ao magistério em filosofia; os candidatos a uma vaga no ensino superior realizam as suas opções com base no mercado de trabalho da área de seu interesse; as IES, em linhas gerais, ofertam os cursos de graduação, incluso os de licenciatura, com base nesta escolha dos candidatos, ou seja, baseadas na demanda.

Conseqüentemente, aparece como uma condição necessária garantir a presença da *disciplina* de filosofia no currículo desse nível de ensino, tanto quanto possível, uma vez que a demanda pelos cursos de licenciatura na graduação está necessariamente vinculada a existência de mercado de trabalho na área. A existência dos cursos de graduação parece depender em grande parte disto, bem como o emprego dos profissionais formados nestes cursos.

Porém, isto suscita uma série de outras questões referentes ao papel educativo-filosófico da introdução da filosofia como disciplina escolar na educação básica e da criação de cursos de licenciatura em filosofia, tais como: o que justifica a introdução do ensino de filosofia na educação básica é a criação de mercado de trabalho aos licenciados na área e, por conseguinte, garantir a manutenção dos cursos de graduação em filosofia? É para isto que serve a filosofia e sobretudo o ensino de filosofia: atender a uma necessidade corporativa do seu ensino? A defesa do ensino da filosofia não implicaria, ao contrário, *em uma reflexão e uma fundamentação prévia dos ‘que’ e ‘para que’ da filosofia*, muito para além de uma defesa puramente corporativa do seu ensino (GALLO e KOHAN, 2000, p.189)? Quais as implicações disto para o ensino de filosofia?

Podemos indagar sobre a qualidade desses cursos, pois, o fato da maioria dos cursos apostarem na licenciatura não significa que haja qualidade nesta formação. De fato, a opção dos cursos pela licenciatura *não é razão suficiente* para atestar a qualidade desses cursos. Os cursos podem estar fazendo esta opção, por exemplo, simplesmente para atender a uma necessidade corporativa e não no sentido de uma defesa clara e consciente do ensino de filosofia.

Ou seja, a qualidade poderá ser comprometida caso se atue *fundamentalmente* com a finalidade de garantir emprego aos licenciados e a manutenção dos cursos de graduação da área, sem uma atenção especial *também* para a necessidade de “construir uma qualidade intrínseca para o ensino de filosofia, de forma que os espaços possam ir sendo descobertos, construídos, conquistados, mas sempre a partir de uma perspectiva filosófica” (Idem, p.190). O ensino de filosofia deve ser pensado e estruturado levando-se em conta a realidade social e política na qual vivemos, em especial, a da educação, “buscando o(s) sentido(s) e a(s) forma(s) desse ensino, garantindo sua efetividade e caráter filosófico” (Ibidem.).

Isto porque uma defesa puramente pragmática, corporativa, do ensino de filosofia, voltada para o atendimento das necessidades imediatas do mercado e à geração de postos de trabalho aos licenciados em filosofia, não é razão suficiente para que os cursos desenvolvam uma preocupação maior com a capacitação pedagógica do professor de filosofia. Para tanto, é necessário, assim nos parece, que se esteja convencido da importância da introdução do ensino de filosofia na educação básica e da geração de cursos de graduação em filosofia, por razões pedagógicas e filosóficas, fundadas em certa concepção consciente de educação e de sociedade.

Devemos afirmar a importância e o papel intrínseco do ensino da filosofia na graduação e no processo educativo da educação básica de forma substantiva, para além das razões simplesmente corporativas, não no sentido de descartá-las e sim as incorporando neste processo, procurando determinar o elemento definidor dos “que” e dos “para que” da filosofia e do ensino da filosofia.

Defendemos, quanto a isso, a idéia segundo a qual o acesso aos conhecimentos filosóficos e o domínio da metodologia de análise e crítica da realidade que a filosofia proporciona são motivos que justificam a sua introdução no currículo desse nível de ensino, como uma forma radical de os educandos exercerem a crítica do senso-comum para elevá-los em sua consciência de si e do mundo.

Estudar filosofia no ensino médio da educação básica (e na graduação) comporta dois momentos distintos, mas relacionados: num primeiro instante, possibilita aos educandos o acesso a uma das produções teóricas e culturais elaboradas pela humanidade, como as ciências, as artes etc.; outro momento é o da crítica a esse cabedal cultural em seus fundamentos, bem como a crítica do momento atual, à presente realidade: social, econômica, política, cultural, religiosa etc (ALVES, 2002, p.120).

O ensino de filosofia na educação básica ou na educação superior se justifica, deste modo, pela contribuição que pode trazer à formação humana e intelectual daqueles que tiverem acesso a este conhecimento (NASCIMENTO, 1986, p.117). Nisto o ensino de filosofia em nada se diferencia do ensino de qualquer ciência ou outra área do conhecimento (HEGEL, 1991, p.140; SILVA, 1992, p.163; FAVARETTO, 1995, p.82). Mas trata-se exatamente disto: a filosofia nada tem de diferente, a não ser aquilo que lhe é próprio, a sua especificidade, tal como qualquer outro campo do conhecimento humano.

Mas qual a especificidade da filosofia? Sobre isto, é comum nos depararmos com uma posição de estranhamento quanto à utilidade da filosofia, com indagações do tipo: afinal, para que serve a filosofia? A filosofia e o ensino de filosofia são freqüentemente interpelados a se justificar perante a sociedade quanto a sua utilidade: econômica, profissional, política, social, pedagógica etc.

Porém, conforme Marilena CHAUI demonstrou em passagem que se tornou célebre, essa é uma questão interessante:

Não vemos nem ouvimos ninguém perguntar, por exemplo, para que matemática ou física? Para que geografia ou geologia? Para que história ou sociologia? Para que biologia ou psicologia? Para que astronomia ou química? Para que pintura, literatura, música ou dança? Mas todo mundo acha muito natural perguntar: Para que Filosofia? (2002, p.12).

Em outra parte, que também se tornou célebre, a própria Marilena CHAUI apresenta uma possibilidade de resposta, ou melhor, uma reflexão acerca da pergunta sobre a utilidade da filosofia, muito distante, aliás, de qualquer razão corporativa. Diz ela:

Qual seria, então, a utilidade da Filosofia?

Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às idéias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes (*idem*, p.18).

Então, pensando naquilo que é específico da filosofia, no que diz respeito ao ensino da filosofia na educação básica, os dados que levantamos referente ao que tem predominado no oferecimento das habilitações no campo filosófico em nível nacional, sobretudo, a predominância da oferta de cursos de licenciatura em filosofia, com todos os problemas decorrentes disto, supracitados, parecem apontar também para a definição de um campo de trabalho específico para o graduado em filosofia, qual seja, *a educação*. O que nos leva a refletir, por conseguinte, em que medida a opção da maioria dos cursos pela licenciatura faz pensar na sala de aula como espaço privilegiado de trabalho filosófico?

Apesar dos limites desse espaço, sejam a sala-de-aula ou a própria educação escolar como um todo, há possibilidades que se adequadamente exploradas podem resultar em conquistas relevantes no interior do processo educativo para a formação dos estudantes. Conforme afirma SNYDERS, “(...) na nossa escola tudo deve ser transformado mas nem tudo rejeitado; ou antes, a única forma de transformar é nem tudo rejeitar, mas encontrar apoio no movimento já existente; o imobilismo não tem melhor aliado do que a expectativa de uma inversão total (1981, p. 147).

Pensando a educação como um campo de trabalho filosófico para o graduado em filosofia, a licenciatura adquire, de certa forma, a responsabilidade pela capacitação filosófica desses graduandos para o exercício dessa função, muito para além de uma genérica capacitação pedagógica para o exercício do magistério ou o simples cumprimento de créditos em disciplinas da área da educação.

Nesta perspectiva, o enfoque principal continuaria a ser a capacitação pedagógica dos formandos como profissionais capazes de ensinar filosofia para jovens e adolescentes na educação básica. Todavia, além disso, os cursos de licenciatura desenvolveriam também e,

especificamente, a preocupação com a formação de sujeitos capazes de pensar filosoficamente os problemas próprios e decorrentes do ensinar e do aprender filosofia. Podendo contar inclusive, neste caso, com a contribuição das reflexões realizadas no campo da filosofia da educação.

Se no bacharelado formam-se aqueles que se dedicarão mais especificamente à pesquisa filosófica em geral, normalmente “direcionada aos programas de pós-graduação em filosofia, bem como ao magistério superior” (Parecer CNE/CES nº. 492/2001)<sup>100</sup>. A licenciatura se caracterizaria pela formação daqueles que se dedicarão mais especificamente à *pesquisa filosófica em educação*, tendo em vista o magistério da filosofia na educação básica, após trabalhar a mesma base filosófica comum ao bacharelado.

A licenciatura seria assumida, assim, como parte integrante da formação filosófica do graduado em filosofia e não mais como um *anexo* à formação deste, destituída de interesse filosófico. O graduado em filosofia cursaria a licenciatura para se capacitar filosófica e pedagogicamente para a prática e a reflexão sobre o exercício da docência em filosofia no ensino médio e não simplesmente a fim de alcançar uma “licença” para “dar aula”.

A temática educacional, isto é, o conjunto de temas caracterizador da atividade educacional, especialmente aqueles temas relacionados ao ensino de filosofia, constituiria, assim, o elemento definidor da especificidade da filosofia nos cursos de licenciatura para a formação filosófica neste nível de ensino.

Enquanto o bacharelado se caracteriza por desenvolver uma formação mais genérica do graduado em filosofia, com vistas a capacitá-lo para a pesquisa em filosofia de uma maneira geral, a licenciatura se dedicaria ao desenvolvimento de uma formação mais específica, sem prejuízo da formação geral, porém, voltada para uma *abordagem filosófica* (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade do ensino de filosofia apresenta<sup>101</sup>, visando a formação para o magistério da filosofia na educação básica.

---

<sup>100</sup> Extraído do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Filosofia, disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/pareceres/136301FHGSICBAM.doc> - Acesso 31/out/2003.

<sup>101</sup> Segundo SAVIANI (2000b, p.16ss), “O afrontamento pelo homem dos problemas que a realidade apresenta, eis aí, o que é a filosofia. Isto significa, então, que a filosofia não se caracteriza por um conteúdo específico, mas ela é, fundamentalmente, uma atitude; uma atitude que o homem toma perante a realidade. Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com a reflexão [...] uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade apresenta”. Neste sentido, ele define o significado da expressão “Filosofia da Educação” como “uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade educacional apresenta”.

Todavia, não é nosso objetivo esgotar esta discussão neste momento e neste capítulo. O propósito principal deste capítulo consistiu em mapear a situação atual dos cursos de graduação em filosofia no Brasil, em especial quanto ao perfil acadêmico dos cursos. A análise dos dados levantados nos mostrou que há uma grande predominância na oferta de cursos de licenciatura como modalidade de habilitação em filosofia (em torno de 90%).

Qual a importância e as implicações disto para a formação filosófica nacional? Em que medida isto afeta o ensino de filosofia desde a educação básica até a pós-graduação em filosofia? O fato de a maioria dos cursos optarem pela licenciatura como forma de habilitação em filosofia têm refletido numa maior preocupação desses cursos com a formação pedagógica dos licenciados? Qual a relação existente entre *conhecimento específico* e *formação pedagógica* nos cursos de licenciatura da área? Há espaço para experiências alternativas?

Estas são questões que pretendemos trabalhar no desenvolvimento desta pesquisa com o objetivo de aprofundar a análise e a compreensão das implicações e do significado dessa predominância da licenciatura como forma de habilitação na formação do graduado em filosofia. O problema fundamental que nos propomos discutir é a interface entre *ensino* e *pesquisa* nos cursos de licenciatura em filosofia. Em que medida podemos afirmar que tal interação ocorre nesses cursos? Quando há algum nível de interface, isto se dá de modo intencional, consciente, como parte de um projeto educativo global e prévio ou isto acontece de forma espontânea, imediata, com uma justaposição entre estes dois pólos, aliada a uma proclamação retórica sobre a existência de interface entre eles?

Do ponto de vista de MATOS, essa interface é algo ainda a ser conquistada e construída no interior dos cursos de graduação em filosofia, com o que concordamos. Resgatamos, a título de exemplo, o testemunho de um dos alunos entrevistados por ele, no processo de pesquisa para a elaboração da sua tese de doutorado.

Se nós excluirmos desses períodos, do primeiro até o sexto, as matérias, por exemplo, as duas de didática e Filosofia da Educação, *é impossível perceber que é um curso que visa a formação de professores*. Não se percebe em nenhuma das matérias a ênfase nesse sentido [...] Então, no curso em si, analisando ele como o todo, *a gente não percebe muito claro que a proposta principal dele é a formação de professores. Não percebemos isso!* (1999, p. 176).

Mais adiante MATOS conclui dizendo:

Deparamo-nos com Departamentos de Filosofia desarticulados dos Departamentos de Educação, e, os depoimentos de docentes e estudantes, nos levam à conclusão de que *não ocorre, de fato, no interior dos Cursos de Filosofia, uma preocupação significativa com a formação pedagógica dos alunos, inscritos na Licenciatura.* [...] falta, aos professores do Departamento de Filosofia, o cuidado de conduzirem seu trabalho, em atenção aos estudantes que se destinam ao magistério (1999, p. 189, grifos nossos).

Além disso, a licenciatura é tratada, geralmente, apenas como um *complemento pedagógico*, algo que deverá ser acrescentado para *complementar* a formação filosófica do graduando, que se dedicará a algumas disciplinas de caráter pedagógico que o habilitarão a lecionar filosofia no ensino médio. A formação pedagógica, neste sentido, surge como algo estranho, que vem de fora, como um adendo não filosófico à formação filosófica, apenas um complemento. O pedagógico, nesta acepção, aparece como uma *técnica de ensino* que deverá ser assimilada pelo estudante e aplicada no ensino da matéria de seu domínio específico, não constituindo parte integrante da formação filosófica geral do estudante de filosofia.

Em seguida, no próximo capítulo, procuramos aprofundar essa discussão a partir da nossa análise das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Filosofia, aprovadas e promulgadas pelo MEC em 2001, das quais tratamos no primeiro capítulo e, levando em consideração dos dados do presente capítulo, sobre o perfil institucional e acadêmico dos cursos superiores de filosofia em nível nacional. Desenvolvemos esta discussão, tanto quanto possível, no sentido de compreender como os cursos de filosofia têm desempenhado a sua tarefa de cuidar da capacitação filosófica e pedagógica dos professores de filosofia para o exercício do magistério na educação básica e que outras formas de tratamento poderiam ser dadas ao desenvolvimento desta tarefa.

### CAPÍTULO III

## POR UMA FORMAÇÃO FILOSÓFICO-PEDAGÓGICA DOS GRADUANDOS EM FILOSOFIA: O PAPEL DA LICENCIATURA

*“optamos trazer, para o solo complexo e fértil da Filosofia, a questão da formação de seus professores”.*  
(MATOS, 1999, p.210)

Iniciamos esta tese tendo como objeto de estudo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em filosofia. Neste processo levantamos questionamentos, bem como procuramos fazer algumas reflexões sobre o ensino superior de filosofia. O estudo realizado nos mostrou, por um lado, que se as atuais Diretrizes deixam claro o lugar (ou o não-lugar) que ocupam as discussões pedagógicas no processo de formação filosófica em nível superior nos cursos de graduação da área, por outro lado, apontam possibilidades que de modo algum devem ser descuradas.

Uma das principais contribuições das Diretrizes consiste na contestação ao modelo vigente de licenciatura baseada no “esquema” 3+1, ou seja, três anos de estudos filosóficos e um de conhecimentos pedagógicos<sup>102</sup>, propondo a equivalência com o bacharelado em termos de conteúdo e qualidade, com uma sólida formação em história da filosofia. Percebemos, nas propostas elaboradas pela comissão de especialistas de ensino da filosofia e no texto final versado em lei, haver uma intenção por mudanças na maneira de os cursos tratarem a formação de

---

<sup>102</sup> Conforme explica MATOS, “as licenciaturas organizaram-se, sob as bases filosóficas dos vários Bacharelados, configurando-se na fórmula ‘3+1’. Propiciava-se ao Bacharel um complemento na formação possibilitando-o obter a licença para lecionar” (1999, p.214).

professores da área, o que fica patente em certas afirmações feitas no texto-base da CEE-FILO, tal como onde se diz que “o licenciado não deve ser simplesmente um bacharel que adicionou disciplinas pedagógicas ao seu currículo” (1999, p.02).

Depois, baseados nessas Diretrizes e tendo presente o contexto da sua construção, procuramos traçar, no Capítulo II, um quadro geral sobre a situação dos cursos de graduação em filosofia do ponto de vista do seu perfil institucional e acadêmico, de modo que pudéssemos ter uma visão panorâmica da organização e do funcionamento dos cursos em todo território nacional. Isto resultou na constatação de um dado bastante significativo e fundamental para os rumos que impusemos a esta nossa pesquisa, qual seja, a existência de uma grande predominância da licenciatura como forma de habilitação em filosofia, em torno de 90%, de um total de 114 cursos, o que representa, aproximadamente, o oferecimento de 102 cursos de graduação em filosofia dedicados a formação de professores para o *ensino de filosofia* no nível médio.

Isto suscitou algumas questões e culminou no levantamento de determinados *problemas* relacionados à formação filosófica e pedagógica dos estudantes dos cursos de graduação em filosofia, que apresentamos neste capítulo para serem debatidos.

Por exemplo, qual a importância e as implicações daquilo que é afirmado sobre a organização e o funcionamento do ensino superior de filosofia nas Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em abril de 2001, conforme já abordamos no Capítulo I, e aquilo que é informado pelos dados estatísticos apresentados no Capítulo II, referentes à formação pedagógica e filosófica dos estudantes de graduação em filosofia para a formação filosófica nacional?

E mais ainda: em que medida isto afeta o ensino de filosofia desde a educação básica até a pós-graduação em filosofia? O fato de a maioria dos cursos optarem pela licenciatura como forma de habilitação têm refletido numa maior preocupação desses cursos com a formação pedagógica dos licenciandos em filosofia? Quando há algum nível de interface entre ensino e pesquisa, ou filosofia e educação, no curso de graduação em filosofia, isto se dá de modo intencional, consciente, como parte de um projeto educativo global, previamente elaborado com esta finalidade, ou, é resultante do acaso, acontecendo de forma espontânea, imediata, por força do ‘mercado’, baseada numa proclamação retórica (porque inexistente) da ocorrência de tal interface? Há espaço para experiências alternativas?

Em outros termos, podemos dizer que o problema central, neste caso, consiste em como garantir que os cursos da área básica de filosofia se comprometam *objetivamente* com a capacitação pedagógico-filosófica dos estudantes dos cursos de licenciatura, ao nível do compromisso que se tem com a capacitação para a pesquisa filosófica nos cursos de bacharelado? De que forma é possível favorecer uma maior unidade entre teoria e prática na formação dos graduandos em filosofia, sobretudo, dos licenciandos?

Assim, com base no exame das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em filosofia e conforme o perfil institucional e acadêmico desses cursos em nível nacional, realizamos uma reflexão reivindicando a formação filosófico-pedagógica como elemento definidor da graduação em filosofia, discutindo seus limites e apontando possibilidades, com destaque para o papel da licenciatura neste processo.

Defendemos tal proposição, dentre outras razões, porque um curso de filosofia que vise a formar especialistas de nível superior para atuarem profissionalmente na atividade filosófica, deve, ao menos, garantir o domínio dos conhecimentos básicos necessários para tanto, os quais incluem o domínio dos conhecimentos filosóficos fundamentais, dos seus principais temas, problemas, bem como o conhecimento da própria história da filosofia, dos filósofos clássicos e das principais teorias filosóficas desenvolvidas historicamente, com a sua razão de ser, compreendendo a sua importância para a história da humanidade. Porém, além disso, devemos também valorizar o processo de circulação e de transmissão desse saber, o qual tem na docência o seu principal veículo de divulgação.

Neste sentido, a licenciatura se destaca neste processo, vez que é a habilitação responsável pela formação dos docentes da área, daqueles que cuidarão da *transmissão* do conhecimento filosófico por meio do ensino da filosofia, em especial no nível médio. Conforme prescrevem as Diretrizes Curriculares para os cursos de filosofia:

o licenciado deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente (Parecer CNE/CES nº. 492/2001, item 1º. – Perfil dos formandos).

Neste caso, esbarramos num problema fundamental, qual seja, de acordo com a própria tradição dos cursos, a formação pedagógica é considerada normalmente como algo inerente às faculdades de educação e não envolve diretamente os cursos da área básica, voltados quase que exclusivamente para aquilo que é específico da sua área de atuação. Porém, perguntamos, se os cursos da área básica não teriam nada a contribuir com a formação pedagógica dos seus estudantes. Em se tratando dos cursos de filosofia, especificamente, entendemos que há muita contribuição que poderia ser feita neste sentido, conforme mostraremos mais adiante.

No entanto, notamos, por enquanto, que quando há alguma interface entre a formação para a pesquisa e para a docência, esta parece ocorrer *espontaneamente*, não constituindo parte integrante da Organização do Trabalho Pedagógico dos cursos. No caso específico da licenciatura em filosofia, os professores da área parecem não se sentirem co-responsáveis pela formação pedagógica de seus estudantes, tarefa geralmente delegada exclusivamente às faculdades de educação.

Este fato é constatado por MATOS, em sua pesquisa, segundo o qual:

Deparamo-nos com Departamentos de Filosofia desarticulados dos Departamentos de Educação, e, os depoimentos de docentes e estudantes, nos levam à conclusão de que **não ocorre, de fato, no interior dos Cursos de Filosofia, uma preocupação significativa com a formação pedagógica dos alunos, inscritos na Licenciatura [...] falta, aos professores do Departamento de Filosofia, o cuidado de conduzirem seu trabalho, em atenção aos estudantes que se destinam ao magistério [...]** Consideramos que tal fragmentação se verifica, também, pela ausência de um Projeto Político Pedagógico e a tradição de um planejamento, centrado na burocracia que pontualiza ações, quase sempre, desarticuladas de uma importância mais ampla do Curso (Idem, p.189, grifos nossos).

No caso do estudante dos cursos de licenciatura em filosofia este deveria ser formado para exercer com competência a docência em filosofia. No entanto, a formação pedagógica nesse nível de ensino está estruturada de tal modo que os cursos da chamada área básica terminam por desconsiderar o desenvolvimento de ‘competências e habilidades’ pedagógicas dos estudantes, julgando ser esta uma função específica das faculdades de educação, com a qual eles parecem

não ter a menor responsabilidade. Mais ainda: se olharmos bem, “... é impossível perceber que é um curso que visa a formação de professores” (MATOS, 1999, p.176).

Destacamos este julgamento de uma afirmação feita por um estudante de filosofia, entrevistado por MATOS, a qual já citamos anteriormente e que apresenta uma visão do curso de licenciatura em filosofia bastante provocativa, e faz pensar no problema da fragmentação entre formação específica e formação pedagógica.

Por outro lado, isto não é algo inerente aos cursos de filosofia, e sim, perpassa toda a universidade e está relacionado, conforme já vimos com MARTINS, à própria tradição dos cursos superiores em geral,

que **entendem as licenciaturas**, do ponto de vista formal, **apenas como cumprimento de créditos em disciplinas da área da educação [...]** e que a consideram, salvo exceções, **como uma formação menos prestigiosa que a formação para a pesquisa** (2004, p.89, grifos nossos).

Neste sentido, a formação assim chamada “específica” termina suplantando a formação não específica, isto é, “pedagógica”. Porque não é *específico* da área básica formar professores, e sim, biólogos, físicos, historiadores, sociólogos, geógrafos, médicos, engenheiros, bem como filósofos. Por outro lado, “por que deveriam os professores de filosofia estar preocupados, com a formação de professores, se para isso existem Departamentos e Faculdades de Educação?” (MATOS, 1999, p.226)<sup>103</sup>. Por isso, parece natural que os professores de filosofia se dediquem à *formação filosófica* dos estudantes da licenciatura, parte específica da graduação em filosofia, e deixem para as faculdades de educação a responsabilidade pela formação dos seus professores, vez que o específico desta área (Pedagogia) consiste exatamente na docência e na formação de professores<sup>104</sup>.

---

<sup>103</sup> Aliás, segundo o modelo de licenciatura vigente, “a formação pedagógica, nesses Cursos de Licenciatura em Filosofia, fica por conta do trabalho, desenvolvido pelo Departamento ou Faculdade de Educação. Esse trabalho é realizado, ou com o deslocamento dos professores das Disciplinas de conteúdo pedagógico para os Departamentos de Filosofia, ou com o deslocamento dos licenciados de Filosofia para o Departamento de Educação” (MATOS, 1999, p. 229).

<sup>104</sup> No texto final discutido pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, em 06/05/99, foram apresentadas as propostas de diretrizes curriculares do curso de Pedagogia. Neste documento, encontramos que a docência é considerada “base obrigatória de sua formação e identidade profissionais”, bem como a idéia de que “**todo pedagogo será professor**”. Daí, as questões relacionadas ao ensino ou à formação de professores serem mais facilmente e inicialmente associadas às faculdades de educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/Pedagog-DC.rtf>  
Acesso: 10/03/2005.

Resulta disto, que a ocupação com a formação filosófica do estudante termina ocorrendo em detrimento de qualquer preocupação com a formação pedagógica. Ou seja, no âmbito dos cursos de filosofia, em especial na licenciatura,

nenhuma ação é realizada, focando, especificamente, o Ensino de Filosofia e a formação de professores [...] Encontramos que essa modalidade parece não ser uma efetiva preocupação para os filósofos que se dedicam à lida, no Curso, como um todo (MATOS, 1999, p.226).

Em última instância, isto conduz a uma distinção entre *professor de filosofia* e *filósofo*, com a intenção de fazer crer que se dedicar ao ensino de filosofia consiste em uma atividade *menos filosófica* do que fazer filosofia de uma outra forma qualquer. Como, por exemplo, trabalhando na exegese de textos filosóficos clássicos ou no estudo do “ser” e do “não-ser” em Parmênides (540-470 a.C.) ou em Heráclito (544-484 a.C.), para ficarmos apenas nestes exemplos. Isto, indubitavelmente, é uma necessidade fundamental para a filosofia, do ponto de vista do desenvolvimento da pesquisa filosófica. No entanto, não seria importante também o ensino de filosofia, nas escolas, num curso de nível médio, por exemplo? E, por conseguinte, a formação dos professores que aí deverão atuar na lida com o ensino de filosofia?

“Diante de uma marcante ‘desimportância’ desta temática”<sup>105</sup> nos cursos de graduação da chamada área básica de filosofia, nos perguntamos se isto se deve apenas ao fato de se tratar de querer ensinar filosofia para jovens e adolescentes, os quais, de uma maneira geral, não estariam interessados nos conhecimentos filosóficos – assim como não se interessariam, também, pelos conhecimentos de história, matemática, física, química, da língua materna etc., ou, apenas porque tais jovens seriam imaturos para o aprendizado da filosofia. Ou, ainda, por que estariam numa fase de suas vidas em que lhes interessaria mais os conhecimentos imediatos, considerados práticos e úteis para a sua inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, porém, não seria o caso de a filosofia se fazer presente neste momento para exatamente problematizar tais crenças, dentre outras?

Por outro lado, a pesquisa filosófica, bem como a pesquisa científica em geral, visa a alcançar o desenvolvimento do conhecimento nas diversas áreas para depois torná-los acessíveis

---

<sup>105</sup> Referência feita por MARTINS (2004, p. 89), à crítica que o MEC dirigiu ao modo como o tema da formação de professores fora tratado nos documentos sistematizados pelas comissões de especialistas e nas propostas enviadas pelas IES, com vistas a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação.

apenas a alguns poucos iniciados e doutos especialistas? Em que pese ser este o destino de muitas das pesquisas que são realizadas nos diversos campos do conhecimento<sup>106</sup>, o que se espera, em última instância, não é que às novas gerações seja possibilitado o acesso ao conjunto dos conhecimentos elaborados, ao saber sistematizado<sup>107</sup> pela humanidade?

Ademais, conforme fora demonstrado por GRAMSCI,

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (1995, p. 13-14, grifos do autor).

Um curso de formação de professores de filosofia não deveria considerar estes elementos na formação dos estudantes, preparando-os competentemente para ‘transformar’, ‘criticamente’, as “verdades já descobertas” no campo filosófico “em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral”, no nível básico de ensino? O fato do professor de filosofia conduzir ‘uma multidão’ de jovens e adolescentes “a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente”, não é um “fato filosófico” importante e original e já suficiente para os cursos de filosofia assumirem diretamente a formação filosófico-pedagógica dos seus professores?

Há, de fato, alguma diferença substancial entre ser *professor de filosofia* e ser *filósofo*? E se um professor de filosofia, para se formar como tal, precisa estudar História da Filosofia<sup>108</sup> e se,

---

<sup>106</sup> Conforme afirmam GALLO e KOHAN (2000, p. 07), a pesquisa sobre a filosofia e a educação no Brasil ainda é muito incipiente, salvo algumas pesquisas de mestrado e doutorado, mas que “raramente conseguem deixar as estantes das bibliotecas, chegando às mãos do professor de filosofia que está em sala de aula”, devido a isso registram que “a produção filosófica sobre o ensino de filosofia, entre nós, ainda é praticamente nula”.

<sup>107</sup> Conforme diz SAVIANI: “(...) É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (2003, p.15).

<sup>108</sup> Cf. as Diretrizes Curriculares para os cursos de filosofia, Parecer CNE/CES nº. 492/2001, item 1º. – Perfil dos Formandos.

ao fazê-lo, já está exercitando o filosofar<sup>109</sup> e, portanto, constituindo-se como filósofo, pode ele não ser filósofo? E mais ainda: pode um curso de graduação em filosofia não formar filósofos? Onde eles seriam formados então?

Em geral e com um certo embaraço inicial até se aceita que nos cursos de graduação em filosofia se formem filósofos, bem como é aceita e até se afirma com bastante segurança que a formação de professores de filosofia se processa nas faculdades de educação. Todavia, partindo dos questionamentos colocados acima, temos que o professor de filosofia é já um filósofo, vez que parece improvável que um curso de graduação em filosofia não forme filósofos.

Devido a isto, poderíamos perguntar se pode um curso de licenciatura em filosofia não formar professores de filosofia? Onde eles seriam formados então? Exclusivamente pelas faculdades de educação? De que forma os cursos de filosofia da área básica poderiam contribuir concretamente com a formação pedagógica dos seus estudantes?

Vemo-nos, assim, diante do problema de “como os professores de Disciplinas específicas encaram o fato objetivo de trabalharem com estudantes que estão se formando para lidarem, com o trabalho docente” (MATOS, 1999, p.230). Há alguma preocupação neste sentido? Em linhas gerais, concordamos com MATOS, que conclui “pela não presença dessa preocupação”.

Passa distante da prática dos docentes esse tipo de atenção. Pelo que nos foi dito, preocupam-se, geralmente, em transmitirem todo o conteúdo programático, estabelecido para sua Disciplina, cobram trabalhos e monografias, e só (Ibidem).

Não obstante a licenciatura constituir-se num espaço propício onde os professores dos cursos da área básica poderiam atuar na formação sistematizada e consistente dos professores de filosofia, que se destinam ao magistério no ensino médio, ocorre, porém, que

a formação pedagógica, desenvolvida em Cursos de Licenciatura em Filosofia não tem atendido, adequadamente, ao objetivo de formar professores de Filosofia, para o exercício competente da docência, limitando-se a trabalhar a

---

<sup>109</sup> De acordo com HEGEL: “Evidentemente, quando se chega a conhecer uma cidade e se passa depois a um rio, a outra cidade etc., aprende-se, em todo caso, com tal motivo a viajar, e não apenas se aprende, mas se viaja realmente. Assim, **quando se conhece o conteúdo da filosofia, não apenas se aprende a filosofar, senão que já se filosofa realmente.** Ainda assim, a finalidade de aprender a viajar constituiria ele mesmo em conhecer aquelas cidades etc.; o conteúdo” (1991, p. 139) *apud* OBIOLS (2002, p. 78, grifos nossos).

formação de “filósofos”, com um preparo mínimo para dar “aulas” de Filosofia e sem uma identidade profissional delineada (MATOS, 1999, p. 107).

Tal postura dos cursos de filosofia, em se traduzindo numa prática efetiva, de marcante “desimportância” com a formação pedagógica dos professores da área, termina por inviabilizar uma formação integral do graduando em filosofia, que possibilite a relação entre o específico e o pedagógico na formação do estudante da licenciatura.

Ao contrário, as licenciaturas em filosofia deveriam estar atentas para o oferecimento de uma formação em nível superior que compatibilizasse o específico e o pedagógico na formação do *filósofo-professor* nos cursos de graduação em filosofia, com base na idéia de que a “docência é mais do que ‘dar aulas’, uma vez que se refere à organização do trabalho pedagógico, em sua totalidade” (Idem, p. 210).

Naquilo que se refere à **organização do trabalho pedagógico**, em sua totalidade, poderíamos aprofundar as relações entre Filosofia e Pedagogia, “concebendo haver, nesta, uma dimensão que respeita aquela e vice-versa” (Idem, p. 207).

Ganhariam, dinâmica nova, os Cursos, fossem eles organizados em via de mão dupla. Estudante de ambas habilitações (Bacharelado e Licenciatura) **realizando, ao longo de todo o percurso, estudos e pesquisas, em metodologia unitária que respeite as especificidades.** Por exemplo: a pesquisa entrará, como princípio formativo em ambos os cursos e recorrerá a estratégias integradoras. Poderia ocorrer que os estudantes da Licenciatura, pesquisando um determinado aspecto da organização do trabalho pedagógico, na escola “x” ou “y” e os do bacharelado, na mesma unidade de ensino e ao mesmo tempo, como determinados conhecimentos são tratados em sala de aula. Ademais, na própria organização dos Cursos, haveria a previsão de momentos conjuntos para a socialização e discussão dos dados e a construção dos relatórios de pesquisa, como corolário, ao nosso ver, a própria concepção do projeto de pesquisa deveria ser realizada, conjuntamente. Não desejamos descurar da pesquisa, na chamada “Filosofia pura”; mas preferiríamos vê-la, relacionada à prática social (Ibidem, grifos nossos).

Todavia, na prática ocorre algo muito diferente, conforme podemos depreender daquilo que afirmam GALLO e KOHAN:

Em nossas universidades, geralmente se estimula a formação do “aluno-pesquisador”, considerando-se que as mentes mais “lúcidas” devem estar a serviço da pesquisa e produção filosóficas. No entanto, aqueles que não mostram, na visão dos professores-pesquisadores consolidados, qualidades apropriadas para a pesquisa, são aconselhados a dedicar-se ao ensino da filosofia. **Aos que não podem ser “pesquisadores filosóficos” se aconselha que sejam “professores de filosofia”.** Essa prática, bastante difundida, tem implicações nada convenientes na concepção da prática pedagógica e na própria constituição da subjetividade do professor de filosofia. Por um lado, considera-se que a pesquisa está dissociada do ensino, **como se fosse possível ser um bom professor sem pesquisar a própria prática – ou um bom pesquisador sem compartilhar a pesquisa com outros.** Por outro lado, **o professor acaba sendo alguém que é professor porque não pode ser outra coisa, não porque escolhe sê-lo [...]** Nossos cursos superiores de filosofia, com honrosas exceções, **não cultivam os espíritos com vocação de educador e desestimulam a dimensão educacional da filosofia** (2000, p.181, grifos nossos).

É indiscutível a importância e a necessidade de as nossas universidades investirem e estimularem o mais possível a formação a serviço da pesquisa e da produção de conhecimento, notadamente o da filosofia, no caso dos cursos de graduação da área. Todavia, queremos chamar a atenção que a mencionada “desimportância” dada pelos cursos de filosofia à formação pedagógica dos seus professores, como o indica a citação acima, implica em uma visão equivocada de *ensino* e mais ainda daquilo que diz respeito à *formação de professores*.

O que leva a pensar que alguém que por algum motivo possa ser considerado ‘incapaz’ de desenvolver atividades de pesquisa, de ser “pesquisador filosófico”, possa ser ‘capaz’ de ensinar filosofia? Como podemos “aconselhar” a ser professor de filosofia alguém que não possa “estar a serviço da pesquisa e produção filosóficas”?

Seria a pesquisa algo que não diz respeito à atividade docente? Mas, o ato pedagógico, qualquer que seja, não requer uma constante atualização teórica e prática do docente, para que este possa desempenhar cada vez melhor seu papel de educador? Na linha do que apontam os autores supracitados, pode o educador prescindir da pesquisa sobre a própria prática, por exemplo, e ainda assim ser bom professor? Pode-se ‘ensinar bem’, sem ‘conhecer bem’ aquilo

que se ensina? Por outro lado, é possível um bom conhecimento daquilo que se ensina, sem pesquisa?

E mais ainda: a idéia de que o *ser professor* não resulta de uma escolha e sim deriva do fato de que “não pode ser outra coisa”, soa como se a docência fosse uma espécie de *mal necessário*, algum tipo de *castigo*, ou, noutra hipótese, um *prêmio de consolação* ou coisa que o valha. De fato, tal perspectiva é um grande *estímulo*, enfim, ao preconceito em relação à “dimensão educacional da filosofia”.

Isto acaba contribuindo para que nos cursos de graduação em filosofia se desenvolva a concepção de que não é sua a responsabilidade pela formação pedagógica dos seus estudantes, com base na idéia, equivocada, de que lhes compete apenas “cultivar” a educação filosófica destinada à formação do “aluno-pesquisador”.

Porém, esquece-se ou não se leva em conta que isto resultará em conseqüências imediatas sobre o ensino de filosofia ministrado no nível médio. A qualidade do ensino de filosofia na educação básica espelha, em última instância, o nível de preocupação com a licenciatura, isto é, com a formação dos professores que se destinam ao magistério filosófico neste nível de ensino. Diante disto, entendemos que os cursos de filosofia deveriam redefinir o seu papel na formação dos professores de filosofia, trazendo “para o solo complexo e fértil da filosofia, a questão da formação de seus professores” (MATOS, 1999, p. 210).

São bastante conhecidas as críticas – em muitos casos procedentes – à falta de profissionais docentes habilitados e competentes para tratar da filosofia com adolescentes e jovens no ensino médio. Há aqueles que com base nisto chegam a defender que seria menos prejudicial à filosofia estar ausente deste nível de ensino ao invés de estar presente da forma como está, sendo ministrada por profissionais mal preparados – quando preparados, pois, não é incomum se atribuir as aulas de filosofia a aventureiros de última hora, em caso de carência de profissionais habilitados na área – o que pode levar, segundo se argumenta, à uma vulgarização da filosofia nesse nível de ensino (GIANNOTTI, 1994).

Se existem professores de filosofia mal preparados para a lida com o ensino de filosofia no nível médio, por outro lado, quem são os responsáveis por sua formação? Em que medida a referida “desimportância” dos cursos da área básica, com relação à formação pedagógica dos estudantes da licenciatura, contribui para isto? Neste caso, talvez o problema não seja o risco de

haver uma “**vulgarização da filosofia** nesse nível de ensino” devido a ela ser “ministrada por profissionais mal preparados”, e sim, de uma **vulgarização do ensino** na preparação dos profissionais que se destinam ao magistério da filosofia no nível básico.

Neste sentido, seria importante *a filosofia* fazer-se mais *presente* na formação dos seus professores, nos cursos de licenciatura, visando formar melhores professores de filosofia, naquilo que compete à formação filosófico-pedagógica dos estudantes, ao invés de se postular a retirada da disciplina filosofia do currículo do nível médio devido à *má* formação dos professores que se candidatam ao magistério em filosofia neste nível de ensino. Isto é tanto mais significativo e premente de possibilidades filosóficas e, também, políticas, se levarmos em conta que 90% dos cursos de graduação em filosofia do país oferecem a licenciatura como forma de habilitação na área, conforme demonstrado no Capítulo II.

A própria ANPOF<sup>110</sup>, em texto recente, em que foi convidada a se manifestar sobre os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio), fez menção à *responsabilidade* dos cursos de filosofia pela formação dos seus estudantes que se formam para atuar como professores do ensino médio. Ao se referir sobre as competências a serem desenvolvidas na área, chama a atenção para a “necessidade de uma formação adequada dos docentes” e que “nesse sentido, importa a sintonia entre as ações desenvolvidas no Ensino Superior e no Ensino Médio. Afinal, *a defesa de uma competência específica é a defesa de um profissional específico, com o qual temos imensa responsabilidade*” (p.398, grifos nossos)<sup>111</sup>.

A ANPOF chama a atenção para algo fundamental e que diz respeito à “imensa responsabilidade” dos cursos da área básica de filosofia para com a formação de seus professores. Como a docência no ensino médio é uma *competência específica*, esta necessita de um *profissional específico*, o professor. No entanto, não se trata de qualquer profissional-professor, e sim, daquele que tem o *domínio e a clareza dos conceitos* fundamentais da sua área de formação e de atuação, cuja responsabilidade é da área específica.

Conforme afirma ZANELLA,

---

<sup>110</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia [<http://www.that.com.br/anpof/>].

<sup>111</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14Filosofia.pdf> - (acesso em 10/03/2005). São autores do documento: Prof. Dr. João Carlos Salles (Universidade Federal da Bahia – BA); Profª Drª Telma de Souza Birchal (Universidade Federal de Minas Gerais – MG); Prof. Dr. Antonio Edmilson Paschoal (Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PR).

antes de ensinar qualquer conhecimento escolar, o professor necessita ter o domínio de uma teoria enquanto visão de mundo sistematizada [...] a ênfase central, no período de formação, deve ser dada no aprofundamento teórico-metodológico, ou seja, no aprofundamento conceitual [...] A práxis formativa, para se aprofundar, necessita da teoria (2003, p.268).

O professor deve ser formado de modo a demonstrar ao final da licenciatura tanto o domínio dos conhecimentos de sua área de ensino quanto no de como ensinar (Idem, p.282). Sendo o ensino, o meio pelo qual o professor torna acessível às novas gerações o conhecimento elaborado pelo conjunto da humanidade até o presente momento (SAVIANI, 2003, p.15), então, cabe ao professor, primeiramente, dominar esses conhecimentos antes de se dedicar à lida com o ensino. Em outras palavras, “antes de ensinar, o professor tem que ter o domínio e a clareza dos conceitos. Ser professor é ensinar conceitos. E ensinar conceitos é ensinar no concreto” (ZANELLA, idem, p. 283).

Segundo o que mostra ZANELLA, fundamentado em MARX, “o concreto é o objeto produzido pelos homens, e que o objeto é concreto por ser trabalho nele cristalizado” (Idem, p. 17). Noutros termos, isto está relacionado à teoria do “valor trabalho”, segundo a qual devemos “compreender o valor como a materialização do trabalho humano no objeto” (Idem, p.292). Enfim, diz ZANELLA, “poderíamos afirmar que o concreto é o trabalho como síntese de múltiplas determinações presente no objeto” (Idem, p.17).

De acordo com MARX (1987, p.16), em quem se fundamenta ZANELLA, “o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso”. Podemos entender o que isto significa a partir da análise que o próprio MARX faz do conceito de população. Diz ele:

A população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. Por seu lado, estas classes são uma palavra vazia de sentido se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc., não é nada. Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do

concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples. Chegados a este ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas (Ibidem).

A partir disto, podemos afirmar que professor e aluno deparam-se na escola com o *conceito*, não como algo a ser construído, mas, como algo já dado e que deve ser apreendido pelo aluno através da mediação do professor, isto é, pelo ensino. O *conceito* aparece primeiramente, por assim dizer, em estado bruto, como algo consolidado, como síntese de muitas determinações. Porém, neste caso, professor e aluno deparam-se com o conceito de forma diferenciada, isto é, enquanto o professor tem o conceito como *concreto pensado*, “síntese de muitas determinações – unidade do diverso”, os alunos conhecem-no como *concreto empírico*, de modo imediato, tem do conceito apenas uma impressão subjetiva, empírica, um conhecimento abstrato e idealizado, que não resulta de nenhuma pesquisa sistematizada, nem metódica ou prévia.

A apropriação dos conhecimentos, por parte dos alunos, é exercida na escola de diferentes maneiras e em níveis mais ou menos aprofundados, de acordo com a visão de mundo de cada aluno e de suas necessidades e condições materiais, objetivas e subjetivas (SNYDERS, 1981). Ademais, em que pese haver manifestações de criatividade e o despontar embrionário de conhecimentos “novos” por parte dos alunos, nesta fase, não se visa à produção de conhecimento, propriamente dito, neste nível de ensino.

O estudante da educação básica (ensino fundamental e ensino médio), ao estudar física, química, literatura, geografia, bem como filosofia, etc., não visa a produzir neste momento nenhuma *nova* teoria nestes ou noutros campos do conhecimento estudados na escola. O que o aluno(a) faz, efetivamente, são experiências e breves ensaios em torno da produção de conhecimento numa área para a qual sentiu uma maior inclinação. São exemplos disto as feiras de ciências, de literatura, a montagem de peças teatrais, concursos de redações etc., que fazem parte do cotidiano de qualquer escola.

Nestas experiências, se forma em alguns alunos o gosto pela pesquisa e produção do conhecimento, que poderá ser desenvolvido por ele(a) posteriormente. Cabe à escola, nesta fase,

garantir o acesso dos estudantes ao maior conjunto de experiências educativas possíveis e nas várias áreas que compõem o currículo escolar, bem como em atividades extracurriculares.

Todos os alunos têm em comum, nesta fase, a necessidade de apreenderem os conhecimentos veiculados nas diversas disciplinas que compõem o currículo escolar, como forma de terem acesso ao conjunto dos conhecimentos básicos elaborados pela humanidade até o presente momento. Neste sentido, se é certo que neste processo educativo o estudante aprende sempre determinado conhecimento, isto, porém, não acontece passivamente. De acordo com MARX, ao criticar a concepção do homem como produto do meio e da educação,

os homens são produtos das circunstâncias, mas as circunstâncias também são produto do homem. Da mesma forma que há o condicionamento, há a atividade do **homem, que não é um ser passivo, inerte, uma esponja que tudo absorve. O homem, como ser de trabalho, pensa, interpreta, age, resiste e modifica as circunstâncias mediante a práxis** (MARX *apud* ZANELLA, 2003, p.254).

Mediante o trabalho de estudo, que envolve assimilação de conhecimentos anteriores e já existentes sobre o assunto, objeto de estudo, bem como supõe, também, atividade de pesquisa e produção de conhecimento, se explica porque a *aprendizagem* não é uma simples assimilação passiva, formal, inerte. Exige *ação, movimento, dinamismo, etc.*

Neste sentido,

O concreto, no processo ensino-aprendizagem, seria apreendido pela mediação da teoria do professor, a qual faz a ponte entre o conhecimento do aluno e o real concreto. A síntese, o novo, é ler e intervir na realidade, de modo que o ensino do concreto implicaria uma metodologia de trabalho pedagógico que permitiria ao aluno compreender a gênese dos conceitos e sua historicidade. Seria apreender as mediações, determinações e contradições e suas conseqüências na vida real (ZANELLA, 2003, p.15).

Por isso, pressupõe-se que o professor em seu trabalho

faça no ensino o processo inverso do método de investigação que deu origem ao conceito como resultado da análise e da síntese. É preciso que o professor destrinche o conceito, explicitando o seu processo de produção. Trata-se de recuperar a historicidade do conceito, a forma como foi produzido, a

problemática que lhe deu origem e, em que medida respondeu àquela problemática, e com que finalidades sociais é utilizado. Ou seja, é preciso que o professor, mediante aula expositiva e dialogada com os alunos, explicita os determinismos e as mediações que perpassam o conceito. O trabalho do professor consiste, pois, em explicitar a concretude do conceito, o seu imediato e seu mediato (ZANELLA, 2003, p. 289).

O professor(a) de filosofia para realizar o seu trabalho na escola, bem como todo professor(a), necessita de um aprofundamento teórico na sua área de ensino, apreender concretamente os conhecimentos da área, na condição de aluno de graduação, em um curso de licenciatura, ou seja, sua atenção e seu interesse devem estar voltados para seu trabalho (atividade teórico-prática)<sup>112</sup> como professor de filosofia no ensino médio. Deste modo, o curso de licenciatura em filosofia deveria estimular o interesse pedagógico e, também, filosófico do estudante pelo ensino de filosofia, bem como refletir com os licenciandos sobre os desafios próprios do ensino, e mais ainda, do ensino de filosofia no nível médio.

Ora, se as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em filosofia afirmam que “o licenciado deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente”<sup>113</sup>, como o professor de filosofia irá dar conta desta tarefa se ele mesmo não dominar esses conhecimentos o mais profundamente possível? Se ele mesmo não *despertou para a reflexão filosófica*, como poderá despertar jovens e adolescentes no nível médio, que dentre outros saberes deverão estudar também filosofia? Por outro lado, como pode o licenciado desenvolver o próprio gosto pela reflexão filosófica, se não reflete filosoficamente, isto é, se não realiza pesquisa na área? Quanto ao legado da tradição, ele o conhece e domina?

Assim, para ser “bom” professor de filosofia, é preciso dominar o seu conceito, destrinchando o conhecimento das suas muitas determinações, até sintetizá-las numa compreensão coerente e unitária – “unidade do diverso”. Somente depois disto o estudante poderá ser reconhecido como professor de filosofia e considerado apto para o ensino de filosofia, como ensino do conceito – *concreto pensado*.

---

<sup>112</sup> Cf. GRAMSCI (2001, p. 43).

<sup>113</sup> Parecer CNE/CES nº. 492/2001.

Cada objeto ou cada conceito a ser investigado traz dentro de si, não de forma imediata e empírica, mas de forma mediata e reflexiva, um conjunto de múltiplas relações sociais, nas quais estão as marcas de diferentes trabalhos. Ao olhar o objeto, o investigador terá que refletir no sentido de desvendar as múltiplas relações de trabalho ali presentes, bem como o contexto em que este trabalho se deu, até às finalidades (valores de uso ou de troca) deste objeto no contexto de uma determinada sociedade, de forma que cada objeto é compreendido como produto do trabalho humano em sua historicidade. A historicidade é fundamental para a compreensão do ‘trabalho morto’ presente no objeto e, assim desvendar o seu valor social e humano enquanto objetivação do homem nos objetos. Entendido dessa forma, o conceito de concreto permite romper os dualismos e os mecanismos das abordagens simplistas sobre as relações entre abstrato e concreto, parte e todo, simples e complexo (ZANELLA, 2003, p. 241).

Por conseguinte,

No âmbito da formação de professores, faz-se necessária uma formação com aprofundamento teórico-metodológico que dê conta de formar o professor como um profissional que domina o conceito (Idem, p.302).

Em se tratando dos cursos de bacharelado, por exemplo, podemos alegar que se está previsto que o **Bacharelado** deve formar o pesquisador apto a desenvolver a pesquisa filosófica com profundidade e em vista do prosseguimento dos estudos em nível de pós-graduação e ao *magistério superior*, então, que se organizem cursos que atendam a esta exigência, com tudo o que isto implica. Ou seja, isto requer mais do que uma aprofundada formação teórica dos estudantes no domínio dos conhecimentos básicos da área; requer, também, uma formação teórico-prática e profissional, prevendo inclusive a *realização de estágio* (por que não?), tendo em vista o ingresso do bacharel em filosofia no mercado de trabalho em serviços de assessoria a sindicatos, partidos políticos, no serviço editorial de jornais e de revistas etc..

A razão disto se explica, porque, nem todos os bacharéis seguem, imediatamente e necessariamente para a pós-graduação, isto sem mencionar que a graduação tem como *elemento definidor a formação profissional*. Por conseguinte, todo egresso dos cursos de graduação deveria estar apto a exercer uma *profissão de nível superior* e não apenas para prosseguir nos estudos em nível de pós-graduação e rumo ao magistério superior, notadamente aqueles do bacharelado.

A título de exemplo, destacamos da *página* na internet de alguns cursos de filosofia, o que estes dizem sobre o perfil profissional do Bacharel em filosofia, ou seja, quais as possibilidades de atuação profissional dos egressos de um curso de bacharelado em filosofia no Brasil<sup>114</sup>.

**UNICAMP** - A formação em Filosofia abre ao bacharel, em primeiro lugar, a **possibilidade de atuação profissional como professor e pesquisador em sua área**, atuação que pode ser ampliada com a obtenção dos títulos de Mestre e Doutor em Filosofia. Em segundo lugar, as habilidades específicas adquiridas no curso, como a capacidade de trabalhar com conceitos abstratos e textos complexos, têm permitido sua participação crescente em diferentes campos de atividade, destacando-se o **jornalismo cultural e político, a editoração e a administração pública**.<sup>115</sup>

**UFRJ** - O curso de graduação em Filosofia é oferecido pelo Departamento de Filosofia do IFCS. Este curso procura desenvolver a capacidade de crítica e de reflexão nos diversos campos de aplicação do pensamento filosófico, formando, antes de tudo, uma visão universalizante do homem, do mundo e de seus fundamentos, apto a compreender, confrontar e conceber teorias e suas relações entre si e com o real. Este profissional é capaz de **prestar serviços de orientação e assessoria em instituições educacionais, artísticas e culturais, em projetos de pesquisa, empresas de comunicação, editoras científicas e em órgãos de planejamento social, educacional, econômico e político**.<sup>116</sup>

**UFPA** - Fora do magistério, o praticante da Filosofia, qualquer que seja o campo de pesquisa a que se aplique a reflexão crítica que caracteriza a sua atividade, as religiões, a política o direito, etc e qualquer que seja a sua especialização, será antes de tudo, um profissional do conhecimento, do confronto entre as teorias, e sobretudo do confronto entre a teoria e a realidade, podendo **prestar serviços de orientação e assessoria em instituições artísticas e culturais, em projetos de pesquisa, em empresas de comunicação, em editoras científicas, e em órgãos de planejamento social, educacional, econômico e político**. Atualmente, novos campos se abrem à atuação do profissional de Filosofia nos setores de **ponta e da tecnologia, como o trabalho com a lógica, ética e meio ambiente e/ou bio-ética**.<sup>117</sup>

**UFPE** - Uma boa formação filosófica abre campo de atuação também nos **sindicatos, comunidades de bairro, partidos e movimentos sociais**, a fim de contribuir para a compreensão dos problemas humanos, sociais e históricos.<sup>118</sup>

**UFPR** - O profissional de filosofia pode trabalhar em um vasto espectro de atividades diferentes. Desde a **crítica de arte (vinculada à estética) à intervenção teórica nas**

---

<sup>114</sup> Os textos foram extraídos na íntegra, tal como estão nos *sites*. Os negritos são nossos e visam destacar as possibilidades de atividades profissionais do bacharel em filosofia.

<sup>115</sup> UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. (2003). *Curso de Graduação em Filosofia*. [online]. Campinas, SP. [extraído em 15/06/2003]. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/ifch/graduacao/filosofia/filosofia.html>>.

<sup>116</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. (2003). *Curso de Graduação em Filosofia*. [online]. Rio de Janeiro, RJ. [extraído em 15/06/2003]. Disponível em: <<http://www.ifcs.ufrj.br/filosofia/graduac/apresent.html>>.

<sup>117</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. (2003). *Curso de Filosofia*. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. [online]. [extraído em 27/07/03]. Disponível na Internet: URL: <<http://www.ufpa.br/cfch/cfilos.htm>>.

<sup>118</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. (2003). *Curso de Filosofia*. [online]. [extraído em 25/07/03]. Disponível na Internet: URL: [http://www.ufpe.br/cfch/filosofia\\_graduacao.html](http://www.ufpe.br/cfch/filosofia_graduacao.html).

questões políticas, até mesmo no ensino de filosofia e temas paralelos no 2º ou de 3º grau, no último caso acompanhado do estatuto de pesquisador.<sup>119</sup>

Se tais possibilidades são reais, isto é, se de fato há bacharéis em filosofia exercendo profissões no sentido apresentado, por serem formados em filosofia e, mais ainda, se os campos de atuação profissional mencionados têm ‘solicitado’ profissionais com o perfil do bacharel em filosofia, ou seja, se a demanda existe, então, talvez tenha lugar e seja mesmo necessário se providenciar, conforme sugerimos acima, a organização de estágios para os bacharéis em empresas ou serviços desta natureza.

Desta maneira, o bacharel em filosofia poderá ampliar e aprofundar a atividade teórico-prática, própria do seu trabalho filosófico, bem como perceberá mais claramente as possibilidades de atuação profissional que o título de bacharel lhe outorga.

A respeito da **Licenciatura**, poderíamos pautar o *ensino* nesta modalidade de formação de acordo com o princípio, segundo o qual, **todo licenciado será professor**<sup>120</sup> e daí tratar das exigências que isto implica. Se pudermos afirmar que o elemento definidor do curso de bacharelado é a formação para a pesquisa e, em relação à licenciatura, trata-se da formação para a docência na educação básica, então, de que modo os cursos de licenciatura em filosofia têm desempenhado o seu papel de formação dos docentes da área para o magistério de filosofia na educação básica? Poderiam fazê-lo diferente? O que fazer, então?

Sem perder de vista a interface com a Faculdade de Educação, imprescindível num processo educativo que visa à formação de professores, devido a toda experiência teórica e prática já desenvolvida por esta área neste campo, os cursos de filosofia deveriam dedicar-se com maior atenção à formação dos seus professores, sobretudo, no que diz respeito à reflexão filosófica sobre o ensino de filosofia, seus fundamentos teóricos e metodológicos.

No decorrer do curso de licenciatura o aluno poderia ser estimulado a refletir filosoficamente sobre o ensino de filosofia, notadamente a docência na educação básica, tendo

---

<sup>119</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. (2003). *Curso de Graduação em Filosofia*. [online]. Curitiba, PR. [extraído em 27/07/2003]. Disponível na Internet: URL: <<http://www.ufpr.br/cursos/graduacao/filosofia.htm>>; ou, <<http://www.filosofia.ufpr.br/>>.

<sup>120</sup> Isto foi inspirado nos princípios que regem os cursos de pedagogia, presente nas Diretrizes Curriculares da área, na qual se afirma que “todo pedagogo será professor”, ou seja, “ao contrário das demais áreas, onde a docência aparecia como um apêndice, e se privilegiava a formação dos bacharéis, para o curso de Pedagogia a docência aparece como ‘base comum da formação’, configurando a própria identidade do curso, e, no limite, a manutenção da justificativa de sua existência” – citado por MARTINS (2004, p.196).

em vista levar o futuro professor de filosofia a refletir sobre o trabalho que este tenciona exercer, bem como despertar nele o interesse e gosto pela reflexão filosófica, uma vez que deverá fazê-lo com os jovens e adolescentes seus alunos no ensino médio. Poderia-se incluir no estudo da história da filosofia, os filósofos que tratam do tema da educação em geral, bem como do ensino de filosofia, dentre outras possibilidades.

Poder-se-ia concluir o curso de licenciatura, por exemplo, com uma monografia ou TCC<sup>121</sup>, na qual o estudante desenvolveria uma pesquisa sobre algum tema relacionado ao ensino de filosofia, manifestando uma reflexão teórica a título de iniciação científica acerca do assunto.

Isto seria pertinente e relevante sob diversos aspectos. Primeiramente, porque daria ao futuro professor uma noção (teórica e prática) antecipada, mesmo que se saiba limitada, sobre os problemas inerentes à profissão que está ‘abraçando’ e sobre os desafios que a realidade do magistério em geral e o ensino de filosofia em particular apresentam, no contexto da organização político-educacional brasileira atual.

Outra conseqüência seria a geração de novas pesquisas filosóficas sobre o ensino de filosofia e sobre a educação em geral, o que possibilitaria, certamente, um desenvolvimento bastante significativo do conhecimento neste campo. Sobretudo, se considerarmos os 102 cursos superiores de filosofia<sup>122</sup>, de licenciatura, que são oferecidos em todo território nacional, dedicados à formação de professores para o magistério de filosofia no ensino médio.

Além disso, o licenciando estaria assim se capacitando, também, para a pesquisa em filosofia em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado), uma vez que não é vedada ao licenciado a possibilidade deste ingressar na pós-graduação. É preciso chamar a atenção para isto, pois, é enfatizado de tal forma que o bacharelado “deve caracterizar-se principalmente pela pesquisa, em geral direcionada aos programas de pós-graduação”<sup>123</sup> e que a licenciatura “volta-se, sobretudo, para o ensino no nível médio”<sup>124</sup>, que pode ficar a impressão (falsa) de que o licenciado não pode ingressar no mestrado e no doutorado.

Sendo assim, conforme sugere MATOS,

---

<sup>121</sup> Trabalho de Conclusão de Curso.

<sup>122</sup> Os quais, devemos lembrar, correspondem a 90% do total nacional, que é de 114 cursos.

<sup>123</sup> Parecer CNE/CES n.º. 492/2001, item 4 – Organização do curso.

<sup>124</sup> *Ibidem*.

Precisaríamos, possivelmente, **superar a atual configuração de nossos Cursos, oferecendo uma formação integral** semelhante para os alunos que se destinam aos mestrados e doutorados e para aqueles que optam, claramente, pela docência, **respeitando as devidas necessidades de uns e outros e seus interesses imediatos**. Dessa maneira, no interior dos Cursos de Graduação, **poderíamos gerar espaços de interlocução**, institucionalizando efetivos aparelhos de diálogos interdisciplinares, entre seus especialistas, pedagogos e metodólogos. Objetivaríamos trabalhar, por exemplo, a História da Filosofia, não como informes acantonados, mas como um todo que se articula e, no mecanismo do processamento e reprocessamento a ele inerentes, guarda afinidades para com os interesses de todos. Pensamos – outra ilustração – que **um estudante poderá cursar Teoria do Conhecimento e Lógica, estabelecendo pontes com a Teoria Pedagógica, a Psicologia da Aprendizagem (sic) e – por que não? – com o Estágio Supervisionado**. Necessariamente, *não haveria por que rotularmos uma prática de Licenciatura e outra, de Bacharelado*. Talvez, houvesse como trabalharmos os conteúdos de forma a levarem o próprio estudante, no decorrer do Curso, não antes do seu início, a definir sua opção (1999, p. 201, grifos nossos).

Desde o início dessa nossa pesquisa, procuramos problematizar a forma de organização e de funcionamento dos cursos de graduação em filosofia, sobretudo, no que diz respeito à formação pedagógica dos estudantes. Tínhamos a pretensão de despertar os cursos da área básica de filosofia para o desejo e o interesse de se buscar construir uma proposta integradora de curso que contemplasse dialeticamente os estudos filosóficos com a capacitação pedagógica dos estudantes, tendo a formação filosófico-pedagógica como elemento definidor dos cursos de graduação em filosofia.

Tanto os cursos de bacharelado quanto os de licenciatura se estruturariam, nesta perspectiva, a partir dos elementos filosóficos e pedagógicos básicos para a formação do estudante de filosofia na graduação. O termo pedagógico deve ser interpretado em sentido amplo, em termos formativos, trata-se daqueles elementos necessários para a formação do estudante em determinado curso, pois, mesmo um curso de bacharelado, por exemplo, é composto de elementos pedagógicos sem os quais seria impossível formar o pesquisador, conforme se objetiva nesta modalidade de habilitação.

Se destacamos a licenciatura, neste processo, em relação aos cursos de filosofia, é porque percebemos que os aspectos pedagógicos do curso de licenciatura em filosofia poderiam ser melhor trabalhados pela área básica de filosofia. A filosofia poderia contribuir bastante com a formação de seus professores se se fizesse mais presente na formação dos estudantes da licenciatura. Apesar dos estudos filosóficos básicos que são realizados, não se nota uma interface entre estes e o fato da licenciatura ser um curso que visa a formação de professores, conforme já mencionamos.

Do ponto de vista curricular, por exemplo, a filosofia poderia “atuar” na formação pedagógica do estudante ao incluir no estudo da história da filosofia as “escolas” e correntes filosóficas, os filósofos e suas obras naquilo que tratam da educação em geral e do ensino de filosofia em particular, bem como o estudo da história do ensino de filosofia no Brasil na educação escolar de nível básico. Do ponto de vista da formação metodológica, poder-se-ia contar com a participação dos cursos de filosofia no oferecimento das disciplinas de Metodologia do Ensino de Filosofia, Didática da Filosofia e na Prática de Ensino de Filosofia.

Isto não significa que os cursos da área específica de filosofia devam assumir isoladamente toda a responsabilidade pela formação pedagógica dos estudantes da graduação de um modo geral, e sim, que tais cursos poderiam contribuir ainda mais com o processo de formação filosófica e pedagógica dos seus professores e pesquisadores se aprofundasse a sua atuação neste campo, especialmente naquilo que se refere à formação pedagógica.

Nesta perspectiva, ao contrário do que parece a princípio, a faculdade de educação não deixaria de atuar na formação dos professores da área, nos cursos de licenciatura. Ao invés disto, a sua participação poderia ser ampliada, por exemplo, com a inclusão da disciplina de História da Educação no currículo das licenciaturas, necessária para que o licenciando compreenda as origens e o processo de constituição histórica da profissão à qual pretende se dedicar, dentre outras possibilidades.

## CONCLUSÃO

Desde o início, quando apresentamos nosso projeto de pesquisa, até chegarmos à proposta atual de tese, uma coisa sempre permaneceu invariável no conteúdo: a idéia de problematizar o modo como se processa a formação filosófica e pedagógica dos estudantes da graduação em filosofia, tendo em vista chamar a atenção para a necessidade de se construir uma proposta integradora de curso que contemple dialeticamente a formação filosófica com a capacitação pedagógica dos estudantes.

Optamos, nesta trajetória, por basear as discussões da tese na análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Filosofia, tomando-a como o nosso objeto de estudo. A partir disto, levantamos vários questionamentos, dúvidas, bem como as possibilidades e as perspectivas que a lei aponta em relação ao ensino de filosofia no país.

Percebemos, então, que as Diretrizes Curriculares, ao mesmo tempo em que contribuem para a manutenção da situação vigente, ao propor o elenco das disciplinas que já figuravam no currículo, considerando-as, ainda, uma “sábua diretriz”, favorecem, por outro lado, que avancemos em alguns pontos. Por exemplo, quando exige que o bacharelado e a licenciatura “devem oferecer substancialmente a mesma formação, em termos de conteúdo e de qualidade, organizada em conteúdos básicos e núcleos temáticos”<sup>125</sup>.

Ora, num quadro tal qual aquele que traçamos nos três capítulos que compõem a tese, aonde vimos que é atribuída uma marcante “desimportância” à formação pedagógica dos estudantes da licenciatura, a afirmação *supra*, das Diretrizes Curriculares, serve como um ponto de apoio da legislação atual, a favor daqueles que desejam ver modificadas esta situação.

---

<sup>125</sup> Parecer CNE/CES nº. 492/2001.

A título de exemplo, apresentamos a seguir uma das possibilidades que encontram apoio na legislação em vigor. Referimo-nos à Resolução CNE/CES 12, de 13 de março de 2002<sup>126</sup>, que “Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia”<sup>127</sup>. Destacamos o Art. 2º., sobre o projeto pedagógico que deverá ser explicitado por todo curso de Filosofia.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de Filosofia deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências e habilidades a serem desenvolvidas;
- c) os conteúdos curriculares das disciplinas básicas e das áreas escolhidas;
- d) os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
- e) a estrutura do curso;
- f) o formato dos estágios;
- g) as características das atividades complementares;
- h) as formas de avaliação.

Tal projeto pedagógico, que os cursos deverão formular com base nas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em filosofia, integrantes do Parecer CNE/CES 492/2001, oferecem uma razoável margem de manobra, dando chances aos cursos para inovarem naqueles aspectos que julgarem necessários. No item (b), do Art. 2º., por exemplo, seria possível sugerir novas ‘competências e habilidades’, compatíveis com a formação de professores de filosofia, uma vez que no texto das Diretrizes não consta nenhuma referência neste sentido. Todas as competências e habilidades elencadas estão diretamente relacionadas à formação do bacharel, e apenas indireta e superficialmente contemplam as necessidades próprias de um licenciando em filosofia.

Poder-se-ia apresentar, da mesma forma, outras sugestões em cada um dos tópicos que compõem o Projeto Pedagógico que deverá ser formulado pelos cursos, que não cabe aqui e

---

<sup>126</sup> Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/resolucao/1202Filosofia.doc> - Extraído: 31/10/2003.

<sup>127</sup> Em relação a isto, é necessário fazermos um esclarecimento. O leitor irá perceber que as Diretrizes mencionadas nesta Resolução não conferem com aquelas analisadas no Capítulo I. A razão disto se explica porque segundo a composição do Colegiado do Conselho Nacional de Educação, composto por um Conselho Pleno (CP) e por suas duas Câmaras, pela Câmara de Educação Superior (CES) e pela Câmara de Educação Básica (CEB) [maiores informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/cne/>], estes manifestam-se por meio de atos normativos, sendo que: “(1) *Indicação* – ato propositivo subscrito por um ou mais Conselheiros, contendo sugestão justificada de estudo sobre qualquer matéria de interesse do CNE; (2) *Parecer* – ato pelo qual o Conselho Pleno ou qualquer das Câmaras pronuncia-se sobre matéria de sua competência; (3) *Resolução* – ato decorrente de parecer, destinado a estabelecer normas a serem observadas pelos sistemas de ensino sobre matéria de competência do Conselho Pleno ou das Câmaras” [Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=section&id=7&Itemid=206> - Acesso em 11/05/2005]. Portanto, segundo esta estrutura, a Resolução supracitada é um “ato decorrente” do Parecer CNE/CES 492/2001, “destinado a estabelecer normas a serem observadas pelos sistemas de ensino”.

agora explicitarmos, mesmo porque em alguns casos nós já apresentamos propostas nos capítulos anteriores, referentes aos conteúdos curriculares e ao formato dos estágios. O importante, neste caso, é que ao se pensar tal projeto pedagógico se busque construir uma proposta integradora de curso que contemple dialeticamente os estudos filosóficos com a capacitação pedagógica dos estudantes, tendo a formação filosófico-pedagógica como elemento definidor dos cursos de graduação em filosofia, tal como propomos no Capítulo III, desta tese.

Além disso, do ponto de vista político, está se constituindo em nível nacional um espaço, rico de possibilidades, que se somado às “brechas” presentes na(s) lei(s) que a nossa análise das diretrizes curriculares dos cursos de filosofia nesta tese intentou demonstrar, podem trazer grandes contribuições do ponto de vista da formatação dos cursos de Filosofia, bem como na organização dos estudos e do trabalho filosófico-pedagógico nos diferentes níveis (fundamental, médio e superior).

Estamos nos referindo aos *fóruns de discussão sobre o ensino de filosofia* que têm sido organizados em todo o território nacional. A proposta desses fóruns surgiu da necessidade de se pensar mais detidamente as condições e possibilidades do ensino de filosofia na educação escolar brasileira e latinoamericana, bem como em nível mundial.

A experiência com a realização desses fóruns tem, aos poucos, se transformado numa referência em âmbito nacional para muitos daqueles que, de alguma forma, têm se dedicado à discussão sobre o ensino de filosofia e aos problemas relacionados a esta atividade.

A idéia da organização desses fóruns de discussão sobre o ensino de filosofia, já em execução em várias regiões do país, teve início<sup>128</sup> num congresso internacional de filosofia realizado em Brasília, em julho de 1999 (KOHAN e LEAL, 1999). Neste congresso, tivemos uma reunião para tratar de questões relacionadas ao ensino de filosofia no nível médio no Brasil. Muitas foram as pessoas que participaram, de várias regiões e estados brasileiros, bem como de outros países latinoamericanos, com destaque para o Uruguai.

Resultou dos debates realizados o entendimento de que muitos dos problemas que afetam a situação do ensino de filosofia no nível médio, especialmente a questão da presença ou ausência da disciplina filosofia no currículo, bem como a formação dos professores que aí deverão atuar, se devem, dentre outros fatores, à desarticulação dos professores que atuam na área e, também, a

---

<sup>128</sup> Ver também: GALLO, 2004, p. 09; bem como: <http://www.filoeduc.org/socrates/> - “Histórico do Evento”.

um certo *descaso* por parte dos departamentos de filosofia quanto às questões relacionadas ao ensino na disciplina.

Diante disso, discutiu-se a proposta de criação de uma Associação Nacional de Professores de Filosofia, tendo em vista, em linhas gerais, o problema levantado da desarticulação desses professores no país, a questão da sua formação e da qualidade desse ensino no nível médio. Donde se tirou que seria organizado um congresso nacional de professores de filosofia para aprofundar essa discussão e discutir as possibilidades e a pertinência de criação da Associação Nacional supracitada<sup>129</sup>.

Além disso, foi criada uma lista eletrônica de discussão na internet para facilitar o intercâmbio e as trocas de experiências entre aqueles interessados nas discussões sobre o ensino de filosofia<sup>130</sup>. Desde então, vários outros congressos, simpósios, colóquios foram realizados nesta linha. Tais fóruns sobre o ensino de filosofia encontram-se atualmente consolidados nas regiões Sul e Centro-Oeste, e, em fase de estruturação nas regiões Sudeste e Norte-Nordeste.

Na região sul, por exemplo, a organização se concentra no *Fórum Sul de Filosofia* [<http://www.forumsulfilosofia.org/>], o qual, desde sua criação, em setembro de 1999, tem desenvolvido vários encontros entre os coordenadores de filosofia e/ou representantes das Instituições de Ensino Superior da Região Sul, favorecendo o intercâmbio acadêmico e interinstitucional entre os cursos de Filosofia dos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, com uma participação destacada dentre as instituições particulares, sendo ainda incipiente a participação de instituições públicas neste processo. Isto tem acontecido mais precisamente através da organização do “Simpósio Sul Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia”, que já está em seu quinto ano consecutivo de realização, sendo em cada momento sediado por uma universidade diferente. conforme segue:

- I Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia (UPF, Passo Fundo/RS, abril de 2001);

---

<sup>129</sup> Tal congresso foi realizado de 05 a 08 de novembro de 2000, na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), com o tema: “Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia - Da legislação à sala de aula”. Dados sobre este congresso e as decisões que foram tiradas, estão disponível no site: <http://www.unimep.br/congressofilosofia/>

<sup>130</sup> Trata-se da << [redefilosofia@ieppmail.unimep.br](mailto:redefilosofia@ieppmail.unimep.br) >> lista eletrônica de discussão intitulada “rede latino-americana de professores de filosofia”. Para ingressar na lista mande uma mensagem para [redefilosofia-request@unimep.br](mailto:redefilosofia-request@unimep.br), deixando o "subject" em branco e no corpo da mensagem escrevendo apenas subscribe. A mensagem não pode conter nome, assinatura etc., apenas aquele comando. Automaticamente você estará inscrito na Rede. Mensagens para a lista devem ser enviadas para o seguinte endereço: [redefilosofia@ieppmail.unimep.br](mailto:redefilosofia@ieppmail.unimep.br)

- II Simpósio Sul-Brasileiro Sobre o Ensino de Filosofia (UNIJUÍ, Ijuí/RS, abril de 2002);
- III Simpósio Sul-Brasileiro Sobre o Ensino de Filosofia (PUCPR, Curitiba/PR, abril de 2003);
- IV Simpósio Sul-Brasileiro Sobre o Ensino de Filosofia (UNISINOS, São Leopoldo/RS, maio de 2004);
- V Simpósio Sul-Brasileiro Sobre o Ensino de Filosofia – VII Encontro de Cursos de Filosofia do Sul do Brasil: Filosofia e Ensino – Filosofia na Escola (UNIFRA, Santa Maria/RS, maio de 2005).

Ademais, esses eventos têm impulsionado o mercado editorial sobre o ensino de filosofia nos últimos anos, à medida que as principais conferências desses congressos são vertidas em textos e posteriormente publicadas em livros, contribuindo, por conseguinte, para intensificar e promover o debate e a pesquisa neste campo em nível nacional<sup>131</sup>.

Na região Centro-Oeste, foi criado o *Fórum Centro-Oeste de Ensino de Filosofia* (<http://www.fcoefilosofia.cjb.net/>), o qual tem promovido vários encontros em torno da discussão sobre o ensino e a pesquisa na área de filosofia. Foram organizados até o momento os seguintes eventos<sup>132</sup>:

- I Fórum de Ensino de Filosofia do Centro-Oeste. I Encontro Internacional de Filosofia e Educação (UnB, Brasília/DF, junho de 2001);
- II Fórum do Centro-Oeste sobre Ensino e Pesquisa em Filosofia (UCG, Goiânia/GO, julho de 2002);
- III Fórum do Centro-Oeste de Ensino de Filosofia (UnB, Brasília/DF, novembro de 2003);
- IV Encontro do Fórum Centro-Oeste de Ensino de Filosofia – *Filosofia: Currículo e Formação de Professores* (UFG, Goiânia/GO, outubro de 2004).

---

<sup>131</sup> As publicações feitas a partir dos congressos do “Fórum Sul de Filosofia” foram as seguintes, respectivamente: FÁVERO; RAUBER; KOHAN (2002); PIOVESAN (2002); ROLLA; SANTOS NETO; QUEIROZ (2003); CANDIDO; CARBONARA (2004).

<sup>132</sup> Quanto às publicações oriundas destes encontros, temos conhecimento do lançamento de dois textos, um referente ao Congresso Internacional de 1999 e outro ao Fórum realizado em 2001, ambos em Brasília/DF. Trata-se, respectivamente, de: KOHAN e LEAL (1999); KOHAN (2002).

- II Encontro do Fórum DF/Entorno do Ensino de Filosofia – *Filosofia: Política e Educação* (UnB, Taguatinga/DF, maio de 2005).

Em relação à região Sudeste, apesar de concentrar o maior número de cursos superiores de filosofia, inclusive aqueles cursos com maior tradição no ensino e na pesquisa em filosofia de todo o território nacional<sup>133</sup>, ainda é incipiente a organização e o intercâmbio interinstitucional entre seus cursos. Porém, algumas iniciativas têm surgido e procurado romper as dificuldades, conseguindo apresentar resultados importantes. No estado de São Paulo, destaca-se a participação do curso de filosofia da UNIMEP, com a realização de dois encontros sobre essa temática, além da promoção de outros eventos regionais.

- Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia – Da legislação à sala de aula (UNIMEP, Piracicaba/SP, novembro de 2000);
- I Fórum Sudeste de Ensino de Filosofia (UNIMEP, Piracicaba/SP, outubro de 2001).

Em se tratando dos Estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo, somente recentemente surgiram grupos interessados em organizar eventos desta natureza. Em Belo Horizonte, através do departamento de filosofia da PUC-MINAS, estão sendo organizados, desde 2003, os “Colóquios de Minas”, já foram realizados três encontros.

- I Colóquios de Minas: *Ensino de Filosofia: Impasses e Alternativas* (PUC-MINAS, Belo Horizonte/MG, maio de 2003);
- II Colóquios de Minas (PUC-MINAS, Belo Horizonte/MG, junho de 2004);
- III Colóquios de Minas: *A formação do professor de Filosofia: reflexões acerca da prática docente* (PUC-MINAS, Belo Horizonte/MG, junho de 2005);

No estado do Espírito Santo, ainda não tivemos nenhuma iniciativa concreta no sentido de organizar algum evento ou publicação na linha dos temas abordados nos “Fóruns”. No entanto, alguns professores de filosofia desse Estado tem procurado participar dos eventos organizados na região sudeste relacionados ao tema do ensino de filosofia.

---

<sup>133</sup> Conforme demonstramos no Capítulo II, desta tese (ver Gráfico 01).

No estado do Rio de Janeiro, está se tentando criar alguma forma de articulação estadual dos profissionais que atuam na área, concomitantemente à proposta de organização de um “Fórum Sudeste de Ensino de Filosofia”, procurando contar com a participação dos cursos de filosofia e de educação das universidades públicas e particulares e dos professores de colégios do ensino médio, como o Colégio Pedro II e o Colégio Notre-Dame, além de envolver, também, associações e entidades ligadas à área da filosofia, tal como a SEAF-Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas, entidade fundada em 1975<sup>134</sup>.

Os eventos realizados nesse período partiram de iniciativas próprias, de professores e organismos universitários, não constituindo, porém, um plano prévio traçado por Instituições conveniadas, a exemplo do que ocorre em relação ao *Fórum Sul de Filosofia* e ao *Fórum Centro-Oeste de Ensino de Filosofia*. Até agora foi realizado apenas um evento no Rio de Janeiro, trata-se do:

- II Fórum Sudeste de Ensino de Filosofia. II Encontro Internacional de Filosofia e Educação: Políticas do Ensino de Filosofia (UERJ, Rio de Janeiro/RJ, setembro de 2004)<sup>135</sup>.

Ao final deste evento promoveu-se uma reunião com os interessados na organização do “Fórum Sudeste de Ensino de Filosofia”, a partir da qual foi aprovada a criação de uma lista eletrônica dos professores de filosofia da região sudeste [disponível em: <http://www.listas.unicamp.br/mailman/listinfo/filosofiasudeste-1> ], com o objetivo de promover o intercâmbio entre os professores da região interessados na criação deste “Fórum”.

No que respeita às regiões Norte e Nordeste, de acordo com o que pudemos levantar, existe o interesse em se promover, também nestas regiões, fóruns para a discussão sobre o ensino de filosofia. Não obstante isto ainda não ter se concretizado, aconteceram nestas regiões outros eventos relacionados ao tema filosofia e educação, tais como:

#### **Região Norte:**

---

<sup>134</sup> Sobre o histórico da SEAF, pode-se consultar: CARMINATI, 1997; SILVEIRA, 1991; ALVES, 2002.

<sup>135</sup> As publicações lançadas no período, excetuando os Colóquios de Minas, são resultantes dos Encontros mencionados, quais sejam: GALLO, CORNELLI e DANELON (2003); GALLO, DANELON e CORNELLI, (2004); KOHAN (2004a; 2004b; 2004c). Foram lançadas, ainda, outras publicações relacionadas à temática em discussão, escritas por professores participantes desses “Fóruns”, tais como: GALLO e KOHAN (2000); OBIOLS (2002); JOSÉ (2001).

- I Fórum Norte de Filosofia da Educação (Belém/PA, junho de 2004);

#### **Região Nordeste**

- I Encontro de Filosofia da Educação (UFBA, Salvador/BA, junho de 2003)
- II Encontro de Filosofia da Educação (UFBA, Salvador/BA, julho de 2004).<sup>136</sup>

Apesar dos avanços alcançados nestas discussões sobre o ensino de filosofia, referente a todos os níveis (fundamental, médio, superior), ainda é bastante incipiente o envolvimento dos cursos de filosofia e de outras entidades e/ou organizações filosóficas nacionais neste debate<sup>137</sup>.

No entanto, assim nos parece, a promoção desses fóruns com vistas a empreender uma discussão sobre o ensino de filosofia, em que pese haver dificuldades e limites do ponto de vista estrutural, pois, tal empresa exige a mobilização de pessoas e o levantamento de recursos materiais e financeiros nem sempre disponíveis, esses fóruns podem se constituir em um espaço e tempo para o pensar conjunta e criticamente os problemas comuns pertinentes às atividades dos profissionais da área de filosofia, em especial daqueles relacionados ao ensino de filosofia.

Nesta perspectiva, em se tratando das questões levantadas e abordadas nesta tese, os fóruns, e quiçá a criação de um FÓRUM NACIONAL DE ENSINO DA FILOSOFIA (fica aí a nossa proposta), podem se constituir num espaço apropriado e legítimo para o desenvolvimento de discussões aprofundadas sobre a formação acadêmica e profissional dos graduandos em filosofia, tanto nos bacharelados como nas licenciaturas. As idéias e propostas que resultarem dos debates aí desenvolvidos, poderão ser “socializadas” e “difundidas”, e, portanto, transformadas “em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral” (GRAMSCI, 1995, p. 13).

Do ponto de vista político, isto favoreceria uma maior capacidade de ingerência nos processos de construção e/ou de regulamentação de leis pertinentes à área, como aquelas relacionadas à LDB, às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Filosofia, à Reforma Universitária etc.

---

<sup>136</sup> Cf. o site: <http://www.fazeraprender.hpg.ig.com.br/oqe.htm>

<sup>137</sup> Podemos destacar, no entanto, que a Faculdade de Educação da UNICAMP, já conta com uma linha de pesquisa sobre o ensino de filosofia, como parte de seu programa de pós-graduação em educação, área (3) História, Filosofia e Educação.

Percebemos, historicamente, que se a legislação contribuiu pouco para fazer avançar na transformação da realidade, ela pode, porém, atrapalhar muito neste processo. Exemplo disto é a história do ensino de filosofia no nível básico, fortemente marcada por um processo de presença ou ausência no currículo, dependendo da legislação em vigor (ALVES, 2002).

Ademais, poderiam ser discutidas propostas de Projetos Político-Pedagógicos para os cursos de graduação em filosofia, em conjunto com os departamentos de filosofia integrantes desses “Fóruns”, nas regiões e em nível nacional; bem como contribuir na elaboração de projetos editoriais de livros didáticos para o ensino de filosofia na educação básica (ensino fundamental e médio), inspirados nas discussões e propostas sobre o ensino de filosofia que permeiam os debates realizados nesses fóruns, além é claro, de continuar a realização dos encontros nacionais e regionais tal como vem ocorrendo atualmente.

A temática central, isto é, a *problemática* em torno da qual tem se mobilizado alguns cursos, professores, estudantes e pesquisadores de filosofia e de educação nesses fóruns consiste em refletir fundamentalmente sobre o seguinte<sup>138</sup>: Em que medida é possível, pertinente e relevante, filosoficamente, *fazer filosofia do ensino de filosofia?*

Em outras palavras:

Trata-se não apenas de trabalhar a dimensão filosófica na formação dos professores, mas também de propiciar espaços de intercâmbio acadêmico entre os professores, de consolidar o ensino de filosofia como uma área de pesquisa significativa no âmbito da filosofia da educação brasileira e, sobre tudo, de explorar as implicações e finalidades políticas envolvidas no ensino de filosofia [<http://www.filoeduc.org/socrates/>]<sup>139</sup>.

Isto se articula com a temática da nossa tese, em outros termos, no sentido de discutir a proposta de um *ensino filosófico da filosofia*, que, desde o nosso ponto de vista, consiste no ensino do conceito, como ensino do concreto pensado (ZANELLA, 2003), “síntese de muitas

---

<sup>138</sup> Os temas abordados nesses eventos e publicações, em linhas gerais, são: filosofia e educação; ensinar filosofia ou ensinar a filosofar; história e política da filosofia e do seu ensino; filosofia nos diferentes níveis (fundamental, médio e superior); filosofia no vestibular; filosofia e legislação; abordagens filosófico-didáticas de temas específicos; novas metodologias e novos temas contemporâneos no campo do ensino da filosofia, tais como: filosofia para/com crianças; filosofia e infância; filosofia clínica, cafés filosóficos, grupos e espaços de estudos informais de filosofia, etc.

<sup>139</sup> Veja-se, também, << <http://www.forumsulfilosofia.org/ivsimesio/objetivos.htm> >>.

determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 1987, p.16), assim, ensinar filosofia é ensinar “o conceito” de filosofia no concreto. Porém, isto somente é possível após desenvolvermos o domínio do conceito de filosofia, ou seja, após destrinchá-lo nas partes que o compõem e conhecê-lo nas suas *muitas determinações*. Feito isto, devemos “voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a (filosofia), mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (Ibidem).

No caso da *filosofia*, porém, devemos considerá-la sempre no plural. “Na realidade (diz GRAMSCI) não existe filosofia em geral: existem diversas filosofias ou concepções do mundo, e sempre se faz uma escolha entre elas” (1995, p.14). Portanto, ao ensinarmos filosofia, sempre ensinamos ‘determinada’ filosofia, historicamente constituída, tenhamos nós consciência disto ou não.

Por outro lado, o ensino das várias filosofias constituídas historicamente fornece elementos para a compreensão das “muitas determinações” que atuaram na constituição do conceito de filosofia. Isto significa que “o conhecimento do conceito pressupõe o conhecimento da história da produção do próprio conceito” (ZANELLA, 2003, p.302). Ensinar filosofia na escola nesta perspectiva é levar os estudantes a conhecerem a história da produção do conceito de filosofia, que se confunde com a própria história da filosofia.

Assim como afirma GRAMSCI,

não se pode separar a História da Filosofia, nem a cultura da História da Cultura. No sentido mais imediato e determinado, não podemos ser filósofos – isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente – sem a consciência da nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções (1995, p. 13).

Daí a necessidade do conhecimento da história do *conceito* daquilo que o professor propõe-se a ensinar aos alunos na escola, ou seja, dominar o melhor possível o conhecimento daquilo que seja a sua matéria de ensino, o conteúdo.

Citamos em seguida, neste sentido, uma passagem extraída do livro de Paolo NOSELLA bastante ilustrativa onde o autor apresenta as principais idéias de GRAMSCI sobre a necessidade de se *desvelar a historicidade do conceito* (ZANELLA, op. Cit., p.289), isto é, a forma como este se constituiu enquanto tal *concretamente*:

Hoje, sabe-se que uma verdade é fecunda somente quando se faz um esforço para conquistá-la; porque de fato ela não existe em si e por si, mas foi conquista do espírito; ora, é preciso que em cada mente singular se reproduza aquela ansiedade que tomou o estudioso antes da descoberta. Por isso, os professores que são mestres, quando ensinam dão à história de sua matéria a máxima importância. Esse reapresentar em ato para os ouvintes a seqüência dos esforços, dos erros e das vitórias pelos quais os homens passaram para alcançar o conhecimento atual é bem mais educativo do que a exposição esquemática desse mesmo conhecimento. Isso forma o estudioso; isso lhe dá a elasticidade da dúvida metódica que faz do amador um homem sério, que purifica a curiosidade (entendida no sentido vulgar) e a torna um estímulo sadio e fecundo do conhecimento cada vez maior e perfeito. Quem assim escreve, fala também de experiência pessoal. Do meu aprendizado universitário, lembra ele, com maior intensidade, aqueles cursos nos quais lhe fez sentir todo o trabalho de pesquisa que ocorreu ao longo dos séculos para se levar a perfeição o método de busca. Assim, por exemplo, como nas ciências naturais precisou de todo um enorme esforço para libertar a mente dos homens dos prejuízos e dos aforismos divinos ou filosóficos e chegar à conclusão de que as nascentes de água são geradas pela precipitação da atmosfera e não pelo mar. Ou como no campo da filologia se chegou ao método histórico através das tentativas e dos erros do empirismo tradicional e como, por exemplo, os critérios e as convicções que guiavam Francisco De Sanctis ao escrever a sua história da literatura italiana, nada mais eram que verdades que chegaram a se impor através de duras experiências e pesquisas, que purificaram os espíritos dos resíduos sentimentais e retóricos que no passado poluíram os estudos de literatura. E assim nas demais áreas de estudo, era essa a parte mais vital do estudo: o espírito de recriação, que fazia assimilar os dados enciclopédicos, que os fundia numa chama viva de nova vida individual.

O ensino ministrado dessa forma torna-se um ato de libertação; reveste-se do fascínio de todas as coisas vitais. Esse ensino deve sobretudo afirmar sua eficácia nas Universidades populares (...) (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 1992, p. 21-22).

Por isso, o domínio do conhecimento da história da filosofia é fundamental aos egressos dos cursos de filosofia, seja para aquele que se dedicará à “pesquisa pura” em filosofia, bem como àquele que se propuser o caminho da docência no ensino médio. As Diretrizes Curriculares aos cursos de Filosofia também apontam para a importância disto ao exigirem que os estudantes desenvolvam uma “sólida formação de história da filosofia”. Em outros termos, convidamos os professores de filosofia a serem “filósofos-professores”, assim como os pesquisadores da área a serem “filósofos-pesquisadores”, profissionais capazes de problematizarem filosoficamente os objetivos de seu próprio trabalho.

## BIBLIOGRAFIA

- ALVES, D.J. *A filosofia no ensino médio: ambigüidades e contradições na LDB*. Prefácio do prof. Dr. Sílvio Gallo. Campinas, SP: Autores Associados/FAPESP, 2002.
- ANDERSON, P. "Balanço do neoliberalismo". In: SADER, E. e GENTILI, P. (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 5ª ed. – Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1995.
- ARANHA, M.L.A.; MARTINS, H.P.M. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2. ed. ver. atual. – São Paulo: Moderna, 1993.
- ARANTES, P. [et. ali.]. *A filosofia e seu ensino*. Petrópolis/São Paulo: Vozes/Educ, 1995.
- BENAYON, A. *Globalização versus desenvolvimento: o jogo das empresas transnacionais – ETNs – e a periferização por meio dos investimentos diretos estrangeiros – IDEs*. Brasília: LGE, 1998.
- BIANCHETTI, R.G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRASIL. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio* (Parecer CNE/CEB nº 15). Brasília: MEC/CNE, 1998a;
- BRASIL. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes curriculares para o ensino médio* (Resolução CNE/CEB nº 3). Brasília: MEC/CNE, 1998b.
- BRASIL. Câmara de Educação Superior. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Filosofia* (Parecer CNE/CES nº 492). Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.
- BRASIL. Conselho Pleno. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* (Resolução CNE/CP nº 1). Brasília, DF: MEC/CNE, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos PCN – 1º e 2º ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1997a;
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos PCN – 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética – 1º e 2º ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética – 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Parte I – Bases Legais*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999a.

- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Superior. *Diretrizes curriculares aos cursos de graduação em filosofia*. Brasília, DF: MEC/SESU/CEE-FILO, 1999.
- CADERNOS CEDES. Centro de Estudos Educação e Sociedade. *A filosofia e seu ensino*. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES/UNICAMP, vol. 24, n. 64, p. 249-384, set./dez., 2004.
- CANDIDO, C.; CARBONARA, V. [Orgs.]. *Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2004.
- CARMINATI, C.J.. *O ensino de filosofia no II grau: do seu afastamento ao movimento pela sua reintrodução – A Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas/SEAF*. Mestrado em Educação. Florianópolis, SC: CCE-UFSC, 1997
- CARTOLANO, M.T.P. *Filosofia no ensino de 2º Grau*. São Paulo: Cortez Ed.: Ed. Autores Associados, 1985.
- CASAS, V. D. (org.). *La presencia de la filosofía en la universidad*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2003.
- CASTANHO, S. “A formação do professor na sociedade da informação”. In: LOMBARDI, J.C. (org.). *Temas de pesquisa em educação*. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003a, pp. 9-23.
- CASTANHO, S. “Globalização, redefinição do Estado nacional e seus impactos”. In: LOMBARDI, J.C. (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. – 2ª. ed. rev. E ampl. – Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003, pp. 13-37.
- CEPPAS, F. *Formação filosófica e crítica : Adorno e o ensino de filosofia em nível introdutório*. Doutorado em Educação. Rio de Janeiro : PUC-Rio, Departamento de Educação, 2003.
- CERLETTI, A. *A filosofia no ensino médio: caminhos para pensar seu sentido*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- CHAUÍ, M. “A universidade em ruínas”. In: TRINDADE, H. (org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. – 2ª. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDS, 2000, pp. 211-222.
- CHINALI, L.A. *Fênix e a globalização (ou Malthus revisitado)*. Doutorado em Educação. Campinas, SP: FE-UNICAMP, 1998.
- COSTA, C. *Contribuição à história das idéias no Brasil*. 2ª. Ed. – Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1967.
- CUNHA, L.A. *A universidade crítica: o ensino superior na República Populista*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1989.
- CUNHA, L.A. *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- DALAROSA, A.A. “Globalização, neoliberalismo e a questão da transversalidade”. In: LOMBARDI, J.C. (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e*

*temas transversais*. – 2ª. ed. rev. E ampl. – Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003, pp. 197-217.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro, RJ: Ed. 34, 1992.

DOURADO, L.F. e OLIVEIRA, J.F. “Políticas Educacionais e Reconfiguração da Educação Superior no Brasil”. In: DOURADO, L.F. e CATANI, A.M. (orgs.). *Universidade Pública: políticas e identidade institucional*. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1999, pp. 5-22.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. São Paulo: Autores Associados, 2000.

ENGELS, F; MARX, K. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1992.

FAVARETTO, C.F. “Notas sobre o ensino da filosofia”. In: Muchail, S.T. [org.]. (1995). *A filosofia e seu ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995.

FÁVERO, A.; RAUBER, J.J.; KOHAN, W.O. [orgs.]. *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2002.

FRIGOTTO, G. “Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática”. In: Gentili, P. ; Silva, T.T. da [orgs.]. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. – 5ª. ed.– São Paulo: Cortez, 2003.

GALLO, S. “A filosofia e a formação do educador: os desafios da modernidade”. In: BICUDO; SILVA JR [orgs.]. *Formação do educador*. Anais do IV CPFE. São Paulo: UNESP, 1996.

GALLO, S. “Apresentação”. In: GALLO, S.; DANELON, M; CORNELLI, G. [Orgs.]. *Ensino de filosofia: teoria e prática*. Ijuí, RS: Unijuí, 2004

GALLO, S.; DANELON, M; CORNELLI, G. [Orgs.]. *Ensino de filosofia: teoria e prática*. Ijuí, RS: Unijuí, 2004.

GALLO, S.; KOHAN, W.O. [orgs.]. (2000a). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis, RJ: Vozes.

GALLO, S; KOHAN, W.O. [orgs.]. “Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no Ensino Médio”. In: GALLO, S; KOHAN, W.O. (orgs.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b.

GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. [orgs.]. *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003a.

GAMBOA, S.S. “A pesquisa na construção da universidade: compromisso com a aldeia num mundo globalizado”. In: LOMBARDI, J.C. (org.). *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. – 2ª. ed. – Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2000, pp. 77-93.

GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, P. [org.]. *Universidade na penumbra: neoliberalismo e reestruturação*. São Paulo: Cortez, 2001.

GERALDI, C. [et ali]. *Cartografia do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

- GIANNOTTI, J. “Filosofia no II grau”. In: *Folha de São Paulo*, p. 6, 1º maio, 1994.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere* [vol. 2]. – 2ª. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do Livro, 1984.
- HADDAD, S. “Os bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil”. In: Vianna Jr., A. [org.]. (1998). *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos*. Brasília: Rede Brasil, 1998.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. 10ª ed. – São Paulo, SP: Loyola, 2001.
- HAYEK, F. A. von. *O caminho da servidão*. tradução de Leonel Vallandro; prefácio de Adolpho Lindenberg. 2ª. ed. – São Paulo: Globo, 1977.
- HEGEL, G.W.F. *Escritos pedagógicos*. Madrid, Espanha: Fondo de Cultura Económica, 1991.
- JOSÉ, E.T. [compiladora]. *Propuestas para enseñar a filosofar – com temas transversales (3)*. Argentina: U.N.Sa., Facultad de Humanidades - CIUNSa., P.I. 776, 2001.
- JOSÉ, E.T. “Licenciatura ou Bacharelado e outras bifurcações no ensino de filosofia”. In: KOHAN, W. [Org.]. *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2004c.
- KANT, I. *Crítica da razão pura*. 2ª. ed. – (Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- KOHAN, W. [Org.]. *Ensino de Filosofia – perspectivas*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.
- KOHAN, W. [Org.]. *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2004c.
- KOHAN, W. [Org.]. *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2004b.
- KOHAN, W. [Org.]. *Políticas do ensino de filosofia*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2004a.
- KOHAN, W.; CERLETTI, A. *La filosofía en la escuela: caminos para pensar su sentido*. Buenos Aires, Argentina: Universidade de Buenos Aires, 1997.
- KOHAN, W.; LEAL, B. [Orgs.]. *Filosofia para crianças em debate*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- KONDER, L. *O que é dialética*. – 14ª. ed. – São Paulo, SP: Brasiliense, 1986.
- LEHER, R. “Prefácio”. In: NEVES, L.M.W. (org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo, SP: Xamã, 2002;
- LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do banco mundial para “alívio” da pobreza*. Doutorado em Educação. São Paulo: FEUSP, 1998.
- LOMBARDI, J.C. (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. – 2ª. ed. rev. E ampl. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.
- LOMBARDI, J.C. (org.). *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. – 2ª. ed. – Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2000.

- LOMBARDI, J.C. (org.). *Temas de pesquisa em educação*. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003a.
- LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.
- LÜDKE, M. “A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor?”. In: ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 101-114, 2000.
- MANACORDA, M. *História da educação: da Antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1989.
- MANACORDA, M. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.
- MANACORDA, M. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MARTINS, R. O. *Permanência e movimento: um olhar sobre o processo de construção das Diretrizes Curriculares para o ensino superior no contexto das políticas do MEC*. Doutorado em Sociologia. Brasília, DF: UnB/Instituto de Ciências Sociais, 2004.
- MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1983.
- MARX, K. *Manuscritos econômicos-filosóficos e outros escolhidos*. – 4ª. ed. – São Paulo, SP: Nova Cultural, 1987.
- MARX, Karl. “Do posfácio à segunda edição alemã do primeiro tomo de O Capital”. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Obras escolhidas*. – vol. 2. – São Paulo: Editora Alfa-Omega, s/d..
- MATOS, J.C. *Em toda parte e em nenhum lugar: a formação pedagógica do professor de filosofia*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: FE-UNICAMP, 1999.
- NASCIMENTO, M.M. “A filosofia no segundo grau: sua importância, sua especificidade”. In: Nielsen Neto, H. [org.]. *O ensino da filosofia no 2º Grau*. São Paulo: SOFIA Editora SEAF, 1986.
- NEVES, C.E.B. “A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil”. In: SUSANA, A. (Org.). *A educação superior no Brasil*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002a, pp. 43-69.
- NEVES, L.M.W. (org.). *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- NEVES, L.M.W. (org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. – Prefácio de Roberto Leher. – São Paulo, SP: Xamã, 2002b;
- NEVES, L.M.W. “Legislação e planejamento no processo de privatização da educação superior”. In: NEVES, L.M.W. (org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. – Prefácio de Roberto Leher. – São Paulo, SP: Xamã, 2002c, pp. 137-150;
- NEVES, L.M.W. e FERNANDES, R.R. “Política neoliberal e educação superior”. In: NEVES, L.M.W. (org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. – Prefácio de Roberto Leher. – São Paulo, SP: Xamã, 2002, pp. 21-40.

- NIELSEN NETO, H. [org.]. *O ensino da filosofia no 2º Grau*. São Paulo: SOFIA Editora SEAF, 1986.
- NOGUEIRA, F.M.G. *A ajuda externa para a educação brasileira na produção do “mito do desenvolvimento”: da USAID ao BIRD*. Doutorado em Educação. Campinas, SP: FE-UNICAMP, 1998.
- NOSELLA, P. *A Escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- NUNES, C.A. (1990). *A construção de uma nova identidade para a filosofia no segundo grau: contradições e perspectivas*. Mestrado em Educação. Campinas, SP: FE-UNICAMP.
- OBIOLS, G. *Uma introdução ao ensino de filosofia*. Tradução de Sílvio Gallo. Ijuí, RS: Unijuí, 2002
- PÁDUA, E.M.M. *Ideologia e filosofia no Brasil: o Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF) e a Revista Brasileira de Filosofia (RBF)*. Doutorado em Educação. São Paulo: FEUSP, 1998.
- PAIM, A. *História das idéias filosóficas no Brasil*. 3ª.ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Convívio/INL, 1984.
- PECHULA, M.A. *A filosofia no ensino médio: da importância anunciada à descaracterização praticada*. Mestrado em Educação. Campinas, SP: FE-UNICAMP, 2001.
- PEGORARO, O.; SIMON, M.C. (Orgs.). *Debates Filosóficos n.º 2*. IV Simpósio Nacional da SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas). Rio de Janeiro, RJ: SBPC/SEAF, 1981.
- PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PINTO, Á.V. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- PIOVESAN, A. [et al.]. *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2002b.
- PONCE, A. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 2000.
- QUILLICI NETO, A. *O ensino de filosofia da educação no Brasil: uma análise dos programas de ensino de filosofia da educação dos cursos de pedagogia do Estado de São Paulo*. Doutorado em Educação. Campinas, SP: FE-UNICAMP, 2001.
- RODRIGO, L. “Aprender filosofia ou aprender a filosofar: a propósito da tese kantiana”. In: GALLO, S.; DANELON, M; CORNELLI, G. [Orgs.]. *Ensino de filosofia: teoria e prática*. Ijuí, RS: Unijuí, 2004.
- ROLLA, B.; SANTOS NETO, A.; QUEIROZ, I.P. [Orgs.]. *Filosofia e ensino: possibilidades e desafios*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2003.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S.A. “A pesquisa na construção da universidade: compromisso com a aldeia num mundo globalizado”. In: LOMBARDI, J.C. [org.] *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, pp. 77-93, 1999.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S.A. “La investigación como estrategia de la innovación: los abordajes prácticos”. In: COMBESSIE, J.C. [et.ali.]. *Investigación e innovación educativa*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, pp. 77-106, 1998.

- SANFELICE, J.L. “Estado e política educacional”. In: LOMBARDI, J.C. (org.). *Temas de pesquisa em educação*. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003a, pp. 161-169.
- SANTONI RUGIU, A. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- SÃO PAULO.CENP. *Proposta curricular para o ensino de filosofia: 2º grau*. São Paulo: SEE/CENP – Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1992.
- SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- SAVIANI, D. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. – 4ª. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- SAVIANI, D. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. – 8 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2000a.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 13ª ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2000b.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. – 8 ed. – rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SEVERINO, A.J. “Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB”. In: Brzezinski, I. [org.]. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 2ª ed. revisada. São Paulo: Cortez, p. 57-68, 1998.
- SEVERINO, A.J. *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- SEVERINO, A.J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d’água, 2001.
- SGUISSARDI, V. (org.). *Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- SILVA JR., J. dos R. e SGUISSARDI, V. “Reforma do estado e reforma da educação superior no Brasil”. In: SGUISSARDI, V. (org.). *Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- SILVA, A.F.da. “Conselho nacional de educação: de aparelho de estado em agência de empresariamento do ensino superior”. In: NEVES, L.M.W. (org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. – Prefácio de Roberto Leher. – São Paulo, SP: Xamã, 2002a, pp. 117-136;
- SILVA, F.L.. “Por que filosofia no segundo grau”. *Estudos Avançados*. São Paulo: USP, nº 14, p. 157-166, 1992.
- SILVA, M. A. da. *Intervenção e consentimento: a política educacional do banco mundial*. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: FAPESP, 2002.
- SILVEIRA, R. *A filosofia vai à escola?: contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

- SILVEIRA, R. *Ensino de filosofia no segundo grau: em busca de um sentido*. Mestrado em Educação. Campinas: SP: FE-UNICAMP, 1991.
- SILVEIRA, R. *Matthew Lipman e a filosofia para crianças: três polêmicas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes, 1981.
- SOUZA, S. (1992). *Por que filosofia?: uma abordagem histórico-didática do ensino de filosofia no segundo grau*. Doutorado em Educação. São Paulo: FE-USP.
- SUSANA, A. (Org.). *A educação superior no Brasil*. Brasília, DF: CAPES, 2002.
- TRINDADE, H. (org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. – 2ª. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDS, 2000.
- ZANELLA, J.L. *O trabalho como princípio educativo do ensino*. Doutorado em Educação. Campinas, SP: FE-UNICAMP, 2003.

# ANEXOS

## ANEXO I

Cadastro por Curso de Filosofia - 1999

MEC/SESu/DEDES/CGSI/DPIES	REGIÃO	UF	MUNICÍPIO	NATUREZA
Cadastro de IES por Curso de Filosofia - 1999				
Fonte : MEC/INEP/SEEC				
Sul		RS	CANOAS	Centro Universitário
Sudeste		SP	LORENA	Centro Universitário
Sul		PR	CURITIBA	Faculdade
Sudeste		MG	BELO HORIZONTE	Faculdade
Sudeste		RJ	RIO DE JANEIRO	Faculdades Integradas
Sudeste		MG	SÃO JOÃO DEL REI	Faculdade
Sul		RS	CAPÃO DO LEÃO	Universidade
Sudeste		SP	CAMPINAS	Universidade
Sudeste		SP	SÃO PAULO	Universidade
Sudeste		RJ	RIO DE JANEIRO	Universidade
Sul		RS	PORTO ALEGRE	Universidade
Nordeste		PE	RECIFE	Universidade
Sudeste		RJ	PETROPOLIS	Universidade
Nordeste		BA	SALVADOR	Universidade
Centro-Oeste		DF	BRASILIA	Universidade
Sul		RS	CAXIAS DO SUL	Universidade
Sul		RS	PASSO FUNDO	Universidade
Sul		RS	SANTA CRUZ DO SUL	Universidade
Sudeste		SP	SÃO PAULO	Universidade
Sudeste		SP	TAUBATE	Universidade
Norte		AM	MANAUS	Universidade
Sudeste		RJ	RIO DE JANEIRO	Universidade
Sul		RS	SÃO LEOPOLDO	Universidade
Sudeste		SP	CAMPINAS	Universidade
Sul		PR	MARINGÁ	Universidade
Nordeste		CE	FORTALEZA	Universidade
Sul		PR	TOLEDO	Universidade
Nordeste		CE	SOBRAL	Universidade
Nordeste		BA	SALVADOR	Universidade
Nordeste		PB	JOÃO PESSOA	Universidade
Centro-Oeste		GO	GOIANIA	Universidade
Sudeste		MG	JUIZ DE FORA	Universidade
Sudeste		MG	BELO HORIZONTE	Universidade

ANEXO I

Cadastro por Curso de Filosofia - 1999

Sudeste	MG	OURO PRETO	Universidade
Nordeste	PE	RECIFE	Universidade
Sul	SC	FLORIANOPOLIS	Universidade
Sudeste	MG	UBERLANDIA	Universidade
Sudeste	ES	VITORIA	Universidade
Norte	PA	BELEM	Universidade
Sul	PR	CURITIBA	Universidade
Sudeste	RJ	RIO DE JANEIRO	Universidade
Sul	RS	PORTO ALEGRE	Universidade
Sudeste	SP	SAO PAULO	Universidade
Sul	SC	BRUSQUE	Faculdade
Sudeste	SP	SAO PAULO	Centro Universitário
Sul	RS	SANTA MARIA	Centro Universitário
Sul	RS	CANOAS	Centro Universitário
Sudeste	SP	RIBEIRAO PRETO	Centro Universitário
Sudeste	SP	LORENA	Centro Universitário
Sudeste	SP	LINS	Faculdade
Nordeste	BA	SALVADOR	Faculdade
Sudeste	RJ	RIO DE JANEIRO	Faculdade
Sul	PR	CURITIBA	Faculdade
Centro-Oeste	GO	RUBIATABA	Faculdade
Sul	PR	PALMAS	Faculdade
Sudeste	MG	MURIAE	Faculdade
Sudeste	MG	BELO HORIZONTE	Faculdade
Sul	RS	VIAMAO	Faculdade
Centro-Oeste	GO	ANAPOLIS	Faculdade
Nordeste	PB	CAJAZEIRAS	Faculdade
Sudeste	RJ	RIO DE JANEIRO	Faculdades Integradas
Sudeste	MG	SAO JOAO DEL REI	Faculdade
Centro-Oeste	GO	VALPARAISO DE GOIAS	Faculdade
Sudeste	SP	CAMPINAS	Universidade
Sudeste	MG	BELO HORIZONTE	Universidade
Sudeste	MG	POCOS DE CALDAS	Universidade
Sudeste	SP	SAO PAULO	Universidade
Sul	PR	CURITIBA	Universidade
Sudeste	RJ	RIO DE JANEIRO	Universidade
Sul	RS	PORTO ALEGRE	Universidade



**ANEXO I**

Cadastro por Curso de Filosofia - 1999

Nordeste	AL	MACEIO	Universidade
Centro-Oeste	GO	GOIANIA	Universidade
Sudeste	MG	JUIZ DE FORA	Universidade
Sudeste	MG	BELO HORIZONTE	Universidade
Sudeste	MG	OURO PRETO	Universidade
Nordeste	PE	RECIFE	Universidade
Sul	SC	FLORIANOPOLIS	Universidade
Sul	RS	SANTA MARIA	Universidade
Nordeste	SE	SAO CRISTOVAO	Universidade
Sudeste	MG	UBERLANDIA	Universidade
Sudeste	ES	VITORIA	Universidade
Nordeste	MA	SAO LUIS	Universidade
Norte	PA	BELEM	Universidade
Sul	PR	CURITIBA	Universidade
Nordeste	PI	TERESINA	Universidade
Sudeste	RJ	RIO DE JANEIRO	Universidade
Nordeste	RN	NATAL	Universidade
Sul	RS	PORTO ALEGRE	Universidade
Sudeste	SP	PIRACICABA	Universidade
Sudeste	SP	SAO BERNARDO DO CAMPO	Universidade
Sudeste	SP	SAO PAULO	Universidade
Sul	RS	IJUI	Universidade
Sul	RS	IJUI	Universidade
Sul	RS	SANTA ROSA	Universidade
Sudeste	SP	SAO PAULO	Universidade

ANEXO I

Cadastro por Curso de Filosofia - 1999

NOME DA INSTITUIÇÃO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE	Privada
CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO	Privada
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E LETRAS	Privada
FACULDADE DE FILOSOFIA DA COMPANHIA DE JESUS	Privada
FACULDADES INTEGRADAS BENNETT	Privada
FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE SÃO JOÃO DEL REI	Federal
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	Federal
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS	Privada
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	Privada
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	Privada
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	Privada
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO	Privada
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS	Privada
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR	Privada
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	Federal
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	Privada
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	Privada
UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL	Privada
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	Estadual
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ	Municipal
UNIVERSIDADE DO AMAZONAS	Federal
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Estadual
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	Privada
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	Estadual
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	Estadual
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	Estadual
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	Estadual
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO VALE DO ACARAÚ	Estadual
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	Federal

ANEXO I  
 Cadastro por Curso de Filosofia - 1999

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARA	Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	Federal
UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU	Privada
CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE BRUSQUE	Privada
CENTRO UNIVERSITÁRIO ASSUNÇÃO	Privada
CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO	Privada
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE	Privada
CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA	Privada
CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO	Privada
FACULDADE AUXILIUM DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE LINS	Privada
FACULDADE BATISTA BRASILEIRA	Privada
FACULDADE BATISTA CARIOCA	Privada
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E LETRAS	Privada
FACULDADE DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO DE RUBIATABA	Privada
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE PALMAS	Privada
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS SANTA MARCELINA	Privada
FACULDADE DE FILOSOFIA DA COMPANHIA DE JESUS	Privada
FACULDADE DE FILOSOFIA NOSSA SENHORA IMACULADA CONCEIÇÃO	Privada
FACULDADE DE FILOSOFIA SÃO MIGUEL ARCANJO	Privada
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE CAJAZEIRAS	Privada
FACULDADES INTEGRADAS BENNETT	Privada
FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE SÃO JOÃO DEL REI	Federal
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Privada
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS	Privada
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	Privada
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	Privada
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	Privada
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	Privada
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	Privada
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	Privada

ANEXO I

Cadastro por Curso de Filosofia - 1999

UNIÃO DAS FACULDADES CLARETIANAS	Privada
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA	Privada
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	Privada
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS	Privada
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO	Privada
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS	Privada
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR	Privada
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS	Privada
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	Privada
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	Federal
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	Privada
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	Privada
UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL	Privada
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	Estadual
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	Estadual
UNIVERSIDADE DE SOROCABA	Privada
UNIVERSIDADE DO AMAZONAS	Federal
UNIVERSIDADE DO AMAZONAS	Federal
UNIVERSIDADE DO AMAZONAS	Federal
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	Estadual
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	Estadual
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	Estadual
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Estadual
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	Privada
UNIVERSIDADE DO SAGRADO CORAÇÃO	Privada
UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	Privada
UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	Privada
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	Privada
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	Estadual
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	Estadual
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS	Estadual
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ	Estadual
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	Estadual
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	Estadual
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO - UNESP	Estadual
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA	Federal

ANEXO I

Cadastro por Curso de Filosofia - 1999

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	Federal
UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	Privada
UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	Privada
UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	Privada
UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	Privada
UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	Privada
UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	Privada
UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO	Privada

## ANEXO I

Cadastro por Curso de Filosofia - 1999

LOGRADOURO	NOME BAIRRO	NUMERO
AVENIDA VICTOR BARRETO	CENTRO	2288
RUA DOM BOSCO	SANTA CATARINA	100
LARGO PROFESSOR ALFREDO PARÓDI	CENTRO (PRAÇA RUI BARBOSA)	683
AVENIDA DOUTOR CRISTIANO GUIMARÃES	PLANALTO	2127
RUA MARQUES DE ABRANTES	FLAMENGO	55
PRAÇA FREI ORLANDO	CENTRO	170
CAMPUS UNIVERSITÁRIO CAPÃO DO LEÃO		S/N
RODOVIA DOM PEDRO I KM 136	JARDIM SANTA CÂNDIDA	S/N
RUA MONTE ALEGRE	PERDIZES	984
RUA MARQUES SÃO VICENTE	GÁVEA	225
AVENIDA IPIRANGA	PARTENON	6681
RUA DO PRÍNCIPE	BOA VISTA	526
RUA BENJAMIN CONSTANT	CENTRO	213
PRAÇA ANA NERY	MOURARIA	S/N
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO	ASA NORTE	S/N
RUA FRANCISCO GETÚLIO VARGAS	PETRÓPOLIS	1130
CAMPUS UNIVERSITÁRIO	SÃO JOSE	S/N
AVENIDA INDEPENDÊNCIA	UNIVERSITÁRIO	2293
RUA DA REITORIA	BUTANTÁ	109
RUA QUATRO DE MARÇO	CENTRO	432
AVENIDA GENERAL RODRIGO OCTÁVIO JORDÃO RAMOS	COROADO	3000
RUA SÃO FRANCISCO XAVIER	MARACANÁ	524
AVENIDA UNISINOS - CAMPUS UNIVERSITÁRIO	CRISTO REI	950
CIDADE UNIVERSITÁRIA "ZEFERINO VAZ"	BARÃO GERALDO	S/N
AVENIDA COLOMBO	ZONA SETE	5790
AVENIDA PARANJANA	SERRILHA	1700
RUA UNIVERSITÁRIA	UNIVERSITÁRIO	1619
AVENIDA DA UNIVERSIDADE	BETÂNIA	850
RUA AUGUSTO VIANA	CANELA	S/N
CIDADE UNIVERSITÁRIA	CASTELO BRANCO III	S/N
RODOVIA GOIANIA NERÓPOLIS	CAMPUS SAMAMBAIA	KM 12
RUA BENJAMIN CONSTANT	CENTRO	790
AVENIDA PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS	PAMPULHA	6627

## ANEXO I

Cadastro por Curso de Filosofia - 1999

RUA DIOGO DE VASCONCELOS	CENTRO	122
AVENIDA PROFESSOR MORAES REGO	CIDADE UNIVERSITÁRIA	1235
CAMPUS UNIVERSITÁRIO	TRINDADE	S/N
AVENIDA ENGENHEIRO DINIZ	MARTINS	1178
AVENIDA FERNANDO FERRARI	GOIABEIRAS	S/N
RUA AUGUSTO CORREA	GUAMA	1
RUA XV DE NOVEMBRO	CENTRO	1299
AVENIDA BRIGADEIRO TROMPOWSKY	ILHA DO FUNDÃO	S/N
AVENIDA PAULO GAMA	FARROUPILHA	110
RUA TAQUARI	MOOCA	546
RUA MANOEL TAVARES	CENTRO	52
AVENIDA NAZARÉ	IPIRANGA	993
RUA DOS ANDRADAS	CENTRO	1614
AVENIDA VÍCTOR BARRETO	CENTRO	2288
RUA PADRE EUCLIDES	CAMPOS ELISEOS	995
RUA DOM BOSCO	SANTA CATARINA	100
AVENIDA NICOLAU ZARVOS	JARDIM SANTA CLARA	754
RUA ALTINO SEBERTO DE BARROS	ITAIGARA	S/N
RUA JOSÉ HIGINO	TUJUCA	416
LARGO PROFESSOR ALFREDO PARÓDI	CENTRO (PRAÇA RUI BARBOSA)	683
PRAÇA MUTUM	CENTRO	S/N
RUA DOUTOR BERNARDO RIBEIRO VIANA	CENTRO	903
PRAÇA ANNINA BISEGNA	CENTRO	40
AVENIDA DOUTOR CRISTIANO GUIMARÃES	PLANALTO	2127
AVENIDA SENADOR SALGADO FILHO	CENTRO	7000
RUA 05	CIDADE JARDIM	580
COLÉGIO DIOCESANO PADRE ROLIM	BELO HORIZONTE	S/N
RUA MARQUES DE ABRANTES	FLAMENGO	55
PRAÇA FREI ORLANDO	CENTRO	170
RUA 17 QUADRA 47 - LOTE 18/20	JARDIM ORIENTE	S/N
RODOVIA DOM PEDRO I KM 136	JARDIM SANTA CÂNDIDA	S/N
AVENIDA DOM JOSÉ GASPAR	CORAÇÃO EUCARÍSTICO	500
AVENIDA DOM JOSÉ GASPAR	CORAÇÃO EUCARÍSTICO	500
RUA MONTE ALEGRE	PERDIZES	984
RUA IMACULADA CONCEIÇÃO	PRADO VELHO	1155
RUA MARQUES SÃO VICENTE	GÁVEA	225
AVENIDA IPIRANGA	PARTENON	6681

ANEXO I  
 Cadastro por Curso de Filosofia - 1999

RUA DOM BOSCO	CASTELO	466
QS 07 LOTE 01 EPCT	AGUAS CLARAS	
AVENIDA UNIVERSITÁRIA	UNIVERSITÁRIO	1440
RUA FELIX DA CUNHA	CENTRO	412
RUA DO PRINCIPE	BOA VISTA	526
RUA BENJAMIN CONSTANT	CENTRO	213
PRAÇA ANA NERY	MOURARIA	S/N
RUA EUCLIDES DA CUNHA	JOSÉ MENINO	241
AVENIDA TAMANDARÉ	JARDIM SEMINÁRIO	6000
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO	ASA NORTE	S/N
RUA FRANCISCO GETULIO VARGAS	PETRÓPOLIS	1130
CAMPUS UNIVERSITÁRIO	SÃO JOSÉ	S/N
AVENIDA INDEPENDÊNCIA	UNIVERSITÁRIO	2293
RUA DA REITORIA	BUTANTÁ	109
RUA DA REITORIA	BUTANTÁ	109
AVENIDA DOUTOR EUGÊNIO SALERNO	CENTRO	140
AVENIDA GENERAL RODRIGO OCTÁVIO JORDÃO RAMOS	COROADO	3000
AVENIDA GENERAL RODRIGO OCTÁVIO JORDÃO RAMOS	COROADO	3000
AVENIDA GENERAL RODRIGO OCTÁVIO JORDÃO RAMOS	COROADO	3000
PRAÇA DA LIBERDADE	FUNCIONÁRIOS	S/N
PRAÇA DA LIBERDADE	FUNCIONÁRIOS	S/N
PRAÇA DA LIBERDADE	FUNCIONÁRIOS	S/N
RUA SÃO FRANCISCO XAVIER	MARACANÁ	524
RUA SENADOR ATÍLIO FONTANA	EFAPI	591 - E
RUA IRMÃ ARMINDA	JARDIM BRASIL	10/50
AVENIDA JOSÉ ACÁCIO MOREIRA	DEHON	787
AVENIDA JOSÉ ACÁCIO MOREIRA	DEHON	787
AVENIDA UNISINOS - CAMPUS UNIVERSITÁRIO	CRISTO REI	950
CIDADE UNIVERSITÁRIA " ZEFERINO VAZ "	BARÃO GERALDO	S/N
RODOVIA CELSO GÁRCIA CID/PR 445	CAMPUS UNIVERSITÁRIO	S/N
AVENIDA DOUTOR RUY BRAGA	VILA MAURICÉIA	S/N
RODOVIA ILHEUS/ITABUNA KM-16	SALOBRINHO	S/N
AVENIDA PARANJANA	SERRILHA	1700
RUA UNIVERSITÁRIA	UNIVERSITÁRIO	1619
ALAMEDA SANTOS	CERQUEIRA CÉSAR	647
RUA AUGUSTO VIANA	CANELA	S/N
CIDADE UNIVERSITÁRIA	CASTELO BRANCO III	S/N

ANEXO I  
 Cadastro por Curso de Filosofia - 1999

		S/N
BR 104 KM 97 CAMPUS - A.C. SIMÕES	TABULEIRO DO MARTINS	S/N
RODOVIA GOJANIA NERÓPOLIS	CAMPUS SAMAMBAIA	KM 12
RUA BENJAMIN CONSTANT	CENTRO	790
AVENIDA PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS	PAMPULHA	6627
RUA DIOGO DE VASCONCELOS	CENTRO	122
AVENIDA PROFESSOR MORAES REGO	CIDADE UNIVERSITÁRIA	1235
CAMPUS UNIVERSITÁRIO	TRINDADE	S/N
CAMPUS UNIVERSITÁRIO RS 509, KM 09	CAMOBI	S/N
AVENIDA MARECHAL RONDON	JARDIM ROSA ELZE	S/N
AVENIDA ENGENHEIRO DINIZ	MARTINS	1178
AVENIDA FERNANDO FERRARI	GOIABEIRAS	S/N
PRAÇA GONCALVES DIAS	CENTRO	351
RUA AUGUSTO CORREA	GUAMA	1
RUA XV DE NOVENBRO	CENTRO	1299
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA	ININGA	S/N
AVENIDA BRIGADEIRO TROMPOWSKY	ILHA DO FUNDÃO	S/N
AVENIDA SENADOR SALGADO FILHO	LAGOA NOVA	3000
AVENIDA PAULO GAMA	FARROUPILHA	110
RODOVIA DO AÇÚCAR, KM 156	CAMPUS TAQUARAL	S/N
RUA DO SACRAMENTO	RUDGE RAMOS	230
RUA ITAMBÉ	VILA BUARQUE	45
RUA SÃO FRANCISCO	SÃO GERALDO	501
RUA SÃO FRANCISCO	SÃO GERALDO	501
RUA SÃO FRANCISCO	SÃO GERALDO	501
AVENIDA SÃO FRANCISCO DE ASSIS	TABOÃO	218

## ANEXO I

Cadastro por Curso de Filosofia - 1999

COMPLEMENTO	TELEFONE	FAX	CEP
	(0XX51) 476 8100	(0XX51) 472 3511	92010000
	(0xx19) 460 3367 R- 268	(0xx19) 460 2473	13466440
	(0xx41) 224 3129	(0xx41) 224 3129	80010040
	(0xx31) 499 1600 / 499 1608	(0xx31) 491 74211	31720300
	(0xx21) 557 1001 R- 145	(0xx21) 205 2176	22230060
CAMPUS SANTO ANTONIO	(0xx32) 379 2340 E/OU 379 2341	(0xx32) 379 2525	36300000
	(0xx53) 275 7104	(0xx53) 275 9023	96010900
CAIXA POSTAL 317	(0xx19) 756 7020	(0xx19) 256 8477	13020904
	(0XX11) 3670 8000 E/OU 3670 8309	(0XX11) 3670 8504 E 3670 8505	05014901
	(0xx21) 529 9205	(0xx21) 294 8099	22453900
	(0xx51) 320 3573	( 051) 320 3609	90619900
CAMPUS UNIVERSITÁRIO	(0xx81) 216 4110	(0xx81) 423 0541	50050900
	(0XX24) 237 5062 R- 220	(0xx24) 242 7747	25610130
CONVENTO DA PALMA	(0xx71) 321 1753 R- 252	(0xx71) 321 0749	40040220
REITORIA	(0XX61) 272.1003	(0XX61) 272.2600	70910900
BLOCO A	(0xx54) 218 2143	( 054) 218 2141	95001970
CAMPUS UNIVERSITÁRIO	(0**54) 316 8103	(0**54) 316 1307	99001970
	(0XX51) 717 7300 R-7304	(0XX51) 717 7301	96815900
CIDADE UNIVERSITÁRIA	(0xx11) 818 3500	(0xx11) 815 5655	5508900
	(0XX12) 233 7436	(0xx12) 232 7660	12020270
CAMPUS UNIVERSITÁRIO	(0XX92) 644 4392	(0XX92) 644 4392	69077000
CAMPUS UERJ	(0xx21) 587 7100	(0xx21) 284 5032	20559900
CENTRO COMUNITÁRIO	(0xx51) 590 8290	(0xx51) 590 8289	93022000
REITORIA	(0xx19) 289 3000	(0xx19) 289 4717	13083970
REITORIA	(0xx44) 263 4300	(0XX44) 263 5688	87020900
CAMPUS DO ITAPERI	(0XX85) 299 2501 / 299 2502	0XX85 299 2503	60740000
CX.P. 801	(0XX45) 225 5353 R- 1074	(0xx45) 225 4590	85814110
	(0xx88) 613 1213 R- 2123	(0xx88) 613 1895	62040370
PALÁCIO DA REITORIA	(0xx71) 245 2811 R- 122	(0xx71) 237 4973	40110060
CAMPUS I	(0XX83) 216 7150	(0XX83) 225 1901	58059900
PRÉDIO ICB IV	(0xx62) 821 1063	(0xx62) 821 1200	74001970
	(032) 229 3902	(0xx32) 229 3933	36015400
REITORIA	(0xx31) 499 4124	(0xx31) 499 4130	31270010

ANEXO I

Cadastro por Curso de Filosofia - 1999

	(0XX31) 559-1100	(0XX31) 551-1689	35400000
CAMPUS UNIVERSITÁRIO	(0XX81) 271 8000	(0XX81) 271 8129	50670420
CAIXA POSTAL 476	(0XX48) 331 9000	(0XX48) 234 4069	88040900
REITORIA 3º ANDAR	(0XX34) 239-4810	(0xx34) 235 0099	38401136
CAMPUS UNIVERSITÁRIO	(0XX27) 335 2200	(0XX27) 335 2210	29060900
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO GUAMÁ	(0XX91) 211 1112	(0XX91) 211 1675	66075110
REITORIA	(0XX41) 360 5001	(0XX41) 264 2243	81531990
CIDADE UNIVERSTÁRIO	(0XX21) 598 1601	(0XX21) 598 1605	21941590
TÉRREO	(0xx51) 316 3600	(0xx51) 226 3973	90040060
	(0xx11) 6099 1933	(0xx11) 291 6932	03166000
CAIXA POSTAL 365	(0XX47) 351 1934	(0XX47) 351 1934 R-202	88350000
	(0xx11) 274 8555	(0XX11) 274 8555	04263100
PRÉDIO	(0xx55) 222 0001	(0XX55) 222 6484	97010032
	(0XX51) 476 8100	(0XX51) 472 3511	92010000
	(0xx16) 636 1010 R- 148	(0xx16) 625 4725	14085420
	(0xx19) 460 3367 R- 268	(0xx19) 460 2473	13466440
1º ANDAR	(0xx14) 522 2733 R- 25	(0xx14) 522 6025 R-26	16400000
	(0xx71) 354 3434	(0XX71) 354 3434	41825010
	(0xx21) 570 0552 R-216	(0XX21) 208 4746	20520200
	(0xx41) 224 3129	(0xx41) 224 3129	80010040
	062) 725 1749	(0xx62) 725 1749	76350000
2º ANDAR	(0xx46) 263 1166 R- 217	(0XX46) 263 1166 R- 213	85555000
	(0xx32) 721 1026	(0xx32) 722 4355	36880000
	(0xx31) 499 1600 / 499 1608	(0xx31) 491 74211	31720300
CAIXA POSTAL 40	(0xx51) 485 5600 R- 189	(0xx51) 485 5600	94440970
	(0xx62) 321 1048	(0xx62) 324 7859	75080730
	(0xx83) 531 3500	(0xx83) 531 3305	58900000
	(0xx21) 557 1001 R- 145	(0xx21) 205 2176	22230060
CAMPUS SANTO ANTONIO	(0xx32) 379 2340 E/OU 379 2341	(0xx32) 379 2525	36300000
	(0XX61) 627 3009 R. 0277	(0XX61) 627 3009	72870000
CAIXA POSTAL 317	(0xx19) 756 7020	(0xx19) 256 8477	13020904
	(0XX31) 319 4196	(0xx31) 319 4225	30535610
	(0XX31) 319 4196	(0xx31) 319 4225	30535610
	(0XX11) 3670 8000 E/OU 3670 8309	(0XX11) 3670 8504 E 3670 8505	05014901
	(0xx41) 330 1515 R- 2250	(0xx41) 332 5588	80215901
	(0xx21) 529 9205	(0xx21) 294 8099	22453900
	(0xx51) 320 3573	( 051) 320 3609	90619900

ANEXO I

Cadastro por Curso de Filosofia - 1999

	(0xx16) 660 1777	(0XX11) 761 5030	14300000
LOTE 01	(0XX61) 356 9000	(0xx61) 356 3010	72022900
BLOCO 402	(0xx62) 227 1000	(0XX62) 2271010	74610100
	(0xx53) 284 8000	(0XX53) 222 9447	96010000
CAMPUS UNIVERSITÁRIO	(0xx81) 216 4110	(0xx81) 423 0541	50050900
	(0XX24) 237 5062 R- 220	(0xx24) 242 7747	25610130
CONVENTO DA PALMA	(0xx71) 321 1753 R- 252	(0xx71) 321 0749	40040220
	(0XX13) 250 5540	(0xx13) 250 5555 R- 622	11065902
JARDIM SEMINÁRIO	(0XX67) 765 2040 R- 267	(0xx67) 765 2041	79117010
REITORIA	(0XX61) 272.1003	(0XX61) 272.2600	70910900
BLOCO A	(0xx54) 218 2143	(054) 218 2141	95001970
CAMPUS UNIVERSITÁRIO	(0**54) 316 8103	(0**54) 316 1307	99001970
	(0XX51) 717 7300 R-7304	(0XX51) 717 7301	96815900
CIDADE UNIVERSITÁRIA	(0xx11) 818 3500	(0xx11) 815 5655	5508900
CIDADE UNIVERSITÁRIA	(0xx11) 818 3500	(0xx11) 815 5655	5508900
	(0xx15) 221 0052	(0xx15) 221 0052	18035430
CAMPUS UNIVERSITÁRIO	(0XX92) 644 4392	(0XX92) 644 4392	69077000
CAMPUS UNIVERSITÁRIO	(0XX92) 644 4392	(0XX92) 644 4392	69077000
CAMPUS UNIVERSITÁRIO	(0XX92) 644 4392	(0XX92) 644 4392	69077000
	(0xx31) 273 4611 R- 240	(0xx31) 273 6647	30140010
	(0xx31) 273 4611 R- 240	(0xx31) 273 6647	30140010
	(0xx31) 273 4611 R- 240	(0xx31) 273 6647	30140010
CAMPUS UERJ	(0xx21) 587 7100	(0xx21) 284 5032	20559900
CAIXA POSTAL 981	(0XX49) 721 8100	(0XX49) 721 8100	89809000
TÉRREO	(0xx14) 235 7000 R- 7008	(0xx14) 235 7325	17044160
CAMPUS UNIVERSITÁRIO	(0xx48) 621 3000 r- 271	(0xx48) 621 3245	88704900
CAMPUS UNIVERSITÁRIO	(0xx48) 621 3000 r- 271	(0xx48) 621 3245	88704900
CENTRO COMUNITÁRIO	(0xx51) 590 8290	(0xx51) 590 8289	93022000
REITORIA	(0xx19) 289 3000	(0xx19) 289 4717	13083970
KM 379	(0xx43) 371 4000 R- 4112 E/OU 371 4451	(0xx43) 371 4644	86051990
CAMPUS UNIVERSITÁRIO	(0xx38) 229 8000	(0xx38) 229 8102	39401089
	(0xx73) 680 5002	(0xx73) 689 1126	45650000
CAMPUS DO ITAPERI	(0XX85) 299.2501 / 299.2502	0XX85 299.2503	60740000
CX.P. 801	(0XX45) 225 5353 R- 1074	(0xx45) 225 4590	85814110
8º ANDAR	(0XX11) 252 0217 R-217	(0XX11) 252 0202	01419901
PALÁCIO DA REITORIA	(0xx71) 245 2811 R- 122	(0xx71) 237 4973	40110060
CAMPUS I	(0XX83) 216 7150	(0XX83) 225 1901	58059900

ANEXO I

Cadastro por Curso de Filosofia - 1999

CIDADE UNIVERSITÁRIA	(0xx82) 214 1100	(0xx82) 322 2345	57072970
PRÉDIO ICB IV	(0xx62) 821 1063	(0xx62) 821 1200	74001970
	(032) 229 3902	(0xx32) 229 3933	36015400
REITORIA	(0xx31) 499 4124	(0xx31) 499 4130	31270010
	(0XX31) 559-1100	(0XX31) 551-1689	35400000
CAMPUS UNIVERSITÁRIO	(0XX81) 271 8000	(0XX81) 271 8129	50670420
CAIXA POSTAL 476	(0XX48) 331 9000	(0XX48) 234 4069	88040900
CAMPUS	(0xx55) 220 8000	(0xx55) 220 8001	97105900
CIDADE UNIVERSITÁRIA PROF JOSÉ AL	(0XX79) 212 6408	(0XX79) 212 6474	49100000
REITORIA 3º ANDAR	(0XX34) 239-4810	(0xx34) 235 0099	38401136
CAMPUS UNIVERSITÁRIO	(0XX27) 335 2200	(0XX27) 335 2210	29060900
LAGO DOS AMORES	(0XX98) 217-8011 E/OU 217-8094	(0XX98) 217-8026	65020240
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO GUAMÁ	(0XX91) 211 1112	(0XX91) 211 1675	66075110
REITORIA	(0XX41) 360 5001	(0XX41) 264 2243	81531990
SG - 07	(0xx86) 215 5500 E/OU 237 1589 E/OU 23	(0xx86) 237 1812	64049550
CIDADE UNIVERSTÁRIO	(0XX21) 598 1601	(0XX21) 598 1605	21941590
CAMPUS UNIVERSITÁRIO	(0xx84) 215 3119	(0xx84) 215 3131	59078970
TÉRREO	(0xx51) 316 3600	(0xx51) 226 3973	90040060
	(0XX19) 430 1515	(0xx19) 430 1500	13400901
	(0XX11) 4366 5538	(0XX11) 4366 5782	09735460
CAMPUS SÃO PAULO	(0xx11) 236 8391	(0xx11) 259 6405	01239902
CAIXA POSTAL 560	(0xx55) 332 7100 F- 301	(0XX55) 332 7100	98700000
CAIXA POSTAL 560	(0xx55) 332 7100 F- 301	(0XX55) 332 7100	98700000
CAIXA POSTAL 560	(0xx55) 332 7100 F- 301	(0XX55) 332 7100	98700000
CAMPUS UNIVERSITÁRIO	(0XX11) 7844 8353	(0xx11) 7844 8047	12916350

## ANEXO I

Cadastro por Curso de Filosofia - 1999

EMAIL	NOME DO CURSO	NOME DA HABILITAÇÃO	DATA INICIO FUNCIONAM	DATA AUTORIZAD
lasalle@lasalle.tche.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	13-FEB-95	
unisal@unisal.com.br / unisal@salesianos.org.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	11-FEB-52	28-JUN-99
isices.bhz@zaz.com.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	31-JAN-92	31-JAN-92
imb@bennett.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	10-MAR-54	11-FEB-99
direx@funrei.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	15-MAR-91	
reitor@ufpel.tche.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	01-MAR-42	30-DEC-99
reitoria@acad.puccamp.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	22-DEC-32	
reitoria@pucsp	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	01-MAR-41	
socpolani@soc.puc-rio.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	26-MAR-40	
dirpuocs@puocs.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	23-MAR-43	
asseplan@unicap.br e/ou thpeteres@unicap.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	01-FEB-99	
ggradim@risc.ucp.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	22-JAN-52	
reitoria@ucsal.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	01-AUG-67	
umb@umb.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	01-MAR-60	25-OCT-60
ewgoncal@ucs.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	03-MAR-57	
reitoria@upf.tche.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	05-AUG-96	30-NOV-95
info@unisc.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	25-JAN-34	
gr@edu.usp.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia		
reitoria@jobato.unitau.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	24-JAN-61	
proeg@intemext.com.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	13-MAY-41	
comuns@uerj.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	22-FEB-54	
apetry@helios.unisinos.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	01-MAR-88	
angelo@unicamp.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	01-MAR-00	
sec-cpl@uem.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	12-JUL-50	
lucia@uece.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	01-OCT-80	
unioeste@certfo.com.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia		
uvanet@uvanet.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	06-MAR-41	
reitor@ufba.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	07-MAR-71	08-JUN-54
gabinete@reitoria.ufpb.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	01-MAR-82	
reitoria@reitoria.ufg.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	01-MAR-69	
reitoriar@reitoria.ufjf.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	01-MAR-41	
gabinete@reitoria.ufmg.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia		

ANEXO I

Cadastro por Curso de Filosofia - 1999

reitoria@cpd.ufop.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	05-SEP-94	15-JUL-93
mr@npd.ufpe.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	04-DEC-50	
gabinete@reitoria.ufsc.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	25-MAR-55	
reitoria@ufu.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	29-OCT-93	29-OCT-93
reitoria@npd.ufes.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	05-JAN-88	30-SEP-87
cdiniz@ufpa.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	01-MAR-73	
proprian@reitoria.ufpr.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	01-JAN-38	
reitoria@reitoria.ufrj.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	11-APR-31	
reitoria@vortex.ufrgs.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia		
webmaster@saojudas.br	Filosofia	Bacharelado em Filosofia	19-FEB-90	
cesbe@febe.rct-sc.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	01-AUG-87	
iesp@fai.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	01-FEB-71	
unifra@unifran-rs.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	02-MAY-58	
lasalle@lasalle.tche.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	13-FEB-95	
dicad.ml@moura.lacerda.com.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	08-FEB-99	
unisal@unisal.com.br / unisal@salesianos.org.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	11-FEB-52	
secretaria@fal.linsnet.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	03-FEB-94	05-AUG-93
libca@allways.com.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	02-AUG-99	06-MAY-99
fbc@domain.com.br, prof.jovellino@batista.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	01-AUG-90	12-FEB-90
face@netgo.com.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia		28-JUN-99
cpea@cpea.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	02-FEB-98	06-AUG-97
fafism@imicro.com.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	09-MAR-69	
isices.bhz@zaz.com.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	04-MAR-68	
canisio@vortex.ufrgs.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	31-JAN-92	31-JAN-92
fafisma@zaz.com.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	25-MAR-57	15-MAR-57
imb@bennett.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	06-NOV-95	25-JUL-95
direx@funrei.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	27-JAN-70	22-APR-70
reitoria@acad.puccamp.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia		11-FEB-99
ccs@pucminas.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	10-MAR-54	
ccs@pucminas.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia		
reitoria@puccsp	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	01-MAR-42	30-DEC-99
postmaster@puccpr.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	04-JAN-43	
socpolani@soc.puc-rio.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	04-JUN-66	
dirpuccrs@puccrs.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	22-DEC-32	
	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	03-MAR-53	
	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	01-MAR-41	
	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	26-MAR-40	

## ANEXO I

Cadastro por Curso de Filosofia - 1999

claudette@claret.com.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	12-FEB-90
ucb@ucb.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	09-MAY-89
ucg@ucg.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	01-MAR-77
ucpel@phoenix.ucpel.tche.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	18-MAR-53
asseplan@unicap.br e/ou thpeteres@unicap.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	23-MAR-43
gpradm@risc.ucp.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	01-FEB-99
reitoria@ucsal.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	22-JAN-52
seccgeral@unisantos.com.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	06-MAR-72
paiucdb@unibosco.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	18-FEB-80
unb@unb.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	01-AUG-67
ewgoncal@ucs.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	01-MAR-60
reitoria@upf.tche.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	03-MAR-57
info@unisc.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	05-AUG-96
gr@edu.usp.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	25-JAN-34
gr@edu.usp.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	
uniso@uniso.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	
proeg@internext.com.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	19-FEB-52
proeg@internext.com.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	01-JUL-96
proeg@internext.com.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	24-JAN-61
thandrade@uemg.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	02-JAN-97
thandrade@uemg.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	04-MAR-68
thandrade@uemg.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	01-FEB-65
comuns@uerj.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	03-MAR-69
neusab@unoesc.rct-sc.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	13-MAY-41
reitoria@usc.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	16-FEB-98
unisol@unisol.rct-sc.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	24-FEB-93
unisol@unisol.rct-sc.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	02-MAR-98
apetry@helios.unisinos.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	01-MAR-74
angelo@unicamp.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	22-FEB-54
jis@uel.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	01-MAR-88
reitoria@unimontes.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	03-MAR-93
reitoria@jacaranda.uescba.com.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	03-JUN-68
lucia@uece.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	01-MAR-61
unioeste@certfo.com.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	12-JUL-50
vlsena@reitoria.unesp.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	01-OCT-80
reitor@ufba.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	03-APR-67
gabinete@reitoria.ufpb.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	06-MAR-41
	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	07-MAR-71
	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	08-JUN-54

ANEXO I

Cadastro por Curso de Filosofia - 1999

reitor@reitoria.ufal.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	03-MAR-52
reitoria@reitoria.ufg.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	01-MAR-82
reitoriar@reitoria.ufrj.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	01-MAR-69
gabinete@reitoria.ufmg.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	01-MAR-41
reitoria@cpd.ufop.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	05-SEP-94
mr@npd.ufpe.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	04-DEC-50
gabinete@reitoria.ufsc.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	25-MAR-55
gabinete@super.ufsm.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	01-MAR-65
lima@ufs.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	01-JAN-51
reitoria@ufu.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	31-AUG-93
reitoria@npd.ufes.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	29-OCT-93
ufmagr@ufma.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	05-JAN-88
cdiniz@ufpa.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	05-JAN-53
proplan@reitoria.ufpr.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	01-MAR-73
ufpinet@ufpi.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	01-JAN-38
reitoria@reitoria.ufrj.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	24-MAR-58
gabinete@reitoria.ufm.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	11-APR-31
reitoria@vortex.ufrgs.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	02-JAN-80
unimep@unimep.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	29-FEB-88
sgeral@metodista.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	01-JUL-93
callegari@mackenzie.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	03-AUG-98
eronitab@unijui.tche.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	16-MAR-57
eronitab@unijui.tche.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	14-JUL-98
eronitab@unijui.tche.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	01-MAR-76
acacia@usf.com.br	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	04-NOV-86

## ANEXO I

Cadastro por Curso de Filosofia - 1999

DOC_AUTORIZAÇÃO	NÚMERO AUTORIZAÇÃO	DATA RECONHECIMENTO	DOC_RECONHECIMENTO	NÚMERO RECONHECIMENTO
DECRETO	DE 10/02/1995	31-OCT-97	PORTARIA	2078
		14-JUL-54	DECRETO	35740
PORTARIA MINISTERIAL	984			
DECRETO PRESIDENCIAL	D.O.U. 23/02/1992	22-FEB-92	PORTARIA	164
PORTARIA	257		AINDA NÃO RECONHECID	-
DECRETO	34392	12-NOV-57	DECRETO	42518
Portaria	491	07-FEB-91	DECRETO	201
DECRETO LEI	8232	16-MAY-44	DECRETO	15583
		18-DEC-40	DECRETO	6526
DECRETO	6409 DE 30/10/1940	06-JAN-43	DECRETO	10985
		09-JUL-42	DECRETO	9891
DECRETO DO CFE	12042	02-MAY-46	DECRETO	21044
CONSEP (REATIVAÇÃO)	16/98		DECRETO	45.612
			DECRETO	38390
RESOLUÇÃO	CES - N.1	23-DEC-55	DECRETO	71346
DECRETO	47668	09-NOV-72	DECRETO	55665
DECRETO	40490	16-FEB-65	DECRETO	49063
PORTARIA	116	06-OCT-60	DECRETO	
		03-SEP-34	DECRETO	39
DELIBERAÇÃO CONSUNI	23			
Decreto Federal	50.046	17-AUG-76	DECRETO	78262
DELIBERAÇÃO	477	07-DEC-44	DECRETO	17259
		11-NOV-58	DECRETO	44839
		10-MAR-95	PORTARIA	214
RESOLUÇÃO CAD	699/99			
DECRETO FEDERAL	85054	17-FEB-83	DECRETO	28370/50
RESOLUÇÃO/CEPE	46		PÇORTARIA	60
DECRETO	35.627	21-NOV-44	DECRETO	17206
RESOLUÇÃO	148	04-JUN-59	DECRETO	46.136
DECRETO	75512	26-MAY-89	PORTARIA	347
DECRETO	6486/1940	19-MAR-75	DECRETO	75512
		26-MAR-46	DECRETO	20825

## ANEXO I

Cadastro por Curso de Filosofia - 1999

RESOLUÇÃO	522	13-JUL-99	PORTARIA	1108
DECRETO		04-DEC-50	DECRETO	1254
PORTARIA	36.658/54	26-JUN-59	DECRETO	46266
PORTARIA	11	13-APR-99	PORTARIA	641
	24			
		04-MAY-54	DECRETO	35456
		10-JUN-40	DECRETO	5756
Parecer CONSUNI/UFRJ		04-APR-39	DECRETO LEI	1190
			Decreto	19400
		27-DEC-94	PORTARIA	1803
DECRETO	94.363	13-MAY-92	DIÁRIO OFICIAL DA UN	666
		22-JAN-74	DECRETO	73531
DECRETO	43568/58	16-DEC-59	DECRETO	47437/59
DECRETO	DE 10/02/1995	31-OCT-97	PORTARIA	2078
RESOLUÇÃO CEPEX	15/98			
		14-JUL-54	DECRETO	35740
PORTARIA	47993	28-NOV-97	PORTARIA	2191
PORTARIA	740			
DECRETO	98941	22-DEC-97	PORTARIA	2287
PORTARIA MINISTERIAL	984			
PORTARIA	922			
DECRETO	63.583/68	12-JUL-73	DECRETO	7245273
DECRETO	57840	15-DEC-71	DECRETO	69795
DECRETO PRESIDENCIAL	D.O.U. 23/02/1992	22-FEB-92	PORTARIA	164
DECRETO	41150	29-DEC-59	DECRETO	47534
	25/07/95			
DECRETO	66472	22-APR-70	DECRETO	78007
PORTARIA	257		AINDA NÃO RECONHECID	-
DECRETO	34392	12-NOV-57	DECRETO	42518
PORTARIA MINISTERIAL	1766			
DECRETO LEI	8232	16-MAY-44	DECRETO	15583
DECRETO	11210	14-DEC-45	DECRETO	20201
		18-NOV-70	DECRETO	67599
		18-DEC-40	DECRETO	6526
		14-DEC-55	DECRETO	38306
DECRETO	6409 DE 30/10/1940	06-JAN-43	DECRETO	10985
		09-JUL-42	DECRETO	9891

## ANEXO I

Cadastro por Curso de Filosofia - 1999

DECRETO	97.924	08-JUN-93	PORTARIA	863
PARECER CFE	806	30-APR-93	PORTARIA	729
DECRETO	32435	05-JUN-92	PORTARIA	828
DECRETO DO CFE	12042	14-DEC-55	DECRETO	38308
CONSEP (REATIVAÇÃO)	16/98	02-MAY-46	DECRETO	21044
DECRETO	69792/71	23-DEC-55	DECRETO	45.612
DECRETO		18-MAR-75	DECRETO	38390
DECRETO		15-MAR-83	PORTARIA	75497
RESOLUÇÃO	CES - N.1	09-NOV-72	DECRETO	106
DECRETO	47668	16-FEB-65	DECRETO	71346
DECRETO	40490	06-OCT-60	DECRETO	55665
PORTARIA	116		DECRETO	49063
DECRETO		03-SEP-34	DECRETO	39
DECRETO			DECRETO	39
DECRETO	32.038/52	23-APR-57	DECRETO	41366
Decreto Federal	50.046	17-AUG-76	DECRETO	78262
Decreto Federal	50.046	17-AUG-76	DECRETO	78262
Decreto Federal	50.046	17-AUG-76	DECRETO	78262
DELIBERAÇÃO	477	15-MAR-97	DECRETO	71920
RESOLUÇÃO CONSUN	052	20-AUG-74	DECRETO	74437
PORTARIA	4	07-DEC-44	DECRETO	17259
DECRETO	72072		X-X-X	X-X-X
DECRETO	72.072	28-NOV-97	PORTARIA	2185
		03-NOV-77	DECRETO	80651
		01-NOV-77	DECRETO	80651
		11-NOV-58	DECRETO	44839
		10-MAR-95	PORTARIA	214
parecer	45/68	17-JUN-98	DECRETO FEDERAL	4496
		04-OCT-74	DECRETO	74650
		06-DEC-68	DECRETO	63737
DECRETO FEDERAL	85054		DECRETO	28370/50
RESOLUÇÃO SE	12	17-FEB-83	PORTARIA	60
		22-MAY-72	DECRETO	70576
		21-NOV-44	DECRETO	17206
DECRETO	35.627	04-JUN-59	DECRETO	46.136

ANEXO I

Cadastro por Curso de Filosofia - 1999

RESOLUÇÃO	148	24-DEC-54	DECRETO	36657
DECRETO	75512	26-MAY-89	PORTARIA	347
DECRETO	6486/1940	19-MAR-75	DECRETO	75512
RESOLUÇÃO	522	26-MAR-46	DECRETO	20825
DECRETO	36.658/54	13-JUL-99	PORTARIA	1108
RESOLUÇÃO/CONSUL	06	04-DEC-50	DECRETO	1254
PORTARIA	11	26-JUN-59	DECRETO	46266
PORTARIA	24	29-MAR-61	DECRETO	3958
		28-JAN-93	DECRETO LEI	34963
		13-APR-99	PORTARIA	641
		31-OCT-56	DECRETO	40231
		04-MAY-54	DECRETO	35456
		10-JUN-40	DECRETO	5756
		28-AUG-64	DECRETO	54038
Parecer CONSUNI/UFRJ		04-APR-39	DECRETO LEI	1190
		11-AUG-86	PORTARIA	584
			Decreto	19400
RESOLUÇÃO CONSUN		07-DEC-93	PORTARIA	1716
DECRETO	19/03/1993	19-MAR-93	PORTARIA	2213
CONSUNI	337			
decreto	40936	26-JAN-60	DECRETO	47670
decreto	40936	26-JAN-60	DECRETO	47670
decreto	40936	26-JAN-60	DECRETO	47670
RESOLUÇÃO CONSUN	07/86	07-MAR-90	PORTARIA	110

**ANEXO I**

Cadastro por Curso de Filosofia - 1999

<b>NOME DA MANTENEDORA</b>
SOCIEDADE PORVIR CIENTIFICO
LICEU CORAÇÃO DE JESUS
ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL DAS IGREJAS EVANGÉLICAS ASSEMBLÉIA DE DEUS NO ESTADO DO P
SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL
INSTITUTO METODISTA BENNETT
FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE SÃO JOÃO DEL REI
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
SOCIEDADE CAMPINEIRA DE EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO
FUNDAÇÃO SÃO PAULO
SOCIEDADE CIVIL FACULDADES CATÓLICAS
UNIÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO TÉCNICA E CULTURAL
MITRA DIOCESANA DE PETRÓPOLIS
ASSOCIAÇÃO UNIVERSITÁRIA E CULTURAL DA BAHIA
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
ASSOCIAÇÃO PRÓ ENSINO EM SANTA CRUZ DO SUL
GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO AMAZONAS
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SOCIEDADE ANTÔNIO VIEIRA
GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

ANEXO I

Cadastro por Curso de Filosofia - 1999

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
AMC - SERVIÇOS EDUCACIONAIS S/C LTDA.
FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE BRUSQUE
INSTITUTO EDUCACIONAL SEMINÁRIO PAULIPOLITANO
SOCIEDADE CARITATIVA E LITERÁRIA SÃO FRANCISCO DE ASSIS - ZONA NORTE
SOCIEDADE PORVIR CIENTÍFICO
INSTITUIÇÃO MOURA LACERDA
LICEU CORAÇÃO DE JESUS
INSPECTORIA IMACULADA AUXILIADORA
CRUZADA MARANATA DE EVANGELIZAÇÃO
JUNTA DE EDUCAÇÃO DA CONVENÇÃO BATISTA CARIOCA
ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL DAS IGREJAS EVANGÉLICAS ASSEMBLÉIA DE DEUS NO ESTADO DO P
COOPERATIVA DE ENSINO SUPERIOR DE RUBIATABA
CENTRO PASTORAL EDUCACIONAL E ASSISTENCIAL DOM CARLOS
ASSOCIAÇÃO SANTA MARCELINA
SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL
INSTITUTO DOM EDMUNDO KUNZ
FUNDAÇÃO SÃO MIGUEL ARCANJO
FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE CAJAZEIRAS
INSTITUTO METODISTA BENNETT
FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE SÃO JOÃO DEL REI
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO BRASIL
SOCIEDADE CAMPINEIRA DE EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO
SOCIEDADE MINEIRA DE CULTURA
SOCIEDADE MINEIRA DE CULTURA
FUNDAÇÃO SÃO PAULO
SOCIEDADE PARANAENSE DE CULTURA
SOCIEDADE CIVIL FACULDADES CATÓLICAS
UNIÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA

SOCIEDADE CIVIL "AÇÃO EDUCACIONAL CLARETIANA" - EDUCULAR
UNIÃO BRASILENSE DE EDUCAÇÃO E CULTURA
SOCIEDADE GOIANA DE CULTURA
SOCIEDADE PELO TENSE DE ASSISTÊNCIA E CULTURA
CENTRO DE EDUCAÇÃO TÉCNICA E CULTURAL
MITRA DIOCESANA DE PETRÓPOLIS
ASSOCIAÇÃO UNIVERSITÁRIA E CULTURAL DA BAHIA
SOCIEDADE VISCONDE DE SÃO LEOPOLDO
MISSÃO SALESIANA DE MATO GROSSO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
ASSOCIAÇÃO PRÓ ENSINO EM SANTA CRUZ DO SUL
GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
FUNDAÇÃO DOM AGUIRRE
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO AMAZONAS
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO AMAZONAS
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS - UEMG
GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS - UEMG
GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS - UEMG
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FUNDAÇÃO EDUCACIONAL UNIFICADA DO OESTE DE SANTA CATARINA
INSTITUTO DAS APOSTOLAS DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
SOCIEDADE ANTÔNIO VIEIRA
GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
UNIVERSIDADE ESTADUAL MONTES CLAROS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

ANEXO I  
Cadastro por Curso de Filosofia - 1999

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO EDUCACIONAL PIRACIBANO
INSTITUTO METODISTA DE ENSINO SUPERIOR
INSTITUTO PRESBITERIANO MACKENZIE
FUNDAÇÃO DE INTEGRAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DO NOROESTE DO ESTADO
FUNDAÇÃO DE INTEGRAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DO NOROESTE DO ESTADO
FUNDAÇÃO DE INTEGRAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DO NOROESTE DO ESTADO
CASA DE NOSSA SENHORA DA PAZ AÇÃO SOCIAL FRANCISCANA

BIBLIOTECA CENTRAL  
DE DESENVOLVIMENTO  
COLEÇÃO  
UNICAMP

**ANEXO II**  
**Cadastro INEP por Curso de Filosofia [2001-2004]**

<b>MEC/SESu/GAB/NIES</b>		
<b>Cadastro de IES por Cursos [2001-2004]</b>		
<b>Fonte : MEC/SESu</b>		
<b>2001</b>	<b>REGIÃO</b>	<b>Organiz Acadêmica</b>
	Nordeste	
	Centro-Oeste	Faculdade
	Sul	
	Sudeste	Faculdade
<b>2002</b>	<b>Região</b>	<b>Organiz Acadêmica</b>
	Sudeste	Faculdades Integradas
	Centro-Oeste	Faculdade
	Sul	Faculdade
	Centro-Oeste	Instituto Superior ou Escola Superior
	Norte	Faculdades Integradas
	Sudeste	Centro Universitário
	Nordeste	Faculdade
	Nordeste	Instituto Superior ou Escola Superior
	Sudeste	Instituto Superior ou Escola Superior
	Sul	Centro Universitário
	Sudeste	Faculdade
	Nordeste	Instituto Superior ou Escola Superior
	Nordeste	Faculdade
Nordeste	Faculdade	
<b>2003</b>	<b>Região</b>	<b>Organiz Acadêmica</b>
	Sul	Universidade
	Sudeste	Faculdade
	Sudeste	Faculdade
	Sudeste	Faculdade
	Nordeste	Instituto Superior ou Escola Superior
	Sudeste	Faculdade
<b>2004</b>	<b>Região</b>	<b>Organiz Acadêmica</b>
	Nordeste	Faculdade
	Nordeste	Instituto Superior ou Escola Superior
	Sul	Universidade
	Sudeste	Faculdade
	Sudeste	Universidade
	Sul	Centro Universitário
	Sudeste	Faculdades Integradas

**ANEXO II**  
 Cadastro INEP por Curso de Filosofia [2001-2004]

<b>DEP. ADMIN</b>	<b>Categoria</b>
Privada	
Privada	
Privada	
Privada	
<b>Dep. Admin.</b>	<b>Categoria</b>
Privada	Filantrópica
Privada	
Privada	Filantrópica
Privada	
<b>Dep. Admin.</b>	<b>Categoria</b>
Privada	
Privada	
Privada	
Privada	Filantrópica
Privada	Filantrópica
Privada	
<b>Dep. Admin.</b>	<b>Categoria</b>
Privada	
Privada	
Privada	Filantrópica
Privada	
Privada	Filantrópica
Privada	
Privada	Filantrópica

**ANEXO II**  
 Cadastro INEP por Curso de Filosofia [2001-2004]

<b>NOME DA INSTITUIÇÃO</b>
INSTITUTO SALESIANO DE FILOSOFIA
Instituto de Ensino Superior do Centro Oeste
FACULDADE PADRE JOÃO BAGOZZI
Faculdade de São Bento
<b>Nome da Instituição</b>
Faculdades Integradas Espírito Santenses
Faculdade de Ciências e Educação de Rubiataba
Faculdade de Filosofia São Boaventura
Instituto Superior de Educação de Brasília
Faculdade Salesiana Dom Bosco
Centro Universitário Moura Lacerda
Faculdade Evangélica do Meio Norte
Instituto Superior de Educação de Salgueiro
Instituto Santo Tomás de Aquino
Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (Antiga Faculdades Integradas Católicas de Palmas)
Faculdade São Bento
Instituto Superior de Educação de Pesqueira
Faculdade São Tomás de Aquino
Faculdade de Ciências da Bahia - FACIBA
<b>Nome da Instituição</b>
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Faculdade Dehoniana
Faculdade Arquidiocesana de Mariana
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Alto São Francisco
Instituto Teológico Pastoral do Ceará
FAJOPA - Faculdade João Paulo II
<b>Nome da Instituição</b>
Faculdade Batista Brasileira
Instituto Filosófico Teológico Nossa Senhora Imaculada Rainha do Sertão
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Faculdade de Filosofia e Teologia Paulo VI
Universidade Presbiteriana Mackenzie
Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná
Faculdades Integradas Bennett

**ANEXO II**  
 Cadastro INEP por Curso de Filosofia [2001-2004]

<b>SIGLA</b>	<b>NOME DA MANTENEDORA</b>
INSAF	INSTITUTO SALESIANO DE FILOSOFIA
IESCO	Associação de Ensino Superior do Centro Oeste
FACULDADE BAGOZZI	CONGREGAÇÃO DOS OBLATOS DE SÃO JOSÉ
FASB	Mosteiro de São Bento de São Paulo
<b>Sigla</b>	<b>Nome da Mantenedora</b>
FIESA	Fundação de Assistência em Educação-FAESA
FACER	Cooperativa de Ensino Superior de Rubiataba
	Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus
	Sociedade Educacional Brasília S/C Ltda
FSDB	Inspetoria Salesiana Missionária da Amazônia
CUML	Instituição Moura Lacerda
FAEME	Instituto Educacional Brasileiro
	Educa - Sociedade Educacional, Cultural e Esportiva de Salgueiro Ltda
ISTA	Inspetoria São João Bosco
FACIPAL	Centro Pastoral Educacional e Assistencial Dom Carlos
	Mosteiro de São Bento de São Paulo
ISEP	Sociedade de Educação, Cultura e Esportes de Pesqueira Ltda
	Fundação Educacional Dom Fernando Iório Rodrigues
FACIBA	Instituto Univérsico de Ciências Humanas
<b>Sigla</b>	<b>Nome da Mantenedora</b>
URI	Fundação Regional Integrada
	Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus
	Fundação Marianense de Educação
FASF	Obras Sociais e Educacionais da Mitra Diocesana de Luz
ITEP	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
	Acei - Associação Cultural e Educacional Interdiocesana
<b>Sigla</b>	<b>Nome da Mantenedora</b>
FBB	Cruzada Maranata de Evangelização
IFTNSIRS	Diocese de Quixadá
PUCRS	União Brasileira de Educação e Assistência
	Associação Cultural Paulo VI
MACKENZIE	Instituto Presbiteriano Mackenzie
FACIPAL	Centro Pastoral Educacional e Assistencial Dom Carlos
IMB-FIB	Instituto Metodista Bennett

**ANEXO II**  
 Cadastro INEP por Curso de Filosofia [2001-2004]

<b>LOGRADOURO DA MANTIDA</b>	<b>COMPLEMENTO</b>
Av. Engenheiro Abdias de Carvalho No.: 1855	
QS 05 Rua 300 Lote 01 No.: 01	Aguas Claras
Rua João Bettega No.: 01	
Largo de São Bento, s/nº	
<b>Logradouro da Mantida</b>	<b>Complemento</b>
Rua Anselmo Serrat, 199	
Praça Mutum, S/N -	
Rua 24 de Maio, 135	
Área Especial - Setor Central Leste No.: 17	Região Administrativa II
Avenida Epaminondas, 57	
Rua Padre Euclides No.: 995	
Rua Nova No.: 429	
Rua Professora Maria Nita de Oliveira No.: S/N	
Rua Itutinga No.: 300	
Rua Doutor Bernardo Ribeiro Viana - 903	2º Andar
Largo de São Bento No.: S/N	
Avenida Ézio Araújo No.: 350	
Avenida Muniz Falcão No.: s/n	
Rua Henrique Dias No.: 302	
<b>Logradouro da Mantida</b>	<b>Complemento</b>
Avenida Sete de Setembro, 1558	
Avenida Francisco Barreto Leme No.: 550	Caixa Postal: 128
Rodovia dos Imigrantes Km 108	
Avenida Laerton Paulinelli - 153	
Avenida Dom Manoel, 03	Seminário da Prainha - Cx Postal 295
Rua Olavo Bilac No.: 554	
<b>Logradouro da Mantida</b>	<b>Complemento</b>
Rua Altino Serbeto de Barros No.: s/n	
Rua Basilio Pinto, S/Nº	
Avenida Senador Salgado Filho, 7000	Caixa Postal 40
Rodovia Mogi-Dutra No.: S/N	Km 42
Rua da Consolação No.: 896	Campus São Paulo
Rua Doutor Bernardo Ribeiro Viana - 903	2º Andar
Rua Marques de Abrantes, 55	

**ANEXO II**  
 Cadastro INEP por Curso de Filosofia [2001-2004]

<b>BAIRRO</b>	<b>MUNICÍPIO</b>	<b>CEP</b>	<b>UF</b>	<b>DDD</b>
Bongi	Recife	50830-000	PE	(0xx81)
Taguatinga	Brasília	72120 470	DF	0xx61
Portão	Curitiba	81070-000	PR	(0xx41)
Centro	São Paulo	01029 010	SP	0xx11
<b>Bairro</b>	<b>Município</b>	<b>CEP</b>	<b>UF</b>	<b>DDD</b>
Ilha de Monte Belo	Vitória	29041-010	ES	0xx27
Centro	Rubiatuba	76350 000	GO	0xx62
Centro	Curitiba	80230 080	PR	0xx41
Gama	Brasília	72450 070	DF	0xx61
Centro	Manaus	69010 090	AM	0xx92
Campos Elíseos	Ribeirão Preto	14085-420	SP	0xx16
Centro	Coroata	65415-000	MA	0xx99
Divino Espírito Santo	Salgueiro	56000-000	PE	0xx81
Minas Brasil	Belo Horizonte	30535-640	MG	0xx31
Centro	Palmas	85555 000	PR	0xx46
Centro	São Paulo	01029-010	SP	0xx11
Centro	Pesqueira	55200 000	PE	0xx87
São Francisco	Palmeira dos Índios	57600-060	AL	0xx82
Baixa do Bonfim	Salvador	40423-0	BA	0xx71
<b>Bairro</b>	<b>Município</b>	<b>CEP</b>	<b>UF</b>	<b>DDD</b>
Centro	Erechim	99700 000	RS	0xx54
Vila São Geraldo	Taubaté	12062 000	SP	0xx12
Chácara	Mariana	35420-000	MG	0xx31
Monseñor Parreiras	Luz	35595 000	MG	0xx37
Centro	Fortaleza	60001 970	CE	0xx85
Jardim América	Marília	17506-970	SP	0xx14
<b>Bairro</b>	<b>Município</b>	<b>CEP</b>	<b>UF</b>	<b>DDD</b>
Itaigara	Salvador	41850 050	BA	0xx71
Combate	Quixadá	63900 000	CE	0xx88
Centro	Viamão	94440 970	RS	0xx51
Itapety	Moji das Cruzes	08701-970	SP	0xx11
Consolação	São Paulo	01302-907	SP	0xx11
Centro	Palmas	85555 000	PR	0xx46
Fiamengo	Rio de Janeiro	22230 060	RJ	0xx21

**ANEXO II**  
 Cadastro INEP por Curso de Filosofia [2001-2004]

<b>TELEFONE</b>	<b>FAX</b>	<b>EMAIL</b>
3228 2120	3228 2638	<a href="mailto:filosofia@salesianosrec.org.br">filosofia@salesianosrec.org.br</a>
3037 5858	3037 5858	<a href="mailto:iesco@iesco.edu.br">iesco@iesco.edu.br</a>
329 2144	329 3389	<a href="mailto:peroberto@bagozzi.com.br">peroberto@bagozzi.com.br</a>
228 3633	227-7390	<a href="mailto:filosofiasb@uol.com.br">filosofiasb@uol.com.br</a>
<b>Telefone</b>	<b>Fax</b>	<b>E-Mail</b>
3321-1400	3223-9300	<a href="mailto:faesa@faesa.br">faesa@faesa.br</a>
725 1749	725 1749	<a href="mailto:secretaria@facer.edu.br">secretaria@facer.edu.br</a>
310 3500	310-3195	<a href="mailto:filosofia@saoboaventura.edu.br">filosofia@saoboaventura.edu.br</a>
384 0003 ou 384 6664	384-6664	<a href="mailto:facbrasil@facbrasil.com.br">facbrasil@facbrasil.com.br</a>
622 4690 e 622 1390	622-1765	<a href="mailto:cdb.dir@cdb-mao.g12.br">cdb.dir@cdb-mao.g12.br</a>
3977 1010	3977 1024	<a href="mailto:dicad.ml@mouralacerda.com.br">dicad.ml@mouralacerda.com.br</a>
641 2812 e 641 2809	641 1361	<a href="mailto:ieb@elo.com.br">ieb@elo.com.br</a>
781-0940	781-0940	
3375 6966	3375 6525	<a href="mailto:issbras@embratel.net.br">issbras@embratel.net.br</a>
263 1166 R- 216	263 1166 R- 213	<a href="mailto:secampus@cpea.br">secampus@cpea.br</a>
227 7390	227 7390	
3835 2030	3835 5004	
421 1060	421 1060	<a href="mailto:facesta@bol.com.br">facesta@bol.com.br</a>
313 3805	312 9300	<a href="mailto:iunich@bol.com.br">iunich@bol.com.br</a>
<b>Telefone</b>	<b>Fax</b>	<b>E-Mail</b>
522 1255	522 2155	<a href="mailto:gabinete@uri.reitoria.br">gabinete@uri.reitoria.br</a>
232 7830	232-7830	<a href="mailto:dehoniana@uol.com.br">dehoniana@uol.com.br</a>
3557 1241		<a href="mailto:ifsj@uai.com.br">ifsj@uai.com.br</a>
421 3434	421 3434	<a href="mailto:osemd@catedralnet.com.br">osemd@catedralnet.com.br</a>
219 9023	219-0113	<a href="mailto:itep@fortalnet.com.br">itep@fortalnet.com.br</a>
432 4401	432 4401	<a href="mailto:diretordeestudospsoci@terra.com.br">diretordeestudospsoci@terra.com.br</a>
<b>Telefone</b>	<b>Fax</b>	<b>E-Mail</b>
354 3434	354 3434	<a href="mailto:secretaria@fbb.br">secretaria@fbb.br</a>
412 1455	412-1455	<a href="mailto:ifcrs@discovernet.com.br">ifcrs@discovernet.com.br</a>
444 2499	3320 3826	<a href="mailto:dircad@puhrs.br">dircad@puhrs.br</a>
4791 2538		
3236 8391	3259 6405	<a href="mailto:secgeral.upm@mackenzie.com.br">secgeral.upm@mackenzie.com.br</a>
263 1166 R- 216	263 1166 R- 213	<a href="mailto:secampus@cpea.br">secampus@cpea.br</a>
2557 1001 R- 116/123/145	2205 2176	<a href="mailto:imb@bennett.br">imb@bennett.br</a>

**ANEXO II**  
 Cadastro INEP por Curso de Filosofia [2001-2004]

Site	Assunto	Efeito	Curso:
		Autorizado	FILOSOFIA
<a href="http://www.iesco.edu.br">www.iesco.edu.br</a>		Autorizado	FILOSOFIA
<a href="mailto:www.bagozzi@com.br">www.bagozzi@com.br</a>		Autorizado	FILOSOFIA
<a href="http://www.mosteiro.org.br/filosofia">www.mosteiro.org.br/filosofia</a>	Aut.	Aut. Curso Filosofia	Filosofia
Site	Assunto	Efeito	Curso
<a href="http://www.faesa.br">www.faesa.br</a>	Aut.	Autoriz. de Curso	Filosofia
<a href="http://www.facer.edu.br">www.facer.edu.br</a>	Rec.	Reconh. por 01 Ano	Filosofia
<a href="http://www.saoboaventura.edu.br">www.saoboaventura.edu.br</a>	Aut.	Aut. Curso de Filosofia - Lic	Filosofia
<a href="http://www.facbrasil.com.br">http://www.facbrasil.com.br</a>	Aut.	Aut. Curso de Filosofia - Lic	Filosofia
	Aut.	Aut. Curso de Filosofia - Lic	Filosofia
<a href="http://www.mouralacerda.com.br">www.mouralacerda.com.br</a>	Rec.	Reconhecimento por 02 Anos	Filosofia
<a href="http://www.faeme.net">www.faeme.net</a>	Aut.	Aut Curso Filosofia	Filosofia
	Aut.	Aut Curso Filosofia	Filosofia
	Aut.	Aut. Curso de Filosofia	Filosofia
<a href="http://www.cpea.br">www.cpea.br</a>	Rec.	Renovação de Reconhecimento por 04 Anos	Filosofia
	Aut.	Aut. Curso de Filosofia	Filosofia
	Aut.	Aut. Curso de Filosofia	Filosofia
	Aut.	Aut. Curso de Filosofia	Filosofia
	Aut.	Aut. Curso de Filosofia	Filosofia
Site	Assunto	Efeito	Curso
<a href="http://www.uri.reitoria.br">http://www.uri.reitoria.br</a>	Rec.	Reconh. por 05 Anos	Filosofia
<a href="http://www.dehoniana.org.br">www.dehoniana.org.br</a>	Aut.	Aut Curso de Filosofia	Filosofia
	Aut.	Aut Curso de Filosofia	Filosofia
<a href="http://www.fasf.edu.br">www.fasf.edu.br</a>	Aut.	Aut Curso de Filosofia	Filosofia
<a href="http://www.itep-ce.com.br">http://www.itep-ce.com.br</a>	Aut.	Aut Curso de Filosofia	Filosofia
	Aut.	Aut Curso de Filosofia	Filosofia
Site	Assunto	Efeito	Curso
<a href="http://www.fbb.br">www.fbb.br</a>	Rec.	Reconh. por 01 Ano	Filosofia
	Aut.	Aut Curso de Filosofia	Filosofia
<a href="http://www.pucrs.br">http://www.pucrs.br</a>	Aut.	Aut Curso de Filosofia	Filosofia
	Aut.	Aut Curso de Filosofia	Filosofia
<a href="http://www.mackenzie.br">www.mackenzie.br</a>	Reconh	Reconhecimento por 03 Anos	Filosofia
<a href="http://www.cpea.br">www.cpea.br</a>	Renovação	Renovação de Reconhecimento por 04 Anos	Filosofia
<a href="http://www.bennett.br">www.bennett.br</a>	Reconh	Reconhecimento por 04 Anos	Filosofia

**ANEXO II**  
**Cadastro INEP por Curso de Filosofia [2001-2004]**

<b>Habilitação:</b>	<b>Modalidade Curso:</b>	<b>Vagas:</b>	<b>Turno:</b>	<b>Nº da Portaria</b>
	Licenciatura Plena			0463
	Licenciatura Plena			1246
	Licenciatura Plena			1396
	Licenciatura			2663
<b>Habilitação</b>	<b>Modalidade Curso</b>	<b>Vagas</b>	<b>Turno</b>	<b>Nº da Portaria</b>
	Bacharelado	100	Diurno/Noturno	489
	Licenciatura	50	Noturno	815
	Licenciatura	50	Diurno	854
	Licenciatura	200	Diurno/Noturno	1395
	Licenciatura	80	Noturno	1508
	Licenciatura			1857
	Licenciatura	200	Diurno/Noturno	2072
	Licenciatura	60	Noturno	2630
	Bach e Lic.	80	Diurno	2917
	Licenciatura			3270
	Licenciatura	100	Diurno	3281
	Licenciatura	60	Noturno	3296
	Licenciatura	40	Noturno	3530
	Bacharelado	100	Noturno	3995
<b>Habilitação</b>	<b>Modalidade Curso</b>	<b>Vagas</b>	<b>Turno</b>	<b>Nº da Portaria</b>
	Bach e Lic.			1436
	Bacharelado	50	Diurno	2460
	Bacharelado	30	Diurno	2487
	Licenciatura	100	Diurno/Noturno	3143
	Bacharelado	80	Diurno	3426
	Bacharelado	100	Diurno/Noturno	3624
<b>Habilitação</b>	<b>Modalidade Curso</b>	<b>Vagas</b>	<b>Turno</b>	<b>Nº da Portaria</b>
	Licenciatura	100	Noturno	36
	Bacharelado	60	Diurno/Noturno	160
	Licenciatura			898
	Bach e Lic.	100	Diurno/Noturno	1057
	Bach e Lic.			1145
	Licenciatura			1280
	Licenciatura	100	Noturno	1504

**ANEXO II**  
 Cadastro INEP por Curso de Filosofia [2001-2004]

<b>Data de Homologação</b>	<b>Data do DOU:</b>	<b>Nº da Seção/Página:</b>
15/03/01	20/03/01	23 1E
21/06/01	22/06/01	102 1E
04/07/01	09/07/01	48 1E
	10/12/2001	21/1
<b>Data de Homologação</b>	<b>Data do DOU:</b>	<b>Nº da Seção/Página:</b>
22/2/2002	25/02/2002	1/16
22/3/2002	27/03/2002	1/26
22/3/2002	27/03/2002	1/30
9/5/2002	13/05/2002	1/16
20/5/2002	22/05/2002	1/09
26/6/2002	27/6/2002	1/55
18/7/2002	19/7/2002	1/13
18/9/2002	20/9/2002	1/33
17/10/2002	18/10/2002	1/12
27/11/2002	29/11/2002	1/34
27/11/2002	29/11/2002	1/35
29/11/2002	2/12/2002	1/11
13/12/2002	16/12/2002	1/39
30/12/2002	31/12/2002	1/35
<b>Data de Homologação</b>	<b>Data do DOU:</b>	<b>Nº da Seção/Página:</b>
12/6/2003	13/6/2003	1/12
10/9/2003	11/9/2003	1/14
12/9/2003	15/9/2003	1/08
31/10/2003	4/10/2003	1/12
18/11/2003	19/11/2003	1/33
4/12/2003	8/12/2003	1/10
<b>Data de Homologação</b>	<b>Data do DOU:</b>	<b>Nº da Seção/Página:</b>
9/1/2004	12/1/2004	1/23
12/1/2004	14/1/2004	1/14
31/3/2004	1/4/2004	1/14
29/4/2004	3/5/2004	1/06
30/4/2004	3/5/2004	1/12
17/5/2004	18/5/2004	1/14
26/5/2004	27/5/2004	1/12

**ANEXO II**  
 Cadastro INEP por Curso de Filosofia [2001-2004]

<b>Válido por</b>
Remanejado 50 vagas do curso diurno para o curso noturno
<b>Válido por</b>
Rec por 01 ano
Rec por 02 anos
Rec por 04 anos
<b>Válido por</b>
Rec por 05 anos
<b>Válido por</b>
Rec por 01 Ano
Rec por 03 Anos
Rec por 04 Anos
Rec por 04 Anos



**ANEXO III**

Cadastro por Curso de Filosofia - Planilha Básica (1999-2004)

<b>MEC/SESu/DEDES/CGSI/DPIES</b>
<b>Cadastro de IES por Curso de Filosofia (1999-2004)</b>
<b>Fonte : MEC/INEP/SEEC</b>
<b>NOME DA INSTITUIÇÃO</b>
CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE BRUSQUE
CENTRO UNIVERSITÁRIO ASSUNÇÃO
CENTRO UNIVERSITÁRIO DIOCESANO DO SUDOESTE DO PARANÁ
CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO
FACULDADE ARQUIDIOCESANA DE MARIANA
FACULDADE AUXILIUM DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE LINS
FACULDADE BATISTA BRASILEIRA
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E LETRAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA BAHIA - FACIBA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO DE RUBIATABA
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS SANTA MARCELINA
FACULDADE DE FILOSOFIA DA COMPANHIA DE JESUS
FACULDADE DE FILOSOFIA E TEOLOGIA PAULO VI
FACULDADE DE FILOSOFIA NOSSA SENHORA IMACULADA CONCEIÇÃO
FACULDADE DE FILOSOFIA SÃO BOAVENTURA
FACULDADE DE FILOSOFIA SÃO MIGUEL ARCANJO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE CAJAZEIRAS
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DO ALTO SÃO FRANCISCO
FACULDADE DE SÃO BENTO
FACULDADE DEHONIANA
FACULDADE EVANGÉLICA DO MEIO NORTE
FACULDADE PADRE JOÃO BAGOZZI
FACULDADE SALESIANA DOM BOSCO
FACULDADE SÃO TOMÁS DE AQUINO
FACULDADES INTEGRADAS BENNETT
FACULDADES INTEGRADAS ESPÍRITO SANTENSES
FAJOPA - FACULDADE JOÃO PAULO II
FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE SÃO JOÃO DEL REI
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DO CENTRO OESTE
INSTITUTO FILOSÓFICO TEOLÓGICO NOSSA SENHORA IMACULADA RAINHA DO SERTÃO
INSTITUTO SALESIANO DE FILOSOFIA
INSTITUTO SANTO TOMÁS DE AQUINO
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BRASÍLIA
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PESQUEIRA
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SALGUEIRO
INSTITUTO TEOLÓGICO PASTORAL DO CEARÁ
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

**ANEXO III**

Cadastro por Curso de Filosofia - Planilha Básica (1999-2004)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
UNIÃO DAS FACULDADES CLARETIANAS
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
UNIVERSIDADE DE SOROCABA
UNIVERSIDADE DO AMAZONAS
UNIVERSIDADE DO AMAZONAS
UNIVERSIDADE DO AMAZONAS
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA
UNIVERSIDADE DO SAGRADO CORAÇÃO
UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO VALE DO ACARAÚ
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - UNESP
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

### ANEXO III

Cadastro por Curso de Filosofia - Planilha Básica (1999-2004)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU

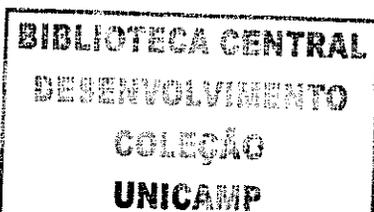




**ANEXO III**

Cadastro por Curso de Filosofia - Planilha Básica (1999-2004)

Universidade	Federal
Universidade	Privada



**ANEXO III**

Cadastro por Curso de Filosofia - Planilha Básica (1999-2004)

NOME DA HABILITAÇÃO	MUNICIPIO	UF	REGIÃO
Licenciatura	BRUSQUE	SC	Sul
Licenciatura	SAO PAULO	SP	Sudeste
Licenciatura	Palmas	PR	Sul
Licenciatura	SANTA MARIA	RS	Sul
Bacharelado / Licenciatura	CANOAS	RS	Sul
Licenciatura	RIBEIRAO PRETO	SP	Sudeste
Bacharelado / Licenciatura	LORENA	SP	Sudeste
Bacharelado	Mariana	MG	Sudeste
Licenciatura	LINS	SP	Sudeste
Licenciatura	SALVADOR	BA	Nordeste
Bacharelado / Licenciatura	CURITIBA	PR	Sul
Bacharelado	Salvador	BA	Nordeste
Licenciatura	RUBIATABA	GO	Centro-Oeste
Licenciatura	MURIAE	MG	Sudeste
Bacharelado / Licenciatura	BELO HORIZONTE	MG	Sudeste
Bacharelado / Licenciatura	Moji das Cruzes	SP	Sudeste
Licenciatura	VIAMAO	RS	Sul
Licenciatura	Curitiba	PR	Sul
Licenciatura	ANAPOLIS	GO	Centro-Oeste
Licenciatura	CAJAZEIRAS	PB	Nordeste
Licenciatura	Luz	MG	Sudeste
Licenciatura	São Paulo	SP	Sudeste
Bacharelado	Taubaté	SP	Sudeste
Licenciatura	Coroata	MA	Nordeste
Licenciatura Plena	Curitiba	PR	Sul
Licenciatura	Manaus	AM	Norte
Licenciatura	Palmeira dos Índios	AL	Nordeste
Licenciatura	Rio de Janeiro	RJ	Sudeste
Bacharelado	Vitória	ES	Sudeste
Bacharelado	Marília	SP	Sudeste
Bacharelado / Licenciatura	SAO JOAO DEL REI	MG	Sudeste
Bacharelado	CAPAO DO LEAO	RS	Sul
Licenciatura	VALPARAISO DE GOIAS	GO	Centro-Oeste
Licenciatura Plena	Brasília	DF	Centro-Oeste
Bacharelado	Quixadá	CE	Nordeste
Licenciatura Plena	Recife	PE	Nordeste
Bacharelado / Licenciatura	Belo Horizonte	MG	Sudeste
Licenciatura	Brasilia	DF	Centro-Oeste
Licenciatura	Pesqueira	PE	Nordeste
Licenciatura	Salgueiro	PE	Nordeste
Bacharelado	Fortaleza	CE	Nordeste
Bacharelado / Licenciatura	CAMPINAS	SP	Sudeste
Licenciatura	BELO HORIZONTE	MG	Sudeste
Licenciatura	POCOS DE CALDAS	MG	Sudeste
Bacharelado / Licenciatura	SAO PAULO	SP	Sudeste
Licenciatura	CURITIBA	PR	Sul
Bacharelado / Licenciatura	RIO DE JANEIRO	RJ	Sudeste
Bacharelado / Licenciatura	PORTO ALEGRE	RS	Sul

**ANEXO III**

Cadastro por Curso de Filosofia - Planilha Básica (1999-2004)

Licenciatura	Viamão	RS	Sul
Licenciatura	BATATAIS	SP	Sudeste
Licenciatura	BRASILIA	DF	Centro-Oeste
Licenciatura	GOIANIA	GO	Centro-Oeste
Licenciatura	PELOTAS	RS	Sul
Bacharelado / Licenciatura	RECIFE	PE	Nordeste
Bacharelado / Licenciatura	PETROPOLIS	RJ	Sudeste
Bacharelado / Licenciatura	SALVADOR	BA	Nordeste
Licenciatura	SANTOS	SP	Sudeste
Licenciatura	CAMPO GRANDE	MS	Centro-Oeste
Bacharelado / Licenciatura	BRASILIA	DF	Centro-Oeste
Bacharelado / Licenciatura	CAXIAS DO SUL	RS	Sul
Bacharelado / Licenciatura	PASSO FUNDO	RS	Sul
Bacharelado / Licenciatura	SANTA CRUZ DO SUL	RS	Sul
Bacharelado / Licenciatura	SAO PAULO	SP	Sudeste
Licenciatura	SOROCABA	SP	Sudeste
Bacharelado / Licenciatura	MANAUS	AM	Norte
Licenciatura	BENJAMIN CONSTANT	AM	Norte
Licenciatura	PARINTINS	AM	Norte
Licenciatura	DIAMANTINA	MG	Sudeste
Licenciatura	DIVINOPOLIS	MG	Sudeste
Licenciatura	LAVRAS	MG	Sudeste
Bacharelado / Licenciatura	RIO DE JANEIRO	RJ	Sudeste
Licenciatura	CHAPECO	SC	Sul
Licenciatura	BAURU	SP	Sudeste
Licenciatura	FLORIANOPOLIS	SC	Sul
Licenciatura	TUBARAO	SC	Sul
Bacharelado / Licenciatura	SAO LEOPOLDO	RS	Sul
Bacharelado / Licenciatura	CAMPINAS	SP	Sudeste
Licenciatura	LONDRINA	PR	Sul
Bacharelado	MARINGA	PR	Sul
Licenciatura	MONTES CLAROS	MG	Sudeste
Licenciatura	ILHEUS	BA	Nordeste
Bacharelado / Licenciatura	FORTALEZA	CE	Nordeste
Bacharelado / Licenciatura	TOLEDO	PR	Sul
Bacharelado	SOBRAL	CE	Nordeste
Licenciatura	MARILIA	SP	Sudeste
Bacharelado / Licenciatura	SALVADOR	BA	Nordeste
Bacharelado / Licenciatura	JOAO PESSOA	PB	Nordeste
Licenciatura	MACEIO	AL	Nordeste
Bacharelado / Licenciatura	GOIANIA	GO	Centro-Oeste
Bacharelado / Licenciatura	JUIZ DE FORA	MG	Sudeste
Bacharelado / Licenciatura	BELO HORIZONTE	MG	Sudeste
Bacharelado / Licenciatura	OURO PRETO	MG	Sudeste
Bacharelado / Licenciatura	RECIFE	PE	Nordeste
Bacharelado / Licenciatura	FLORIANOPOLIS	SC	Sul
Licenciatura	SANTA MARIA	RS	Sul
Licenciatura	SAO CRISTOVAO	SE	Nordeste
Bacharelado / Licenciatura	UBERLANDIA	MG	Sudeste
Bacharelado / Licenciatura	VITORIA	ES	Sudeste
Licenciatura	SAO LUIS	MA	Nordeste
Bacharelado / Licenciatura	BELEM	PA	Norte

**ANEXO III**

Cadastro por Curso de Filosofia - Planilha Básica (1999-2004)

Bacharelado / Licenciatura	CURITIBA	PR	Sul
Licenciatura	TERESINA	PI	Nordeste
Bacharelado / Licenciatura	RIO DE JANEIRO	RJ	Sudeste
Licenciatura	NATAL	RN	Nordeste
Bacharelado / Licenciatura	PORTO ALEGRE	RS	Sul
Licenciatura	PIRACICABA	SP	Sudeste
Licenciatura	SÃO BERNARDO DO CAMPO	SP	Sudeste
Licenciatura	SÃO PAULO	SP	Sudeste
Bacharelado / Licenciatura	São Paulo	SP	Sudeste
Licenciatura	IJUI	RS	Sul
Licenciatura	SANTA ROSA	RS	Sul
Bacharelado / Licenciatura	Erechim	RS	Sul
Licenciatura	SÃO PAULO	SP	Sudeste
Bacharelado	SÃO PAULO	SP	Sudeste

**ANEXO III**

Cadastro por Curso de Filosofia - Planilha Básica (1999-2004)

DATA INICIO FUNCIONAMENTO
01-AUG-87
01-FEB-71
09-MAR-69
02-MAY-58
13-FEB-95
08-FEB-99
11-FEB-52
25/6/2003
03-FEB-94
02-AUG-99
28/jun/99
31/12/2002
02-FEB-98
04-MAR-68
31-JAN-92
3/5/2004
25-MAR-57
23/3/2002
06-NOV-95
27-JAN-70
2003
2001
2003
2002
2001
2002
2002
2002
2004
2002
2002
10-MAR-54
15-MAR-91
1998
2001
2004
2001
2002
2002
2002
2002
2002
2004
01-MAR-42
04-JAN-43
04-JUN-66
22-DEC-32
03-MAR-53
01-MAR-41
26-MAR-40

### ANEXO III

Cadastro por Curso de Filosofia - Planilha Básica (1999-2004)

2004
12-FEB-90
09-MAY-89
01-MAR-77
18-MAR-53
23-MAR-43
01-FEB-99
22-JAN-52
06-MAR-72
18-FEB-80
01-AUG-67
01-MAR-60
03-MAR-57
05-AUG-96
25-JAN-34
19-FEB-52
24-JAN-61
01-JUL-96
02-JAN-97
04-MAR-68
01-FEB-65
03-MAR-69
13-MAY-41
16-FEB-98
24-FEB-93
02-MAR-98
01-MAR-74
22-FEB-54
01-MAR-88
03-MAR-93
01-MAR-00
03-JUN-68
01-MAR-61
12-JUL-50
01-OCT-80
1998
03-APR-67
06-MAR-41
07-MAR-71
03-MAR-52
01-MAR-82
01-MAR-69
01-MAR-41
05-SEP-94
04-DEC-50
25-MAR-55
01-MAR-65
01-JAN-51
29-OCT-93
05-JAN-88
05-JAN-53
01-MAR-73

### ANEXO III

Cadastro por Curso de Filosofia - Planilha Básica (1999-2004)

01-JAN-38
24-MAR-58
11-APR-31
02-JAN-80
1943
29-FEB-88
01-JUL-93
03-AUG-98
2004
16-MAR-57
01-MAR-76
2003
04-NOV-86
19-FEB-90

## ANEXO IV

### RELAÇÃO DOS CURSOS DE FILOSOFIA, POR DATA DE INÍCIO DE FUNCIONAMENTO

Fonte: MEC/INEP – Cadastro de IES por Curso de Filosofia — 1999-2004

INÍCIO FUNC.	NOME DA INSTITUIÇÃO	DEPEND. ADM.
1931	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	Federal
1932	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	Privada
1934	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	Estadual
1938	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	Federal
1940	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	Privada
1941	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	Privada
1941	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Estadual
1941	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	Federal
1941	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	Federal
1942	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS	Privada
1943	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	Privada
1943	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO	Privada
1943	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	Federal
1950	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	Estadual
1950	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	Federal
1951	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	Federal
1952	CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO	Privada
1952	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR	Privada
1952	UNIVERSIDADE DE SOROCABA	Privada
1952	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	Federal
1953	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	Privada
1953	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS	Privada
1953	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	Federal
1954	FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE SÃO JOÃO DEL REI	Federal
1954	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	Privada
1955	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	Federal
1957	FACULDADE DE FILOSOFIA NOSSA SENHORA IMACULADA CONCEIÇÃO	Privada
1957	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	Privada
1957	UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	Privada
1958	CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO	Privada
1958	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	Federal
1960	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	Privada
1961	UNIVERSIDADE DO AMAZONAS	Federal
1961	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ	Estadual
1965	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	Estadual
1965	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	Federal

1966	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	Privada
1967	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	Federal
1967	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - UNESP	Estadual
1968	FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS SANTA MARCELINA	Privada
1968	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	Estadual
1968	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS	Estadual
1969	CENTRO UNIVERSITÁRIO DIOCESANO DO SUDOESTE DO PARANÁ	Privada
1969	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	Estadual
1969	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	Federal
1970	FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE CAJAZEIRAS	Privada
1971	CENTRO UNIVERSITÁRIO ASSUNÇÃO	Privada
1971	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	Federal
1972	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS	Privada
1973	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	Federal
1974	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	Privada
1976	UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	Privada
1977	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	Privada
1980	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	Privada
1980	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	Estadual
1980	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	Federal
1982	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	Federal
1986	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO	Privada
1987	CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE BRUSQUE	Privada
1988	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	Estadual
1988	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	Federal
1988	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	Privada
1989	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA	Privada
1990	UNIÃO DAS FACULDADES CLARETIANAS	Privada
1990	UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU	Privada
1991	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	Federal
1992	FACULDADE DE FILOSOFIA DA COMPANHIA DE JESUS	Privada
1993	UNIVERSIDADE DO SAGRADO CORAÇÃO	Privada
1993	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	Estadual
1993	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	Federal
1993	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	Privada
1994	FACULDADE AUXILIUM DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE LINS	Privada
1994	UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	Federal
1995	CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE	Privada
1995	FACULDADE DE FILOSOFIA SÃO MIGUEL ARCANJO	Privada
1996	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL	Privada
1996	UNIVERSIDADE DO AMAZONAS	Federal
1997	UNIVERSIDADE DO AMAZONAS	Federal
1998	FACULDADE DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO DE RUBIATABA	Privada
1998	INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Privada
1998	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	Privada
1998	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	Privada
1998	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO VALE DO ACARAÚ	Estadual
1998	UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	Privada

1999	CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA	Privada
1999	FACULDADE BATISTA BRASILEIRA	Privada
1999	FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E LETRAS	Privada
1999	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS	Privada
2000	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	Estadual
2001	FACULDADE DE SÃO BENTO	Privada
2001	FACULDADE PADRE JOÃO BAGOZZI	Privada
2001	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DO CENTRO OESTE	Privada
2001	INSTITUTO SALESIANO DE FILOSOFIA	Privada
2002	FACULDADE DE CIÊNCIAS DA BAHIA - FACIBA	Privada
2002	FACULDADE DE FILOSOFIA SÃO BOAVENTURA	Privada
2002	FACULDADE EVANGÉLICA DO MEIO NORTE	Privada
2002	FACULDADE SALESIANA DOM BOSCO	Privada
2002	FACULDADE SÃO TOMÁS DE AQUINO	Privada
2002	FACULDADES INTEGRADAS ESPÍRITO SANTENSES	Privada
2002	INSTITUTO SANTO TOMÁS DE AQUINO	Privada
2002	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BRASÍLIA	Privada
2002	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PESQUEIRA	Privada
2002	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SALGUEIRO	Privada
2003	FACULDADE ARQUIDIOCESANA DE MARIANA	Privada
2003	FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DO ALTO SÃO FRANCISCO	Privada
2003	FACULDADE DEHONIANA	Privada
2003	FAJOPA - FACULDADE JOÃO PAULO II	Privada
2003	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES	Privada
2004	FACULDADE DE FILOSOFIA E TEOLOGIA PAULO VI	Privada
2004	FACULDADES INTEGRADAS BENNETT	Privada
2004	INSTITUTO FILOSÓFICO TEOLÓGICO NOSSA SENHORA IMACULADA RAINHA DO SERTÃO	Privada
2004	INSTITUTO TEOLÓGICO PASTORAL DO CEARÁ	Privada
2004	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	Privada
2004	UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	Privada

## ANEXO V

RESPOSTA AO EDITAL 4/1997 - POR IES DE FILOSOFIA

PLANILHA

FILOSOFIA

IES	FACULDADE	CIDADE	UF	DATA	DEPTO	ASSINANTE	REITORIA	PRÓ-REITORIA	PRESIDENTE
UFG	Univ. Federal de Goiás	Goiânia	GO	28/4/1999	Filosofia	Ralph Roman K. Gniss (Chefe do Depto)			
UFSM	Univ. Federal de Santa Maria	Santa Maria	RS	12/5/1999	Filosofia			Baltazar Schirmer	
UPF	Univ. de Passo Fundo	Passo Fundo	RS	31/5/1999	Filosofia	Gerson Luis Trombetta (Coord.)			
PUC-SP	Pont. Univ. Católica de São Paulo	SP	SP		Vice-Reitoria Acadêmica			Marizete Aranha Camargo	
UNIVILLE	Univ. da Região de Joinville	Joinville	SC	30/9/1998	Filosofia			Abílio Lenzi	
UFPR	Univ. Fed. do Paraná	Curitiba	PR	fl tem	Filosofia	fl tem			
UNISC	Univ. de Santa Cruz do Sul	Santa Cruz do Sul	RS	1/7/1998	Filosofia	fl tem			
UNISINOS	Univ. do Vale do Rio dos Sinos	São Leopoldo	RS	fl tem	Filosofia	fl tem			
PUC-RS	Pontifícia Univ. Católica do RS	Porto Alegre	RS	fl tem	Filosofia	fl tem			
UEL	Univ. Estadual de Londrina	Londrina	PR	9/7/1998	Coord. De Assuntos de Ensino de Graduação	Ana Misako Yendo Ito (Coord. De CAE/UEL)			
	Fac. "Auxilium" de Filosofia, Ciências e Letras	Lins	SP	fl tem	Filosofia	Fátima Eliana F. B. Aoki (Coord. Curso)			
UNESP	Fac. de Filosofia e Ciências	Marília	SP	26/3/1998	Filosofia	Antônio Geraldo de Aguiar (Diretor)			
	Univ. São Judas Tadeu				Filosofia	Aldo Antolli (Coord. Curso)			
FUNREI	Fund. Ensino Superior de São João del-Rei	São João del-Rei	MG	fl tem	Filosofia	fl tem			
UFMG	Univ. Fed. de MG	BH	MG	26/6/1998	Filosofia	Marcelo P. Marques (Coord. de Graduação)			
UFPB	Univ. Fed. da Paraíba	João Pessoa	PB	1/7/1998	Filosofia		Jéder N. Oliveira	Silvio J. Rossi	
UFG	Univ. Fed. de Goiás	Goiânia	GO	27/6/1998	Filosofia	Ralph Roman K. Gniss (Chefe do Depto)			
UFSE	Univ. Fed. de Sergipe	Aracaju	SE	25/3/1998	Filosofia	Marcos Antônio da Silva (Pres. Colegiado)			

# ANEXO VI

**PARECER CNE/CES 492/2001 - HOMOLOGADO**

Despacho do Ministro em 04/7//2001, publicado no Diário Oficial da União de 09/7/2001, Seção 1, p. 50.



## MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

<b>INTERESSADO:</b> Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação		<b>UF:</b> DF
<b>ASSUNTO:</b> Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia		
<b>RELATOR(A):</b> Eunice Ribeiro Durham, Silke Weber e Vilma de Mendonça Figueiredo		
<b>PROCESSO(S) N.º(S):</b> 23001.000126/2001-69		
<b>PARECER N.º:</b> CNE/CES 492/2001	<b>COLEGIADO:</b> CES	<b>APROVADO EM:</b> 03/04/2001

### I – RELATÓRIO

Trata o presente de diversos processos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia remetidas pela SESu/MEC para apreciação da CES/CNE.

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

## **II – VOTO DO(A) RELATOR(A)**

A Comissão recomenda a aprovação das propostas de diretrizes dos cursos mencionados na forma ora apresentada.

Brasília(DF), 03 de abril de 2001.

Conselheiro(a) Silke Weber – Relator(a)

Conselheiro(a) Eunice Ribeiro Durham

Conselheiro(a) Vilma de Mendonça Figueiredo

## **III – DECISÃO DA CÂMARA**

A Câmara de Educação Superior aprova por unanimidade o voto do(a) Relator(a).

Sala das Sessões, em 03 de abril de 2001.

Conselheiro Arthur Roquete de Macedo – Presidente

Conselheiro Jose Carlos Almeida da Silva – Vice-Presidente

## **DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**

### **Diretrizes Curriculares**

#### *1. Perfil dos Formandos*

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.

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

O bacharel deverá estar credenciado para a pesquisa acadêmica e eventualmente para a reflexão transdisciplinar

Os egressos podem contribuir profissionalmente também em outras áreas, no debate interdisciplinar, nas assessorias culturais etc.

#### *2. Competências e Habilidades*

- Capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;

- Capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;

- Capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;

- Compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;

- Percepção da integração necessária entre a filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;

.Capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos.

.Capacidade de leitura e compreensão de textos filosóficos em língua estrangeira

Competência na utilização da informática.

#### *3. Conteúdos Curriculares*

O elenco tradicional das cinco disciplinas básicas (História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica, Filosofia Geral: Problemas Metafísicos, - além de duas matérias científicas), tem se comprovado como uma sábia diretriz. Tal elenco vem permitindo aos melhores cursos do País um ensino flexível e adequado da Filosofia.

Entretanto, tendo em vista o desenvolvimento da Filosofia nas últimas décadas, algumas áreas merecem ser consideradas, como: Filosofia Política, Filosofia da Ciência (ou Epistemologia), Estética, Filosofia da Linguagem e Filosofia da Mente.

No caso da licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

#### *4. Organização do Curso*

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.

#### *5. Estruturação do Curso*

Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado.

#### *6. Estágios e Atividades Complementares*

Devem integralizar a estrutura curricular, com computação de carga horária, atividades acadêmicas autorizadas pelo Colegiado tais como: estágios, iniciação científica, laboratórios, trabalho em pesquisa, trabalho de conclusão de curso, participação em eventos científicos, seminários extra-classe, projetos de extensão.

#### *7. Conexão com a Avaliação Institucional*

Os cursos deverão criar seus próprios critérios para avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertencem.

Disponível em: << <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/pareceres/136301FHGSICBAM.doc> >>

Extraído em 31/10/03:

# ANEXO VII

## MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

### EDITAL Nº 4 /97

O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO - MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESu, torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC.

#### **OBJETIVO GERAL DA CHAMADA**

A discussão sobre as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores atende ao inciso II do artigo 53 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), e se coaduna com o disposto na Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, que determina como atribuição da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a deliberação sobre as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação propostas pela SESu/MEC com o auxílio das Comissões de Especialistas. Da mesma forma, tal discussão integra as Diretrizes Curriculares com a realização das avaliações de cursos de graduação, conforme o disposto no inciso II do artigo 4 do Decreto 2.026, de 10 de outubro de 1996, bem como no artigo 14 do Decreto 2.306 de 19 de agosto de 1997.

#### **INFORMAÇÕES BÁSICAS**

##### **1. Orientação Geral para a Organização das Diretrizes Curriculares**

As Diretrizes Curriculares têm por objetivo servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As Diretrizes Curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade.

Com o objetivo de definir uma conceituação sobre as Diretrizes Curriculares, a SESu/MEC propõe as seguintes orientações básicas:

- **Perfil desejado do formando**

As Diretrizes Curriculares, devem possibilitar às IES definir diferentes perfis profissionais para cada área de conhecimento, garantindo uma flexibilidade de cursos e carreiras e promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação. Neste sentido, as IES devem contemplar no perfil de seus formandos as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais em relação a profissionais de alto nível,

consoante à inovação presente no inciso II do artigo 43 da LDB, que define como papel da educação superior o de “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais”.

- **Competências e habilidades desejadas**

As Diretrizes Curriculares devem conferir uma maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos. Desta forma, ao invés do atual sistema de currículos mínimos, onde são detalhadas as disciplinas que devem compor cada curso, deve-se propor linhas gerais capazes de definir quais as competências e habilidades que se deseja desenvolver nos mesmos. Espera-se, assim, a organização de um modelo capaz de adaptar-se às dinâmicas condições de perfil profissional exigido pela sociedade, onde a graduação passa a ter um papel de formação inicial no processo contínuo de educação permanente que é inerente ao mundo do trabalho.

- **Conteúdos curriculares**

As Diretrizes Curriculares serão uma referência para as IES definirem seus currículos plenos, em termos de conteúdos básicos e conteúdos profissionais essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas para os egressos da área/curso. Estes conteúdos devem ser definidos nas Diretrizes Curriculares a partir das necessidades de formação de recursos humanos de cada área de conhecimento, de acordo com a especificidade de cada IES, e justificando-se a importância de tais conteúdos em relação aos objetivos definidos na formação de diplomados em cada área. A presença de conteúdos essenciais garante uma uniformidade básica para os cursos oferecidos, porém, as Diretrizes Curriculares devem garantir que as IES tenham liberdade para definir livremente pelo menos metade da carga horária mínima necessária para a obtenção do diploma, de acordo com suas especificidades de oferta de cursos.

- **Duração dos cursos**

Deve ser estabelecida uma duração mínima para qualquer curso de graduação, obrigatória para todas as IES, a partir do qual cada IES terá autonomia para fixar a duração total de seus cursos.

A questão do tempo máximo para a integralização do curso deve ser pensada em termos de percentuais, através de um acréscimo de até 50% sobre a duração do mesmo em cada IES.

- **Estruturação modular dos cursos**

As Diretrizes Curriculares devem servir também para a otimização da estruturação modular dos cursos, com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados e flexibilizando, para o aluno, a frequência ao curso.

Da mesma maneira se almeja ampliar a diversidade da organização de cursos, podendo as IES definir adequadamente a oferta de cursos seqüenciais, previstos no inciso I do artigo 44 da LDB, que possibilitariam tanto o aproveitamento de estudos, como uma integração mais flexível entre os cursos de graduação.

- **Estágios e atividades complementares**

As Diretrizes Curriculares devem contemplar orientações para as atividades de estágio, monografia, e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar. Desta forma estaria assegurada uma formação de acordo com as especificidades de cada curso, preservando, contudo, o princípio de flexibilização e adaptação às demandas da sociedade.

- **Conexão com a avaliação institucional**

As Diretrizes Curriculares devem contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação. Desta forma, deverão ser consideradas pela SESu/MEC nos processos de credenciamento de instituições, de autorização e reconhecimento de cursos, bem como nas suas renovações, a partir dos parâmetros dos indicadores de qualidade. Além disso, deverão nortear o processo de avaliação institucional, notadamente no âmbito do PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (PAIUB).

## **2. Ambiente de Discussão**

A discussão das Diretrizes Curriculares deverá ser realizada de forma a integrar uma ampla parcela da comunidade interessada, legitimando o processo de discussão. Assim, é desejável a integração das IES com as Sociedades Científicas, ordens e associações profissionais, associações de classe, setor produtivo e outros setores envolvidos, através de seminários, encontros, workshops e reuniões, de forma a garantir Diretrizes Curriculares articuladas tanto às reformas necessárias à estrutura da oferta de cursos de graduação, quanto aos perfis profissionais demandados pela sociedade.

## **3. Apresentação das Propostas**

As propostas de Diretrizes Curriculares poderão ser encaminhadas pelo correio ou via e-mail, para os endereços descritos no item 6 deste edital.

### **3.1. Consórciamento**

Para cada área/curso deve ser encaminhada uma proposta específica de Diretrizes Curriculares. Embora as propostas possam ser encaminhadas de forma isolada por cada IES, é desejável que haja uma ampla integração entre diferentes IES, nas suas áreas afins, bem como com as sociedades científicas, ordens e conselhos profissionais, de forma a se consorciarem em torno de uma proposta comum a ser apresentada. Neste caso, as IES consorciadas poderão compartilhar a organização do processo de elaboração e, ao mesmo tempo, integrar suas experiências no sentido de ampliar a legitimidade da proposta de Diretrizes Curriculares.

### **3.2. Áreas que já contribuíram na discussão das Diretrizes**

As contribuições já enviadas pelas IES e suas áreas/cursos no âmbito das Comissões de Especialistas, cuja discussão se encontra em fase de finalização na SESu/MEC, já estão devidamente consideradas e integradas no processo de sistematização das Diretrizes Curriculares.

#### **4. Cronograma e Caracterização das Etapas**

A data limite para o envio das propostas de Diretrizes Curriculares à SESu/MEC é a de 03 de abril de 1998.

As propostas serão consolidadas pelas Comissões de Especialistas de cada área do conhecimento, sendo que a SESu/MEC poderá integrar consultores *ad hoc* a estas comissões, com o intuito de auxiliá-las neste processo de sistematização dos projetos de Diretrizes Curriculares de cada área/curso. Estes, por sua vez, serão enviados à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação até 04 de maio de 1998, podendo ser apresentados em audiência pública, a critério do CNE.

#### **5. Informações Adicionais**

Esclarecimentos acerca do conteúdo deste Edital poderão ser obtidos com :

Prof. Cid Gesteira                      Coordenador de Projetos SESu/MEC  
tel. (061) 214-8687                      e-mail : cid@sesu.mec.gov.br

Rubens de Oliveira Martins              Gestor Governamental      SESu/MEC  
tel. (061) 214-8039                      e-mail : rubens@sesu.mec.gov.br

#### **6. Do Endereçamento**

Ministério da Educação e do Desporto  
Secretaria de Educação Superior  
Esplanada dos Ministérios, Bloco "L", Edifício Sede, 3º andar, sala 302  
CEP 70047-903 - Brasília - DF  
Telefones: (061) 214-8039  
Fax: (061) 224-8920  
E-mail: rubens@sesu.mec.gov.br

Brasília, 10 de dezembro de 1997.

ABILIO AFONSO BAETA NEVES  
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Extraído em 31/10/03

Site: <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/edital/e04.doc>>

## ANEXO VIII

### MEC – SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DA FILOSOFIA

#### DIRETRIZES CURRICULARES AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA:

##### Histórico:

A CEE-FILO reuniu-se em Brasília em dezembro de 1998 e novamente em abril de 1999 para analisar as sugestões encaminhadas pelos Cursos de Filosofia à SESU-MEC, em resposta ao edital 4/97, como contribuições para a definição das Diretrizes Curriculares de que trata a LDB (Lei 9394/96).

Foram examinadas as contribuições de 14 IES, bastante representativas por se distribuírem proporcionalmente entre as regiões do país, por provirem tanto de Universidades públicas (Federais ou Estaduais) como de instituições privadas e por reunirem sugestões de grupos mais antigos e de outros mais recentes. Deste modo, parece que os aspectos consensuais examinados expressariam, basicamente, o pensamento comum das instituições brasileiras.

Para confirmar até onde vai este consenso entre as instituições nos pontos fundamentais dessas diretrizes a serem elaboradas, a Comissão faz retornar às unidades de ensino superior (através da rede) os pontos principais das diferentes contribuições, para críticas e propostas com vistas à elaboração da versão final das Diretrizes Curriculares que passarão a nortear o ensino da Filosofia dentro do espírito da LDB.

Em geral, a comissão registra que não existe nenhuma dissensão significativa nos pontos fundamentais, ao mesmo tempo em que os profissionais da Filosofia parecem gozar de uma situação privilegiada em termos curriculares, uma vez que o espírito da Resolução de 1962, que os vem nortear, consubstanciado no Parecer 277/62, já garantia uma liberdade e flexibilidade que outros cursos ainda hoje almejam.

##### Perfil do egresso dos cursos de graduação em filosofia:

Nos documentos enviados à SESU houve um acordo quanto à definição do perfil desejado: os cursos deverão formar bacharéis e/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 estaria orientada sobretudo para o ensino de Filosofia no nível médio. Ambas as habilitações devem oferecer substancialmente a mesma formação básica, em termos de conteúdo e de qualidade, com uma 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. Além disso, os núcleos temáticos que através da tradição se constituíram nas grandes disciplinas mencionadas nos documentos oficiais de 1962, constituem ainda hoje uma parte essencial da formação do filósofo, seja ele bacharel ou licenciado.

Bacharelado e Licenciatura diferenciam-se antes pelas suas finalidades, sendo que do licenciado se espera uma vocação pedagógica que o habilite para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente. O licenciado não deve ser simplesmente um bacharel que adicionou disciplinas pedagógicas ao seu currículo. Por sua vez, a sólida formação do bacharel o credencia preferencialmente para a pesquisa acadêmica e eventualmente para a reflexão trans-disciplinar (neste caso, adicionando à sua formação habilitações suplementares), pois é pacífica a convicção de que os egressos podem contribuir profissionalmente também em outras áreas, no debate interdisciplinar, nas assessorias culturais, etc.

Outrossim, verificam-se alguns fenômenos novos, que devem ser levados em conta: vários Estados do Brasil vêm reintroduzindo em larga escala a disciplina de Filosofia no currículo do Ensino Médio, aumentando as chances de inserção profissional dos licenciados. A partir desta realidade, urge intensificar a preocupação com os objetivos formativos específicos para esta habilitação.

### **Competências e habilidades desejadas:**

Embora haja concordância quanto à manutenção das disciplinas tradicionais elencadas na Resolução de 1962, as diversas contribuições enviadas à SESU perceberam o surgimento de novos campos de interesse que não poderiam ser hoje descurados.

Relembrando a idéia de Kant de que o importante é aprender a filosofar, pode-se esperar de um egresso dos cursos de filosofia as seguintes habilidades e competências:

- Capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;
- Capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;
- Capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;
- Compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;
- Percepção da integração necessária entre a filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;
- Capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos.

### **Conteúdos curriculares:**

O elenco tradicional das cinco disciplinas básicas (História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica, Filosofia Geral: Problemas Metafísicos, - além de duas matérias científicas) regulamentada pela Resolução do CFE, de 20 de outubro de 1962, que se seguiu ao Parecer 277/62, tem se comprovado como uma sábia diretriz. Tal elenco vem permitindo aos melhores cursos do País um ensino flexível e adequado da Filosofia. Não se considera conveniente agora criar novas listagens de disciplinas obrigatórias ou um novo currículo mínimo.

Entretanto, tendo em vista o desenvolvimento da Filosofia nas últimas décadas, caberia lembrar algumas áreas cujo ensino hoje não poderia ser negligenciado. Devem ser mencionadas, sem exclusividade, disciplinas como: Filosofia Política, Filosofia da Ciência (ou Epistemologia), Estética, Filosofia da Linguagem e Filosofia da Mente. É recomendável que os Cursos ofereçam tais disciplinas ao menos como optativas, dentro daquela margem de escolhas que cabe a cada instituição, consideradas as particularidades regionais e as características do corpo docente de cada uma. Estas disciplinas, quando acrescentadas, não substituem aquelas da Resolução de 1962, nem precisam ser obrigatórias para todo o País, o que iria contra as tendências consagradas pela LDB e defendidas pela Câmara de Ensino Superior do CNE.

### **Duração dos Cursos:**

Há um grande consenso quanto aos quatro anos como duração mínima ideal, embora o acréscimo ou a subtração de um semestre possam ser justificáveis, dependendo das condições específicas dos cursos. Por exemplo, cursos noturnos geralmente exigem uma duração mais prolongada. Embora o currículo antigo autorizasse três anos, um período menor do que sete semestres não parece desejável, por não favorecer o amadurecimento necessário. Um período muito mais longo (o currículo anterior permitia até sete anos) tampouco se justifica: nos dias de hoje os estudos podem ser melhor continuados na pós-graduação; além disso, a idéia de formação permanente não favorece cursos de excessiva duração.

Mesmo mantendo-se o limite mínimo das 2.200 horas ou 147 créditos, o conceito de hora aula (ou mesmo ou de crédito) não precisa necessariamente ser sempre identificado com o tempo correspondente em sala de aula, ocupado com exposições tradicionais da matéria, por parte do professor. Dentro do espírito da nova Lei de Diretrizes e Bases, pode-se justificar o aproveitamento, para fins de composição da carga horária, de atividades como tutorias, pesquisa ligada a projetos institucionais (tipo PET, PIBIC e outros), monografias, estágios, aulas práticas e demais atividades de pesquisa e de extensão.

### **Corpo Docente:**

Os cursos atuais de Filosofia, em virtude de seu caráter profissional, exigem, na composição de seu Corpo Docente, uma preponderância de pessoal com titulação específica na área, tanto quanto possível no nível de pós-graduação (Mestrado e Doutorado). Presentemente, pelo menos nas maiores cidades brasileiras, já se encontra um número expressivo de Mestres e Doutores em Filosofia, e a tendência é que este contingente continue a crescer. Mesmo os cursos novos e

inicialmente mais frágeis devem respeitar as proporções de Mestres e Doutores indicadas na Lei de Diretrizes e Bases.

**Metodologia:**

Os cursos devem promover contato direto com as fontes filosóficas originais, desenvolvendo a compreensão lógica e hermenêutica, através de muita leitura e discussões em grupo, que ensinem o graduando a arte da argumentação, da fundamentação de um ponto de vista, da clarificação conceptual e da articulação dos discursos. Será sempre indispensável a leitura, ao menos em português e espanhol, dos textos dos grandes filósofos e, sempre que possível, no idioma original, ou em traduções de boa qualidade numa das línguas internacionais, tais como francês, inglês e/ou alemão. (Nem se deveria desencorajar uma ou outra vocação especial que leve o aluno a ler textos filosóficos em língua grega ou latina.)

Em relação aos licenciandos, não se negligencie, ao longo de todo o curso, a procura de instrumentos de trabalho futuro, como uma bibliografia que seja utilizável nas escolas, bem como outros recursos didáticos, (filmes, jornais, redes de informática, etc.).

De resto, é importante que todos os discentes, bacharelandos e licenciandos, se habilitem a utilizar os modernos recursos da informática, de modo a acompanhar o que se produz ali atualmente no campo da Filosofia e a participar diretamente das respectivas discussões.

N. G. Gomes / O. Giacoia Jr. / A. L. M. Valls.

# ANEXO IX

## CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO

### RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002.<sup>(1)</sup>

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea "c" da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

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

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

- I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
  - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

---

<sup>(1)</sup> CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

- b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
- c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
- d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

- I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;
- II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

- I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;
- II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;
- III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;
- IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;
- V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da

atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

- I - cultura geral e profissional;
- II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V - conhecimento pedagógico;
- VI - conhecimento advindo da experiência.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

- I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;
- II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;
- III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;
- IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;
- V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;
- VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;
- VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;
- VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregarem os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica.

Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

- I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;
- II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;
- III - incidentes sobre processos e resultados.

Art. 9º A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no *locus* institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

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

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

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

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

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

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Art. 17. As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do Art. 90 da Lei 9.394.

Art. 18. O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá cinquenta dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET  
Presidente do Conselho Nacional de Educação

ACESSO EM 31/10/03

<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/resolucao/0102formprof.doc>

**Contato com o Autor:**

Tel.: (21) 2278-0202 / 2238-4799  
E-mail: daltonalves@yahoo.com.br