



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS – CEL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS**

FRANCISCO INAFRAN MARQUES DE SOUZA

**A FILOSOFIA QUE SE FAZ NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE:
as temáticas preferenciais da pesquisa acadêmica e seus desdobramentos
epistemológicos na prática de professores de filosofia**

**CRUZEIRO DO SUL – ACRE
2023**

FRANCISCO INAFRAN MARQUES DE SOUZA

**A FILOSOFIA QUE SE FAZ NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE:
as temáticas preferenciais da pesquisa acadêmica e seus desdobramentos
epistemológicos na prática de professores de filosofia**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus Floresta* para obtenção do título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Linha de Pesquisa: Ensino, Humanidades e Processos Educativos e Culturas

Orientador: Prof. Dr. Cleidison de Jesus Rocha

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Setorial de Cruzeiro do Sul - UFAC

S729f Souza, Francisco Inafran Marques de, 1992-

A filosofia que se faz na Universidade Federal do Acre: as temáticas preferenciais da pesquisa acadêmica e seus desdobramentos epistemológicos na prática de professores de filosofia / Francisco Inafran Marques de Souza; Orientador: Dr. Cleidson de Jesus Rocha. - 2023.

167 f.: il; 30 cm.

Dissertação – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul - AC, 2023.

Inclui referências bibliográficas.

1. Filosofia e ensino. 2. Filosofia na UFAC. 3. Filosofia e prática. I. Souza, Francisco Inafran Marques de. II. Título.

CDD: 370

Bibliotecária: Jéssica Maia Amadio CRB-11º/1009

**A FILOSOFIA QUE SE FAZ NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE:
as temáticas preferenciais da pesquisa acadêmica e seus desdobramentos
epistemológicos na prática de professores de filosofia**

Francisco Inafran Marques de Souza

Dissertação defendida em 13/03/2023 e considerada APROVADA, para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, Campus Floresta.

Prof. Dr. Cleidison de Jesus Rocha
Coordenador do Curso

Banca examinadora:

Prof. Dr. Cleidison de Jesus Rocha
Universidade Federal do Acre (Orientador e Presidente)

Prof. Dr. Manoel Coracy Saboia Dias
Universidade Federal do Acre (Membro Externo)

Prof. Dr. José Valderi Farias de Souza
Universidade Federal do Acre (Membro Externo)

Profª. Dra. Maria José da Silva Moraes Costa
Universidade Federal do Acre (Membro Interno)

Aos meus pais, João Honório de Souza e Maria Francisca Marques, por todo amor dedicado a mim. E ao meu orientador professor Cleidson de Jesus Rocha, que em nenhum momento desamparou-me neste percurso dissertativo.

AGRADECIMENTOS

Entendo que a construção do conhecimento não é um fazer independente nem imparcial, mas se dá em um conjunto e entrelaçado de experiências vividas ao longo do tempo e vínculos ricos em significados e emoções. Nesse sentido, expresso meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram com esta etapa tão significativa da minha trajetória pessoal e profissional. Este agradecimento se estende a todos que participaram de forma direta ou indiretamente nesse caminho percorrido de dois anos.

A princípio agradeço a Deus pela graça de permitir a realização desse percurso, dando-me saúde, determinação e esperança, me fazendo acreditar que é no final que a vitória se revela. Obrigado Deus.

Agradeço a minha família por todo apoio dado a mim, que foram diversos, em carinho, educação, incentivo, financeiro, e sobretudo em orações. Registro assim, meu pai João Honório de Souza e minha mãe Maria Francisca Marques, minhas irmãs Itamara Marques, Itamires Marques e Inaira Marques, meus sobrinhos Gabriel, Lara e Levi, como também, meus cunhados Hélio Correia e Rudiardy Saraiva.

Agradeço imensamente ao professor doutor Cleidson de Jesus Rocha, orientador, que me guiou em todo processo de construção e reconstrução deste trabalho, agradeço pela atenção e respeito à liberdade do meu ritmo de produção, como também pela paciência que teve nessa trajetória tão significativa para minha vida pessoal, profissional, familiar e social. Muito obrigado professor, por ter tornado simples o roteiro complexo da produção acadêmica. Suas orientações ajudaram-me enxergar outros horizontes e perceber o quanto preciso avançar, isto o farei, não tenha dúvida. Finalizo expressando com uma palavra de enorme significado: gratidão, professor. Este agradecimento é para o senhor como coordenador do Mestrado Ensino de Humanidade e Linguagens, que busca incansavelmente meios de fortalecer a pós-graduação da Ufac-Campus Floresta, incentivando a produção, divulgação e fortalecimentos do curso, incentivando tanto os docentes como os discentes à pesquisa científica.

Agradeço aos professores Manoel Coracy Saboia Dias (Ufac-Rio Branco), Maria José Morais (Ufac-Campus Floresta) e José Valderi (Ufac-Campus Floresta), que participaram da banca de Qualificação, cujas contribuições foram fundamentais para a construção deste trabalho dissertativo. Destaco também a gentileza de cada um deles, expressada nas palavras ditas, que deu abertura para um diálogo rico, produtivo e norteador na etapa final deste trabalho. Igualmente os agradeço pela leitura e contribuições valiosas para a execução dessa dissertação no momento da defesa de minha dissertação.

Agradeço aos professores doutores: Maria Irinilda, Dolores Pinto, Maria Aldecy, Vera Lúcia Bampirra, Francisca Adma, Maria José Moraes, Andrea Martini e José Alessandro, cujas aulas se constituíram em momentos ricos de socialização e produção do conhecimento.

Agradeço aos colegas, e aqui deixo registrado Ana Paula, Erica e Mariluce, as quais tive um contato próximo de compartilhamento de ideias.

Agradeço aos participantes da pesquisa, que se dispuseram a responder a entrevista que foi fundamental para a discussão nas categorias.

E por fim, agradeço aos amigos pela torcida feitas a mim durante toda essa trajetória.

“O conhecimento filosófico é um caminho sem volta. E quem disse que eu quero voltar? Quero mergulhar cada vez mais no universo filosófico. Quero conhecer os caminhos filosóficos que ainda não andei, e digo que são muitos. Eu passarei por eles e eles ficarão em mim”.

(Inafran Marques, 2023)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo central identificar a filosofia que se faz na Ufac investigando as temáticas preferenciais da pesquisa acadêmica dos professores de Filosofia da Universidade Federal do Acre e seus desdobramentos na prática de professores de filosofia. Engloba a investigação sobre quem são os professores de filosofia da Ufac, as temáticas que são objeto de suas principais pesquisas acadêmicas e os conteúdos programáticos das disciplinas que ensinam. Os procedimentos metodológicos são próprios da abordagem qualitativa, delineando-se como uma pesquisa de natureza aplicada quanto aos objetivos, descritiva e documental quanto aos procedimentos e bibliográfica, como forma de dar suporte a discussão sobre o percurso da filosofia enquanto conteúdo ensinado ao longo das tradições culturais ocidentais e, especialmente, aquela que se desenvolve no interior da Universidade Federal do Acre. Os documentos analisados foram: currículos lattes dos professores, constantes na plataforma Lattes do CNPq, Projeto Político Pedagógico do Curso de Filosofia da Ufac, planos de curso das disciplinas ministradas pelos professores participantes da pesquisa nos anos de 2021 e 2022. Como coleta de dados, utilizamos também uma entrevista colhida por meio do aplicativo *WhatsApp*. E para análise dos dados, nos valem da análise de conteúdo, segundo os ensinamentos de Bardin (2016), a partir de que serão geradas 4 (quatro) categorias de análise, assim dispostas: Categoria I: Filosofia como uma ontologia das questões relativas à esfera natural, humana e social; Categoria II: A filosofia se desdobra em campos específicos de investigação, comunicáveis através da linguagem; Categoria III: Filosofia se faz com método, ambicionando o conhecimento teórico; Categoria IV: O ensino de filosofia e sua vinculação com a realidade.

Palavras-chave: Filosofia e ensino; Filosofia na Ufac; Filosofia e prática.

ABSTRACT

The central purpose of this dissertation is to identify the philosophy that is being done in the State of Acre by investigating the preferential themes of the academic research of philosophy professors at the Federal University of Acre (UFAC) and their developments in the practice of Philosophy professors. The methodological procedures are typical of the qualitative approach, presenting itself as an applied research in terms of objectives, descriptive and documental in terms of procedures, and bibliographic, as a way to support the discussions about the course of philosophy as a content taught along the western cultural traditions and, particularly, the one that occurs inside the Federal University of Acre. The documents which were analyzed were: the professors' Résumés on Lattes Platform registered with CNPq, the Political Pedagogical Project of the Philosophy Course at UFAC, and the course plans of the subjects taught by the professors participating in the research in the years of 2021 and 2022. As a data collection technique, we also used an interview collected via the WhatsApp program/app. For data analysis, we make use of content analysis, according to the teachings of Bardin (2016), from which 4 (four) categories of analysis shall be generated, thus disposed: CATEGORY I: Philosophy as an ontology of questions concerning the natural, human and social sphere; CATEGORY II: Philosophy unfolds in specific fields of investigation, communicable through language; CATEGORY III: Philosophy is done with method, aspiring to theoretical knowledge; CATEGORY IV: The teaching of Philosophy and its bond with reality.

Keywords: Philosophy and teaching; Philosophy at UFAC; Philosophy and practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Nuvem de palavras gerada a partir do <i>corpus</i> Planos de Curso das disciplinas ministradas pelo Prof. Aristides Moreira.....	80
Figura 2 – Nuvem de palavras gerada a partir do <i>corpus</i> Planos de Curso da disciplina ministrada pelo Prof. Leidan Rogério.	81
Figura 3 – Nuvem de palavras gerada a partir do <i>corpus</i> Planos de Curso da disciplina ministrada pelo Prof. Felipe Durante.	84
Figura 4 – Nuvem de palavras gerada a partir do <i>corpus</i> Planos de Curso da disciplina ministrada pelo Prof. Valdinei Vicente.	86
Figura 5 – Nuvem de palavras gerada a partir do <i>corpus</i> Planos de Curso da disciplina ministrada pelo Prof. Carlos Paula de Moraes.....	88
Figura 6 – Nuvem de palavras gerada a partir do <i>corpus</i> Planos de Curso da disciplina ministrada pelo Prof. Guilherme Cunha da Silva.	90
Figura 7 – Nuvem de palavras gerada a partir do <i>corpus</i> Planos de Curso da disciplina ministrada pelo Prof. João Silva Lima.	91
Figura 8 – Nuvem de palavras gerada a partir do <i>corpus</i> Planos de Curso das disciplinas ministradas pelo Prof. Manoel Coracy Saboia Dias.....	94
Figura 9 – Nuvem de palavras gerada a partir do <i>corpus</i> Planos de Curso das disciplinas ministradas pelo Prof. Antônio Eduardo Pitt.	96
Figura 10 – Nuvem de palavras gerada a partir das produções acadêmicas do professor João Silva Lima, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.	101
Figura 11 – Nuvem de palavras gerada a partir das produções acadêmicas do professor Manoel Coracy Saboia Dias, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.	102
Figura 12 – Nuvem de palavras gerada a partir das produções acadêmicas do professor Guilherme da Silva Cunha, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.	103
Figura 13 – Nuvem de palavras gerada a partir das produções acadêmicas do professor Aristides Moreira Filho, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.	105
Figura 14 – Nuvem de palavras gerada a partir das produções acadêmicas do professor Eduardo Antônio Pitt, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.....	106
Figura 15 – Nuvem de palavras gerada a partir das produções acadêmicas do professor Leidan Rogério C. Oliveira, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.	107
Figura 16 – Nuvem de palavras gerada a partir das produções acadêmicas da professora Edna Alves de Souza, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.	109
Figura 17 – Nuvem de palavras gerada a partir das produções acadêmicas do professor Felipe dos Santos Durante, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.	110
Figura 18 – Nuvem de palavras gerada a partir das produções acadêmicas do professor Valdinei Vicente de Jesus, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.	112
Figura 19 – Nuvem de palavras gerada a partir das produções acadêmicas da professora Juliana Oliveira Missagia, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Professores de Filosofia atuantes no ano de 2022.....	76
Quadro 2 – Disciplinas ministradas pelo professor Aristides Moreira Filho.	78
Quadro 3 – Disciplina ministrada pelo professor Leidan Rogério C. Oliveira.	80
Quadro 4 – Disciplinas ministradas pelo professor Felipe Cardoso Martins Lima.	82
Quadro 5 – Disciplina ministrada pelo professor Valdinei Vicente de Jesus.	85
Quadro 6 – Disciplina ministrada pelo professor Carlos Paula de Moraes.	87
Quadro 7 – Disciplina ministrada pelo professor Guilherme Cunha da Silva.	89
Quadro 8 – Disciplina ministrada pelo professor João Silva Lima.	91
Quadro 9 – Disciplinas Ministradas pelo professor Manoel Coracy Saboia Dias.	93
Quadro 10 – Disciplinas ministradas pelo professor Eduardo Antônio Pitt.....	95
Quadro 11 – Produções acadêmicas dos professores, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.	97
Quadro 12 – Produções acadêmicas do professor João Silva Lima, vinculadas a seus cursos de pós- graduação.	99
Quadro 13 – Produções acadêmicas do professor Manoel Coracy Saboia Dias, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.	101
Quadro 14 – Produções acadêmicas do professor Guilherme da Silva Cunha, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.	102
Quadro 15 – Produções acadêmicas do professor Aristides Moreira Filho, vinculadas a seus cursos de pós- graduação.	103
Quadro 16 – Produções acadêmicas do professor Eduardo Antônio Pitt, vinculadas a seus cursos de pós- graduação.	105
Quadro 17 – Produções acadêmicas do professor Leidan Rogério C. Oliveira, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.	106
Quadro 18 – Produções acadêmicas do professor Carlos Paula de Moraes, vinculadas a seus cursos de pós- graduação.	107
Quadro 19 – Produções acadêmicas da professora Edna Alves de Souza, vinculadas a seus cursos de pós- graduação.	107
Quadro 20 – Produções acadêmicas do professor Felipe dos Santos Durante, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.	109
Quadro 21 – Produções acadêmicas do professor Valdinei Vicente de Jesus, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.	111
Quadro 22 – Produções acadêmicas da professora Juliana Oliveira Missagia, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.	112
Quadro 23 – Palavras-chave dos resumos de cada uma das dissertações e/ou teses dos 11 professores de filosofia da UFAC.	123
Quadro 24 – Temas construídos a partir das palavras-chaves dos resumos das teses e dissertações dos professores de filosofia da Ufac.	124
Quadro 25 – Palavras mais frequentes no corpus I – Teses e Dissertações.	126
Quadro 26 – Desmembramento temático dos temas do Corpus I - Teses e Dissertações.	127

Quadro 27 – Palavras mais frequentes Palavras mais frequentes no corpus II – Planos de Curso.....	128
Quadro 28 – Desmembramento temático dos temas do Corpus II - Planos de Curso..	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAFP	Associação Brasileira de Filosofia e Psicanálise
ACAF	Academia Acreana de Filosofia
ADUFAC	Associação dos Docentes da Universidade Federal do Acre
ANPOF	Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCBN	Centro de Ciências Biológicas e da Natureza
CCET	Centro de Ciências Exatas e Tecnologia
CCJSA	Centro de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas
CCSD	Centro de Ciências da Saúde e do Desporto
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnologia
CEL	Centro de Educação e Letras
CELA	Centro de Educação, Letras e Artes
CEMULTI	Centro Multidisciplinar
CEOF	Colégio Estadual Osvaldo Franco
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CFCS	Centro de Filosofia e Ciências Sociais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSU	Conselho Universitário
EAD	Ensino à Distância
EAFA	Escola Agrotécnica Federal de Araguatins
FAAO	Faculdade da Amazônia Ocidental
FADISI	Faculdade Diocesana São José
FAERPI	Faculdade Entre Rios do Piauí
FAIARA	Faculdade Integrada de Araguatins
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIAVEC	Faculdade Integrada de Várzea Grande
FTED	Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin
FUNDESA	Fundação do Bem Estar Social do Acre
IESSA	Faculdade Sant Ana
IPP	Instituto Poullart des Places
IES	Instituição de Ensino Superior
IVE	Instituto Varzeagrandense de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPFT	Marianum Pontificia Facoltà Teologica
NPEB	Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação Básica
PCNEM	Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PPC	Projeto Pedagógico de Curso

PPFEN	Programa de Pós-graduação em Ensino de Filosofia
PROF-FILO	Mestrado Profissional em Filosofia
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RA	Regina Apostolorum
REFILO	Revista Digital de Ensino de Filosofia
SEAF	Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEED	Secretaria de Educação do Estado Paraná
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnologia
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEMG	Universidade de Minas Gerais
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade do Estado do Amazonas
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSJ	Universidade Federal São José
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICENTRO	Universidade do Centro-Oeste
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNINORTE	União Educacional do Norte
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNITINS	Universidade Estadual de Tocantins
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 A FILOSOFIA COMO ATIVIDADE PERMANENTE DO HOMEM: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA FILOSÓFICA E O ENSINO DE FILOSOFIA NA TRADIÇÃO OCIDENTAL	29
1.1 O contexto sociocultural do nascimento da filosofia, seus principais representantes e ideias	29
1.2 O pensamento racional sustentando o projeto da modernidade ocidental	42
1.3 A filosofia como saber escolar: itinerário da institucionalização da filosofia nos sistemas escolares.....	53
1.4 O ensino de filosofia na contemporaneidade brasileira: uma aproximação/um levantamento de produções na área pesquisada.....	67
2 QUEM SÃO OS PROFESSORES DE FILOSOFIA DA UFAC.....	75
2.1 Edna Alves de Souza	77
2.2 Aristides Moreira Filho.....	78
2.3 Leidan Rogério Cronosgoldbberger Oliveira.....	80
2.4 Felipe Cardoso Martins Lima	81
2.5 Valdinei Vicente de Jesus.....	84
2.6 Carlos Paula de Moraes	86
2.7 Guilherme Cunha da Silva	88
2.8 João Silva Lima.....	90
2.9 Manoel Coracy Saboia Dias.....	91
2.10 Eduardo Antônio Pitt	94
2.11 Juliana Oliveira Missagia	96
3 A FILOSOFIA QUE SE FAZ NA UFAC: UMA VISADA NA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA A PARTIR DAS PESQUISAS DOS/DAS DOCENTES	97
3.1 Produções acadêmicas dos professores de filosofia da Ufac: uma visada sobre os trabalhos pós-graduados, formando a tradição filosófico-epistemológica da filosofia da Ufac	113
3.2 Temas de maior incidência nas pesquisas filosóficas de professores da UFAC.....	122
4 CATEGORIAS CONSTRUÍDAS A PARTIR DA ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	130
4.1 Categoria I: Filosofia como uma ontologia das questões relativas à esfera natural, humana e social.....	130
4.2 Categoria II: A filosofia se desdobra em campos específicos de investigação, comunicáveis através da linguagem.....	133
4.3 Categoria III: Filosofia se faz com método, ambicionando o conhecimento teórico	137
4.4 Categoria IV: O ensino de filosofia e sua vinculação com a realidade	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS	156

INTRODUÇÃO

O pensamento filosófico se desenvolve em intermitências (interrupção, intervalo), a partir de interesses vinculados a contextos, temas e perspectivas epistemológicas e pedagógicas específicas. Desde seu nascimento na Grécia antiga, a filosofia debate-se em busca de respostas que possam explicar os mistérios do universo e as circunstâncias humanas. As motivações que mobilizam o desenvolvimento do pensamento e das ideias, contudo, são imanentes nem sempre acompanham interesses de cunho utilitaristas ou mesmo se relacionam a buscas de soluções para a vida prática.

Por isso mesmo, o pensamento filosófico especulativo tem sofrido ataques, o mais conhecido deles vindo de Karl Marx, que conforme informa Châtelet (1994, p. 15), “diz que a filosofia vê o mundo, mas não o transforma”. A crítica de Marx comparece nas Teses sobre Feuerbach, atacando a tradição idealista que vigora nos círculos filosóficos alemães, sendo seu principal fiador o filósofo Friedrich Hegel, que homologa um pensamento puramente especulativo, sem interlocução com a realidade concreta.

O desenvolvimento das tradições filosóficas conhecidas em geral se dá em torno da coragem civil e disposição de discordar ou se incomodar frente a explicações já prontas ou de narrativas já estabelecidas. O recurso da dúvida é alavanca para a progressão do pensamento, que pode navegar do mito à razão, como ensinou Platão, na famosa Alegoria da Caverna¹, e mais tarde, René Descartes, no Discurso do Método², ao instituir a dúvida como ponto de partida para a investigação filosófica e para os consequentes avanços do pensamento.

¹ Segundo Chauí (2002, p. 257-258) é no livro VII da República que Platão narra a alegoria da caverna. “Imaginemos, diz Sócrates, uma caverna subterrânea separada do mundo externo por um alto muro. Entre este e o chão da caverna há uma fresta por onde passa alguma luz exterior, deixando a caverna na obscuridade quase completa. Desde seu nascimento, geração após geração, seres humanos ali estão acorrentados, sem poder mover a cabeça na direção da entrada, nem locomover-se, forçados a olhar apenas a parede do fundo, vivendo sem nunca ter visto o mundo exterior nem a luz do Sol, sem jamais ter efetivamente visto uns aos outros, pois não podem mover a cabeça nem o corpo, e sem se ver a si mesmos porque estão no escuro e imobilizados. Abaixo do muro, do lado de dentro da caverna, há um fogo que ilumina vagamente o interior sombrio e faz com que as coisas que se passam do lado de fora sejam projetadas como sombras nas paredes do fundo da caverna. Do lado de fora, pessoas passam conversando e carregando nos ombros figuras ou imagens de homens, mulheres, animais cujas sombras também são projetadas na parede da caverna, como num teatro de fantoches. Os prisioneiros julgam que as sombras de coisas e pessoas, os sons de suas falas e as imagens que transportam nos ombros são coisas próprias coisas externas, e que os artefatos projetados são seres vivos que se movem e falam”.

² DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

No Brasil, verificamos empiricamente, que os principais progressos do pensamento filosófico se vinculam a núcleos de pesquisas desenvolvidas em instituições de ensino superior, seja em projetos de investigações institucionais, ou em cursos de pós-graduação, que agregam pesquisadores interessados em compreender, desenvolver e/ou relacionar certas tradições filosóficas, especialmente aquelas da tradição ocidental. Dessa maneira, nas Instituições de Ensino Superior (IES) estão os principais projetos de desenvolvimento e aprimoramento da filosofia. E por isso, verifica-se que são as IES e institutos de pesquisa que sustentam os estudos mais sistemáticos sobre a filosofia.

Do nosso lugar de formação (Graduação em Filosofia) e geográfico (interior do Amazonas), verificamos que as universidades do Norte do Brasil em geral, recebem profissionais qualificados oriundos de outros centros urbanos, uma vez que a região não conta com nenhum curso de doutoramento na área de filosofia. Estes professores, cada um em sua universidade e a partir de seu núcleo de interesse epistemológico, desenvolvem a filosofia que se faz no exercício acadêmico e dão forma ao corpo de conhecimentos e práticas filosóficas na região norte do Brasil.

Este trabalho tem como questão central, identificar a filosofia que se faz na Universidade Federal do Acre. Vale destacar que, a princípio, não entendemos o fazer filosófico como expressão de um certo produtivismo teórico, mas compreendemos que a filosofia se constitui como uma atitude questionadora, que tanto pode se realizar enquanto expressão escrita, nos moldes da tradição acadêmica, como no exercício prático da docência ou de outros recursos de compartilhamento e desenvolvimento da curiosidade filosófica. A partir dessa posição, compreendemos que a contribuição da filosofia pode se projetar em movimentos culturais, sociais, estéticos, políticos, etc., com amplas possibilidades comunicativas, que ampliam seu potencial formativo.

Por outro lado, entendemos que o termo filosofia vem de um trote descontínuo, que teve início na Grécia antiga, como tratamos em capítulo posterior, mas a prática especulativa e aliada a razão, não exclui outras formas de pensamento, também significativo para seus adeptos, por meio dos quais explicam o universo, seus mistérios e lidam com os desafios da vida ordinária, espiritual e cultural. Queremos dizer com isso, que este trabalho assume o conceito de filosofia ocidental como aquela inaugurada na antiguidade e que se forma no debate de ideias, correntes, doutrinas, que repousam na vasta produção intelectual da história do pensamento ocidental.

Assim sendo, a pesquisa tem como problema: quem são e como atuam didática e academicamente os professores de filosofia da Universidade do Acre? Para responder a este problema, o trabalho se debruça sobre as práticas acadêmicas dos professores de filosofia do

ensino superior que atuam na Universidade Federal do Acre, buscando identificar as pesquisas sistemáticas realizadas pelos professores da área de filosofia, os temas preferencialmente investigados, os conteúdos programáticos das várias disciplinas do curso de Filosofia do Centro de Filosofia e Ciências Sociais (CFCS/Ufac), delineando o horizonte da filosofia que se faz na Ufac.

Este objeto de estudo, encontrou na linha de pesquisa *Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Culturas* do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens do *Campus Floresta* da Universidade Federal do Acre, um campo de possibilidades de realização, tendo em vista que esta linha valoriza o compartilhamento de teorias, métodos e conhecimentos concernentes ao ensino de humanidades privilegiando investigações relativas ao ensino, em interface com as humanidades, os processos educativos e as culturas entre outros interesses vinculados a multidisciplinaridade.

Nossa inserção no universo filosófico, além da condição de egresso licenciado em filosofia, se constitui também a partir de um olhar sobre o processo de ensino dessa área privilegiada das ciências humanas. O envolvimento com o universo filosófico, como aparentarei abaixo, decorre de circunstância específica de minha experiência de homem amazônico, residente em cidade ribeirinha, onde as oportunidades de estudo e inserção social muitas vezes emergem sem que seja dada aos sujeitos, a liberdade de escolhas deliberadamente livres.

Sou oriundo do município de Ipixuna no estado do Amazonas, em cuja origem, como a maioria das cidades amazônicas, encontra-se as marcas dos povos nativos, como comprova o próprio nome da cidade, que resulta da criação indígena, que significa “águas escuras”, nome este dado pelos indígenas Catuquinas, Curinas e Canamus. Embora o rio que passa à frente da cidade tenha suas águas barrentas, eles homenageiam o município com o nome de um rio chamado Ipixuna, ou rio de águas escuras.

A imensa distância entre a cidade de Ipixuna e a capital amazonense, faz com que seu povo dependa, em muitos sentidos, do estado do Acre, principalmente da cidade Cruzeiro do Sul, para onde as pessoas acorrem a passeio, tratamento de saúde, tratativas comerciais, aquisição de insumos e em busca de abastecimento de forma geral. Um dos mais relevantes motivos de deslocamento dos jovens de Ipixuna para Cruzeiro do Sul é a busca pelo ingresso no ensino superior, uma vez que a cidade comporta um Campus avançado da Universidade Federal do Acre-Ufac, que se encontra presente na região desde o ano de 1989, e hoje conta com 12 cursos perenes, em pleno funcionamento e até cursos de pós-graduação, como o Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens e o Mestrado em Ciências Ambientais,

ambos instalados no ano de 2018. Outros jovens são atraídos pelas várias faculdades particulares, muitas delas funcionando com ensino à distância (EaD).

Em minha idade escolar, especialmente durante o ensino médio, fui me atentando para as narrativas e notícias de jovens e seus familiares sobre os estudos superiores em Cruzeiro do Sul e, talvez por isso, fui me afeiçoando a ideia de traçar planos para esta etapa, que, a meu ver, estava se aproximando. Nos anos de ensino médio, fui cultivando o sonho de ser veterinário, pois gostava muito de animais, criando, domesticamente, muitos deles. Teve uma época que criava do papagaio ao macaco. Sentia-me feliz cuidando de cada um deles. Porém, enfrentava um obstáculo em tê-los em casa, pois minha mãe não gostava de bichos, porém as razões dela eram objetivas e pragmáticas, já que em casa, nós não tínhamos quase espaço, o terreno era só o lugar da casa. Isso fez minha mãe desanimar das minhas criações se desfazendo de um a um, mas não anulando meu sonho de ser médico veterinário. Meus pais tinham uma lojinha de roupas e eu ajudava nas vendas e até gostava de estar ali. Levava para lá meu caderno de vinte matérias para fazer os exercícios que os professores passavam para casa, que eu os fazia, cultivando os planos de, por esses meios, acessar o curso desejado. Mas aos poucos fui percebendo que meus pais não tinham condições de arcar com os custos financeiros dos estudos em outra cidade, pois a lojinha lucrava muito pouco.

Sempre estudei em escola pública: da creche ao ensino fundamental I na rede municipal e do ensino fundamental II ao ensino médio em escolas estaduais. Lembro-me muito bem que nunca faltei uma aula a não ser por motivo de doença, mesmo quando chegava o inverno período em que chovia muito. Nesse período pegava o guarda-chuva, ia para a escola muito contente. Lembro-me também, que quando chegava a hora do recreio, dificilmente ia lanchar, sempre ficava na sala; aproveitada aqueles minutos de intervalo para fazer uma parte das tarefas que o professor anterior passava para fazer em casa, prática muito negligenciada por muitos colegas, que entregavam suas tarefas ou incompletas ou atrasadas. Temia cair minha nota, na hora do “visto” do professor, que servia para o cômputo geral da nota. E o que ficava de tarefa levava para fazer na nossa lojinha.

Certo dia entra na lojinha uma freira chamada Irmã Ana Maria, que, entre uma conversa e outra, me convidara para participar de um encontro de jovens na igreja. Fiquei muito feliz com o convite e fui ao tal encontro. A partir daquele encontro fui participando de outros movimentos da igreja. Ao longo do tempo fui tão assíduo que fui granjeando destaque, a ponto de exercer alguns cargos de responsabilidade, como coordenador nos grupos de que participava, que em geral escolhia os líderes, por votação. A tal freira dizia que eu tinha perfil de um bom líder, e sempre fui coordenador de grupo. Aquela vivência na igreja sempre foi assídua, nunca

faltava as reuniões. Um dos grupos de que participei foi grupo vocacional, e essa experiência me levou a mudar de sonho.

Com a imersão nesse grupo, fui entendendo, a partir dos argumentos do padre da paróquia, que a Igreja precisava de sacerdotes. E assim, fui decidindo ir para o Seminário (casa de formação de sacerdotes). Já estava com um ano e meio que havia terminado o ensino médio quando entrei no seminário. No segundo ano no seminário comecei a formação superior com o curso livre de filosofia ministrado por professores da região. Como a formação era direcionada para preparar o futuro padre, tínhamos ali uma filosofia cristã, onde era destacado a patrística e a escolástica. Dando assim destaque a filosofia antiga e medieval. No início tive muitas dificuldades para entender os textos filosóficos, pois os professores orientavam a leitura dos autores clássicos, com os quais eu não tinha intimidade, e nem domínio do método acadêmico de leitura e produção textual. Nesse momento enxergava as lacunas de minha formação básica. No ensino médio tínhamos professores que lecionavam filosofia, mas não eram formados na área. Até lembro da metodologia do meu professor de filosofia para avaliar a aprendizagem, que era somente responder as questões que ele fazia no quadro e obter as respostas do livro didático, que era também o principal material de estudo para as provas. Isso tornava a disciplina chata, levando, até um certo desinteresse, desenhado a partir do questionamento do porquê daquela matéria entre as demais do currículo. A prática do ensino de filosofia no ensino médio, justamente em razão de suas insuficiências didáticas, acabou levando a uma constante preocupação, e gerou memórias tais, que eu não formei em relação as outras disciplinas. Pelo sim pelo não, a filosofia impactou minhas impressões escolares.

As tais dificuldades no ensino desta disciplina me acompanharam nos estudos filosóficos no seminário, onde tive muitas dificuldades. Mas apesar de tudo, concluí o curso de filosofia e, um ano depois de concluir o curso, encerrei minha permanência naquela casa de formação sacerdotal. Saí com uma formação, mas sem o reconhecimento formal do Ministério da Educação (MEC), porque aquele era um curso livre e por isso, não regulamentado pelos órgãos de autorização do MEC. Isso atrasou minha atuação profissional e me levou a buscar meios de revalidar os estudos seminarísticos, o que acabei conseguindo, pela Faculdade Entre Rios do Piauí-FAERPI, onde reconheci o curso depois de transcorrido quase dois anos de tratativas e cumprimento de atividades. Assim, consegui a sonhada licenciatura em Filosofia.

Contudo, entendendo as insuficiências e lacunas de minha formação, continuei almejando aprofundamentos e complementações de estudos filosóficos. No encaixe desse sonho, fui me atentando para as oportunidades regionais de estudos aprofundados, identificando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, oportunidade para

o desenvolvimento de pesquisa sobre o ensino de filosofia. Estas razões, apoiam e justificam a escolha do tema desta pesquisa, também suscitou a curiosidade de saber qual a filosofia que se faz na Universidade Federal do Acre, considerando as práticas pedagógicas, as temáticas estudadas nas pesquisas filosóficas e os desdobramentos destes estudos na prática de professores de filosofia da Ufac.

As impressões iniciais sugerem que, da formação acadêmica dos professores, delineiam-se as práticas subsequentes de atuação, tanto no plano de produção científica quanto no processo de ensino/aprendizagem nas instituições onde atuam. Embora as orientações para o ensino superior sejam organizadas a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), com ementário objetivo e itinerário formativo que orienta o que se deve ensinar em cada disciplina, sempre sobra ao professor a liberdade de escolha autônoma de conteúdos programáticos e abordagens teórico-metodológicas.

O ensino, então, é organizado por escolhas políticas ou pela força das tradições a que os professores se vinculam em seus processos formativos e em suas vivências no âmbito das instituições. Dessa maneira, justificamos nosso interesse de responder a interrogação sobre qual a filosofia que se faz no ensino superior no âmbito da Universidade Federal do Acre, mapeando tanto as produções acadêmicas dos professores, construídas, majoritariamente, nos cursos de Pós-graduação de que participam, bem como os conteúdos programáticos das disciplinas de filosofia ministradas no curso de Filosofia.

Essas impressões iniciais nos permitem gerar uma hipótese, de que a atuação dos professores representa a síntese de seu percurso formativo, de suas opções teórico-metodológicas, da concepção política de que dispõem, de seu engajamento sociocultural e de suas vivências no âmbito educacional. Estas razões norteiam a escolha da filosofia que cada um faz.

Propomos, assim, uma pesquisa que tem a finalidade de responder a seguinte **interrogação**: Qual a filosofia que se faz no ensino superior no Estado do Acre? A partir dessa questão, traçamos o **objetivo geral**, que é responder a interrogação sobre qual a filosofia que se faz no ensino superior no Estado do Acre, levando-se em conta as matrizes da formação acadêmica, a prática pedagógica e a inserção dos professores em movimentos socioculturais e técnicos dos quais participam. Este objetivo se desdobra em um conjunto de questões, que nortearam nossa investigação, na forma de **objetivos específicos**, assim definidos:

1. refletir a filosofia como atividade permanente do homem, elaborando breves considerações sobre a prática filosófica e o ensino de filosofia;
2. apresentar quem são os professores e professoras de filosofia da Ufac e quais as

- pesquisas que subsidiam o trabalho de formação filosófica no âmbito institucional;
3. elencar aspectos biográficos e acadêmicos de cada docente, apresentando um quadro das ideias filosóficas dos professores da Ufac, a partir das pesquisas sistemáticas desenvolvidas em cursos de pós-graduação;
 4. expor as categorias construídas a partir da análise de conteúdo elaborada com as palavras-chave dos resumos das dissertações e teses dos professores e com os componentes dos planos de curso das disciplinas do curso de Filosofia.

A escolha pela instituição se justifica por algumas razões: a) a primeira delas é que a Ufac é a única instituição pública que oferece curso de Licenciatura em Filosofia, tendo, por causa disso, um corpo docente vinculado a esta área de formação e atuação; b) existe, no Estado do Acre, mais duas instituições que oferecem o curso de filosofia, mas não em regime presencial e perene. A Fadisi – (Faculdade Diocesana São José) – oferece o curso de filosofia em regime presencial e contínuo, contudo somente na modalidade bacharelado. A Faculdade Claretiano atua em formato remoto, e por isso, seus professores são moradores de outros centros fora do Estado.

A Universidade Federal do Acre, *locus* de nossa pesquisa, é uma instituição de ensino superior, pública e gratuita, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e mantida pela Fundação Universidade Federal do Acre (Fufac). Sua história teve início com a criação da Faculdade de Direito, em 25 de março de 1964, por meio do Decreto Estadual nº 187, e em seguida, da Faculdade de Ciências Econômicas.

O curso de filosofia surge no ano de 2008, conforme revela o Projeto Político Pedagógico do Curso, em sua versão de 2018 (Ufac, 2018). Este curso faz parte do leque de cursos oferecidos pelo Centro de Filosofia e Ciências Sociais, sendo fruto do ensejo de muitos professores que pensaram e sonharam com a implantação do curso de filosofia, levando em conta as amplas dimensões humanas nas quais esta área pode fazer abarcar enquanto espaço de formação para a reflexão, para a pesquisa e para a docência. Assim diz o PPC (Ufac, 2018, p. 18):

[...] somente em 2008, dentro do processo das políticas de expansão e ampliação das universidades públicas, via REUNI, é que a proposta de criação do curso torna-se uma realidade, mediante aprovação do Projeto elaborado pelos Professores Manoel Severo de Farias, Manoel Coracy Saboia Dias, João Silva Lima, Guilherme da Silva Cunha e professora Lígia Maria de Almeida, com a colaboração do técnico em educação José Cláudio Porfírio. A criação do referido Curso foi motivada, claro, pela ideia de ampliação e resgate da Filosofia, mas também pela pujante necessidade de formar professores para o Ensino Médio no Acre.

É dentro desta necessidade e pela ação de professores engajados na construção do

pensamento filosófico, que o curso de filosofia surge, mediante o intento de formar professores capacitados para o ensino de filosofia no Ensino Médio no Acre. Esta necessidade é despertada pelo entendimento do papel da filosofia no seio da sociedade, como registrado no documento de sua criação:

O Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Acre foi criado em 2008, avaliado e reconhecido em 2012, ano de formatura da sua primeira turma, totalizando 92 (noventa e dois) profissionais formados, quase todos inseridos no mundo do trabalho, a grande maioria atuando como professores/as da Rede Pública de Ensino do Estado do Acre, da Rede Privada e nas IES do Estado do Acre, com destaque aqueles egressos (5) que se tornaram docentes na Ufac, no Curso de Filosofia, especialmente um dos egressos da primeira turma (2012) que hoje é efetivo do quadro docente do CFCH. (Ufac, 2018, p. 22).

Assim, vale insistir que a criação do curso de licenciatura em filosofia da Universidade do Federal do Acre, obedeceu aos fluxos das necessidades de mudanças da região acreana. É dentro deste panorama histórico que se insere a contextualização do curso de filosofia da Universidade Federal do Acre. Os professores do antigo Departamento de Filosofia e Ciências Sociais, inseridos na seara do fazer filosófico compreenderam que havia uma necessidade de ensinar filosofia no ensino médio, entendimento este que foi sendo reforçado por ampla legislação que normatiza a obrigatoriedade deste componente curricular nas estruturas curriculares da educação básica. A criação do curso de Filosofia da Ufac, visou, assim, atender à demanda do sistema oficial de ensino.

Destacamos, agora, a metodoligia, por meio da qual delineamos a investigação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com foco descritivo e documental. Martins (2004) comenta que, na abordagem qualitativa, o sucesso da pesquisa depende fundamentalmente da competência teórica e metodológica do pesquisador, de quem requer exclusivamente a intuição, a imaginação e a experiência. Segundo a autora, uma investigação científica realizada nesses moldes metodológicos aproxima-se da arte, já que ambas desenvolvem a imaginação e a intuição, e acrescenta que como um artista que não se prende a regras e técnicas, assim precisa ser o pesquisador, que deve priorizar a responsabilidade intelectual, através de um trabalho que crie condições para o aprofundamento de análise dos dados observados (Martins, 2004, p. 5).

O principal instrumento de construção de dados foram consultas eletrônicas à Plataforma Lattes do CNPq, onde acessamos os currículos lattes dos 11 professores participantes da pesquisa, bem como os sítios dos programas de pós-graduação cursados pelos professores de filosofia da Ufac e análise documental do Projeto Político Pedagógico do Curso de Filosofia da Ufac (Ufac, 2018) e dos planos de ensino das disciplinas ministradas no curso de Filosofia.

A pesquisa à plataforma Lattes se justifica como forma de acessar as trajetórias

profissionais e formativas, bem como as produções acadêmicas dos professores de Filosofia da Ufac. A consulta ao Projeto Político Pedagógico se constitui como pesquisa documental, este documento propiciou elementos para entender a forma de organização do ensino de filosofia e aspectos históricos e contextuais da criação e consolidação do curso de Filosofia na Ufac. Os planos de ensino, serviram para mapearmos os conteúdos ministrados nas aulas e a entrevista foi constituída de 6 questões, versando sobre como o/a professor/a caracterizaria sua formação intelectual e os principais momentos dessa formação; como chegou aos desenvolvimentos das temáticas de seu interesse em termos de correntes filosóficas e/ou de autores estudados em suas pesquisas; como eram os estudos de filosofia no tempo de aluno; qual era o sistema de ensino da filosofia; como o/a professor/a vê o ensino de filosofia na Ufac e no Brasil de hoje e qual o balanço da sua atividade como professor de filosofia. Registre-se que as entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado e foram enviadas e recebidas por meio do aplicativo *WhatsApp*, em razão de todos os professores entrevistados residirem na cidade de Rio Branco, que dista mais de 600 quilômetros da cidade de Cruzeiro do Sul, polo do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens, onde residimos.

Segundo Crizzotti (2000) o método de análise documental serve de base para vários estudos, por meio do qual se torna possível complementar informações obtidas com o uso de outros métodos. São considerados documentos os escritos que podem ser utilizados como fontes de informação sobre a questão pesquisada. Essa técnica busca reduzir o volume extenso de informações contidas em uma comunicação para formação de categorias conceituais, que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação.

Para análise dos dados coletados, nos valem das prerrogativas da análise de conteúdo, segundo os ensinamentos de Bardin (2016, p. 52) descrita pela autora como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Conforme Bardin, esse procedimento permite ao pesquisador realizar a análise dos documentos que auxiliaram a investigação que desenvolvemos nesta pesquisa.

Franco (2005, p. 16), comentando o trabalho de Bardin, afirma que toda análise de conteúdo, “implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariados. Mas devem ser, obrigatoriamente, direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e competência do pesquisador”. No nosso caso, o objetivo é a análise e comparação desses documentos para inferir os sentidos que emanam dos mesmos. Conforme Bardin (2016), a análise de conteúdos tem por objetivo a representação condensada dos registros dos informantes e/ou constantes em documentos de interesse da pesquisa, de forma

que se obtenha o máximo de informações possíveis.

Dessa forma o material primordial da análise de conteúdo são os dados colhidos nos resumos das dissertações e teses dos professores de filosofia. Esta estratégia foi facilitada pelo fato de termos buscado, junto aos Programas de Pós-Graduação em Filosofia, o texto dos 20 trabalhos concluídos e defendidos, dos quais apresentados os resumos de forma integral (em quadro explicativo) e também, em forma de comentário sobre a evolução das pesquisas filosóficas da Ufac. Na exposição das pesquisas dos professores, optamos por apresentá-las de forma cronológica, com vista a destacar o percurso temporal e temática dos desenvolvimentos das pesquisas sistemáticas de filosofia. Os dados analisados vieram também, das palavras-chaves constantes na parte inferior dos resumos das dissertações e teses. Na análise das palavras-chaves, utilizamos, primeiro, o aplicativo *Voyant Tools*, que

[...] é um aplicativo *online* e *open source* de análise de textos [...]. Desenvolvido pelos canadenses Stéfán Sinclair – professor associado de Humanidades Digitais na Universidade McGill (Canadá) – e Geoffrey Rockwell – professor de Filosofia e Ciências Humanas na University of Alberta (Canadá). [...] O *Voyant Tools* permite que seus usuários trabalhem com seus próprios textos ou com coleções de textos existentes (online ou não) para executarem funções básicas de mineração de textos. [...] (Larhud, 2018)

Dessa maneira, reunimos as palavra-chave das pesquisas de filosofia dos professores, submetendo-as ao procedimento de mineração, o que gerou nuvens de palavras e gráficos, demonstrando a incidência dos termos mais significativos. A partir deste procedimento eletrônico, partimos para a explicitação dos temas, passando então a formação dos conceitos norteadores e, depois, à formação das categorias de análise.

Reforçamos que a técnica de análise de dados, segundo Bardin (2016) obedece a um método conhecido como *Análise por categoria*, que se baseia na decodificação de um texto em diversos elementos, a partir da repetição de palavras, expressões ou conceitos. Estes elementos temáticos que se repetem nos textos – advindos das palavras-chaves dos resumos, e tratados eletronicamente pelo *Voyant Tools* – foram agrupados por aproximações semânticas, formando os temas iniciais da análise. Esse processo se deu com o isolamento dos temas de um texto para se extrair dele as partes utilizáveis, de acordo com o problema pesquisado. Do agrupamento das palavras, formamos as categorias, sobre as quais descrevemos, analisamos os elementos que nortearam nosso objetivo central. A segunda etapa da análise de conteúdo foi a exploração do material. Nos dizeres de Bardin “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2016, p. 131).

Para subsidiar a discussão e análise dos dados construídos no processo de investigação,

nos apoiamos também em bibliográfico sobre o ensino de filosofia e seu potencial emancipatório enquanto ferramenta para intervenções práticas e como subsídio para a produção científica. Dentre as referências, destacam-se os seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico do Curso de Filosofia da Ufac (Ufac, 2018); Parecer CNE/CES nº 492/2001 (Brasil, 2001), que apresenta Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia; além da obra de Châtelet (1994); Padovani e Castagnola (1995); Ceppas (2003); Chauí (2002), entre outros autores.

A presente pesquisa está estruturada em quatro capítulos, além desta introdução. No primeiro capítulo, denominado “*A filosofia como atividade permanente do homem: breves considerações sobre a prática filosófica ao longo da história da filosofia e o ensino de filosofia na tradição ocidental*” faz-se uma discussão da relevância do ensino de filosofia ao longo da história, a partir da sua invenção na Grécia Antiga, começando pelo século V a.C. até a institucionalização da filosofia como disciplina escolar. Para tanto, inicio apresentando no primeiro item um breve histórico do nascimento da filosofia com bases nos estudos de Chauí (2002) descrevendo a principal determinação histórica para o nascimento da filosofia que segundo a autora é política. Em seguida, apoiado nos estudos de Châtelet (1994), Padovani e Castagnola (1995), Russell (1969), Will Durant (1940), apresento os principais pensadores da filosofia clássica, sendo eles Sócrates, Platão e Aristóteles discutindo as ideias centrais que constituíram a gênese das preocupações filosóficas com as questões humanas. Na sequência o capítulo prossegue com o item “*O pensamento racional sustentando o projeto da modernidade ocidental*”, que discute a filosofia no período medieval, destacando os principais pensadores desta etapa do pensamento filosófico. Em seguida discute-se o projeto da modernidade e sua matriz de sustentação que é o pensamento racional, que deságua na defesa da filosofia como saber escolar, razão pela qual discutimos o itinerário da institucionalização da filosofia nos sistemas escolares; o ensino de Filosofia no Brasil colônia; a reforma pombalina a outras reformas; o ensino de Filosofia no período militar e o ensino de Filosofia na redemocratização do Brasil. No segundo capítulo, intitulado “*Quem são os professores de filosofia Ufac*”, apresento os 11 professores participantes da pesquisa atuante na Ufac no ano de 2022, aspectos biográficos destes docentes. O terceiro capítulo, com o título “*A filosofia que se faz na Ufac: uma visada na produção bibliográfica a partir das pesquisas dos/das docentes*”, onde apresento as produções dos professores como teses e dissertações, buscando os autores estudados, as correntes filosóficas e temáticas de estudo. O quarto capítulo, intitulado “*Categorias construídas a partir da análise de conteúdo*”. Nas *Considerações Finais* retorno

ao processo de construção do trabalho, registrando horizontes e desejos de mudanças emanados das mensagens dos informantes.

1 A FILOSOFIA COMO ATIVIDADE PERMANENTE DO HOMEM: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA FILOSÓFICA E O ENSINO DE FILOSOFIA NA TRADIÇÃO OCIDENTAL

O presente capítulo divide-se em duas partes. A primeira, debate a relevância do ensino de filosofia ao longo da história, a partir da Grécia Antiga a começar pelo século V a.C., até a institucionalização da filosofia como matéria escolar. Desse modo, este capítulo tem como objetivo principal discutir a importância da filosofia como um gênero e prática cultural capaz de romper com modelos tradicionais de explicação sobre a realidade, perfazendo o percurso dessa tradição, desde seu nascimento até a sua inserção nos sistemas escolares como componente curricular.

A segunda parte do capítulo objetiva apresentar o percurso da institucionalização do saber filosófico no sistema escolar brasileiro. O ensino de Filosofia no Brasil tem hoje, segundo Ceppas (2003), uma história multifacetada. Neste sentido, o saber filosófico é reintroduzido nos currículos escolares, uma vez que havia sido suprimido no período da ditadura militar através da Lei 5.692 de 1971³. Por isso, é importante fazer uma digressão sobre as continuidades e rupturas do itinerário da filosofia nos sistemas escolares brasileiros.

1.1 O contexto sociocultural do nascimento da filosofia, seus principais representantes e ideias

O nascimento do pensamento filosófico tal como conhecemos hoje, no sentido de um conhecimento racional e sistematizado, iniciou precisamente na Grécia Antiga. A Grécia era constituída por um conjugado de cidades-Estados, segundo o princípio de cidades autônomas, ou seja, estas cidades eram dotadas de leis e valores próprios, mantendo a vinculação entre elas por meio da língua e da cultura helênicas. Segundo Chauí (2002, p. 40) “a principal determinação histórica para o nascimento da filosofia é política: o nascimento, simultâneo a ela, da Cidade-Estado, isto é, da *pólis*, pois, com esta, desaparece a figura que foi a do antecessor do filósofo, o Mestre da Verdade (o poeta, o adivinho e o rei de justiça)”.

Nesse sentido Chauí (2002, p. 44) completa:

³ BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

A filosofia irá surgir ligada a esses dois tipos de palavra, isto é, à *alétheia* e à *dóxa*. Essa ligação, porém, não será sempre a mesma nos diferentes períodos da filosofia grega. Assim, na fase inicial, os filósofos procuram falar nos dois campos: falam como poetas e adivinhos, isto é, no campo da palavra- verdade, e falam como chefes políticos, isto é, no campo da palavra- persuasão. A seguir, os filósofos Pitágoras de Samos e Parmênides de Eleia, afastam a *dóxa* e fortalecem apenas a *alétheia*. No entanto, a partir do desenvolvimento da democracia, sobretudo em Atenas, um grupo de filósofos novos, os sofistas, afastam a *alétheia* e fortalecem exclusivamente a *dóxa*. Finalmente, com Sócrates e Platão, haverá um esforço gigantesco (decisivo para todo o pensamento ocidental) para colocar a *alétheia* no lugar da *dóxa*. Será o momento em que a filosofia, em vez de ocupar-se com a origem do mundo e as causas de suas transformações, se interessará exclusivamente pelos homens, pela ética e pela política.

Esse movimento do pensamento filosófico que vai da *doxa* para a *alethéia*, nasce e se desenvolve na Grécia, segundo Châtelet (1994), por motivos contingentes, históricos, em razão da especificidade do pensamento e das ideias que ali vigoram. Diz o autor:

[...] a Grécia viveu, por motivos contingentes, históricos, determinados acontecimentos que levaram os homensesse gênero original que não tinha equivalente na época. Esse gênero se impôs em um debate com outros gêneros culturais que também buscavam a preeminência. (Châtelet, 1994, p. 15).

De acordo com Châtelet (1994) é a partir dos debates que a filosofia ganha *status* de gênero cultural novo, visto que se diferencia das normativas da tradição. A filosofia nasce como especulação, que vai desmistificando tanto as explicações dadas pelas religiões tradicionais da época, como também vai combatendo o sistema sofista⁴ que surgira naquele período, o qual não tinha preocupação com a verdade. Nesse viés a filosofia toma como responsabilidade libertar o homem dos grilhões que o aprisiona, como por exemplo, dos deuses, dos mitos, da imoralidade, das paixões, entre outras correntes. Uma boa representação da luta entre a

⁴ “Sofista é, pois, o mestre ou o professor de uma arte ou técnica ou ofício que os exerce de maneira admirável. É um erudito – possui todos os conhecimentos úteis sobre e para o objeto de seu ensinamento – e é um virtuose – sabe escolher e apresentar seus temas de maneira atraente. Ensina as ‘artes úteis aos homens’ e o faz usando uma arte especial, a retórica, que permite obter a atenção e a benevolência do interlocutor ou do ouvinte, persuadindo-o a aceitar o que lhe é dito. Embora não tivesse o sentido pejorativo que veio a adquirir posteriormente, a palavra sofista tinha um sentido ambíguo, conotando aquela pessoa cuja habilidade extrema provocava uma mescla de admiração, temor e desconfiança. Exatamente por isso os inimigos, aproveitando-se dessa ambigüidade, chamarão os sofistas de charlatães e mentirosos. No século de Péricles, em Atenas, sofista indica um grupo social particular, isto é, professores profissionais que, explica Guthrie, ‘forneciam instrução aos jovens e davam mostras de eloquência em público, mediante pagamento’. Os sofistas foram os primeiros professores pagos na história da educação. Fato que seus inimigos, aristocratas, nunca perdoarão. Assim, Xenofonte escreveu nos Memoráveis que ‘aqueles que vendem sua *sophía* por dinheiro a qualquer um que a queira, são chamados sofistas’”. (Chauí, 2002, p. 161).

perspectiva filosófica contra o pensamento tradicional se encontra na Alegoria da Caverna apresentada por Platão⁵.

A responsabilidade das mudanças no horizonte conceitual que a filosofia inaugura, se dá, do ponto de vista formal, a partir da compreensão do conceito de *alétheia*, palavra grega que representa a noção de verdade contra a *doxa*, que significa as opiniões sem fundamento. Conforme Chaui (2002) o surgimento da filosofia se vincula ao processo de superação da *doxa*. Esta palavra, segundo a autora é própria do espaço político da discussão, escolha e persuasão) [e] será substituída pela *alétheia* (palavra dos iniciados que se expõe a todos, sem necessidade de persuasão e de escolha” (Chaui, 2002, p. 44).

Segundo Châtelet (1994) para conhecer o contexto sociocultural do nascimento da filosofia é preciso visitar o solo da cidade grega, e precisamente a democracia ateniense, para entender as condições que sustentam a ideia de democracia, numa Grécia embriada pelas explicações tradicionais, que alimentam as tradições culturais, religiosas e políticas.

Estamos no século V antes da nossa era. A Grécia está dividida em múltiplas cidades, algumas muito pequenas – do tamanho da comuna de Mont-Martre, por exemplo -, outras maiores – como a superfície do departamento de Seine-et-Marne. A mais extensa é Esparta. Essas cidades têm em comum os deuses, uma cultura, uma língua. Mas são rivais. Guerreiam entre si, apesar da ameaça da invasão bárbara, que pesa constantemente sobre elas. Essas cidades criaram colônias que logo criaram independência e fazem agora circular um espírito novo. É preciso elaborar todo um urbanismo, construir cidades, instituir constituições, e o pensamento tradicional está sendo submetido a duras provas. Para essas colônias a tradição não basta mais. Esse espírito remonta até o centro, e, já no século VI, todas essas cidades são varridas por um vento de renovação. Isso vale principalmente para Atenas, onde alguns homens vão inventar o que será chamado de “democracia”. Na época a democracia se define essencialmente pela igualdade. Todos os cidadãos, quaisquer que sejam sua forma, sua origem, a antiguidade de sua família. [...] Têm o mesmo direito de intervir diante dos tribunais e de tomar a palavra nas assembleias em que se decide o destino coletivo. (Châtelet, 1994, p. 16).

A partir desse contexto, podemos imaginar o choque que a cultura tradicional sentiu com tantas mudanças acontecendo ao mesmo tempo, sobretudo, quando se percebeu que para as colônias suas elucidações já não bastavam mais. Tendo os cidadãos atenienses conhecido o conceito de democracia, entendem que são cidadãos livres, são iguais a todos, podendo fazer uso da palavra, pois a lei lhes garante esse direito. Neste sentido, “na democracia a palavra se torna rainha” (Châtelet, 1994, p. 16).

Segundo Châtelet (1994) antes do regime democrático as decisões eram deliberadas em

⁵ Para explicar o movimento de passagem de um grau de conhecimento para outro, no Livro VII da República, Platão narra o Mito da Caverna, alegoria da teoria do conhecimento e da *paidéia* platônicas. (Chaui, 2002, p. 257-259).

segredo pelos nobres, posteriormente eram anunciadas ao público em geral. Ademais, nas cidades tradicionais, o viés formativo era, sobretudo moral e militar; a palavra tinha pouco valor. No entanto, com a implantação da democracia, “a palavra vai impor-se e quem dominar a palavra dominará a cidade” (Châtelet, 1994, p. 16).

Atenas é invadida duas vezes pelos bárbaros, primeiro em 490 a.C., e depois em 480 a.C.; estes são repelidos pela “jovem cidade” que combate duramente a invasão. Antes deste fato Atenas tinha pouco reconhecimento, e agora ela ganha as honras devidas e uma importância capaz de obter todos os olhares a ponto de seu sistema democrático servir como modelo a democracia ateniense. A partir daí, aparece como um modelo. Pode-se dizer que, partindo de Atenas, o gosto pela palavra conquista a Grécia inteira. Ao mesmo tempo nascem técnicas e artes (Châtelet, 1994, p. 17). Chatelet atribui ao uso da palavra, o desenvolvimento de uma técnica, ou seja, “de um saber aplicado”, nos moldes de uma arte, que torna o seu portador, destacado entre os demais. Assim completa o autor:

Esse desenvolvimento da palavra acarretará o nascimento de técnicas específicas que serão chamadas de “retórica”. Para ocupar um lugar numa cidade assim, preciso saber falar, saber convencer. Como aconteceu com muitas vezes em outras civilizações, o aparecimento de uma *tekhne* gera o nascimento de uma profissão. A democracia ateniense tem necessidade de “professores”, de pessoas capazes de ensinar a falar bem, a manejar habilmente os argumentos de modo a convencer nos tribunais, que tratam dos assuntos privados, ou nas assembleias, que tratam das questões públicas. Saber convencer de que essa posição é melhor do que aquela é de importância capital. (Châtelet, 1994, p. 17)

A Grécia entende a pujança que têm a palavra na vida do cidadão, principalmente para o bem coletivo, já que neste momento não vive mais sob um regime de tirania, mas sim sob um regime democrático que lhes dá direito de fazer parte das decisões, nas Assembleias. Junto à palavra nascem neste momento as técnicas e as artes, que terão sua evolução para a palavra retórica (Châtelet, 1994).

A democracia deu oportunidade de fazer uso da palavra, porém, é preciso saber utilizá-la; saber falar, saber convencer, ou seja, é preciso usar de técnicas para bem argumentar e persuadir nos tribunais. No entanto, fazer uso da palavra é também ter conhecimento de assunto tratado, senão os argumentos serão falhos. Neste sentido, no regime democrático “o domínio pessoal, [...] depende da capacidade de conquistar o povo pela persuasão, compreende-se a importância que, em situação semelhante, devia ter a oratória e, por conseguintes, os mestres de eloquência” (Padovani; Castagnola, 1995, p. 108).

Segundo Châtelet (1994) ao passo que surgem técnicas, conseqüentemente gera o nascimento da profissão/professor, que serão os responsáveis pelo ensino das técnicas, ou seja, do saber argumentar de forma sagaz. Já no fim do século V Platão aparece citando esses

professores da democracia ateniense, chamando-os de sofistas com uma denotação pejorativa⁶. Porém, “etimologicamente, “sofista” quer dizer “intelectual que sabe falar”, que domina a linguagem”. (Châtelet, 1994, p. 17).

Segundo Châtelet (1994) os sofistas abrem escolas de retórica e de política, de modo que irão ensinar a arte da persuasão. Padovani e Castagnola (1995) apresentam o conteúdo de ensino dos sofistas em suas escolas nos seguintes termos:

Os sofistas, sequiosos de conquistar fama e riqueza no mundo, tornaram-se mestres de eloquência, de retórica, ensinando aos homens ávidos de poder político a maneira de consegui-lo. Diversamente dos filósofos gregos em geral, o ensinamento dos sofistas não era ideal, desinteressado, mas sobrejamente retribuído. O conteúdo desse ensino abraçava todo saber, a cultura, uma enciclopédia, não para si mesma, mas como meio para fins práticos e empíricos e, portanto, superficial. (Padovani; Castagnola, 1995, p. 108).

Padovani e Castagnola (1995, p. 108) em sua obra *História da Filosofia* citam os maiores expoentes da sofística, a saber:

Protágoras foi o maior de todos, chefe de escola e teórico da sofística; *Górgias* representa a maior expressão prática da sofística, mediante o ensinamento da sofística; *Hípias* contemporâneo de Sócrates, enciclopedista popular, criticado por Platão; e *Pródicos* também contemporâneo de Sócrates, estimado pela vizinha Atenas, mas moralista superficial.

Desse modo, conforme Padovani e Castagnola (1995, p. 109) “a teoria sofística do conhecimento é, substancialmente, relativista, subjetivista, cética”. Embora apareçam os sofistas para ensinar as técnicas da argumentação, ali já estava enraizada a tradição religiosa com seus deuses, explicando os fenômenos que se apresentavam. Essas duas forças irão combater entre si, conforme Châtelet (1994, p. 18):

Na Atenas de Péricles, produz-se uma verdadeira aceleração da história. Na realidade, há duas forças que se confrontam. Diante dos sofistas, mantém-se a velha tradição religiosa. Falando apenas dos aspectos culturais, certo número de aristocratas que amam Atenas pensa que a cidade está tomando um caminho perigoso. Na opinião deles, ela está promovendo uma orgia de gastos e um imperialismo algumas vezes cruel. Pratica com desfaçatez o comércio e a caça ao lucro. Efetivamente, nessa democracia ateniense, o gosto do poder pelo poder inquieta alguns cidadãos. A tradição encontra eco nos grandes poetas trágicos. De certo modo, Ésquilo, embora modernizando a tradição, conserva a chamada velha concepção do mundo em que os deuses são onipresentes e é preciso tomar cuidado para não chocá-los. Contra essa tradição, portanto, desenvolve o pensamento sofístico, [...]. Entre essas duas forças que combatem entre si – uma tradição envelhecida e gloriosa que não responde mais às exigências da realidade e da sociedade, e um novo pensamento, talvez subserviente demais a essas exigências e que as satisfaz com excessiva facilidade.

⁶ Platão não gosta dos sofistas porque eles ganham dinheiro para ensinar a manejar argumentos nem sempre confiáveis. (Châtelet, 1994)

Segundo Châtelet (1994) nesse contexto de duas forças que combatem entre si, uma lutando pela permanência de seu espaço e a outra querendo um lugar de legitimação, surge um personagem na história que mudará os rumos do pensamento grego; nem tradição e nem sofística. Agora será aquele que entra para a história do pensamento puramente racional, usando de um método pedagógico para emancipar seus concidadãos: Sócrates. “Filho de Sofronisco e de Fenarete, Sócrates nasceu em Atenas no final de 470 ou no início de 469 a.C. e morreu, condenado pelo tribunal ateniense a tomar cicuta, em 399 a.C., com a idade de 70 anos”. (Chauí, 2002, p. 177).

Segundo Padovani e Castagnola (1995) Sócrates é filho de pai escultor e de mãe parteira, aprendeu o ofício da mãe, porém dedicou todo seu tempo e reflexão ao ensino filosófico. Conforme Chauí (2002, p. 178) “sua mãe era parteira e Sócrates teria comparado seu modo de filosofar ao trabalho de Fenarete, dizendo que ela fazia o parto dos corpos, e ele, o das almas”. Esse era o ofício de Sócrates: “passava o tempo a discutir e a ensinar filosofia aos jovens, mas não por dinheiro, como os sofistas” (Russell, 1969, p. 97).

Seguindo esse viés Châtelet (1994, p. 19) acrescenta que:

Sócrates anda pela cidade, cumpre seriamente, mas sem excessos, o seu ofício de cidadão. Combate quando tem que combater nas fileiras armadas dos hoplitas atenienses, trabalha quando tem que trabalhar nos tribunais, mas não tem profissão. Sua profissão é falar com seus concidadãos. Precisa de pouca coisa para viver. Não precisa de dinheiro.

É a literatura platônica que dá vida ao personagem Sócrates. Segundo Chauí (2002) ele é a referência fundamental na história da Filosofia ocidental. A reflexão filosófica de Sócrates não parte da realidade natural como faziam os pré-socráticos, mas sim da realidade humana; ele cria a noção moral e ética, e propõe um novo método para a prática filosófica, pois acreditava que o debate discursivo oral era o mais apropriado à busca do verdadeiro conhecimento. Para ele, o diálogo reconstrói o espírito de seu interlocutor dando significado daquilo que deveria ser o essencial para o homem.

Partindo assim para as ideias de Sócrates, Will Durant (1940), primeiro apresenta o Sócrates que vive sob o rigor ético, sabe a medida certa das coisas, o homem da temperança (isto será apostes para construção da filosofia de Aristóteles); em segundo, contribui significativamente ao apresentar o método socrático, a dúvida. Este como primeiro elemento para a busca da sabedoria; como o próprio Sócrates afirmara que não se considerava sábio, mas que estava à procura, e com isso disse: “só sei que nada sei” (Durant, 1940, p. 25).

Por que seus discípulos o veneravam tanto? Talvez por ser tanto homem como filósofo: havia, com grande risco, salvado a vida de Alcebiades em uma batalha; e

sabia beber como homem distinto – sem constrangimento e sem excessos. Mas sem dúvida o amavam mais pela modéstia de sua sabedoria: Sócrates não proclamava tê-la e sim, procurá-la; era amador e não profissional da sabedoria. Conta-se que o oráculo de Delfos, com excepcional bom senso, o declara o mais belo dos gregos; e ele interpretava estas palavras como aprovação do agnosticismo que era o ponto de partida de sua filosofia – “Só sei uma coisa e é que nada sei”. A filosofia começa quando aprendemos a duvidar – especialmente a duvidar das nossas crenças prediletas, seus dogmas e axiomas. [...] Inexiste verdadeira filosofia enquanto o espírito não se volta para examinar a si próprio. *Gnothiseauton*, disse Sócrates: Conhece-te a ti mesmo. (Durant, 1940, p. 27-28).

Chauí (2002, p. 187-188) corrobora ao dizer:

Se assim é, a inscrição no pórtico do templo de Apolo - "Conhece-te a ti mesmo" - significa que o conhecimento não é um estado (o estado de sabedoria), mas um processo, uma busca, uma procura da verdade. Eis o motivo que leva Sócrates a praticar a filosofia como missão: a busca incessante da sabedoria e da verdade e o reconhecimento incessante de que, a cada conhecimento obtido, uma nova ignorância se abre diante de nós. Isso não significa que a verdade não exista, e sim que deve ser sempre procurada e que sempre será maior do que nós.

Segundo Chauí (2002) torna-se clara a diferença entre Sócrates e os sofistas, pois estes não tinham interesse pelo conhecimento verdadeiro, ensinam coisas prontas e acabadas, não tinham a indagação como método. “Diferentemente dos sofistas, Sócrates não se apresenta como professor. Pergunta, não responde. Indaga, não ensina. Não faz preleções, mas introduz o diálogo como forma da busca da verdade” (CHAUI, 2002, p. 188). Desse modo, Sócrates, ao exigir de si mesmo o conhecimento de si, através do diálogo exige também que os outros se conheçam a si mesmos, fazendo com que cada um descubra sozinho aquilo que julgava verdadeiro (Chauí, 2002).

Para Padovani e Castagnola (1995, p. 112) “o interesse filosófico de Sócrates volta-se para o mundo humano espiritual, com finalidades práticas, morais”. Isto é, seu objeto de estudo não é cosmologia, como era para seus antecessores filósofos como Tales, Parmênides, Heráclito e outros. A filosofia socrática estuda o homem com a finalidade ética, “vale dizer que o agir humano – bem como o conhecer humano – se baseia em normas objetivas e transcendentais à experiência” (Padovani; Castagnola, 1995, p. 112).

A filosofia socrática, portanto, limita-se à gnosiologia e à ética sem metafísica. A *gnosiologia* de Sócrates, que se caracteriza no seu ensinamento dialógico, donde é preciso extraí-la, pode-se esquematicamente resumir nestes pontos fundamentais: ironia, maiêutica, introspecção, ignorância, indução, definição. Antes de tudo, cumpre desembaraçar o espírito dos conhecimentos errados, dos preconceitos, opiniões; é este o momento da *ironia*, isto é, da crítica. (Padovani; Castagnola, 1995, p. 112).

Neste sentido, segundo Padovani e Castagnola (1995) Sócrates protesta a independência da autoridade da tradição, a favor da reflexão livre, a libertar-se de verdades já concebidas e legitimadas, com a finalidade de camuflar a realidade concreta; e da convicção racional, pois o

homem é capaz de pensar por si mesmo sobre a essência da coisa, por meio da gnosiologia. De modo que será possível realizar o conhecimento verdadeiro, a ciência, mediante a razão. “Isto quer dizer que a instrução não deve consistir na imposição extrínseca de uma doutrina ao discente, mas o mestre deve tirá-la da mente do discípulo, pela razão imanente e constitutiva do espírito humano, a qual é um valor universal” (Padovani; Castagnola, 1995, p. 112).

Portanto, segundo Padovani e Castagnola (1995, p. 113) a filosofia socrática situa que para chegar ao conhecimento verdadeiro, é preciso intimidade da ciência, “que não é absolutamente subjetivista, mas é a certeza objetiva da própria razão – patenteiam-se no famoso dito socrático *conhece-te a ti mesmo* que, no pensamento de Sócrates, significa precisamente consciência racional de si mesmo, para organizar racionalmente a própria vida”. Assim sendo, “consciência de si mesmo quer dizer, antes de tudo, consciência da própria ignorância inicial e, portanto, necessidade de superá-la pela aquisição da ciência” (Padovani; Castagnola, 1995, p. 113).

No entanto, depois de todo ensinamento na Grécia Antiga, Sócrates vê sua intenção sendo confundida. Conforme Châtelet (1994, p. 22):

Sua intenção, segundo Platão [...] é salvar a cidade e não arruiná-la. Mas esse objetivo é mal interpretado. E Sócrates é levado diante dos tribunais, recusa a se defender, é condenado à morte. Propõem-lhe a fuga; [...]. Ele se recusa, bebe cicuta e morre. Dos seus ensinamentos e da sua morte exemplar nascerá a filosofia; filosofia platônica, certamente.

A partir dessas linhas a reflexão agora se encaminha à apresentação do segundo expoente da filosofia antiga, Platão, de quem iremos conhecer as ideias centrais. Segundo Châtelet (1994) é da filosofia socrática que nasce a filosofia platônica. Platão é filho de Aristo e de Perictona descendentes de família aristocrata de Atenas, nasceu em 427 a.C. e faleceu em 347 a.C. aos 80 anos. Obteve educação como todo jovem aristocrata de Atenas, a saber: o ginásio, o qual formava o guerreiro belo; como também música e os poetas para tornar-se um guerreiro bom. (Chauí, 2002)

“Na Carta VII, em que Platão narra a sua vida, vemos como esse jovem de boa família, prometido ao mais belo destino de um político, renunciou à carreira que poderia ter justamente por causa da morte de Sócrates” (Châtelet, 1994, p. 22). A morte do mestre deixou Platão extremante sentido, o que fez com que se tornasse o administrador da mensagem socrática. Seu desejo era que a cidade se convertesse e homens como Sócrates pudessem permanecer vivos.

Conforme Durant (1940, p. 33) Platão “tinha vinte e oito anos quando o mestre morreu; e aquele trágico remate de uma vida serena deixou marca em todas as fases do pensamento do discípulo. Encheu-se de desdém pela democracia [...]”. Com isso, assumiu como empreitada a

reorganização cívica de Atenas, com o intento de que os cidadãos tivessem o mesmo gênio pessoal de Sócrates (Châtelet, 1994), e que homens como seu mestre não viessem a perecer frente a julgamentos injustos. É a partir da filosofia socrática que nasce a filosofia platônica, uma filosofia inteiramente pura, que deu origem à tradição racional do pensamento filosófico.

Segundo Châtelet (1994) Platão inicia sua obra filosófica fazendo uma ferrenha crítica a sofística, considerando que este pensamento deveria ser combatido veementemente. Os sofistas praticavam uma filosofia despreocupada com a verdade, sem interesse com a ideia do Bem. Conforme diz Russell (1969, p. 124) sobre o que desejava Platão, “para que um homem seja um bom estadista, deve conhecer o Bem; e isto ele só poderá fazer mediante uma combinação de disciplina intelectual e moral”. Esta matéria não era de interesse sofisticado, sendo assim, Platão combatia a sofística que debilitou Atenas tanto no plano cultural como na política. (Châtelet, 1994).

Platão combate os sofistas por meio da palavra, pois só com o recurso da palavra é que se pode combater a palavra mentirosa. O principal recurso para a afirmação do logos ele traz do mestre Sócrates, que é o gênero diálogo, com o intuito de conhecer a essência da coisa em questão. E para tal, há um procedimento a seguir, conforme François Châtelet (1994, p. 23- 24):

Como Platão procede? Tendo feito a pergunta, ele mostra o seu núcleo, a ideia central à qual a ela se refere. Depois, através de um jogo de perguntas e respostas, monta um dispositivo argumentativo que, a cada etapa do desenvolvimento, exige a concordância dos interlocutores interessados. É por isso que o diálogo é a forma normal da filosofia nascente. [...] A arte do diálogo se chamará – com uma palavra que, na filosofia, terá um destino muito importante – de “dialética”. O filósofo opõe a sua dialética, a sua técnica do diálogo, à técnica retórica da sofística.

De acordo com Châtelet (1994) Platão combate a sofística com a ferramenta da palavra, cuja prática fora instituída por Sócrates, na sustentação do diálogo. Neste processo, os interlocutores que participam dos diálogos não resistem à força da palavra verdadeira e puramente reflexiva. Assim a dialética platônica chega à essência das coisas, libertando as pessoas da retórica sofística que apenas preocupa-se em satisfazer à vontade dos interlocutores, sem interesse com a verdade.

Ao contrário dos Sofistas, o pensamento platônico gira em torno da busca da verdade, do bem, da moral, da ética, como bem lhe ensinou o mestre Sócrates. “Como já em Sócrates, assim em Platão a filosofia tem um fim prático, moral; é a grande ciência que resolve o problema da vida. Este fim prático realiza-se, no entanto, intelectualmente, através da especulação, do conhecimento, da ciência” (Padovani; Castagnola, 1995, p. 115).

Ao contrário de seu mestre cujas pesquisas versão especialmente sobre o campo antropológico e moral, Platão assume preocupações com o campo metafísico e cosmológico.

Desses dois campos ele se refere ao mundo das ideias, onde tudo é perfeito e imutável, lugar que daria origem a tudo o que conhecemos no mundo sensível. Assim, “segundo Platão, o conhecimento humano integral fica nitidamente dividido em dois graus: o conhecimento sensível, particular, mutável e relativo, e o conhecimento intelectual, universal, imutável, absoluto” (Padovani; Castagnola, 1995, p. 116). Como afirma Russell (1969, p. 139) a respeito dos dois mundos: “a filosofia de Platão baseia-se na distinção entre a realidade e a aparência”.

Outro ponto a ser apresentado das ideias de Platão é a moral. Conforme explicam Padovani e Castagnola (1995, p. 119):

Segundo a psicologia platônica, a natureza dos homens é racional, e, por consequência, na razão realiza o homem a sua humanidade: a ação racional realiza o sumo bem, que é, ao mesmo tempo, felicidade e virtude. Entretanto, esta natureza racional do homem encontra no corpo não um instrumento, mas um obstáculo – que Platão explica mediante um dualismo filosófico-religioso de alma e corpo: o intelecto encontra obstáculo nos sentidos, a vontade no impulso, e assim por diante. Então a realização da natureza humana não consiste em uma disciplina racional da sensibilidade, mas na sua final supressão, na separação da alma do corpo, na morte. Agir moralmente é agir racionalmente, e agir racionalmente é filosofar, e filosofar é suprimir o sensível, morrer aos sentidos, ao corpo, ao mundo, para o espírito, o inteligível, a ideia.

Platão propõe uma ética transcendente, dado que o fundamento de sua proposta ética não é a realidade empírica do mundo, nem mesmo as condutas humanas ou as relações humanas, mas sim o mundo inteligível. O filósofo centra suas indagações na Ideia perfeita, boa e justa que organiza a sociedade e dirige a conduta humana. As Ideias formam a realidade platônica e são os modelos segundo os quais os homens têm seus valores, leis, moral. Conforme o conhecimento das ideias, das essências, o homem obtém os princípios éticos que governam o mundo social. (Padovani; Castagnola, 1995).

Assim, moral em Platão ocupa-se com o correto modo de agir e sua relação com o alcance da felicidade. Contudo, o discurso ético apresentado na República acerca da felicidade relaciona esta com o conceito de justiça. O problema da justiça enquadra-se no âmbito político, o qual tem estreita relação com o campo da ética: é deste modo que surge a tese central de que só o justo é feliz (Chauí, 2002). De modo que alcance de fato uma vida moral ao pensamento platônico, “é necessário que a alma racional domine, antes de tudo, a alma concupiscível, derivando daí à virtude da *temperança*, e domine também a alma irascível, donde a virtude da fortaleza” (Padovani; Castagnola, 1995, p. 119)

Segundo Padovani e Castagnola (1995), esta distribuição da atividade na alma conforme a razão, constituiria, pois, a justiça, que é a virtude fundamental para a ação moral. Conforme explica Chauí (2002, p. 299) sobre a ação moral guiada pela razão: “a força da razão sobre a

cólera - fazendo surgir a coragem e a prudência - e sobre a concupiscência – fazendo surgir a moderação e a temperança”. Isto é, suprimir o sensível para contemplar a ideia do Bem.

A ideia da filosofia Política de Platão é também matéria a ser discutida neste texto. O filósofo trata desta questão em suas obras “República”, “O Político” e “As Leis”. Padovani e Castagnola (1995, p. 120) dizem que é “na *República*, a obra fundamental de Platão [...] (que o autor) traça o seu estado ideal, o reino do espírito, da razão, dos filósofos, [...]”. Neste viés Chauí (2002, p. 303) diz que “é platônica a ideia de que a política não é uma arte ou uma técnica, mas uma ciência e, como tal, pode ser ensinada. Essa ciência orienta e dirige a prática política, isto é, as atividades e funções de governo que, sendo práticas, são técnicas”.

Para Châtelet (1994), para Platão a Política é uma ciência, e como tal, deve ser ensinada ao cidadão da *polis*. Ainda acrescenta que “o objetivo de Platão é formar homens de poder, homens que, conhecendo o que provoca o assentimento, devem ser capazes de construir uma política que receberá a concordância de todos e fará cessar a guerra, a guerra civil. É um projeto considerável” (Châtelet, 1994, p. 27). Este projeto tem uma importância tal que como Platão mesmo diz que o cidadão livre, só é livre participando da vida política.

Conforme explica Chauí (2002), o filósofo reúne as ideias políticas de sua época e sistematiza-as, dando assim o real sentido do que é esta ciência. Platão diz que é a política que orienta e forma o cidadão da *polis*, num indivíduo ético, mas, sobretudo, no sentido comunitário.

A herança platônica foi construída sobre o legado das ideias políticas tipicamente gregas, mas que a tradição mantivera dispersas. Coube a Platão reuni-las e sistematizá-las. Em primeiro lugar, a ideia de que a finalidade da política não é o exercício do poder, mas a realização da justiça para o bem comum da cidade; em segundo, a ideia de que o homem livre (e somente o homem, estando excluídos aqui os escravos, os estrangeiros, os velhos, as crianças e as mulheres) só é livre na *polis* e participando da vida política, de sorte que a ética é um aspecto ou uma dimensão essencial da política, já que o indivíduo é sempre o cidadão. Por conseguinte, em terceiro, a ideia de que a verdadeira vida ética só é possível na *polis* e que a moral individual e privada é inferior à ética pública. Como consequência, em quarto lugar, a ideia de que o homem deve ser educado e formado para ser antes de tudo e, sobretudo um cidadão e que a política é a verdadeira e suprema *paidéia*, definidora da *areté*. (Chauí, 2002, p. 303).

Na história da filosofia nascente existe uma matriz que sustenta o pensamento ocidental, composta por Sócrates, Platão e Aristóteles. Deste último, apresentaremos agora as ideias gerais, destacando, entretanto que a dimensão de sua filosofia alcança as questões da moral e da política.

O nascimento de Aristóteles é datado pela historiografia filosófica em 384 a.C., na cidade de Estagira. Filho de Nicômaco (era médico do Rei da Macedônia) e de Festis, oriunda

de Cálcis. Tinha Aristóteles sete anos de idade quando morreu seu pai, após esse infortúnio, passa a ser educado pelo seu tio e tutor. Quando atinge a idade de dezoito anos, muda-se para Atenas, e passará a frequentar a Academia daquele que se tornará seu grande mestre, Platão. E ali permaneceu durante vinte anos até a morte do mestre, cujo pensamento o influenciou decididamente (Chaui, 2002). A questão da moral, herdada de Platão, mobiliza o pensamento de Aristóteles, segundo um viés diferente de seu mestre. Padovani e Castagnola (1995, p. 132), afirmam que: “A razão aristotélica governa, domina as paixões, não as aniquila e destrói como queria o ascetismo platônico”. É pela força da razão que o homem se liberta das paixões, isto é, pela prática da virtude que é uma ação orientada pela razão. Conforme Padovani e Castagnola (1995, p. 132) “a característica fundamental da moral aristotélica é, portanto, o *racionalismo*, visto ser a virtude ação consciente segundo a razão”.

Nesta linha de pensamento Padovani e Castagnola (1995, p. 133) dizem:

Se a virtude é, fundamentalmente, uma atividade segundo a razão, mais precisamente é ela um hábito segundo a razão, um costume moral, uma disposição constante, reta, da vontade, isto é, a virtude não é inata, como não é inata a ciência; mas adquire-se mediante a ação, a prática, o exercício e, uma vez adquirida, estabiliza-se, mecaniza-se; torna-se quase uma segunda natureza e, logo, torna-se de fácil execução – como o vício.

Nesse sentido, a virtude (atributo do que se encontra em conformidade com aquilo que é correto) ética não é razão pura, mas uma ação da razão. Assim, a virtude é uma qualidade da ação moral que implica disposição de um indivíduo para a prática do bem. Dessa maneira, não se trata de uma característica nata, mas se apresenta como uma forma de conduta, representada pela repetição constante de atos motivados pela vontade do indivíduo pela busca do bem (Padovani; Castagnola, 1995).

Chaui (2002, p. 40) corrobora ao dizer que “a ética é uma ciência prática ou uma ciência da práxis humana, isto é, um saber que tem por objeto a ação”. Neste sentido, a ética busca o bem, o que seria o diferencial do agir racional humano da ação bestial dos animais, por conseguinte não operar de forma racional e não buscar o bem nos tornaria iguais aos animais que agem por instinto.

Portanto, o bem não se define em si mesmo, se estabelecendo a partir da adequada junção de bens ou virtudes humanas, por exemplo, a amizade, a prudência, a temperança, a generosidade, a paciência, caridade, a humildade, etc. Esse agrupamento se dá pela decisão do indivíduo de acordo com o caso concreto, a partir de uma educação apropriada e prática de ações racionais compatíveis com essa educação. Assim, segundo a filosofia aristotélica, o racionalismo deveria controlar e ordenar a paixão e a repetição da ação do bem, meio pelo qual

nos formaria para a prática de atos justos, e por consequência a felicidade que é o fim último do homem (Padovani; Castagnola, 1995).

Seguindo o pensamento de Aristóteles passamos assim à filosofia política. No livro *Ética a Nicomaco* (obra dedicada ao seu filho Nicômaco), Aristóteles analisa a diferença entre as ciências produtivas e as práticas, então ele infere que, além das ciências práticas serem superiores às produtivas, a política é superior à ética. Nesse sentido, Aristóteles diz que a política orienta a ética, pois o homem só é verdadeiramente autônomo na *polis*. (Chaui, 2002)

A política também orienta as ciências produtivas ou as artes, pois somente a *polis* (cidade) determina o que deve ser produzido para o bem de cada um e de todos. Desse modo, a política é a ciência prática cujo fim é o bem *propriamente humano*, e este fim é o bem comum da cidade. Assim sendo, a política é a ciência prática que estrutura as ações e as produções humanas. (Chaui, 2002)

Em conformidade com Chaui (2002), Padovani e Castagnola (1995, p. 135) dizem que o conceito aristotélico a respeito da política:

[...] é essencialmente unida à moral, porque o fim último do estado é a virtude, isto é, a formação moral dos cidadãos e o conjunto dos meios necessários para isso. O estado é um organismo moral, condição e complemento da atividade moral individual, e fundamento primeiro da suprema atividade contemplativa. A política, contudo, é distinta da moral, porquanto esta tem como objetivo o indivíduo, aquela a coletividade.

Destarte, a ética é o princípio moral individual, a política é o princípio moral social, que tem a missão de formar todos os cidadãos do *polis*. Neste sentido, o estado está acima do indivíduo, sendo que é unicamente no estado que se efetua a realização de suas necessidades, visto que o cidadão, sendo naturalmente um animal social, político, não pode atingir a sua perfeição sem a sociedade do estado. (Padovani; Castagnola, 1995)

Conforme afirma Chaui (2002, p. 463) por meio da obra *A Política*: “o homem é um animal político por natureza, ou seja, é da natureza humana buscar a vida em comunidade e, portanto, a política não é por convenção, mas por natureza”. Desse modo Chaui (2002, p. 464) acrescenta que:

O homem é um animal político ou naturalmente político porque é um ser carente e imperfeito que necessita de coisas (para desejar) e de outros (para se reunir), buscando a comunidade como o lugar em que, com os seus semelhantes, alcance completude. Se fosse sem carências, seria um deus e não precisaria da vida comunitária; se fosse uma besta selvagem nem sequer sentiria a falta de outros. Por não ser um deus nem uma besta feroz, o homem é um animal político. Além disso, como explica Aristóteles, “a natureza nada faz em vão” e se deu ao homem a linguagem não foi apenas para comunicar sentimentos de prazer e dor (como a maioria dos animais), mas para exprimir em comum a percepção do bom e do mal, do útil e do nocivo, do justo e do injusto, ou seja, para exprimir em comum a percepção dos valores.

É nesse sentido, que surge o estado, pelo fato de ser o homem um animal naturalmente político, social. Cabe ao estado prover, inicialmente, a satisfação das necessidades materiais, segurança, conservação e outras. Porém o seu fim essencial é espiritual, isto é, deve promover a virtude e, conseqüentemente, a felicidade dos cidadãos da *polis*. Nesse sentido, compreende-se tarefa essencial do estado que é a educação; pois o fim da educação é formar moralmente os homens. (Padovani; Castagnola, 1995)

Essa formação se dá em razão das artes liberais, como a poesia e a música, não máquinas, mediante um treinamento profissional. Nesse sentido, Aristóteles condena o estado que em vez de se preocupar com a educação moral, visa somente à conquista e à guerra. Caso exemplar é a educação militar de Esparta em que ele faz uma crítica ferrenha, que faz da guerra a missão primeira do estado, assim colocando a conquista acima da virtude; assim eram formadas as crianças de Esparta, para a guerra. (Padovani; Castagnola, 1995)

1.2 O pensamento racional sustentando o projeto da modernidade ocidental

1.2.1 A filosofia no período medieval

Antes de iniciar a discussão sobre o pensamento moderno, é importante fazer uma ressalva sobre a filosofia medieval em seus traços principais. Segundo a historiografia esse período durou mil anos, sendo interrompido em sua continuidade pela Reforma Protestante, por meio da qual um leque de pensadores busca romper com a verdade inquestionável em matéria de política de ciência e de fé. Neste período a Igreja estava exercendo um grande poder alastrados em todas as esferas da vida, o que possibilitou o desenvolvimento e afirmação do cristianismo e a filosofia aliou-se a este projeto, voltando à confirmação dos Evangelhos.

A Filosofia Medieval constituiu-se do pensamento cristão fundamentado na Patrística⁷.

⁷ Segundo Chauí (2000, p. 53) “a patrística resultou do esforço feito pelos dois apóstolos intelectuais (Paulo e João) e pelos primeiros Padres da Igreja para conciliar a nova religião – o Cristianismo – com o pensamento filosófico dos gregos e romanos, pois somente com tal conciliação seria possível convencer os pagãos da nova verdade e convertê-los a ela. A Filosofia patrística liga-se, portanto, à tarefa religiosa da evangelização e à defesa da religião cristã contra os ataques teóricos e morais que recebia dos antigos. Divide-se em patrística grega (ligada à Igreja de Bizâncio) e patrística latina (ligada à Igreja de Roma) e seus nomes mais importantes foram: Justino, Tertuliano, Atenágoras, Orígenes, Clemente, Eusébio, Santo Ambrósio, São Gregório Nazianzo, São João

A Filosofia Medieval do século VIII ao XIV abrange os pensadores europeus, árabes e judeus. Nesta época a Igreja Romana dominava a Europa, e coroava os reis; é neste período que são criadas as primeiras universidades ou escolas. No século XII, a filosofia medieval também é conhecida por Escolástica, por ter sido ensinada na escola. A Filosofia Medieval teve bases em Platão e Aristóteles, no entanto, a influência platônica é do neoplatonismo da Filosofia de Plotino; e a de Aristóteles vinda dos árabes, com Avicena e Averróis (CHAUI, 2000).

Além da influência de Platão e Aristóteles, a filosofia medieval teve influência nas ideias de Santo Agostinho, momento que surge propriamente a filosofia cristã, que é, na verdade, uma teologia. Um dos temas levantados neste período é sobre as provas da existência de Deus e da alma, isto é, demonstrações racionais da existência do infinito criador e do espírito humano imortal. Essa teoria foi levantada por São Tomás de Aquino, na sua obra *Suma Teológica*.

A Escolástica se caracterizava pelo método “por ela inventado para expor as ideias filosóficas, conhecida como disputa: apresentava-se uma tese e esta devia ser ou refutada ou defendida por argumentos tirados da Bíblia, de Aristóteles, de Platão ou de outros Padres da Igreja” (Chauí, 2000, p. 54).

Assim, uma ideia era considerada uma tese verdadeira ou falsa dependendo da força e da qualidade dos argumentos encontrados nos vários autores. Por causa desse método de disputa - teses, refutações, defesas, respostas, conclusões baseadas em escritos de outros autores, costuma-se dizer que, na Idade Média, o pensamento estava subordinado ao princípio da autoridade, isto é, uma ideia é considerada verdadeira se for baseada nos argumentos de uma autoridade reconhecida (Bíblia, Platão, Aristóteles, um papa, um santo). (Chauí, 2000, p. 54)

O pensamento cristão tinha como base o dogmatismo: era especulativo e partia de interpretações da Bíblia. A ciência antiga era baseada na lógica e na demonstração de verdades, sem considerar a observação e a experiência. É o caso da teoria geocêntrica, ou seja, a teoria que postulava que a terra é o centro do universo; vigorava há quase vinte séculos e constituía a maneira pela qual o homem antigo e medieval via a si mesmo e ao mundo. A concepção medieval cristã via o homem como ser supremo da criação divina e a terra o centro do universo

Crisóstomo, Isidoro de Sevilha, Santo Agostinho, Beda e Boécio. A patrística foi obrigada a introduzir idéias desconhecidas para os filósofos greco-romanos: a idéia de criação do mundo, de pecado original, de Deus como trindade una, de encarnação e morte de Deus, de juízo final ou de fim dos tempos e ressurreição dos mortos, etc. Precisou também explicar como o mal pode existir no mundo, já que tudo foi criado por Deus, que é pura perfeição e bondade. Introduziu, sobretudo com Santo Agostinho e Boécio, a ideia de ‘homem interior’, isto é, da consciência moral e do livre-arbítrio, pelo qual o homem se torna responsável pela existência do mal no mundo”

onde todo o sistema cósmico orbitava (Chauí, 2000).

De modo geral, a filosofia da idade média era uma filosofia que se adequou ao rol do cristianismo. Tendo como preocupação primeira a salvação do homem, e para embasar-se, se utilizava da filosofia platônica, da patrística e da escolástica, transformando-se assim em uma filosofia cristã, ensinada nas escolas e nas catedrais da época.

1.2.2 O projeto da modernidade e sua matriz de sustentação

O projeto da modernidade ocidental é sustentado pela filosofia por meio das teses dos filósofos que se constituíram ao longo deste período. Destarte, a filosofia desde seu início teve como preocupação a formação do homem, tendo como princípio norteador o uso da razão. Na modernidade esta preocupação não difere de outrora. Neste sentido, na obra de Habermas (1984 *apud* Soares, 2000, p. 263) afirma em que consiste o projeto da modernidade:

O projeto da modernidade formulado no século XVII pelos filósofos do Iluminismo consiste num desenvolvimento implacável das ciências objetivas, das bases universalistas da moralidade e da lei e de uma arte autônoma consoante a lógica interna delas, constituindo ao mesmo tempo, porém, uma libertação dos potenciais cognitivos acumulados em decorrência de suas altas formas esotéricas e de sua utilização na práxis; isto é, na organização racional das condições de vida e das relações sociais. Os proponentes do Iluminismo [...] cultivavam ainda a expectativa extravagante de que as artes e as ciências não somente aperfeiçoariam o controle das forças da natureza, como também a compreensão do ser e do mundo, o progresso moral, a justiça nas instituições sociais e até mesmo a felicidade humana.

A partir das palavras de Habermas, podemos inferir que o projeto da modernidade formulou os ideais de civilização, se contrapondo ao pensamento cristão predominante na Idade Média. Como também, possibilitou ao homem rever seus conceitos, fortaleceu o antropocentrismo e a capacidade racional do homem (Carvalho, 2012). Ao longo deste item veremos como a filosofia/pensamento racional sustentou o projeto da modernidade desde seu início.

Os séculos XV e XVI marcaram a transição da Idade Média para a Modernidade, que se desdobrou na “ruptura lógica entre o pensamento tradicional, teísta” (Padovani; Castagnola, 1995, p. 257). E passou-se a valorizar o homem. É o período chamado Humanismo Renascentista, momento de revitalização das artes plásticas, da valorização do homem, de sua liberdade e criatividade e da defesa do rompimento da visão sagrada e teológica na arte, no pensamento, na política, na literatura. Os pensadores desse período passam a valorizar o saber dos gregos antigos. Valoriza-se o homem e rompe-se com o pensamento teocêntrico.

O humanismo renascentista nasceu na península itálica. Rompeu com a filosofia cristã

da escolástica medieval e, valoriza o saber dos gregos antigos, retomando a concepção do humanismo. É marcado “pela descoberta de obras de Platão desconhecidas na Idade Média, de novas obras de Aristóteles, bem como pela recuperação das obras dos grandes autores e artistas gregos e romanos” (Chauí, 2000, p. 55). O homem e seus atributos de liberdade e razão passam a ser importantes novamente, e não apenas as do mundo divino. Nas artes predominam os temas pagãos, afastados da temática religiosa. É a arte voltada para o homem comum, não mais reis e santos. Valoriza-se o corpo e a dignidade humana, isto é, agora o homem é colocado no centro do universo.

Cunha (1992) apresenta a força que engendrou o homem a dissolver os paradigmas tradicionais, pois a tradição já não mais respondia os anseios do homem, que precisavam que a razão retomasse seu lugar. Conforme o autor:

A Europa ingressava no século XVI em uma enorme crise de valores teocêntricos, manifestando uma crescente confiança na capacidade do homem e uma vontade definida de valorizar os feitos humanos, em oposição às celebradas potências celestes ou cósmicas. Surgem novas posturas que os historiadores costumam enfeixar sob a rubrica de humanismo, um movimento de valorização do homem, visando afirmar suas conquistas e seus anseios de prazer e glória. Essa é a matriz de todas as transformações sociais e culturais que deram luz a modernidade europeia, mais tarde modernidade ocidental, hoje simplesmente modernidade. (Cunha, 1992, p. 210)

Nesse sentido, segundo Cunha (1992) os humanistas propõem um retornar ao passado da era clássica, aos gregos e romanos, suscitando assim seus modos de vida que a idade média deixou para trás. A partir dessa consciência, cria-se o entendimento que o homem é co-criador, por isso, começa um arrefecimento da mentalidade divina outrora incutida no homem. Agora “o homem conquista a sua maioria”, pois a razão o conduz no desenvolvimento da ciência, da política, da arte (Cunha, 1992, p. 210).

Ao passo que o homem conquista a maioria, começa mudanças de perspectivas nesse início da modernidade, ou seja, um novo imaginário. Por exemplo, no âmbito religioso existirá um movimento que dará uma nova interpretação teológica. Até o século XV o discurso do cristianismo romano inibia qualquer interpretação contrária a procedência, em que o homem é submetido à autoridade divina.

Conforme aponta Cunha (1992, p. 212) sobre o pensamento do cristianismo a respeito do homem:

O homem deveria se entender como inteiramente escravo de um destino fixado fora dele, vítima de um castigo ancestral e de uma incurável fraqueza intrínseca. Era um ser que apenas vivia à mercê da infinita bondade divina, já que, entregue à própria sorte, seria menos que um “caniço pensante”.

Segundo o autor, a partir de um novo olhar percebeu-se que a interpretação das

Escrituras criadas pelos teólogos medievais fazia com que o homem carregasse uma dívida criada por Adão. Essa dívida deveria ser recalculada para dar valor ao homem, como também um novo sentido da bondade divina. Segundo os historiadores, o novo modo de pensar a questão teológica não demorou, pois logo surgiu, entre tantos que ansiavam pela coragem de se colocar à frente do movimento reformista, o teólogo alemão Martinho Lutero (1483-1546), que afixou na porta da igreja de Wittenberg as 95 teses⁸ no dia 31 de outubro de 1517. Com este ato histórico iniciou a Reforma Protestante, com um novo modo de pensar teológico. Cunha (1992) aponta dois elementos principais da renovação teológica. Primeiro a respeito do trabalho humano e o segundo sobre a liberdade de exame de consciência:

O principal elemento dessa renovação teológica foi o reconhecimento do trabalho humano como fonte de toda graça diante de Deus, origem da riqueza e medida da felicidade nesta vida e na outra. Outro elemento importante foi a liberdade de exame de consciência para compreender e julgar o fiel cumprimento da vontade divina, no projeto de Deus para o homem. Disso decorre o direito de se interpretar a Bíblia, o livro das escrituras reveladas por Deus aos seus mensageiros, à luz da razão, agora considerada como extensão do poder divino. Razão e trabalho são concebidos, então, como as principais dádivas divinas, por cujo uso o homem será responsabilizado diante de sua consciência moral e com as quais se torna capaz de conquistar a sua felicidade aqui e na eternidade. (Cunha, 1992, p. 211)

Neste período somente o clero tinha acesso às sagradas escrituras e somente eles tinham a autoridade para interpretá-las. Com a reforma a bíblia é traduzida para o alemão e todos têm acesso às escrituras reveladas. Segundo Cunha a Reforma Protestante abriu portas para uma nova interpretação teológica, redefinindo a aliança com a transcendência divina. Essa nova interpretação propõe e representa, assim, a defesa da liberdade individual e da consciência em lugar da certeza, valorizando a ideia de que o indivíduo é capaz de encontrar sua própria verdade

⁸ “Lutero, considerando que a prática do ‘comércio’ das indulgências havia adquirido proporções exageradas e vergonhosas, decide fazer algo a fim de evitar que os fiéis continuem a ser enganados. Nesse sentido, no dia 31 de outubro de 1517, afixa as 95 teses contra as indulgências precisamente na porta da Catedral de Wittenberg. [...] Lutero quando procede à sua afixação não tinha em mente a criação de um conflito com a Igreja Católica, nem romper com a mesma, apenas pretendia que os seus membros repensassem os seus comportamentos e os alterassem, para o bem da própria instituição (Comissão Interluterana de Literatura São Leopoldo, 2004). A “última coisa na vida que Lutero queria fazer era começar uma nova igreja. Ele não era um inovador, mas um reformador (George, 1993:87). Filipe de Melâncton um dos amigos de Martinho Lutero, e também doutor na Universidade refere que as teses foram enviadas ao arcebispo Alberto de Mogúncia. Quando Lutero decidiu enviá-las ao Arcebispo tinha como finalidade dar a conhecer o ambiente de pecado vivido pela comunidade religiosa e motivá-lo a tomar uma atitude a fim de conter esses comportamentos. As 95 teses representavam um conjunto de perguntas retóricas colocadas por Martinho Lutero, através das quais criticava o comportamento e abusos do Papa e o comércio de indulgências.” (Aguiar, 2017, p. 41-42)

religiosa.

O espírito reformista suscitou forças para outros campos do conhecimento. Assim, após a revolução renascentista e reformista, sente-se a necessidade de uma série de indagação crítica, não para demolir aquela instituição, mas, ao contrário, para dar-lhes uma sistematização lógica. Assim, outro movimento que inaugura esse momento da modernidade é a chamada Revolução Copernicana que “constituiu um evento científico culminante na história cultural da humanidade”. (Porto, 2020, p. 1)

O autor da revolução foi o bispo católico Nicolau Copérnico (1473-1543), que teve notoriedade como astrônomo, porque propôs uma nova explicação científica do mundo. A hipóteses de Copérnico “consistia em que o Sol, e não a Terra era o centro em torno do qual orbitavam todos os planetas, inclusive a Terra” (Cunha, 1992, p. 212). Tal explicação contraria aquilo que era dado como verdade inquestionável pela Igreja, que se embasava nas teorias de Aristóteles e Ptolomeu. A teoria do geocentrismo vigorava há quase vinte séculos e era a maneira pela qual o homem antigo e medieval via a si mesmo e ao mundo. A ciência moderna surge quando se torna mais importante observar e experimentar, ao contrário da visão antiga que partia de princípios estabelecidos e dogmáticos.

Segundo Porto (2020, p. 10) “Copérnico não revolucionou de imediato a visão de mundo antiga, porém os desdobramentos lógicos de sua proposta essencial abalaram de forma fatal os alicerces daquela concepção física e cosmológica”. Consequentemente a Revolução Copernicana desdobrou-se largamente para a emergência de um novo paradigma intelectual, dando assim uma nova visão da natureza e do universo, sobretudo naquilo que foi o espírito da revolução, afirmar que não era a terra o centro do universo, mas ao contrário, o sol, onde todo sistema cósmico o orbitava.

Deste modo, os desdobramentos da Revolução Copernicana “ultrapassaram em larga medida os limites do campo de saber em que se originou e se irradiaram para as diferentes áreas do pensamento humano, desencadeando uma completa transformação da forma como o homem via o Universo e a si mesmo” (Porto, 2020, p. 1). Como afirma Cunha (1992, p. 212) “o princípio de explicação heliocêntrica adotado transformou-se no pilar de uma nova imagem do mundo”.

Naquele momento vai se perdendo gradativamente muitas imagens que o homem medieval havia adquirido pela doutrina cristã, por exemplo, que a terra era o lugar privilegiado em relação aos outros astros; que a bíblia era a segurança de certezas da teoria de Aristóteles

sobre os movimentos celestes⁹ e de Ptolomeu sobre o geocêntrico¹⁰. Ao demolir essas certezas, a terra deixava de ser um lugar sagrado e passava a ser objeto de investigação empírica. A modernidade vive nesse momento um novo modelo de percepção e intelectual, o que caracterizou como um período revolucionário. (Cunha, 1992)

De tal modo, que a revolução copernicana abriu um leque de teorias em contraposição ao geocentrismo de Ptolomeu e movimentos celestes de Aristóteles. Exponentes como o matemático Kepler (1517-1630) estabelecia as primeiras três leis da mecânica celeste; Galileu Galilei (1564-1642) também fazia suas aplicações do princípio da inércia, que serviu de base às famosas três leis de Newton; entre outros que vão converter a visão científica do século XVII.

O rompimento com a ciência antiga revelou uma concepção distinta do universo antigo, que é fechado, finito e geocêntrico. A nova ciência propõe o modelo heliocêntrico e o universo infinito. A ciência é ativa e valoriza a observação e o método experimental, une ciência e técnica. A ciência antiga é contemplativa, separa ciência e técnica (Chaui, 2000). A revolução científica pode ser considerada uma grande realização do espírito crítico humano, e acaba concentrando sua atenção na natureza do universo, na ciência da natureza.

A modernidade é um período marcado por grandes transformações, porque abalou

⁹ “Platão legara à antiguidade grega a ideia de que a forma circular era natural a esses movimentos. Esse paradigma da perfeição circular foi absorvido pelo modelo cosmológico aristotélico. Os planetas descreveriam movimentos circulares em torno do centro do Universo, onde se encontrava a Terra. Restava explicar por quê. Para isso, Aristóteles adotou uma contribuição da astronomia grega anterior. Eudoxo e Cálipo haviam mostrado que seria possível reproduzir matematicamente, de maneira satisfatória, o movimento dos corpos celestes através de uma combinação de movimentos circulares, produzidos como se esses corpos estivessem presos a esferas concêntricas que, ao girarem, arrastariam-nos consigo, fazendo com que realizassem os movimentos desejados. Esse é o chamado ‘modelo das esferas homocêntricas’. No entanto, ao que tudo indica tratava-se apenas de um modelo matemático de descrição do posicionamento dos planetas e estrelas, idealizado por Eudoxo e aprimorado por Cálipo. Aristóteles, contudo, deu a essas esferas uma realidade material e, de um possível artifício matemático-astronômico, elas passaram a elementos reais e estruturais de um modelo cosmológico: na sua visão de Universo, cada um dos planetas estaria ligado a uma esfera centrada na Terra, em rotação permanente e uniforme”. (Porto, 2020, p. 5)

¹⁰ “Segundo Ptolomeu, o movimento do Sol, tal como visto por um observador localizado na Terra, em O, pode ser descrito por um movimento circular ao longo de um excêntrico ABCD, cujo centro dista e de O, ou então por um movimento ao longo de um epiciclo centrado em E e de raio também igual a e, cujo deferente, por sua vez, está centrado na Terra e é percorrido em sentido contrário àquele em que o planeta percorre o epiciclo”. (Porto, 2020, p. 7):

verdades inquestionáveis. Estas transformações e o desenvolvimento da ciência moderna levaram o homem a questionar os critérios e os métodos usados para aquisição do conhecimento verdadeiro da realidade. A partir desses questionamentos, duas novas perspectivas para o saber, às vezes complementares, às vezes antagônicas surgem, que são o racionalismo e o empirismo. O racionalismo e o empirismo constituem novos paradigmas da filosofia moderna para conhecer a realidade. (Padovani; Castagnola, 1995)

A Filosofia se define como conhecimento racional da realidade natural e cultural, das coisas e dos seres humanos. A razão é a organização e ordenação de ideias, para assim poder sistematizá-las. A razão é atividade intelectual de conhecimento da realidade natural, social, psicológica, histórica. Possui um ideal de clareza, de ordenação e de rigor e precisão dos pensamentos e de palavras. A razão, em sua origem, é a capacidade intelectual de pensar e exprimir-se correta e claramente, de modo a organizar e ordenar a realidade, os seres, os fatos e as ideias. (Chauí, 2000)

Desde quando a filosofia começa ser tecida, a origem da palavra razão fez com que ela fosse considerada oposta a atitudes mentais. Por exemplo, as emoções, os sentimentos e as paixões eram denunciadas pela filosofia socrática; o conhecimento ilusório criticado pela filosofia platônica, quando Platão estabelece o dualismo dos dois mundos, sendo um verdadeiro e outro das aparências; e a crença religiosa, por meio da qual a verdade é artigo patrocinado pela revelação divina, pensamento esse que foi abalado pela teoria heliocêntrica, com a revolução copernicana.

Conforme afirma Chauí (2018, p. 5):

A filosofia moderna funda-se a si mesma ao afirmar que o saber deve ser posto somente pelo trabalho interior da razão, que recusa a exterioridade morta da autoridade tanto de dogmas religiosos e teológicos quanto de preconceitos sociais e censuras políticas. Só a razão conhece e por isso somente ela pode julgar a si mesma. A antiga ideia de luz natural assume, agora, um novo sentido: é auto iluminação do pensamento, que por si mesmo alcança a verdade.

Segundo a autora, foi a filosofia moderna a que mais confiou nos poderes da razão para dominar e conquistar a realidade e o homem. Desse modo, chamou-se de racionalismo clássico, porque trouxe de volta a filosofia antiga em suas bases elementares, tendo como precursor desse movimento, René Descartes. Fonseca (2013, p. 68), explicando a natureza do pensamento cartesiano, argumenta que o autor tem em vista as seguintes ideias:

Até agora não mais fizemos senão enganarmo-nos, doravante não queremos mais enganar-nos. Por isso, o melhor é recomeçar tudo de novo, do zero e como se fosse a primeira vez, fazendo tábua rasa de tudo o que até agora pensávamos saber. E se até agora nos enganamos foi porque confiamos nos sentidos, porque guiamos os nossos passos por processos duvidosos. Há, portanto, que desconfiar dos sentidos, pois que,

por si só, não são uma fonte fidedigna de conhecimento, e dar uma oportunidade à razão como órgão capaz de chegar a conhecimentos verdadeiros.

Por isso, para que não mais consideremos como verdadeiro o que na realidade é falso torna-se crucial a questão do método. É do método que dependerá o sucesso ou fracasso da tarefa que empreendemos. É do método cartesiano que dependerá a verdade ou falsidade do conhecimento, e por isso, o método tem de permitir distinguir o verdadeiro do falso (Fonseca, 2013). O método cartesiano, apoiado em regras claras e simples, inaugura o novo modelo de fazer ciência, porque este produz um conhecimento sistematicamente lógico.

O racionalismo sustenta que há um tipo de conhecimento que surge diretamente da razão. É baseado nos princípios da busca da certeza e da demonstração, sustentados por um conhecimento que não vem da experiência e é elaborado somente pela razão. O racionalismo considera que o homem tem ideias inatas, ou seja, que não são derivadas da experiência, mas se encontram no indivíduo desde seu nascimento e desconfia das percepções sensoriais. Enquanto a ciência cristã e antiga constituía um corpo de verdades teóricas universais, de certezas definitivas, não admitindo erros, mudanças ou críticas a ciência moderna e racional vai propor formular leis e princípios que expliquem o funcionamento da realidade. O pensamento racional ao introduzir a dúvida no processo do pensamento, introduz a crítica como parte do desenvolvimento do conhecimento científico. São esses princípios da ciência moderna que encontramos hoje.

Em seguida ao Racionalismo vemos outra corrente filosófica nascente na modernidade, denominada de Empirismo. Sobre este movimento, temos com Padovani e Castagnola (1995, p. 315):

[...] seu problema é o problema gnosiológico [...] E sua concepção do mundo é, substancialmente, fenomenista, como a do racionalismo. Salientamos apenas que este fenomenismo é empirista, sensista, antes que racionalista e matemático. Quer dizer, todo o nosso conhecimento é reduzido aos sentidos; estes não nos proporcionariam a realidade e sim os fenômenos, as aparências subjetivas das coisas. E relembremos ainda os maiores representantes do empirismo, que em ordem cronológica, são Bacon, Hobbes, Locke, Berkeley, Hume, Stuart Mill.

O Empirismo defende que o conhecimento humano provém da nossa percepção do mundo externo e da nossa capacidade mental, valorizando a experiência sensível e concreta como fonte do conhecimento e da investigação. Bacon “enalteceu a experiência e o método dedutivo de tal modo, que o transcendente e a razão acabam por desaparecer na sombra” (Padovani; Castagnola, 1995, p. 315).

Segundo os empiristas, o conhecimento da razão, da verdade e das ideias racionais é importante, mas desde que estejam ligados à experiência, pois as ideias são adquiridas ao longo

da vida e mediante o exercício da experiência sensorial e da reflexão. O método empirista baseia-se na formulação de hipóteses, na observação, na verificação de hipóteses com base nos experimentos. O empirismo provoca uma revolução para a ciência. (Padovani; Castagnola, 1995)

A partir da valorização da experiência, o conhecimento científico, que antes se contentava em contemplar a natureza, passa a querer dominá-la, buscando resultados práticos. “Típica da nova perspectiva era a visão de Francis Bacon, segundo a qual os homens poderiam desvendar os segredos da realidade, para, então, dominar a natureza. ‘Saber é poder’, afirmava um exultante Bacon” (Soares, 2000, p. 264).

Nas linhas seguintes segue-se conhecer o século da Idade das Luzes, período que em se firma o projeto da modernidade ocidental. A Idade das Luzes é assim porque alguns pensadores militantes, como Voltaire, Rousseau, Diderot, d’Alembert [...] decidem usar unicamente a luz natural para iluminar a vida do homem, para facilitar o seu florescimento e o sucesso. (Châtelet, 1994, p. 88)

O iluminismo têm origem na Inglaterra, sob contexto da revolução inglesa (1640 e 1688) que foi uma das primeiras revoluções burguesas. A ilustração tem como fontes a filosofia do racionalismo e do empirismo: o primeiro fornece o método crítico instaurado pelo filósofo Descartes, refutando a tradição, para instaurar a luz, a evidência, a clareza e distinção; e do segundo, fornece o conhecimento empírico, iniciado por Bacon. Neste sentido, o iluminismo se espalha pela sociedade, leva ao meio do mundo o pensamento dos filósofos que o precederam. (Padovani; Castagnola, 1995)

Portanto, a idade da razão surge com a ideia de progresso e felicidade com a revolução industrial, realizada na Inglaterra, inaugurando grandes avanços no mundo da tecnologia. Conforme explica Cunha (1992, p. 214):

Com a razão tendo conquistado sua autonomia, emancipando-se da fé e tornando-se livre para sintetizar as observações que lhe eram fornecidas pelos sentidos, tem lugar um inédito florescimento das ciências experimentais, explorando, descrevendo e explicando a natureza, tal como esta se manifesta aos sentidos, como fenômeno.

Acrescenta o autor que:

Apoiadas nos resultados teóricos das descobertas científicas, surgiram as invenções técnicas, que aceleraram os processos de exploração econômica das forças naturais, pela utilização de novas formas de energia, visando aumentar a produtividade do trabalho humano. O controle e a utilização da energia térmica do vapor constituiu a base tecnológica do ciclo de desenvolvimento econômico conhecido como a primeira revolução industrial, do mesmo modo que o controle e a utilização da energia elétrica permitiu o desencadeamento da segunda revolução industrial. (Cunha, 1902, p. 214)

O desenvolvimento industrial dado pelas revoluções citadas por Cunha (1992) representa a autonomia da razão, que se deu pela revolução copernicana e newtoniana. Os iluministas nutridos da filosofia racionalista e empirista ganham força para levar o projeto à frente. Desse modo, a indústria representa o evento de maior importância da idade moderna, acenando a redenção e a felicidade que era prometida ao homem. Antes o homem era orientado pela providência divina, contrariamente a tal orientação agora é dada pela indústria que realiza o destino do homem.

Outro fato histórico marcante acontecida no bojo do movimento iluminista é a Revolução Francesa, que aconteceu entre 1789 e 1799. Naturalmente tendo suas raízes no século XVII, os iluministas defendiam o uso da razão para a abordagem científica. Sobretudo em relação aos filósofos, ela passou a ser vista politicamente como útil para sociedade. Com isso, os iluministas buscavam uma verdade que poderia ser politicamente conveniente que os conduziria ao progresso, permitindo o alcance da liberdade e felicidade. Segundo Hobsbawm (1986, p. 245 *apud* Falcetti, 2017, p. 117):

A França do século XVIII era um Estado absolutista, o rei operava com poderes absolutos a economia, a justiça, a política e até mesmo a religião dos seus súditos. A sociedade encontrava-se estratificada e hierarquizada. No topo da pirâmide social, estava o clero – tinha o privilégio de não pagar impostos. Abaixo do clero estava a nobreza – formada pelo rei, sua família, condes, duques, marqueses e outros nobres. A base da sociedade era formada pelo “Terceiro Estado” - trabalhadores, camponeses e burguesia - que, sustentava toda a sociedade com sua força de trabalho e com o pagamento de altos tributos cobrados pela coroa francesa.

Este é o motivo pelo qual os pensadores do iluminismo eram contrários aos dogmas políticos e religiosos. E conseqüentemente contrários diretamente aos governos absolutistas em geral, o que em breve levaria que as ideias iluministas em muito se tornassem influentes na burguesia. Os iluministas viam tais governos autocráticos como tiranos e seus monarcas como usurpadores das prerrogativas do povo. (Falcetti, 2017)

Porém, com o evento da Revolução todo esse quadro é demolido pelo poder da razão, que o iluminismo os incutiu, pois, segundo Cunha (1992, p. 215-216):

Na França, que ainda não tinha realizado a sua revolução industrial, o poder da razão se impôs vitoriosamente sobre o antigo regime, que era amparado, como sabemos, na teoria do direito divino dos reis. As ideias liberais e democráticas de *liberdade* e de *igualdade* são postos como insígnias nacionais na bandeira francesa, ao lado do sonho quase religioso de uma *fraternidade* universal fundada na razão.

Neste sentido, com a Revolução os direitos de expressão política são resguardados através da constituição do regime democrático. Pois, esta passa a ser representada como símbolo de um governo justo. Com a democracia há um avivamento de voz para as massas; os

iluministas defendiam que os indivíduos que não tinha voz, agora podem ser representados pelos partidos políticos, e também, os meios de comunicação em seus mais diversos instrumentos, pois estes tornam-se mediadores das instâncias centrais de poder. Todo o campo de conhecimento está resguardado sob o crivo da razão. Esta é a característica de uma modernidade que conquistou sua maioria (Cunha, 1992). Segundo o autor, as características do Iluminismo são:

Além do acentuado otimismo no poder da razão, na sua capacidade de reorganizar a fundo as relações econômicas do homem com a natureza e as relações políticas dos homens com as instâncias de poder da sociedade, vinculadas à premissa de que a consciência humana, à luz da razão, pode dominar do ponto de vista científico e moral as leis que regem a história, e com base nessas leis pode julgar os erros e acertos que o homem tem cometido ao longo de sua existência social. (Cunha, 1992, p. 216)

O Iluminismo põe a razão como resultante da ação histórica de transformações do homem. Desse modo, o pensamento da Idade das Luzes concebe o homem como instrumento dos desígnios da razão, sempre idêntica a si mesma, isto é, sempre fiel a uma lógica própria, que ao homem real só resta obedecer. Assim será justificado racionalmente o ideal de liberdade: comportar-se segundo as leis da razão. Este ideal é expresso nas obras dos respectivos filósofos do iluminismo: Descartes, Hobbes, Locke, Rousseau, Espinosa e Kant são os representantes máximos do Iluminismo europeu. (Cunha, 1992)

1.3 A filosofia como saber escolar: itinerário da institucionalização da filosofia nos sistemas escolares

1.3.1 O ensino de Filosofia no Brasil colônia

A filosofia desembarca no Brasil com os Portugueses, “tendo a missão jesuítica como acontecimento definidor, desde a fundação do colégio da Ordem em Salvador, em meados do século XVI” (CEPPAS, 2003, p. 58). Os jesuítas tinham como fundamentação teórica a escolástica, e como língua oficial de ensino o latim, tornando-se, uma formação elitizada. Nesse sentido, “a filosofia foi no Brasil, desde os tempos coloniais, um luxo de alguns senhores ricos e ilustrados: do colono branco que aqui chegara e que constituíram a classe dominante na colônia, conservando os hábitos aristocráticos da classe dirigente da metrópole” (Cartolano, 1985, p. 20 *apud* Ceppas, 2003, p. 58).

Neste sentido, o ensino neste período se caracterizava como utilitário. Pois, estava a

serviços dos interesses dos jesuítas, como ferramenta de doutrinação imbuída de concepções religiosas e políticas, servindo como privilégio intelectual de uma pequena elite economicamente e politicamente dominante. Dessa forma, “[...] o ensino no Brasil, da colônia à Primeira República, atendia, sobretudo, aos interesses políticos, sejam os da metrópole, sejam os de nossa emergente classe dominante, dos proprietários de terra e senhores de engenho que aqui se instalaram” (Ceppas, 2003, p. 173).

Consequentemente, a maioria da população ficava fora da formação filosófica, como também das outras disciplinas. A filosofia ensinada pelos jesuítas excluía a influência do renascimento e da revolução científica. Tratando-se, de “um ensino de caráter doutrinário e confessional, de acordo com a *Ratiostudiorum*¹¹, que era uma espécie de ‘cartilha’ implementada e rigorosamente seguida pelas instituições jesuítas do mundo todo” (Mattar; Tomazetti; Danelon, 2013, p. 114). Tal prática de ensino jesuítica se confirma por “um dos seus objetivos que era conter o avanço da Reforma Protestante nas novas colônias e pela catequização dos já habitados das novas terras” (Belieri; Sforini, 2013, p. 2).

Segundo Acosta e Nunes (2018) existiam dois cursos secundários e um de nível superior ofertado pelos jesuítas, a saber: Letras Humanas e Filosofia e Ciências ou Curso de Artes, como também era denominado o curso secundário. E o curso de nível superior era Teologia e Ciências Sagradas. O pensamento dos jesuítas acerca da educação acabou por reduzir o ensino de Filosofia, assim como o ensino das ciências a uma simples erudição e retórica, uma vez que se restringiam apenas a conceder títulos acadêmicos.

Além disso, estavam indiferentes a toda construção dos pensadores do período moderno, como as descobertas científicas. Desse modo, centravam-se apenas no ensino da Filosofia escolástica nos estudos de textos de filósofos como Aristóteles e Santo Tomás de Aquino. Filósofos como Locke, Hobbes, Rousseau, Spinoza e Voltaire, assim como outros eram tidos como influenciadores de ideias perniciosas que exerceriam sobre o homem, a apropriação de concepções deístas, ateístas, materialistas, etc. (Horn, 2009)

¹¹ O *RatioStudiorum* publicado em 1599 foi utilizado pelos jesuítas com o objetivo de possibilitar a organização dos seus planos de estudos concentrando toda a sua programação em elementos da cultura europeia. Os estudos *RatioStudiorum* perduraram até o começo do século XX, e segundo Ceppas (2010) mesmo assim, não possibilitaram a formação de uma “cultura letrada”, para além de uma retórica e de uma cultura livresca entre nós. Toda a formação dos filhos de colonos, assim como o dos futuros sacerdotes, estava logicamente estruturada nesse plano de estudos – *RatioStudiorum* – e, seguia os seguintes passos. “O coroamento dos cursos de humanidades, depois, o Curso de Filosofia e em seguida de Teologia, era a viagem à Europa para o aperfeiçoamento”. (Acosta; Nunes, 2018, p. 223)

Portanto, segundo Acosta e Nunes (2018) a educação jesuítica estava voltada para a catequese dos índios e o ensino das primeiras letras para os grupos das elites ou os senhores de terras, que posteriormente iriam seguir com seus estudos na Europa. “A educação jesuítica, através das escolas e missões da Companhia de Jesus, foi à base da educação no Brasil Colônia, até a expulsão da Ordem, em 1759” (Ceppas, 2003, p. 173). Tal expulsão deu-se por Marquês de Pombal, nomeado por Dom José I como Secretário de Estado.

Naquele período, a educação estava, portanto, sob a responsabilidade dos padres jesuítas, porém financiada pela coroa portuguesa. Os jesuítas, responsáveis pela constituição do sistema escolar brasileiro, que fundaram um colégio encarregado da instrução e educação dos “homens brancos”, baseada na escolástica e na catequização como ferramenta civilizadora dos indígenas. Objetivava-se, assim, ampliar o exército dos soldados de Deus, a partir de uma educação baseada na fé. (Acosta; Nunes, 2018).

1.3.2 Da reforma pombalina, suas marcas e desdobramentos

Após a expulsão dos jesuítas, houve um segundo momento do ensino de filosofia no Brasil até então na condição de colônia, marcada pela reforma pombalina e outras reformas naquele período. A respeito da reforma pombalina pode-se dizer que houve a disseminação das ideias iluministas no Brasil, transformando o modo de ensino tomista. Pombal iniciou a reforma educacional a partir de 1759, ano em que a congregação jesuítica foi expulsa da colônia. Este fato representou o marco da superação dessa concepção religiosa de educação trazida pelos jesuítas, sendo agora atribuída ao Estado a responsabilidade pela educação pública. “Essa nova política educacional era inspirada nos ideais iluministas, sem romper de forma definitiva sua ligação com a Igreja, pois naquele período o Império Português ainda era unido à Igreja pela política do padroado” (Belieri; Sforzi, 2013, p. 5).

A política educacional que se desenvolve inspirada nas ideias iluministas propaladas por Pombal, transformaram-se em um verniz que esconde as reais intenções do déspota que constitui Pombal. Não é por acaso que Pombal fica para a história como exemplo do que a literatura denominou de o déspota esclarecido. Por outro lado, apesar das propostas formais, as reformas pombalinas nunca conseguiram ser implantadas, o que provocou um longo período (1759 a 1808) de quase desorganização e decadência da Educação na colônia, tendo vigorado, até hoje, como narrativa da área educacional, possivelmente em razão da autoridade incontestável de Pombal, que assentado na esfera política como déspota, se transforma em personagem forte do projeto de educação nacional em seus primórdios. A esse respeito, assim

se posiciona Azevedo (1976, p. 61):

[...] a expulsão dos jesuítas em 1759 e a transplantação da corte portuguesa para o Brasil em 1808, abriu-se um parêntese de quase meio século, um largo hiatus que se caracteriza pela desorganização e decadência do ensino colonial. Nenhuma organização institucional veio, de fato, substituir a poderosa homogeneidade do sistema jesuítico, edificado em todo o litoral latifundiário, com ramificações pelas matas e pelo planalto, e cujos colégios e seminários forma, na Colônia, os grandes focos de irradiação da cultura.

O ensino, nesse momento, estava vinculado à concepção iluminista de explicar o mundo por meio da observação e da experimentação. O método intuitivo passou a corroborar para a construção de novos conhecimentos, abandonando-se, assim, determinadas obras filosóficas clássicas, como por exemplo, as de Aristóteles e as de Santo Tomás de Aquino. O homem passou a vivenciar profundas transformações a partir das revoluções científicas e do capitalismo industrial que marcaram a modernidade; desenvolvendo assim outra relação com o cosmos, modificando a sua relação e forma de pensar o mundo e sua existência, assim como o modo de produzir o conhecimento (Acosta; Nunes, 2018).

Segundo Acosta e Nunes (2018), Pombal imbuído de ideias iluministas, substituiu a administração jesuítica por aulas régias de disciplinas avulsas e isoladas e os novos professores que passaram a ministrar as aulas, continuavam a ser os filhos de proprietários rurais, formados em escolas jesuíticas. Nesse sentido, é possível perceber que o ensino, de modo geral, continuava com o mesmo pensamento jesuítico, permanecendo uma formação religiosa, “erudita e livresca” (Ceppas, 2003). Desse modo, o ensino de filosofia apenas mudou de administração, pois continuava a tendência escolástica.

Contudo, a reforma pombalina não resolveu as demandas educacionais daquele período, de modo que ainda estava atrelada ao modelo educacional antigo. As aulas régias ocorriam em diversos pontos da Colônia, contudo, um conhecimento mais objetivo que viesse a caracterizar a forma como se assumiu o ensino de Filosofia no ensino secundário, no referido momento histórico é ainda defasado.

Segundo Acosta e Nunes (2018, p. 10), nesse sentido, os programas oficiais do ensino secundário, idealizados e elaborados, foram:

Entre 1850 a 1951 – secundário/período imperial e Ginásio/período republicano – tinham como principal objetivo atender às demandas das reformas educacionais. Porém, esses programas possuíam defasagens de alguns anos em relação aos instrumentos que os legitimavam. A disciplina de Filosofia, por exemplo, nem sempre se fez presente nessas reformas educacionais. É impossível dizer os anos onde deveriam se fazer presentes ou um número exato de aulas que deveriam ser ministradas, ou até mesmo o quê – conteúdos – deveria ser ensinado. Nesse período, ocorreram dezoito reformas educacionais e, portanto, dezoito grades curriculares, sendo que em cinco delas ocorreu à omissão da disciplina de Filosofia.

No ensino secundário foram escolhidas algumas áreas para fazer parte dos programas oficiais de Filosofia. Estas áreas eram abordadas sob os aspectos da religião, como a imortalidade da alma e da existência de Deus, temas próprios do pensamento tomista. Nesse contexto, até a Primeira República, os conteúdos de Filosofia selecionados para o seu ensino, mesmo com uma presença muitas vezes inconstante ou sobre o caráter pertinente se realmente tais áreas possam ser consideradas filosóficas, estavam em estrita relação com a lógica e a ética (Acosta; Nunes, 2018).

A lógica e a ética eram áreas de interesse epistemológico da Filosofia, visto que contribuem de modo geral para a erudição e moralização. A defesa do ensino de Filosofia e principalmente pelo ensino da lógica passou a se fazer presente nos discursos pela legitimação da Filosofia nas grades curriculares no Brasil. Incentivada principalmente por uma elite burguesa composta de médicos, engenheiros e militares em que sua base de saberes estava focada nas ciências positivas. Vivencia-se a sacralização das ciências como fonte de respostas às questões emergentes (Ceppas, 2003).

A partir do século XIX, com o advento do estado laico, o objetivo da Filosofia é, segundo Belieri e Sforzi (2013, p. 6) formar um bom cidadão, “assim, a educação pública passa a ser uma prerrogativa do Estado. Nesse período são instituídas disciplinas de cunho científico nos currículos escolares [...]”. O que vai se tornar mais evidente com o advento da República em 1889, quando Benjamin Constant, ao responsabilizar-se pelo Ministério da Instrução Pública realizou uma reforma sob uma forte influência da Filosofia liberal- positivista, no ensino primário e secundário. Pautando-se em ideais de laicidade e liberdade, bem como de um ensino público primário gratuito, essa escola servirá como veículo para a disseminação de princípios e de valores de uma nova estrutura social, cultural, política e econômica (Acosta; Nunes, 2018).

Segundo Belieri e Sforzi (2013) o currículo escolar estará pautado na ênfase dada às ciências, explicitando desse modo a grande influência dos ideais positivistas que passaram a se fazer presentes na constituição da grade curricular brasileira. As disciplinas que terão mais destaque no currículo escolar, portanto, serão as de caráter científico; a Filosofia será organizada ou relativizada às humanidades de caráter literário. Segundo Ceppas (2003), neste período o ensino de filosofia estava voltado para o interesse dado por uma elite economicamente dominante a respeito da relevância de seu ensino ou não, isto é, atrelado ao desempenho econômico, político, cultural e social na manutenção das estruturas sociais vigentes.

Em consonância com Ceppas (2003), Acosta e Nunes (2018, p. 228) a respeito das reformas sucedidas pela pombalina não foi diferente em seu caráter educacional, sendo que:

As reformas posteriores à Reforma Pombalina, a de Epitácio Pessoa (1901), a de Revidávia Corrêa (1911) ou a de Carlos Maximiliano de 1915, por exemplo, consolidaram o utilitarismo do ensino secundário brasileiro e a inconstância acerca da Filosofia como componente curricular, reforçando seu caráter, utilitário, elitista e enciclopédico.

Segundo Acosta e Nunes (2018, p. 228), já com a reforma de Rocha Vaz de 1995:

O Ensino Secundário ganhou importância no sentido de possibilitar e fornecer uma grande cultura, um fundamento para a vida. O ensino secundário foi dividido em seis séries, e o ensino de Filosofia incluindo nas duas últimas; contudo, seu ensino estava centrado no eixo da transmissão da história da Filosofia; reafirmando os dogmas e as doutrinas católicas na transmissão dos conteúdos e conceitos; as reformas não atenderam na prática às demandas, uma vez que se mantiveram os interesses dos grupos minoritários política e economicamente dominantes.

A Revolução de 1930 abre caminho para a instalação do capitalismo industrial no Brasil. Destruindo assim o monopólio das oligarquias e, possibilitando a ampliação da cultura e do ensino de modo particular. Entretanto, a estrutura pedagógica elitista, arcaica e aristocrática persiste; mesmo com os movimentos da escola nova¹², por exemplo, de 1930; a de Francisco Campos, de 1932, ou, a reforma de Gustavo Capanema (1942); esta última, em especial, merece destaque, pois, visa à possibilidade de uma maior abertura para o retorno da Filosofia ao currículo escolar do Ensino Médio. (Acosta; Nunes, 2018).

Segundo Acosta e Nunes (2018) a Reforma Capanema representou um avanço na luta pela legitimação da Filosofia enquanto disciplina obrigatória no currículo dos cursos clássico e científico. Conforme Horn (2009, p. 30) enfatiza, “[...] esse nível de ensino tinha como principal

¹² A Escola Nova chegou a afirmar-se como um movimento mundial pelas últimas décadas do século XIX, quando também se consolidou a democracia liberal, entendida esta, afinal, como “vitória dos países democráticos sobre as monarquias autoritárias e conservadoras” (Arruda, 1988: p. 286). Dessa consolidação se pôde falar a partir da Grande Guerra (1914-1918), sobretudo. O brasileiro Anísio Teixeira elaborou comentários sobre mudanças nos países onde essa democracia liberal já se instalara de longa data. Por exemplo, Inglaterra e França. Ali, os sistemas de ensino foram unificados a fim de favorecer os alunos carentes. Contudo, os alunos que desejassem frequentar escolas particulares recebiam o apoio de bolsa de estudos, numa flexibilidade que facilitava a livre transferência do sistema público ao sistema particular. Era um movimento educacional que se inseria no processo de industrialização e de desenvolvimento que os países centrais já viviam: abertos a estímulos ideológicos, buscavam orientação e meios, em vista de cobrir as necessidades de mão-de-obra produtiva e rendosa nas fábricas. À escola caberia equipar-se para atender ao contingente de trabalhadores, ao setor operário, e os países mais desenvolvidos incentivaram, portanto, a expansão da escola pública (1976). (Santos; Prestes; Vale, 2006, p. 133)

preocupação formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, como consciência patriótica e humanística”. Isto fica evidente quando analisamos os principais assuntos abordados em sala de aula, no programa da disciplina de Filosofia, a saber, assuntos como pessoa humana, problemas morais, consciência moral, grupos humanos, família, casamento etc.

Portanto, a Reforma Campanema em um primeiro momento representou certo avanço na luta pela implementação da Filosofia enquanto disciplina obrigatória, o mesmo não ocorreu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 4.024/61¹³ que deixou sob a responsabilidade do Conselho Federal de Educação as decisões sobre as disciplinas obrigatórias e as complementares, sendo a Filosofia incluída como sugestão nessas últimas. A Filosofia, portanto, ficou sugerida como disciplina complementar do currículo escolar em âmbito nacional, destarte, perdendo o seu caráter obrigatório. Acentuando-se a sua ausência no período ditatorial em 1964, onde se tornou disciplina meramente optativa, acarretando em um retrocesso (Acosta; Nunes, 2018).

1.3.3 O ensino de Filosofia no período militar

O regime militar foi um período conturbado em vários aspectos para o desenvolvimento do país, sobretudo no âmbito educacional. Isto se confirma em determinados momentos do regime, por exemplo, no tocante ao orçamento. No governo de Médici a prioridade foi em obras como a rodovia Transamazônica, a ponte Rio-Niterói etc., e a “Segurança Nacional”. Em 1971, por exemplo, 23% do orçamento da União foi destinado às Forças Armadas. No mesmo ano, apenas 6,3% foram gastos com educação” (Germano, 2011, p. 267 *apud* Alves, 2014, p. 51). Mesmo com a redemocratização do país, não saímos do lugar, continuamos com índice semelhante. A Meta 20 do Plano Nacional de Educação, de (2014-2024), estabelece que deveríamos ter chegado em 7% no quinto ano de vigência (portanto, no ano de 2019) e no final, em 2024, em 10% do PIB. Isso demonstra que a realidade de hoje, em termos de investimento, se aproxima, ainda, do que era no longínquo ano de 1971.

Esse insignificante percentual orçamentário destinado à educação demonstra o desinteresse por uma educação de qualidade do país. Sendo assim, o interesse do governo militar estava direcionado à “política educacional [...], como parte das políticas sociais planejadas, diretamente atrelada ao projeto econômico, político e ideológico do Estado Militar

¹³ BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 27 dez. 1961.

pós-1964” (Alves, 2014, p. 48). Nesse contexto, de desvalorização da educação como formação humana, embora que o discurso fosse o contrário, a filosofia como disciplina escolar é também deixada de lado, por apresentar-se potencial crítico de contestação às políticas oficiais.

Conforme afirma Alves (2014, p. 53) as razões que levaram à retirada da filosofia como componente curricular no nível médio são:

[...] a tese da “inutilidade da filosofia”, a qual se justifica perante a ideia da sua irrelevância num sistema educacional subordinado às exigências do modelo de desenvolvimento econômico vigente naquele período. A retirada da disciplina filosofia se justificaria, assim, por razões “eminentemente econômicas”.

Segundo o autor, a não inclusão da filosofia no currículo aconteceu também e talvez até mais por razões de ordem político-ideológica, devido ao seu caráter supostamente subversivo e crítico levando-se em conta se tratar da fase mais violenta do Regime, período da vigência do AI-5¹⁴ e do surgimento da resistência armada, que se voltava contra o regime. Desse modo, a disciplina de filosofia tendo como característica a discussão das ideias, sistemas e teorias “logo ganha a antipatia dos ideólogos do poder constituído, e a sua retirada do currículo passa então a ser cogitada como uma necessidade, em nome da Segurança Nacional” (Alves, 2002, p. 38 *apud* Alves, 2014, p. 53).

Conforme Belieri e Sforzi (2013, p. 7) “nesse contexto a Filosofia foi afastada dos currículos secundários de forma gradativa, com a redução do número de aulas semanais”. Acentuando-se a sua ausência quando passou a ser considerada como disciplina optativa, e posteriormente esquecida e excluída dos currículos escolares. É relevante esclarecer que o regime político ditatorial que foi adotado no Brasil e, controlado pelos militares com apoio de potências capitalistas, tinha como principal objetivo proteger o país dos ideais socialistas, ou, nos dizeres de seus ideólogos, da ameaça comunista.

Neste período ditatorial a reforma educacional foi empreendida segundo Alves (2014) pela Lei nº 5.692/71 no ensino de 1º grau e de 2º grau (atuais ensino fundamental e ensino médio). Esta lei estruturou esses níveis de ensino em objetivos universais e criou a profissionalização obrigatória no 2º. grau, de modo que a nova estrutura ficou organizada da seguinte forma:

¹⁴ O Ato Institucional nº 5, AI-5, baixado em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Costa e Silva, foi a expressão mais acabada da ditadura militar brasileira (1964-1985). Vigorou até dezembro de 1978 e produziu um elenco de ações arbitrárias de efeitos duradouros. Definiu o momento mais duro do regime, dando poder de exceção aos governantes para punir arbitrariamente os que fossem inimigos do regime ou como tal considerados. (FGV, s.d.) .

Ensino de 1º grau – com 8 anos de duração e uma carga horária de 720 horas anuais. Destina-se à formação da criança e do pré-adolescente da faixa etária que vai dos 7 anos 14 anos. É a esse nível que corresponde à obrigatoriedade escolar; Ensino de 2ª grau – com 3 ou 4 anos de duração e carga horária de 2.200 horas, para os cursos de 3 anos, e 2.900 horas, para os de 4 anos. Destina-se à formação profissional. O ensino de 1ª grau, além de formação geral, passa a proporcionar a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho. E o de 2ª grau passa a constituir-se, indiscriminadamente, de um nível de ensino cujo objetivo primordial é a habilitação profissional (Alves, 2014, p. 54).

Além da organização do ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 5.692/71 também organizou a estrutura curricular expressa no Art. 4º da seguinte forma:

Quanto à organização curricular, esta ficou assim prevista: Art. 4ª – Os currículos de 1º. e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais; aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (Romanelli, 1986, *apud* Alves, 2014, p. 54).

Neste sentido a organização curricular passou a funcionar com base nesta divisão: núcleo comum e parte diversificada. No núcleo comum, figuravam as seguintes disciplinas: “comunicação e expressão (língua portuguesa e estrangeira), estudos sociais (história, geografia e organização social e política do Brasil) e ciências (matemática e ciências físicas e biológicas)”, bem como foram incluídas como disciplinas obrigatórias: educação moral e cívica, educação física, educação artística e programas de saúde (Cartolano, 1985, p. 76 *apud* Alves, 2014, p. 54).

Conforme o exposto pode-se observar que a filosofia não ficou no núcleo comum, perdendo assim caráter obrigatório; obtendo espaço na parte diversificada sob escolha dos Estados. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 5.692/71 os estados ficam responsabilizados com a parte diversificada conforme as necessidades. “Os estados deveriam fazer a definição do currículo pleno das escolas a partir de um leque de possibilidades de matérias optativas distribuídas dentre aquelas de “educação geral” e outras de “formação especial” (profissionalização)” (Alves, 2014, p. 54)

Nesta reforma a filosofia foi relegada para parte diversificada, não figurando mais dentre as disciplinas do núcleo comum obrigatório. Conforme Alves (2014, p. 55) afirma que:

A filosofia passou a figurar como uma das opções de disciplinas de “educação geral” previstas na legislação. Assim, ao contrário do que se pensa, a filosofia não foi “excluída” do currículo e sim foram criados mecanismos que inviabilizavam a sua inclusão, mas formalmente não havia impedimento legal algum para a sua inclusão como disciplina. Um destes mecanismos foi a criação de outras disciplinas como obrigatórias supostamente equivalentes ao conteúdo filosófico de forma que não havia razão para incluir a filosofia e sobrecarregar o currículo com disciplinas equivalentes. Trata-se das disciplinas: E.M.C. (Educação Moral e Cívica), O.S.P.B. (Organização Social e Política Brasileira), e no ensino superior foi criada a E.P.B. (Estudo de

Problemas Brasileiros).

Segundo Alves (2014), estas disciplinas introduzidas inviabilizam o ensino de filosofia na educação básica. A Filosofia foi acusada de não atender aos interesses econômicos, ideológicos e políticos do momento, que se reconfigurava sob os princípios da acumulação flexível. Esse fato dispensava do trabalhador a capacidade de reflexão e crítica da realidade e valorizava a polivalência e adaptação do sujeito às mudanças do capital. Dessa maneira, esse seria outro elemento que, de forma relacionada à acusação feita à Filosofia pelos militares, de ameaçadora da ordem política social do país, retirou o seu ensino dos currículos escolares (Belieri; Sforini, 2013).

Portanto, com a Filosofia retirada dos currículos, em seu lugar foi inserida, de forma obrigatória, a disciplina de Educação Moral e Cívica, a qual se constituirá no currículo escolar em um meio de catequizar o estudante brasileiro tendo em vista a doutrina de Segurança Nacional. A partir das afirmativas sobre a reorganização do capital no período pós-guerra, acredita-se que o menos desejado era que o trabalhador realizasse reflexões acerca da sua condição humana, que refletisse sobre e analisasse a sua ação prática no mundo. Contudo, a falta de reflexão e de análise por parte do trabalhador, sobre a sua condição humana, manteria a sua compreensão no nível da experiência cotidiana (Belieri; Sforini, 2013).

Como podemos ver, a filosofia como área importante para grandes resoluções da condição humana, capaz de formar a pessoa para o exercício da cidadania é retirada dos currículos escolares durante o governo militar por razões autoritárias. Sendo a filosofia uma área do conhecimento humano não está em sua intenção perverter nenhum estado, muito pelo contrário, dá luz ao homem que ainda permanece na caverna. Neste período, as correntes que aprisionavam o homem era o regime militar que impedia a formação de homens reflexivos, como bem disse Edgar Morin (2003), em seu texto *Cabeça bem feita*.

1.3.4 O ensino de Filosofia na redemocratização do Brasil

Embora o regime militar tenha afastado a obrigatoriedade do ensino de filosofia nos currículos escolares, segundo Belieri e Sforini (2013) este fato não foi aceito passivamente. A década de 1970 foi marcada por mobilizações em favor do retorno da Filosofia aos currículos escolares. Exemplo desse início de mobilizações é “[...] uma luta pela reversão do processo de extinção, e o primeiro passo se dá com a criação do Centro de Atividades Filosóficas, mais tarde, transmutando-se a sua denominação para Sociedade de Estudos e

Atividades Filosóficas (SEAF)¹⁵” (Lima, 2005, p. 25 *apud* Belieri; Sforzi, 2013, p. 10).

Essa sociedade tinha por objetivo criar um espaço de debate sobre a volta da Filosofia aos currículos e seu ensino, discutindo os conteúdos e as formas de ensiná-los. A SEAF contava com a participação de alunos e professores do Mestrado em Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), cujas reuniões aconteciam fora da universidade, já que essa instituição se encontrava sitiada pelos militares (Lima, 2005 *apud* Belieri; Sforzi, 2013).

Na década de 1980 se fortaleceram movimentos como dos operários Paralelamente às mobilizações trabalhistas, intensificam-se as discussões acerca da volta da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e da Sociologia aos currículos escolares em encontros, seminários, reuniões de nível regional e nacional. Os movimentos em prol do retorno de Filosofia como componente curricular ocorreram em vários estados, como no Paraná, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), e em Fortaleza, junto ao Centro Acadêmico de Filosofia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) (Belieri; Sforzi, 2013).

Outro fato importante desse período de redemocratização: “em 1983, os militares se recolheram aos quartéis. Essa decisão se deveu, em parte, ao movimento popular pelas diretas-já: exigiam-se eleições livres e universais para presidente da República” (Mattar; Tomazetti; Danelon, 2013, p. 116). Embora a redemocratização brasileira transcorresse lentamente, as lutas sociais avançavam mais rapidamente “É o caso do movimento das mulheres, da luta pela anistia aos presos políticos, dos negros, das nações indígenas, dos homossexuais, dos sem-terra, além de vários outros. A defesa do retorno da disciplina de Filosofia nas escolas insere-se no contexto dessas lutas do período” (Mattar; Tomazetti; Danelon, 2013, p. 116).

Temos aqui uma situação que deve ser observada: a relação entre o período de redemocratização em que o Brasil vinha passando e a necessidade de ensinar uma Filosofia Crítica. A formação escolar para a parcela da sociedade contrária ao capital parece estar voltada à formação de um pensamento crítico em que o indivíduo, a partir dele, consiga refletir e analisar o mundo que o cerca, analisando as contradições do regime ditatorial imposto pelo

¹⁵ A Associação de Estudos e Atividades Filosóficas - SEAF - tem existência desde 1976, quando se constituiu em prol do retorno da Filosofia no Ensino Médio. Nos anos 1987, 1988 e 1989, ministrou, em parceria com a SEEDUC-RJ e com o IFCS-UFRJ, cursos de aperfeiçoamento para as/os professoras/es de filosofia do Estado, com apoio do CNPq. Atuou de tal modo junto ao Estado do Rio de Janeiro que este foi o primeiro (e o único, por muito tempo) a considerar a disciplina Filosofia na grade curricular (início dos anos 1980). De 2 em dois anos, tem promovido o "Encontro Estadual de Professores de Filosofia" e, em muitas ocasiões, professoras/es do Estado do Rio de Janeiro têm tido seus pontos liberados, para a participação no evento. (ASSOCIAÇÃO..., s.d.)

golpe militar de 1964.

Segundo Belieri e Sforzi (2013) essa nova postura mudaria a trajetória do ensino de Filosofia no Brasil de um ensino enciclopédico, que visava à memorização dos conteúdos, para um ensino que instrumentalizasse o aluno para a crítica social. Nesse momento, em termos legais, havia uma orientação sobre a importância do ensino de Filosofia nos cursos de 2º grau, atual Ensino Médio, mas não a tornava obrigatória no currículo escolar desse nível de ensino.

O contexto de reestruturação do capitalismo, conhecido como neoliberalismo, exigiu um processo de intensa mudança para atender às exigências apresentadas pelo capital. O Ensino Médio brasileiro, em meados da década de 1980, iniciou um novo processo de reformas. Nesse contexto, iniciam-se os debates para a construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Essa nova Lei trará de volta a obrigatoriedade do ensino de Filosofia nos currículos escolares (Belieri; Sforzi 2013). Conforme corroboram Ceppas *et al.* (2004, p. 259):

O artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) determina que, ao final do ensino médio, todo estudante deverá “dominar os conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Este foi um avanço significativo para a presença da filosofia nesse nível de ensino, uma vez que em 1961 (com a Lei n. 4.024/61), a filosofia deixa de ser obrigatória e, a partir de 1971 (com a Lei n. 5.692/71), época do regime militar, ela praticamente desaparece das escolas.

Segundo Ceppas *et al.* (2004) com as Diretrizes Curriculares nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE n. 3/98)¹⁶, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 1998, e os PCNEM (de 1999)¹⁷, os responsáveis oficiais pela política educacional do período, ministro, membros da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e pareceristas do Conselho Nacional de Educação (CNE),

Procuraram caracterizar os conhecimentos filosóficos a serem trabalhados nas escolas como temas transversais. Embora os documentos não excluam o ensino disciplinar, a presença transversal nos currículos garantiria, em tese, o cumprimento da LDB quanto à necessidade de domínio de conhecimentos de filosofia, sem a necessidade de uma disciplina específica. (Ceppas *et al.*, 2004, p. 259)

Segundo Ceppas *et al.* (2004, p. 260) existem três argumentos mais utilizados para

¹⁶ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

¹⁷ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: CEB, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ceb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.

defender o ensino transversal da filosofia, em oposição a um ensino disciplinar, os quais estão listados para conhecimento e reflexão:

1. O primeiro diz respeito à precariedade da formação de professores de filosofia para o ensino médio em âmbito nacional. Embora existam cursos de licenciatura em filosofia na grande maioria dos estados, ainda há, de fato, muito o que aprimorar na busca de uma formação qualificada dos professores, mesmo nos estados com melhores índices econômicos e educacionais. Permanece, entretanto, a controvérsia em torno da pertinência da adoção do ensino disciplinar. Quem a defende considera que a medida pode ser indutora de processos de melhoria da formação docente; quem a critica, enfatiza a suposta irresponsabilidade que significaria, de imediato, colocar em sala de aula um grande número de professores aparentemente despreparados para a função.
2. Outro argumento, fortemente vinculado ao primeiro, diz respeito aos problemas que a obrigatoriedade da disciplina em nível nacional poderia trazer aos estados e seus sistemas de ensino, em especial em termos de investimentos.
3. Por fim, há os que se posicionam contrariamente à inserção da disciplina por criticarem o modelo disciplinar de escola. Estes defendem que a inserção de mais uma disciplina escolar é uma medida infeliz, particularmente no caso da filosofia. A partir desse ponto de vista, se a filosofia deve ser um exercício de pensamento crítico, ou lúdico, ou que vise à autonomia etc., transformá-la em “matéria escolar” seria sujeitá-la aos rituais e tratamentos pedagógicos que os estudantes costumam identificar, precisamente, como o oposto da crítica, do prazer, da autonomia etc.

Em contrapartida aos argumentos citados, segundo Ceppas *et al.* (2004) por cerca de três anos tramitou na Câmara e no Senado Federal um Projeto de Lei Complementar que substituíria o citado artigo 36 da LBD. Este projeto instituiria a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia nos currículos do ensino médio; felizmente houve a aprovação nas duas instâncias. Porém, em outubro de 2001 o projeto foi vetado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso. Este veto amparou-se em dois argumentos: primeiro “a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia implicaria incremento orçamentário impossível de ser arcado pelos estados e municípios”; e segundo “não haveria suficientes professores formados para fazer frente às novas exigências da obrigatoriedade da disciplina” (CEPPAS *et al.*, 2004, p. 261).

Ao analisar estas argumentações infere-se que são infundadas, pois segundo Ceppas *et al.* (2004, p. 261): “a inclusão das novas disciplinas não implica necessariamente aumento orçamentário, uma vez que o que está em jogo é um remanejamento da carga horária

curricular e não seu aumento”, além disso, “existe um número significativo de pessoas já formadas e a presença disciplinar da filosofia na grade curricular aumentaria o interesse das pessoas”.

Segundo Ceppas *et al.* (2004), um dos argumentos mais relevantes do movimento em favor da inserção do ensino de filosofia no ensino médio, é que ela garantiria uma introdução consistente e sistemática dos jovens no âmbito da reflexão filosófica, abrindo nestes novos horizontes de pensamento. Ainda mais se levadas em conta as próprias objeções daqueles que

defendem um ensino transversal, a respeito da precariedade da formação dos professores e as limitações financeiras dos estados; o que intensifica a argumentação da obrigatoriedade do ensino de filosofia defendida pelo movimento.

Imbuídos desses argumentos a luta pela inserção da filosofia nos currículos escolares perseverou, conforme corrobora Ceppas *et al.* (2004, p. 261) ao dizer que:

Em 24 de junho de 2003, teve lugar uma audiência pública sobre a volta da filosofia e da sociologia ao currículo do ensino médio, realizada pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, com a presença de Sr. Antônio Ibañez Ruiz (secretário de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação – SEMTEC); Sr. Antônio Prado (presidente da Federação Nacional dos Sociólogos); e o Sr. Igor Bruno de Freitas Pereira (presidente da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES).

Além da audiência pública, neste mesmo ano tramitou no Congresso Nacional um projeto de lei com as mesmas características do projeto outrora vetado pelo Presidente FHC, com o apoio do Ministério da Educação. A respeito desse projeto Ceppas *et al.* (2004) apresenta um dos argumentos que justificavam a importância da filosofia nos currículos escolares, o qual fazia referência à Declaração de Paris pela Filosofia.

A inclusão da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio é uma medida necessária para a consolidação dos objetivos e finalidades da educação básica. Tal medida fundamenta-se no entendimento de que a Filosofia e a Sociologia possuem estatutos próprios e, enquanto disciplinas, são análogas a qualquer outra, com saberes, corpo teórico, lógicas internas, técnicas e terminologias específicos. Delas, os alunos têm muito que aprender e assimilar. A defesa da inclusão da Filosofia e da Sociologia no currículo não é recente. E, da mesma forma que se evidencia o escândalo teórico e político da sua retirada do núcleo comum do currículo (recorde-se a Lei n. 5.692, de agosto de 1971, que tenta, de forma ilegítima, substituir a Filosofia e a Sociologia introduzindo, respectivamente, as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil), também se percebe a correlação de seu ensino com o avanço do processo democrático, tornando-se imperativo restaurar um pensamento crítico em educação. Compreende-se que seja assim, pois não há propriamente ofício filosófico (nem sociológico, *mutatis mutandis*) sem sujeitos democráticos e não há como atuar no campo político e cultural, consolidar a democracia, quando se perde o direito de pensar, a capacidade de discernimento, o uso autônomo da razão. Quem pensa opõe resistência. (Brasil, 2003, p. 2 *apud* Ceppas *et al.*, 2004, p. 261).

Segundo Ceppas *et al.* (2004), a presença disciplinar da filosofia no ensino médio fica, na prática, a critério de cada estado da Federação. Contudo, para a oferta regular desta disciplina como componente obrigatório da educação básica, pressupõe-se a disponibilização de um quadro de profissionais habilitados e aptos a exercer este ensino. Apesar da clara insuficiência de profissionais para o ensino de filosofia no Acre, durante os anos de 1980, segundo o documento Projeto Político do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Acre (Ufac, 2018), o Conselho Estadual de Educação do Acre intuiu sua obrigatoriedade na matriz curricular do ensino médio. Isso se dá por meio do Parecer nº 33/1986. Neste sentido, a partir deste

relevante marco histórico para o Acre,

A Filosofia continua a ser assegurado no currículo através da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB); parecer nº 14/2004 do Conselho Estadual de Educação (CEE); parecer 33/2005 do CEE; Lei Federal nº 11.684/2008; parecer 22/2008 do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB); resolução nº 380/2008 do CEE e da resolução nº 96/2012 e esta, no que tange a inserção do ensino da Filosofia no currículo, é vigente até o presente. (Ufac, 2018, p. 20).

Além disso, o PPC (Ufac, 2018) assegura que mesmo com a Reforma do Ensino Médio que foi aprovada no Senado em 09 de fevereiro de 2017 no governo Temer.

Ainda não foi alterada a base curricular do ensino de Filosofia prescrito para o Ensino Médio. Isso significa que legalmente a Filosofia permanece no currículo. Em suma: procurando atender ao que já dispunha a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Conselho Estadual de Educação do Acre continua a assegurar a inserção da Filosofia no currículo do Ensino Médio como disciplina obrigatória. (Ufac, 2018, p. 20).

Portanto, a filosofia continua a cumprir sua missão histórica “de ser um instrumento questionador e transformador da realidade social, embasada sempre na crítica contundente das ideias e tendo em vista as ações éticas e políticas justas que valorizam a seletividade” (UFAC, 2018, p. 20). Perfazendo assim tal papel no ensino básico do estado do Acre, sobretudo tendo em sua grande maioria profissionais atuantes formados pela própria Universidade Federal do Acre – UFAC.

1.4 O ensino de filosofia na contemporaneidade brasileira: uma aproximação/um levantamento de produções na area pesquisada

O objetivo desta seção é apresentar as discussões a respeito da importância do ensino da filosofia, como também, trazer algumas produções sobre a questão em discussão. Para isso, lançamos mão dos trabalhos de Gelamo (2009), o qual faz sua pesquisa anterior a 2009 e Velasco(2019), que faz um mapeamento dos estudos sobre o ensino de filosofia no período de 2008 a 2018. Embasados nos autores, podemos afirmar que já há no Brasil um campo de conhecimento sobre o ensino da Filosofia, razão que apoia a construção de um mapeamento da produção acadêmica que constituiu o estado da arte sobre a questão, sem a pretensão de esgotar o assunto.

Gelamo (2009) descrevendo as dificuldades que enfrentou em sua pesquisa sobre o ensino da Filosofia no Brasil, afirma que a produção teórica sobre a temática é bem recente e

ainda bastante restrita, pelo pequeno contingente bibliográfico. Assim diz o autor:

Ao iniciarmos o levantamento bibliográfico sobre o assunto, notamos que a maior concentração das pesquisas está nas produções de pesquisadores ligados à filosofia da educação, em sua maioria filósofos de formação, mas que atuam na área de Educação. Apenas uma pequena parte daquilo que tivemos a oportunidade de analisar foi desenvolvida por filósofos vinculados aos cursos de Filosofia. Embora encontremos algumas publicações desses filósofos sobre o assunto, elas estão mais centradas nas questões político-educacionais concernentes à importância da filosofia e do seu ensino na formação do cidadão, tema recorrente desde o final dos anos 1960 (Gelamo, 2009, p. 34).

Conforme o levantamento realizado por Gelamo (2009) há poucas discussões sobre o ensino da Filosofia. Além disso, a despeito da importância dada por vários filósofos ao ensino da Filosofia, como é o caso de Kant e Hegel, esse tema sempre é tratado como um problema de menor importância para a Filosofia, sendo essa tarefa deixada para os educadores, como pedagogos e filósofos da educação.

Talvez um dos motivos para tão poucas publicações seja justamente o fato de as questões do ensino da Filosofia serem entendidas como questões educacionais, o que possivelmente as distanciaria dos problemas filosóficos. Assim, a filosofia poderia se ocupar de questões mais importantes e elevadas como a metafísica, a teoria do conhecimento, a ética e, de forma geral e principalmente, a história da filosofia (Gelamo, 2009).

Segundo Gelamo (2009, p. 35), umas das razões que podem explicar, mas não justificar, o pouco interesse sobre os problemas do ensino da Filosofia por parte dos filósofos “pode estar localizada na história dos cursos de pós-graduação em Filosofia, entre os quais é raro encontrar um programa, área ou linha de pesquisa que se interesse pelo assunto ou que tenha como prioridade pensar o ensino da Filosofia”.

Esta afirmativa de Gelamo (2009) se coaduna com esta pesquisa, pois dos dados analisados não é possível inferir, dentre os professores participantes desta investigação, a existência de trabalho sobre a temática aqui em discussão. Vale frisar que, na sua grande maioria, os professores do Curso de Filosofia da Ufac concluíram o doutoramento no ano de 2022, notando-se que não foi apresentada nenhuma tese sobre a temática em questão; o que demonstra uma preferência pela tradição filosófica que se inscreve na natureza pura ou teórica deste ramo do conhecimento, em detrimento de interesses sobre uma filosofia aplicada ao ensino. Isso confirma a hipótese de Gelamo (2009, p. 36), ao que dizer que:

Corroborando nossa hipótese, outro indício dessa falta de interesse pode ser percebido quando percorremos a história da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (Anpof), fundada em março de 1983. Notamos que, da sua fundação até 2006, nunca tinha havido na Anpof um Grupo de Trabalho (GT) que tratasse especificamente do ensino da Filosofia e de seus problemas correlatos. Apenas em

2006 foi criado um espaço para a discussão sobre essa temática com a fundação do GT “Filosofar e ensinar filosofar”. A própria escolha do nome foi significativa, uma vez que nomear o GT de “ensino da filosofia” poderia causar uma confusão com algum tema da filosofia da educação, ou aproximação com o problema de aplicação pedagógica, que ocupasse aos interesses da filosofia, deixando que esse assunto continuasse sendo pesquisado apenas nos programas de Educação.

Sobre este aspecto, merece destaque o fato de que uma boa parte do corpo docente do curso de Filosofia, encontra-se, a partir do ano de 2022, vinculada ao Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, desenvolvido em parceria com outras IES, lideradas pela Universidade Federal do Paraná, que, a partir deste ano de 2023, vai se debruçar na produção de pesquisas e produtos educacionais sobre o ensino de filosofia em suas múltiplas dimensões. O Mestrado Profissional em Filosofia “destina-se a proporcionar formação em nível de pós-graduação a professores e professoras de Filosofia em exercício na Educação Básica” (UFPR, 2022, p. 1).

Além desses indícios já relatados sobre a perspectiva teórica das pesquisas filosóficas no âmbito da Ufac, Gelamo (2009) aponta outros, como por exemplo, a pouca ocorrência de grupos de pesquisas inscrito no CNPq, que se intitulem grupos de pesquisa em ensino da Filosofia ou que se dispõem a pesquisar o assunto. Segundo Gelamo (2009, p. 36):

Existem, atualmente, treze grupos inscritos no CNPq, em cujas linhas de pesquisa encontramos a ocorrência da preocupação com o tema *ensino da Filosofia* e, de forma mais geral, *filosofia e educação*. Dos referidos grupos, apenas cinco apontam como “Área Predominante” a Filosofia, enquanto os outros oito indicam a predominância na área de Educação. O mesmo ocorre quando analisamos as produções de artigos sobre o assunto: a grande maioria é publicada em periódicos da área de Educação ou em periódicos manifestamente interessados na interface *filosofia e educação*.

É importante frisar que o início do questionamento filosófico do ensino e do ensino da Filosofia pode ser resgado a partir dos textos de Anísio Teixeira, nos quais o autor apresenta sua teoria educacional, entre os anos de 1930 e 1934. Apesar de sua formação em Ciências Jurídicas, Teixeira envolve-se com questões educacionais na Bahia e, posteriormente, no Rio de Janeiro e em Brasília.

Conforme explica Gelamo (2009, p. 38), “Teixeira inaugurou a filosofia da educação no Brasil e a preocupação com a aproximação entre as discussões educacionais e filosóficas”. Por esse motivo, durante longo período, a discussão sobre o ensino da Filosofia manteve-se submetida àquelas desenvolvidas por filósofos da educação, a não ser por alguns artigos publicados por Mangué em 1995 e por João Cruz Costa¹⁸ em 1959. De modo que até o final dos anos 1960 não houve grandes produções que tivessem como tema o ensino da Filosofia. (GELAMO, 2009).

¹⁸ Professor catedrático do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP).

No cenário geral do ensino da Filosofia, a reviravolta dessa situação se deu em outro contexto, conforme explica Gelamo (2009, p. 41):

Em 1961, a partir do Decreto de Lei nº 4.024/61, a filosofia deixou de ser obrigatória no ensino. Com o Decreto de Lei nº 869/69, regulamentado pelo Decreto nº 68.065/71, essa disciplina foram substituídas pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), cujo objetivo era a defesa do princípio democrático, das tradições nacionais, da projeção de valores espirituais e éticos da nacionalidade por meio do fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana, do culto à pátria, das tradições e instituições, bem como do culto à obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. [...]

Porém, é em outro momento que a filosofia sofre seu maior golpe, com a Lei nº 5.692/71, durante o período de ditadura militar (de 1964 a 1982), que fez que a Filosofia e a Sociologia fossem sumariamente retiradas do currículo escolar. Portanto, com essa retirada, foi despertado um debate que visava a uma conscientização social sobre a relevância da filosofia na formação do cidadão crítico.

Vale que se diga que a importância do ensino da Filosofia foi sendo construída desde a longa tradição grega, atravessando itinerário tortuoso pelos meandros das relações de poder estabelecidas. Pode-se dizer também que, após sua retirada do currículo, por força da Lei 5.692/71, portanto, como imposição do governo militar, a filosofia foi sendo resgatada às escuras, e, posteriormente, de maneira mais intensa, a partir da retomada da democracia a partir do ano de 1985, com as manifestações em torno da volta da filosofia aos currículos do Ensino médio. Nesse contexto, os debates nos departamentos de Filosofia das universidades brasileiras desempenharam um importante papel, segundo Gelamo (2009).

A partir dos anos de 1990 houve uma continuidade da discussão sobre a importância da existência do filósofo na sociedade, reiterando a tendência em se marcar posição quando à necessidade da filosofia para a formação do cidadão crítico.

A esse respeito, podemos fazer referência ao livro de Arantes et al. (1996), *A filosofia e seu ensino*, de 1991, o qual reuniu vários filósofos que, naquele momento, estavam preocupados em pensar o ensino da Filosofia como uma disciplina que poderia contribuir para se pensar a dimensão social do homem, hipótese desenvolvida por Franklin Leopoldo e Silva no capítulo intitulado “A função social do filósofo”. (Gelamo, 2009, p. 45)

Dez anos depois a discussão manteve-se firme especialmente a partir da aprovação pelo Congresso Nacional e respectivo veto do Presidente da República em 2001 do Projeto de Lei nº 3178/97¹⁹ que obrigava o ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. “Em razão desse

¹⁹ CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 3.178, de 1997. Altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, jun. 1997. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=19225>. Acesso em 05 jan. 2023.

contratempo, as discussões sobre a importância do ensino da Filosofia e das condições para sua implantação tomaram uma força muito maior no cenário nacional, uma vez que o motivo do veto foi a falta de professores para assumir as respectivas aulas (Gelamo, 2009, p. 45).

Em consonância com o debate público que vinha ocorrendo no Brasil, surgiram vários encontros visando ampliar ainda mais a discussão, como fóruns e simpósios. Esses encontros preocupam-se em trazer à tona o debate, não só do ensino da Filosofia no Ensino Médio ou na universidade, mas também a problemática do ensinar a filosofia para o curso de Filosofia. Gelamo (2009, p. 45) apresenta os referidos encontros e suas respectivas datas:

I Congresso Internacional de Filosofia com Crianças e Jovens (1999) em Brasília; Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia (2000) em Piracicaba; Simpósio sobre o Ensino da Filosofia da Região Sudeste (2002) em Piracicaba; Fórum Sul de Ensino da Filosofia (de 2001 a 2008) em Passo Fundo, Ijuí, Curitiba, São Leopoldo, Santa Maria e Londrina; Fórum Centro-Oeste sobre Ensino e Pesquisa em Filosofia (2001, 2002, 2003, 2004) em Brasília, Goiânia e Palmas; Fórum Norte de Ensino da Filosofia (2004) em Belém do Pará.

A partir das discussões dos fóruns e simpósios, a filosofia tem ganhado visibilidade, e a procura por cursos de licenciatura nessa área tem aumentado significativamente. Outro campo no qual a filosofia tem ganhado espaço é a participação nos exames do ENEM por meio da elaboração tanto de questões que tratam especificamente de conhecimentos filosóficos quanto das que utilizam a filosofia como um saber transversal. (Gelamo, 2009)

Neste sentido, as discussões do ensino da Filosofia deram ênfase à compreensão de uma metodologia do ensino da Filosofia e à confecção de manuais ou de livros didáticos. Sobre isso, alguns estudiosos dedicam-se a pensar o ensino da Filosofia como um resgate de temas que sejam importantes para o enriquecimento dos conhecimentos dos alunos.

A autora mapeia algumas ações que indicam os estudos sobre o ensino da Filosofia, como coleções, revistas, eventos, a instalação do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO. Segundo Velasco (2019, p. 9), desde o final da década de 90 editoras de prestígio na área de Filosofia criaram coleções voltadas para o ensino da Filosofia, como “a *Coleção Filosofia na Escola* (Vozes) e a *Coleção Filosofia e Ensino* (UNIJUÍ)”. Em seguida no ano de 2000, foram também lançadas as coleções “*Filosofar é Preciso* (Loyola) e *Ensino de Filosofia* (Autêntica)”.

Segundo Velasco (2019, p. 9), nos últimos anos, os periódicos da área de Filosofia acolheram com mais assiduidade artigos de Ensino da Filosofia, criando, inclusive, dossiês temáticos sobre o assunto, como por exemplo: “o Dossiê *Filosofia e Educação / Filosofia e Ensino* da *Revista Sofia*, v. 6, n. 3 (2017), a edição especial *Filosofia no Ensino Médio* da *Revista Kínesis*, v. 10, n. 24 (2018) e o número especial sobre Ensino de Filosofia da revista *O*

que nos faz pensar, v. 28, n. 44 (2019)”. Algumas revistas trazem de forma bastante regular textos de Ensino de Filosofia. Dentre elas, destacam-se a “*Revista Sul-americana de Filosofia e Educação* (UnB), a *Revista Educação e Filosofia* (UFU) e a *Revista Filosofia e Educação* (Unicamp)”.

Buscando sediar artigos, relatos de experiência, resenhas e entrevistas sobre ensino da Filosofia, foram criadas as revistas exclusivamente na área, por exemplo “*Revista do NESEF Filosofia e Ensino* (UFPR), *Revista Digital de Ensino de Filosofia – REFILO* (UFSM) e a *Revista Estudos de Filosofia e Ensino – EFE* (PPFEN/CEFET)” (Velasco, 2019, p. 9). Além do mais, é importante fazer menção aos eventos criados especificamente para discutir o Ensino da Filosofia, tais como:

Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia (2000; 2012); *Simpósio Sul-Brasileiro sobre Ensino de Filosofia* (2001-2010); *Simpósio sobre Ensino de Filosofia* (SIMPHILO) (2007, 2009, 2013); *Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Filosofia e Filosofia da Educação* (ENPEFFE) (2011-2013); *Jornada de Ensino de Filosofia de Caicó* (JENFIC) (desde 2011); *Simpósio Estadual sobre o Ensino de Filosofia* da UERN (SIMPHILO) (desde 2011); *Seminário de Filosofia* promovido pela UFAM (desde 2011); entre outros. (Velasco, 2019, p. 9).

Nesse sentido, a respeito dos eventos na área de Ensino da Filosofia, é importante frisar o Encontro nacional PIBID-Filosofia, o qual consiste, conforme afirmam os organizadores da edição de 2015, na Apresentação do Livro do II Encontro.

[...] um espaço de compartilhamento das atividades realizadas pelos diferentes projetos do PIBID da área de Filosofia em todo o Brasil, propiciando a almejada troca de experiências, a possível reelaboração ou ampliação das proposições realizadas no ensino básico, [...] fortalecendo o vínculo entre as universidades de ensino participantes do evento [...] e colaborando para as problematizações do Ensino de Filosofia como objeto de reflexão e pesquisa filosóficas – problematizações que permanecem extremamente caras no cenário político-educacional vigente. (Cilento; Pereira; Velasco, 2017, p. 16-18 *apud* Velasco, 2019, p. 10)

Por último apresentamos os eventos realizados na área de Ensino da Filosofia, realizados no âmbito da ANPOF (Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia), por exemplo:

os encontros do Grupo de Trabalho (GT) *Filosofar e Ensinar a Filosofar* e os encontros nacionais ANPOF Ensino Médio, nos quais professores da Educação Básica relatam suas experiências. Segundo o prof. Christian Lindberg Nascimento (UFS), um dos organizadores do IV Encontro, em 2018 40 trabalhos foram aceitos para serem apresentados na ANPOF Ensino Médio (EM) e 28 foram encaminhados para as sessões temáticas do XVIII Encontro Nacional da ANPOF intituladas *Filosofia e Ensino e Ensino Médio*. Um número quase cinco vezes maior do que o do evento anterior, para o qual foram submetidos 28 trabalhos, sendo que, destes, 13 foram aceitos para a ANPOF (EM) e 2 foram encaminhados para a sessão temática *Ensino de Filosofia*. (Velasco, 2019, p. 11)

Valer destacar, que em sua página virtual a ANPOF reserva lugar para discussões sobre o Ensino da Filosofia:

Um exemplo disso é o espaço intitulado Fórum de Debates (Cf, por exemplo, os vários textos que compõem o debate “A ANPOF e o Ensino Médio”). As discussões ocorridas durante a programação dos encontros nacionais, desde 2012, foram imprescindíveis para o amadurecimento de outra iniciativa fundamental à área de Ensino de Filosofia. (Velasco, 2019, p. 11)

A iniciativa da qual fala Velasco no trecho acima, refere-se à criação do PROF-FILO - Mestrado Profissional em Filosofia, aprovado pela CAPES, no ano de 2016. Esse programa de pós-graduação *stricto sensu* em rede nacional, é voltado para a formação de professores de Filosofia da Educação Básica. Portanto, vale destacar que a discussão sobre a importância do Ensino da Filosofia cresce cada vez, como podemos ver pelas pesquisas realizadas.

No contexto da UFAC, deve-se ter em conta as primeiras pesquisas sistemáticas realizadas por professores do então Departamento de Filosofia e Ciências Sociais. A primeira delas foi realizada pelo Prof. Manoel Severo de Farias, docente de filosofia, que, em seu doutoramento desenvolvido na Universidade de Campinas, em 1996, estudou o surgimento do ensino superior no Acre, dado na década de 1970. O estudo de Farias traz como pressuposto, a ideia de que a criação da Universidade não visava o desenvolvimento econômico, científico e cultural do Estado, mas apenas atender interesses de alguns setores da sociedade local. Este estudo serviu de base para a discussão de uma filosofia da educação no âmbito da Ufac, tanto pela temática em discussão, como pelo suporte teórico que sustenta a tese, baseado nas teorias de Dermeval Saviani, que orientou o trabalho.

Ainda no contexto da Ufac, a primeira tese da área específica de filosofia foi produzida no ano de 2005, pelo Prof. Cleidson Rocha, que investigou a relação entre filosofia e emancipação na obra do autor frankfurtiano Theodor Adorno. A tese, com o título *A educação emancipatória na perspectiva da dialética negativa de T. W. Adorno*, foi desenvolvida na Universidade Gama Filho, buscando, no interior da obra adorniana, mapear os fins e objetivos da educação, como um contraponto a barbárie. A tese de Rocha (2005) apresenta a contribuição de Theodor W. Adorno para a configuração de uma educação capaz de enfrentar os irracionismos contemporâneos, por meio de uma retomada da definição da dialética como crítica do pensamento filosófico. Este tem, modernamente, se limitado a enlevar a racionalidade à máxima potência, sem se debruçar sobre os efeitos de suas promessas não cumpridas. A obra de Adorno é reconhecida por uma propugnação segundo a qual cabe à filosofia a tarefa da reflexão crítica e do esclarecimento da forma como a cultura se organiza. Tal proposição leva a um projeto teórico que pressupõe a tomada de consciência sobre os descaminhos da razão,

numa tentativa de que, por intermédio do esclarecimento, o homem possa construir possibilidades de autonomia e emancipação.

A maior densidade da produção filosófica entre os professores de Filosofia da Ufac se dá a partir da iniciativa do Doutorado Interinstitucional Ufac-USP, iniciado em 2017 e concluído em 2022. Entretanto, alguns outros trabalhos merecem destaque, pois, ainda que de forma pontual, foram sendo produzidas teses e dissertações, como listado no Quadro 11 - Produções acadêmicas dos professores, vinculadas a seus cursos de pós-graduação (página 98 deste trabalho).

2 QUEM SÃO OS PROFESSORES DE FILOSOFIA DA UFAC

O Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Ufac agrega 8 (oito) cursos de graduação, sendo eles: ciências sociais, geografia (bacharelado), geografia (licenciatura), história (bacharelado), história (licenciatura), jornalismo, psicologia e filosofia. Este último, foi implantado no ano de 2003, mas a atividade de ensino de filosofia no âmbito da Universidade Federal do Acre existe desde a sua criação, no ano de 1964, a partir do seu primeiro curso superior, Direito. Quatro anos depois, em 1968 foi criada a Faculdade de Ciências Econômicas, somando-se, então, 2 cursos superiores perenes no âmbito da Ufac. Em 1970, foram criados mais 3 cursos, sendo eles: Letras, Pedagogia, Matemática (licenciatura plena) e Estudos Sociais (curta duração), criando-se as condições para a oficialização, em 3 de março de 1970, do Centro Universitário do Acre, congregava esses cinco cursos. Em todos esses cinco cursos pioneiros, o ensino de filosofia se fazia presente nas estruturas curriculares, dando causa, mais tarde, a criação do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais, que congregava profissionais das áreas de Filosofia, Sociologia, Psicologia, Antropologia e Ciência Política, cuja esfera de atuação estava circunscrita a cursos de graduação diversos, tanto os de licenciatura, quanto os de bacharelado.

A estrutura de departamentos, segundo a qual se organizava as unidades acadêmicas da Ufac, como coordenações de curso e mesmo, os departamentos acadêmicos, foi transformada por meio da Resolução n. 08 do Conselho Universitário, de 28 de maio de 2003, quando os cursos no Campus Sede, localizado na cidade de Rio Branco, passaram a ser vinculados a seis centros acadêmicos: Centro de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas (CCJSA), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET), Centro de Ciências Biológicas e da Natureza (CCBN), Centro de Ciências da Saúde e do Desporto (CCSD) e Centro de Educação, Letras e Artes (CELA).

No Campus Floresta, localizado na cidade de Cruzeiro do Sul, os cursos já haviam sido vinculados a estrutura de Centros desde o ano de 2001, quando o Campus passou por um processo de expansão, com a criação de cursos novos, que já se organizaram sob a estrutura dos Centros Acadêmicos, que inicialmente eram dois, sendo: o Centro Multidisciplinar (CMULTI), que foi regulamentado, oficialmente, pela Resolução n. 12 do Conselho Universitário, de 11 de outubro de 2007, e o Centro de Educação e Letras (CEL), criado pela Resolução n. 04 do Conselho Universitário, de 22 de fevereiro de 2011. Vale destacar que a formalização da estrutura dos dois centros acadêmicas do Campus Floresta se deu alguns anos depois de instalado, de fato, o modelo de Centro Acadêmico. A explicação para esta

normatização tardia era de que não havia, na estrutura da Ufac, previsão orçamentária para a criação de tais centros, o que demandou uma construção junto ao MEC, que só depois de ter garantido a criação dos Centros Acadêmicos da Sede/Rio Branco, autorizou a criação do mesmo modelo em Cruzeiro do Sul.

Conforme consta no documento Projeto Político Pedagógico do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia (Reformulação), datado do ano de 2018 “a criação do Curso de Licenciatura em Filosofia da Ufac é fruto de narrativas e do desejo de muitos professores do antigo Departamento de Filosofia e Ciências Sociais da nossa IFES, desde o ano de 1990” (Ufac, 2018, p. 18). A criação efetiva e perene do curso de Filosofia, se deu, no de 2008, no bojo do processo de expansão e ampliação das universidades públicas, que instituiu o Programa REUNI, do qual a Ufac se fez signatária. Por estes meios, criaram-se novos cursos e ampliaram-se vagas nos cursos já existentes. O Projeto de criação do Curso de Filosofia foi elaborado pelos Professores Manoel Severo de Farias, Manoel Coracy Saboia Dias, João Silva Lima, Guilherme da Silva Cunha e professora Lígia Maria de Almeida. com a colaboração do técnico em educação José Cláudio Porfírio, conforme consta no PPPCLF (Ufac, 2018, p. 18).

Destaque-se que “a criação do referido Curso foi motivada, claro, pela ideia de ampliação e resgate da Filosofia, mas também pela pujante necessidade de formar professores para o Ensino Médio no Acre” (UFAC, 2018, p. 18), tendo nascido com a marca de atender as necessidades dos sistemas de ensino, e, principalmente, às exigências das mudanças educacionais decorrentes da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, que institui novidades como os novos Parâmetros Curriculares Nacionais, que destacam os *temas transversais*, com a intensão de contribuir para a construção do conhecimento de forma mais holística; a crítica filosófica que valorize as questões vitais do homem numa interação com o meio ambiente; enfim, a formação ética e política do cidadão para que este seja capaz de intervir na realidade social de maneira equilibrada.

O Centro de Filosofia e Ciências Humanas, no qual abriga-se o curso de Filosofia, conta hoje com 11 (onze) professores de filosofia, sendo eles os que constam no quadro abaixo, elaborado segundo o mesmo parâmetro que consta no Portal de Ementas, do sitio da Ufac, onde se verifica a seguinte apresentação:

Quadro 1 – Professores de Filosofia atuantes no ano de 2022.

Nome	Titulação	Lotação / Cargo / Jornada / Tempo de Casa
Edna Alves de Souza	Doutorado	CFCH / PMS / DE / 6 meses
Aristides Moreira Filho	Doutorado	CFCH / PMS / DE / 14 anos

Leidan Rogério C. Oliveira	Doutorado	CFCH / PMS / DE / 6 anos
Felipe dos Santos Durante	Doutorado	CFCH / PMS / 40 horas / 1 ano
Valdinei Vicente de Jesus	Doutorado	CFCH / PMS / DE / 13 anos
João Silva Lima	Doutorado	CFCH / PMS / DE / 34 anos
Manoel Coracy Saboia Dias	Doutorado	CFCH / PMS / DE / 34 anos
Eduardo Antônio Pitt	Doutorado	CFCH / PMS / DE / 09 anos
Juliana Oliveira Missaggia	Doutorado	CFCH / PMS / DE / 06 meses
Guilherme da Silva Cunha	Doutorado	CFCH / PMS / DE / 12 anos
Carlos Paula de Morais	Doutorado	CFCH / PMS / DE / 10 anos

Fonte: UFAC (s.d.)

Passemos, agora a apresentação de aspectos biográficas dos docentes. A ordem da apresentação que segue, obedece à disposição em que se organiza esta relação no “portal de ementários” da Universidade Federal do Acre (UFAC, s.d.), que elenca todos os professores dos cursos, com sua titulação, lotação, cargo, jornada e tempo de casa. Vale à pena referir que na listagem que captamos no portal indicado, consta o nome de mais alguns professores, na condição de substitutos ou que atuam no curso de filosofia, mas são oriundos de outros Centros, lecionando outras disciplinas que não as da área de filosofia. Esses professores não comparecem na listagem, porque não se encaixam no rol dos interesses desse trabalho. Lembramos também que abaixo do nome de cada professor/a, comparece um quadro com a/as disciplinas por ele/ela ministrada, dando conta dos conteúdos programáticos desenvolvidos pelo/a docente, a partir da ementa constante no Projeto Político Pedagógico. Esta disposição nos permite verificar as temáticas elegidas pelos/as docentes.

2.1 Edna Alves de Souza

É doutora em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Graduada e Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Marília). Realizou pesquisa de Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Marília), na área de Filosofia da Ciência e da Tecnologia, com o apoio financeiro da CAPES. Atualmente, é professora do magistério superior na Universidade Federal do Acre (UFAC). Tem experiência didática na área de Filosofia e Ciências Sociais, ministrando disciplinas como Filosofia da Ciência, Filosofia das Ciências Humanas, Filosofia da Linguagem, Metodologia da Pesquisa e Filosofia da Ação.

Dentre os temas abordados em sua pesquisa, destacam-se os seguintes: realismo científico, antirrealismo científico, perspectivismo cognitivo, racionalidade, argumento do milagre, epistemologia feminista, objetividade, percepção-ação, complexidade, informação e big data.

2.2 Aristides Moreira Filho

Inicia a vida acadêmica universitária no ano de 1995 na Universidade Estadual do Ceará (UECE), graduando-se em Filosofia em 1999, com a apresentação da Monografia intitulada *“Princípios Básicos da Moral na Fundamentação da Metafísica dos Costumes”*. Em 2004 começa a especialização em Orientação Educacional pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin, (FTED), tendo o título em 2005 o TCC *“A Educação de Valores”*. No ano seguinte 2006 inicia a Especialização em Planejamento e Docência no Ensino Superior pela Faculdade Integrada de Araguatins (FAIARA) e conclui no mesmo ano de 2006, apresentando o TCC com o tema *“Reflexão acerca da relação entre o conceito de ciberespaço e o processo de produção do conhecimento”*. Ainda em 2006 graduou-se em Serviço Social na Universidade Estadual de Tocantins (UNITINS), obtendo o título com o TCC *“Exploração sexual de crianças e adolescentes: convivendo com o perigo”*.

Em 2012 inicia Mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), curso que conclui em 2014, com a Dissertação *“O problema do progresso da ciência em Karl Popper”*. Em 2017 começa o Doutorado em Filosofia na Universidade de São Paulo (USP) concluindo em 2022 com a defesa da Tese *“O papel da metafísica na epistemologia Popperiana”*, orientada pelo Prof. Dr. Caetano Ernesto Plastino, da FFLCH/USP.

Antes de seu vínculo com a Universidade Federal do Acre trabalhou em outras instituições, a saber: Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS); Faculdade Integrada de Araguatins (FAIARA); Escola Agrotécnica Federal de Araguatins (EAFA); Colégio Estadual Osvaldo Franco (CEOF). Desde 2008 é professor efetivo da Universidade Federal do Acre, lotado no Centro de Filosofia e Ciências Humanas e atua nas áreas de Filosofia e Metodologia da Ciência e Teoria do Conhecimento.

Quadro 2 – Disciplinas ministradas pelo professor Aristides Moreira Filho.

Disciplina/2020	Ementa	Conteúdo programático
Filosofia da Mente	Dualismo Tradicional. Behaviorismo.	Unidades temáticas
		Unidade I – O desenvolvimento das

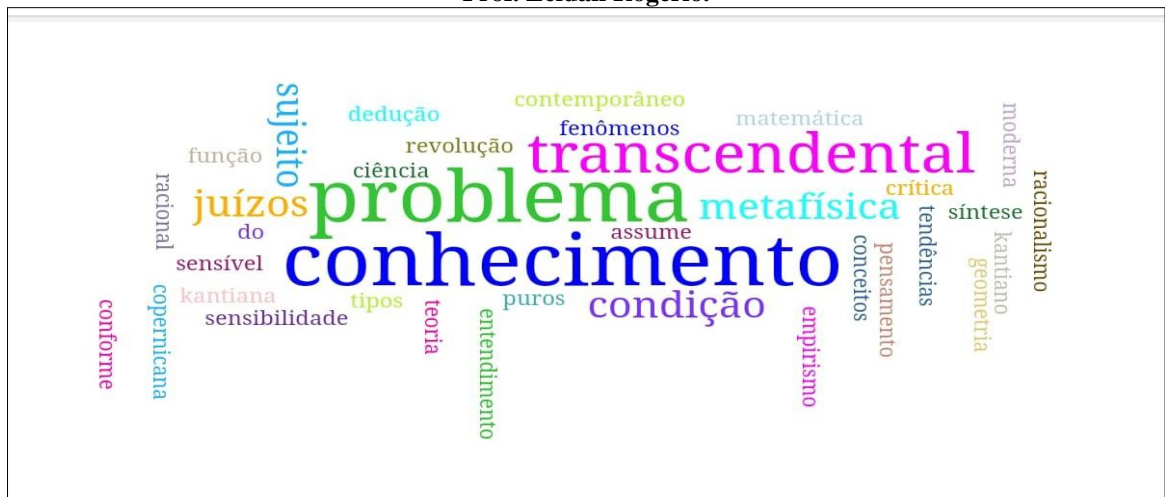
	Materialismos Contemporâneos. Teorias Computacionais da Mente. Teorias da Consciência. Intencionalidade.	<p>teorias dualistas na Filosofia da Mente.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O dualismo tradicional Cartesiano. 2. O dualismo de propriedades e o epifenomenalismo. 3. O dualismo naturalista. <p>Unidade II – O desenvolvimento das teorias antidualista (monistas) no século XX.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O Fisicalismo e a teoria da identidade mente- cérebro. 2. O materialismo eliminativo. 3. O funcionalismo.
Disciplina/2021	Ementa	Conteúdo programático
Teoria do Conhecimento I	Análise das principais questões e tipos de abordagens referentes ao problema do conhecimento. Natureza e método do problema crítico. Discussão sobre <i>a verdade</i> do conhecimento. O <i>conhecimento</i> nas principais concepções da Filosofia.	Unidades temáticas
		<p>Unidade I – O Fenômeno do Conhecimento e os Problemas nele contidos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A possibilidade do conhecimento O dogmatismo. O ceticismo. O subjetivismo e o relativismo O pragmatismo. O criticismo 2. A origem do conhecimento O racionalismo. O empirismo. O intelectualismo O apriorismo
		<p>Unidade II – O Racionalismo de René Descartes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Considerações de Descartes acerca das ciências 2. As regras do método cartesiano 3. As regras da moral 4. A certeza fundamental: <i>cogito ergo sum</i> 5. O dualismo.
		<p>Unidade III – O Empirismo de David Hume</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. As impressões e as ideias e o princípio da associação 2. A origem da relação de causa e efeito 3. O Ceticismo de Hume 4. A fundação do empirismo

Fonte: Adaptado do Programa de disciplina 2020/2021 do curso de Filosofia – Ufac (2020, 2021).

	pensamento contemporâneo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introdução à disciplina - A época da Crítica; 2. O racionalismo e o empirismo; 3. Os tipos de juízos; 4. A ciência moderna; 5. O problema da metafísica; 6. A revolução copernicana. <hr/> <p>Unidade II – O sujeito transcendental</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A condição sensível para o conhecimento; geometria e a matemática kantiana; 2. O problema da síntese dos fenômenos na sensibilidade; 3. A condição racional para o conhecimento; 4. A função dos juízos; 5. A dedução transcendental dos conceitos puros do entendimento; 6. O sujeito transcendental kantiano.
--	---------------------------	--

Fonte: Adaptado do Programa de disciplina 2021 do curso de Filosofia – Ufac (2021).

Figura 2 – Nuvem de palavras gerada a partir do corpus Planos de Curso da disciplina ministrada pelo Prof. Leidan Rogério.



Fonte: Adaptado do Programa de disciplina 2021 do curso de Filosofia – Ufac (2021).

2.4 Felipe Cardoso Martins Lima

A vida acadêmica superior inicia em 2005 com a Graduação em Filosofia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), recebendo o título em 2008, com a

Monografia “*A metafísica do amor e sua relação com a vontade em Schopenhauer*”, orientada pelo Prof. Manuel Moreira da Silva. Ainda no período do curso de Filosofia inicia graduação em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), mas interrompe em 2008. Em 2010 faz um curso de Aperfeiçoamento em História da Filosofia Antiga pela Associação Brasileira de Filosofia e Psicanálise (ABRAFP), apresentado o TCC intitulado “*A questão do dever no diálogo Criton de Platão*”. Um ano antes de iniciar o aperfeiçoamento, em 2009 começa o Mestrado em Filosofia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), e conclui em 2011 com a defesa da Dissertação intitulada “*O desafio da liberdade na filosofia de Schopenhauer*”, orientado pelo Prof. Dr. Jelson Roberto de Oliveira. Dois anos mais tarde inicia o Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), recebendo o título em 2017 com a Tese intitulada “*As formas de conhecimento intuitivo e o problema da liberdade em Schopenhauer*”, orientada pelo Prof. Dr. Nazareno Eduardo de Almeida, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal de Santa Catarina.

É importante citar as instituições em que teve experiência no ensino superior anteriormente ao seu ingresso na Universidade Federal do Acre. São as seguintes as instituições em que o professor atuou: Faculdade de Teologia e Filosofia (SINAL); Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED); Faculdade Sant'Ana (IESSA); Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO); Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR).

Desde 2013 o professor Felipe Lima atua na Universidade Federal do Acre (UFAC), estando, atualmente, na condição de professor Adjunto. Em seu itinerário como professor, exerceu outras funções além da docência, com coordenador de pesquisa em projeto de iniciação científica da Universidade. É presidente da Academia Acreana de Filosofia - ACAF (Mandato – 2022). Foi suplente do Conselho Universitário - CONSU (2013-2014 e 2014- 2015). Foi Diretor de Pesquisa provisório na Universidade Federal do Acre – UFAC. Representou o Colegiado do Curso de Filosofia da UFAC na condição de membro do Conselho Universitário – CONSU (2017). Foi coordenador do curso de Filosofia da Universidade Federal do Acre – UFAC (2017).

Quadro 4 – Disciplinas ministradas pelo professor Felipe Cardoso Martins Lima.

Disciplina/2021	Ementa	Conteúdo programático
História da Filosofia Medieval I	Estudo das principais questões metafísicas, cosmológicas e gnosiológicas e das	Unidades temáticas
		Unidade I – Encontros e desencontros entre pensar e crer. A fé cristã e o pensamento grego.

	<p>soluções propostas pelas correntes filosóficas patrística.</p>	<p>1. O cristianismo nascente e a filosofia antiga: Justino 2. As tentativas de justificação da fé pelo Pensamento grego: Clemente de Alexandria. 3. A apologia cristã de Tertuliano. 4. A tese da pré-existência da alma em Orígenes.</p> <hr/> <p>Unidade II – Pensamento agostiniano: As confissões.</p> <p>1. Livro I: infância, a primeira leitura das escrituras, professores. Livro II: adolescência, pecados graves, luxúria sem Deus, roubo da pêra, amizades. 2. Livro III: o estudo da retórica em Catargo, Cícero, maniqueísmo, o sonho de Mônica. Livro IV: sexo, a morte de um amigo. 3. Livro V: o processo de rompimento com o maniqueísmo, a visita de Fausto a Catargo, ensino em Roma, mudança para Milão, encontro com o bispo Ambrósio. Livro VI: os sermões de Ambrósio e a aproximação de Agostinho ao catolicismo, casamento. 4. Livro VII: sobre a visão neoplatônica de Deus. Livro VIII: A conversão agostiniana ao catolicismo: Toma e lê (Romanos 13).</p> <hr/> <p>Unidade III – Pensamento agostiniano: As confissões.</p> <p>1. Livro IX: O batismo de Agostinho, a morte de Mônica. Livro X: a justificação para a existência de cristo. 2. Livro XI: a natureza da criação e do tempo. 3. Livro XII: sobre a natureza do divino e do terreno. 4. Livro XIII: A Trindade e o significado da criação do homem por Deus.</p> <hr/> <p>Unidade IV – Pensamento agostiniano: Livre arbítrio</p> <p>1. O paradoxo da liberdade em Agostinho entre o livre arbítrio da vontade e a doutrina da graça. 2. O problema do mal.</p>
--	---	---

Teologia (SINAL).

O vínculo na UFAC começa em 2009 e atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Acre, coordenador do curso de filosofia da Universidade Federal do Acre, membro de comissões de avaliação de estágio probatório da mesma universidade, presidente do colegiado do curso de Licenciatura em Filosofia desde 2018. Atualmente coordena estágio supervisionado no curso de filosofia. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Fundamentação do Agir Humano, atuando principalmente nos seguintes temas: ética, educação, autonomia e arbítrio entre as Filosofias de Immanuel Kant e de Paul Ricoeur. Publicou artigos em revistas com Qualis A2 e A1 sobre temas da Filosofia de Kant e de Paul Ricoeur e um capítulo de livro. Foi fundador e coordenador do Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação Básica – NPEB de onde contribuiu para a implementação de práticas pedagógicas na Universidade da Região da Campanha, cursos de especialização e diversos eventos de extensão com a temática da educação.

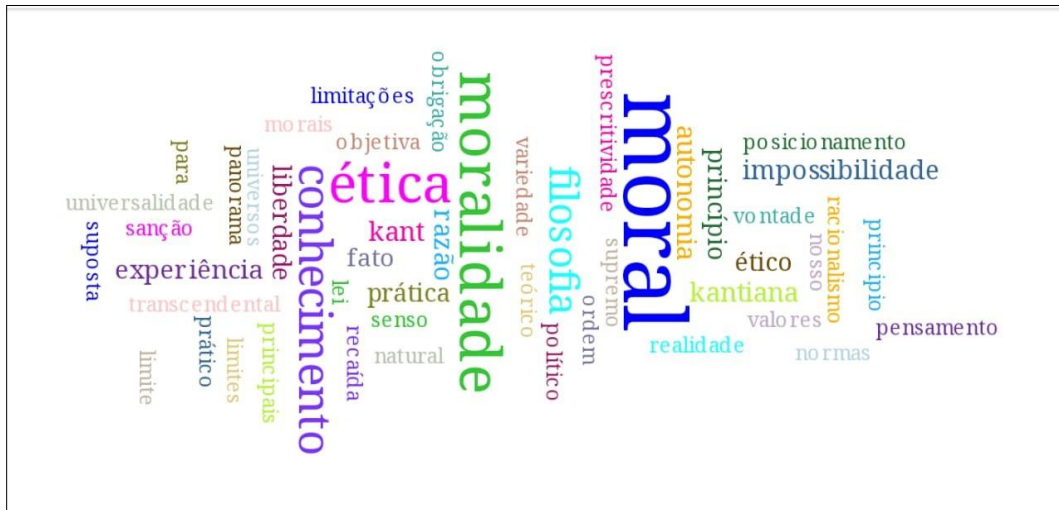
Quadro 5 – Disciplina ministrada pelo professor Valdinei Vicente de Jesus.

Disciplina/2021	Ementa	Conteúdo programático
Ética I	Introdução. Análise da experiência moral: a dialeticidade da condição humana, a ação, a felicidade, o finalismo do agir, os valores, a obrigação e a sanção. Interpretações da experiência moral: panorama das grandes correntes do pensamento ético. A essência e o fundamento da moralidade. A ordem moral objetiva: prescritividade, universalidade e variedade das normas morais. A lei natural, o direito e a moral.	Unidades temáticas
		Unidade I – Panoramas gerais da disciplina 1. Introdução – Conhecimento teórico x conhecimento prático 2. Contexto – Iluminismo: empirismo x racionalismo 3. Distinções entre ética e moral 4. Distinções entre ética e antropologia
		Unidade II – A formulação do princípio supremo da moralidade 1. A ideia de boa vontade em Kant 2. O conceito de dever 3. Os imperativos: a) hipotéticos e b) categórico 4. O princípio da autonomia
Unidade III – A dificuldade de justificação do princípio da autonomia e o fato da razão 1. A impossibilidade de um conhecimento estrito senso da moralidade 2. A impossibilidade de derivar a liberdade prática da liberdade transcendental 3. Do limite extremo de toda a filosofia		

		<p>prática</p> <p>4. A inexplicabilidade do fato da razão</p> <p>5. A suposta recaída no dogmatismo</p> <p>Unidade IV – A filosofia moral kantiana: legado e limitações</p> <p>1. Principais contribuições de Kant para a esfera da moralidade</p> <p>2. Limites da filosofia moral kantiana</p> <p>3. Universos de aplicação político cultural da ética kantiana</p> <p>4. Nosso posicionamento ético diante da realidade.</p>
--	--	--

Fonte: Adaptado do Programa de disciplina 2020/2021 do curso de Filosofia – Ufac (2020, 2021).

Figura 4 – Nuvem de palavras gerada a partir do *corpus* Planos de Curso da disciplina ministrada pelo Prof. Valdinei Vicente.



Fonte: Adaptado do Programa de disciplina 2020/2021 do curso de Filosofia – Ufac (2020, 2021).

2.6 Carlos Paula de Moraes

A vida acadêmica começa em 1997 com Graduação em Licenciatura em Filosofia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Em 2000 conclui com o TCC intitulado “*Relacionamento humano na sociedade pós-moderna*”, orientado pela Professora Dra. Neuza Vendramin Volpe. Posteriormente, em 2001, começa sua segunda graduação, em Bacharelado em Teologia pela Marianum Pontifícia Facoltà Teologica (MPFT), em Roma-Itália, e conclui o curso em 2005 com o TCC intitulado “*Análise axiológica de alguns testemunhos de pentecostais brasileiros*”, sob a orientação do Prof. Dr. Carmelo Dotolo.

No período de 2000-2001 fez Especialização em Filosofia na Pontifícia Universidade

Católica do Paraná (PUCPR) apresentando o TCC com a temática “*A influência da moral nietzscheana na moral renovada católica*”, com orientação do Profa. Msc. Stella Maris. Entre os anos 2003-2005 fez três especializações na área teológica: Especialização em Mariologia na Marianum Pontifícia Facoltà Teologica (MPFT-Roma-Itália); Especialização em História e espiritualidade O.S.M na Marianum Pontifícia Facoltà Teologica (MPFT-Roma-Itália); Especialização em Master em Bioética na Regina Apostolorum (RA).

No período de 2003-2007, faz o Mestrado em Teologia Moral pela Accademia Alfonsiana (AA-Roma-Itália), recebendo o título com a dissertação intitulado “*A vida moral no pentecostalismo brasileiro*”, orientada pelo Prof. Dr. Sabatino Majorano. Também em Teologia faz o doutorado entre os anos 2007-2010 na Accademia Alfonsiana (AA-Roma-Itália), recebendo o título com a Tese “*Movimento extrativista do Alto Acre e Purus: uma proposta de bioética ambiental*”, sob orientação do Prof. Dr. Edmundo Kowalski. Atualmente está com Doutorado em andamento em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP), com pesquisa sobre “*O amor como fundamento da política justa no cap. XI do De regno de Tomás de Aquino*”, orientado pelo Prof. Dr. Carlos Eduardo de Oliveira.

Trabalhou em outras instituições de ensino superior antes de ingressar como professor efetivo na Universidade Federal do Acre, sendo elas: Faculdade de Filosofia e Teologia (SINAL); Faculdade da Amazônia Ocidental (FAAO) e também Faculdade Diocesana São José (FADISI). Desde 2013 é professor da Universidade Federal do Acre, trabalhando as disciplinas de Ética e Bioética e História da Filosofia Medieval. Em suas pesquisas prioriza estudos sobre a História da Filosofia Medieval, com enfoque no desenvolvimento da Moral Ocidental, além do enfoque na Ética Clássica e na Bioética Moderna. Na teologia, estuda o Método Teológico. Está cursando seu segundo doutorado, desta vez em Filosofia, com pesquisa sobre a obra De regno de Tomás de Aquino. Atualmente atua como Pró-Reitor de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Acre.

Quadro 6 – Disciplina ministrada pelo professor Carlos Paula de Moraes.

Disciplina/2021	Ementa	Conteúdo programático
Tópicos Especiais em História da Filosofia Medieval Optativa.	Aprofundamento de questões desenvolvidas em História da Filosofia Medieval I e II.	Unidades temáticas
		Unidade I – O problema da Filosofia Tardo Antiga e a Patrística como: “Filosofia Medieval”.
		Unidade II – A Filosofia Política no contexto da “Patrística”.
		Unidade III – A Filosofia Política no contexto da Escolástica 1. O tratado De regno e a recepção da

		Política de Aristóteles. 2. De regno e a Autoridade: entre o poder do papa e do imperador. 3. Tópicos de leitura do De regno.
		Unidade IV – A política e as várias Filosofias Medievais A Filosofia Política Islâmica Medieval: 1. AlFarabi e a “Cidade Virtuosa”. 2. Como ler a Suma Teológica de Tomás.

Fonte: Adaptado do Programa de disciplina 2021 do curso de filosofia – Ufac (2021).

Figura 5 – Nuvem de palavras gerada a partir do *corpus* Planos de Curso da disciplina ministrada pelo Prof. Carlos Paula de Moraes.



Fonte: Adaptado do Programa de disciplina 2021 do curso de filosofia – Ufac (2021).

2.7 Guilherme Cunha da Silva

Graduou-se em Licenciatura Plena em Filosofia entre os anos 1996-2000, pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). De 2002-2003 se especializa em Psicopedagogia pelo Instituto Varzeagrandense de Educação de Várzea Grande (IVE), apresentando o TCC com o tema “*O ensino da filosofia na Escola Estadual de Ensino Médio Dom Júlio Matioli*”, orientado pelo Prof. Dr. José Mastrangelo. Entre os anos de 2006-2007 se Especializa em Filosofia Política pela Faculdade de Teologia e Filosofia (SINAL), recebendo o título com o TCC intitulado “*Possíveis elementos da ética de acolhimento para uma possível reflexão política*”, orientado pelo Prof. José Mastrangelo. Inicia o Mestrado em 2014 pelo Programa de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre, (UFAC) e 2016 recebe o título de mestre com a dissertação intitulada “*O currículo de filosofia no Acre sob uma perspectiva Nietzscheana*”, orientada pela Profa. Dra Tânia Mara Rezende Machado.

Inicia o Doutorado em Filosofia no ano seguinte na Universidade de São Paulo (USP), obtendo o título em 2022 com a Tese “*O sensualismo poético como pathos dominante em ‘O Nascimento Da Tragédia’*”, orientado Prof. Dr. Oliver Tolle, da FFLCH. Durante a pesquisa foi bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Cabe destacar as instituições em que teve experiências no ensino superior antes do vínculo efetivo na Universidade Federal do Acre: Faculdades Integradas de Várzea Grande (FIAVEC); União Educacional do Norte; Faculdade Barão de Rio Branco (UNINORTE); Faculdade de Educação Superior Acreana Euclides da Cunha (INEC); Faculdade Diocesana São José (FADISI); Faculdade de Teologia e Filosofia (SINAL).

Em 2002 começa seu vínculo na Universidade Federal do Acre (UFAC). É professor efetivo da Universidade Federal do Acre (UFAC) onde também exerce a função de Pesquisador do Núcleo de Estudos Estratégicos e Relações Internacionais, vinculado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Acre. Foi supervisor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Filosofia, no período de 2013-2004; coordenador de área de Filosofia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Filosofia. Atua na área de Filosofia, com ênfase em História da Filosofia Contemporânea e em Estética.

Quadro 7 – Disciplina ministrada pelo professor Guilherme Cunha da Silva.

Disciplina/2021	Ementa	Conteúdo programático
Estética	As principais discussões acerca da estética, seus pressupostos básicos, introdução ao problema da estética, principais teorias estéticas, a linguagem estética. Estética existencial, possíveis aproximações entre o olhar estético com o ético, sensualidade e amor na concepção estética da vida, estética trágica, estética apolínea, sensualidade e cristianismo, o nascimento da tragédia, o homem dionisíaco, <i>eros</i> e <i>thánatos</i> , pulsão de morte e pulsão de vida.	Unidades temáticas
		Unidade I – Introdução ao Estudo da Estética 1. As principais discussões acerca da estética. 2. Os pressupostos básicos da estética. Problemas relacionados à estética.
		Unidade II – Olhares Estéticos 1. Principais teorias estéticas. 2. A linguagem estética.
		Unidade III – Percepções Estéticas 1. Estética existencial. 2. Possíveis aproximações entre o olhar estético com o ético. 3. Estética apolínea e dionisíaca. 4. Estética trágica.
		Unidade IV – Estética e Vida 1. Sensualidade e cristianismo. 2. O nascimento da tragédia. 3. <i>Eros</i> e <i>thánatos</i> , pulsão de morte e pulsão de vida.

Fonte: Adaptado do Programa de disciplina 2021 do curso de Filosofia – Ufac (2021).

Figura 6 – Nuvem de palavras gerada a partir do *corpus* Planos de Curso da disciplina ministrada pelo Prof. Guilherme Cunha da Silva.



Fonte: Adaptado do Programa de disciplina 2021 do curso de Filosofia – Ufac (2021).

2.8 João Silva Lima

Entra na academia em 1985 para cursar Graduação em Licenciatura em Filosofia na Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira (FFNSM), obtendo o grau em 1987. No ano de 1993 se especializa em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal do Acre (UFAC), apresentando o TCC em 1994 com o título “*Meninos e meninas de rua: um estudo de caso*”, com orientação da Profa. Julieta Calazans. Já no ano seguinte, 1995, inicia o Mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e em 1997 obtém o título com Dissertação intitulada “*O problema da philia em Aristóteles: um estudo dos Livros VIII e IX da Ética a Nicômaco*”, com a orientação do Prof. Doutor João Carlos Quartim Kfourri de Moraes. No ano de 2005 começa o Doutorado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), recebendo o título em 2010 com a defesa da Tese intitulada “*Pólis e politeia em Aristóteles: um estudo sobre a ética da cidadania na Política*”, com a orientação do Prof. Doutor João Carlos Quartim Kfourri de Moraes.

É importante citar sua experiência em outras instituições de ensino antes do seu vínculo com a Universidade Federal do Acre, sendo: Instituto Poullart des Places (IPP); Secretaria de Educação e Cultura (SEC); Fundação do Bem Estar Social do Acre, (FUNBESA); Universidade Federal do Roraima (UFRR). O vínculo na UFAC começa em 1988. É Professor Titular, vinculado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Acre, com experiência na área de Filosofia, História da Filosofia Antiga, Filosofia Política, Ética e

Epistemologia. Líder do Grupo de Pesquisa Filosofia Política e Ética (CNPq) (2014-2021). O professor João Lima atualmente exerce a função de

coordenador Operacional do DINTER em Filosofia (USP/Ufac); Coordenador, no âmbito da Ufac, do Mestrado Profissional em Filosofia; Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP-Ufac) e Vice-Presidente da Associação dos Docentes da Universidade Federal do Acre - ADUFAC/SN (mandato 2022-2024).

Quadro 8 – Disciplina ministrada pelo professor João Silva Lima.

Disciplina/2021	Ementa	Conteúdo programático
História da Filosofia Antiga I	Estudo do desenvolvimento do pensamento filosófico grego, desde as origens, dos pré-socráticos a Platão.	Unidades temáticas
		I. Introdução à Filosofia Antiga: das origens até Platão (visão histórica das principais questões e correntes filosóficas).
		II. A construção do conhecimento nos diálogos platônicos (a questão do “ser” e do “saber” e a teoria das “Formas”).
		III. Diálogos platônicos: exercícios de leitura e reflexão filosófica (“diálogo” e “dialética” em Platão)

Fonte: Adaptado do Programa de disciplina 2020/2021 do curso de Filosofia – Ufac (2020, 2021).

Figura 7 – Nuvem de palavras gerada a partir do corpus Planos de Curso da disciplina ministrada pelo Prof. João Silva Lima.



Fonte: Adaptado do Programa de disciplina 2020/2021 do curso de Filosofia – Ufac (2020, 2021).

2.9 Manoel Coracy Saboia Dias

Nascido em 10 de dezembro de 1964 na cidade Oriximiná no Estado do Pará. No ano de 2007 recebe o título de Cidadão Rio-branquense, concedido pela Câmara Municipal de Rio

Branco (AC). Em 2009 recebe o título gentílico de Cidadão Acreano, concedido pela Assembleia Legislativa do Estado do Acre. De 1983 a 1986 cursou Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), obtendo o título com a Monografia

intitulada “*A concepção de ideologia em Marx*”, orientado pelo Prof. Dr. Egídio Machado Filho. Logo em seguida (1987-1990) gradua-se em Bacharelado em Filosofia pela mesma Universidade, obtendo o título com a Monografia intitulada “*A concepção de ideologia em Marx e seus desdobramentos no pensamento filosófico contemporâneo: a abordagem de Paul Ricoeur*”, tendo sido orientado pelo mesmo professor. Alguns anos depois (2005-2010) faz Graduação em Bacharelado em Direito pela Faculdade da Amazônia Ocidental (FAAO), obtendo o título de Bacharel, apresentado o TCC com a temática “*Internalização, vigência e eficácia das normas do MERCOSUL no ordenamento jurídico brasileiro*”, orientado pela Profa. Dra. Áurea Terezinha Silva da Cruz. De 2015 a 2018 faz Graduação em Bacharelado em Relações Internacionais pelo Centro Universitário Internacional UNINTER, apresentando, na conclusão, trabalho sobre a “*Análise crítica do processo de modernização do modelo de integração do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)*”, com orientação do Prof. Dr. Leonardo Mèrcher Coutinho Olímpio de Melo. Entre 2017-2018 gradua-se em Bacharelado em Ciência Política também pela UNINTER, recebendo o título com o trabalho final “*Análise da agenda dos deputados federais do Acre na condição de relatores no período de 2016- 2018*”, orientado pelo Prof. Dr. Carlos Alberto Simioni. A última graduação foi em Teologia de 2018-2021 pela Faculdade Messiânica (MESSIÂNICA), com o TCC sobre “*A visão de Deus nos Escritos de Mokiti Okada*”, orientado pelo Prof. Dr. Paulo Roberto Pedrozo Rocha.

Saindo das graduações, narramos os cursos de especialização. De 2006 a 2007 fez Especialização em Filosofia Política na Faculdade de Teologia e Filosofia, (SINAL), tendo concluído com o trabalho final sobre “*John Locke, leitor do judicioso Hooker*”, orientado pelo Prof. Dr. Enock da Silva Pessoa. Entre 2009-2010 se especializa em Psicopedagogia na Faculdade Acreana Euclides da Cunha (INEC), apresentando o TCC sobre “*A Teoria do Desenvolvimento Moral de Kohlberg*”, orientado pelo Prof. Guilherme da Silva Cunha. De 2009-2011, na Faculdade Internacional de Curitiba – Polo Rio Branco (AC-FACINTER) faz Especialização em Gestão Pública (Controle Externo), apresentando como pesquisa final “*A natureza jurídica do Tribunal de Contas da União*”, com orientação da Profa. Dra. Maria Terezinha H. Antoniazzi Gardolinski. Também em 2019 pela UNINTER faz Especialização em Maçonologia: História e Filosofia. Simultaneamente de 2019-2020, no mesmo centro universitário faz especialização em Ciência Política: Relação Institucional e Governamental. Nestas duas, não produziu o trabalho final porque para aluno ingressante a partir de maio/2018,

em atendimento à Resolução nº 410/2018 – CEPE UNINTER e Resolução CNE/CES nº 01 de 06/04/2018, o trabalho de conclusão de curso não é obrigatório. De 2018- 2019 faz Especialização em Ciência Política no Centro Universitário de Maringá

(UNICESUMAR), apresentado o TCC intitulado “*A Divisão dos poderes e a supremacia do Legislativo do Segundo Tratado sobre o Governo de John Locke*”, orientado pela Profa. Dra. Carolina Galvão Sarzedas. E por último, de 2017-2022, na Universidade de São Paulo (USP) fez Doutorado em Filosofia, obtendo o título com a tese intitulada “*Sabedoria prática, perdão e justiça em Paul Ricoeur*”, orientado pela Profa. Doutora Silvana de Souza Ramos, da FFLCH. Durante a pesquisa foi bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O professor Coracy Saboia tem ampla experiência com o ensino superior, tendo atuado em intuições como: Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal do Pará (UFPA); Centro Teológico do Maranhão (CTM); Universidade de Valladolid- UVa, Espanha; Faculdade da Amazônia Ocidental (FAAO); Faculdade de Teologia e Filosofia, (SINAL) e Faculdade Barão do Rio Branco (UNINORTE). Na Universidade Federal do Acre (UFAC) seu vínculo começa em 1989 como professor do Magistério Superior, lotado no Centro de Filosofia e Ciências Humanas na sede Rio Branco, admitido por concurso público, em 03 de julho de 1989. Líder e pesquisador do Núcleo de Estudos Estratégicos e Relações Internacionais (Grupo de Pesquisa cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil e certificado pela Universidade Federal do Acre). É membro da Associação Ibero-Americana de Estudos Ricoeurianos (ASIER). Membro Colaborador do Círculo Peruano de Fenomenología y Hermenéutica (CIphER). Membro fundador e membro titular da Associação Brasil-Ricoeur. Membro Ativo da Academia Nacional de História e Geografia patrocinada pela Universidad Nacional Autónoma de México.

Quadro 9 – Disciplinas Ministradas pelo professor Manoel Coracy Saboia Dias.

Disciplina/2021	Ementa	Conteúdo programático
Filosofia no Ensino Médio II	Aprofundamento da investigação filosófica dos principais procedimentos metodológicos e recursos didáticos que possam auxiliar em sua prática pedagógica no ensino médio.	Unidades temáticas
		Unidade I – Filosofia no Ensino Médio: O que ensinar?
		Unidade II – Filosofia no Ensino Médio: Como ensinar?
		Unidade III – Filosofia no Ensino Médio: Experiências e problematizações
		Unidade IV – Filosofia no Ensino Médio: Elaboração e discussão de

		projetos de ensino de filosofia no contexto do novo BNC.
--	--	--

Fonte: Adaptado do Programa de disciplina 2021 do curso de filosofia – Ufac (2021).

Figura 8 – Nuvem de palavras gerada a partir do corpus Planos de Curso das disciplinas ministradas pelo Prof. Manoel Coracy Saboia Dias.



Fonte: Adaptado do Programa de disciplina 2021 do curso de filosofia – Ufac (2021).

2.10 Eduardo Antônio Pitt

Em 2004 começa graduação em Filosofia na Universidade Federal de São João Del- Rei (UFSJ), e em 2008 conclui com TCC intitulado “*A definição de número cardinal em Frege nos Fundamentos da Aritmética*”, com orientação da Profa. Dra. Mariluze Ferreira e do Prof. Dr. Abílio Azambuja Rodrigues Filho. No mesmo ano que conclui a Filosofia inicia uma Especialização em Filosofia Clínica pelo Instituto Packter (I. PACKTER), concluída em 2009, com TCC sob o tema “*Como os mundos me parecem: uma interpretação modal sobre a semântica de mundos possíveis*”, com orientação da Profa. Dra. Mariluze Ferreira e o Prof. Msc. Hélio Strassburger.

Um ano depois inicia o Mestrado em Filosofia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e conclui em 2013 com a dissertação intitulada: “*Sobre um critério de identidade de sentidos em Frege*”, com orientação do Prof. Dr. Abílio Azambuja Rodrigues Filho. Quatro anos depois inicia o Doutorado em Filosofia na Universidade de São Paulo (USP) e finaliza em 2022 com a defesa da Tese intitulada “*Russell: do idealismo à gênese da teoria das descrições*”, com orientação do Professor Doutor João Vergílio Gallerani Cuter, da FFLCH. Neste período de pesquisa foi Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O professor Eduardo Pitt ingressou na Universidade Federal do Acre no ano de 2013,

depois de ter atuado profissionalmente em outras instituições, a saber: Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ); Fundação Cultural Campanha da Princesa (UEMG). As disciplinas sob a responsabilidade do professor Pitt são: Filosofia da mente e Lógica. Além das atividades docentes, o professor é coordenador do Grupo de Pesquisa em Lógica e Epistemologia da UFAC e realiza pesquisas principalmente na área da filosofia analítica.

Quadro 10 – Disciplinas ministradas pelo professor Eduardo Antônio Pitt.

Disciplina/2021	Ementa	Conteúdo programático
Filosofia da Mente	Dualismo Tradicional. Behaviorismo. Materialismos Contemporâneos. Teorias Computacionais da Mente. Teorias da Consciência. Intencionalidade.	Unidades Temáticas
		Unidade I – O desenvolvimento das teorias dualistas na Filosofia da Mente. <ol style="list-style-type: none"> 1. O dualismo tradicional Cartesiano. 2. O dualismo de propriedades e o epifenomenalismo. 3. O dualismo naturalista. Unidade II – O desenvolvimento das teorias antidualista (monistas) no século XX. <ol style="list-style-type: none"> 1. O Fisicalismo e a teoria da identidade mente-cérebro. 2. O materialismo eliminativo. 3. O funcionalismo.
Lógica I	Introdução à lógica e aos seus principais conceitos. Relação da lógica com as questões centrais da filosofia. Noções do desenvolvimento histórico da lógica. Introdução à lógica simbólica.	Unidade I – A lógica da argumentação. <ol style="list-style-type: none"> 1. Os tipos de raciocínios e de argumentos. 2. As falácias formais e as falácias informais. 3. A validade e a correção dos argumentos. 4. Exercícios. Unidade II – A lógica de Aristóteles. <ol style="list-style-type: none"> 1. O contexto histórico da lógica de Aristóteles. 2. As principais características da lógica de Aristóteles. 3. As proposições e os termos. 4. O silogismo. <ol style="list-style-type: none"> 4.1 As figuras dos silogismos. 4.2 Os modos dos silogismos. 4.3 O quadrado dos opostos. 4.4 As formas lógicas dos Silogismos. 4.5 As regras para a transformação dos silogismos incompletos em silogismos completos. 5. Exercícios.

3 A FILOSOFIA QUE SE FAZ NA UFAC: UMA VISADA NA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA A PARTIR DAS PESQUISAS DOS/DAS DOCENTES

Nesta seção, apresenta-se a metodologia adotada para selecionar as produções acadêmicas analisadas neste trabalho. Para levantarmos os dados, utilizamos a plataforma Lattes do CNPq, utilizando como descritores os nomes dos professores de filosofia lotados no Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH, da Universidade Federal do Acre. Junto a Plataforma Lattes, acessamos “buscar currículo”. Nesse momento, a plataforma abre uma janela para inserir o nome do professor/a e em seguida, na parte baixa do lado direito, abre a opção “abrir currículo”. Clicando neste marcador, abre-se o currículo desejado. Na parte “Formação acadêmica/titulação”, buscamos os cursos de pós-graduação cursados pelo/a professor, copiando o título de seu trabalho – tese e/dissertação – ou só tese – no caso de dois professores que fizeram o que se conhece por “doutorado direto”, sem ter cursado mestrado. Realizamos o mesmo procedimento para os 11 professores/as de filosofia lotados no CFCH/Ufac, tendo chegado ao seguinte quadro:

Quadro 11 – Produções acadêmicas dos professores, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.

Autor(a)	Título	Tipo de Publicação	Instituição/Região	Ano
João Silva Lima	Pólis e politeia em Aristóteles: um estudo sobre a ética da cidadania na Política	Tese	Universidade de Campinas	2010
	O problema da philia em Aristóteles: um estudo dos Livros VIII e IX da Ética a Nicômaco	Dissertação	Universidade de Campinas	1997
Manoel Coracy Saboia Dias	Sabedoria prática, perdão e justiça em Paul Ricoeur	Tese	Universidade de São Paulo	2022
Guilherme da Silva Cunha	O sensualismo poético como páthos dominante em “O nascimento da tragédia”	Tese	Universidade de São Paulo	2022
	O currículo de filosofia no Acre sob uma perspectiva nietzschiana	Dissertação	Universidade Federal do Acre	2016

Aristides Moreira Filho	O papel da metafísica na epistemologia Popperiana	Tese	Universidade de São Paulo	2012
	O problema do progresso da ciência em Karl Popper	Dissertação	Universidade Estadual de Londrina	2014
Eduardo Antônio Pitt	Russell: do idealismo à gênese da teoria das descrições	Tese	Universidade de São Paulo	2022
	Sobre um critério de identidade de sentidos em Fregue	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais	2013
Leidan Rogério Cronossgoldbberger Oliveira	O que são tempo e espaço: a novidade kantiana diante da concepção newtoniana	Tese	Universidade de São Paulo	2022
Carlos Paula de Moraes	Movimento extrativista do Alto Acre e Purus: uma proposta de bioética ambiental.	Tese	Accademia Alfonsiana (Roma)	2010
	A vida moral no pentecostalismo brasileiro	Dissertação	Accademia Alfonsiana (Roma)	2007
Edna Alves de Souza	Um estudo do argumento do milagre na defesa do realismo científico	Tese	Universidade de São Paulo	2014
	O realismo interno e seus inimigos	Dissertação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP	2005
Felipe dos Santos Durante	Direito natural e direitos fundamentais: a atualidade de Schopenhauer para o debate acerca dos direitos humanos	Tese	Universidade de Campinas	2017
	Virtude, direito, moralidade e justiça em Schopenhauer	Dissertação	Universidade de Campinas	2012
Valdinei Vicente de Jesus	Poética da vontade: uma ética	Tese	Universidade do Vale do Rio dos	2018

	hermenêutica na perspectiva de Paul Ricoeur		Sinos – UNISINOS	
	A ideia de boa vontade na fundamentação do dever moral em Kant	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	2004
Juliana Oliveira Missagia	Redução, intencionalidade, mundo: a fenomenologia husserliana como superação da oposição entre realismo e idealismo	Tese	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2015
	As origens do método heideggeriano: o desenvolvimento das indicações formais	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2011

Fonte: O autor (2023).

Prosseguindo a busca, passamos a procurar, no site das universidades onde os/as professores/as cursaram a pós-graduação, o Banco de Teses e Dissertações, para acessar os trabalhos propriamente ditos. Nossa intenção era obter os resumos dos trabalhos pós-graduados, com vista a entendermos o objetivo geral de cada trabalho, verificando, assim, as temáticas estudadas nas pesquisas dos/das professores/as. Para realizar essa busca, colamos na janela do Google o título da tese ou dissertação, e o mecanismo de busca mostrou-se eficaz, pois, na maioria dos casos, apresentou o trabalho completo, do qual colhemos o resumo, realizando o mecanismo conhecido como “copia” e “cola”, como aparece no quadro abaixo. Por esse meio, chegamos ao seguinte resultado:

Quadro 12 – Produções acadêmicas do professor João Silva Lima, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.

Autor(a)	Título	Resumo
João Silva Lima	Pólis e politeia em Aristóteles: um estudo sobre a ética da cidadania na Política	A pólis é uma comunidade política ordenada por uma politeia tendo em vista o bem viver para os seus politai. É na estreita relação entre pólis e politeia que se define a cidadania, enquanto direito de cidade e atividade própria do polítês. É a cidade (pólis), por meio dos seus cidadãos (politai), que escolhe a melhor constituição (politeia), e é esta, por sua vez, que estabelece todas as condições necessárias à felicidade (eudaimonía) da pólis e dos seus politai. Inserido na pólis é que o homem pode cumprir sua função de vivente político, com a

		<p>possibilidade de atingir uma vida melhor, que é viver bem. Com efeito, este fim (que é um bem) só pode ser alcançado por aqueles que adquirem o pleno direito de cidadão e, nesta condição, desenvolvem atividades (práticas ou teóricas) conforme a excelência da virtude, tendo em vista o bem propriamente humano. A filosofia aristotélica se move no interior de uma hermenêutica do viver humano em comunidade, cuja expressão máxima culmina na experiência da cidadania. Não ser cidadão é, em última instância, ser um excluído da pólis, embora isto não signifique viver fora dela. Apenas a condição de cidadão possibilita ao homem exercer plenamente a força do lógos como vivente político numa comunidade de livres e iguais, comunidade política onde a vida humana atinge a plenitude de sua natureza. A pólis é a medida e o limite da humanidade do bem para o homem. Portanto, ao menos no plano da ação (vida política), que certamente difere da contemplação (vida teórica), a “cidadania” (ser cidadão) é a maior possibilidade de alcançar o “bem viver junto dos cidadãos”, que finaliza eticamente toda a dimensão humana na pólis. É, portanto, na estreita correlação de pólis e politeia que reside o núcleo deste estudo sobre a ética da cidadania na Política de Aristóteles.</p>
	<p>O problema da philía em Aristóteles: um estudo dos Livros VIII e IX da Ética a Nicômaco</p>	<p>Este trabalho tem por objetivo discutir o problema da amizade em Aristóteles, a partir da leitura dos livros VIII e IX da Ética a Nicômaco. A philía é uma noção significativa na cultura grega, não só porque abrange as diversas formas de ligação entre Os homens, mas principalmente porque fundamenta e harmoniza a convivência humana em vista do bem comum. Por isso se diz, de Homero a Aristóteles, que “o amigo é um bem acima de todos os outros bens” e “a verdadeira amizade uma reciprocidade na prática do bem”. Em Aristóteles, a philía integra a reflexão sobre o bem para o homem, por ser uma virtude ou algo que participa da virtude, não tanto como uma necessidade, mas, acima de tudo, como uma atividade virtuosa que estimula a prática de nobres ações. De acordo com Aristóteles, não existe uma única, mas várias formas de amizade, construídas não em um, mas em vários gêneros, numa multiplicidade de significados, diferentes entre si, mas que se relacionam, de uma forma ou de outra, ao bem, princípio que dá origem à amizade segundo a virtude, à qual todas as outras se relacionam. Nessa concepção, mais que uma simples necessidade de ligação afetiva entre as pessoas, a philía significa essencialmente uma ação virtuosa marcada pela reciprocidade na prática do bem, sobretudo entre aqueles que convivem, principalmente na pólis. Dessa maneira, a concepção aristotélica da philía comporta duas grandes dimensões, com finalidades próprias: uma, enquanto parte integrante das virtudes éticas, que tem por finalidade a perfeição da vida prática, em última instância, a vida humana em vista do “bem</p>

		viver” na pólis; outra, enquanto acabamento ou aperfeiçoamento das virtudes éticas ou dionoéticas, que tem por fim a perfeição da vida teórica, onde reside a verdadeira felicidade. Assim, a philía constitui um “bem” tanto para a vida prática, quanto para a vida contemplativa, uma vez que, na presença ou na companhia de amigos, é muito mais fácil atingir a finalidade da ação e da contemplação. Portanto, à medida em que se vincula à virtude e a felicidade, a philía constitui uma espécie de “mediação” necessária a plenitude da convivência humana em todas as suas dimensões.
--	--	--

Fonte: Adaptado de Lima (1997, 2010).

Figura 10 – Nuvem de palavras gerada a partir das produções acadêmicas do professor João Silva Lima, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.



Fonte: Adaptado de Lima (1997, 2010).

Quadro 13 – Produções acadêmicas do professor Manoel Coracy Saboia Dias, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.

Autor(a)	Título	Resumo
Manoel Coracy Saboia Dias	Sabedoria prática, perdão e justiça em Paul Ricoeur	Na presente Tese pretende-se investigar a coerência da filosofia política ricoeuriana mediante a articulação dos conceitos de sabedoria prática, ideologia, utopia, perdão e justiça a partir de pressupostos implícitos e subjacentes no arquipélago de textos que se encontram compilados em suas obras. Assim posto, o problema deste trabalho é o seguinte: Há uma filosofia política em Paul Ricoeur? Se sim, é possível articulá-la em torno dos conceitos de sabedoria prática, ideologia, utopia, perdão e justiça? A hipótese que norteia esse trabalho é que há uma filosofia política em Paul Ricoeur e que é possível articulá-la em torno dos conceitos de sabedoria, prática e justiça, cujas pistas estão presentes desde as suas primeiras leituras em torno ao político e que nos permitem compreender as suas preocupações posteriores. O presente trabalho está estruturado em três capítulos, a saber: o primeiro capítulo, intitulado “As primeiras leituras ricoeurianas em torno do político (1934-1969)”, tem por objetivo apresentar os primeiros esboços das leituras de uma

		<p>filosofia política ricoeuriana de inspiração fenomenológica em uma sequência de textos publicados em 1957, de modo especial, “Le paradoxe politique”, que determinou a continuação de sua incursão no campo da filosofia política; o segundo capítulo, intitulado “Leituras ricoeurianas sobre ideologia e utopia”, consiste em revisitar as leituras ricoeurianas sobre o entrecruzamento necessário entre ideologia e utopia na estrutura essencialmente conflitiva do imaginário social e cultural ao longo do itinerário filosófico; o terceiro capítulo, intitulado “Leituras ricoeurianas sobre perdão e justiça” (1995-2000), caracterizará o “perdão” e o “justo” como a promessa de uma vida feliz e a aplicação de regras que evitam o pior, cuja tensão encontra sua resolução na “sabedoria prática”. No seu conjunto, notar-se-á que os capítulos estão de certo modo independentes entre si, embora persigam o propósito análogo de apresentar conceitos fundamentais para compreensão de uma filosofia política em Paul Ricoeur.</p>
--	--	--

Fonte: Adaptado de Dias (2022).

Figura 11 – Nuvem de palavras gerada a partir das produções acadêmicas do professor Manoel Coracy Saboia Dias, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.



Fonte: Adaptado de Dias (2022).

Quadro 14 – Produções acadêmicas do professor Guilherme da Silva Cunha, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.

Autor(a)	Título	Resumo
Guilherme da Silva Cunha	O sensualismo poético como pátos dominante em “O Nascimento da Tragédia”	O nosso trabalho tem como objetivo principal analisar como o sensualismo poético se transforma em pathos dominante em O nascimento da tragédia? Nesse sentido, apresentaremos: a visão geral que Nietzsche tem das artes a partir do sensualismo presente na ideia do “gênio dionisiaco-apolíneo”; a arte como imitação da natureza e, por fim, o sensualismo poético como pathos dominante.
	O Currículo de Filosofia no Acre sob uma perspectiva	O objeto desse estudo é o currículo de filosofia do Ensino Médio no Acre com foco e objetivo voltados à análise dos paradigmas filosóficos presentes nos Cadernos de Orientações Curriculares (COCs) de filosofia sob uma perspectiva nietzschiana. Trata-se

	nietzschiana	de uma pesquisa documental e bibliográfica na qual utilizamos a metodologia “genealógica” de Nietzsche que segue a concepção de “história não linear” ao destacar que tudo que é histórico é relativo, transitório e descontínuo. As principais referências do estudo são: Antoni Zabala (1998) para a definição do que são materiais curriculares, Gimeno Sacristán (2000) na explicitação dos níveis pelos quais o currículo se organiza e Nietzsche (, 2004, 2005, 2006, 2007, 2009a, 2009b, 2010, 2011, 2012, 2013) para a definição do caminho metodológico da pesquisa e suporte teórico para a análise da presença e ou ausência de paradigmas trágicos nos Cadernos citados. Como resultados da pesquisa constaram que nos COCs e no currículo do Ensino Médio os principais Paradigmas filosóficos que estiveram mais presentes foram: os pré-socráticos, os socráticos, os platônicos, os aristotélicos, os cristãos (agostinianos, tomistas e da teologia da libertação), os nietzschianos, os marxistas, os spinozianos, os pascalianos. Acreditamos que esse estudo, por se pautar na crítica de Nietzsche ao homem moderno e na afirmação da vida como valor maior possa contribuir com as políticas e práticas curriculares que ampliem a inclusão desse paradigma filosófico não só no currículo de filosofia, mas de todos os componentes curriculares da Educação Básica. Especialmente, no momento atual em que o Ministério da Educação e Cultura do Brasil lançam documento preliminar ditando a Base Nacional Comum Curricular e tenta submeter a educação à mercadorização.
--	--------------	--

Fonte: Adaptado de Cunha (2016, 2022).

Figura 12 – Nuvem de palavras gerada a partir das produções acadêmicas do professor Guilherme da Silva Cunha, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.



Fonte: Adaptado de Cunha (2016, 2022).

Quadro 15 – Produções acadêmicas do professor Aristides Moreira Filho, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.

Autor(a)	Título	Resumo
Aristides Moreira Filho	O Papel da Metafísica na Epistemologia	O objetivo deste trabalho é defender a importância da metafísica para o desenvolvimento de teorias científicas. As teorias metafísicas, embora não testáveis, são significativas e

	Popperiana	contribuem na escolha que o cientista faz de problemas a serem investigados e resolvidos. Contudo, a importância da metafísica vai além do caráter meramente especulativo, pois, teorias metafísicas podem ser analisadas criticamente e contribuem com todo o processo de desenvolvimento da ciência. Há na relação entre a ciência e a metafísica uma via de mão dupla: a metafísica fornece à ciência seus programas de pesquisa, sobretudo, nos momentos de maior tensão; a ciência, por sua vez, em seus momentos de consolidação influencia a metafísica
	O Problema do Progresso da Ciência em Karl Popper	A ideia de progresso, na epistemologia popperiana, está ligada à ideia de verossimilhança, originária do falseacionismo metodológico como critério de demarcação. Na concepção de Popper, o conceito de corroboração é o que permite uma avaliação crítica de teorias e, por conseguinte, a escolha de teorias de maior abrangência e poder explicativo. O interesse de Popper no que diz respeito ao progresso da ciência é assegurar sua racionalidade. As dificuldades inerentes à definição de verossimilhança surgem no momento em que se questiona o sentido da comparação de teorias, pondo em dúvida sua aplicabilidade enquanto critério de escolha interteórica. Tais questionamentos revelam o caráter problemático da ideia de progresso na epistemologia popperiana. O objetivo desta dissertação é argumentar que apesar de não ser possível a comparação de teorias a partir do conteúdo verdade e do conteúdo falsidade, é possível, através do método de tentativa e eliminação de erros, manter a racionalidade do conhecimento científico que Popper, seguindo Russell, julgou estar ameaçada devido às conclusões de Hume; além disso, pretende-se mostrar que a ciência evolui e o instrumento necessário é a crítica. Com isso, o progresso da ciência se dá através da resolução de problemas caracterizado pela diferença entre problemas antigos e novos que emergem da discussão crítica em torno de teorias concorrentes. Não será possível afirmar que este progresso é em direção à verdade, contudo ele não compromete o falseacionismo no que diz respeito à racionalidade da ciência.

Fonte: Adaptado de Moreira Filho (2014, 2022).

Figura 13 – Nuvem de palavras gerada a partir das produções acadêmicas do professor Aristides Moreira Filho, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.



Fonte: Adaptado de Moreira Filho (2014, 2022).

Quadro 16 – Produções acadêmicas do professor Eduardo Antônio Pitt, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.

Autor(a)	Título	Resumo
Eduardo Antônio Pitt	Russell: do idealismo à gênese da teoria das descrições	Esta pesquisa tem como objetivo geral oferecer uma análise genética da teoria das descrições de Russell. O presente estudo baseia-se em textos de Russell que são ignorados ou pouquíssimo explorados por importantes pesquisadores que analisam a origem da teoria das descrições. A perspectiva apresentada nesta tese é que a teoria das descrições de “ <i>On Denoting</i> ”, de 1905, é o resultado de um longo processo de desenvolvimento histórico e filosófico do pensamento de Russell. Esse desenvolvimento começou com a tentativa de construir uma filosofia idealista, mas Russell não publicou todos os seus textos desse período entre os anos de 1894 e 1902 e importantes informações ficaram perdidas. O fracasso desse projeto fez Russell romper com o Idealismo em favor do Realismo Lógico em 1899. A nova filosofia, que veio a ser construída, nasceu de uma reformulação de algumas concepções da lógica, da metafísica, da epistemologia e da semântica pressupostas na teoria de análise das proposições de <i>The Principles of Mathematics</i> de 1903. Os motivos dessa transição são identificados em alguns textos intermediários, uma vez que Russell também não publicou esses artigos entre os anos de 1903 e 1905. Dessa forma, o horizonte último desta pesquisa é argumentar que a base da teoria de “ <i>On Denoting</i> ” depende da análise histórica e da articulação filosófica entre o princípio de acquaintance e a noção de símbolo incompleto, além de justificar que essas duas concepções já aparecem em textos anteriores a “ <i>On Denoting</i> ”. Portanto, o ponto de vista sugerido por esta pesquisa é que o desenvolvimento filosófico de Russell permitiu a ele eliminar a noção de indirect aboutness e recuperar o realismo direto de <i>The Principles of Mathematics</i> , mas, principalmente, que essa reviravolta está presente no artigo “ <i>On Fundamentals</i> ”, escrito antes de “ <i>On Denoting</i> ”.
	Sobre um	Nesta dissertação daremos principal atenção às noções intensionais

	<p>Critério de identidade de sentidos em Frege</p>	<p>presentes na linguagem formal de Frege porque pretendemos delimitar a discussão em torno dos problemas relacionados à noção de identidade de sentidos. Dessa forma, pretendo mostrar que na teoria de Frege a formulação de um critério lógico objetivo para identidade de sentidos sempre foi problemático. Analisarei: (i) os critérios de identidade de conteúdo conceitual presentes nas §§ 3 e 8 da Conceitografia e os problemas semânticos gerados por estes critérios. Ao longo da dissertação farei considerações a respeito das relações que podemos estabelecer entre o critério de Frege de identidade de conteúdo conceitual de sentenças completas e, posteriormente, o critério lógico de equipolência com os critérios intensionais de equivalência essencial e de equivalência de sinonímia de sentenças de Kirkham; (ii) as mudanças que Frege fez na sua notação conceitual após 1891, mas nos concentraremos na distinção semântica entre sinal, sentido e referência porque darei destaque à noção intensional de sentido de sentenças completas e, (iii) os critérios de identidade de pensamentos sugeridos por Frege em duas Cartas a Husserl e em Um breve levantamento de minhas doutrinas lógicas. Pretendo analisar a aplicabilidade do critério lógico de equipolência de Frege em relação às peculiaridades da linguagem, em relação ao critério de sinonímia de Kirkham e em relação aos casos de identidade de pensamentos compostos.</p>
--	--	--

Fonte: Adaptado de Pitt (2013, 2022).

Figura 14 – Nuvem de palavras gerada a partir das produções acadêmicas do professor Eduardo Antônio Pitt, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.



Fonte: Adaptado de Pitt (2013, 2022).

Quadro 17 – Produções acadêmicas do professor Leidan Rogério C. Oliveira, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.

Autor(a)	Título	Resumo
<p>Leidan Rogério C. Oliveira</p>	<p>O que são tempo e espaço: a novidade kantiana diante da concepção newtoniana</p>	<p>No século XVIII o debate acerca do melhor método para a compreensão da natureza está diretamente ligado ao problema do estatuto ontológico da própria natureza. Por mais diferentes que fossem as teorias sobre o assunto, duas características da natureza eram consensuais: o espaço e o tempo. Definir o que são e de que forma esses conceitos se relacionam com os</p>

		objetos dos sentidos se tornou tema essencial dentro da teoria filosófica de alguns autores, aos quais escolhemos Kant e Newton. Diante de algumas semelhanças que esses dois pensadores possuem acerca dos conceitos de espaço e tempo procuramos investigar se a obra de Kant, no tocante a esse debate, representa um avanço em relação a obra de Newton, tanto na relação da compreensão da natureza do espaço e do tempo considerados em si mesmos[...]
--	--	--

Fonte: Adaptado de Oliveira (2022).

Figura 15 – Nuvem de palavras gerada a partir das produções acadêmicas do professor Leidan Rogério C. Oliveira, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.



Fonte: Adaptado de Oliveira (2022).

Quadro 18 – Produções acadêmicas do professor Carlos Paula de Moraes, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.

Autor(a)	Título	Resumo
Carlos Paula de Moraes	Movimento Extrativista do Alto Acre e Purus. Uma proposta de bioética ambiental.	Não consta
	A vida moral no pentecostalismo brasileiro	Não consta

Fonte: O autor (2023).

Quadro 19 – Produções acadêmicas da professora Edna Alves de Souza, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.

Autor(a)	Título	Resumo
Edna Alves de Souza	Um estudo do argumento do milagre na defesa do realismo científico	O objetivo principal desta tese é argumentar a favor da intuição básica do realismo científico, com o apoio de uma versão fortalecida e articulada do argumento do milagre. O realismo científico é uma concepção filosófica da ciência que assume uma atitude epistêmica otimista frente aos resultados da investigação científica que abrangem aspectos do mundo

		<p>tanto observáveis como inobserváveis. Segundo o realismo científico, as entidades inobserváveis postuladas pelas teorias científicas bem-sucedidas têm existência real e essas teorias são verdadeiras ou aproximadamente verdadeiras. Essa atitude positiva é contestada por diversas perspectivas filosóficas conhecidas coletivamente como formas de antirrealismo científico (positivismo lógico, instrumentalismo, empirismo construtivo, historicismo, construtivismo social etc.). Procuramos analisar e rebater três importantes modalidades de argumentação antirrealista: a subdeterminação empírica das teorias, a indução pessimista e a circularidade viciosa da inferência da melhor explicação. Argumentamos que não obstante as diferenças que se mantêm entre as concepções realistas da ciência, o chamado argumento do milagre constitui uma peça central na defesa do realismo científico. Esse argumento se expressa na célebre formulação de Putnam (1975, p. 73), [...] o realismo científico é a única filosofia que não faz do sucesso da ciência um milagre. Para o realista científico, a ciência é bem-sucedida em explicar e prever fenômenos, inclusive novos, porque suas melhores teorias (maduras, não ad hoc, bem-sucedidas empírica e instrumentalmente, provedora de previsões novas, fecundas etc.) são (parcial ou aproximadamente) verdadeiras e as entidades inobserváveis postuladas por essas teorias realmente existem. Argumentamos também que outros esquemas de explicação para o êxito científico baseados em visões antirrealistas ou não-realistas da ciência são insatisfatórios. Examinamos diversas formas de fortalecer o argumento do milagre mediante as qualificações de novidade preditiva e fecundidade teórica, e concluímos que esse argumento continua sendo basilar e estratégico na defesa do realismo científico.</p>
	<p>O realismo interno e seus inimigos</p>	<p>Analisamos brevemente a perspectiva realista interna, proposta por Putnam, contrastando-a com as suas principais rivais: a realista metafísica e a relativista radical. Tomamos como ponto de partida o debate contemporâneo em que o realismo interno se encontra envolvido, em especial, o desafio que o relativismo extremo impõe à epistemologia contemporânea. Parece pacífico entre os filósofos que tal desafio não será superado pelo projeto clássico de buscas por certezas absolutas. A história da ciência já nos deu muitas evidências de que as teorias não são redes que captam a realidade em si. Mas, por si só, isso não implica que a nossa visão de conhecimento seja determinada simplesmente por aspectos temporais e espaciais, pelo sujeito falível e pelo contexto em que se encontra. Nesse cenário, são empreendimentos difíceis, mas merecedores de atenção, as tentativas, de filósofos como Putnam, de construir teorias que</p>

		exposição da importância de Schopenhauer nos debates contemporâneos de filosofia política e de filosofia do direito (AU).
	<p>Virtude, Direito, Moralidade e Justiça em Schopenhauer</p>	<p>O objetivo geral desta pesquisa é perscrutar a doutrina do Direito (Rechtslehre) de Arthur Schopenhauer (1788-1860), i.e., elucidar e compreender sua fundamentação, sua formulação (como o filósofo de Frankfurt consegue utilizar e assimilar fontes antitéticas, como Thomas Hobbes e Jean-Jacques Rousseau?), o diálogo estabelecido com a tradição - como Schopenhauer lê essa tradição -, as consequências engendradas por essa doutrina, e sua inserção sistemática na filosofia schopenhaueriana. Esse esforço compreende quatro etapas: (i) exegese dos textos schopenhauerianos em que a doutrina do Direito é formulada; (ii) frequentar os textos que influenciaram a filosofia schopenhaueriana na formulação dessa doutrina para entender o diálogo que ele trava com essa tradição; (iii) buscar nos manuscritos póstumos de Schopenhauer as anotações que serviram como base para formulação de sua doutrina do direito; e (iv) elucidar e compreender a teoria da ação (conhecida também por teoria sobre a liberdade da Vontade), i.e., compreender como Schopenhauer fundamenta os conceitos de imputabilidade (<i>Zurechnungsfähigkeit</i>) e de responsabilidade (<i>Verantwortlichkeit</i>). Espera-se, ao desenvolver as etapas supracitadas, explicitar a relação da doutrina do direito com a moral - tal como pensada por Schopenhauer -, entender o papel específico da teoria da justiça dentro do sistema filosófico de Schopenhauer, e como ela se relaciona com a tradição. Tal percurso permitirá o melhor entendimento da argumentação que constitui a formulação da teoria do direito schopenhaueriana, bem como da sua ética, que é para esse filósofo a parte mais importante da filosofia.</p>

Fonte: Adaptado de Durante (2012, 2017).

Figura 17 – Nuvem de palavras gerada a partir das produções acadêmicas do professor Felipe dos Santos Durante, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.



Fonte: Adaptado de Durante (2012, 2017).

Quadro 21 – Produções acadêmicas do professor Valdinei Vicente de Jesus, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.

Autor(a)	Título	Resumo
Valdinei Vicente de Jesus	Poética da vontade: uma ética hermenêutica na perspectiva de Paul Ricoeur	A tese tem como principal objetivo sustentar que a aplicação da ética em Ricoeur, sob a perspectiva do respeito e do reconhecimento, exige uma solução poética. Para tal a presente investigação 1) utiliza o terceiro livro da pequena ética de Ricoeur, que trata da tragédia grega e da sabedoria prática, para escancarar os limites do formalismo kantiano, com seu método ascendente de justificação de máximas, ao mesmo tempo que elucida a proposta do pensador francês de adicionar um critério descendente de justificação; 2) passa pela sustentação de que a proposta de Conil de defender uma hermeneutização pura de Kant, diferentemente de Ricoeur, permanece confinada nos limites do kantismo que apregoa o critério ascendente de justificação e como tal não é suficiente para orientar tomadas de decisões em casos difíceis; 3) propõe a tese de que a saída para o problema da aplicação da ética aos hard cases consiste em uma solução poética, mais especificamente, em um uso poético-metafórico do imperativo categórico alicerçado na capacidade da imaginação; 4) elucida o respeito enquanto critério descendente de justificação ao qual se deve conceder prioridade em todas as vezes que o respeito à singularidade insubstituível das pessoas entrar em conflito com ao imperativo categórico; 5) torna claro que o liame entre o respeito e o reconhecimento se desenha na medida em que ambos remetem à singularidade insubstituível, ou seja, aos seres portadores de existência-valor; e, por fim, 6) esclarece que o verdadeiro reconhecimento da existência-valor não está no reconhecimento no plano jurídico ou na reciprocidade moral mas se enraíza no reconhecimento ético-simbólico da economia do dom. Nesse contexto, propomos um uso meramente regulativo da figura da ágape enquanto um critério adicional supra ético – não metaético – que pode ser útil para que se possa fiscalizar a exigência de uma reciprocidade radical sempre à espreita no coração do imperativo kantiano.
	A ideia de boa vontade na fundamentação do dever moral em Kant	Não consta.

Fonte: Adaptado de Jesus (2018).

Figura 18 – Nuvem de palavras gerada a partir das produções acadêmicas do professor Valdinei Vicente de Jesus, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.



Fonte: Adaptado de Jesus (2018).

Quadro 22 – Produções acadêmicas da professora Juliana Oliveira Missagia, vinculadas a seus cursos de pós-graduação.

Autor(a)	Título	Resumo
Juliana Oliveira Missagia	Redução, intencionalidade, mundo: a fenomenologia husserliana como superação da oposição entre realismo e idealismo	Este trabalho trata do problema de determinar a posição da filosofia de Edmund Husserl em relação à tradicional oposição filosófica entre realismo e idealismo. Defendemos que o pensador alemão, através do desenvolvimento do método fenomenológico, propõe um novo tipo de idealismo que não se encaixa nessa antinomia tal como formulada pela história na filosofia até o começo da contemporaneidade, resultando em uma solução original para a questão. Para sustentar tal tese, analisamos conceitos centrais desenvolvidos por Husserl a partir da chamada “virada idealista” de seu pensamento, entre os quais destacam-se as noções de redução fenomenológica, noese, noema, mundo da vida, corpo e intersubjetividade. Ao longo desse estudo, também procuramos demonstrar como a filosofia husserliana, sobretudo em sua fase tardia, foi precursora de muitos dos temas caros a outros fenomenólogos, como Heidegger e Merleau-Ponty, os quais são usualmente compreendidos como pensadores que romperam radicalmente com o método proposto por Husserl. Desse modo, nos posicionamos contra interpretações que tomam a Fenomenologia como uma filosofia representante de idealismos semelhantes aos de Kant ou Berkeley, assim como negamos que a novidade trazida por Husserl se deva à falta de ontologia em Seu pensamento. Além disso, analisamos criticamente o pensamento husserliano, apontando brevemente as principais dificuldades que identificamos em seu projeto.
	As origens do método	Este trabalho tem por objetivo analisar o desenvolvimento da noção de indicação formal (<i>formale Anzeige</i>) nos cursos

Conforme as buscas nos bancos de dados dos programas de pós-graduação cursados pelos professores de filosofia da Ufac, constatamos que as pesquisas realizadas pelos docentes, alinham-se às demandas da política de formação orientada pelo currículo do curso. Os trabalhos versam sobre temas e autores da tradição filosófica, desde a origem grega da tradição filosófica, até autores e temas afeitos ao debate contemporâneo.

O trabalho que inaugurou a tradição de pesquisa na área filosófica, foi a pesquisa do Prof. João Silva Lima, com o título “*O problema da philía em Aristóteles: um estudo dos Livros VIII e IX da Ética a Nicômaco*”, defendido como dissertação de Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade de Campinas, orientado pelo Prof. Dr. João Martin de Moraes. Estudando os livros VIII e IX da “*Ética a Nicômaco*”, de Aristóteles, Lima discute o problema da amizade ou *philía*, que é uma noção muito significativa na cultura grega, uma vez que representa as várias formas de ligação entre os homens e dá sustentação e harmonia à convivência destes, em vista da construção do bem comum. A *philía* é, assim, uma virtude, ou algo que participa desta, que quando praticada, estimula a prática de boas ações ou ações nobres. A amizade/*philia* manifesta-se de diferentes formas, mas todas elas cooperam para aquilo, que desde Homero até Aristóteles, se transformou numa visão comum: “o amigo é um bem acima de todos os outros bens” e “a verdadeira amizade uma reciprocidade na prática do bem”.

Para Lima (1997) a importância de compreender a noção aristotélica de *philia* reside no fato de que esta comporta uma dupla dimensão: uma que tem por objetivo a perfeição da vida prática, o “bem viver” na *pólis*; outra que tem por finalidade a perfeição da vida teórica, cujo maior bem é a sintonia com a felicidade. A *philía*, para Aristóteles, constitui um “bem” em qualquer situação da vida humana, seja na dimensão prática, ou na esfera contemplativa, pois, justo na presença ou na companhia de amigos, é muito mais fácil atingir a finalidade da ação e da contemplação.

A segunda pesquisa desenvolvida em âmbito de pós-graduação, foi o trabalho de dissertação intitulado “*A ideia de boa vontade na fundamentação do dever moral em Kant*”, realizada pelo Prof. Valdinei Vicente de Jesus, defendida no ano de 2004 junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria – RS, orientada pela Profa. Dra. Noeli Dutra Rossatto, cujos dados não tivemos acesso na pesquisa realizada junto aos repositórios da Capes e/ou do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFSM.

No ano de 2005, a Professora Edna Alves de Souza, hoje atuante como docente de Filosofia da Ufac, com 6 meses de atuação junto ao CFCH, apresentou seu estudo de mestrado, intitulado O realismo interno e seus inimigos, defendido junto a Universidade Estadual Paulista

Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Esta é, assim, a terceira pesquisa sistemática desenvolvida por docente de filosofia. Nesta investigação Souza analisa “a perspectiva realista interna, proposta por Putnam, contrastando-a com as suas principais rivais: a realista metafísica e a relativista radical”. Trata-se da análise dos direcionamentos impostos aos indivíduos pelos mecanismos contemporâneos de controle, que instaura formas de pensar e agir nos indivíduos, levando-os a entender como seus, pensamentos e ideias absorvidas da esfera social. A isso a autora chama de “realismo interno”, que, por sua vez, é levado aos indivíduos pelo “relativismo extremo” que perpassa as formas culturais e epistemológica da sociedade. A análise de Souza aponta as fragilidades da epistemologia contemporânea, que se debate entre aquilo que é próprio dos sujeitos e aquilo que lhe chega como influência do exterior, mas que passa a funcionar como verdade. Diz a autora: “A história da ciência já nos deu muitas evidências de que as teorias não são redes que captam a realidade em si”. As discussões que norteia a análise são apoiadas nos estudos do filósofo Putnam, que propõe a construção de teorias que não desconsiderem a história, nem a abracem de forma radical, uma vez que a verdade absoluta é apenas uma miragem e parte de sua natureza advém, aos indivíduos, pelos mecanismos externos.

A quarta pesquisa sistemática, desenvolvida em nível de pós-graduação, diz respeito a dissertação de Mestrado do Professor Carlos Paula de Moraes, intitulada *A vida moral no pentecostalismo brasileiro*. Este estudo foi desenvolvido junto a Accademia Alfonsiana de Roma-Itália, no ano de 2007. Esta razão nos impediu de acessar a íntegra do estudo.

Os estudos da filosofia antiga, tivera continuidade na pesquisa de doutorado do Professor João Lima, na mesma Universidade Campinas, entre os anos de 2005 a 2010, sendo este a quinta pesquisa sistemática de filosofia desenvolvida institucionalmente. A tese intitulada *“Pólis e politeia em Aristóteles: um estudo sobre a ética da cidadania na Política”*, orientada também pelo Prof. Dr. João Martin de Moraes, aborda a questão da política, em Aristóteles. Para Lima (2010) a definição de cidadania pressupõe a boa relação do homem político – *politai* – com a pólis/cidade. “A pólis é uma comunidade política ordenada por uma *politeia* tendo em vista o bem viver para os seus *politai*” (Lima, 2010). A política é constituída pela cidade, que, a partir dos seus cidadãos, define e põe em jogo, a melhor constituição com vistas ao alcance da felicidade (eudaimonia) de seus cidadãos. A experiência de viver como um ser político, só pode se dar na cidade, na pólis, em negociação com outros *politai*. Nesta construção, os homens podem buscar o bem viver, destinado aqueles que podem e sabem exercerem a condição de cidadãos. Cidadão é o sujeito capaz de desenvolver atividades práticas ou teóricas, ou seja, alguém dotado de condições de pensar e intervir socialmente. A condição de cidadão, assim,

define quem tem as condições primordiais para viver na polis: aquele que possui a força e o *logos*, ação e pensamento, vida política e vida teórica.

Os estudos sobre Aristóteles realizados pelo Prof. João Silva Lima revisitam a tradição filosófica grega, que é o berço da tradição filosófica, e que comparece em diversas disciplinas dos cursos de graduação da Ufac.

O sexto estudo, realizado em nível de pós-graduação, foi a tese de doutorado do professor Carlos Paula de Moraes, que teve por título: “*Movimento extrativista do Alto Acre e Purus: uma proposta de bioética ambiental*”, desenvolvida e defendida junto a Accademia Alfonsiana de Roma, no ano de 2010. Não tivemos acesso ao trabalho completo, nem ao seu resumo.

No ano de 2011, a professora Juliana Oliveira Missagia, que nessa época atuava junto a Universidade Federal de Santa Maria-RS, realizou o estudo intitulado “*As origens do método heideggeriano: o desenvolvimento das indicações formais*”, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sendo esta a sétima pesquisa sistemática em filosofia desenvolvida por docente. Nessa pesquisa, Missagia analisa o desenvolvimento da noção de indicação formal (*formale Anzeige*) nos cursos heideggerianos dos anos 20, procurando, através desse tema central, determinar sua relação com a concepção de filosofia pregada por Heidegger nesse período. Trata-se da definição de alternativa metodológica para o enfrentamento do problema da vida fática, sendo esta uma contribuição importante a fenomenologia, que meio de seus defensores, como Husserl, não resolvia claramente. Em seu estudo Missagia analisa primeiramente as características fundamentais da vida fática, as principais dificuldades na sua apreensão filosófica e a crítica de Heidegger em relação às tentativas puramente teóricas de tratar a questão. Em seguida, a pesquisa apresenta, em traços gerais, os fundamentos do novo método, procurando demonstrar sua vantagem em relação às propostas criticadas. O trabalho prossegue com a exposição de algumas das principais influências filosóficas que motivaram a formulação das indicações formais, e que servem como um esclarecimento de suas funções e intenção. Por fim, a autora discute como o método indicativo-formal mantém uma relação com o Dasein e busca seus fundamentos no modo de ser deste ente, analisando a utilização do método em Ser e Tempo, apresentando exemplos concretos de sua aplicação.

A oitava pesquisa diz respeito ao trabalho intitulado “*Virtude, direito, moralidade e justiça em Schopenhauer*”, do professor Felipe dos Santos Durante, desenvolvida e defendida na Universidade de Campinas-SP, orientada pelo Prof. Dr. Oswaldo Giacoia Junior, no ano de 2012. O trabalho de Durante O objetivo se debruça sobre a doutrina do Direito, de Arthur Schopenhauer (1788-1860), elucidando e sua fundamentação e sua formulação a partir da

incorporação de fontes antitéticas, como Thomas Hobbes e Jean-Jacques Rousseau; discute também como Schopenhauer lê e dialoga com a tradição, incorporando essa doutrina em sua filosofia. O professor Durante desenvolve seu estudo em quatro etapas, sendo elas: exegese dos textos schopenhauerianos em que a doutrina do Direito é formulada; estudo dos textos que influenciaram a filosofia schopenhaueriana na formulação da doutrina do Direito; pesquisa nos manuscritos póstumos de Schopenhauer as anotações que serviram como base para formulação de sua doutrina do direito; e compreender como Schopenhauer fundamenta os conceitos de imputabilidade e de responsabilidade. Ao cabo, o professor Durante explicita a relação da doutrina do direito com a moral, permitindo um melhor entendimento da argumentação sobre a formulação da teoria do direito schopenhaueriana, bem como da sua ética, que é para esse filósofo a parte mais importante da filosofia.

No ano de 2013, temos a apresentação da dissertação de mestrado do Prof. Eduardo Antônio Pitt, desenvolvida junto a Universidade Federal de Minas Gerais. O trabalho teve por título “*Sobre um critério de identidade de sentidos em Frege*”, por meio do qual o Professor Pitt, é, assim, a nona pesquisa sistemática em filosofia e se debruça sobre as noções intencionais presentes na linguagem formal de Frege, buscando discutir os problemas relacionados à noção de identidade de sentidos, uma vez que Pitt entende que a formulação de um critério lógico objetivo para a identidade de sentidos, tem sido uma questão problemática na teoria de Frege. O trabalho se concentra em analisar “os critérios de identidade de conteúdo conceitual presentes nos §3 e 8 da Conceitografia e os problemas semânticos gerados por estes critérios”.

A décima pesquisa em filosofia segue a linha da filosofia da ciência. Trata-se da dissertação de mestrado do Professor Aristides Moreira Filho, intitulada “*O problema do Progresso da Ciência em Karl Popper*”, desenvolvida e defendida junto a Universidade Estadual de Londrina-PR. Neste trabalho, Moreira Filho estudo a filosofia de Karl Popper, centrando-se na ideia de progresso, que, na epistemologia popperiana, “está ligada à ideia de verossimilhança, originária do falseacionismo metodológico como critério de demarcação”. Nesse compasso, Moreira Filho identifica que o conceito de corroboração permite uma avaliação crítica de teorias, razão pela qual pode-se chegar à definição de teorias de maior abrangência e poder explicativo. As noções de verossimilhança, servem para comparação de teorias, mas não toma o lugar da corroboração, como campo de integralização e ampliação de teorias. As ideias de Popper referendam que a racionalidade, experimentada em seu rigor metodológica, é o que garante o progresso da ciência, razão pela qual deve-se assegurar a racionalidade como grande conquista humana. Dessa maneira, o trabalho de Moreira Filho, ao argumentar que apesar de não ser possível a comparação de teorias a partir do conteúdo

verdade e do conteúdo falsidade, demonstra que é possível, através do método de tentativa e eliminação de erros, manter a racionalidade do conhecimento científico, demonstrando que a ciência evolui através da crítica.

No ano de 2014, a professora Edna Alves de Souza conclui seu doutorado em Filosofia, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, defendendo sua tese intitulada *“Um estudo do argumento do milagre na defesa do realismo científico”*. Essa tese insere-se, também, no âmbito da filosofia da ciência, assim como a dissertação de Moreira Filho (2014). Nesse novo estudo de Souza (2015), que se apresenta como a décima primeira pesquisa sistemática em nível de pós-graduação, tem como objetivo principal “argumentar a favor da intuição básica do realismo científico, com o apoio de uma versão fortalecida e articulada do argumento do milagre”. A autora parte da discussão sobre a natureza do realismo científico, instaurado como uma concepção filosófica da ciência representada por uma atitude epistêmica otimista frente às possibilidades da investigação científica em suas tratativas sobre os diversos objetos, sejam eles observáveis ou não, já que eles têm, nessa concepção, existência real.

A visão otimista do realismo científica tem sido contestada por diversas perspectivas filosóficas, que a acusa de antirrealismo. Entre as correntes que discordam o realismo científico encontram-se o positivismo lógico, o instrumentalismo, o empirismo construtivo, o historicismo, o construtivismo social etc. Em seu trabalho, Souza analisa e rebate três importantes modalidades de argumentação antirrealista: “a subdeterminação empírica das teorias, a indução pessimista e a circularidade viciosa da inferência da melhor explicação”, argumentando em prol do que Putman (1975) chama argumento do milagre. A autora examina “diversas formas de fortalecer o argumento do milagre mediante as qualificações de novidade preditiva e fecundidade teórica, e concluímos que esse argumento continua sendo basilar e estratégico na defesa do realismo científico”.

O décimo segundo trabalho de pesquisa é a tese de doutorado da professora Juliana Oliveira Missagia, sobre o tema *“Redução, intencionalidade, mundo: a fenomenologia husserliana como superação da oposição entre realismo e idealismo”*. A pesquisa foi realizada junto a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sendo defendida no ano de 2015. Neste novo trabalho, a professora Missagia (2015) busca “determinar a posição da filosofia de Edmund Husserl em relação à tradicional oposição filosófica entre realismo e idealismo”. Missagia defende que Husserl, pensador alemão que elaborou as bases do método fenomenológico, propõe método original para a antinomia entre realismo e idealismo. A autora sustenta sua tese por meio da análise de conceitos centrais desenvolvidos por Husserl, tais como

as noções de redução fenomenológica, noese, noema, mundo da vida, corpo e intersubjetividade. O estudo de Missagia elenca também autores comprometidos com o desenvolvimento do método fenomenológico, como Heidegger e Merleau-Ponty, embora estes autores tenham, mais tarde, rompido “radicalmente com o método proposto por Husserl”. No limite, a autora se posiciona contra interpretações que tomam a Fenomenologia como uma filosofia representante de idealismos semelhantes aos de Kant ou Berkeley, e nega que a novidade trazida por Husserl se deva à falta de ontologia em seu pensamento. Além disso, analisamos criticamente o pensamento husserliano, apontando brevemente as principais dificuldades que identificamos em seu projeto.

No ano de 2016, temos o desenvolvimento e defesa da dissertação de mestrado do professor Guilherme da Silva Cunha, intitulado “*O currículo de filosofia no Acre sob uma perspectiva nietzschiana*”. O trabalho de Cunha (2016) é a décima terceira pesquisa sistemática de professores de filosofia, desta vez concentrada na questão do currículo de filosofia do ensino médio do Estado do Acre. O estudo foi realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade, da Universidade Federal do Acre, sob orientação da Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado. A pesquisa tomou como objeto de análise das Orientações Curriculares de filosofia para o ensino médio, tratadas sob uma perspectiva nietzschiana. A pesquisa adotou o método de análise documental e bibliográfica, seguindo a ordem genealógica de Nietzsche, apoiada na ideia de uma história não linear e relativa, já que os fatos são transitórios e descontínuos. A pesquisa indica que as Orientações Curriculares de Filosofia se organizam a partir de paradigmas filosóficos como: “os pré-socráticos, os socráticos, os platônicos, os aristotélicos, os cristãos (agostinianos, tomistas e da teologia da libertação), os nietzschianos, os marxistas, os spinozianos, os pascalianos.

A décima quarta pesquisa sistemática em filosofia demarca a continuidade das investigações filosóficas do Prof. Felipe dos Santos Durante, desenvolvida junto a Universidade de Campinas, com defesa pública no ano de 2017. O novo trabalho de Durante trata do “*Direito Natural e Direitos Fundamentais: a atualidade de Schopenhauer para o debate acerca dos Direitos Humanos*”, versando sobre a atualidade de Arthur Schopenhauer (1788-1860), autor de *O mundo como vontade e representação*, especialmente no campo da moral, da ética, da política e do direito, com vistas a compreender os desdobramentos destes quatro pontos na noção de direitos humanos, cujo impacto e extensão, são patentes na atualidade. Durante organiza sua pesquisa em cinco etapas, sendo elas: exegese dos textos schopenhauerianos, sobretudo daqueles que tratam de sua filosofia prática; verificação nos manuscritos póstumos de Schopenhauer de anotações que serviram como base para formulação de sua ética; exposição

de possibilidades hermenêuticas atuais, as quais possibilitariam o processo de atualização da filosofia schopenhaueriana; contextualização de questões referentes aos direitos humanos que se relacionam com os objetivos de nossa tese; e (v) avaliar a inserção, a extensão e o impacto de Schopenhauer nessas disputas. No limite, Durante (2017) realiza, em sua tese, uma explicitação da relação entre moral, ética, direito e política na filosofia schopenhaueriana, demonstrando a atualidade do filósofo no debate contemporâneo acerca dos direitos humanos.

No ano de 2018, tem-se a conclusão do trabalho de doutorado do Professor Valdinei Vicente de Jesus, desenvolvido na Universidade do Vale do Rio dos Sinos-RS, UNISINOS, sobre o tema *“Poética da vontade: uma ética hermenêutica na perspectiva de Paul Ricoeur”*. A tese de Jesus (2018) constitui-se como a décima quinta pesquisa filosófica da Ufac, sendo o primeiro trabalho sistemático de filosofia que aborda a obra de um filósofo contemporâneo, Paul Ricoeur. O principal objetivo do estudo é “sustentar que a aplicação da ética em Ricoeur, sob a perspectiva do respeito e do reconhecimento, exige uma solução poética”. O estudo se sustenta na análise do terceiro livro da pequena ética de Ricoeur, que trata dos limites do formalismo kantiano, cujo método ascendente de justificação não se prestam ao propósito da construção de uma solução poética para a ética. Esta análise que De Jesus empreende, abarca também os limites do kantismo, denunciados por Conil, especialmente a hermeneutização da obra do filósofo de Konesberg, propondo que a saída para o problema da aplicação da ética consiste em uma solução poético-metafórica do imperativo categórico alicerçado na capacidade da imaginação, e não nos valores de um ponto de vista jurídico.

O ano de 2022 foi pródigo em produção acadêmica dos professores de filosofia, em razão do encerramento da parceria firmada entre a Universidade Federal do Acre e a Universidade de São Paulo, na construção de um Doutorado Interinstitucional visando a qualificação dos professores não doutores do CFCS. Este Programa foi implementado no ano de 2017, por meio de edital específico lançado pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH, da Universidade de São Paulo, com o objetivo de viabilizar a formação, em nível de doutorado no país, dos docentes de ensino superior da Ufac. O processo seletivo do DINTER em Filosofia USP/UFAC durou de 04 a 28 de julho de 2017, com inscrição de 9 candidatos, dos quais 7 foram aprovados, sendo 6 da Ufac e 1 do Ifac. O curso teve início em 2018 e conclusão em 2022. Dos 6 professores da Ufac integrantes do Dinter, 2 deles cursaram a modalidade Doutorado Direto, sem o requisito do título de mestre.

O Prof. Manoel Coracy Saboia Dias foi o primeiro dos doutorandos Dinter, a defender sua tese, em fevereiro do ano de 2022 sobre o título: *“Sabedoria prática, perdão e justiça em Paul Ricoeur”*, orientado pela Profa. Dra. Silvana Ramos e este trabalho passa a ser a décima

sexta pesquisa sistemática de filosofia no âmbito da Ufac. O estudo de Dias (2022) investiga articulação entre os conceitos de sabedoria prática, ideologia, utopia, perdão e justiça, visando articular coerência na vasta produção ricoeuriana relativa à sua filosofia política. Este objetivo se cumpre em resposta a grande interrogação de Dias: Há uma filosofia política em Paul Ricoeur? Dias (2022) parte da hipótese de que a resposta é positiva e, e que a filosofia política ricoeuriana se organiza na articulação dos conceitos de sabedoria, prática e justiça, conceitos estes que perpassam a obra do filósofo como um fio vermelho, permeando essa obra desde o início. O trabalho compõe-se de três capítulos, assim organizados: o primeiro capítulo traz os primeiros esboços de uma filosofia política ricoeuriana; o segundo capítulo consiste no entrecruzamento entre ideologia e utopia na estrutura conflitiva do itinerário filosófico; o terceiro capítulo caracteriza o “perdão” e o “justo” como a promessa de uma vida feliz e a aplicação de regras que evitam o pior, cuja tensão encontra sua resolução na “sabedoria prática”.

Na sequência das defesas do Dinter, ainda no ano de 2022, temos a apresentação da tese do Professor Aristides Moreira Filho, que tratou de *“O papel da metafísica na epistemologia popperiana”*, orientado pelo Prof. Dr. Caetano Ernesto Plastino, coloca-se como a décima oitava pesquisa filosófica, situada no espectro da filosofia da ciência, tema já vem sendo estudo pelo Professor Moreira Filho desde seu mestrado de 2014. O trabalho de Moreira Filho (2022), defende a importância da metafísica para o desenvolvimento de teorias científicas. Embora a metafísica se volte para investigação das realidades transcendentais, Moreira Filho argumenta que essas teorias, embora não testáveis, são significativas e contribuem na escolha que o cientista faz de problemas a serem investigados e resolvidos. Contudo, a importância da metafísica vai além do caráter meramente especulativo, pois, teorias metafísicas podem ser analisadas criticamente e contribuem com todo o processo de desenvolvimento da ciência. Há na relação entre a ciência e a metafísica uma via de mão dupla: a metafísica fornece à ciência seus programas de pesquisa, sobretudo, nos momentos de maior tensão; a ciência, por sua vez, em seus momentos de consolidação influencia a metafísica.

O professor Guilherme da Silva Cunha defende a décima nova pesquisa filosófica no âmbito da Ufac, também em 2022, com sua tese de doutorado defendida junto a Universidade de São Paulo (Programa Dinter), sobre o tema: *“O sensualismo poético como pathos dominante em ‘O Nascimento da Tragédia’”*, sob orientação do Prof. Dr. Oliver Tolle. A tese analisa como o sensualismo poético se transforma em pathos dominante em O nascimento da tragédia, de Friedrich Nietzsche, organizando-se a partir de três partes distintas, sendo a primeira, a visão geral que Nietzsche tem das artes a partir do sensualismo presente na ideia do “gênio dionisíaco-

apolíneo”; a segunda parte trata da arte como imitação da natureza e a terceira, do sensualismo poético como pathos dominante.

Na sequência das defesas de tese do ano de 2022, temos a conclusão do trabalho do Professor Antônio Eduardo Pitt, também na FFLCHE/USP, com a vigésima pesquisa em filosofia. O trabalho de Pitt (2022) intitula-se “*Russell: do idealismo à gênese da teoria das descrições*”, e tem como objetivo geral promover uma análise genética da teoria das descrições de Russell, baseando-se em textos de Russell que são ignorados ou pouquíssimo explorados na pesquisa filosófica, como a origem da teoria das descrições. Para Pitt (2022) a teoria das descrições de Russell, data de 1905, é o resultado de um longo processo de desenvolvimento histórico e filosófico do pensamento de Russell, a partir do que chega a formular uma nova filosofia, construída a partir da reformulação de algumas concepções da lógica, da metafísica, da epistemologia e da semântica, pressupostas na teoria de análise das proposições de *The Principles of Mathematics* de 1903.

O trabalho do professor Leidan Rogério Cronosgoldbberger Oliveira, completa a vigésima pesquisa em filosofia. Sua tese “*O que são tempo e espaço: a novidade kantiana diante da concepção newtoniana*” foi apresentada à FFLCH da Universidade de São Paulo também no ano de 2022, tratando do estatuto ontológico da natureza, que se coloca, no século XVIII, como o melhor método para compreender a própria natureza, isso porque esta possui duas características fundamentais, que são o espaço e o tempo. Estes dois conceitos, se tornaram objeto das pesquisas de autores fundantes do pensamento moderno, como Kant e Newton. A analítica destes dois autores sobre espaço e tempo, permitiu a Oliveira (2022) investigar se a obra de Kant, no tocante a esse debate, representa um avanço em relação a obra de Newton, na relação da compreensão da natureza do espaço e do tempo considerados em si mesmos.

3.2 Temas de maior incidência nas pesquisas filosóficas de professores da UFAC

Uma vez apresentadas as pesquisas sistemáticas realizadas por professores de filosofia da Ufac realizadas no âmbito de programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, passamos, agora, a listar as palavras-chaves de cada trabalho. Estas palavras-chave vão nos permitir compor conceitos norteadores que indicam as principais temáticas estudadas pelos professores em suas produções acadêmicas. O quadro de palavras-chave apresentado abaixo, resulta da pesquisa individualizada nos resumos de cada uma das dissertações e/ou teses dos 11 professores de filosofia da UFAC, estudados neste trabalho.

Quadro 23 – Palavras-chave dos resumos de cada uma das dissertações e/ou teses dos 11 professores de filosofia da UFAC.

Autor(a)	Título	Palavras-chaves
João Silva Lima	Pólis e politeia em Aristóteles: um estudo sobre a ética da cidadania na Política	Aristóteles – <i>Política</i> , Filosofia antiga, Ética política – Filosofia; Cidadania - Filosofia.
	O problema da philia em Aristóteles: um estudo dos Livros VIII e IX da Ética a Nicômaco	Aristóteles 384-322 a.C.; Filosofia antiga. Ética. Amizade.
Manoel Coracy Saboia Dias	Sabedoria prática, perdão e justiça em Paul Ricoeur	Filosofia Política; Ideologia e Utopia; Paul Ricoeur; Perdão e Justiça; Sabedoria prática
Guilherme da Silva Cunha	O sensualismo poético como páthos dominante em “O nascimento da tragédia”	Estética; Pathos dominante; Sensualismo apolíneo; Sensualismo dionisíaco; Tragédia
	O currículo de filosofia no Acre sob uma perspectiva nietzschiana	Paradigmas Filosóficos; Currículo de Filosofia; Cadernos de Orientações Curriculares; Linguagem e Educação Trágicas.
Antônio Eduardo Pitt	Russell: do idealismo à gênese da teoria das descrições	Conceito denotativo; <i>On Denoting</i> ; <i>On Fundamentals</i> ; Realismo lógico; Teoria das descrições
	Sobre um Critério de identidade de Sentidos em Frege	Noção Intensional. Identidade de Sentidos. Análise Semântica do Significado. Pensamento
Leidan Rogério Cronosgoldbber Oliveira	O que são tempo e espaço: a novidade kantiana diante da concepção newtoniana	-
Carlos Paula de Moraes	Movimento Extrativista do Alto Acre e Purus. Uma proposta de bioética ambiental.	-
	A vida moral no pentecostalismo brasileiro	-
Edna Alves de Souza	Um estudo do argumento do milagre na defesa do realismo científico	Antirrealismo; Argumento do milagre; Êxito científico; Hilary Putnam; Realismo científico; Verdade
	O realismo interno e seus inimigos	Realismo interno; Realismo metafísico; Relativismo; Racionalidade; Objetividade
Felipe dos Santos Durante	Direito Natural e Direitos Fundamentais: A Atualidade de Schopenhauer para o Debate Acerca dos Direitos Humanos	Schopenhauer, Arthur; Moral; Ética; Direito; Direito Natural; Estado; Política; Direitos Humanos;
	Virtude, Direito, Moralidade e	-

	Justiça em Schopenhauer	
Valdinei Vicente de Jesus	Poética da vontade: uma ética hermenêutica na perspectiva de Paul Ricoeur	Ética. Ricoeur. Kant. Imperativo. Imaginação
	A ideia de boa vontade na fundamentação do dever moral em Kant	-
Juliana Oliveira Missagia	Redução, intencionalidade, mundo: a fenomenologia husserliana como superação da oposição entre realismo e idealismo	Fenomenologia; Edmund Husserl; Método; Idealismo; Realismo
	As origens do método heideggeriano: o desenvolvimento das indicações formais	Martin Heidegger; fenomenologia; método; indicação formal; vida fáctica.

Fonte: O autor (2023).

As palavras chaves dos trabalhos de pesquisa dos professores, compõem o quadro abaixo, sendo 66 temas. Estes temas abaixo apresentados, servirão para a construção das categorias de análise, conforme exporemos mais adiante.

Quadro 24 – Temas construídos a partir das palavras-chaves dos resumos das teses e dissertações dos professores de filosofia da Ufac.

Temas	
01	Aristóteles – Política
02	Filosofia antiga
03	Ética política – Filosofia
04	Cidadania – Filosofia
05	Aristóteles 384-322 a.C.
06	Filosofia antiga
07	Ética
08	Amizade
09	Filosofia Política
10	Ideologia e Utopia
11	Paul Ricoeur
12	Perdão e Justiça
13	Sabedoria prática
14	Estética
15	Pathos dominante
16	Sensualismo apolíneo
17	Sensualismo dionísíaco
18	Tragédia
19	Paradigmas Filosóficos
20	Currículo de Filosofia
21	Orientações Curriculares
22	Linguagem e Educação Trágicas

23	Conceito denotativo
24	<i>On Denoting</i>
25	<i>On Fundamentals</i>
26	Realismo lógico
27	Teoria das descrições
28	Noção Intensional
29	Identidade de Sentidos
30	Análise Semântica do Significado
31	Pensamento
32	Antirrealismo
33	Argumento do milagre
34	Argumento do milagre
35	Êxito científico
36	Hilary Putnam
37	Realismo científico
38	Verdade
39	Realismo interno
40	Realismo metafísico
41	Relativismo
42	Racionalidade
43	Objetividade
44	Schopenhauer, Arthur
45	Moral
46	Ética
47	Direito
48	Direito Natural
49	Estado
50	Política
51	Direitos Humanos
52	Ética.
53	Ricouer
54	Kant
55	Imperativo
56	Imaginação
57	Fenomenologia
58	Edmund Husserl
59	Método
60	Idealismo
61	Realismo
62	Martin Heidegger
63	Fenomenologia
64	Método
65	Indicação formal
66	Vida fáctica

Fonte: O autor (2023).

A categorização é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas. Podem ser sintáticos definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos e outros. As categorias podem ainda ser constituídas a partir de critérios léxicos, com ênfase nas palavras e seus sentidos ou podem ser fundadas em critérios expressivos focalizando em problemas de linguagem. Cada conjunto de categorias, entretanto, deve fundamentar-se em apenas um desses critérios. (Bardin, 2016)

Neste sentido, as categorias foram construídas a partir do critério de sentidos entre os temas. Assim, após o levantamento de 66 (sessenta e seis) temas iniciais, veio a consolidação de 4 (quatro) categorias intermediárias, as quais resultam da junção dos temas iniciais, que trazem informações por meio de um conjunto de expressões oriundas dos documentos e aproximadas pelo viés semântico, ou seja, pela aproximação entre os sentidos dos temas coletados. Nesta etapa os temas iniciais estão apresentados em quadros separados, como se verifica no Quadro 26 (a seguir), que reúne as palavras em tabelas específicas.

Assim, os temas iniciais desta pesquisa foram descritos de acordo com a interpretação do conteúdo das dissertações/teses e dos planos de curso das disciplinas ministradas pelos professores no curso de Filosofia. Esta análise tomou como base os temas constantes nas mensagens analisadas no material descrito acima. Esta seleção deu motivo à construção dos conceitos norteadores, que ensejaram a definição dos conceitos norteadores, que, por sua vez, permitiram a definição das categorias de análise. Uma ferramenta de apoio importante para o mapeamento e contagem da incidência das palavras/temas foi o aplicativo eletrônico *Voyant Tools*, que, recebendo o corpus das palavras chave das dissertações/teses e dos planos de curso dos professores, formou um mapa temático, como apresentado abaixo:

Quadro 25 – Palavras mais frequentes no corpus I – Teses e Dissertações.

filosofia (6); realismo (5); política (4); ética (4); sensualismo (2); milagre (2); método (2); fenomenologia (2); direito (2); científico (2); aristóteles (2); argumento (2); antiga (2); vida (1); verdade (1); utopia (1); trágicas (1); tragédia (1); teoria (1); significado (1); sentidos (1); semântica (1); schopenhauer (1); sabedoria (1); ricouer (1); ricoeur (1); relativismo (1); racionalidade (1); Putnam (1); prática (1); perdão (1); pensamento (1); paul (1); pathos (1); paradigmas (1); orientações (1); objetividade (1); noção (1); natural (1); moral (1); metafísico (1); martin (1); lógico (1); linguagem (1); kant (1); justiça (1); intensional (1); indicação (1); imperativo (1); imaginação (1); ideologia (1); identidade (1); idealismo (1); husserl (1).

Fonte: O autor (2023).

Quadro 26 – Desmembramento temático dos temas do Corpus I - Teses e Dissertações.

TEMAS POR APROXIMAÇÃO SEMÂNTICA	CONCEITOS NORTEADORES	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA
Ideologia e Utopia Perdão e Justiça Sabedoria prática Moral Ética Direito Estado Política Direitos Humanos Imperativo	Indica que a filosofia, ao longo de sua trajetória, discute temas centrais da vida social, conceituando os valores e princípios da vida em sociedade.	Filosofia como campo do tratamento das questões relativas à esfera humana e social
Conceito denotativo Paradigmas Filosóficos <i>On Denoting</i> <i>On Fundamentals</i> Teoria das descrições Noção Intencional Identidade de Sentidos Análise Semântica do Significado Pensamento Antirrealismo Argumento do milagre Realismo científico Êxito científico Verdade Imaginação Imaginação Fenomenologia	Denota que a filosofia pode ser um campo de compreensão, questionamento e aprimoramento de métodos de compreensão da realidade.	A filosofia se desdobra em campos específicos de investigação
Idealismo Realismo Fenomenologia Racionalidade Objetividade Realismo lógico Método	Alude que fazer filosófico se faz, ao longo da tradição ocidental, segundo determinados métodos e paradigmas epistemológicos	Filosofia não é um fazer aleatório, mas faz com método
Currículo de Filosofia Orientações Curriculares Linguagem	Informa que o ensino de filosofia se faz a partir de parâmetros institucionais determinados	O ensino de filosofia e sua vinculação com a realidade

Fonte: O autor (2023).

Tendo as categorias intermediárias elencadas dentro do processo de análise é de suma importância destacar o que os itens formulados tomaram como base conceitos pré-definidos,

que culminaram na confirmação da aplicação do objeto de estudo. Trata-se de uma análise pautada nos instrumentos de pesquisa, como o PPC, Currículo Lattes, Planos de ensino e entrevista semiestruturada e nos objetivos desse estudo, elucidadas por meio das percepções dos participantes envolvidos nesta pesquisa.

Dentro da análise de conteúdo, estão as inferências e interpretações, estas, buscam uma significação de mensagens através ou junto da mensagem primeira. Nesta fase, o tratamento dos resultados vem a finalidades de constituir e captar os conteúdos em todo o material coletado por meio dos instrumentos citados acima. Esta fase é a “operação lógica”, pela qual se admite uma preposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (Bardin, 2016, p. 41).

Quadro 27 – Palavras mais frequentes Palavras mais frequentes no corpus II – Planos de Curso.

filosofia (7); questões (5); problema (5); teoria (4); pensamento (4); introdução; conhecimento (4); tipos (3); teorias (3); racionalismo (3); estudo (3); desenvolvimento (3); vontade (2) visão (2); transcendental (2); tradicional (2); século; relação (2); regras (2); propriedades (2); problemas (2); princípio (2); prática (2); patrística (2); natureza (2); naturalista (2); morte (2); moral (2); monistas (2); mente (2); materialismos (2); materialismo (2); kantiana (2); justificação (2); intencionalidade (2); identidade (2); história (2); funcionalismo (2); formas (2); filosófica (2); ético (2); epifenomenalismo (2); empirismo (2); dualismo (2); contexto (2); Aristóteles (2); aprofundamento (2); virtuosa (1); vida (1); verdade (1)
--

Fonte: O autor (2023).

Quadro 28 – Desmembramento temático dos temas do Corpus II - Planos de Curso.

TEMAS POR APROXIMAÇÃO SEMÂNTICA	CONCEITOS NORTEADORES	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA
Filosofia Teoria Pensamento Conhecimento Racionalismo Patrística Kantiana Empirismo Aristóteles Transcendental Aprofundamento Funcionalismo	Destaca a principal característica do pensamento filosófico, pautado pelo pensamento teórico, organizado por meio de métodos (racionalismo, empirismo, transcendentalismo, funcionalismo, etc.), que organizam a busca pelo conhecimento.	Filosofia como se faz com método
Questões Problema Estudo Regras Justificação	Elenca as propriedades que dão forma ao pensamento filosófico, que o torna comunicável por meio das regras autoimpostas pela	A filosofia para ser comunicável, precisa ajustar-se às normas de linguagem

Formas Eliminativo Dualismo Relação Propriedades Epifenomenalismo	própria filosofia.	
Ético Visão Vontade Intencionalidade Contexto Virtuosa Vida Verdade	Demonstra que o campo filosófico comporta o tratamento de questões metafísicas, como a ética e a administração da vida prática.	Filosofia é a ambição do conhecimento teórico
Natureza Morte Mente Materialismos Identidade História	Informa que os indícios da finitude humana, que também faz parte das preocupações filosóficas, enquanto questionamentos ontológicos.	Filosofia é fundamentalmente uma ontologia.

Fonte: O autor (2023).

4 CATEGORIAS CONSTRUÍDAS A PARTIR DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

4.1 Categoria I: Filosofia como uma ontologia das questões relativas à esfera natural, humana e social

A primeira categoria de análise indica que a filosofia é um campo de conhecimentos atinente às questões humanas e sociais e também tem por função estabelecer o sentido do ser, sendo, portanto, uma ontologia. Neste sentido, desde a antiguidade, a surpresa e o espanto perante o mundo levaram o homem a formular questões sobre a origem e a razão do universo e a buscar o sentido da própria existência. A tradição filosófica inclui também os aspectos da cultura humana como objetos de sua reflexão, tais como ideologia e utopia, perdão e justiça, sabedoria prática, moral, ética, direito, estado, política, direitos humanos, entre outros. Esses temas são questões relativas à esfera humana e social que recebem um tratamento reflexivo da Filosofia, pois são campos de seu interesse epistemológico.

O primeiro filósofo que introduziu as preocupações com a esfera pública e social foi Sócrates, propondo para a cidade de Atenas, a elevação do conhecimento dos cidadãos como ferramenta para o exercício pleno da democracia. Segundo consta na história da filosofia (Chatelet, 1994), Sócrates foi considerado, pelo oráculo de Delfos, como o homem mais sábio da Grécia, exatamente por saber que nada sabia. Esta atitude, instigava o filósofo a buscar continuamente o conhecimento, para si e para os demais. Para tanto, desenvolveu a técnica da maiêutica, por meio da qual respondia aos seus interlocutores transferindo para estes a responsabilidade de construir o seu próprio conhecimento.

A sequência histórica do pensamento filosófico, em sua origem, apresenta Platão como discípulo de Sócrates, tendo como principal missão, instituir, na prática, a mensagem socrática. Isso teria implicações na vida dos cidadãos, que, então deveriam receber formação para o conhecimento pleno da verdade, tornando-se virtuosos e plenamente capazes de conhecer a *aletheia*, não por meio dos dados que os sentidos informam, mas sim, pela razão, que eleva a qualidade da verdade, que reside em um mundo inteligível, superior, que é o mundo das ideias. Este mundo sublime, perfeito, passa a ser a grande meta daquele que busca o conhecimento dialético.

Aristóteles, sucessor de Platão, nega a realidade de um mundo superior, separado do mundo físico, real. Assim sendo, o filósofo de Estagira reconhece a existência de apenas um mundo, onde tudo acontece, num itinerário de transformações orgânicas, onde tudo se

transforma, mas a partir de sua própria natureza. As coisas se apresentam em forma e sustância, em ato e em potência, podendo evoluir de um estágio inicial, para um outro diferente, mas a partir de sua própria essência. Essa mesma natureza é própria também dos seres humanos, que podem se transformar e mudar também sua visão de mundo.

Neste sentido, o filósofo Aristóteles o qual foi estudado pelo Prof. João Silva em suas pesquisas de dissertação e tese, trabalhou questões como ética, amizade, política e cidadania. Temas esses que são trabalhados por Aristóteles, em suas obras como “*A Política*” e “*A Ética a Nicômaco*”. São questões relativas à esfera humana e social, pois condizem diretamente a vida em cidadania. Naquele período já havia um objeto a ser investigado no universo humano e social, iniciado com o fazer filosófico socrático, que militava em prol da formação dos cidadãos para, por meio do conhecimento, leva-los a exercer plenamente a experiência política do diálogo, princípio original da democracia. Esta orientação atravessa a obra de Aristóteles, enquanto atua em prol da resolução dos problemas humanos, delegando aos cidadãos a responsabilidade de orientar eticamente sua vida na *polis* de forma experienciar boas relações, com vínculos tais como os de amizade, recurso necessário para se viverem bem na polis. Frente a isso, Silva (1994) discute o problema da amizade em Aristóteles, a partir da leitura dos livros VIII e IX da *Ética a Nicômaco*. Conforme explica Silva (1994) a *philia* é uma noção significativa na cultura grega, não só porque abrange as diversas formas de ligação entre os homens, mas principalmente porque fundamenta e harmoniza a convivência humana em vista do bem comum. A experiência do bem viver implica co-responsabilidades dos cidadãos entre si e para com a cidade, configurando, assim, uma ética, correspondente a vida reta e virtuosa. Conforme afirma Chaui (2002, p. 350) “a ética, estuda a ação do homem enquanto alguém que deve ser preparado para viver na cidade, estabelece os princípios racionais da ação virtuosa, isto é, da ação que tem como finalidade o bem do indivíduo enquanto ser sociável que vive em relação com outros”.

E no que concerne à Política, o tema foi tratado na tese de Silva, onde ele diz que “a pólis é uma comunidade política ordenada por uma *politeia* tendo em vista o bem viver para os seus *politai*. É na estreita relação entre pólis e *politeia* que se define a cidadania, enquanto direito de cidadão e atividade própria do *polítes*. Chaui (2002) estudando a filosofia, e especificamente a filosofia aristotélica, corrobora ao dizer que a política estuda a ação dos homens enquanto seres comunitários ou sociais, procurando estabelecer, para cada forma de regime político, os princípios racionais da ação política, cuja finalidade é o bem da comunidade ou o bem comum.

Além desses temas, a pesquisa filosófica, ao longo de sua trajetória, também se ocupou

de temas como perdão e justiça, sabedoria prática, ideologia e utopia. Esses temas, por exemplo, são objetos de investigação da tese do Prof. Manoel Coracy Saboia Dias, defendida no ano de 2022, que teve como aporte teórico o filósofo contemporâneo Paul Ricoeur, um dos expoentes mais expressivos no campo da fenomenologia e da hermenêutica, considerado um dos grandes nomes da filosofia contemporânea.

Dias (2022) em sua tese investiga a coerência da filosofia política ricoeuriana mediante a articulação dos conceitos de sabedoria prática, ideologia, utopia, perdão e justiça a partir de pressupostos implícitos e subjacentes no arquipélago de textos que se encontram compilados nas obras de Paul Ricoeur. A respeito da justiça o filósofo francês enfatiza que esta possui uma dimensão imemorial, como testemunham as tragédias gregas, não se restringindo à construção de sistemas jurídicos, como os que compõem o corpus das leis contemporâneas. A importância da postura de Ricoeur para o debate atual sobre a justiça consiste na ideia de que existe um sentido de justiça que precede a codificação da justiça em forma de leis. A regra de ouro do comportamento justo “não faças a outrem o que não gostarias que te fizessem”, está pressuposta na normatização da justiça (Ricoeur, 1995, p. 73 *apud* Salles, 2019).

Outra temática importante tratada pela pesquisa filosófica são os Direitos Humanos. É este, por exemplo, o objeto de investigação na tese do Prof. Felipe dos Santos Durante que tem como embasamento teórico o filósofo Arthur Schopenhauer. Durante (2017) em sua tese teve como objeto da pesquisa a proposta de formular a questão da possível atualidade do autor de *O Mundo como Vontade e Representação*, Arthur Schopenhauer (1788-1860), no campo da moral, da ética, da política e do direito, sobretudo no que se refere a uma questão específica que parece constituir a imbricação desses quatro campos, a saber, a questão dos direitos humanos, verificando a extensão e o impacto dessa atualidade.

Conforme explica Durante (2017, p. 250) em sua tese:

Os direitos humanos ganharam [...] relevância e maior concretude – mesmo que essa concretude possa ser amplamente questionável e discutível – após a Segunda Guerra Mundial, em um contexto no qual os traumas e a brutalidade de tal evento marcavam a atmosfera social, e no qual a humanidade passava a ter que lidar com o aumento incontrolado da população, com o aumento cada vez mais rápido e desregrado da degradação do ambiente, com o aumento cada vez mais rápido, incontrolável, e insensato do poder armamentista, fatores que colocavam em constantemente estado de iminência de extinção a vida planetária.

Segundo Durante (2017) o historiador Eric Hobsbawn, não por acaso, denominou o período que compreende os anos de 1914 a 1991 de A Era dos Extremos, e é justamente nele em que os direitos humanos emergem como, por assim dizer, um esforço comum supranacional de barrar os perigos que a própria humanidade estava se impondo. Foi necessária uma situação

limítrofe para que as grandes potências mundiais aceitassem compor uma mesa de negociação para estabelecer uma finalidade comum e tentar evitar uma catástrofe maior. E esse esforço, isto é, a tentativa de implementação e tutela dos direitos humanos, depara-se com questões que, quando analisadas, residem não só na relação entre ética e política, mas também entre moral e a própria ciência jurídica. Os direitos humanos emergem como imbricação de dilemas éticos e morais que necessitam de resoluções políticas e jurídicas.

Esta primeira categoria nos permite pensar que de fato a filosofia, desde seu nascimento, tratou de questões relativas tanto a esfera humana como social, visando, assim, os valores e princípios da vida em sociedade. Essas questões que foram tratadas pelos filósofos antigos até os contemporâneos são objetos de investigação nas produções dos professores de Filosofia da Ufac, que atualizam as temáticas da vida social como pudemos ver ao longo dessa categoria I.

4.2 Categoria II: A filosofia se desdobra em campos específicos de investigação, comunicáveis através da linguagem

A filosofia, em muitos aspectos, é o ponto inicial do desenvolvimento de grande parte dos avanços científicos da humanidade e de campos como a sociologia, a economia, psicologia, entre outros. A filosofia se desdobra em diversos campos e áreas específicas de investigação, como filosofia da ciência, filosofia da linguagem, estética, ética, filosofia política, etc., tendo evoluído muito nos últimos tempos.

Embasados nos filósofos contemporâneos como Russell, Friedrich Frege, Hilary Putnam, os professores de filosofia da Universidade Federal do Acre desdobraram suas pesquisas em campos específicos de investigação filosófica, os quais em estão presentes em suas dissertações e teses. O Prof. Antônio Eduardo Pitt em sua dissertação de mestrado trata de aspectos da filosofia da linguagem, como Noção intencional, Identidade de Sentidos, Análise Semântica do Significado, Pensamento, a partir do estudo da obra de Friedrich Frege, perfazendo os meandros da filosofia da linguagem como campo de investigação de sua pesquisa. Pitt (2013) concentra-se na análise de como Frege trabalhou um critério de identidade para as noções intencionais do seu sistema.

Outro campo específico de investigação filosófica em que o Prof. Antônio Eduardo Pitt se debruça, comparece em sua tese de doutoramento sobre o trânsito do idealismo à gênese da teoria das descrições de Russell. Este autor, que viveu entre 1872-1970, foi considerado o mais

influyente filósofo britânico do século XX, tendo sido ensaísta e crítico social, conhecido também por seu trabalho de lógica matemática e filosofia analítica. A respeito da filosofia analítica é importante frisar que é uma das correntes filosóficas de maior impacto e influência na filosofia contemporânea. Em sua fase inicial foi predominante uma análise conceitual entendida como análise de problemas filosóficos por meio do esclarecimento dos conceitos envolvidos nestes problemas. (Cerqueira, 2018)

Segundo Cerqueira (2018) a análise de Russell privilegiava a decomposição da linguagem complexa em suas partes mais simples para uma maior clareza conceitual. Posteriormente outro sentido de análise, também complementar ao primeiro, apontou para a análise tendo como função evitar a confusão que há entre a gramática da linguagem natural e sua estrutura lógica profunda. Encontramos, de forma brilhante, essa posição em Bertrand Russell e particularmente em sua teoria das descrições.

Neste sentido, Pitt (2022) em sua tese objetiva oferecer uma análise genética da teoria das descrições de Russell. O estudo baseia-se em textos de Russell, que, segundo Pitt, são ignorados ou pouquíssimo explorados por importantes pesquisadores que analisam a origem da teoria das descrições. A perspectiva apresentada na tese é que a teoria das descrições de “*On Denoting*”, de 1905, é o resultado de um longo processo de desenvolvimento histórico e filosófico do pensamento de Russell.

Portanto, a teoria das descrições elaborada por Bertrand Russell e apresentada no seu artigo *Da denotação*, publicado em 1905, tem sido considerada por muitos o mais famoso artigo de filosofia analítica escrito na primeira metade do século XX. A teoria diz, basicamente, como devemos formalizar frases expressas em linguagem natural para que revelem sua verdadeira estrutura ou forma lógica (Cerqueira, 2018).

Seguindo a reflexão desta segunda categoria de análise, a Profa Edna Alves de Souza do curso de filosofia da Ufac, se debruça em mais um campo específico de investigação filosófica, a filosofia da ciência, discutindo aspectos dos procedimentos de aquisição do saber, tais como Antirrealismo; Argumento do milagre; Êxito científico; Realismo científico; Verdade. Esses temas estão presentes em sua tese na qual a pesquisadora faz um estudo do argumento do milagre na defesa do realismo científico. Para isso, Souza (2015) se apoia em Hilary Putnam, que foi um filósofo estadunidense e uma das figuras centrais da filosofia ocidental desde a década de 1960, cujos estudos se voltam, especificamente, para aspectos da filosofia da mente, filosofia da linguagem e filosofia da ciência.

Souza (2015) em sua tese objetiva argumentar a favor da intuição básica do realismo científico, com o apoio de uma versão fortalecida e articulada do argumento do milagre. O

realismo científico é uma concepção filosófica da ciência que assume uma atitude epistêmica otimista frente aos resultados da investigação científica que abrangem aspectos do mundo tanto observáveis como inobserváveis. Segundo o realismo científico, as entidades inobserváveis postuladas pelas teorias científicas bem-sucedidas têm existência real e essas teorias são verdadeiras ou aproximadamente verdadeiras. Essa atitude positiva é contestada por diversas perspectivas filosóficas conhecidas coletivamente como formas de antirrealismo científico (positivismo lógico, instrumentalismo, empirismo construtivo, historicismo, construtivismo social etc.). Souza, procura analisar e rebater três importantes modalidades de argumentação antirrealista: a subdeterminação empírica das teorias, a indução pessimista e a circularidade viciosa da inferência da melhor explicação. A autora argumenta que não obstante as diferenças que se mantêm entre as concepções realistas da ciência, o chamado argumento do milagre constitui uma peça central na defesa do realismo científico.

Nesse sentido, vale à pena destacar as pesquisas do Professor Aristides Moreira, que circunscrevem questões da filosofia analítica, e “dentro dela, filosofia da ciência com pesquisa concentrada na contemporaneidade”. A vinculação do professor à temática se deu, segundo informa, por uma questão pragmática, pois, segundo relata, quando ingressou “na pós-graduação a nível de mestrado e doutorado, já estava na academia e havia carência nesta área” (Entrevista concedida por *WhatsApp*).

A contribuição do professor Carlos Moraes à pesquisa filosófica no âmbito da Ufac, se vinculam as temáticas da “ética (antiga e medieval) e da bioética moderna, abordando esses temas no campo filosófico e teológico”. A partir desses meandros, o professor estabeleceu um recorte para suas investigações, considerando as relações entre ética e política na obra de Tomás de Aquino, filósofo-teólogo do século XIII.

As pesquisas desenvolvidas pelo professor Coracy Saboia perfazem um leque vasto de temas sociais, convergindo para a temática política. Iniciam-se ainda na graduação sobre “*A concepção de ideologia em Marx (1986)*”. No período de 1987 a 1988, fez parte do projeto de pesquisa “*A Religiosidade em Dois Tempos: Belém, décadas de 50-80: um confronto da religiosidade entre os militantes da Ação Católica do Pará e os membros das Comunidades Eclesiais de Base da Paróquia do Guamá*”. Essa pesquisa tinha como fulcro principal Bergson.

A sequência de seus interesses epistemológicos é descrita pelo professor Coracy Saboia nos seguintes termos:

[...] por orientação do professor Benedito Nunes (1926-2011), iniciei minha segunda pesquisa sistemática para fins de TCC sobre *A concepção de ideologia em Marx e seus desdobramentos no pensamento filosófico contemporâneo: a abordagem de Paul Ricœur*, concluída em 1990. A minha terceira pesquisa sistemática foi sobre John

Locke, leitor do “judicioso” Hooker, iniciada na UNICAMP (1991-1994), mas, que resultou no TCC do Curso de Especialização em Filosofia Política (2007). A minha terceira pesquisa sistemática intitulada “Sabedoria prática, perdão e justiça em Paul Ricoeur” foi defendida com Tese de Doutorado em Filosofia na USP (2022). (Entrevista via *WhatsApp*, 2023).

Trata-se de um percurso filosófico comprometido com interesses epistemológicos diversos, e que se constrói em ambientes e níveis acadêmicos também variados. As experiências na pesquisa filosófica vão remetendo o pesquisador desde a investigação hermenêutica, como as questões da ideologia em Marx, perpassando questões da religião e da ação católica, até alcançar as questões da filosofia política, que orienta as demais pesquisas do professor.

No lastro de produção acadêmica intensificada, entre os professores de filosofia da Ufac, pelo projeto de Doutorado interinstitucional entre Ufac e Usp, verificamos as pesquisas dos professores perfilando temáticas variadas, como estética, filosofia política, filosofia cristã e filosofia da ciência.

O professor Guilherme Cunha, em sua pesquisa, analisou como o “sensualismo poético se transforma em páthos dominante em *O Nascimento de Tragédia*”, a partir de uma apresentação geral da visão que Friedrich Nietzsche tem das artes. O pesquisador identifica que existe, no filósofo do niilismo, a ideia de sensualismo na produção artística e na própria obra de arte, que se representa a partir da ideia do “gênio dionisíaco-apolíneo”. Por outro lado, identifica Cunha (2022), Nietzsche compreende a arte como imitação da natureza, imitação esta trabalhada a partir de um motor, que movimenta a criação, que é páthos, o sentimento de envolvimento passional, que leva o artista envolver-se com à sua criação, movido por interesse de aproximação e imitação da própria natureza. O trabalho de Cunha inscreve-se no ramo da estética.

Constamos também que o campo de investigação dos Professores Valdinei Vicente de Jesus e Felipe dos Santos Durante é a ética; campo esse que é investigado desde os filósofos antigos, inaugurado por Sócrates. Jesus (2018) em sua dissertação de mestrado apoia-se em Immanuel Kant e na tese de doutoramento tem como aporte teórico o filósofo contemporâneo Paul Ricoeur, identificando, em sua *poética da vontade*, os procedimentos próprios da hermenêutica a qual recorre na análise do texto filosófico.

Também no campo da ética o Prof. Felipe dos Santos Durante realiza suas pesquisas tanto na sua dissertação de mestrado como na sua tese de doutorado. Na primeira pesquisa, intitulada “*Virtude, direito, moralidade e justiça em Schopenhauer*” (Durante, 2017), perscruta a doutrina do Direito, de Arthur Schopenhauer, explicitando os postulados éticos do sistema schopenhaueriano, trazendo à luz sua metafísica dos costumes, para, então, analisar os

princípios jurídicos derivados de seu sistema filosófico e, assim, delinear o papel da reflexão política na obra do filósofo da vontade. Na tese de doutoramento Durante (2017) busca um aprofundamento no campo ético de Arthur Schopenhauer, defendendo a atualidade do autor de *O Mundo como Vontade e Representação*.

Outro campo específico de investigação a qual é presente nos trabalhos dos professores do curso de filosofia da Ufac é a política. Os professores João Silva Lima e Manoel Coracy Saboia Dias se debruçam nesse campo de investigação que é discutido desde a antiguidade. O Prof. João Silva Lima em sua tese de doutoramento intitulada *“Pólis e politeia em Aristóteles: um estudo sobre a ética da cidadania na Política”* discute que a pólis é uma comunidade política, composta de elementos diversos, ordenada por uma *politeia*, tendo em vista o bem viver para o homem.

Enquanto o Prof. João Silva Lima se apoia em Aristóteles, o Prof. Manoel Coracy Saboia Dias vale-se do filósofo contemporâneo Paul Ricoeur, para aprofundar o campo da filosofia política. Sua tese de doutoramento intitulada *“Sabedoria prática, perdão e justiça em Paul Ricoeur”* investiga a coerência da filosofia política ricoeuriana mediante a articulação dos conceitos de sabedoria prática, ideologia, utopia, perdão e justiça a partir de pressupostos implícitos e subjacentes no arquipélago de textos que se encontram compilados em suas obras. Mediante o exposto acima, podemos inferir que as produções dos professores do curso de filosofia da Universidade Federal do Acre corroboram a categoria aqui construída, ao dizer que a filosofia se desdobra em campos específicos de investigação, comunicáveis por meio da linguagem.

4.3 Categoria III: Filosofia se faz com método, ambicionando o conhecimento teórico

Partindo da concepção de que método é um procedimento ou caminho para alcançar determinado fim e que a finalidade da ciência é a busca do conhecimento, podemos dizer que o método científico é um conjunto de procedimentos adotados com o propósito de atingir o conhecimento (Prodanov; Freitas, 2013). Neste sentido, por método podemos entender o caminho de abordagem em nível de abstração dos fenômenos. É o conjunto de processos ou operações mentais empregados na pesquisa.

Os métodos gerais ou de abordagem oferecem ao pesquisador normas genéricas destinadas a estabelecer uma ruptura entre objetivos científicos e não científicos ou de senso comum. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 26) os métodos:

Esclarecem os procedimentos lógicos que deverão ser seguidos no processo de investigação científica dos fatos da natureza e da sociedade. São, pois, métodos desenvolvidos a partir de elevado grau de abstração, que possibilitam ao pesquisador decidir acerca do alcance de sua investigação, das regras de explicação dos fatos e da validade de suas generalizações

Segundo o autor, podem ser incluídos, neste grupo, os seguintes métodos: dedutivo, indutivo, hipotético-dedutivo, dialético e fenomenológico. É importante frisar que cada um se vincula uma das correntes filosóficas que se propõem explicar como se processa o conhecimento da realidade. Por exemplo, o método dedutivo relaciona-se ao racionalismo; o indutivo, ao empirismo; o hipotético-dedutivo, ao neopositivismo; o dialético, ao materialismo e o fenomenológico, à fenomenologia.

O método dedutivo, de acordo com o entendimento clássico, cunhado por Aristóteles, é o método que parte do geral e, a seguir, desce ao particular. A partir de princípios, leis ou teorias consideradas verdadeiras e indiscutíveis, prediz a ocorrência de casos particulares com base na lógica. Na filosofia moderna, esse método é proposto pelos racionalistas Descartes, Spinoza e Leibniz. Embasados na filosofia aristotélica, eles pressupõem que só a razão é capaz de levar ao conhecimento verdadeiro (Prodanov; Freitas, 2013, p. 27).

Em seguida temos o método indutivo, que é responsável pela generalização, o que significa dizer que partimos de algo particular para uma questão mais ampla, mais geral, isto é, da indução para a dedução. Assim a:

Indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam. (Padanov, 2013, p. 28 *apud* Lakatos; Marconi, 2007, p. 86)

Valer destacar que o raciocínio indutivo influenciou significativamente o pensamento científico com o filósofo Francis Bacon, descrevendo a “metodologia adequada para a Ciência em sua obra *Novum Organum – Novo Instrumento*” (Grubba, 2012, p. 99). O método indutivo passou, a partir daí, a ser visto como o método por excelência das ciências naturais. Bacon defendia que o método indutivo era o mais eficaz para compreender o funcionamento da natureza. Prodanov e Freitas (2013, p. 30) dizem que “tanto o método indutivo quanto o dedutivo concordam com o fato de que o fim da investigação é a formulação de leis para descrever, explicar e prever a realidade”.

Outro método utilizado pelo saber filosófico é o hipotético-dedutivo, o qual foi definido pelo filósofo Karl Popper, o qual foi aporte teórico tanto na dissertação de mestrado como na tese de doutoramento do professor Aristides Moreira Filho do curso de filosofia da Ufac. E

consiste na adoção da seguinte linha de raciocínio.

[...] quando os conhecimentos disponíveis sobre determinado assunto são insuficientes para a explicação de um fenômeno, surge o problema. Para tentar explicar as dificuldades expressas no problema, são formuladas conjecturas ou hipóteses. Das hipóteses formuladas, deduzem-se consequências que deverão ser testadas ou falseadas. Falsear significa tornar falsas as consequências deduzidas das hipóteses. Enquanto no método dedutivo se procura a todo custo confirmar a hipótese, no método hipotético-dedutivo, ao contrário, procuram-se evidências empíricas para derrubá-la. (Gil, 2008, p. 12)

Neste sentido, o método hipotético-dedutivo inicia-se com um problema ou uma lacuna no conhecimento científico, passando pela formulação de hipóteses e por um processo de inferência dedutiva, o qual testa a predição da ocorrência de fenômenos abrangidos pela referida hipótese. Esse método surge a partir de críticas à indução contidas na obra *A lógica da investigação científica*, de Karl Popper. (Prodanov; Freitas, 2013)

Ainda no tocante aos métodos de pesquisa filosófica, destacamos o método, dialético inaugurado por Platão. O filósofo adotou o diálogo como método. Esse recurso em que os interlocutores devem se guiar por perguntas centrais que examinam e discutem opiniões que cada um deles possui sobre algum assunto. A partir disso descobrem que suas opiniões ou são contraditórias ou não. O método de Platão é conhecido como dialético, por se tratar de um confronto de ideias e argumentos contrários, visando eliminar falsas ideias e opiniões ingênuas (Chauí, 2002).

Por que Platão teria escolhido a forma do diálogo como método? Chauí (2004, p. 228) responde a essa pergunta apresentando três razões principais:

Em primeiro lugar, porque conserva a forma de fazer filosofia inaugurada por Sócrates, mostrando que a filosofia é um pensamento que se elabora na discussão e sem preconceitos prévios; cada um dos participantes pode expor livremente suas opiniões, debatê-las, passar pela ironia e pela maiêutica, tendo feito por si mesmo o caminho do conhecimento, se estiver disposto a fazê-lo; ou não, se não estiver interessado e preferir abandonar a conversa. Em segundo, porque essa é a forma mais adequada para expor a dialética como método de conhecimento, uma vez que (como veremos adiante) a dialética opera por uma espécie de purificação e decantação dos conceitos a partir do embate das opiniões contrárias. Em terceiro, porque são uma criação literária de caráter dramático

Este método, inaugurado por Platão, merece destaque pelo seu volumoso lastro na sequência dos desenvolvimentos filosóficos. A filosofia se faz a partir do diálogo com os autores e suas ideias. Dessa maneira, as pesquisas filosóficas desenvolvidas no âmbito da Ufac, independentemente de se apegarem a uma ou a outra tradição filosófica, manifestam traços desse método, uma vez que os pesquisadores dialogam com os vários autores e tradições filosóficas, construindo sínteses e teses a partir deste diálogo. Dessa maneira, a tradição

filosófica do interior do Ufac, demonstra que a filosofia segue os parâmetros da filosofia platônica, pelo menos enquanto repetição de seu método dialógico, que inclui as vozes, ideias e pensamentos de todo o lastro da filosofia ocidental.

No entanto, na Antiguidade e na Idade Medieval, o termo diálogo era utilizado para significar simplesmente lógica. Segundo Gil (2008) o método dialético, atingiu seu auge com Hegel, tendo sido depois reformulado por Marx, em sua busca por interpretar a realidade partindo do pressuposto de que todos os fenômenos apresentam características contraditórias organicamente unidas e indissolúveis. Prodanov e Freitas (2013, p. 34) dizem que na dialética de Hegel, “as contradições transcendem-se, dando origem a novas contradições que passam a requerer solução.

Em síntese, o método dialético parte da premissa de que, na natureza, tudo se relaciona, transforma-se e há sempre uma contradição inerente a cada fenômeno. Nesse tipo de método, para conhecer determinado fenômeno ou objeto, o pesquisador precisa estudá-lo em todos os seus aspectos, suas relações, sem tratar o conhecimento como algo rígido, já que o mundo está sempre em constante mudança (Prodanov; Freitas, 2013).

Por último destacamos o método fenomenológico, tal como apresentado por Edmund Husserl, filósofo de apoio aos estudos da Profa. Juliana Missagia do curso de filosofia da Ufac. que na introdução de sua dissertação intitulada “*As origens do método heideggeriano: o desenvolvimento das indicações formais*” (Missagia, 2011, p. 1) esclarece que:

A questão do método é sem dúvida muito cara à filosofia. Desde Descartes a importância de elaborar uma metodologia adequada colocou-se como um dos temas centrais – muitas vezes justamente o ponto de partida – para qualquer investigação que se julgue filosófica. Se o método utilizado representa o caminho a ser seguido, a direção de nosso primeiro passo, surge a velha dificuldade de por onde e de qual modo devemos começar.

Lançando mão da dissertação de Missagia (2011) infere-se que ela faz uso do método indutivo para alcançar o objetivo de sua pesquisa, como dito pela pesquisadora: “O objetivo do presente trabalho é analisar o desenvolvimento da noção de indicação formal nos cursos de Heidegger dos anos 20, procurando, através desse tema central, determinar sua relação com o caráter da própria concepção de filosofia pregada nesse período pelo filósofo”. (Missagia 2011, p. 3)

Já na tese de doutoramento, intitulada “*Redução, intencionalidade, mundo: a fenomenologia husserliana como superação da oposição entre realismo e idealismo*”, Missagia (2015, p. 1) afirma que “o projeto filosófico husserliano que culminou na fenomenologia foi motivado pela tentativa de formular uma ciência rigorosa, que servisse de base para todos os

demais conhecimentos”. Ao lançar mão da tese inferimos que a mesma utiliza o método dedutivo para alcançar seu objetivo, conforme relata (Missagia, 2015, p. 2):

Ao invés, portanto, de ter por objetivo uma análise detalhada de uma obra em particular, pretendemos investigar uma temática central na filosofia husserliana – o caráter original de seu idealismo –, o qual julgamos ser um tema fundamental para o entendimento de seu pensamento e que permanece, ao nosso ver, surpreendentemente mal compreendido. Prova disso é a ideia ainda bastante difundida de que Husserl desenvolve um idealismo subjetivo e que sua fenomenologia abre margem para a noção de coisa em si. É notório, também, que o conceito de redução é constantemente mal interpretado, sendo necessário avaliar suas dificuldades a partir de uma exposição fiel ao método fenomenológico.

Segundo Gil (2008), Husserl propõe-se estabelecer uma base segura, liberta de proposições para todas as ciências. Conforme explicam Prodanov e Freitas (2013, p. 35) ao que:

Para Husserl, as certezas positivas que permeiam o discurso das ciências empíricas são “ingênuas”. “A suprema fonte de todas as afirmações racionais é a ‘consciência doadora originária’. Daí a primeira e fundamental regra do método fenomenológico: “avançar para as próprias coisas.” Por coisa entendemos simplesmente o dado, o fenômeno, aquilo que é visto diante da consciência. A fenomenologia não se preocupa, pois, com algo desconhecido que se encontre atrás do fenômeno; só visa o dado, sem querer decidir se esse dado é uma realidade ou uma aparência.

Segundo o autor, o método fenomenológico não é dedutivo nem empírico, porém, constitui-se em mostrar o que é o fenômeno e em esclarecer esse fenômeno. Conforme explica Gil (2008, p. 14), esse método “não explica mediante leis nem reduz a partir de princípios, mas considera imediatamente o que está presente à consciência: o objeto”. Portanto, o método fenomenológico, tem uma tendência orientada totalmente para o objeto, ou seja, limita-se aos aspectos essenciais e inerentes do fenômeno, sem lançar mãos de deduções ou empirismos.

Quando investigados sobre como eram os estudos de filosofia em seu tempo de aluno, os professores/as de filosofia da Ufac manifestam diferentes visões sobre a forma como se dava o ensino nos cursos frequentados. O Professor 1 informa que:

Não creio que tenha conhecimento para falar como eram os estudos de filosofia no meu tempo de aluno de forma geral, mas apenas do contexto específico em que estudei. Fiz minha graduação em Filosofia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), de 2005 a 2008. Nesse período, que marcou o começo de meus estudos acadêmicos, tive a oportunidade de ter acesso a uma formação centrada sobretudo em autores que os professores e professoras denominavam de “clássicos”, principalmente Platão, Aristóteles, Tomás de Aquino, Descartes, Kant, Hume e Hegel. A proposta do curso de Filosofia da UFRGS era, naquele período, estabelecer uma formação sólida em história da filosofia e em análise de argumentos. Havia uma grande ênfase no estudo da lógica e na necessidade do que se entendia por “rigor filosófico” e “erudição”. Quanto à filosofia contemporânea, as disciplinas eram quase exclusivamente destinadas à chamada “filosofia analítica”. Pessoalmente, considerava a formação um pouco restritiva e muito focada na pesquisa acadêmica, em detrimento da questão do ensino de filosofia no contexto da escola. (Professor 1).

A resposta do professor corrobora um entendimento que vimos construindo ao longo dessa dissertação, esboçada como hipótese inicial: a de que os professores ensinam filosofia a partir do domínio sistemático dos temas e autores da filosofia. Quando o docente acima diz que acredita que os professores sua formação foi centrada especialmente nos autores que os professores melhor dominavam, esse dado denota que a filosofia é feita a partir do itinerário formativo dos professores, que buscam a melhor condição de aprofundamentos, nos cursos de pós-graduação.

Sobre a mesma questão, o Professor 2 destaca:

Estudei a graduação em filosofia na PUCPR por volta da década de 1998, cuja metodologia de ensino era bastante centrada no modelo cronológico, ou seja, se estudava o desenvolvimento cronológico do pensamento, partindo da História da Filosofia e do contexto sociológico que gerou os autores. O eixo fundamental do curso de graduação foi a História da Filosofia: Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea; Ética, Lógica, Teoria do conhecimento e Metafísica. Como foi uma licenciatura, também tínhamos as disciplinas pedagógicas. Um fator que de destaque para a nossa graduação, naquele tempo, era que éramos graduados em filosofia, com habilitação em História e Sociologia.

Trata-se de um outro modelo de formação, organizado não a partir de correntes e autores, mas do viés cronológico do pensamento. Este modelo de ensino considera os aspectos contextuais de geração de ideias como eixo que movimento o avanço do pensamento, e assim, das teorias que perpassam a obra dos autores que vão surgindo, mobilizados pelos acontecimentos sociais.

O Professor 3, ao responder à pergunta, remete aos primeiros contatos que teve com a disciplina de filosofia, ainda durante o ensino médio (2º grau em seu tempo de aluno), período ainda marcado pelos resquícios da ditadura militar, que havia banido a filosofia do currículo. Contudo, diz o professor, “tive a oportunidade de estudar em uma escola que à época, apesar da não obrigatoriedade, estava no processo de retorno da filosofia, mas não havia professores formados na área”, razão pela qual o ensino de filosofia acabou ficando “aos cuidados de religiosos e certas correntes e autores eram proibidos”.

O ensino de filosofia, como afirmamos no primeiro capítulo desta dissertação, durante muito tempo, foi atribuída a padres²⁰, e, durante o regime militar, a pessoas que não contestavam as diretrizes da política oficial.

Prosseguindo com a tratativa da questão, o Professor 4 informa que estudou filosofia em uma das principais universidades da Amazônia, a Universidade Federal do Pará, que

²⁰ Cf. TIBURI, Márcia. **Filosofia em comum**: para ler juntos. Rio de Janeiro; São Paulo: Record. 2008.

trabalhava sob o “sistema de crédito, o que significava ter um bom ou um excelente coeficiente de rendimento acadêmico para realizar matrícula nos melhores horários e/ou com disciplinas e respectivos professores mais interessantes”. Do ponto de vista metodológico, o professor informa que os estudos eram “centrados nos textos filosóficos de grandes pensadores e comentadores”. Este mesmo sistema de ensino foi mais, tarde, a base de seus estudos na UNICAMP, na Faculdade Sinal (de Rio Branco) e na USP.

4.4 Categoria IV: O ensino de filosofia e sua vinculação com a realidade

Trataremos a categoria 4 sobre um duplo viés: aquele que diz respeito ao ensino de filosofia que os professores de filosofia da Ufac receberam em seus processos de formação, e aquele que desenvolvem no plano institucional, vinculado ao curso de Filosofia da Ufac. Para compreender como os professores de filosofia caracterizam sua formação intelectual e os principais momentos dessa formação, encaminhamos uma entrevista por meio do aplicativo WhatsApp, com a qual colhemos o relato dos professores e professoras sobre seu processo formativo. Assim, recolhemos as seguintes respostas:

Acredito que se deu primeiramente em casa, com o privilégio de ter acesso a livros desde cedo. Existir incentivo à leitura tanto da parte dos pais como de professores (as), fez toda a diferença na formação posterior. Considerando a formação em nível superior, diria que minha graduação em Filosofia na UFRGS permitiu um acesso adequado a autores considerados “clássicos”, com um bom aprofundamento e preparação para as expectativas de especialização da área acadêmica. Porém, acredito que a graduação deixou a desejar no que se refere a uma formação mais diversificada e aberta quanto a temas e formas de fazer a pesquisa filosófica. Justamente na busca por estudar autores que não eram trabalhados na UFRGS na época, fui fazer meu mestrado e doutorado na PUCRS, na área de Fenomenologia. Encontrei um ambiente mais plural em termos de estilos de pesquisa, o que me pareceu salutar. Também tive a oportunidade de fazer um estágio doutoral na Alemanha, na Universidade de Freiburg, o que me permitiu aprofundar os temas da pesquisa que desenvolvi. (Professor 1)

A resposta acima denota um processo de formação que se inicia no interior da família, com acesso aos livros e outros dispositivos de formação, aliados ao incentivo da família e dos professores no desenvolvimento do hábito da leitura. A leitura é um recurso fundamental no processo do letramento acadêmico, pois o livro, durante muito tempo, foi o principal dispositivo de informações sistemáticas, especialmente em relação a autores e clássicos do pensamento e da literatura mundial. Nesse encaixe, a formação superior do professor acima, mostra-se, pela sua fala, como um prolongamento aprofundado dos estudos já iniciados no âmbito privado, tendo garantido um “acesso adequado” aos “clássicos”. Contudo, como diz o informante, os

estudos de graduação deixaram lacunas, em razão, provavelmente, da forma de organização curricular estabelecida no Projeto Político Pedagógico do curso de filosofia da UFRGS, especialmente na parte diversificada do currículo e na formação para a pesquisa filosófica. Essas insuficiências, contudo, impulsionaram o professor a buscar esses recursos em cursos de pós-graduação, encontrando, ali, estudos mais plurais que permitiram aprontar as pesquisas, suprindo, com experiências da pós-graduação, as lacunas herdadas da graduação.

Vemos, assim, que o processo de formação filosófica se modela a partir do auto entendimento sobre o movimento de assimilação e construção do conhecimento. O processo de reconhecer os avanços e as insuficiências de domínio teórico e prático, é um recurso fundamental para os aprofundamentos no percurso acadêmico. O reconhecimento sobre o êxito ou insuficiências leva o indivíduo a refazer trajetórias, a reprogramar caminhos de formação, para situar-se, de forma adequada, frente à realidade tratada pelos diferentes pensadores. Esse mecanismo é um ponto chave para fazer do ensino de filosofia, um meio de vinculação com a realidade. Vale dizer, aqui, que por realidade, entendemos a natureza do pensar filosófico que mobiliza dos diferentes autores. Cada pensador, trata de realidades, como objeto de suas investigações e ponderações teóricas.

Abaixo, temos o depoimento de mais um participante, que destaca que seu processo de formação filosófica se deu de forma não linear, modelada por um contato estreito com a realidade do mundo do trabalho, e, principalmente, pelo diálogo interdisciplinar organizado pela prática docente e pela participação em cursos de áreas afins à filosofia. A forma de organização curricular dos cursos de filosofia, desenvolvidos anteriormente à Lei 9.394/96, também gerou impacto na formação em filosofia do professor em questão, tendo em vista que o itinerário formativo jogava os estágios curriculares para o final do curso, sem o tempo para a maturação em sala de aula das experiências vivenciadas no chão da escola. Assim relata o informante:

Um primeiro aspecto que devo destacar é que minha formação acadêmica, no que diz respeito à graduação em filosofia, aconteceu anterior à lei 9.394 (última LDB). Naquela época os cursos de graduação – licenciatura - possuíam outra organização. No que me lembro, por exemplo, não existia a investigação na prática pedagógica e os estágios eram todos concentrados no final do curso. Outro aspecto é o de que parte da minha formação é confessional, isto é, aconteceu em instituições religiosas ligadas à igreja católica. Um dos momentos marcantes foi o abandono dos estudos de teologia para retornar à filosofia. Tal retorno não ocorreu de imediato. Foram anos de generalizações. Além do trabalho na educação básica, passei por várias instituições de ensino superior trabalhando com disciplinas introdutórias na área de filosofia; fiz graduação em Serviço Social e algumas especializações. Considero esse período importante, pois permitiu uma formação mais ampla e um trânsito melhor com outras áreas. Por último, destaco como principal a formação específica em filosofia a nível de mestrado e doutorado. Isso permitiu, de fato, o retorno à filosofia e foco na pesquisa

filosófica o que trouxe bons resultados acadêmicos. (Professor 2)

O depoimento demonstra que o ingresso em cursos de pós-graduação *strictu sensu* cumpriu um papel importante na formação em pesquisa filosófica, garantindo meios de retorno à filosofia, de forma organizada e metódica, que, além dos resultados acadêmicos gestados neste processo, institui a prática da pesquisa como um recurso indispensável à prática filosófica. De novo, a posição do docente acima reforça a estreita vinculação da filosofia às necessidades da vida prática, como a docência e as demais atividades acadêmicas, que pressupõem estreita relação entre a teoria e o mundo real.

Ainda na busca de retratar a base como o ensino de filosofia perscruta vinculação com a realidade, apresentamos o depois de mais um docente de filosofia da Ufac, que relata seu processo de formação filosófica, destacando o caráter interdisciplinar que deu forma ao projeto pedagógico do curso de filosofia cursado pelo professor, que assim descreve:

Minha formação tem uma base filosófica humanística e interdisciplinar, já que me graduei em filosofia em uma Universidade Católica (PUC-PR), onde nosso curso tinha uma forte base interdisciplinar com a área da história e sociologia. Fiz uma pós-graduação em ética, abordando o desenvolvimento da fundamentação epistêmica do fundamento ético no ocidente (pela PUCPR). Fiz um máster em bioética (Roma-Itália); também fiz outra graduação, em teologia (Roma, Itália); depois um mestrado e doutorado em Teologia Moral, que estuda o comportamento religioso e as questões do desenvolvimento ambiental. Mas um momento que tem se revelado muito significativo na minha formação continuada tem sido o estudo para o meu segundo doutorado, agora em filosofia, pela USP. (Professor 3)

Pelo descrito acima, verifica-se que a formação em pesquisa filosófica se deu como desenvolvimentos aprofundados da ótima interdisciplinar advinda do curso de formação inicial (graduação), alcançando aspectos da realidade objetiva, como questões atinentes à ética, bioética, moral e problemas ambientais. Vê-se nas temáticas que fundamentam as pesquisas pós-graduadas do professor, a relação estreita entre filosofia e realidade, considerando-se a reflexão como caixa de ferramentas para as tratativas sobre o mundo.

A Filosofia se vincula diretamente a realidade, pois ela é transformadora, sua reflexão é capaz de emancipar o homem do senso comum, bem representado na alegria da caverna descrita por Platão, em sua mais sublime obra, *A República*. Atualmente vivemos uma realidade sob diversos ataques, como por exemplo, ataques a democracia, essa que foi conquistada a duras lutas, sendo descrita pelos estudiosos da política, desde Platão, como o melhor regime para uma sociedade pleitear viver com igualdade. Pensando nisso, podemos pensar a importância do Ensino da Filosofia para a formação do cidadão. Neste sentido a Filosofia como disciplina pode ser de grande relevância para formação cidadã.

O Parecer CNE/CES 492/2001 (Brasil, 2001) sobre Diretrizes Curriculares Nacionais

dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, referindo-se especificamente as Diretrizes para os Cursos de Graduação em Filosofia, indica o perfil dos formandos dessa área. Estes devem ter sólida formação de história da filosofia, que os 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 inserem. O licenciado em filosofia 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.

Neste sentido a Universidade Federal do Acre, enquanto instituição pública de ensino superior, tem compromisso e a responsabilidade de:

Formar profissionais de nível superior na área de Licenciatura em Filosofia, por meio de uma sólida formação teórica/prática nas áreas básicas da Filosofia, articulando-se a uma adequada formação docente necessária para atuar de forma competente, orgânica e autônoma na educação básica, comprometidos com a difusão da cultura filosófica, a produção de conhecimentos, socialização de saberes e práticas relevantes para a formação cidadã, na perspectiva de uma práxis social transformadora da realidade humana. (Ufac, 2018, p. 21)

Vale a pena destacar que a educação brasileira sofreu profundas transformações com a promulgação da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). No ensino fundamental, por exemplo, as mudanças resultantes do advento da LDB estabeleceram novas preocupações educativas. Entre tais consequências, os novos Parâmetros Curriculares Nacionais destacam os *temas transversais* que pretendem contribuir para: a construção do conhecimento de forma mais holística; a crítica filosófica que valorize as questões vitais do homem numa interação com o meio ambiente; enfim, a formação ética e política do cidadão para que este seja capaz de intervir na realidade social de maneira equilibrada. (Ufac, 2018)

Nessa direção, é perceptível que, mesmo no Ensino Fundamental, por intermédio dos *temas transversais* há uma preocupação com a formação de “atitudes e valores” dos estudantes. Esse reconhecimento da importância da filosofia nas reflexões dos estudantes no campo da ética é consubstanciado, posteriormente, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. No Projeto Político Pedagógico do curso de Filosofia da Ufac encontra-se menção sobre a formação ética desejável, posta nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim diz o trecho:

Uma proposta curricular voltada para a cidadania deve preocupar-se necessariamente com as diversidades existentes na sociedade, uma das bases concretas em que se

praticam os preceitos éticos. É a ética que norteia e exige de todos, e da escola e educadores em particular, propostas e iniciativas que visem a superação do preconceito e da discriminação. A contribuição da escola na construção da democracia é a de promover os princípios éticos de liberdade, respeito mútuo, justiça e equidade, solidariedade, diálogo no cotidiano. (PCN, 2002 *apud* Ufac, 2018, p. 18).

Ainda é possível verificar o importante papel da filosofia na formação do aluno do ensino fundamental, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam que um dos objetivos de tal nível de ensino consiste em fazer com que o aluno seja capaz de: “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas”, bem como: “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação”. Mediante o exposto por último, reconhece-se a constante necessidade de fomentar no âmbito educacional as boas discussões filosóficas no campo da teoria do conhecimento, da ética e da política para que o aluno aprenda a ler e interpretar o mundo a partir de múltiplas perspectivas. Desse modo, como já existe a presença de temas filosóficos mesmo no Ensino Fundamental, buscar-se-á, todavia no Ensino Médio maior aprofundamento desse conteúdo.

Neste sentido, por intermédio dos temas de caráter filosófico propostos nos PCN justifica-se a presença da Filosofia na matriz curricular como algo vital que irá contribuir com a formação crítica do aluno em estreita relação com o exercício da cidadania. Além do mais, do ponto de vista das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, definidas pela LDB, em seu Artigo 36, parágrafo 1º ressalta-se: “o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Brasil, 2018, p. 24).

É neste contexto, portanto, que a Universidade Federal do Acre objetiva contribuir com as novas perspectivas da ação educativa, colocando-se veementemente sempre diante da necessidade de participar da formação do profissional para atuar nos dois últimos anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Além do mais, a Universidade Federal do Acre visa formar profissionais nos quais prevaleça a competência filosófica, científica, didática e uma ampla visão da realidade social, econômica e política e, por conseguinte, formar recursos humanos adequados às novas tendências e perfis profissionais (Ufac, 2018).

Um aspecto muito importante sobre o ensino de filosofia, advém também das entrevistas realizadas, que em sua segunda pergunta, indaga *como os professores veem o ensino de filosofia no âmbito da Ufac*. Sobre esta pergunta, o Professor 1 informa que está há poucos meses no departamento e por isso não se sente “em condições de fazer uma avaliação suficientemente

bem informada”. Contudo diz que pode “ver que há um corpo docente com diferentes especialidades e interesses” e isso lhe parece permitir “aos discentes o acesso a diversas perspectivas filosóficas e metodológicas de ensino”.

Já o Professor 2, analisa que:

Temos um bom curso de filosofia, do ponto de vista da organização curricular, podemos dizer que se assemelha ao modelo de ensino das universidades confessionais, ou seja, é centrado na história da filosofia. Geralmente nas Universidades Federais existia uma tradição que não seguia a estruturação “cronológica” do ensino de filosofia, mas no PPC do curso de Filosofia da Ufac se percebe certa influência da metodologia do ensino da filosofia das universidades confessionais já que possui forte carga horária para história da filosofia. Para ilustrar essa diferença, por exemplo, em um sistema de ensino não cronológico, no primeiro período um aluno já pode estudar um autor moderno ou contemporâneo, já no modelo “cronológico” ele estuda primeiro autores antigos, medievais, modernos e contemporâneos no decorrer do curso, seguindo a linha cronológica. Por isso identifiquei no curso da Ufac uma influência da metodologia de ensino da filosofia das universidades confessionais. Isso pode se dar pelo fato da filosofia, enquanto curso, ter sido implantado no Acre, primeiro nas faculdades católicas e evangélicas, só depois na Ufac.

A resposta do professor se circunscreve à forma de organização curricular do curso, que, segundo entende, segue um padrão cronológico, o que corresponde, em parte, à forma de organização do curso frequentado pelo professor, em sua formação inicial. Outro aspecto destacado é a centralidade da história da filosofia, como eixo organizador do curso.

Já o Professor 3, em sua resposta, destaca questões contextuais, que acabam influenciando nos desenvolvimentos acadêmicos do curso. Segundo o professor, “na Ufac o ensino de filosofia, como todas as licenciaturas e, sobretudo, as noturnas convive com dificuldades: evasões, trancamentos e falta de perspectiva no mercado de trabalho”. Essas questões perpassam, em grande medida, o ensino noturno, que, no Brasil, tem como público estudantes já inseridos no mercado de trabalho. Apesar dessas particulares dificuldades, o professor diz considerar “que sempre houve esforço institucional na busca por melhorias. Atualmente o curso de filosofia encontra-se com corpo docente bem qualificado e acredito que as atualizações no PPC do curso trarão melhorias”.

O Professor 4 destaca o ensino de filosofia em três situações diferentes: 1) no curso de Licenciatura em Filosofia, “onde são oferecidas competências e habilidades de forma sistemática”; 2) “nos cursos vinculados ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), nos quais são lecionadas algumas disciplinas”; e 3) “nos demais Cursos da UFAC, nos quais nossas disciplinas são propedêuticas ou optativas”. O professor defende que enxerga “seriedade e compromisso de todo o corpo docente da área de Filosofia em dar o melhor de si. Por fim, com a adesão da área de Filosofia ao Mestrado Profissional em Filosofia (PROF- FILO) haverá

um novo fôlego em relação ao Ensino de Filosofia na UFAC e no Estado”.

O PROF-FILO, como já referido em capítulo anterior, está sendo implantado no âmbito da Ufac neste ano de 2023, já tendo acontecido a seleção para o primeiro grupo de alunos, que são professores da rede básica de ensino e que se encontram no exercício da docência. O PROF-FILO está organizado de forma associativa, envolvendo instituições de ensino superior (IES) de todo o país, sob a coordenação da Universidade Federal do Paraná. A Ufac se insere no consórcio das instituições parceiras do PROF-FILO, tendo oferecido, no primeiro processo seletivo, um quantitativo de 10 vagas. O curso conta com 11 professores doutores no seu quadro docente, sendo eles: Carlos Paula de Moraes, Cezar de A. Arnault de Toledo, Cleidson de Jesus Rocha, Edna Alves de Souza, Elizabeth Miranda de Lima, Felipe dos Santos Durante, João Francisco Lopes Lima, João Silva Lima, Juliana Oliveira Missagia, Manoel Coracy Saboia Dias, Valdinei Vicente de Jesus. Deste grupo, tem-se que o Professor Cezar Toledo pertence ao quadro docente da Universidade Estadual de Maringá, e no PROF-FILO atua como colaborador, em razão de extensa colaboração com o curso de Filosofia da Ufac. O prof. Cleidson Rocha é doutor em filosofia, lotado no Centro de Educação e Letras, do Campus Floresta da Ufac, onde atua como professor de graduação e pós-graduação. Os professores João Francisco Lopes e Elizabeth Miranda possuem doutorado em educação, e são lotados no Centro de Educação, Letras e Artes, atuando no PROF-FILO em razão de suas vastas experiências na pós-graduação, e do lastro de suas pesquisas acadêmicas, que perpassam os temas afeitos à filosofia.

Uma outra questão da entrevista aplicada aos professores de filosofia, diz respeito a *como os professores vêem a filosofia e o seu ensino no Brasil de hoje*. Esta questão remete aos fluxos das mudanças nas legislações do ensino e nos contextos políticos e sociais que atravessam as questões acadêmicas, em grande medida. Sobre esta pergunta, o Professor 1 responde que:

Acredito que ainda exista certa dificuldade em tratar dos temas filosóficos de uma maneira que seja interessante a um público “leigo” ou não acadêmico. É um desafio que creio que precisamos superar, inclusive no sentido e mostrar à comunidade mais ampla a importância da filosofia. [...] Quanto ao ensino, parece-me que varia bastante a depender de cada Universidade e de seu corpo docente. Em todo o caso, vejo uma abertura cada vez maior quanto aos temas de pesquisa. Por exemplo, há uns 15 ou 10 anos, não via tanta abertura para pesquisas interdisciplinares na área de filosofia.

A resposta remete à questão da recepção da filosofia por um público ainda não afeito ao conhecimento e as operações da filosofia, e também a posições acadêmicas da pesquisa filosófica, em geral geradas nos centros de pós-graduação, que, segundo entende, estão mais receptivos a visões interdisciplinares nas pesquisas realizadas nestes centros.

O Professor 2 atribui à filosofia um papel importante como formação básica, que deve perpassar todas as formações e destaca as visões, próprias do senso comum, mas geradas com intencionalidades pela esfera política, de considerar a filosofia como um saber sem utilidade prática, e por isso, irrelevante. A concepção que compreende conhecimento vinculado à utilidade é própria das sociedades de classe, em o conhecimento é visto como ferramenta de poder e de dominação. Para o professor, a filosofia deve ser entendida como ferramenta que institui condições de autonomia de pensamento e de ação política, e sua ausência, resulta em caminho aberto à manipulação e dominação. No trecho abaixo temos a resposta do professor que diz:

[O ensino de filosofia] pode contribuir para o diferencial em todas as formações, ou seja, medicina, direito, economia, engenharia, psicologia, pedagogia, etc. Quanto ao ensino da filosofia, penso que no Brasil, principalmente devido à ditadura militar, o ensino da filosofia passou por um processo de desconstrução, já que ficou no imaginário do senso comum, que “filosofia não dá dinheiro”, que “filosofia é só falação”, como se fosse algo “inútil”. De fato, essa mentalidade foi planejada pela própria ditadura militar, na década de 1960, que via na filosofia um perigo. Depois da volta da democratização, o ensino da filosofia ainda é, de tempos em tempos, questionado. Por exemplo, na Europa, uma pessoa formada em filosofia é considerada um intelectual, já no Brasil, muitas vezes se perguntam: E o que você faz com a filosofia? Como se ela “só servisse para ser professor”. Por isso se tem muitas licenciaturas em filosofia, mas poucos bacharelados. A filosofia é também essencial para uma sólida formação política. Penso que os recentes eventos de polarização política revelam a grande fragilidade da formação filosófica de muitos brasileiros, inclusive pessoas formadas com mestrado e doutorado em áreas específicas.

O Professor 3 refere-se à reforma do ensino médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017²¹, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível. Essa reforma diminuiu a carga horário da filosofia como componente curricular, razão pela qual o professor diz: “A importância da filosofia em todos os níveis, é indiscutível. Atualmente as reformas implementadas no ensino médio limitam o ensino da filosofia no que diz respeito ao

²¹ BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 17 out. 2022.

componente específico. Espero que o novo governo ao menos volte ao que era antes”.

O Professor 4 responde à questão refletindo sobre as especialidades que se engendram no interior das pesquisas filosóficas e os hiatos gerados a partir dessas práticas, que cristalizam certas tradições que se querem hegemônica enquanto fazer filosófico. Para o professor, “no Brasil há muitos ‘técnicos’ em Filosofia, ou seja, profissionais altamente especializados em um autor e/ou tema, gerando com isso um enorme preconceito com que àqueles que têm pesquisas diversas, com correntes e/ou autores, que são chamados de ‘generalistas’”. Além desse ponto, prossegue o professor:

em muitas Universidades há um equívoco entre a Licenciatura e Bacharelado em Filosofia. Não há nenhum sentido ser Doutor em Filosofia e reproduzir o hiato entre a graduação e a pós-graduação. Há também um enorme preconceito acerca da filosofia autoral. Para muitos, não existe Filosofia brasileira, simplesmente. Se há um colonialismo intelectual e filosófico no Brasil por parte dos europeus, há também esse mesmo fenômeno da região sudeste em relação a outras regiões.

Os pontos levantados pelo professor merecem consideração, pois trata-se de práticas filosóficas que geram distanciamento entre a formação e a prática do ensino da filosofia no interior dos cursos, especialmente os universitários, além de contribuir para a efetivação de hierarquias de saberes, sendo aqueles da tradição eurocêntrica, os mais nobres, e os que tratam de questões aplicadas à problemas sociais e/ou nacionais, considerados de menor importância no lastro do pensamento filosófico.

As entrevistas trouxeram, como apresentado, rica a visão da filosofia como aporte para compreensão da realidade, seja estas aquelas do mundo social e/ou conceitual. Assim, podemos entender que a filosofia cumpre importante papel enquanto contribuição à formação do pensamento e postura crítica, e que a filosofia, quando atrelada ao filosofar pode contribuir sobremaneira para a formação de sujeitos dotados de uma consciência crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou identificar a filosofia que se faz na Universidade Federal do Acre, considerando o saber filosófico não como as postulações de determinadores autores/pensadores, como o saber filosófico se estabelece como uma atitude questionadora da realidade aparente. De modo que, tanto pode se realizar como expressão escrita, nos padrões da tradição acadêmico ou no exercício prático da docência, bem como, também, por outros meios de compartilhamento e desenvolvimento da curiosidade filosófica. A partir dessa posição, compreendemos que a contribuição da filosofia pode se projetar em movimentos culturais, sociais, estéticos, políticos, entre outros, com amplas possibilidades comunicativas, que ampliam seu potencial formativo.

Nosso objetivo geral, de responder Qual a filosofia que se faz no ensino superior no Estado do Acre?, se desdobrou em um conjunto de questões, que nortearam nossa investigação, transformados em objetivos específicos, que, ao fim e ao cabo, serviram para a organização dos capítulos desta dissertação: 1) apresentamos a filosofia como atividade permanente do homem, elaborando breves considerações sobre a prática filosófica e o ensino de filosofia, perpassando os períodos históricos de sua tradição; 2) revelamos os/as professores/as de filosofia da Ufac, catalogando aspectos biográficos e acadêmicos de cada participante, isso a partir das pesquisas filosóficas desenvolvidas por estes professores/as e pelos fazeres pedagógicos dos mesmos; 3) apresentando um quadro das ideias filosóficas dos professores Ufac, a partir das pesquisas sistemáticas como dissertações e teses desenvolvidas em cursos de pós-graduação; 3) discutimos a filosofia que se faz na Ufac, por meio de uma visada na produção bibliográfica circunscrita as pesquisas dos/das docentes e por último, 4) apresentamos as categorias construídas a partir da análise de conteúdo elaborada com as palavras-chave dos resumos das dissertações e teses dos professores, com os componentes dos planos de curso das disciplinas do curso de Filosofia e das entrevistas realizadas com 4 professores do curso de Filosofia da Ufac.

Para alcançar nossos objetivos nos debruçamos sobre em arcabouço bibliográfico, documentos, plataformas digitais (como Lattes/CNPq) e em informações fornecidas pelos participantes por meio de entrevista, podendo, assim, analisar as práticas acadêmicas dos professores de filosofia da Universidade Federal do Acre, buscando identificar as pesquisas sistemáticas como teses e dissertações realizadas pelos professores da área de filosofia, identificando assim, os temas preferencialmente investigados, os conteúdos programáticos das várias disciplinas do curso de Filosofia do Centro de Filosofia e Ciências Sociais, traçando o

panorama da filosofia que se faz na Ufac.

O estudo foi possível em razão das opções metodológicas que realizamos, as quais se mostraram essenciais para responder positivamente ao objetivo proposto. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, com foco descritivo e documental. Desse modo, o principal instrumento de construção de dados foram consultas eletrônicas à Plataforma Lattes do CNPq, onde acessamos os *currículos lattes* de todos os professores e professoras de filosofia da Ufac, assim como também as páginas dos programas de pós-graduação cursados por esses professores. Realizamos também, análise documental do Projeto Político Pedagógico do Curso de Filosofia da Ufac e dos planos de ensino das disciplinas ministradas no curso de Filosofia. Para analisarmos os dados coletados nos apoiamos da análise de conteúdo estruturada por Laurance Bardin (2004), que perfaz diferentes etapas, desde a leitura flutuante das informações coletadas ou dos documentos de análise, à seleção dos temas, a construção dos conceitos norteadores e a definição das categorias que se desprendem desse exercício.

O material primordial da análise de conteúdo foram os dados obtidos nos resumos das dissertações e teses dos professores do curso de filosofia da Ufac. Esta estratégia foi facilitada pelo fato de termos buscado, junto aos Programas de Pós-Graduação em Filosofia, o texto dos 20 trabalhos, concluídos e defendidos, dos quais apresentados os resumos de forma integral, em quadro explicativo, e também, de forma comentada sobre a evolução das pesquisas filosóficas da Ufac. Destacamos que apenas de um professor não foi possível obter os resumos, pois a universidade na qual realizou a pós-graduação é estrangeira.

Na exposição das pesquisas dos professores, optamos por apresentá-las de forma cronológica, com vista a destacar o percurso temporal e as temáticas das pesquisas de filosofia. Os dados analisados vieram também, das palavras-chaves constantes na parte inferior dos resumos das dissertações e teses. Na análise das palavras-chave, utilizamos, primeiro, o aplicativo *Voyant Tools*, que é um aplicativo *online* e *open source* de análise de textos. Dessa maneira, reunimos as palavras-chave das pesquisas de filosofia dos professores, submetendo-as ao procedimento de mineração, o que gerou nuvens de palavras, demonstrando a incidência dos termos mais significativos. A partir deste procedimento eletrônico, partimos para a explicitação dos temas, passando então a formação dos conceitos norteadores e, depois, à formação das categorias de análise, como prevê a noção de análise de conteúdo de Bardin (2016).

Esse procedimento gerou quatro categorias construídas a partir da análise de conteúdo, as quais são os resultados encontrados na pesquisa. Na Categoria I denominada **Filosofia como uma ontologia das questões relativas à esfera natural, humana e social** verifica-se que a

filosofia é um campo de conhecimentos concernente às questões naturais, humanas e sociais e também tem por função estabelecer o sentido do ser, sendo, portanto, uma ontologia. As pesquisas dos professores de filosofia reforçam esta tradição enquanto se debruçam sobre temas da vida social e humana, bem como sobre os fundamentos de tudo que existe, nas formulações sobre a origem e a razão do universo e sobre o sentido da própria existência.

Na Categoria II denominada **A filosofia se desdobra em campos específicos de investigação, comunicáveis através da linguagem** inferimos que a filosofia se desenvolve a partir de uma divisão temática, originados de interesses específicos, sendo estes saberes particulares, parte do todo que forma a tradição logocêntrica que forma o corpo do pensamento filosófico. Muitas vezes o ponto inicial do desenvolvimento de grande parte dos avanços científicos da humanidade é oriundo dessas preocupações particulares, das quais se ocupa parte da comunidade filosófica. No âmbito da Ufac filosofia se desdobra em diversos campos e áreas específicas de investigação, como filosofia da ciência, filosofia da linguagem, estética, ética, filosofia política, entre outras, tendo evoluído muito nos últimos tempos.

Na Categoria III pudemos inferir que **Filosofia se faz com método, ambicionando o conhecimento teórico**. Neste sentido, vimos diferentes métodos utilizados na tradição filosófica, que oferecem ao pesquisador normas destinadas a estabelecer uma ruptura entre objetivos científicos e não científicos ou de senso comum. A filosofia se faz a partir do diálogo com os autores e suas ideias, num exercício que pode ser considerado hermenêutico e/ou estruturalista. Dessa maneira, as pesquisas filosóficas desenvolvidas no âmbito da Ufac, independentemente de se apegarem a uma ou a outra tradição filosófica, manifestam traços desse caminho metodológico, uma vez que os pesquisadores dialogam com os vários autores e tradições filosóficas, construindo sínteses e teses a partir desses diálogos. Dessa maneira, a tradição filosófica do interior do Ufac, demonstra que a filosofia segue os parâmetros do método dialógico, que inclui as vozes, ideias e pensamentos de todo o lastro da filosofia ocidental.

Para tanto, nessa categoria inferimos um entendimento que vimos construindo ao longo dessa dissertação, esboçada como hipótese inicial: a de que os professores ensinam filosofia a partir do domínio sistemático dos temas e autores da tradição filosófica, proximamente ao que se pode chamar de história da filosofia.

E por último a **Categoria IV, O ensino de filosofia e sua vinculação com a realidade** – é esboçada sobre um duplo viés: aquele que diz respeito ao ensino de filosofia que os professores de filosofia da Ufac receberam em seus processos de formação, e aquele que desenvolvem no plano institucional, vinculado ao curso de Filosofia da Ufac. Além deste duplo aspecto, tratamos também da importância da filosofia como disciplina escolar, tanto no nível

básico, como superior. Esta categoria fundamenta-se na vasta legislação que regulamenta os níveis de ensino e, no que concerne ao ensino superior, nas vozes dos professores de filosofia, que descrevem seus processos de formação intelectual, destacando os principais momentos dessa formação, nas entrevistas concedidas. Estes dispositivos nos permitiram entender a filosofia como aporte para compreensão da realidade, seja a mundo social e/ou conceitual. Assim, pudemos entender que a filosofia cumpre importante papel enquanto contribuição à formação do pensamento e postura crítica, e que a filosofia, quando atrelada a um filosofar, pode contribuir sobremaneira para a formação de sujeitos dotados de uma consciência crítica.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Lucas Giovan Gomes; NUNES, Lauren de Lacerda. A filosofia e sua presença nos currículos brasileiros: um breve resgate histórico. **Saberes**, Natal, v. 19, n. 2, p. 219-233, ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/13614/10685>. Acesso em: 10 set. 2022.

AGUIAR, Dorisa Maria Fernandes. **A reforma protestante: o luteranismo**. Exploração Didática em Contexto de Sala de Aula. [Relatório de estágio] – Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, 2017. 159 f. Disponível em: https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/85581/1/DorisaAguiar_VersaoFinal.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

ALVES, Dalton. O ensino de filosofia nos anos de repressão pós-1964. **Ensaio Filosófico**, v. 10, dez. 2014. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo10/ALVES_D_O_ensino_de_filosofia_nos_anos_de_repressao_pos_1964.pdf. Acesso em: 02 set. 2022.

ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS E ATIVIDADES FILOSÓFICOS – SEAF. **Conhecendo a SEAF**. s. d. Disponível em: <https://sites.google.com/site/seafilosofia/home>. Acesso em: 10 set. 2022.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura: parte 3**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELIERI, Cleder Mariano; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **A presença da filosofia no currículo escolar do ensino médio**. Maringá, PR: UEM, 2013.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1e, p. 50, 9 jul. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

CARVALHO, Ana Maria de. **A influência do projeto da modernidade no estado de bem estar social**. 2012. Monografia (Especialização em Sociologia Política) – Universidade Federal do Paraná, Departamento de Ciências Sociais, Curitiba, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/44962/R%20-%20E%20-%20ANA%20MARIA%20DE%20CARVALHO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 ago. 2022.

CEPPAS, Felipe. **Formação filosófica e crítica: Adorno e o ensino de filosofia em nível introdutório**. 2003. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2003.

CEPPAS, Filipe *et al.* O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais.

Cadernos Cedes, Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cjCfPXS6th5jS3Gcgqb3m3j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2022.

CEPPAS, Filipe. Entrevista. [Entrevista cedida a] **Ensaio Filosóficos**, v. 15, dez. 2016. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo14/00_Revista_Ensaio_Filosoficos_Volume_XIV.pdf. Acesso em: 03 set. 2022.

CERQUEIRA, João Luiz Cosmi. A teoria das descrições de Bertrand Russell. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, a. 3, ed. 9, v. 1, p. 17-34, set. 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/ciencia-da-computacao/teoria>. Acesso em: 03 fev. 2023.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000. Disponível em: https://home.ufam.edu.br/andersonlfc/Economia_Etica/Convite%20Filosofia%20-%20Marilena%20Chaui.pdf. Acesso em: 12 ago. 2022.

CHAUI, Marilena. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles, volume 1. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CHAUI, Marilena. Filosofia seiscentista: a descoberta da subjetividade? **Revista limiar**, v. 5, n. 10, p. 3-24, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/limiar/article/view/9786/7103>. Acesso em: 12 ago. 2022.

CHÂTELET, François. **Uma história da razão**: entrevista com Émile Noël. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

CUNHA, José Auri. **Iniciação à investigação filosófica**: um convite ao filosofar. 2. ed. Campinas: Alínea, 1992.

CUNHA, Guilherme da Silva. **O currículo de filosofia no Acre sob uma perspectiva nietzschiana**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) – Universidade Federal do Acre, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade, Rio Branco/AC, 2016. Disponível em: <https://posletrasufac.com/2016/02/26/dissertacao-defendida-no-ppgli-aborda-o-curriculo-de-filosofia-no-acre/>. Acesso em: 27 jun. 2021.

CUNHA, Guilherme da Silva. **O sensualismo poético como *pathos* dominante em “O Nascimento da Tragédia”**. 2022. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-07102022-164045/publico/2022_GuilhermeDaSilvaCunha_VCorr.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

CRIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS, Manoel Coracy Saboia. **Sabedoria prática, perdão e justiça em Paul Ricoeur**. 2022. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-22082022-185231/pt-br.php>. Acesso em: 20 jan. 2023.

DURANT, Will. **História da filosofia**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

DURANTE, Felipe dos Santos. **Virtude, direito, moralidade e justiça em Schopenhauer**. 2012. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2012.

DURANTE, Felipe dos Santos. **Direito natural e direitos fundamentais: a atualidade de Schopenhauer para o debate acerca dos direitos humanos**. 2017. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2017.

FALCETTI, Bruno Mesquita. A Revolução Francesa: panorama histórico e os efeitos que moldaram a sociedade contemporânea. **Revista História e Diversidade**, Cáceres-MT, v. 9, n. 1, p. 110-125, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/2750/2223>. Acesso em: 22 maio 2022.

FONSECA, Maria de Jesus. Sobrevoando a filosofia de Descartes: o seu itinerário filosófico. **Millenium**, n. 45, p. 63-101, jun./dez., 2013. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8156/5759>. Acesso em: 20 set. 2022.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS – FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC. **O AI-5**. s. d. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/AI5>. Acesso em: 18 abr. 2022.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRUBBA, Leilane Serratine. Método empírico-indutivo: de Bacon aos trabalhos científicos em direito. **Revista do Instituto do Direito Brasileiro**, a. 1, n. 10, 2012. Disponível em: https://www.cidp.pt/revistas/ridb/2012/10/2012_10_6095_6128.pdf. Acesso em: 06 fev. 2023.

HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

JESUS, Valdinei Vicente de. **Poética da vontade: uma ética hermenêutica na perspectiva de Paul Ricoeur**. 2018. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7059>. Acesso em: 20 jan. 2023.

LABORATÓRIO EM REDES DE HUMANIDADES DIGITAIS – LARHUD. **Voyant**

Tools. 2018. Disponível em: http://www.larhud.ibict.br/index.php?title=Voyant_Tools. Acesso em: 25 jan. 2023.

LIMA, João Silva. **O problema da *Philia* em Aristóteles:** um estudo dos livros VIII e IX da *Ética a Nicômaco*. 1997. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/121109>. Acesso em: 20 jan. 2023.

LIMA, João Silva. **Pólis e politeia em Aristóteles:** estudo sobre a ética da cidadania na Política. 2010. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ifch/polis-politeia-aristoteles-estudo-sobre-etica-cidadania-politica>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

MATTAR, Adriana Maamari; TOMAZETTI, Elisete M.; DANELON, Márcio. Filosofia como disciplina escolar. *In*: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (org.). **Filosofia e formação, volume 1**. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.

MISSAGIA, Juliana Oliveira. **As origens do método heideggeriano:** o desenvolvimento das indicações formais. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/3394/1/000430302-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2023.

MISSAGIA, Juliana Oliveira. **Redução, intencionalidade, mundo:** a fenomenologia husserliana como superação da oposição entre realismo e idealismo. 2015. 288 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7480/1/000472472-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2023.

MOREIRA FILHO, Aristides. **O problema do progresso da ciência em Karl Popper.** 2014. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Londrina, 2014.

MOREIRA FILHO, Aristides. **O papel da metafísica na epistemologia popperiana.** 2022. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-31012023-183556/pt-br.php#:~:text=%C3%89%20a%20metaf%C3%ADsica%20que%20orienta,argumentos%20em%20favor%20da%20metaf%C3%ADsica>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, Leidan Rogério C. **O que são tempo e espaço: a novidade kantiana diante da concepção newtoniana.** 2022. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, Departamento de Filosofia, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://filosofia.fflch.usp.br/posgraduacao/discente/5326>. Acesso em: 20 jan. 2023.

PADOVANI, Umberto; CASTAGNOLA, Luís. **História da filosofia.** 17. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

PITT, Eduardo Antonio. **Sobre um critério de identidade de sentidos em Frege.** 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-97VGE7>. Acesso em: 18 jan. 2023.

PITT, Eduardo Antonio. **Russell: do idealismo à gênese da teoria das descrições.** 2022. 268 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Filosofia, São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-04102022-124701/publico/2022_EduardoAntonioPitt_VCorr.pdf. Acesso em: 18 jan. 2023.

PORTO, Claudio Maia. A Revolução Copernicana: aspectos históricos e epistemológicos. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 42, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2019-0190>. Acesso em: 10 ago. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

ROCHA, Cleidison de Jesus. **Educação emancipatória na perspectiva da Dialética Negativa de T. W. Adorno.** 2005. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Gama Filho, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Rio de Janeiro, 2005.

RODRIGUES; João Paulo. O projeto da modernidade segundo Habermas. **Griot – Revista de Filosofia**, v. 10, n. 2, dez. 2014. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/611/327>. Acesso em 10 out. 2022.

RUSSELL, Bertrand. **História da filosofia ocidental.** 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

SALLES, Walter Ferreira. Paul Ricoeur e a lógica do perdão. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 17, n. 52, p. 414-435, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2019v17n52p414/14613>. Acesso em 03 fev. 2023.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE; Antônio Marques do. Brasil, 1930 - 1961: escola nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 22, p. 131-149, jun. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4901/art10_22.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

SOARES, Ricardo Maurício Freire. O projeto da modernidade e o direito. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, a. 37, n. 147, p. 263-274, jul./set. 2000. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/623/r147-21.pdf?sequence=10&isAllowed=y>. Acesso em 17 ago. 2022.

SOARES, Ricardo Maurício Freire. O projeto da modernidade e o direito. **Brasília**, a. 37, n. 147, jul./set. 2000.

SOUZA, Edna Alves de. O realismo interno confrontado com “seus inimigos”. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 75-91, 2007. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/952/856>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SOUZA, Edna Alves de. **Um estudo do argumento do milagre na defesa do realismo científico**. 2015. 218 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Filosofia, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-26052015-124718/publico/2014_EdnaAlvesDeSouza_VCorr.pdf. Acesso em: 18 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC. Pró-Reitoria de Graduação. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia (Reformulação)**. Rio Branco: UFAC, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC. **Ementário**. s. d. Disponível em: <https://portal.ufac.br/ementario/curso.action?v=224>. Acesso em: 15 ago. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. **Edital nº 004/2022 – PROF-FILO**. Mestrado Profissional em Filosofia. Processo Seletivo de Alunos/as – Turma 2023-2025. 2022. Disponível em: <https://cms.ufmt.br/files/galleries/151/Ea4201ab76a7a5b999b74acbb4568bb0944f5e354.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

VELASCO, Patrícia Del Nero. Ensino de filosofia como campo de conhecimento: brevíssimo estado da arte. **Estudos de Filosofia e Ensino**, v. 1, n. 1, p. 6-21. 2019. Disponível em: <https://revistas.cefet-rj.br/index.php/estudosdefilosofiaeensino/article/view/419>. Acesso em: 10 jul. 2022.