

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ANA PAULA TEODORO DOS SANTOS

**O ENSINO DE FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: uma análise das
disciplinas dos cursos de Pedagogia das universidades públicas alagoanas**

Maceió
2023

ANA PAULA TEODORO DOS SANTOS

O ENSINO DE FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: uma análise das disciplinas dos cursos de Pedagogia das universidades públicas alagoanas

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Currículos.

Grupo de Pesquisa: Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Walter Matias Lima.

Maceió

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Betânia Almeida dos Santos – CRB-4 – 1542

S237c Santos, Ana Paula Teodoro dos.

O ensino de filosofia na formação do pedagogo: uma análise das disciplinas dos cursos de pedagogia das universidades públicas alagoanas / Ana Paula Teodoro dos Santos. – 2023.

136 f. : il.

Orientador: Walter Matias Lima.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 130-136.

1. Educação – filosofia – ensino . 2. Universidades públicas – corpo docente – perfil. 3. Pedagogia – componente curricular – filosofia. 4. I. Título.

CDU: 372.81(813.5)

Dedico este trabalho aos docentes e discentes dos cursos de Pedagogia do estado de Alagoas.

AGRADECIMENTOS

A conclusão do curso de Doutorado em Educação marca a idealização de um projeto de vida e encerra um sonhado e importante ciclo na minha vida pessoal e profissional. Chegar até o final não foi fácil, mas tive o carinho e o apoio de muitos, sem os quais eu não teria conseguido. Destaco aqui os meus mais sinceros agradecimentos àqueles que contribuíram para a construção deste trabalho.

Agradeço primeiramente a Deus, pela oportunidade de viver essa experiência única.

Agradeço, muito especialmente, aos meus pais, Cícera e Aparecido, e aos meus irmãos, Ana Carla e José Carlos, que nunca mediram esforços para que eu realizasse esse sonho, que é “nosso”.

Agradeço aos meus alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Regional Alternativa – FERA, os quais sempre me inspiraram a melhorar como docente e a identificar as lacunas e os desafios do processo de formação de professores.

Agradeço à UNEAL e à UFRN, onde cursei a minha primeira graduação e o mestrado, respectivamente e aos pesquisadores dos grupos de pesquisa dos quais fiz e faço parte, em especial ao Antonio Alfredo Teles de Carvalho, à Eugênia Maria Dantas e à Rita de Cássia da Conceição Gomes.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL agradeço pelas trocas e pelos aprendizados adquiridos. Muita Gratidão!

Aos docentes integrantes da banca examinadora, Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes, Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves, Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim e Prof. Dr. Ermano Rodrigues do Nascimento, agradeço pelo aceite em participar deste momento, pelas valiosas contribuições e pelo carinho prestados ao meu trabalho desde a banca de qualificação.

Agradeço imensamente ao meu orientador, Prof. Dr. Walter Matias Lima, pela firme conduta como orientador, pelas ricas orientações e discussões, pela compreensão e paciência e, principalmente, pelo carinho sempre demonstrado. Muito obrigada por tudo!

Aos colegas da turma de Doutorado de 2020 agradeço pelo aprendizado, pela fraternidade e pelo alento.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia, do PPGE/UFAL, pelos diálogos e pelas parcerias, em especial à amiga Fernanda Lays Santos, pela ajuda desde o início do curso.

Aos professores e alunos participantes da pesquisa, agradeço a gentileza em prestar as informações.

A todos muito obrigada!

Não existe nada mais fatal para o pensamento do que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.

Rubem Alves (2000, p. 77), “As Receitas”

RESUMO

Pesquisas mais recentes apontam que o pedagogo atua em diversas áreas e modalidades profissionais, como a pedagogia hospitalar e empresarial, além da gestão e da docência educacional. Dessa maneira, o currículo do Curso de Pedagogia ganha um caráter mais técnico ao buscar atender a essas novas especificidades, o que, algumas vezes, diminui o valor dado à filosofia e provoca uma fragmentação de componentes curriculares, dificultando a real qualidade na formação do pedagogo e impossibilitando-o de analisar as discussões educacionais e a problematização política das práticas educativas. Nesse sentido, este estudo teve, como objetivo principal, analisar o ensino de filosofia enquanto componente curricular nos cursos de Pedagogia das universidades públicas de Alagoas, dando ênfase aos conteúdos, à carga-horária, às referências bibliográficas, ao perfil docente e à concepção discente, a partir da reorganização curricular brasileira, a fim de entender o papel dado à filosofia no Curso de Pedagogia. A pesquisa foi descritiva e explicativa e teve, como método de abordagem, o dedutivo. Na primeira etapa do estudo, foi realizado um levantamento bibliográfico nas bases *Scopus* (da Elsevier), *Scielo*, *Springer Link*, *ACM Digital Library* e Catálogos de Dissertações e Teses da Capes. Na segunda etapa, discutiu-se os seguintes aspectos da filosofia na formação do docente e do pedagogo: a sua importância, a sua institucionalização, a organização curricular, além de ter sido feita uma análise das legislações nacionais. A terceira etapa constituiu-se no perfil do ensino de filosofia nos cursos de Pedagogia das universidades públicas alagoanas, traçando um levantamento das disciplinas de filosofia ofertadas. Já a quarta etapa analisou a filosofia enquanto componente curricular, mediante características do corpo docente e discente, por meio de aplicações de questionários. Observou-se que a reorganização curricular no Brasil vem interferindo na condição dada à filosofia como disciplina nos cursos de Pedagogia, visto a redução de carga-horária e a fusão de componentes curriculares, provocando a consequente perda de conteúdos e de aprofundamento reflexivo, o que prejudica a qualidade da formação do pedagogo.

Palavras-Chave: Componente curricular. Ensino. Filosofia. Pedagogia. Universidades públicas.

ABSTRACT

More recent research points out that the pedagogue works in several areas and professional modalities, such as hospital and business pedagogy, in addition to management and educational teaching. In this way, the curriculum of the Pedagogy course gains a more technical character, seeking to meet these new specificities, which sometimes reduces the value of philosophy in this context, causing a fragmentation of curricular components, which makes it difficult to achieve real quality in the education of students. pedagogue, making it impossible for him to analyze educational discussions and the political questioning of educational practices. In this sense, this work had as its main objective to analyze the teaching of philosophy as a curricular component in the Pedagogy courses of the public universities of Alagoas, emphasizing the contents, workload, bibliographical references, professor profile and student conception, in view of the Brazilian curricular reorganization, seeking to understand the role given to philosophy in the Pedagogy course. The research was descriptive and explanatory, using the deductive method of approach. A bibliographic survey was carried out in Scopus (from Elsevier), Scielo, Springer Link, ACM Digital Library and Capes Catalogs of Dissertations and Theses. In the second stage of the research, philosophy in teacher and pedagogue training was discussed, its importance, institutionalization, curriculum organization and analysis of national legislation. The third stage consisted of the profile of philosophy teaching in Pedagogy courses at public universities in Alagoas, outlining a survey of the philosophy disciplines offered. The fourth stage analyzed philosophy as a curricular component through the characteristics of the faculty and students, especially through the use of questionnaires. It was observed that the curricular reorganization in the country has been interfering with the condition given to philosophy as a discipline in Pedagogy courses, by reducing the workload and merging curricular components, causing the consequent loss of content and reflective deepening, impairing the quality of teaching.

Keywords: Curricular component. Teaching. Philosophy. Pedagogy. Public universities.

LISTAS DE SIGLAS

ANPED: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

CAPES: COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

CEDU: CENTRO DE EDUCAÇÃO

CNE: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CESMAC: CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE MACEIÓ

CNPQ: CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

DCN: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

EAD: EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

ENADE: EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES

ESPI: ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS HUMANAS E ECONÔMICOS DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS

ESTÁCIO: CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SÁ

FFPA: FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARAPIRACA

IFAL: INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

INEP: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

LDB: LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MEC: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

ONU: ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES UNIDAS

PDI: PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

PPC: PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

PROLIND: PROGRAMA DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA

PUC: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

RSL: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

UB: UNIVERSIDADE DO BRASIL

UCP: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS

UE: UNIÃO EUROPEIA

UEPG: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

UNEB: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

UNESP: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
UNINOVE: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
UFAL: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
UFJF: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
UFPR: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
UFMS: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
UFMG: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
UFRN: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UFRGS: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
UEPG: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
UFSCAR: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
UFPEL: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
UFS: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
UFV: UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
UFPA: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
UFMA: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
UNEAL: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS
UNICAMP: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
UNINTER: CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL
USP: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
UTP: UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

LISTAS DE FIGURAS

Figura 01: Etapas e estratégias de seleção de estudos.....	30
Figura 02: Etapas e estratégias de seleção de estudos.....	37

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Porcentagem das obras encontradas.....	31
Gráfico 02: localização das instituições que realizaram as pesquisas.....	40
Gráfico 03: Ano de publicação das pesquisas.....	52

LISTAS DE TABELAS

Tabela 01: Dados gerais dos artigos.....	32
Tabela 02: Dados gerais das 20 pesquisas encontradas na RSL.....	38
Tabela 03: Matriz Curricular-PPC/UFAL 2006.....	84
Tabela 04: Núcleo I- Estudos de Formação Geral/Estudos Básicos-PPC/UFAL 2019.....	88
Tabela 05: Núcleo II-Aprofundamento e Diversificação de Estudos - PPC/UFAL 2019.....	89
Tabela 06: Prática como Componente Curricular - PPC/UFAL 2019.....	89
Tabela 07: Matriz Curricular do Curso de Pedagogia - PPC/UFAL 2019.....	90
Tabela 08: Núcleo de Estudos Básicos-PPC/UNEAL 2012.....	99
Tabela 09: Núcleo de Aprofundamento e Diversificação dos Estudos- PPC/UNEAL 2012.....	100
Tabela 10: Matriz Curricular do Curso de Pedagogia-PPC/UNEAL 2012.....	100
Tabela 11: Núcleo de Estudos Básicos - PPC/UNEAL 2017.....	106
Tabela 12: Núcleo de Aprofundamento e Diversificação dos Estudos - PPC/UNEAL 2017.....	108
Tabela 13: Núcleo de Estudos Integrados-PPC/UNEAL 2017.....	108
Tabela 14: Matriz Curricular do Curso de Pedagogia-PPC/UNEAL 2017.....	109

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	19
2.1 Definindo os Métodos de Pesquisa	19
2.2 Definindo os Referenciais Teóricos e Conceituais	22
2.3 Conhecendo os Campos de Estudo: os cursos de Pedagogia da UFAL e da UNEAL	27
2.4 Conhecendo as Produções Científicas sobre o Ensino de Filosofia na Formação do Pedagogo Através da Revisão Sistemática da Literatura (RSL)	28
2.4.1 Bases <i>Scopus</i> (da Elsevier), <i>Scielo</i> , <i>Springer Link</i> e <i>ACM Digital Library</i>	29
2.4.2 Base Catálogos de Dissertações e Teses da Capes.....	36
3 A FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: importância, legislação e currículo	53
3.1 A relação entre Filosofia e Pedagogia	53
3.2 Compreendendo o Conceito de Currículo	58
3.2.1 Compreendendo as relações entre organização curricular, tendências pedagógicas e legislação brasileira.....	66
3.3 Legislação e Reorganização Curricular do Curso de Pedagogia: uma “disputa de poderes” entre as áreas de conhecimento.....	73
4 O ENSINO DE FILOSOFIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM ALAGOAS	79
4.1 Caracterização do Currículo no Curso de Pedagogia da UFAL	79
4.1.1 Carga Horária, Conteúdos, Bibliografia.....	83
4.2 Caracterização do Currículo no Curso de Pedagogia da UNEAL	96
4.2.1 Carga horária, Conteúdos, Bibliografia.....	98

5 A FILOSOFIA ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM ALAGOAS.....	116
5.1 Perfil Docente: características e percepções.....	116
5.2 Concepções dos Discentes: características e percepções da aprendizagem.....	118
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	130

1 INTRODUÇÃO

O interesse em estudar, de forma mais profunda, a temática do ensino de Filosofia nos cursos de formação de professores surgiu ainda durante o meu mestrado na UFRN, quando li um artigo de Elisete Tomazetti (2000), intitulado “Filosofia da Educação: uma contribuição a compreensão de seu percurso no campo educacional”. Anos depois, quando me tornei docente e pesquisadora do curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Ensino Regional Alternativa (FERA), localizada no município de Arapiraca-AL, comecei a pesquisar sobre reorganização curricular brasileira. Na época, iniciavam-se as discussões acerca das imposições da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na educação básica e, de modo mais tímido, das novas diretrizes dos cursos de licenciatura.

Nessa época, chamou-me muito a atenção o texto “A Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia do Brasil: da obrigatoriedade à dispensa progressiva”, de Mühl e Mainardi (2017), que detalham os desafios da atual situação da filosofia nas universidades brasileiras, realidade que me instigou a pesquisar acerca da perspectiva nordestina – mais particularmente de Alagoas. Dessa forma, esta pesquisa é fruto do meu olhar sobre um problema identificado no âmbito educacional, o qual causa uma grande inquietação e que anseia respostas. Com essa afirmação, valho-me da valiosa reflexão do livro “O lugar do Olhar”, de Paulo Cesar Gomes (2013), pois o que é apresentado nesta tese é o resultado do meu singelo olhar sobre uma situação, é “meu ponto de vista”, já que “o que vemos, depende de onde o vemos e como o vemos” (GOMES, 2013, p. 93).

O ponto de partida é a perspectiva de que a importância do ensino de Filosofia na educação gira em torno do fato de o pensamento filosófico se caracterizar pela produção conceitual, pela busca de algo por si mesmo, por meio da especulação, examinando e analisando com cuidado (SANTOS e BONIN, 2018). Dessa maneira, como a educação e toda a sua complexidade é o objeto de estudo da Pedagogia (LIBÂNIO, 2010), o ato reflexivo no ser humano enquanto sujeito educando é imprescindível para que este se torne alguém preparado para a vivência em sociedade.

Santos e Bonin (2018) salientam ainda que a função essencial de componentes curriculares, como Filosofia da Educação, consiste em acompanhar, criticamente, a atividade educacional de forma a explicitar os seus fundamentos, esclarecer a função e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas. Em outras

palavras, o papel dos componentes curriculares é a manutenção de um constante exercício reflexivo acerca do processo educacional.

O Curso de Pedagogia qualifica o indivíduo para o exercício da docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio de modalidade normal e em cursos de educação profissional. Além disso, o pedagogo pode também atuar na área de serviços e apoio escolar, bem como em outros âmbitos nos quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2005). Segundo dados apresentados pelo Sistema e-MEC (2022)¹, atualmente, existem no Brasil 5.274 cursos de graduação superior em Pedagogia, sendo 4.770 ofertados de forma presencial, fazendo deste um dos cursos superiores mais ofertados pelas universidades e faculdades brasileiras.

Mühl e Mainardi (2017) explicam que a presença da filosofia no currículo do curso de Pedagogia, no Brasil, nunca foi muito representativa. Porém, em razão da importância que a filosofia teve no desenvolvimento do pensamento ocidental, ela sempre foi incluída no rol das disciplinas dos “fundamentos”, como base da formação dos pedagogos.

No texto “Dialética da Colonização”, ao explicar como a educação brasileira foi sendo usada pelo mercado e pelo Estado, Bosi (1992) afirma que, na década de 1970, uma das medidas oficiais do governo foi a retirada da disciplina de filosofia do currículo dos cursos médios e seu quase desaparecimento do nível superior, inibindo a reflexão teórica e crítica, crucial para formação do ser humano, por excelência. Anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 também trouxe mudanças na organização curricular dos cursos de nível superior no país, retomando a presença das ciências humanas e sociais na formação de profissionais em Pedagogia.

Atualmente, o pedagogo atua em diversas áreas e modalidades profissionais, com destaque para a pedagogia hospitalar e empresarial. Nesse viés, o currículo do Curso de Pedagogia ganhou um caráter mais técnico ao buscar atender novas especificidades, fato que diminuiu, por vezes, o valor da filosofia nesse contexto (OLIVEIRA, 2016). Albuquerque (1996) destaca que o currículo deixou de ser visto como apenas uma questão relativa a uma listagem neutra de conteúdos e passou a ser entendido como um conjunto de conhecimentos que é histórico e socialmente construído, implicado em relações de poder. Nesse ponto, sendo uma construção social dos homens, o currículo, como afirma Pedra (1993, p. 32), é "um recorte

¹ CADASTRO NACIONAL DE CURSOS E INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (e-MEC).

Informações sobre as instituições que ofertam o Curso de Pedagogia no país. e-MEC, 2022. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

intencional. Recorte que sempre terá, explícita ou não, uma lógica justificante. Tal recorte ou eliminação, faz-se dos conhecimentos disponíveis em uma determinada cultura".

Feitas as devidas contextualizações, cabe dizer que a problematização desta pesquisa se baseia em análises desenvolvidas por autores, como Oliveira (2016) e Albuquerque (1996), os quais apontam uma reorganização curricular brasileira nos últimos anos, cuja tendência generalizante secundariza as disciplinas de fundamentos, como a Filosofia da Educação, em favor de disciplinas técnico-pedagógicas, como o Planejamento e Gestão. Nesse sentido, a preocupação não é com os fins da educação, mas sim com a seleção de disciplinas consideradas imprescindíveis para formar tecnicamente o professor que atuará nas diversas áreas profissionais da Pedagogia, como indica, por exemplo, Oliveira (2016). Essa fragmentação curricular dificulta a real qualidade na formação do pedagogo, impossibilitando-o de analisar as discussões educacionais e a problematização política das práticas educativas.

Trabalhos desenvolvidos por autores, como Vieira (2010), Albuquerque (1996) e Quillici Neto (2001), mostram que disciplinas, como Filosofia da Educação, têm sido objeto de investigação em algumas universidades brasileiras.

Em sua Tese de Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, intitulada "Filosofia da Educação na formação do pedagogo: discurso de autonomia e fabricação da heteronomia", Vieira (2010), tendo como referência o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa, buscou analisar a possibilidade de a disciplina Filosofia da Educação contribuir para que os educandos construam sua autonomia.

Já Albuquerque (1996), em sua dissertação de mestrado "Filosofia da Educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a busca de uma identidade", investigou 30 Programas de Filosofia da Educação de 10 universidades públicas brasileiras, analisou 18 *curriculum vitae* dos professores que ministravam a disciplina e entrevistou cinco deles.

Por sua vez, Quillici Neto (2001) em pesquisa denominada "O ensino da Filosofia da Educação no Brasil: uma análise dos programas de ensino de Filosofia da Educação dos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo – 1988-1998", objetivou apresentar a prática de Filosofia da Educação nas graduações de Pedagogia do Estado de São Paulo, analisando os objetivos, os conteúdos e as bibliografias de 13 instituições.

Nessa perspectiva, motivou-se o interesse em estudar esse campo de investigação no contexto do estado de Alagoas a partir da seguinte questão: nos cursos de Pedagogia nas universidades públicas alagoanas, quais são as características do ensino de filosofia enquanto componente curricular, como conteúdos, carga-horária, referências bibliográficas, perfil docente e concepções discentes, diante da reorganização curricular brasileira dos últimos anos?

Esta pesquisa parte da hipótese de que a reorganização curricular brasileira trouxe mudanças na organização das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, refletindo um currículo que ganhou um caráter mais técnico com o objetivo de atender novas especificidades. A nossa tese é de que o ensino de filosofia, enquanto componente curricular nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, sofre as implicações da reorganização curricular dos últimos anos, trazendo consequências na qualidade da formação do pedagogo.

Assim sendo, o objetivo geral deste texto é analisar o ensino de filosofia enquanto componente curricular nos cursos de Pedagogia das universidades públicas de Alagoas, dando ênfase aos conteúdos, à carga-horária, às referências bibliográficas, ao perfil docente e à concepção discente, diante da reorganização curricular brasileira, para entendermos o papel dado à filosofia no curso de Pedagogia. Já os objetivos específicos são: a) realizar um levantamento bibliográfico sobre o ensino de filosofia na formação do pedagogo; b) compreender a história do curso de Pedagogia nas universidades públicas de Alagoas; c) discutir sobre a importância da filosofia na formação do pedagogo diante da reorganização curricular brasileira e d) identificar o perfil das disciplinas de filosofia nos cursos de Pedagogia das universidades públicas alagoanas – no caso, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

2 CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Neste capítulo, são apresentados os caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa. Para uma melhor organização, ele foi dividido em quatro subitens. O primeiro contempla o detalhamento dos métodos escolhidos; o segundo traz os referenciais teóricos e conceituais que nortearam este estudo; terceiro subitem introduz informações acerca do campo de estudo, ou seja, os cursos de Pedagogia da UFAL e da UNEAL. No quarto e último tópico, é feita uma acurada discussão a partir do levantamento das produções científicas a respeito do ensino de filosofia na formação do pedagogo no Brasil e no mundo.

2.1 Definindo os métodos de pesquisa

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa se baseiam nas discussões de autores como Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 30), os quais afirmam que “a pesquisa é um conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos aplicados no estudo de um fenômeno”.

Nessa perspectiva, para a realização desta pesquisa, optou-se pela modalidade qualitativa, tendo em vista que, conforme Yin (2016), esse método permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos em termos simples e cotidianos. Além disso, a pesquisa qualitativa oferece maior liberdade na seleção de temas de interesse porque os outros métodos tendem a ser limitados pela impossibilidade de estabelecer as necessárias condições de análise, pela indisponibilidade de uma série de dados suficientes, pela falta de abrangência de variáveis ou pela dificuldade de extrair uma amostra adequada de entrevistados. Por outro lado, a investigação qualitativa envolve estudar o significado das vidas das pessoas nas condições em que realmente vivem.

Além disso, esta pesquisa será explicativa e descritiva, já que os estudos descritivos analisam como se manifestam um fenômeno e seus componentes e os explicativos buscam encontrar as razões ou as causas que provocam determinados fenômenos (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), elementos característicos à análise do ensino de filosofia enquanto componente curricular nos cursos de Pedagogia em Alagoas.

O método de abordagem será o dedutivo, o qual parte de uma generalização em direção a uma questão particularizada (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Esse método foi escolhido pois já existem relatos de pesquisas a nível nacional que apontam uma reorganização curricular nos cursos de Pedagogia, mas o intuito deste estudo é analisar essa mesma questão de modo específico nas universidades públicas alagoanas.

Esta pesquisa está dividida em etapas. A primeira etapa de detalha os procedimentos metodológicos, desde a escolha do método de abordagem até o conhecimento dos campos de estudo. Nesse momento, também é feito um levantamento bibliográfico sobre o assunto. Para tanto, foi utilizada a Revisão Sistemática de Literatura (RSL), por meio do software de pesquisa *Start* (State of the Art through Systematic Reviews), na qual foram buscados, em várias bases de dados, estudos sobre as possíveis relações entre filosofia, pedagogia e educação, na finalidade de traçar o cenário mundial sobre as pesquisas em torno dessas temáticas, com o objetivo de identificar os estudos científicos sobre o ensino de filosofia enquanto disciplina curricular nos cursos de Licenciatura em Pedagogia nas universidades.

Considerando o objetivo proposto, foi necessária a seleção preliminar de um banco de dados relevante para viabilizar a pesquisa bibliográfica e a análise correspondente. Tal seleção foi realizada pelas bases *Scopus* (da Elsevier), *Scielo*, *Springer Link*, *ACM Digital Library* e Catálogos de Dissertações e Teses da Capes. Os *Strings* inseridos nas buscas foram: *philosophy AND pedagogy AND “philosophy of education”*. Como recurso metodológico, utilizou-se a ferramenta online *Start* para facilitar a análise de conteúdo dos artigos encontrados.

A segunda etapa desta pesquisa foi o conhecimento sobre a filosofia na formação do docente e do pedagogo, isto é, a importância dessa disciplina e sua institucionalização e organização curricular, além da análise das legislações nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e a Diretriz Curricular Nacional (DCN) do curso de Pedagogia, e dos “poderes” que regem a reorganização curricular brasileira.

Na terceira etapa, constituiu-se o perfil do ensino de filosofia nos cursos de Pedagogia das universidades públicas de Alagoas a partir de um levantamento das disciplinas de filosofia ofertadas, contemplando carga-horária, conteúdos e bibliografia, baseados em pesquisas já desenvolvidas por Albuquerque (1996); Oliveira (2016); Vieira (2010) e outros, a partir da análise dos Projetos de Desenvolvimento Institucional das universidades e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Já a quarta etapa buscou entender a filosofia enquanto componente curricular por meio de características do corpo docente e discente. Quanto ao perfil docente, foram realizadas pesquisas na Plataforma *Lattes/CNPq* dos professores e bem como foi feita aplicações de questionário. Os docentes foram convidados via e-mail e *WhatsApp* a participarem da pesquisa e a responderem ao questionário *online*, que conta as seguintes questões: a) Qual é a relevância da(s) disciplina(s) de filosofia para o curso de Pedagogia? b) Qual é a contribuição da(s) disciplina(s) de filosofia para a formação inicial do pedagogo e as possíveis contribuições para a compreensão da realidade educacional? c) Como você avalia a organização dos conteúdos, de

metodologias de ensino e a compatibilidade dos conteúdos propostos no programa da disciplina em relação à carga-horária? d) Como você avalia a participação pedagógica dos estudantes nas aulas? E e) No seu entender, as disciplinas de filosofia são valorizadas diante da organização da matriz curricular do curso de Pedagogia? Os coordenadores de curso também foram contactados para intermediar o acesso aos docentes e para autorizar o diálogo e participação dos discentes.

Quanto à participação dos discentes, responderam ao questionário *online* alunos que estão cursando os últimos períodos, com o intuito de “dar voz” a esses sujeitos e de conhecer suas concepções acerca da filosofia como componente curricular. Esses discentes responderam questões como: a) Qual importância você atribui a(s) disciplina(s) de filosofia no currículo do curso de Pedagogia para a formação inicial e profissional do pedagogo/professor? b) A organização dada para conteúdos abordados nas disciplinas favoreceu a sua aprendizagem? c) Os conteúdos abordados desencadearam processos de reflexão, análise e aprendizagem e estimularam a busca de novos conhecimentos? d) A metodologia de ensino dos professores foi relevante e adequada? e) Para você, a relação teoria e prática foi estabelecida no desenvolvimento da(s) disciplina(s)? f) Os conteúdos estudados foram articulados com os de outras disciplinas do curso? g) A carga-horária das disciplinas foi utilizada adequadamente (equilíbrio tempo/quantidade de conteúdo, metodologias, bibliografia)? Como estratégia metodológica, os estudantes que foram convidados a responder ao questionário na UNEAL são os do campus Arapiraca e, na UFAL, do campus de Maceió, turno matutino.

Vale ressaltar que o curso na modalidade Educação a Distância (EaD), ofertado pela UFAL, e o programa direcionado à qualificação Intercultural Indígena (Prolind), ofertado pela UNEAL, não fizeram parte desta pesquisa, apenas os cursos regulares e presenciais. Também é importante salientar que, por questões éticas, os nomes dos participantes não são revelados e que aqueles que concordaram participar voluntariamente do questionário.

Para terminar, os resultados da pesquisa foram analisados por meio do uso do *software KH Coder*®, por ser uma ferramenta adequada para análise de diversos dados de pesquisa social e de texto, como registros de entrevistas e questionários, através do método “mineração de texto” ou “análise de texto de pesagem”. Tais dados foram trabalhados e expressos em tabelas, em organogramas e em gráficos.

2.2 Definindo os referenciais teóricos e conceituais

Procurar compreender a realidade, isto é, a situação do ensino de filosofia nos cursos de Pedagogia das universidades alagoanas, mostra-se como um instigante desafio que nos motiva a cada dia.

Após um acurado processo de leitura de variados textos e autores, com diferentes correntes de pensamento e de técnicas de pesquisa, ideias e pontos de vista, entendemos ser de suma importância a definição prévia dos referenciais teóricos e conceituais que embasaram este trabalho acadêmico, o qual foi norteado pelas seguintes principais bases:

- Para compreender a importância da relação entre Filosofia e Educação, Filosofia e Pedagogia e o ensino de filosofia nos cursos de licenciaturas, trabalhou-se com textos de Lorieri (2010), *Filosofia e Formação no Ensino Superior*; Hermann (2015), *Pensar arriscado: a relação entre filosofia e educação*; Gelamo (2009), *O ensino de Filosofia no limiar da contemporaneidade*; Cerletti (2009), *O Ensino de Filosofia como problema filosófico*; Fávero (2004), *O ensino de filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais*; Matos e Costa (2014), *Ensino de Filosofia: questões fundamentais*; Matos (2000), *Em toda parte e em nenhum lugar: a formação pedagógica do professor de Filosofia*; Saviani e Duarte (2010), *A formação humana na perspectiva histórico-ontológica*; e Gallo e Kohan (2004), *Apresentação do Caderno CEDES sobre a filosofia e seu ensino*, entre outros.

Esses pesquisadores apresentam uma gama de produções científicas pertinentes à filosofia e educação, à filosofia e pedagogia e ao ensino de filosofia nos cursos de licenciatura, inclusive alguns deles conduzem seus estudos tanto ao contexto da educação básica como ao ensino superior.

Os autores supracitados comungam da visão de que o ensino de filosofia tem sua importância relacionada ao fazer refletir, pensar, criticar e desenvolver autonomia, contribuindo na formação de pessoas mais humanas e conscientes do papel que integram na sociedade. Também é possível perceber a preocupação com as discussões acerca da admissão da filosofia no campo educacional e com as perspectivas que se vislumbram na relação com as demais ciências no currículo formal das unidades de ensino, já que, por vezes, “estabelece-se um deslocamento na relação entre filosofia e educação, que deixa de ser próxima e familiar para se tornar estranha e distante” (HERMAN, 2015, p. 221). Cerletti (2009, p. 14), destaca ainda que “no desenrolar dos cursos, a reflexão filosófica sobre o significado ou o sentido da filosofia costuma ser abreviada ao extremo ou postergada quase que indefinidamente”, alertando para os

problemas consequentes desse fato na qualidade na formação dos professores, como é melhor explicado no próximo capítulo.

- Para entender as particularidades do ensino de filosofia nos cursos de Licenciatura em Pedagogia na formação do pedagogo, o embasamento foi feito em em Quillici Neto (2000), *O ensino de filosofia da educação no Brasil: uma análise dos programas de ensino de filosofia da educação dos cursos de pedagogia do Estado de São Paulo*; Vieira (2010), *Filosofia da Educação na formação do pedagogo: discurso de autonomia e fabricação da heteronomia*; Albuquerque (1996), *Filosofia da educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a busca de uma identidade*; Tomazetti (2000) *Filosofia da Educação: uma contribuição a compreensão de seu percurso no campo educacional*, entre outros, tendo em vista a feitura de uma revisão sistemática da literatura cujos resultados são demonstrados no final deste capítulo.

Esses autores realizaram importantes pesquisas e trouxeram resultados pertinentes acerca da constituição, da manutenção e da resistência de disciplinas de filosofia nos cursos de Pedagogia no Brasil, particularmente em determinadas universidades, trazendo relatos da história de formação, de organização de conteúdo, de carga-horária e ce questionamento sobre a identidade desses componentes curriculares.

Tomazetti (2000), por exemplo, tendo, como objeto de estudo, os programas de ensino ministrados nas aulas de Filosofia da Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade do Brasil (UB), entre os anos de 1940 e 1960, chegou à conclusão de que o ensino de tal componente curricular por vezes não permitia nem afluência o questionamento filosófico da educação na atualidade, o que reforça a carência de identidade do referido componente, o qual está voltado apenas para a transmissão de conteúdos prontos e acabados de autores já consagrados, ditos clássicos.

Vieira (2010), tomando, como campo empírico de investigação, o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa (UFV), propõe que a disciplina Filosofia da Educação pode comportar a instalação de uma crise das verdades e das certezas dos docentes e dos discentes; a manifestação do desejo de autonomia/cidadania/democracia; o estudo/conhecimento da história da Filosofia da Educação; a construção pelo professor de um projeto para os seus educandos; a prestação de contas públicas pelo educador do que pensa, diz e faz de sua prática educativa e a interrogação ilimitada de si, do outro e da sociedade, estando aí a importância da Filosofia da Educação na formação do pedagogo.

- No intuito de contextualizar a filosofia como componente curricular na formação de futuros pedagogos, faz-se necessário um estudo dos seguintes conceitos: Currículo, Componente curricular e (Re)organização curricular brasileira do curso de Pedagogia. Assim, foram utilizadas, como referência, pesquisas de Pedra (1993), *Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo*; de Macedo (2004), *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*; de Oliveira (2016), *O ensino da filosofia da educação no Curso de Pedagogia*; além de análise de documentos como a LDB (BRASIL, 1996) e atualizações, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) e os PPCs dos cursos de Pedagogia da UFAL e UNEAL.

As novas DCNs do curso de Graduação em Pedagogia, instituídas em 2006, trouxe uma situação preocupante: a não especificação de conteúdos ou de disciplinas obrigatórias. Esse fato reforça a estratégia de intervenção do Estado na educação, na formação de profissionais e na organização do currículo de futuros pedagogos, já que, segundo Macedo (2004), o currículo pode ser utilizado como instrumento de dominação, afinal, por meio dele, os sujeitos são fabricados de forma que seja possível melhor governá-los e, assim sendo, aparentemente, trata-se de “um recorte intencional” (PEDRA, 1993).

Nesse sentido, autores, como Oliveira (2006), salientam a existência de uma crise do curso de Pedagogia, tendo em vista que a (re)organização curricular brasileira secundariza disciplinas de fundamentos, como as de filosofia, situação que influencia negativamente a qualidade da formação do educador no Brasil.

- Buscando entender a história de formação dos cursos de Pedagogia na UFAL e UNEAL, pesquisas de Madeira e Verçosa (2011), *O curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFAL: origem e trajetória ao longo dos seus primeiros 50 anos*; Almeida (2014), *O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas e a formação docente para a prática da educação inclusiva*; Santos e Prado (2006), *A formação docente e o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas*; Araujo, Oliveira e Braz (2013), *Espaço universitário e as condições de trabalho docente na Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL*; Marques, Araújo e Silva (2018), *A importância do estágio nos anos iniciais para a formação docente: uma pesquisa realizada na Universidade Estadual de Alagoas*; e os PPCs dos cursos de Pedagogia da UFAL e UNEAL foram essenciais norteadores.

Os autores supracitados trazem um interessante histórico do processo de constituição do curso de Licenciatura em Pedagogia na UFAL e na UNEAL, elencando os avanços e os principais desafios encontrados.

Santos e Prado (2006) explicam que, na UFAL, o curso, que tem suas origens no ano de 1952, oferece 120 vagas por ano, funciona nos três turnos em regime semestral, tem um total de 3.500 horas e destina-se à formação de licenciados para exercer o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Vale destacar que esses dados quantitativos se referem ao campus de Maceió.

Já o curso de Pedagogia da UNEAL, de acordo com Marques, Araújo e Silva (2018), teve início em 1995 com a criação da Escola Superior de Ciências Humanas, Físicas e Biológicas do Sertão, localizada no município de Santana do Ipanema/AL. Com o Parecer do Conselho Estadual de Educação de Alagoas nº 109/94, de 8 de novembro de 1994, a referida licenciatura foi estendida à Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca (FFPA), com 50 vagas ofertadas (PDI, 2005). Esse ponto é explicado mais detalhadamente no final deste capítulo.

- Para compreender as características do ensino de filosofia nos cursos de Pedagogia das universidades públicas de Alagoas, é realizado um levantamento das disciplinas de filosofia ofertadas, analisando carga-horária, conteúdos e bibliografia, dispostas em fontes, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFAL (UFAL, 2019b); o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNEAL (UNEAL, 2019); o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia do Campus AC Simões (UFAL, 2019a); o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia do Campus Arapiraca (UFAL, 2018a); o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia do Campus Sertão (UFAL, 2018b) e o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia da UNEAL (UNEAL, 2012).

Entende-se que esses documentos revelam a organização das instituições de ensino, bem como esboçam os objetivos conquistados e a serem alcançados e as particularidades dos cursos, como componentes curriculares ofertados, ementas, referenciais teóricos e metodologias de ensino e carga-horária.

2.3 Conhecendo os campos de estudo: os cursos de Pedagogia da UFAL e da UNEAL

Os campos de investigação desta pesquisa serão os cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

A UFAL oferta o curso de Pedagogia em Maceió, em Arapiraca e em Delmiro Gouveia, enquanto a UNEAL oferta o curso nos municípios de Arapiraca, Palmeira dos Índios, União dos Palmares e Santana do Ipanema.

A criação do curso de Pedagogia em Alagoas se deu por iniciativa de distintos educadores alagoanos, como o Padre Teófanos Augusto de Araújo Barros, no ano de 1955, na então Faculdade de Filosofia de Alagoas, localizada em Maceió (UFAL, 2019) A partir do Decreto Federal nº 37.599 de 12 de julho de 1955, publicado em 01 de setembro do mesmo ano, os cursos de Pedagogia e Didática foram autorizados a funcionar na referida faculdade privada com intuito de formar técnicos em nível de especialização na área de educação. Em 1961, a UFAL foi criada, por meio do Decreto Federal nº 49.849 de 07 de janeiro de 1961, publicado em 10 de fevereiro. Nessa universidade, o curso de Pedagogia passou a estar ligado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alagoas, com sede na capital alagoana. A graduação em Pedagogia, que durava 3 anos, assim como os outros cursos de bacharelado da universidade, objetivava formar técnicos para planejamento, coordenação e gestão da educação e assessorar os sistemas educacionais.

As disciplinas do referido curso estavam subdivididas da seguinte forma: no primeiro ano, a grade dividia-se em Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação e Psicologia Educacional; no segundo ano, havia Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Psicologia Educacional e Administração Escolar e, no terceiro ano, História da Educação, Psicologia Educacional, Administração Escolar e Educação Comparada. O curso de Didática, por outro lado, tinha a duração de 1 ano e era composto pelas disciplinas Didática Geral, Didática Especial, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.

A reforma universitária promovida pelo Regime Militar, a partir da Lei 5.540/68, promoveu uma reorganização institucional na UFAL: saiu a estrutura de Institutos Básicos e Faculdades e veio a área de educação, constituindo a Faculdade de Educação, que passava a ter a responsabilidade de formar ou de concluir a formação de todos os profissionais da educação em nível superior, através de clássico esquema 3 + 1, criado, no Brasil, ainda na década de 1930, com a estrutura original das licenciaturas (UFAL, 2019).

A partir de então, surge, na UFAL, a subdivisão da ação do pedagogo em tarefas especializadas sob a égide da Resolução 02/69 do Conselho Nacional de Educação (CNE), decorrente de Parecer do Professor Valnir Chagas, criando, como formas de realização da formação no curso de Pedagogia, as habilitações em Supervisão Escolar, Orientação

Educacional, Administração Escolar e Inspeção Escolar. Em 1978, surgiu mais uma habilitação, a de Magistério, a qual preparava apenas para a docência nos cursos pedagógicos nível de 2º Grau (MADEIRA; VERÇOSA, 2011).

Almeida (2014) destaca que, somente em 1987, o então Departamento de Educação, após 32 anos de sua criação, conquistou autonomia, mediante a criação do Centro de Educação (CEDU), englobando não só o curso de Pedagogia, mas também o de Educação Física. A autora salienta ainda que o surgimento do CEDU reafirmou a importância do curso de Pedagogia no processo de formação docente dos educadores alagoanos, já que, além de diplomar os pedagogos que atuavam nas escolas do estado, também continuaria responsável por ofertar as disciplinas pedagógicas a todos os cursos de licenciaturas da UFAL.

Atendendo à política de interiorização do ensino superior público no Brasil, a UFAL expandiu a sua área de atuação em 2005, quando o Ministério da Educação assinou um convênio para a implantação de campus na cidade de Arapiraca, agreste do estado, inaugurado em 16 de setembro de 2006 e autorizado o funcionamento por meio do Parecer do CNE/CES nº 52/2007, estando localizado na Avenida Manoel Severiano Barbosa, S/N – Bom Sucesso – Rodovia AL 115 – Km 6,5. Porém, vale destacar que o curso de Pedagogia no Campus Arapiraca somente passou a ser ofertado em 2011, com o objetivo de sanar a carência de instituições públicas que oferecessem o referido curso na modalidade presencial no agreste alagoano (UFAL, 2019).

Ainda atendendo à política de interiorização do ensino superior em Alagoas, em 15 de março de 2010, foi inaugurado o Campus do Sertão, localizado no município de Delmiro Gouveia, integrando cursos como Engenharia Civil, Engenharia da Produção, Letras, História, Geografia, além de Pedagogia. Segundo dados do Projeto Político Pedagógico do referido curso, o objetivo da graduação em Pedagogia, no campus Sertão, apresenta estreita relação entre o perfil profissional do egresso, a estrutura curricular e o contexto socioeducacional no qual o curso está inserido.

Já a UNEAL, até 2010, era uma instituição pública que ofertava o referido curso presencial na região Agreste de Alagoas. Conforme Araújo, Oliveira e Braz (2013), a UNEAL iniciou a sua história na década de 1970, quando chamava Fundação Educacional do Agreste – Funec –, sede em Arapiraca. Em seu interior, foi criada a Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca – FFPA –, naquela época uma instituição privada.

De acordo com Marques, Araújo e Silva (2018), um marco histórico para o curso de Pedagogia da UNEAL, em 1995, foi a criação da Escola Superior de Ciências Humanas, Físicas e Biológicas do Sertão, com as graduações de Pedagogia e de Zootecnia. A escola estava localizada no município de Santana do Ipanema/AL, com respaldo do Parecer do Conselho

Estadual de Educação de Alagoas nº 109/94, de 8 de novembro de 1994, quando a referida licenciatura foi estendida à FFPA, com 50 vagas (PDI, 2005).

Nesse sentido, o projeto vislumbra, em consonância com os Campi I, II e III, consolidar uma proposta de formação docente com vista ao cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Parecer nº 05/2005 – CNE/ CP e Resolução nº 01/2006 – CNE/CP no sentido de proporcionar aos acadêmicos do curso de Pedagogia dos Campi acima citados, condições que os levem a atuarem, prioritariamente, na docência da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (ARAÚJO, OLIVEIRA e BRAZ, 2013).

O Curso de Pedagogia da UNEAL busca instituir um projeto pedagógico que seja centrado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e que atenda aos ditames científicos. Busca-se, nesse ponto, trabalhar a Pedagogia como Ciência da Educação que se consubstancia na Teoria Pedagógica, considerando os princípios sócio-histórico advindos da formação de professores e adentrando nas várias áreas de conhecimento que permeiam o processo pedagógico, especialmente no Curso de Pedagogia. Assim, propõe-se um projeto Pedagógico Único para todos os campi onde o curso está sendo ofertado (UNEAL, 2012).

Em 1994, através da Lei n.º 5.606/94, o Campus III foi criado com o surgimento da Escola Superior de Ciências Humanas e Econômicas de Palmeira dos Índios – ESPI –, que, inicialmente, funcionou como extensão da FFPA, com os cursos de Letras, Ciências, História, Geografia, Matemática e Pedagogia – Magistério da Educação Infantil, Séries Iniciais, Formação Pedagógica e Gestão Educacional (UNEAL, 2012). Em 1998, o Conselho Estadual de Educação, por meio de um convênio com a Prefeitura, concedeu autorização para que uma extensão da FFPA funcionasse em União dos Palmares, o que levou ao nascimento do Campus V, o qual ofertava, a princípio, o curso de Licenciatura em Letras (UNEAL, 2012). Vale destacar que, em 2006, a então faculdade conquistou a sua institucionalização como Universidade.

2.4 Conhecendo as produções científicas sobre o ensino de Filosofia na formação do pedagogo através da Revisão Sistemática da Literatura (RSL)

Com o objetivo principal de identificar os estudos científicos sobre o ensino de filosofia enquanto componente curricular nos cursos de Licenciatura em Pedagogia nas universidades, foi realizada uma RSL. Considerando o objetivo proposto, de início, fez-se necessária a seleção de um banco de dados relevante para viabilizar a pesquisa bibliográfica e a análise correspondente. Desse modo, em um primeiro momento, optou-se pelas bases *Scopus* (da Elsevier), *Scielo*, *Springer Link* e *ACM Digital Library* e, posteriormente, pela base Catálogos

de Dissertações e Teses da Capes. Assim sendo, os resultados dessas buscas são apresentados separadamente.

2.4.1 Bases *Scopus* (da Elsevier), *Scielo*, *Springer Link* e *ACM Digital Library*

O levantamento nas bases de dados foi realizado em 01/09/2020 e os *Strings* inseridos nas buscas foram: philosophy AND pedagogy AND “philosophy of education”.

Com o intuito de contemplar a investigação, buscou-se responder os seguintes questionamentos: (P1) Quais são as características do ensino de filosofia enquanto componente curricular nos cursos de Pedagogia nas universidades, como conteúdo, carga-horária e referenciais bibliográficos? (P2) Quais são as disciplinas de filosofia existentes nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia nas universidades? (P3) Que tipos de estudos mais investigam o ensino de filosofia na formação do pedagogo?

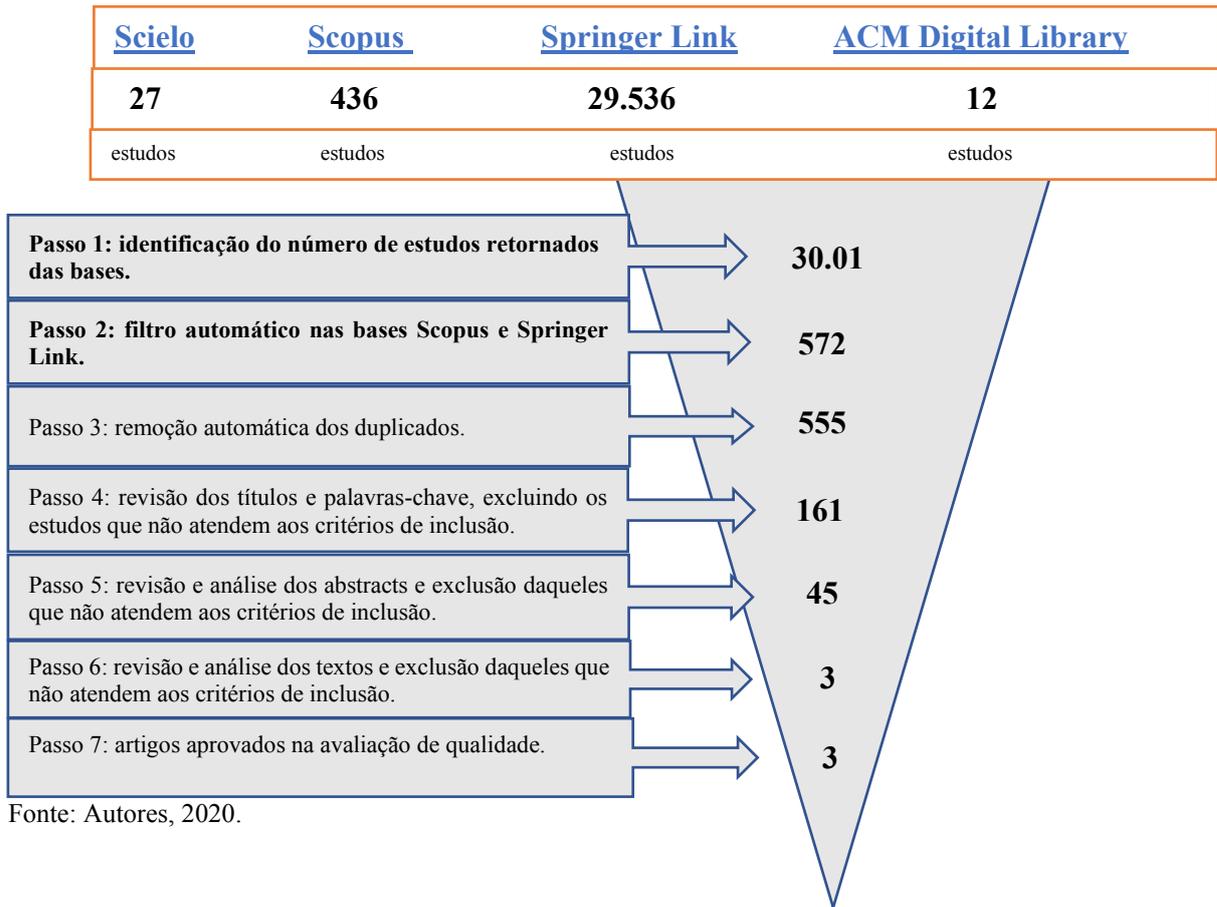
Para a seleção dos artigos, foram priorizados critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão definidos foram: pesquisas sobre disciplinas de filosofia nos cursos de Pedagogia (universidades ou faculdades); pesquisas que dialoguem sobre filosofia da educação nos cursos de Pedagogia; investigações sobre a relação filosofia e Pedagogia no nível superior; pesquisas disponíveis na internet e de acesso livre; artigos avaliados por pares. Já os critérios de exclusão foram: pesquisas repetidas; pesquisas que apresentem somente o protocolo; pesquisas que não apresentem características das disciplinas de filosofia nos cursos de Pedagogia.

Os artigos encontrados foram exportados nas bases de dados pesquisadas por meio de arquivos *BibTex* e, posteriormente, importados ao programa *Start*. Vale destacar que os trabalhos da base *SpringerLink* têm funcionalidade somente para exportação para o formato csv. Dessa forma, os arquivos foram convertidos para bib através de um projeto em *python* chamado *Springer_csv2bib16*.

- **Seleção dos estudos**

Para selecionar os estudos, adotaram-se os seguintes procedimentos metodológicos, conforme a Figura 01.

Figura 01: Etapas e estratégias de seleção de estudos



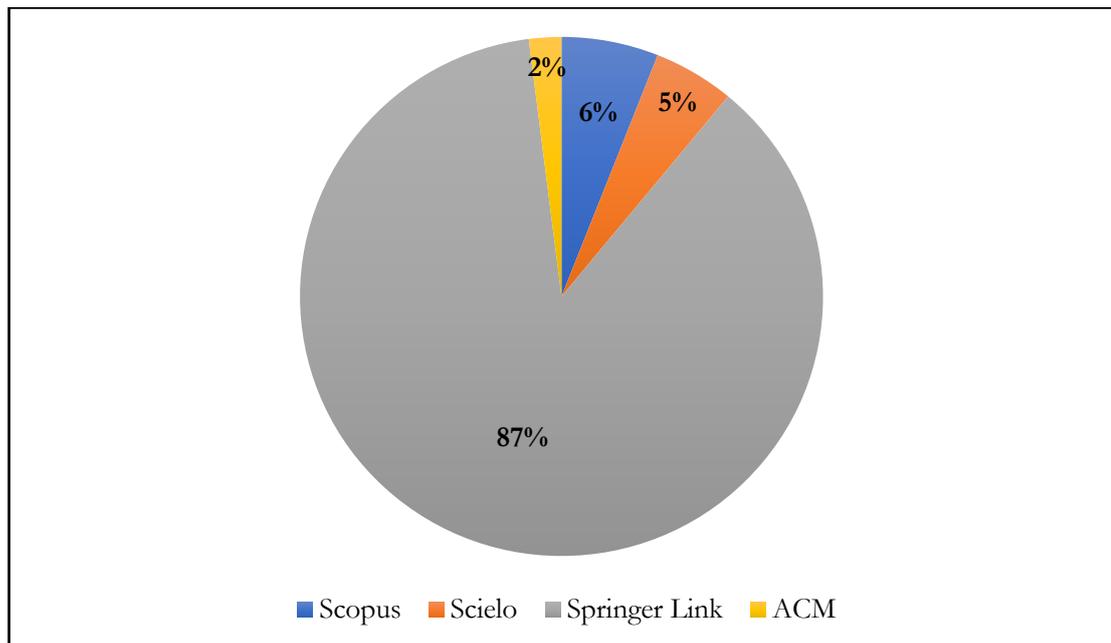
Conforme demonstrado na Figura 01, na primeira busca de dados, foram encontrados 30.011 trabalhos, sendo 436 na *Scopus* (da Elsevier), 27 na *Scielo*, 29.536 na *Springer Link* e 12 na *ACM Digital Library*. Diante do alto número de obras encontradas nas bases *Scopus* e *Springer Link*, viu-se a necessidade de refinamentos de busca.

▪ Estratégias e refinamentos de busca

Na base *Scopus*, como estratégia de refino de busca, foram aplicados filtros quanto ao tipo de trabalho científico, priorizando somente artigos de acesso livre e publicados a partir do ano 2000, o que resultou em 37 obras. Na base *Springer Link*, foram aplicados os seguintes procedimentos de filtros: apenas trabalhos pertencentes à disciplina Educação e as subdisciplinas Filosofia Educacional e Filosofia da Educação, somente artigos e publicação a partir do ano 2000, resultando em 496 trabalhos científicos.

Após os refinamentos, ao todo, foram encontradas 572 obras: 37 na *Scopus*, 27 na *Scielo*, 496 na *Springer Link* e 12 na *ACM Digital Library*, conforme demonstrado no Gráfico 01.

Gráfico 01: Porcentagem das obras encontradas



Fonte: Autores, 2020.

Como é possível perceber, no Gráfico 01, 87% dos documentos encontrados foram na base de dados *Springer Link*, seguido pela *Scopus*, com 6%, pela *Scielo*, com 5% e pela *ACM*, com apenas 2%.

O próximo passo foi a exclusão de pesquisas duplicadas, que totalizavam 17 obras. Na fase seguinte, foi feita a revisão dos títulos e das palavras-chave, excluindo os estudos que não atenderam aos critérios de inclusão. Aqueles estudos que não tinham dados suficientes foram deixados para a próxima etapa. Em tal fase, 394 artigos foram excluídos, indo 161 trabalhos para a etapa subsequente.

Em seguida, foi realizada a revisão e análise dos *abstracts* e a exclusão daqueles que não atenderam aos critérios de inclusão. Aqueles que não apresentaram dados suficientes foram, novamente, deixados para a próxima etapa. Nessa fase foram excluídos 116 artigos, restando 45. Por último, passou-se para a revisão e análise dos textos e exclusão daqueles que não atenderam aos critérios de inclusão, fase em que, ao todo, foram descartados 42 artigos, restando apenas 3.

▪ Avaliação de Qualidade

Foi feita a leitura de 45 artigos completos, a partir dos quais passou-se a considerar os critérios de avaliação de qualidade, atribuindo-os relevância como “Sim”, “Parcialmente” ou “Não”. Buscavam-se artigos científicos que respondessem à seguinte questão: o estudo traz

características sobre ensino de filosofia enquanto disciplina curricular no contexto do curso de Pedagogia?

Nessa perspectiva, os estudos com resposta de critério “Não” e “Parcialmente” foram excluídos, restando apenas 3 artigos aceitos, os quais apresentaram características acerca do ensino de filosofia como disciplina curricular nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

▪ **Resultados e Discussões**

A Tabela 01 abaixo apresenta os dados gerais dos 3 artigos encontrados na Revisão Sistemática de Literatura, com títulos dos trabalhos e tradução para o português, identificação dos autores, ano e país de publicação.

Tabela 01: Dados gerais dos artigos

ARTIGO 1	Título	<i>Filosofía de la Educación y pedagogía de la enseñanza en la formación del profesorado. Estudio de caso, percepción del estudiantado</i>
	Tradução	Filosofia da Educação e pedagogia do ensino na formação de professores. Estudo de caso, percepção do aluno
	Autor(es)	Luis Rodrigo Camacho Verdugo, Hernán Morales Paredes
	Ano publicado	2020
	País	Chile
ARTIGO 2	Título	<i>Philosophy of Education as an Academic Discipline in Turkey: The Past and the Present</i>
	Tradução	Filosofia da educação como disciplina acadêmica na Turquia: o passado e o presente
	Autor(es)	Hasan Ünder
	Ano publicado	2007
	País	Turquia
ARTIGO 3	Título	<i>Philosophy of Education in Spain at the Threshold of the 21st Century – Origins, Political Contexts, and Prospects</i>
	Tradução	Filosofia da educação na Espanha no limiar do século 21 - origens, contextos políticos e perspectivas
	Autor(es)	Gonzalo Jover
	Ano publicado	2001
	País	Espanha

Fonte: Autores, 2020.

Os autores Verdugo e Paredes (2020) apresentam os resultados de uma pesquisa oriunda da Universidade Católica de Santísima Concepción, Chile, publicada pela Revista Educación, da Universidade de Costa Rica. A pesquisa teve como objetivo conhecer a percepção dos alunos de Pedagogia sobre a disciplina de Filosofia da Educação. Para tanto, foram realizadas

entrevistas com 18 estudantes, cujos resultados mais relevantes indicam um problema motivacional dos alunos para o estudo da filosofia em geral. No entanto, o estudo também mostra uma percepção positiva quanto à essencial permanência filosófica no projeto curricular de formação, apontando a imprescindibilidade de aprimorar os recursos didáticos utilizados pelos professores, bem como estratégias de ensino que auxiliem especificamente os alunos de Pedagogia a desenvolver habilidades reflexivas, reconhecendo a relevância de propor um ensino específico de filosofia.

Os autores destacam, ainda, a importância da aprendizagem de filosofia entre os graduandos por esta permitir que os discentes desenvolvam aspectos atitudinais, como serem pessoas melhores. Kohan (2010, p. 30) corrobora com esse pensamento quando afirma:

A filosofia como ciência, propõe um instrumento teórico para ser crítico e pró-ativo, tenta superar as aparências de realidade -incluindo a dos dados verificáveis-, a Deus, à história, ao psiquismo, ao bem, etc. ... O que a Filosofia pretende nos ensinar? Em primeiro lugar que somos humanos e, portanto, como podemos ser melhores pessoas, também nos oferece a possibilidade de elaborar um projeto de vida de acordo com a nossa vocação e com uma direcionalidade para melhorar a história; ensina-nos a viver não como dados ou figuras, mas como um ser de valores que pode dar mais de si; abre nossos olhos para superar as aparências e questionar o dogmatismo rígido.

Nessa perspectiva, Boavida (2006) e Fullat (2000) explicam que o ensino da Filosofia permite a aprendizagem e a articulação de conhecimentos que, a partir da pesquisa, possibilitam o avanço de certos aspectos intelectuais próprios e a aquisição de outros para compreender os objetos de estudo. De tal modo, o que se ensina, como se ensina e como os alunos aprendem torna-se de suma importância no trabalho do professor e deve instigar nos alunos o senso de responsabilidade sobre a sua própria aprendizagem. Assim, Cortés (2015) e Cerletti (2008) salientam a necessidade de uma didática da Filosofia pertinente ao cenário social atual, uma vez que a filosofia pode contribuir no nível educacional da formação profissional para encontrar o caminho adequado para responder às mudanças que ocorrem no mundo atual.

Verdugo e Paredes (2020) citam Moreno (2013) para trazer informações sobre fatores que podem influenciar a aprendizagem do aluno, demonstrando que a filosofia tem sido, com frequência, censurada por ser vista como um luxo, um *hobby* ou um conhecimento que não é bom para nada. Os autores destacam, ainda, que talvez haja nessas falas o estigma que advém dos maus professores de Filosofia, da pouca formação na disciplina ou da falta de compreensão da Filosofia como conhecimento e reflexão fundamentais sobre o homem.

Já Ünder (2007), explica o estado passado e presente da filosofia da educação como disciplina acadêmica nos cursos de graduação de Pedagogia, de História da Pedagogia e de

Filosofia da Educação na Turquia. O autor apresenta dois períodos paralelos às relações internacionais turcas – antes e depois da Segunda Guerra Mundial – e destaca informações sobre a posição e as formas da filosofia da educação nos currículos, a prevalência relativa das abordagens e os problemas e as perspectivas futuras, visto que o ensino está em processo de discussão quanto à sua relevância diante da existência de opiniões sobre a retirada da disciplina do currículo.

Dessa maneira, conforme Bu`yu`kdu`venci (1991), na Turquia, evidencia-se uma tradição da filosofia analítica da educação. O autor critica as abordagens científicas, pragmáticas e positivistas da educação e evidencia uma confusão nos usos dos conceitos educacionais nos livros didáticos, pois, segundo ele, há uma falta de pensamento filosófico nesses materiais. Bu`yu`kdu`venci (1991) adota a filosofia como uma atividade crítica.

Ünder (2007) declara, ainda, que os impactos dos estudos e das discussões acerca da filosofia e de filósofos na educação têm sido muito limitados na Turquia, pois não foram eficazes no pensamento educacional nem na determinação das políticas educacionais nos últimos tempos.

Para Ünder (2007) os livros de filosofia da educação não são citados por pesquisadores educacionais, da mesma forma que os filósofos da educação não tiveram influência sobre órgãos, como o Conselho de Instrução e Educação do Ministério da Educação Nacional e o Conselho de Educação Superior, que tomam a maior parte das decisões sobre questões educacionais. Nesse viés, Ertu`rk (1997) afirma que a formulação das políticas educacionais no país passou a depender quase exclusivamente das convicções subjetivas de funcionários que receberam autoridade ou de acadêmicos com quem eles têm relações pessoais e/ou ideológicas.

Nesse sentido, as alterações feitas são inspiradas ou exigidas por sistemas educacionais de outros países considerados bem-sucedidos e por organizações internacionais, como o Banco Mundial, ou por acordos assinados com a Organização das Ações Unidas (ONU) ou com a União Europeia (EU), o que tem permitido efeitos positivos entre os alunos (ÜNDER, 2007).

Ünder (2007) destaca também que, em 2006, a filosofia da educação, por exemplo, ganhou uma revida tendo em vista que os currículos dos programas de formação de professores foram revisados pela primeira vez desde 1998, dando lugar, no currículo, para a filosofia da educação – e para outras disciplinas fundamentais, como história da educação e sociologia educacional.

Por sua vez, **Jover** (2001) centra-se na evolução e na situação da Filosofia da Educação como disciplina acadêmica vinculada aos estudos universitários do curso de Pedagogia na

Espanha, delineando alguns pontos que podem revelar o rumo e o significado que a Filosofia da Educação assumiu no contexto mais amplo da evolução social e política do país.

Jover (2001) pontua que Fullat (2000) afirma que a Filosofia da Educação consiste em um questionamento sobre o que se diz e se faz nas esferas da educação e da pedagogia. Nesse sentido, o que caracteriza a pedagogia é o caráter normativo de seus enunciados, que são desenvolvidos por ela conforme dados colhidos pela ciência e peneirados pelo juízo acertado sobre o que é bom para o ser humano. Assim,

A filosofia não se preocupa em como ensinar, nem com o quê, nem em qual meio, nem para qual sujeito psicobiológico; em questão é, por exemplo, quem é a pessoa que está sendo educada em termos metaempíricos, o que é a educação e para que serve. Do ponto de vista tecnológico e científico, essas são perguntas inúteis e impertinentes. No entanto, sua relevância é inegável, a menos que a tarefa do educador, por mais científica e tecnológica que seja, também seja tola e absurda (FULLAT, 2000, p. 13).

Dessa maneira, contextualizando os 3 artigos encontrados, averiguou-se que, em relação à P1, que se refere à seguinte pergunta: “Quais são as características do ensino de filosofia enquanto disciplina curricular nos cursos de Pedagogia nas universidades, como conteúdo, carga-horária e referenciais bibliográficos?”, foi identificado que os três estudos respondem a esse questionamento, uma vez que trazem discussões sobre os conteúdos curriculares do ensino de filosofia, levando em consideração as particulares de cada um dos países em que as pesquisas foram realizadas.

No artigo “Filosofía de la Educación y pedagogía de la enseñanza en la formación del profesorado: Estudio de caso, percepción del estudiantado”, por exemplo, os autores citam Ferrer (2018), explicando que a importância do ensino de Filosofia está em processo de discussão e análise no Chile, visto que foram apresentadas opiniões sobre a eliminação da disciplina de filosofia do currículo escolar. De tal modo, a pesquisa empírica realizada com graduandos de Pedagogia mostrou a necessidade de mudar os moldes de se ensinar a disciplina, manifestando a urgência de uma didática que permita compreender, de forma mais profunda, os textos, tanto no que concerne às correntes filosóficas quanto aos postulados que se ensinam como parte dos requisitos básicos do assunto.

No artigo “Philosophy of Education as an Academic Discipline in Turkey: The Past and the Present”, Ünder (2007) destaca que a Filosofia começa a aparecer nos currículos de formação de professores somente após a introdução da divisão americana de estudos educacionais na Turquia, em 1953, mas que, em 1998, foi excluída dos currículos das escolas de preparação de professores. Apenas com a revisão do currículo de 2006 é que a disciplina foi inserida novamente nas matrizes curriculares. Estudiosos defendem que a Filosofia pode

aprofundar e estender a concepção democrática da educação na Turquia, além de existir também concepções que mostram o surgimento de problemas causados pela modernização no país, como otomanismo, islamismo, turquismo, ocidentalismo e kemalismo. O autor ainda afirma que os estudos de filosofia e de filósofos na educação têm sido muito limitados no país e que livros de filosofia da educação não são citados por pesquisadores educacionais.

Já no artigo “Philosophy of Education in Spain at the Threshold of the 21st Century – Origins, Political Contexts, and Prospects”, Jover (2001) deixa claro que a Filosofia da Educação na Espanha está começando a experimentar novas linguagens que podem ser inseridas na revisão do movimento de identidade, em que as novas abordagens recaem no denominador comum das tendências narrativas, chave que leva à ideia de um eu contextual, histórico e biográfico. O autor destaca que as tendências vão em direções diferentes, mas interrelacionadas, quais sejam: a construção narrativa da identidade e o repensar do significado educacional da experiência de leitura, a recuperação da memória histórica pela educação e o sentido de alteridade e o uso pedagógico de histórias de vida e modos de se ver e ver o outro.

Ao se referir à P2, definida como: “Quais são as disciplinas de filosofia existentes nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia nas universidades?”, constatou-se que, nos três artigos encontrados, há a presença da disciplina Filosofia da Educação nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia. No entanto, o currículo do curso vem passando por reorganizações. No caso da Turquia, por exemplo, Ünder (2007) pontua que, em 1998, a referida disciplina foi excluída do currículo, mas em 2006 foi incluída novamente.

Em relação à P3 denominada: “Que tipos de estudos mais investigam o ensino de filosofia na formação do pedagogo?”, constatou-se a presença de apenas 3 artigos que investigam o tema na formação do pedagogo, revelando a carência de trabalhos científicos que contemplem a questão. Um desses artigos foi classificado como sendo do tipo estudo de caso qualitativo exploratório e os outros dois como do tipo pesquisa qualitativa descritiva.

2.4.2 Base Catálogos de Dissertações e Teses da Capes

Já a RSL na Base Catálogos de Dissertações e Teses da Capes teve como objetivo principal identificar os estudos científicos a nível de mestrado e doutorado sobre o ensino de filosofia enquanto componente curricular nos cursos de Licenciatura em Pedagogia nas universidades brasileiras a partir dos anos 2000. Com o intuito de contemplar a investigação, buscou-se responder aos seguintes questionamentos: (P1) Quais são as características do ensino de filosofia enquanto componente curricular nos cursos de Pedagogia nas universidades, como conteúdo, carga-horária e referenciais bibliográficos? (P2) Quais são as disciplinas de filosofia

existentes nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia nas universidades? (P3) Que tipos de estudos mais investigam o ensino de filosofia na formação do pedagogo?

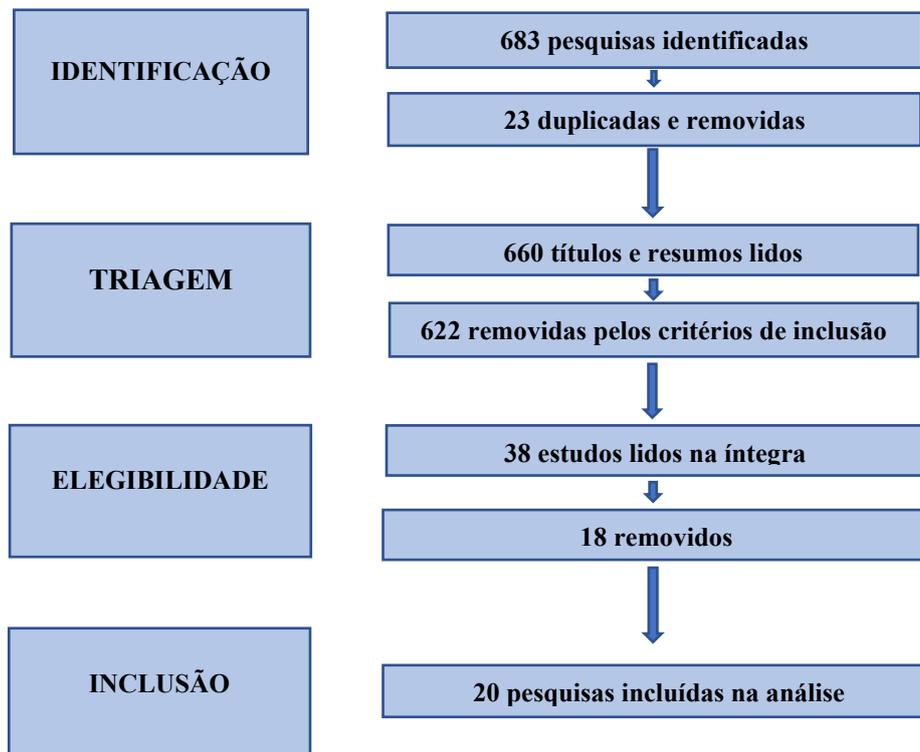
O levantamento nas bases de dados foi realizado em 29/12/2020 e os Strings inseridos nas buscas foram: philosophy AND pedagogy AND “philosophy of education”.

Para a seleção das pesquisas encontradas, foram priorizados critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão definidos foram: pesquisas sobre disciplinas de filosofia nos cursos de Pedagogia (universidades ou faculdades); pesquisas que dialoguem sobre filosofia da educação nos cursos de Pedagogia; investigações sobre a relação filosofia e Pedagogia no nível superior. Já os critérios de exclusão foram: pesquisas repetidas; pesquisas que não apresentam características das disciplinas de filosofia nos cursos de Pedagogia.

▪ Seleção dos estudos

Para selecionar os estudos, os seguintes procedimentos metodológicos, apresentados na Figura 02, foram adotados.

Figura 02: Etapas e estratégias de seleção de estudos



Fonte: Autora, 2020.

▪ Estratégias e refinamentos de busca

Conforme demonstrado na Figura 02, na primeira busca de dados, 683 trabalhos foram encontrados, tendo priorizado somente pesquisas publicadas a partir do ano 2000. O passo

seguinte foi a exclusão de pesquisas duplicadas, totalizadas em 23 obras. Depois, foi feita a revisão dos títulos e resumos, excluindo os estudos que não atenderam aos critérios de inclusão. Nessa fase, 622 trabalhos foram excluídos, indo apenas 38 estudos para a etapa subsequente.

Em sequência, passou-se para a leitura e análise dos textos e exclusão daqueles que não atenderam aos critérios de inclusão, fase que, ao todo, descartaram-se 18 pesquisas, restando somente 20 pesquisas.

▪ Avaliação de Qualidade

Finalizada a leitura de 38 trabalhos completos, passou-se a considerar os critérios de avaliação de qualidade, atribuindo-os relevância como “Sim”, “Parcialmente” ou “Não”, buscando pesquisas que respondessem a seguinte questão: “O estudo traz características sobre ensino de filosofia enquanto disciplina curricular no contexto do curso de Pedagogia?”

Nessa perspectiva, excluíram-se os estudos com resposta de critério “Não” e “Parcialmente”, o que levou à exclusão de 18 títulos, restando apenas 20 aceitos, os quais apresentaram características acerca do ensino de filosofia enquanto disciplina curricular nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

▪ Resultados e Discussões

A Tabela 02 apresenta os dados gerais das 20 pesquisas encontradas na Revisão Sistemática de Literatura, com títulos dos trabalhos, identificação dos autores, ano e instituição de publicação.

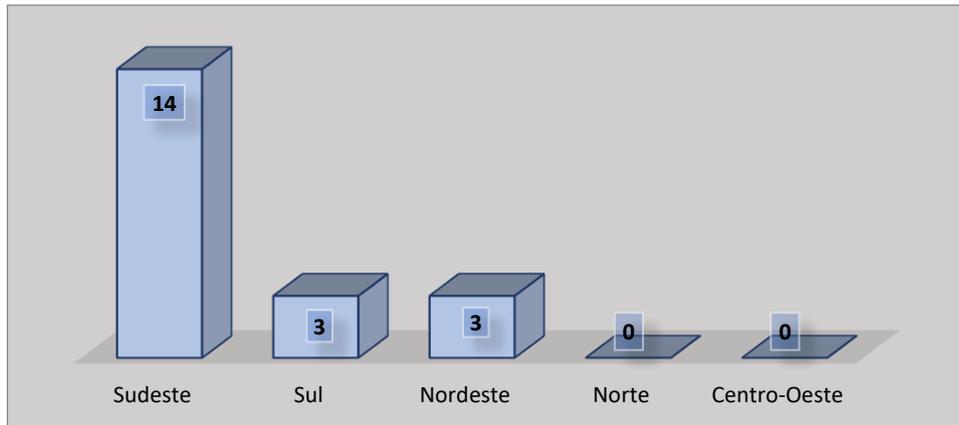
Tabela 02: Dados gerais das 20 pesquisas encontradas na RSL

TÍTULO	AUTOR	CURSO	INSTITUIÇÃO	ANO
Filosofia da Educação: uma contribuição a compreensão de seu percurso no campo educacional	Elisete Medianeira Tomazetti	Doutorado em Educação	USP	2000
A disciplina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia: referências para o debate identitário	Sérgio Pereira da Silva	Doutorado em Educação	PUC-SP	2000
O ensino de Filosofia da Educação no Brasil - uma análise dos programas de ensino de filosofia da educação dos cursos de Pedagogia do estado de São Paulo (1988-1998)	Armindo Quillici Neto	Doutorado em Educação	UNICAMPI	2001
A Filosofia da Educação na sala de aula da universidade: um estudo de caso	Lucy Mary Soares Valentim	Mestrado em Educação	UFSCar	2001
Trilhas e temas da disciplina Filosofia da Educação a partir da PUC-SP	Maria Betânia B. Albuquerque	Doutorado em Educação	PUC-SP	2002

A disciplina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) nos anos de 1970 e 1990	Marcio Dolizete Mugnol Santos	Mestrado em Educação	UTP	2003
O currículo da disciplina Filosofia da Educação: sua história e construção na Universidade Federal de Juiz de Fora	Ana Elisa Gomes Delage	Mestrado em Educação	UCP	2006
O ensino de Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	José Carlos da Silva	Doutorado em Educação	UFSCar	2007
Filosofia da Educação na formação do pedagogo: discurso de autonomia e fabricação da heteronomia	Marilene de Melo Vieira	Doutorado em Educação	USP	2010
Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia: um estudo sobre seus aspectos teórico-metodológicos	Edna Furukawa Pimentel	Doutorado em Educação	UNEB	2014
O ensino de Filosofia da Educação como arte da superfície	Fernanda Antonia Barbosa da Mota	Doutorado em Educação	UFPI	2014
Filosofia da Educação: grandes problemas da pedagogia moderna, de Theobaldo Miranda Santos: um estudo sobre manuais de ensino	Rafael Fernando da Silva	Mestre em Educação	UNESP	2014
Educação: a obsolescência da filosofia nos cursos de graduação	Gerson Nei Lemos Schulz	Doutorado em Educação	UFPeI	2015
O ensino de filosofia no Brasil: a sua formação discursiva no contexto universitário de 1930 a 1968	Tiago Brentam Perencini	Mestre em Educação	UNESP	2015
Filosofia da Educação: uma história da disciplina no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais [1968-1985]	Aurilane Mesquita Freitas	Mestrado em Educação	UFMG	2016
Concepções de filosofia em cursos de Pedagogia: análise de projetos pedagógicos	Andressa Gotierra	Mestrado em Educação	PUC-CAMPINAS	2017
Avaliação curricular: a Filosofia da Educação na licenciatura em Pedagogia da UEPG	Daniella do Nascimento Jesus	Mestrado em Educação	UEPG	2017
O ensino de filosofia nas variantes do IFAL	Thiago Pessoa Prudente	Mestrado em Educação	UFAL	2017
Impactos da aprendizagem da filosofia no Ensino Médio sobre a formação filosófica do pedagogo: um estudo de caso na UFPA	Lélio Favacho Braga	Mestrado em Educação	UNINOVE	2017
Teses produzidas em Filosofia da Educação na FEUSP	Roseli Helena de Souza Salgado	Doutorado em Educação	USP	2017

Fonte: Catálogos de Teses e Dissertações da Capes. Elaborada pela autora, 2021.

Das 20 pesquisas encontradas, 10 são dissertações de mestrado em Educação e 10 são teses de doutorado também da área de Educação. Nessa perspectiva, de acordo com a localização das instituições de ensino em que as pesquisas foram realizadas, constatou-se que a maioria foi feita por universidades da região Sudeste do país, como se observa no Gráfico 02.

Gráfico 02: Localização das instituições que realizaram as pesquisas

Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

De tal como, o Gráfico 02 mostra que 14 estudos foram realizados por universidades do Sudeste brasileiro, 3 por universidades da região Sul e 3 por universidades da região Nordeste. Não foi encontrada nenhuma pesquisa elaborada por pesquisadores que estavam vinculados a instituições das regiões Norte e Centro-Oeste.

Nesse cenário, optou-se por apresentar as informações de cada pesquisa encontrada por região.

▪ Região Sudeste

Em sua Tese de Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, intitulada “Filosofia da Educação: uma contribuição a compreensão de seu percurso no campo educacional”, **Tomazetti** (2000) analisou as características do ensino de filosofia em algumas escolas normais até a década de 1930 e o currículo da disciplina Filosofia da Educação de universidades, como UFRGS, PUC-RS, USP e UB, entre os anos de 1940 e 1960.

A autora afirma que a constituição da disciplina Filosofia da Educação na formação dos educadores no Brasil pode ser compreendida à luz de três processos simultâneos, os mesmo que Antônio Nóvoa (1996) apresentou em relação ao nascimento da disciplina História da Educação em Portugal e em grande parte da Europa, isto é: a estatização do ensino, a institucionalização da formação de professores e a cientifização da pedagogia (TOMAZETTI, 2000).

Nessa perspectiva, a Filosofia da Educação forma-se em consonância com determinados processos, como a institucionalização da formação de professores, a qual possibilitou a construção da Faculdade de Educação em 1931 e a criação do Curso de Pedagogia na Universidade do Brasil, localizada no Rio de Janeiro, e na Universidade de São Paulo em 1939.

Nesse sentido, a disciplina de Filosofia da Educação adota o estudo das ideias pedagógicas dos filósofos, proporcionado nos manuais de pedagogia, tendo em vista que “à

filosofia da educação caberia, então, o estudo das teorias educacionais e a dedução de implicações educacionais, principalmente dos fins, a partir dos diferentes sistemas filosóficos” (TOMAZETTI, 2000, p. 49), o que, muitas vezes, resumia-se a descrever o pensamento dos filósofos e a história do pensamento educacional pelo olhar dos filósofos clássicos, situação que ainda permanece.

Por outro lado, **Silva (2000)**, em sua pesquisa de doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, intitulada “A disciplina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia: referências para o debate identitário”, objetivou propor e repensar referências para o debate identitário da disciplina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia. O estudo justifica-se tanto frente ao atual panorama de dispersão de conteúdos temáticos quanto à dispersão em torno do perfil do profissional dessa disciplina. Com isso, buscou-se repensar algumas características fundamentais da Filosofia, o conceito de educação e o território epistemológico da Pedagogia, a partir de um debate curricular em que as questões relativas ao currículo-poder, ao currículo nacional, ao processo ou conteúdo e às contribuições pós-modernas e pós-estruturalistas no currículo são contempladas (SILVA, 2000). Por fim, o autor discutiu e repensou a identidade da disciplina, sugerindo uma interessante e necessária proposta de conteúdo e diretrizes.

Já **Valentim (2001)** concluiu sua dissertação de Mestrado em Educação, intitulada “A Filosofia da Educação na sala de aula da universidade: um estudo de caso”, na Universidade Federal de São Carlos, na qual analisou as características da disciplina Filosofia da Educação do curso de Pedagogia. A autora apresentou a Filosofia da Educação no Brasil, abordando uma visão do que seria a disciplina, sua atuação e sua importância no contexto brasileiro, tendo a influência de tendências positivistas, pragmáticas e dialéticas.

Com o intuito de descobrir como os estudantes aprendem a refletir criticamente ao cursarem a disciplina Filosofia da Educação, foi possível mensurar a importância desse componente curricular na formação desses alunos e entender a valorização da matéria diante dos educandos. A autora apresenta ainda os resultados de sua investigação em uma sala de aula do curso de Pedagogia com 50 alunos matriculados que fazem a disciplina Filosofia e Educação II no segundo semestre do ano de 1999.

Quillici Neto (2001), em pesquisa de doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, denominada “O ensino da Filosofia da Educação no Brasil: uma análise dos programas de ensino de Filosofia da Educação dos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo – 1988-1998”, fez um levantamento empírico dos programas de ensino de Filosofia da Educação em 13 cursos de Pedagogia do interior de São Paulo, analisando os objetivos, os

conteúdos e as bibliografias. Em seu estudo, o autor concluiu que as fortes transições políticas educacionais vivenciadas no país naquela época influenciavam a formação de novos currículos, nos quais a Filosofia da Educação ainda não tivera o seu espaço garantido.

Nessa perspectiva, a tese de Quillici Neto mostrou que os programas dos cursos apontaram uma desarticulação da disciplina com objetivos muito diversificados, além de conteúdos que atendem aos diversos interesses teóricos, uma vez que um mesmo programa tem várias concepções, várias posturas e vários fundamentos. O autor destacou ainda que, “na verdade, os programas adotam uma postura conservadora, são sempre idealistas quando colocam a Filosofia da Educação no papel daquela que irá levantar e resolver todos os problemas educacionais” (QUILLICI NETO, 2001, p.106).

Albuquerque (2002), em sua pesquisa de doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, intitulada “Trilhas e temas da disciplina Filosofia da Educação a partir da PUC-SP”, objetivou reconstruir, historicamente, a trajetória da disciplina Filosofia da Educação entre as décadas de 1940 a 1980, considerando os temas que foram selecionados ou silenciados em seus programas de ensino, além dos autores que compunham a disciplina e suas produções teóricas.

Conforme a autora, entre 1940 e 1980, a disciplina Filosofia da Educação esteve sempre atrelada a uma filosofia dominante – tomista, fenomenológica e dialética – em torno da qual essa disciplina construiu a sua identidade. Todavia, na década de 1990, observou-se a inexistência de uma orientação filosófica dominante, a reedição de temas enfocados em décadas anteriores, a limitação dos espaços de atuação e de expressão da Filosofia da Educação, o que demandou, em vista disso, a necessidade de a área operar uma releitura de si mesma a fim de retomar a sua própria história como caminho para a construção de novos projetos (ALBUQUERQUE, 2002).

Delage (2006), em seu estudo “O currículo da disciplina Filosofia da Educação: sua história e construção na Universidade Federal de Juiz de Fora”, pela Universidade Católica de Petrópolis, focou no processo de construção do currículo da disciplina Filosofia da Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a partir de 1970, quando a Faculdade de Educação foi criada, até o ano de 2005. Delage (2006) deu ênfase à década de 1980, quando ocorreu significativa alteração no currículo da disciplina em pauta no curso de Pedagogia e em outras licenciaturas, devido à criação de um projeto interdisciplinar que envolveu as disciplinas de Fundamentos da Educação, Sociologia, História e Filosofia da Educação. A metodologia da investigação compreendeu análise documental e entrevistas com os professores que ministraram a matéria de Filosofia da Educação.

A pesquisa de Delage (2006) concluiu que a construção do currículo na referida universidade deu-se em decorrência de disputas, relações de poder, lideranças, tentativas de controle, negociações e várias alianças entre os profissionais envolvidos. Dessa maneira, esses foram os fatores internos que afetaram os rumos Filosofia da Educação, da mesma forma que fatores externos estiveram relacionados à política educacional e ao contexto econômico e social mais amplo. Esses últimos foram, em particular, importantes no desenvolvimento do projeto interdisciplinar em que se constatou a secundarização dos saberes da matéria de Filosofia da Educação em função de outras (DELAGE, 2006).

Delage (2006) concluiu ainda que, nos últimos anos, a disciplina Filosofia da Educação, no Departamento de Fundamentos, vive o que se pode chamar de uma crise de identidade, denunciada em âmbito nacional, conforme relato dos grupos da ANPED. Nesse sentido, tem-se um perfil voltado mais para a História da Filosofia do que para a problematização de temas referentes à educação. Com isso, pode-se questionar seu sentido e sua presença exclusiva no currículo de formação dos professores do ensino médio, em detrimento de outras ciências da educação. No curso de Pedagogia, por exemplo, a disciplina continua ensinada, mas foi percebido o pouco diálogo com as demais disciplinas da graduação e a falta de projetos de pesquisa e de maiores investimentos na área (DELAGE, 2006).

O autor destaca que seu estudo mostrou como a construção do currículo da disciplina Filosofia da Educação, em uma perspectiva inovadora de ensino, implantada sem o respaldo e a participação da maioria dos docentes, limitou-se a uma inovação que traduzia o pensamento de poucos professores ou de um grupo restrito a um único departamento, o que justificou o seu abandono (DELAGE, 2006).

Silva (2007), em sua pesquisa “O ensino de Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul”, pela Universidade Federal de São Carlos, apresentou as especificidades da disciplina Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O objetivo desse estudo foi o de desvelar o modo como os professores ministraram a matéria supracitada, os seus pressupostos e os referenciais teórico-metodológicos presentes no desenrolar dessa atividade pedagógica, entre 1999 e 2003, nos cursos presenciais de graduação em Pedagogia nos campi de Aquidauana, Corumbá, Campo Grande, Dourados e Três Lagoas.

Ao analisar os planos de ensino, a pesquisa de Silva (2007) mostrou a existência da Filosofia da Educação nos currículos dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul através de duas disciplinas: a Filosofia da Educação I e a Filosofia da Educação II. Todavia, essas disciplinas não estavam presentes de modo igualitário em todos os cursos,

uma vez que a Filosofia da Educação I, composta por uma carga-horária de 136 horas-aula e de caráter obrigatório, era ministrada nas primeiras séries de todos os cursos de Pedagogia da instituição; enquanto a Filosofia da Educação II, com uma carga-horária de 68 horas-aula, era uma disciplina de caráter optativo, podendo ser ou não ser oferecida pelos cursos (SILVA, 2007). Além disso, o estudo também revelou a presença de diferentes referenciais e posicionamentos teóricos dos docentes diante do mundo, da sociedade e da educação, o que deixou claro a existência de duas concepções: o neopragmatismo americano e o marxismo (SILVA, 2007).

As conclusões do estudo apontam que, apesar de todos os docentes terem afirmado que buscavam o pensamento crítico sobre os problemas educacionais, parte deles, voltando-se mais para os problemas intrínsecos à realidade educacional, não os contextualizaram ou não lembravam de dizê-lo durante os seus depoimentos. Alguns deles fundamentou as suas concepções em bases teóricas que se baseavam no neotomismo, no neopragmatismo e até em uma visão marxista. Outra parte aproximava-se de uma concepção que abrange a filosofia como vida, reflexão crítica, contextualizada, superação da consciência ingênua, busca da libertação e da transformação social, adotando uma postura claramente historicista na direção do referencial teórico marxista de Gramsci (SILVA, 2007).

A partir dessas reflexões, Silva (2007) salienta que essas posições docentes se refletem nos depoimentos dos alunos e o que mais os marcou foram as concepções de filosofia idealistas e marxistas, sendo essa última a que ficou mais clara para os discentes, que apontaram o entendimento da reflexão como crítica da realidade. Assim, concluiu-se que docentes e os alunos reconheceram a necessidade de adotarem uma postura filosófica transformadora ou revolucionária (SILVA, 2007).

Outra importante publicação foi a tese de doutorado de **Vieira (2010)**, com o título “Filosofia da Educação na formação do pedagogo: discurso de autonomia e fabricação da heteronomia”, vinculada à Universidade de São Paulo. A autora buscou analisar a possibilidade de a disciplina Filosofia da Educação contribuir para que os educandos construam sua autonomia e proponham diretrizes para seu projeto, elegendo, como material empírico da proposta, as disciplinas de Filosofia da Educação do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa.

Com a pesquisa, viu-se que, entre 1972 e 2008, houve quatro reformulações nos programas analíticos dessas disciplinas, assumindo a internalização dos conteúdos apresentados, e não uma interrogação sobre eles, para oportunizar o pensamento crítico-reflexivo. Dessa maneira, Vieira (2010) conclui que a estrutura e o conteúdo das disciplinas de

Filosofia da Educação, da maneira como estavam organizados, não potencializavam a interrogação nem possibilitavam a construção da autonomia pelos alunos

A autora conclui seu estudo propondo que a disciplina Filosofia da Educação comporte: a instalação de uma crise das verdades e das certezas dos docentes e dos estudantes; a manifestação do desejo de autonomia/cidadania/democracia; o estudo/conhecimento da história da Filosofia da Educação; a construção, pelo professor, de um projeto para os seus alunos; a prestação de contas públicas pelo educador, do que pensa, diz e faz de sua prática educativa e a interrogação ilimitada de si, do outro e da sociedade – das significações imaginárias sociais – pelo educador e pelos educandos (VIEIRA, 2010).

Silva (2014), que concluiu o mestrado em Educação com a obra “Filosofia da Educação: grandes problemas da pedagogia moderna, de Theobaldo Miranda Santos: um estudo sobre manuais de ensino”, pela Universidade Estadual Paulista – campus de Araraquara, trouxe dados sobre a disciplina Filosofia da Educação em cursos como o de Pedagogia. O autor fez um histórico da institucionalização da disciplina Filosofia da Educação enquanto componente curricular. No caso do currículo do Curso de Pedagogia, constava a seguinte seriação de matérias: na 1ª série, Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação, Psicologia Educacional; na 2ª série, Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Psicologia Educacional, Administração Escolar; na 3ª série, História da Educação, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Educação Comparada e Filosofia da Educação (SILVA, 2014). A pesquisa concluiu que os manuais de Theobaldo Miranda Santos estavam sendo ferramentas ativas para uma formação cristã, na publicação de obras que vão desde conceitos administrativos, didáticos e científicos (SILVA, 2014).

Perencini (2015) concluiu o curso de mestrado em Educação com a pesquisa “O ensino de filosofia no Brasil: a sua formação discursiva no contexto universitário de 1930 a 1968”, pela Universidade Estadual Paulista – campus Marília –, trazendo a formação discursiva do ensino de filosofia em nível universitário no Brasil. Na pesquisa, no que tange ao Curso de Pedagogia, o autor reflete sobre o pós-decurso de suas iniciações científicas, o que o fez suspeitar que o ensino de filosofia se direcionou como discurso interno às áreas da Pedagogia e da Filosofia. Apesar de terem sido identificadas práticas discursivas que se aproximam de um e de outro campo, Perencini (2015) defende que, de um ponto de vista arqueológico, elas devem ser pensadas de modo muito próprio.

Na obra “Filosofia da Educação: uma história da disciplina no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais [1968 1985]”, de **Freitas (2016)** analisou a configuração

histórica da disciplina Filosofia da Educação, no curso de formação de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), entre os anos de 1968 a 1985. Freitas (2016) destaca que sua investigação buscou situar o desenvolvimento da disciplina no interior de uma conjuntura política complexa, a Ditadura Militar, identificando os atores sociais envolvidos, os jogos de interesses expressos na retórica legitimadora, a criação de táticas de intervenção estatal que foi aplicada na estrutura do ensino com vistas à normatização curricular, buscando garantir o controle e o “bom” funcionamento do sistema educativo. Nessa perspectiva, além de contextualizar as conjunturas sobre as quais a Filosofia da Educação se configurou no currículo de Pedagogia da UFMG, Freitas (2016) traz evidências de que a disciplina se construiu como um produto histórico e social, caracterizado através das relações estabelecidas entre diferentes grupos e indivíduos que se articulam segundo suas necessidades e interesses (GOODSON, 1991).

Freitas (2016) mostra que, no início da década de 80, a disciplina Filosofia da Educação pareceu ter alcançado novo estágio de desenvolvimento, pois, nas recomendações bibliográficas contidas nos planos de curso, estavam presentes concepções educacionais mais recentes, de abordagens conceituais mais amplas, sugerindo até propostas de discussões interdisciplinares. No entanto, na conclusão da pesquisa, Freitas (2016) afirma que, diante da trajetória histórica da disciplina Filosofia da Educação, é possível dizer que, apesar de essa disciplina se desenvolver conceitualmente ao longo dos anos, ela não teve presente, em sua configuração programática, uma preocupação em fornecer a instrumentalização necessária para a aplicabilidade de seu ensino, ou seja, sua aplicabilidade prática.

Por conseguinte, a autora **Gotierra (2017)**, em sua dissertação de mestrado intitulada “Concepções de filosofia em cursos de Pedagogia: análise de projetos pedagógicos”, defendida pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, objetivou investigar as concepções de Filosofia em cursos de Pedagogia no Brasil, com base em Projetos Políticos Pedagógicos de 15 universidades brasileiras, três de cada região do país, considerando os cursos que obtiveram maior nota no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) durante os anos de 2005, 2008 e 2011. Os resultados do estudo mostraram que a análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia identificou indícios ora da concepção marxista, ora da concepção pragmatista no contexto da formação do professor (GOTIERRA, 2017).

Dessa maneira, a autora conclui que essas duas teorias, direcionadas para pensar a transformação da educação de forma implícita ou não, convergem-se em alguns pontos, afinal fazem parte de um mesmo movimento que deseja repensar a educação, entendendo a teoria como processo constante de transformação. Assim, as concepções pragmática e marxista

apresentam-se como filosofias contrárias ao plano da metafísica, pois prezam pela mudança social: o pragmatismo por meio da ação e o marxismo por meio da práxis humana e, desse modo, dão destaque às práticas concretas e aos resultados palpáveis, seja pela transformação física e intelectual ou pela revolução social (GOTIERRA, 2017).

Nessa perspectiva, Gotierra (2017) conclui a importância de potencializar a consciência no estudante para que ele tenha condições de empreender o equilíbrio necessário no processo de aprendizagem a fim de criar novos meios para a transformação de valores que de fato precisam ser mudados e/ou manter o equilíbrio de forma a sustentar o aperfeiçoamento identitário.

Braga (2017), na pesquisa de doutorado em Educação “Impactos da aprendizagem da filosofia no Ensino Médio sobre a formação filosófica do pedagogo: um estudo de caso na UFPA”, pela Universidade Nove de Julho, investigou o eventual impacto da aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio da Escola Pública Estadual Paraense e a sua eventual influência sobre a formação filosófica dos alunos de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – UFPA. A pesquisa foi feita pelo método investigativo, estudo de caso e análise de conteúdo aplicada aos elementos colhidos nos depoimentos dos sujeitos entrevistados. Conforme os entrevistados, a filosofia foi reconhecida pelos educandos como imprescindível e esclarecedora, pois trata da vida, da perpetuação da espécie e proporciona melhor visão de mundo e postura ética nos setores da vida, inclusive na profissionalidade. Assim, a filosofia fala dos sentidos da vida e do lugar do ente humano no mundo (BRAGA, 2017).

Os alunos de Pedagogia da UFPA afirmaram, em geral, que os elementos filosóficos privilegiam aspectos ético-pedagógicos e auxiliam na prática docente, subsidiando o pedagogo sobre a reflexão crítica, questionamento sistemático da realidade cultural educativa, que envolve os elementos práticos da atuação desse profissional em uma perspectiva humanizadora, na compreensão cultural e científica do mundo, ao longo da história. Assim, por aparelhar-lhes nas atividades de sua formação superior, com dialogicidade autônoma em relação à cultura nos seus diversos aspectos e manifestações, há uma influência positiva da filosofia na formação pedagógica do pedagogo, imprescindível à formação do futuro profissional por ser, entre outras qualidades, um conhecimento humanizador (BRAGA, 2017).

Em sequência, **Salgado (2017)** conclui o seu doutorado com a obra “Teses produzidas em Filosofia da Educação na FEUSP: um inventário analítico”, pela Universidade de São Paulo, analisando as teses de doutoramento produzidas na FEUSP na área de pesquisa “Filosofia e Educação”, esclarecendo como a Filosofia da Educação, enquanto campo de investigação,

relaciona teoria e prática e identificando seus objetos de estudo e as formas de abordagem dos problemas pesquisados nas teses.

- **Região Nordeste**

Em sua Tese de Doutorado em Educação pela Universidade do Estado da Bahia, **Pimentel (2014)** defendeu a pesquisa “Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia: um estudo sobre seus aspectos teórico-metodológicos”. O trabalho teve como objetivo analisar de que forma a disciplina de Filosofia da Educação era ministrada no interior dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual da Bahia.

A pesquisa concluiu que, em relação ao perfil profissional do Pedagogo, os cursos de Pedagogia da universidade em questão promoveram reformulações curriculares, implementadas a partir de 2011, com o objetivo de se adaptarem às orientações propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). Porém, os professores responsáveis em ministrar as disciplinas de Filosofia da Educação não participaram da comissão de reformulação curricular. Esse fato revelou que um dos docentes entrevistado ainda não havia se desvinculado do perfil anterior à reformulação curricular, enquanto os demais não demonstraram clareza ou desconheciam o perfil que o curso deseja formar. Portanto, tal fato mostrou que as DCN do Curso de Pedagogia não influenciaram de forma significativa o planejamento dos planos de curso da Filosofia da Educação (PIMENTEL, 2014).

Pimentel (2014) destaca ainda que, quanto aos objetivos, os resultados do estudo apontaram que um dos professores do curso pretende possibilitar o acesso e a apropriação das teorias dos filósofos e educadores que representam diferentes concepções educacionais; um outro professor apresentou objetivos mais amplos, carecendo de maior e melhor precisão ou especificidade; já outro docente estabeleceu como objetivo instrumentalizar o estudante a questionar em que medida os clássicos da filosofia influenciam a pedagogia contemporânea. Logo, a autora concluiu que tais objetivos demonstram certa distância entre o arcabouço teórico da disciplina e as questões provenientes da realidade em que o aluno em formação irá se deparar. Nesse cenário, para a autora, parece não existir iniciativa em cotejar os referenciais das teorias com a prática vivenciada no interior da escola básica (PIMENTEL, 2014).

Já **Mota (2014)**, em sua tese de doutorado “O ensino de Filosofia da Educação como arte da superfície”, pela Universidade Federal do Piauí, explicou como os professores de Filosofia da Educação do curso de Pedagogia da UFPI criam modos de subjetivação no seu ensino. A referida pesquisa concluiu que o docente que adentra o território filosófico-educacional e escolhe ou a Filosofia ou a Educação como principal área norteadora de seu

ensino acaba incentivando os seus estudantes a fazerem o mesmo. De tal modo, o simples fato de escolher um dos lados significa aceitar passiva e incontestavelmente algo previamente estabelecido, sem deixar margem para a eclosão da novidade. Ao contrário desse cenário, na acepção deleuziana, uma aula não deve ser sobre algo que já se sabe, mas sobre aquilo que se busca (MOTA, 2014).

Mota (2014) afirma ainda que o exercício de habitar a superfície no espaço acadêmico da disciplina da Filosofia da Educação leva à possibilidade de experimentar as afetações das questões cotidianas da vida, de modo simultâneo, sem a subordinação às alturas teóricas e sem a submissão aos preconceitos da nossa própria autoimagem e da imagem que é cultivada dos outros.

Logo,

A partir da acepção foucaultiana, podemos conceber a Filosofia da Educação como um procedimento teórico-prático pluralista que serve tanto para investigar nossa história e cultura atuais quanto para projetar devires, sem perder-se no vazio das abstrações teóricas e nem chafurdar no diletantismo das respostas imediatas e infundadas. Seu objetivo principal não é revelar uma suposta natureza humana, mas recusar aquilo que é imputado a nós, em conexão com o compromisso ético de vislumbrar e realizar novos modos de ser (MOTA, 2014, p.160).

Por sua vez, **Prudente (2017)**, em pesquisa de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, intitulada “O ensino de filosofia nas variantes do IFAL”, analisou a situação do ensino de filosofia nos cursos de nível superior do Instituto Federal de Alagoas e os desafios enfrentados por docentes e discentes diante da modalidade de ensino Educação a Distância (EaD). As considerações finais da pesquisa destacam que o ensino de filosofia enquanto disciplina curricular apresenta-se estagnado na dicotomia entre ensinar filosofia por um caminho histórico ou por um viés temático. Entre os resultados da pesquisa, Prudente (2017) concluiu a existência de um despreparo para atuar com o ensino de filosofia, seja ele conduzido por filósofos formados ou por professores com formações afins (PRUDENTE, 2017).

▪ Região Sul

Santos (2003), em pesquisa denominada “A disciplina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) nos anos de 1970 e 1990”, defendida pela Universidade Tuiuti do Paraná, caracterizou as particularidades da disciplina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia da UFPR. O autor fez análise da legislação que configurou a Filosofia da Educação como componente curricular no curso de Pedagogia, dos conteúdos e

objetivos adotados e da identificação da bibliografia discriminada nos planos de ensino. Os resultados desse estudo mostraram que, entre 1978 e 1983, a disciplina de Filosofia da Educação foi organizada semestralmente em Filosofia da Educação I, II e III, com quatro horas semanais para cada uma delas. Foram analisados seis planos de ensino de Filosofia da Educação I, cinco planos de Filosofia da Educação II e seis planos de filosofia da Educação III (SANTOS, 2003).

Santos (2003) também concluiu que, nos três primeiros anos da década de 1970, a disciplina foi orientada pelas correntes filosóficas Tomismo e Neotomismo. A partir daí, os conteúdos da disciplina sofreram a influência das seguintes correntes: Existencialismo, Pragmatismo e Fenomenologia. Já em meados do final da década de 1990, notou-se ainda a presença de conteúdos marcados pelo Tomismo. Observou-se também que alguns conteúdos e parte da bibliografia indicada nos planos de ensino dizem mais respeito às disciplinas História da Educação e Sociologia da Educação. A análise dos objetivos da disciplina Filosofia da Educação lecionada no curso de Pedagogia da UFPR sugere uma identificação quanto à identidade da disciplina e de seu papel na formação do profissional de educação (SANTOS, 2003).

Schulz (2015), em sua tese de doutorado pela Universidade Federal de Pelotas, intitulada “Educação: a obsolescência da filosofia nos cursos de graduação”, demonstrou que o ensino da filosofia (e suas disciplinas afins) está obsoleto nos cursos de graduação de Pedagogia, Economia e Engenharia Bioquímica na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) no ano de 2013. O autor explica que objetivos das disciplinas de filosofia, assim como suas ementas e programas, levam o professor a trabalhar com os alunos saberes a respeito das dimensões educacional, político-epistemológica e ética, porém, além de a maioria dos alunos não ter interesse nesses saberes, eles também não gostam de ler sobre esses temas e não são capazes de se apropriar dos conceitos de educação, epistemologia-política e ética (SCHULZ, 2015).

Conforme Schulz (2015), as principais conclusões de seu estudo destacam que o ensino de filosofia nos cursos de graduação, no escopo de um modelo acadêmico que promete a autonomia e o pensamento crítico e que quer evitar a mera reprodução de pensamento por meio do conhecimento filosófico-educacional, epistemológico-político e ético (em termos teóricos), não cumpre a sua função porque não garante o que promete: transformar a realidade ou a vida (o pensamento, comportamentos e valores) dos próprios alunos.

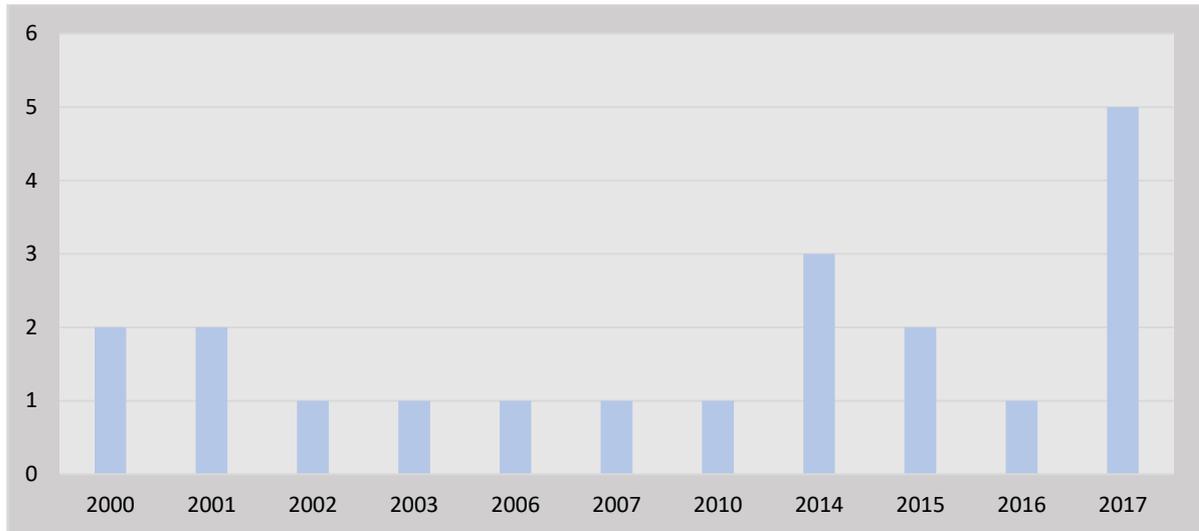
Por sua vez, **Jesus (2017)**, em sua dissertação de mestrado “Avaliação curricular: a Filosofia da Educação na licenciatura em Pedagogia da UEPG”, vinculada à Universidade Estadual de Ponta Grossa, analisou as contribuições das disciplinas de Filosofia da Educação I

e II, do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), para a formação docente, optando por avaliar o currículo do curso e direcionar o olhar para a Filosofia da Educação enquanto componente curricular.

As conclusões da investigação constataram que, quanto às possibilidades das referidas disciplinas para a formação inicial do pedagogo, os estudos filosófico-educacionais são fundamentais para a formação do pedagogo docente, uma vez que fundamentam o entendimento dos futuros profissionais em relação aos conceitos de sociedade, educação, homem e mundo. Os conhecimentos sustentam a problematização e a reflexão da realidade educativa, pois permitem que os discentes estudem as concepções educacionais de diferentes momentos e as necessidades históricas, contribuindo para a formação crítica e para a ação docente com vistas à transformação social (JESUS, 2017).

Jesus (2017) concluiu ainda a desvalorização da presença da Filosofia e da Filosofia da Educação enquanto componente curricular, tanto na formação de professores quanto na universidade como um todo. A autora destaca também que, a partir das observações dos participantes, ficou evidente que, por vezes, os alunos não têm a compreensão do quão delicado é o trabalho dos professores na prática real. Além disso, observou-se que o processo ensino-aprendizagem é verdadeiramente um processo, ou seja, fundamenta-se em movimento, em sequências, em desenvolvimento, em retornos, em tentativas e finalidades de conflitos, acertos e erros e que todas estas questões ocorrem junto à (des)valorização do professor, situação que pode levar à insatisfação dos discentes quanto, por exemplo, à sua formação (JESUS, 2017). Jesus (2017) identificou ainda que os professores entrevistados consideraram que a Filosofia da Educação precisa ter sensibilidade para dialogar com outras áreas do conhecimento, já que, no currículo em ação, ela ainda não dialoga concretamente com as demais disciplinas de Fundamentos.

Feitas as devidas contextualizações dos estudos encontrados, pôde-se perceber que a maioria das pesquisas encontradas foi publicada em 2014 e em 2017, como mostra o Gráfico 03.

Gráfico 03: Ano de publicação das pesquisas

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Dessa maneira, das 20 pesquisas abordadas aqui, averiguou-se que, em relação à P1, “Quais são as características do ensino de filosofia enquanto disciplina curricular nos cursos de Pedagogia nas universidades, como conteúdo, carga-horária e referenciais bibliográficos?”, todos os estudos respondem a esse questionamento, uma vez que trazem discussões acerca dos conteúdos curriculares do ensino de filosofia, levando em consideração as particulares de cada instituição de ensino em que as pesquisas foram realizadas.

Ao se referir à P2, “Quais são as disciplinas de filosofia existentes nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia nas universidades?”, constatou-se que prevaleceu a presença da disciplina Filosofia da Educação nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia. Por fim, em relação à P3, “Que tipos de estudos mais investigam o ensino de filosofia na formação do pedagogo?”, foi constatado que 10 dissertações de mestrado e 10 teses de doutorado respondiam a essa questão. Essas informações foram de suma importância para contextualização do capítulo a seguir.

3 A FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: importância, legislação e currículo

Neste capítulo, discute-se a importância e as leis que regem a organização curricular da filosofia na formação do pedagogo. Para uma melhor organização, ele foi dividido em três subitens. O primeiro contempla a relevância da relação entre filosofia e pedagogia; o segundo traz os referenciais sobre o conceito de currículo e o terceiro realiza uma acurada discussão sobre legislação e reorganização curricular do Curso de Pedagogia no Brasil.

3.1 A relação entre Filosofia e Pedagogia

A filosofia está ligada à educação desde que os gregos adquiriram consciência filosófica, em meados do século IV a. C., período em que a sofística iniciou a problematização da prática e da teoria educacional, seguida por estudiosos como Sócrates e Platão, com uma consciência profunda sobre a complexidade das questões humanas e sociais (SCOLNICOV, 2006).

Herman (2015) destaca a relação de familiaridade da filosofia com a educação, por meio do apontamento do vínculo originário dessas áreas, iniciado no mundo grego, sob a rubrica de “Fundamentos da Educação”. Na ocasião, o estudioso explica que a filosofia é um fundamento que indica os fins da educação, o que é a natureza humana, o que é o sujeito etc., e que a pesquisa em filosofia se propõe a desdobrar tal vínculo.

A autora pontua ainda que, no caso do Brasil, muitos departamentos nas faculdades de educação são assim chamados. Neles,

coube à filosofia o tratamento teórico dos problemas pedagógicos e a interpretação das diferentes contribuições filosóficas para a educação, incluindo desde o amadurecimento da consciência pedagógica pelos antigos gregos, passando pela ideia pedagógica do cristianismo, pelas mudanças culturais do humanismo renascentista até o iluminismo e as articulações da educação com os conceitos de natureza, indivíduo e sociedade (HERMAN, 2015, p. 218).

Dessa forma, foi garantida à filosofia a condição de “matéria comum do “ciclo básico” da maioria das Universidades” (FAVERO *et al.*, 2004, p. 268). Prudente (2007, p. 39-40) destaca que:

A finalidade dessa disciplina será, conforme aponta Lorieli (2010) ao analisar o papel da Filosofia e seu ensino na Educação Superior, de apresentar, em primeiro lugar, as bases para a formação do pensamento crítico, necessário à formação superior no trato das questões éticas, antropológicas e epistemológicas necessárias de cada formação. Segundo, caberá também a essa disciplina garantir o caráter humanizador e social do estudante frente à formação técnica e prática ofertada na maior parte das matrizes dos cursos

superiores. E, por fim, colaborar com o processo de sistematização, análise e transformação das informações obtidas ao longo da formação e das experiências pessoais em conhecimentos e saberes individualizados necessários tanto à vida profissional futura quanto para a vida pessoal dos estudantes de cada curso.

Desse modo, têm-se em vista que,

Sem a contribuição da Filosofia o desenvolvimento a contento da capacidade de pensar não pode acontecer. A Universidade deve prover esta formação a todos os profissionais que por ela passam, pois que, a educação universitária não pode se restringir apenas à formação científica e técnica e, menos ainda, apenas à preparação técnica dos futuros profissionais que atuarão na sociedade. Até porque nenhum profissional atuará apenas como técnico: ele atuará como cidadão, como alguém que se posiciona politicamente, esteticamente, antropologicamente, eticamente (LORIERI, 2010, p. 53).

Nessa perspectiva, norteados por esses autores, compreende-se a importância da filosofia na formação do cidadão, de seres humanos que atuarão na sociedade e que influenciarão opiniões, bem como modos de pensar, de agir, de questionar, de responder, de procurar soluções para os problemas educacionais e não educacionais, uma vez que, de acordo com Cerletti (2009, p.20), “o filosofar se apoia na inquietude de formular e formular-se perguntas, e buscar resposta, o desejo de saber, o que pode sustentar-se no interroga-se do professor ou dos alunos, e nas tentativas de respostas que ambos se deem”, em que “a filosofia é a forma mais elaborada do grau mais elevado de compreensão do homem atingido pelo próprio homem” (SAVIANI e DUARTE, 2010, p. 423).

Santos e Bonin (2018) explicam que a relevância do ensino de filosofia na educação gira em torno do fato de que o pensamento filosófico se caracteriza pela reflexão, pela busca de algo por si mesmo, por meio da especulação, examinando e analisando com cuidado. Assim, como a educação e toda a sua complexidade é o objeto de estudo da Pedagogia (Libânio, 2010), é imprescindível o ato reflexivo no ser humano enquanto sujeito educando, fazendo refletir sobre a relação entre Filosofia e Pedagogia e sobre a presença da Filosofia nos cursos de graduação em Pedagogia.

Saviani e Duarte (2010) chamam a atenção para o caminho histórico da pedagogia, sobretudo ao longo do século XX, quando o pensamento pedagógico foi atravessado por tendências contrapostas a disputar a hegemonia do campo educativo, a exemplo:

Pedagogia conservadora versus pedagogia progressista, pedagogia católica (espiritualista) versus pedagogia leiga (materialista), pedagogia autoritária versus pedagogia da autonomia, pedagogia repressiva versus pedagogia libertadora, pedagogia passiva versus pedagogia ativa, pedagogia da essência versus pedagogia da existência, pedagogia bancária versus pedagogia dialógica, pedagogia teórica versus pedagogia prática, pedagogias do ensino versus pedagogias da aprendizagem e, dominando todo o panorama e, em

certo sentido, englobando as demais oposições, pedagogia tradicional *versus* pedagogia nova (SAVIANI e DUARTE, 2010, p.431).

Os autores salientam que cada um desses grupos elaborava os próprios discursos enfatizando as diferenças e destacando os pontos que o separavam do seu opositor, elegendo os *slogans* que melhor tipificavam cada posição e que possuíam maior poder de atração para agregar novos aderentes (SAVIANI e DUARTE, 2010). É necessário reconhecer que existe uma relação de intimidade entre a Filosofia e a Pedagogia, visto que, de forma preliminar, toda pedagogia comporta uma filosofia, o que seria um “jeito” de ler uma certa realidade que se pretende criticar e está repousada em uma concepção norteadora de homem e mundo; e toda filosofia, em seu percurso de constituição, materializa-se, mediante uma pedagogia (MATOS, 1999).

Nesse sentido, são muitas as particularidades que regem o ensino de filosofia enquanto disciplina nos cursos de Licenciatura em Pedagogia no país ao longo do tempo, algumas já apresentadas no capítulo anterior, ao trazer os resultados de pesquisas já realizadas em diversas universidades do Brasil e do mundo, contemplando a constituição, a manutenção e a resistência de disciplinas de filosofia, bem como a sua organização, a sua identidade e a sua autonomia.

Tomando por referência a disciplina Filosofia da Educação, por exemplo, Saviani e Duarte (2010, p. 14-15) explicam que

[...] entre as suas várias funções, tais como o esclarecimento das formas de abordagem, a referência aos clássicos, a diferenciação das concepções pedagógicas e a clareza conceitual e terminológica, destaca-se a vigilância crítica. Esta atribui a filosofia da educação a tarefa precípua de acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional, de modo que explicita os seus fundamentos, esclareça a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avalie o significado das soluções escolhidas.

Vieira (2010, p. 172), ao investigar o Curso de Pedagogia da UFV,

propõe que a disciplina Filosofia da Educação possa comportar a instalação de uma crise das verdades e das certezas dos docentes e discentes; a manifestação do desejo de autonomia/cidadania/democracia; o estudo/conhecimento da história da Filosofia da Educação; a construção, pelo professor, de um projeto para os seus educandos; a prestação de contas públicas pelo educador, do que pensa, diz e faz de sua prática educativa e a interrogação ilimitada de si, do outro e da sociedade.

Pimentel (2014, p. 176), em sua pesquisa no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Baiana concluiu que parte dos docentes ainda ministram a disciplina Filosofia da Educação usando as referências dos antigos “manuais de filosofia da educação, distantes dos clássicos e das publicações mais recentes” no campo do componente curricular. Pimentel (2014) constatou também que os professores “não trabalham com as obras da Filosofia da

Educação brasileira, exceto Freire, o que significa a ausência das obras de grandes autores da história da filosofia da educação brasileira”.

Jesus (2017), em estudo sobre o curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), teve a possibilidade de entrevistar alunos e professores da disciplina Filosofia da Educação. Cabe ressaltar a resposta de estudantes quando perguntado sobre as contribuições das disciplinas de filosofia para a sua atuação profissional. Identificado pela autora com o nome fictício de DSC8, o discente respondeu:

Sim, pois contribuíram para minha formação enquanto ser crítico, principalmente ao que se refere à educação, às relações na sociedade, os interesses e conflitos envolvidos, as relações de poder, de dominação e entre outros. A contribuição se deu na mudança da forma como enxergar a escola, de forma mais crítica, problematizando as questões. As leituras foram bem reflexivas e nos dão um viés crítico na elaboração de um diagnóstico da situação social das sociedades através do tempo e das correntes de pensamento que nos influenciam até hoje. Hoje eu percebo que somos capazes de modificar a realidade (JESUS, 2017, p. 101).

Compreendendo a autonomia, as condições de trabalho na referida universidade e a complexa realidade da docência, Jesus (2017) questionou os docentes sobre a associação feita por eles no que diz respeito à Filosofia e à Pedagogia. Um deles respondeu:

Então, quando a gente fala de Filosofia da Educação, necessariamente tem que problematizar a relação entre Filosofia e, nesse caso, a Pedagogia. Eu considero, ainda, que diferente de outros movimentos da disciplina, é muito importante considerar o seguinte: que a Pedagogia não precisa da Filosofia, mas ela pode se tornar melhor com a Filosofia. E a Filosofia não tem que ter uma compreensão de que ela vai determinar o que a Pedagogia deve pensar. Não se trata aqui, portanto, de uma relação do tipo “Filosofia pensa” e, “Pedagogia trata da prática”. Não. Cada uma das áreas é autônoma e estabelecem um diálogo sobre elementos comuns, e buscando reconhecer pontos de entrecruzamento entre elas (JESUS, 2017, p. 109).

A partir das falas dos professores, a autora constatou a necessidade de se estimular, no aluno, o desenvolvimento de seu “olhar filosófico” e o seu encontro com a filosofia como forma de conhecimento e como forma de olhar o mundo, tendo em vista que o docente, referido por DSC25, respondeu:

Eu percebi que não havia tanta atratividade para o aluno, porque eu vejo que ela é trabalhada nos primeiros anos de curso e dá a impressão que eles não conseguem, ainda, ter muita clareza do que realmente isso pode contribuir para a formação profissional deles. Acho que a gente tem que trabalhar um pouco mais desmitificando. [...] Então, em muitas situações, eu percebi que os alunos não tinham muita motivação para ler os textos, para discutir, era um pouco difícil. Eu avaliei que precisa um esforço muito grande do professor pra tornar aquele conteúdo atrativo, que ele faça sentido na formação dos estudantes (JESUS, 2017, p. 110).

Para a aula, é necessário que Filosofia da Educação permeie o contexto educacional no qual os futuros profissionais irão se inserir, a fim de que busquem uma dimensão da realidade para além das necessidades imediatas e de que estejam abertos à mudança, com bom-senso e argumentação rigorosa (JESUS, 2017).

Mota (2014, p. 160), ao analisar a Filosofia da Educação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Piauí (UFPI), concluiu que, mediante a acepção foucaultiana, pode-se conceber a Filosofia da Educação como um procedimento teórico-prático pluralista que serve tanto para investigar a história e a cultura atual quanto para projetar devires, sem se perder no vazio das abstrações teóricas nem chafurdar no diletantismo das respostas imediatas e infundadas. Assim sendo, o objetivo principal dessa disciplina é recusar aquilo que é imputado à sociedade, em conexão com o compromisso ético de vislumbrar e de realizar novos modos de ser.

Já Delage (2006) afirma que a Filosofia da Educação, nos últimos anos, no Departamento de Fundamentos, vive, pode-se dizer, a crise de identidade denunciada em âmbito nacional. Isso pode ser percebido pelo fato de que, na licenciatura de Pedagogia da UFJF, a disciplina continua ensinada, mas se percebeu pouco diálogo com as demais disciplinas da graduação e ausência de projetos de pesquisa e de maiores investimentos na área.

Por sua vez, Tomazetti (2000), em seu estudo acerca da Filosofia da Educação da UFRGS, PUC-RS, USP e UB, entre os anos de 1940 e 1960, chegou à conclusão de que o ensino de tal componente curricular por vezes não permitia ou afluía o questionamento filosófico da educação na atualidade, o que reforça a carência de identidade supramencionada, afinal, a disciplina em questão acaba se voltado apenas a transmissão de conteúdos prontos e acabados de autores consagrados, ditos clássicos.

Vale destacar também algumas pesquisas internacionais, como a de Verdugo e Paredes (2020), que analisou a disciplina Filosofia da Educação na graduação em Pedagogia da Universidade Católica de Santísima Concepción, Chile. No estudo, é relevada uma percepção positiva quanto à necessária permanência filosófica no projeto curricular de formação, apontando a necessidade de aprimorar recursos didáticos utilizados pelos professores, bem como estratégias de ensino que auxiliem especificamente os alunos de Pedagogia a desenvolver habilidades reflexivas.

Jover (2001), ao contemplar a situação da Filosofia da Educação na Espanha, destaca que esta começa a experimentar novas linguagens que podem ser inseridas na revisão do movimento de identidade, em que as novas abordagens recaem no denominador comum das tendências narrativas, chave que leva à ideia de um eu contextual, histórico e biográfico.

Nessa perspectiva, atualmente, “estabelece-se um deslocamento na relação entre filosofia e educação, que deixa de ser próxima e familiar para se tornar estranha e distante” (HERMAN, 2015, p. 221). Essa fala explicita um movimento de afastamento incitado pela “cientificização da pedagogia” (HERMAN, 2015, p. 217).

Cerletti (2009, p. 14), destaca que, por vezes, “no desenrolar dos cursos, a reflexão filosófica sobre o significado ou o sentido da filosofia costuma ser abreviada ao extremo ou postergada quase que indefinidamente”, alertando para os problemas consequentes desse fato na qualidade na formação dos professores.

No currículo dos cursos de formação de professores, proliferam as mais variadas disciplinas, em uma crescente fragmentação do objeto pedagógico, a ponto de, em muitos casos, ser confundida educação com qualificação profissional determinada por um racionalismo utilitário (HERMAN, 2015).

Desse modo, a filosofia “assume uma posição mais humilde diante das ciências e de outras expressões simbólicas, dialogando e interpretando os paradoxos e as tensões geradas pelas nossas relações com o mundo (HERMAN, 2015, p. 217), realidade que instiga a pesquisar mais sobre o conceito de currículo.

3.2 Compreendendo o Conceito de Currículo

Procurando entender o significado do conceito de currículo, Pedra (1993) explica que o termo passou a ser utilizado na literatura educacional em meados do século XX, nos Estados Unidos, a partir da proliferação do processo de industrialização e da necessidade de mão de obra industrial. Durante o período, houve a substituição do "saber fazer" artesanal e familiar para o "poder fazer" industrial, no qual o processo de produção foi subdividido, atribuindo uma função específica a cada operário na linha de montagem e guardando para os industriais o conhecimento do processo produtivo como um todo (LASCH, 1991). Nesse sentido, Pedra (1993) afirma que o conhecimento foi transformado em uma indústria em si mesmo; agora, o operário e sua família já não mais detêm o saber fazer, na medida em que esse saber foi fragmentado e distribuído entre as várias “seções” da indústria.

Pedra (1993) explica, ainda, que o termo “currículo” já teve várias definições, tais como: uma série estruturada de resultados; um conjunto de matérias; um conjunto de experiências que os estudantes desenvolvem e o intento de comunicar os princípios essenciais de uma proposta educativa. O autor destaca que, atualmente, o termo vem sendo entendido como uma seleção de conhecimentos extraídos de uma cultura mais ampla. Desse modo, sendo uma construção social dos homens, o currículo "é então um recorte intencional. Recorte que sempre terá,

explícita ou não, uma lógica justificante. Tal recorte ou eliminação (...), faz-se dos conhecimentos disponíveis em uma determinada cultura" (PEDRA, 1993, p. 32).

É nessa perspectiva de relações de intencionalidade que Apple (1979) traz o estudo da escolarização como veículo de seletividade e instiga o leitor a pensar no conhecimento como algo distribuído desigualmente entre classes sociais e econômicas e grupos ocupacionais, entre diferentes grupos etários e entre aqueles com poderes diferenciados. Segundo o autor, determinados grupos têm acesso ao conhecimento que lhes é distribuído e não é distribuído a outros. Nesse sentido, o déficit de diferentes tipos de conhecimento está relacionado, sem dúvida, à ausência de poder político e econômico que determinadas classes têm na sociedade. Em outras palavras, a distribuição da cultura encontra-se relacionada com a presença ou ausência de poder em grupos sociais.

Além disso, Apple (1979) salienta que as relações de poder econômico, político e familiar conduzem à produção de manuais e textos educativos relacionados com as políticas educativas e curriculares e destaca que a educação e o currículo não são neutros e, portanto, não acontecem em um vazio ideológico, religioso, cultural ou político. Tal contextualização não só ajuda a esclarecer os significados subjacentes nos referidos manuais e textos como auxilia a compreender as implicações de tais significados na realidade da vida escolar, com a consequente estigmatização de práticas de segregação e seletividade. A exemplo, podemos destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Sacristan (2013), procurando dar um significado mais simples para “currículo”, afirma que o termo se trata do conteúdo cultural que as instituições educacionais difundem entre aqueles que as frequentam bem como dos efeitos que tal conteúdo provoca em seus receptores, ou seja, os alunos. O autor salienta, ainda, que o currículo seria a expressão e a concretização do plano cultural, o qual a unidade escolar realiza dentro de algumas condições que determinam esse projeto, tornando-se um regulador, na medida em que

Determina que conteúdos serão abordados, e ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo da escola, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador de pessoas (SACRISTAN, 2013, p.18).

Além disso, ao buscar entender a capacidade reguladora do currículo ao longo da história, Sacristan (2013) pontua que, nos séculos XVI e XVII, foram agregados conceitos, como classe, grau e método, que desenvolveram todo o dispositivo de normatização do que era ensinado e como fazê-lo, reforçando o fato de existir uma intencionalidade nessas escolhas e

decisões. Nesse viés, a inserção do currículo no sistema educacional demonstra que havia um inequívoco interesse em controlá-lo, graças a uma série de regras e mecanismos, a fim de tornar viável uma determinada ordem institucional (SACRÍSTRAN, 2013).

Tardif (2002) também explica os mecanismos de controle do currículo que caracteriza os saberes disciplinares e curriculares. Os saberes disciplinares, a exemplo da matemática, da história, da geografia, são aqueles transmitidos nos cursos universitários e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Já os saberes curriculares seriam aqueles que se apresentam na forma de programas escolares – isto é, os objetivos, conteúdos, métodos – e que os professores devem aprender e aplicar (TARDIF, 2002).

O autor chama a atenção para o fato de que os saberes disciplinares e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são os saberes dos professores, já que eles não controlam diretamente – nem mesmo indiretamente – o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) por meio das categorias, dos programas, das matérias e das disciplinas.

Dessa maneira, para Tardif (2002), os saberes que os professores transmitem situam-se em um local de exterioridade em relação à prática docente, posto que aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente em sua forma e conteúdo, oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, dos programas escolares, das matérias e dos conteúdos a serem transmitidos. Nesse cenário, os professores poderiam ser comparados a técnicos e executores destinados à tarefa de transmissão de saberes.

Tardif (2002) afirma ainda que saberes relativos à formação profissional dos professores (ciência da educação e ideologias pedagógicas) dependem da universidade e de seu corpo de formadores bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução. Além de não controlarem a definição e a seleção dos saberes curriculares e disciplinares, os professores não controlam nem mesmo a definição e a seleção dos saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições (universidades e escolas normais). Essa imposição curricular externa materializa-se na análise das DCNs dos cursos de licenciaturas, como o de Pedagogia.

Assim, o autor reforça a existência de uma relação de alienação entre docentes e saberes, tendo em vista que, entre os professores, essa relação de “exterioridade” aparece a partir de uma nítida tendência a desvalorizar a sua própria formação profissional, associando-a à “pedagogia e as teorias abstratas dos formadores universitários”.

Desse modo, as teorias dos autores mencionados reforçam as observações de Apple (1979), para quem o currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas, não sendo um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos.

Para Silva (2005), o currículo é sempre um resultado de uma seleção que busca, precisamente, modificar as pessoas que “seguirão” aquele currículo. Morin (2003, p. 15) reforça ainda que:

Os sistemas de ensino nos ensinaram a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Assim, obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento... O pensamento que recorta, isola, permite que especialistas e experts tenham ótimo desempenho em seus compartimentos e cooperem eficazmente nos setores não complexos de conhecimento, notadamente os que concernem ao funcionamento das máquinas artificiais; mas a lógica a que eles obedecem estende à sociedade e às relações humanas os constrangimentos e os mecanismos inumanos da máquina artificial e sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista; e ignora, oculta ou dilui tudo que é subjetivo, afetivo, livre e criador.

Nessa perspectiva, segundo Moraes (2010), a maioria dos currículos ainda continua sendo um artefato educacional dos mais autoritários, excludentes e prepotentes na mão de educadores positivistas e políticos oportunistas, descomprometidos com a realidade social e com o trabalho que desenvolvem. Essa realidade contraria as necessidades atuais que requerem sujeitos ativos, conscientes, críticos, criativos, amorosos, generosos, responsáveis, comprometidos socialmente e, cada vez mais, reflexivos e atuantes no cenário educacional.

Moraes (2010) também estabelece que esses prejuízos ocorrem não apenas em relação aos conteúdos trabalhados, mas, principalmente, no que se refere aos prejuízos político-pedagógicos provocados por uma perspectiva teórica fragmentada, rígida, linear, reducionista presente em algumas visões curriculares estreitas e cientificamente defasadas e indefensáveis. O autor salienta, ainda, que já não é mais tempo de propostas pedagógicas que legitimam a fragmentação do conhecimento, do ser humano, da realidade e da vida ou de concepções acrílicas provocadoras de processos sociais equivocados.

As propostas pedagógicas vigentes que legitimam a fragmentação do conhecimento seguem a ordenação do currículo que regula o conteúdo. Nessa conjuntura, são distribuídos os períodos para se ensinar e aprender, é separado o que será o conteúdo do que se considera estar nele inserido e quais serão os conteúdos externos e, até mesmo, estranhos. Ainda são delimitados os territórios das disciplinas e das especialidades, além de serem traçadas as referências para a composição do currículo e orientação da prática de seu desenvolvimento

(SACRÍSTAN, 2013), realidade que favorece uma “disputa de poderes” entre as áreas do conhecimento na organização das matrizes curriculares das instituições de ensino, por exemplo.

No âmbito educacional, seja no ensino básico ou superior, a organização curricular pode assinalar não apenas os conteúdos a serem seguidos no programa da série ou do curso, mas também aquilo que é realmente ensinado no cotidiano da sala de aula, contemplando metodologias e formas de transmissão de conhecimento e, de acordo com Veiga Neto (2002, p. 7),

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento.

Albuquerque (1996) destaca que o currículo deixou de ser visto como uma mera questão relativa a uma listagem neutra de conteúdos e passou a ser entendido como um conjunto de conhecimentos que é histórico e socialmente construído, implicado, como resultado, em relações de poder. Nesse sentido, entende-se que as relações de poder se estabelecem pela própria reorganização e novas demandas da sociedade; pelo sistema educacional em si, o qual impõe normatizações em âmbito federal e estadual, e pelo sistema institucional interno, escolar ou universitário, por meio da ação coletiva mais local.

Nessa perspectiva, Morin (1996) afirma que, na realidade das instituições de ensino, os docentes são autores e, ao mesmo tempo, coautores e coprodutores dos objetos do conhecimento, além de serem influenciados pelos pensamentos e pelas ideias dos outros, o que demonstra que a autonomia desses profissionais é sempre relativa, uma vez que depende das relações construídas no ambiente em que estão inseridos.

O currículo seria um texto em contextos de determinações visíveis e invisíveis, o qual representa e apresenta aspirações, interesses, ideias e formas de entender a sua missão em um contexto histórico muito concreto no qual são tomadas decisões e escolhidos caminhos que são afetados pelas opções políticas gerais e econômicas, pelo o pertencimento a diferentes meios culturais, etc. Esse fato evidencia a não neutralidade do contexto e a origem das desigualdades entre os indivíduos e os grupos (SACRÍSTRAN, 2013, p. 13), porque

O currículo é um fator constituinte da realidade da educação, e ao mesmo tempo, é instituído por ela. Esse jogo dialético tem se expressado de maneira singular nos diferentes níveis nos sistemas educacionais, nos quais predominam culturas e tradições pedagógicas singulares, para cuja fixação têm contribuído a função e a valorização social de cada um dos níveis, o destino dos estudantes que os frequentam, a função cultural que acreditam ter que cumprir, as pressões sociais, a visão dos sujeitos escolarizados, etc.

Dessa forma, quando o autor destaca a importância de se ter uma “visão dos sujeitos escolarizados”, ele enfatiza a necessidade de se fazer um currículo levando em consideração as singularidades desses sujeitos. Assim, a teorização sobre o currículo não pode deixar de ser uma construção progressivamente mais interdisciplinar que sirva de núcleo para a integração de conhecimentos e para as contribuições às Ciências da Educação (SACRÍSTRAN, 2013).

É nesse sentido que o pensamento e a obra de autores, como Apple (1979), apoiados pelas correntes críticas, como a da escola pós-estruturalista, condicionam a refletir sobre as relações que se constroem e que se desconstroem entre conhecimento, políticas culturais, mecanismos de controle e as suas implicações no cotidiano nas unidades de ensino. Apple (2001) afirma que, entre os objetivos mais importantes, encontram-se a mudança do senso comum, a alteração dos significados das categorias mais básicas e das palavras-chave que empregadas para compreender o mundo social e educacional e o papel que cada um ocupa neste mundo. O objetivo seria, então, mudar o que o indivíduo pensa que é e como são as grandes instituições sociais para responder a uma perspectiva do que parece ser uma identidade alterada.

Para o autor, o que é e como pensar as instituições encontra-se intimamente relacionado com quem tem o poder para produzir e circular novas formas de compreensão das identidades, já que “tanto as políticas educativas [e curriculares], quanto a construção do senso comum desempenham neste contexto um papel preponderante” (APPLE, 2001, p. 9).

Nesse viés, comungando dessa crítica acerca das políticas educativas vigentes, Moraes (2010) salienta que já não se pode continuar deixando a responsabilidade maior pelas definições mais importantes no campo das políticas públicas e das práticas educacionais na mão dos burocratas da educação e dos tecnocratas de plantão, com seus pensamentos reducionistas e que pouco ou nenhum compromisso têm com as questões educacionais ou com um currículo verdadeiramente educativo. Para a autora,

Os processos de formação por eles suscitados ou promovidos pouco compromisso têm com a evolução da consciência humana e, mais precisamente, com a consciência cidadã. Seus interesses certamente são outros. Os problemas educacionais são, acima de tudo, problemas humanos que afetam e integram processos de criação, de recriação e manutenção da vida. É importante reconhecer, portanto, que a educação não implica apenas um serviço a ser prestado e nem uma mercadoria qualquer a ser vendida, mas um direito humano inalienável, inseparável da natureza biopsicossocial do ser humano e, portanto, não redutível a aspectos burocráticos e tecnocráticos (MORAES, 2010 p. 2).

Nesse caminho, Sacrístran (2013) chama a atenção para a busca de uma educação que contemple o todo e as singularidades dos sujeitos, diferentemente do que se está por trás das propagandas da lógica da “educação para todos”, que exige que – em prol da igualdade – os

conteúdos sejam dosados e organizados dentro de um sistema escolar desenvolvido, situação que proporciona uma unificação curricular, isto é, a formação de um currículo único, como preza a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira.

Nesse sentido crítico ao sistema, segundo Moraes (2010, p. 03),

Estaremos também tentando evitar a prescrição de um “currículo uniforme” igual para todos, evitando-se assim um currículo pasteurizado, homogeneizado, aquela coisa de “tamanho único” que serve para todos, esquecendo que as situações educacionais, bem como seus objetos de estudo, implicam processos de natureza complexa, portanto, diferenciados, auto-eco-organizadores, emergentes, imprevisíveis e sujeitos ao acaso. Desta forma, em todo currículo planejado, ou no nível da ação planejada, a incerteza e a bifurcação estarão sempre presentes, já que toda e qualquer ação pode entrar no jogo das inter-retroações, da cooperação ou da recursão, podendo ou não ser desviada da rota inicialmente planejada ou dos objetivos pré-estabelecidos. Consequentemente, é prudente e necessário se ter abertura e flexibilidade nas estruturas curriculares planejadas e estar aberto às emergências, às bifurcações e às mudanças ocorrentes nos ambientes de aprendizagem.

A flexibilidade nas estruturas curriculares perpassa pela visão crítica de contextualizar todas as especificidades: o geral e o particular, o global e o local, ou, como defende Morin (1990), sendo todas as coisas ajudadas e ajudantes, causadas e causante, estando tudo ligado por um laço natural e invisível. Nesse cenário, é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como também é impossível conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes.

É essencial repensar a educação e o currículo a partir da pluralidade cultural, das múltiplas vozes que se entrecruzam, dos diferentes olhares que se cruzam, evitando, com isso, os processos de dominação cultural como única via de entendimento da realidade educacional (MORAES, 2010).

Para Moraes (2010), o currículo não pode mais continuar sendo o arauto das verdades pré-programadas, nem a escola, o “lócus das certezas absolutas”, já que a incerteza é inalienável ao processo e o significado de algo é socialmente construído. O currículo, por sua vez, não é “pré-existente”, mas construído socialmente, dinamizado culturalmente, mediante relações de poder nas quais o sujeito está implicado.

Vale ressaltar que os saberes não são somente nutridos ou constituídos por conteúdos disciplinares, mas também por relações que transcendem as diversas disciplinas e por relações sociais, afetivas e emocionais que refletem condições sócio-históricas e culturais importantes e vividas pelos sujeitos. Disso, deduz-se que a atenção à diversidade não é apenas uma questão de adaptação ou preocupação com a normalidade curricular, mas, sim, um processo de inclusão e de transformação da realidade (MORAES, 2010).

Nessa perspectiva, critica-se a forma de se trabalhar com um currículo igual para todos, como se fosse um modelo único que serve a todos igualmente. É importante uma prática curricular que contemple a pluralidade de referências, a diversidade cultural, as múltiplas leituras e olhares. Não se pode continuar coisificando o currículo como um artefato inventado para organizar a formação de pessoas, mas é preciso buscar compreendê-lo em sua dinâmica complexa de caráter formativo e cultural (MACEDO, 2008). Vale ir além da concepção reprodutora do currículo.

Dessa maneira, fazendo uma análise do que seria currículo real, Moraes (2010) explica que é aquele praticado no cotidiano institucional e resolvido na prática do dia a dia, no diálogo teoria e prática e que, por sua vez, sofre influências das múltiplas redes de conhecimento entretecidas no burburinho da sala de aula e não nas determinações legais, nas portarias ou nos currículos oficiais impostos verticalmente. Em relação ao Brasil, essas determinações legais provêm do Ministério da Educação, com suas diretrizes e resoluções.

Moraes (2010) destaca ainda que, com sua “babel” disciplinar, com suas horas-aula pré-planejadas, divisões em unidades, componentes curriculares e anos letivos, com seus métodos de controle e de supervisão, nutridos por mecanismos de controle, de padronização e de avaliação inadequada, os sistemas educacionais continuam fragmentando o conhecimento, isolando objetos de seus contextos, separando o inseparável, disciplinando e recortando os problemas emergentes.

Na visão de Motta (2008), por exemplo, para solucionar o problema educacional, cada disciplina, com seus respectivos atores, deve passar a oferecer sua valiosa contribuição para o enriquecimento da prática pedagógica e começar a interagir umas com as outras, mediante comunicação de ideias e integração mútua de conceitos, metodologias, estratégias ou outros procedimentos. É preciso favorecer, principalmente, a atitude do espírito humano para contextualizar, relacionar e globalizar, a fim de que os jovens e os cidadãos adultos deste milênio possam colaborar para a criação de uma nova cultura, de um novo humanismo, fundado no enriquecimento mútuo entre a cultura tradicional e a cultura científica.

É nesse contexto que Moraes (2010) defende que questões curriculares exigem um planejamento flexível, aberto, com ampla margem de negociação com alunos e professores. Afinal, uma das características mais importantes do currículo deve ser a flexibilidade estrutural que favorece o “circuito de regeneração”, facilitador da capacidade de auto-organização dos sistemas vivos, sendo um currículo aberto à criatividade e ao desconhecido.

Segundo Morin (2000), o contexto dá o sentido ao acontecimento, pois o conhecimento não pode acontecer de forma isolada e insuficiente. Já o conhecimento global proporciona a

relação entre partes e todos; a sociedade como todo está presente em cada indivíduo, nas suas linguagens, saberes e costumes, pois olhar só o todo não é suficiente para entender as partes.

Pode-se concluir que a discussão sobre o conceito de currículo releva diversas intenções e diversos poderes ao longo da história educacional brasileira, o que pode ser visto ao buscar compreender as relações entre organização curricular, tendências pedagógicas e legislação no tópico seguir.

3.2.1 Compreendendo as relações entre organização curricular, tendências pedagógicas e legislação brasileira

De maneira geral, o currículo é o resultado de vários processos históricos, além de ter sido (e ainda é) usado como instrumento de poder e controle. Contudo, ao mesmo tempo, é por meio do currículo que uma educação mais justa e igualitária pode ser efetivada no âmbito educacional.

Nesse ponto, é imprescindível ressaltar as relações estabelecidas entre a organização curricular e as tendências pedagógicas adotadas ao longo da história educacional brasileira.

Ao contextualizar as tendências pedagógicas este estudo foi norteado por autores como Saviani (2013) e Libâneo (1989), que as definiu como diferentes concepções de ser humano e de sociedade. Para Saviani (2013), tendência pedagógica refere-se à adaptação da escola aos movimentos sociais, influenciada por elementos sociopolíticos da educação; enquanto pensamento pedagógico abrange as atividades intelectuais voltadas para a descrição, interpretação e avaliação dos aspectos educacionais.

No Brasil, as tendências pedagógicas caminharam entre dois grandes polos, quais sejam: Liberais e Progressistas. Por sua vez, os docentes, em sua prática pedagógica, ao exercerem sua docência, estariam ligados a algum ou alguns deles.

Libâneo (1989) classifica as pedagogias em dois grandes grupos: Pedagogia Liberal (tradicional; renovadora progressivista; renovadora não diretiva e tecnicista) e Pedagogia Progressista (libertadora; libertária e crítico-social dos conteúdos). A Pedagogia Liberal foi construída com o fulcro de adaptar o sujeito ao modelo capitalista, para que as pessoas, educadas em um modelo escolar, pudessem, ao final do processo, estar adequadas social, cultural e fisicamente às necessidades da sociedade capitalista. Essa vertente não propunha mudanças sociais, mas sim adaptações do sujeito a uma sociedade.

Na chamada Pedagogia Liberal Tradicional, introduzida desde os jesuítas, o professor era o centro do processo educativo. Nessa vertente, valoriza-se um conhecimento enciclopédico, desconectado da realidade social dos estudantes e baseia-se na repetição, no

treino intensivo e na memorização, por meio de aulas expositivas e de normas rígidas, contexto no qual os educandos eram completamente passivos.

Conforme Saviani (2013), a Tendência Liberal Renovada Progressivista, por outro lado, repercutiu em razão do Movimento Escola Nova e teve grande penetração no Brasil na década de 1930 com influência em muitas práticas pedagógicas atuais. Nessa tendência, o estudante ganha um certo protagonismo na busca do conhecimento e é estimulado pelo professor a aprender fazendo, a pesquisar e a resolver problemas.

Já a vertente Liberal Renovada Não Diretiva contempla a educação, tendo, como centro, o aluno e a formação de sua personalidade a partir das vivências significativas.

Mais tarde, a partir da década de 1970, a Tendência Liberal Tecnicista efetivou-se no país em meio a instalação do regime militar. Assim,

Difundiram-se, então ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2013, p. 369).

Nesse cenário, o ambiente escolar é pensado a partir de uma organização da lógica industrial, ou seja, busca-se formar pessoas competentes para o mercado de trabalho. Ademais, valoriza-se o método usado, ou seja, se o professor usa bem o método e o estudante adapta-se bem a ele, é sinal de que a educação alcançou êxito e produziu um sujeito viável ao meio capitalista.

Por outro lado, as tendências progressistas contestam a realidade e veem a escola como espaço de reflexão do sujeito e de transformação do meio. Segundo Libâneo (1989), o termo progressista é utilizado para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.

Na tendência Progressista Libertadora, também conhecida como Pedagogia de Paulo Freire, o professor é um mediador que valoriza espaços não-formais de aprendizagem e o conhecimento progressivo do educando.

A tendência Progressista Libertária objetiva realizar transformações institucionais com o intuito de contagiar e modificar todo o sistema. Assim, o fazer escolar é um mecanismo de mudança. Por exemplo, a própria organização da escola por meio de grêmios, de associações, entre outros, faz com que se crie um ambiente auto gestacional e proporciona que, por meio dessas experiências, tais práticas possam ser futuramente disseminadas na sociedade.

Por volta de 1984, chegou ao Brasil a tendência crítico-social dos conteúdos. Esse viés busca preparar os alunos para o mundo e suas contradições, a partir da aquisição de conteúdos

e da socialização para a participação ativa e organizada na democratização social, além de destacar que os conteúdos tradicionais construídos historicamente foram apropriados por uma elite que os transformaram em seus. Assim sendo, para que os sujeitos se libertem, eles têm que se apropriar desses conteúdos, ler, refletir, questionar, criticar, compreender. É dessa forma que os sujeitos devem ser ensinados, pois é o caminho para a libertação.

Nessa perspectiva, ao longo da história, também surgiram várias escolas de pensamentos com seus autores buscando, a partir de suas teorias, explicar os acontecimentos, constituindo conceitos, como modernidade, pós-modernidade, estruturalismo e pós-estruturalismo. Esses conceitos objetivaram uma compreensão pedagógica de determinados períodos históricos. A modernidade, por exemplo, provém da Europa e é um estilo de vida que surge no século XVII e continua até a primeira metade do século XX. Além disso, a modernidade caracteriza-se pela visão eurocêntrica do homem branco, católico, que tem a sua identidade sobrepondo-se a outras sociedades, a outras formas de ver o mundo e a outras etnias (GALLO, 2006).

A pós-modernidade começa a nascer, principalmente, na década de 1960 e se caracteriza pela introdução de movimentos sociais identitários em prol de contestação ao eurocentrismo. A partir de então, surge uma complexidade de olhares, uma amplificação de discursos, desencadeando a filosofia das diferenças (GALLO, 2006).

Os conceitos de estruturalismo e pós-estruturalismo, por outro lado, referem-se a escolas de pensamento – sejam elas filosófica, sociológica, da ciência política –, entre outras, que buscam compreender os fenômenos sociais oriundos da modernidade ou da pós-modernidade.

O pensamento pós-estruturalista desenvolveu uma série de métodos e abordagens, como a arqueologia, a desconstrução, a genealogia, cada um funcionando de acordo com sua própria lógica, mas considerados em seu conjunto. Esses métodos tendem a enfatizar as noções de diferença, de determinação local, de rupturas ou descontinuidades históricas, de serialismo, de repetição a uma crítica que se baseia na ideia de “desmantelamento” ou de “desmontagem”. Essa postura, relativa ao significado e à referência, pode ser interpretada como uma espécie de antirrealismo, isto é, uma posição epistemológica que se recusa a ver o conhecimento como uma representação precisa da realidade e se nega a conhecer a verdade em termos de uma correspondência exata com a realidade (PETERS, 2000).

De tal modo, os autores pós-estruturalistas, tanto quanto os estruturalistas, exibem, especialmente em relação à literatura, uma grande sensibilidade textual e uma compreensão complexa da importância do estilo tanto na Filosofia quanto nas Ciências Humanas. O pós-estruturalismo partilha com o estruturalismo uma ênfase comum no inconsciente e nas estruturas ou forças sócio-históricas subjacentes que constroem e governam o

comportamento do indivíduo. Nesse contexto, grande parte da inovação do pós-estruturalismo deve-se às pesquisas de Freud. A análise que Freud fez do inconsciente abalou a visão filosófica dominante, fundamentada na pura racionalidade e autotransparência do sujeito, colocando em questão as distinções tradicionais entre razão e “desrazão” (loucura) (PETERS, 2000).

Dessa maneira, para Peters (2000), o pós-estruturalismo questiona o cientificismo das ciências humanas, adota uma oposição antifundamentalista em termos epistemológicos e enfatiza um certo perspectivismo em questão de interpretação. O movimento pós-estruturalista questiona o racionalismo, enquanto o realismo havia retomado do positivismo, com a sua fé no processo e na capacidade transformativa do método científico, colocando em dúvida, além disso, a pretensão estruturalista de identificar as bases universais que seriam comuns a todas as culturas e à mente humana em geral. Assim,

As críticas pós-estruturalistas ao estruturalismo estão, tipicamente, baseadas em duas teses fundamentais: (1) nenhum sistema pode ser autônomo (auto-suficiente) da forma que o estruturalismo exige; e (2) as dicotomias definidoras nas quais o sistema estruturalista está baseado expressam distinções que não se sustentam após uma cuidadosa análise. Os pós-estruturalistas mantêm a crítica estruturalista do sujeito, negando ao sujeito qualquer papel importante na fundação da realidade ou no conhecimento que podemos ter dessa realidade (GUTTING, 1998, p. 597).

Se o pós-estruturalismo levasse adiante o processo de descentramento do sujeito e, tal como o estruturalismo, rejeitasse o representacionalismo das perspectivas mais tradicionais, ele também se distanciaria decididamente de todas as formas de fundamentalismo, uma tendência da qual o próprio estruturalismo não estava livre (PETERS, 2000).

Contudo, é importante reconhecer esses conceitos como um movimento ou como uma complexa trama formada de muitas e diferentes correntes. É possível dizer também que o pós-estruturalismo, como um movimento, está em sua terceira ou quarta geração. Os efeitos teóricos do trabalho da primeira geração (Foucault, Derrida, Lyotard, Deleuze) são claramente evidentes em uma variedade de disciplinas, incluindo a filosofia, a sociologia, a política, os estudos culturais, entre outros (PETERS, 2000).

Ao relacionar esses conceitos com o processo de reorganização curricular brasileiro percebem-se diversas correntes de pensamentos e diferentes olhares e teorias. O currículo, ou o ato de selecionar conteúdos, metodologias, regras, normas escolares, passa a exercer um poder, tornando-se algo carregado de intencionalidades e, por isso, carregado de perspectivas filosóficas, sociais, históricas etc. Nesse viés, Silva (2005) explica que, na perspectiva pós-estruturalista, o currículo, de fato, era também uma questão de poder.

As teorias do currículo carregam as diversas correntes de pensamento ao longo do tempo. Assim, os autores que defendiam/defendem as teorias tradicionais do currículo focavam/focam na concepção técnica e neutra, isenta de interferências, na qual a sala de aula se organizava com um mestre e seus educandos. Não havia/há crítica aos conteúdos impostos e seus personagens preocupam com o “como” ensinar, mas não com “o que” ou “para que” ensinar, pois este já está definido. Valorizava-se/valoriza-se a reprodução do conteúdo das obras clássicas produzidas pela humanidade, como as europeias e regem-se os princípios da aceitação, do ajuste e da adaptação.

Em contrapartida, as teorias críticas do currículo reforçam a sua não neutralidade, fazendo refletir sobre “o que se ensina”, “para quê” e “por quê” usar os conteúdos. Essas teorias valorizam as conexões entre saberes, identidades e poderes, instigando o questionamento sobre os resultados que determinado currículo pode trazer para a vida dos alunos que passam por ele. As teorias críticas do currículo estão divididas em, basicamente, duas correntes de pensamentos: “Fenomenologia e Hermenêutica” e “Marxismo”. Na Fenomenologia e Hermenêutica, a ênfase não está nas estruturas ou nas categorias teóricas, mas no significado que os sujeitos dão às suas experiências. Já o Marxismo, com autores como Apple, Freire, Saviani, entre outros, criticam um currículo que reproduz a exclusão, em que as disciplinas não incluem todos, uma vez que as pessoas são diversas e têm níveis de renda diferentes (PETERS, 2000).

As chamadas teorias pós-críticas valorizam o significado e centralizam-se na cultura, defendendo que não existe nenhuma melhor que a outra. Todas devem ser incluídas. Nesse sentido, Chauí (1998) reforça que a relação entre diversidade cultural e ética ainda é pouco explorada nas discussões sobre o currículo no Brasil e destaca a necessidade do reconhecimento do aluno e do docente como sujeitos de direitos e de compreendê-los como sujeitos éticos, pois,

do ponto de vista dos valores, a ética exprime a maneira como a cultura e a sociedade definem para si mesmas o que julgam ser a violência e o crime, o mal e o vício e, como contrapartida, o que consideram ser o bem e a virtude. Por realizar-se como relação intersubjetiva e social a ética não é alheia ou indiferente às condições históricas e políticas, econômicas e culturais da ação moral (CHAUÍ, 1998, p. 338).

Em suas pesquisas, a autora salienta, ainda, a importância de se manter uma distância entre as demandas do mercado e os trabalhos universitários, já que, diante da realidade da educação, é falso o dilema que se impõe no senso comum pedagógico, qual seja: o humanismo e o tecnicismo são como polos opostos de orientação docente. Para a autora, na verdade, o humanismo e a tecnocracia são dois lados da mesma moeda da educação burguesa, “pois o homem tanto como fim (Kant, Mounier) quanto como meio (Skinner, Taylor) é uma abstração”

(CHAUI, 2016, p. 254). No Brasil, o humanismo residual permanente, o liberalismo de aparências e o tecnicismo autoritário se intervêm e se justapõem para manter a didática tal como sempre foi (OLIVEIRA, 2020).

Essas práticas do passado ainda se fazem presentes nas instituições de ensino. Em relação ao nível superior, Chaui (2003) afirma que a visão organizacional da universidade produziu aquilo que podemos chamar de “universidade operacional”, sendo regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, o que mostra que esse espaço está estruturado por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos.

Dessa maneira, os cursos universitários organizam-se a partir de normas externas a eles, “inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, [estão pulverizados] em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual” (CHAUI, 2003, p. 05), realidade vivenciada ao se analisar a reorganização curricular brasileira ao longo do tempo.

Rocha (2012) chama a atenção para o fato de que, frequentemente, o currículo pode ser um empecilho ao processo de aprendizagem dos estudantes que pertencem às camadas populares. Como exemplo, é possível citar que, no que tange ao método de ensino utilizado, os professores, ao ministrarem suas aulas, dedicam-se mais a cumprir o cronograma estabelecido do que à real necessidade e situação do alunado, prevalecendo as relações de poder impostas pela hierarquia do sistema educacional. Nessa perspectiva, Rocha (2012) complementa que o currículo seria um instrumento que promove essa relação entre o conteúdo e metodologia, ou seja, entre “o que é ensinado” e “o como deve ser ensinado”, elementos que conduz esta pesquisa a buscar entender as particularidades que regem a organização curricular da disciplina de filosofia no Brasil.

Nesse sentido, Prudente (2017) faz lembrar que a fase da Ditadura Militar brasileira fora um mero agravante ao processo de ensino e formação filosófica no país, tendo em vista que a raiz do problema está muito além desse período, está nas origens da Educação Nacional, que enxerga a filosofia como uma disciplina exponencialmente “perigosa”, uma vez que esta é capaz de promover uma construção da reflexão crítica-individual, livre e autônoma dos cidadãos brasileiros (LORIELI, 2010), (GELAMO, 2009). Bosi (1992), no texto “Dialética da Colonização”, afirma que, na década de 1970, uma das medidas oficiais do governo foi a retirada da disciplina de filosofia do currículo dos cursos médios e o seu quase desaparecimento do nível superior, o que inibiu a reflexão teórica e crítica por excelência, crucial para formação

do ser humano. Com essa reflexão, Bosi (1992) busca explicar como a educação brasileira foi sendo usada pelo mercado e pelo Estado.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/1996, também trouxe mudanças na organização curricular dos cursos de nível superior no país, retomando a presença das ciências humanas e sociais para os cursos de formação de professores. Nesse viés, merece atenção o que diz o trecho da LDB, no seu artigo 43, o qual afirma que a educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996, p. 14-15).

Na leitura dos incisos da LDB acima, é possível subentender a determinação da presença do ensino de filosofia e sua discussão no seguinte trecho: “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 1996, p.14). A LDB também estabelece que as universidades tenham autonomia para organizar os currículos de seus cursos, ao afirmar, no artigo 53, que são asseguradas às universidades, sem prejuízo de

outras, “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (BRASIL, 1996, p. 17).

Jesus (2017), destaca que, considerando a multiplicidade cultural brasileira e as diferenças socioeconômicas nas quais a sociedade se assenta, a prescrição curricular é uma possibilidade para que todos tenham acesso ao mínimo daquele nível de educação, já que, de acordo com Sacristán (2000, p. 111):

Partindo do fato de que em nossa sociedade existem diferenças culturais e desiguais oportunidades ligadas a desigualdades socioeconômicas e culturais, a definição do núcleo curricular mínimo – ou de qualquer cultura normatizadora – não é uma decisão inocente e neutra para as diferentes coletividades sociais, cujas experiências culturais extra-escolares e suas expectativas de futuro conectam desigualmente com essa cultura comum e com o que fique fora dela.

Desse modo, o diálogo de organização curricular nos cursos e programas deve levar em consideração as particularidades de seu público-alvo e deve buscar meios de resistência a uma política curricular nacional, que se apresenta como

[...] um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Nessa perspectiva, as políticas educacionais interferem na ordenação dos programas curriculares. No Brasil, a política curricular existe enquanto diretriz e o Conselho Nacional de Educação (CNE) é o responsável por instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que preceituam as regras para o sistema de ensino (JESUS, 2017).

No subitem a seguir, discutem-se os detalhes sobre as DCNs de 2006 para o curso de Licenciatura em Pedagogia.

3.3 Legislação e reorganização curricular do Curso de Pedagogia: uma “disputa de poderes” entre as áreas de conhecimento

As novas DCNs do curso de Graduação em Pedagogia, instituídas em 2006, trouxeram uma situação preocupante: a não especificação de conteúdos ou disciplinas obrigatórias. Esse fato reforça a estratégia de intervenção do Estado na educação, na formação de profissionais e na organização do currículo de futuros pedagogos, já que, conforme Macedo (2004), o currículo pode ser utilizado como instrumento de dominação, fabricando sujeitos mais “fáceis” de serem

governados, o que revela a verdadeira intenção do Estado com determinados recortes (PEDRA, 1993).

Nesse sentido, autores, como Oliveira (2006), salientam a existência de uma crise do curso de Pedagogia, tendo em vista que a (re)organização curricular brasileira secundariza disciplinas de fundamentos, a exemplo da filosofia, o que influencia negativamente a qualidade da formação do educador. Mühl e Mainardi (2017) explicam que a presença da filosofia no currículo do curso de Pedagogia, no Brasil, nunca foi muito representativa. Porém, por ter sido importante no desenvolvimento do pensamento ocidental, a filosofia sempre foi incluída no rol das disciplinas dos “fundamentos” como base da formação dos pedagogos.

Nos últimos anos, como o pedagogo atua em diversas áreas e modalidades profissionais, com destaque para a pedagogia hospitalar e empresarial e para a gestão educacional, o currículo do Curso de Pedagogia passou a ganhar um caráter mais técnico. Assim, buscando atender a novas especificidades, o valor dado à filosofia nesse contexto foi reduzido (OLIVEIRA, 2016).

Em valioso artigo intitulado “O ensino de Filosofia da Educação no Curso de Pedagogia”, publicado pela revista *Margens*, em 2016, a professora Ivanilde Oliveira alerta para a constituição de uma tendência de formação generalista nos cursos de pedagogia, organizada em uma estrutura curricular fragmentada na qual as disciplinas são distribuídas de forma representativa por cada campo de atuação do pedagogo. Nesse viés, Oliveira (2016, p. 57) exemplifica que, no cotidiano das universidades brasileiras, conforme “cada setor de atuação do pedagogo, uma ou duas disciplinas são incluídas no currículo: sobre gestão, planejamento, avaliação, educação especial, educação de jovens e adultos, etc.”.

Oliveira (2016) enfatiza ainda a predominância do caráter técnico na “escolha” das disciplinas, tendo em vista que as ditas “matérias de fundamentos”, como a Introdução à Filosofia, a Introdução à Sociologia e a Introdução à Psicologia, tradicionalmente consideradas disciplinas bases da pedagogia, não estão sendo incluídas no currículo. A autora destaca, então, que os conteúdos que seriam ministrados na disciplina Introdução à Filosofia, por exemplo, passam a ser de responsabilidade da disciplina Filosofia da Educação. Nesse caso, ocorre uma espécie de “fusão” de conteúdos diante da diminuição de carga-horária.

Além disso, “acrescenta-se o fato de que a Filosofia da Educação, que geralmente era oferecida no segundo e/ou terceiro anos, com essa nova situação, passou a ser ofertada no primeiro ano” (OLIVEIRA, 2016, p. 57), o que trouxe dificuldades aos professores, na medida em que os discentes não tiveram as bases filosóficas que seriam trabalhadas na disciplina Introdução à Filosofia, além de alguns cursos não ofertarem a Filosofia da Educação I e II. Assim, os docentes:

- 1) Não conseguem trabalhar de forma aprofundada nem o conteúdo da Introdução à Filosofia e nem o da Filosofia da Educação;
- 2) Ou se detém mais no conteúdo introdutório da filosofia ou se detém mais na educação;
- 3) Não concluem o programa estabelecido. A tendência é de redução do conteúdo programático, em função das dificuldades dos alunos em aprofundar as leituras filosóficas sobre a educação (OLIVEIRA, 2016, p.57).

Por conseguinte, desencadeia-se o não aprofundamento dos conhecimentos filosóficos na formação do pedagogo, refletindo um dos problemas da educação curricular brasileira, afinal, como Ortega y Gasset (1955) já alertara, um dos problemas da educação será sempre o da inclusão e o da eliminação de conhecimentos, ou seja, o da seleção de conteúdos curriculares. Vale destacar também que essa “fusão” de conteúdos pode interferir na identidade das disciplinas, como já foi alertado por Albuquerque (1996), na pesquisa “Filosofia da educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a ausência de uma identidade”.

Se as situações de algumas universidades brasileiras forem analisadas, serão encontrados casos que merecem atenção. O curso de licenciatura presencial em pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), de São Luís, por exemplo, no período letivo de 1980.1, ofertava 04 disciplinas de filosofias obrigatórias: Filosofia I (60 horas, 1º período); Filosofia II (60 horas, 2º período); Filosofia da Educação I (60 horas, 3º período); e Filosofia da Educação II (60 horas, 4º período). No período letivo de 2009.2, esse curso passou a ofertar apenas 02 disciplinas de filosofias obrigatórias: Filosofia da Educação I (60 horas, 1º período) e Filosofia da Educação II (60 horas, 2º período). Em 1980, a carga-horária de filosofia na formação do pedagogo, que totalizava 240 horas, foi reduzida para um total de 120 horas no ano de 2009 (UFMA, 1980; 2009).

O curso de licenciatura presencial em Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), de Bragança, no período letivo de 1993.1, ofertava 04 disciplinas de filosofia obrigatórias: Filosofia da Educação I (90 horas, 1º período); Introdução à Filosofia II (75 horas, 2º período); Filosofia da Educação II (90 horas, 4º período); e Filosofia da Educação III (90 horas, 5º período). Nesse curso, havia também a opção de 2 disciplinas optativas: Educação, Filosofia e Esclarecimento (60 horas, 1º período) e História da Educação I (90 horas, 12º período). No período letivo de 2013.1, a UFPA passou a ofertar apenas duas disciplinas de filosofia obrigatórias: Filosofia da Educação I (75 horas, 1º período) e Filosofia da Educação e Contemporânea (60 horas, 2º período). Dessa maneira, pode-se observar que, em 1993, a carga-horária de filosofia na formação do pedagogo totalizava 345 horas e foi reduzida para um total de 135 horas no ano de 2013 (UFPA, 1993; 2013).

Com esses dois exemplos, percebe-se, na organização curricular dos cursos superiores, um certo paradoxo. Se, de um lado, é positiva a autonomia dos professores e das universidades ao escolherem as suas disciplinas, de outro lado, essa autonomia pode também ser negativa, na medida em que existe um “jogo de poderes” entre as áreas dos conhecimentos nos departamentos dos cursos, o que, por vezes, exclui a filosofia em detrimento de outras disciplinas.

Além disso, Oliveira (2016) destaca que a referência curricular comum a todos os cursos de formação, dada por meio das diretrizes curriculares, é justificada pelo MEC por fortalecer a unidade nacional (meio de integração), sem deixar de se referir à flexibilidade como estratégia de autonomia das Instituições de Ensino. Porém, a autonomia, nesse contexto, reduz-se à seleção dos princípios, fundamentos e procedimentos previamente indicados pelas diretrizes curriculares.

Nessa perspectiva, vale a pena lutar pela permanência da filosofia nas matrizes curriculares de formação de professores, levando em consideração o que Cerletti (2009, p. 43) afirma:

É possível constatar, de maneira cada vez mais premente, que há que começar a justificar com muito cuidado o sentido da presença da filosofia na escola, junto a diversos saberes e atividades de nossa vida de hoje. É sabido que, na hora de lutar por espaço nos planos de estudo, aquele passado sublime da filosofia tem pouco valor quando se trata de decidir algumas horas nas grades curriculares, e aqueles que defendem espaços filosóficos devem disputá-los palmo a palmo com os especialistas de outras disciplinas que, por sua vez, reivindicam a necessidade e a importância prática dos próprios campos.

E reforça:

Nos tempos em que vivemos, a palavra “utilidade” está associada, fundamentalmente, com um valor de mercado, e relacioná-la com a filosofia significaria como a filosofia poderia instalar-se dentro desse mundo de circulação de mercadorias, dentro de sua produção e de sua reprodução (CERLETTI, 2009, p. 46).

Conforme o autor, atualmente, um certo valor de mercado impõe o significado da palavra “utilidade”, ou melhor, da utilidade da filosofia no contexto deste mundo de circulação de mercadorias, de produção e de reprodução constantes.

Mais recentemente, outro fato agravante é a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019, na qual o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Esse novo documento altera a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 e destaca,

em seu artigo 22, que os cursos de formação de professores em funcionamento deverão se adaptar às normas determinadas no prazo máximo de dois anos, contados a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Nesse caso, determina-se a implantação de uma nova diretriz curricular sem ter finalizado o prazo proposto na resolução de 2015, prorrogado várias vezes pelo CNE.

Fazendo uma análise da nova resolução, percebe-se uma tentativa de padronização curricular, por meio da imposição de novas mudanças na organização das matrizes curriculares dos cursos de formação de professores no país. Essa mudança mostra que as disciplinas de filosofia deverão perder ainda mais espaço nas matrizes curriculares dos cursos, tendo em vista as determinações de distribuição de carga-horária apontadas nos artigos 10 e 11.

Conforme os referidos artigos, os cursos de nível superior destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica serão organizados em três grupos, com carga-horária total de, no mínimo, 3.200 horas, com a seguinte distribuição:

I -Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica (BRASIL, 2019, p. 06).

A nova distribuição de carga-horária deixa claro que os professores têm horas determinadas para ensinar o próprio documento da base comum para os estudantes, o que pode provocar uma redução ainda mais expressiva das disciplinas tidas como de “fundamentos” nas matrizes curriculares, sobretudo nos cursos de Pedagogia. Vale destacar, contudo, que muitos professores estão se mobilizando nas universidades contra essas imposições.

É fato que a graduação em pedagogia é um curso que se popularizou ao longo do tempo, uma vez que, entre as licenciaturas, é um dos cursos mais ofertados pelas universidades e faculdades brasileiras em razão das demandas do mercado. Segundo dados apresentados pelo Sistema e-MEC(2022)², atualmente, existem, no Brasil, 5.274 cursos de graduação superior em pedagogia, sendo 4.770 ofertados de forma presencial. Somente 14 desses cursos são bacharelados, o que significa que a grande maioria das graduações em pedagogia é de

² CADASTRO NACIONAL DE CURSOS E INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (e-MEC).

Informações sobre as instituições que ofertam o Curso de Pedagogia no país. e-MEC, 2022. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

licenciatura. Outro ponto que vale a pena destacar é que apenas 1.260 dessas graduações são gratuitas.

Dados do Censo de Educação Superior 2016, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016)³, mostram o estado de Alagoas tem 77.738 pessoas matriculadas em algum curso de ensino superior. Ainda no estado alagoano, o Sistema e-MEC (2002) demonstra um total de 168 cursos de graduação em pedagogia, sendo 60 ofertados de forma presencial. Desses, 28 são de oferta gratuita e estão locados nos campi da UFAL e UNEAL. Essas informações são importantes para a análise do ensino de filosofia na formação do pedagogo nessas duas instituições, ponto discutido com mais detalhes nos próximos capítulos.

³ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo de Educação Superior 2016**. Inep, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

4 O ENSINO DE FILOSOFIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM ALAGOAS

Neste capítulo, são apresentadas as características do ensino de filosofia nos cursos de pedagogia da UFAL e da UNEAL. Como critérios de análise, foi levado em consideração os seguintes pontos: currículos a partir de itens matriz curricular, carga-horária, conteúdos e bibliografia, elementos que ajudaram a entender a atual situação dessas graduações, seus desafios e suas perspectivas.

4.1 Caracterização do Currículo no Curso de Pedagogia da UFAL

Seguindo as estratégias metodológicas da pesquisa já citadas no segundo capítulo, nesta subseção são apresentadas as informações referentes ao Curso de Pedagogia do Campus AC Simões, localizado em Maceió e ofertado em turno matutino. Nesse campus em específico, há oferta desse curso nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Os dados apresentados foram coletados nos PPCs de 2006 e de 2019. Nesse sentido, vale destacar a importância desses documentos nas instituições de ensino, pois eles representam “a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa” (VEIGA, 2003, p. 275), uma vez que o referido material “é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária” (VEIGA, 2003, p. 12). É nesse viés que Freitas e Lima (2017) afirmam que os PPCs apresentam a direção para o curso, estipulando o seu rumo, a sua intencionalidade e as ações futuras.

Fazendo uma análise do marco histórico do Curso de Pedagogia apresentado no PPC de 2006, constatou-se que a primeira grande iniciativa de organização curricular aconteceu a partir da construção do Primeiro Planejamento Globalmente, pensado para a UFAL como um todo, denominado PPG (1988/2001). Outra reformulação do curso de pedagogia ocorreu em 1994, em meio a intensas discussões realizadas nos anos de 1992 e 1993, que abordavam a necessidade de repensar o sistema imposto pelas reformas do Regime Militar, no qual o desenho curricular muda em relação à proposta formativa anterior.

Nesse viés, a formação do pedagogo é ampliada para além da docência, já que essa formação passa a compreender outras atividades, apresentadas no artigo 4º da Resolução CNE/CP nº 1, 2006, tais como participação na organização e na gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; e III -

produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. Consequentemente, o currículo passa por alterações, pois

O novo projeto irá significar outro passo à frente a partir do momento em que implode as habilitações específicas, ainda que opcionais, e cria a formação em Coordenação Pedagógica, para reunir o que estava parcelado, no entendimento de que a ação de gestão e coordenação no seio de uma escola precisa ser olhada de forma integrada (PPC/UFAL, 2006, p.19).

No início dos anos 2000, novos debates ocorreram internamente no departamento de pedagogia, mediante os Pareceres CNE/CP 09/2001, 05/2005 e 03/2006 e as Resoluções CNE/CP 01/99, 01 e 02/2002 e 01/2006. Então, a nova sistemática de avaliação da educação superior do Governo Federal impõe mais uma reformulação do curso no que concerne às diretrizes gerais e à reconstrução de seu Projeto Político-Pedagógico Global – PPPG.

A construção do PPPG para o período 2005-2010 teve ampla participação dos membros do Centro de Educação (CEDU), os quais reafirmaram os seguintes princípios: 1) Democratização: valorização dos processos coletivos já existentes e seu permanente aperfeiçoamento; 2) Autonomia: através de uma política própria; 3) Integração: através da ação efetiva e/ou da intermediação do Centro de Educação e 4) Compromisso Social: através do desenvolvimento de ações (ensino, pesquisa e extensão), permeadas pela preocupação efetiva com seleção, qualificação e desempenho dos professores e técnico-administrativo, buscando, sobretudo, a solução dos problemas educacionais da UFAL e da sociedade alagoana.

Nessa perspectiva, o principal objetivo do curso seria a formação de licenciados aptos a exercer funções de docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nas disciplinas pedagógicas dos cursos de ensino médio, na modalidade normal, na educação profissional na área de serviços e apoio escolar. Além disso, objetivou-se que os licenciados fossem capazes de cumprir atividades de organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação e produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos educacionais (PPC/UFAL, 2006).

Na UFAL, a formação do pedagogo estava pautada no estímulo à criticidade, ao planejamento e à investigação, como estabelecido no § 2º do artigo 2 da Resolução CNE/CP, nº 1 de 2006, que garante ser proporcionado ao educando: I - planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2006, grifo nosso). Merece destacar que a referida resolução determina que os cursos

de licenciatura em pedagogia propiciem, por exemplo, os conhecimentos filosóficos aos discentes, porém não traz a obrigatoriedade de a universidade ofertar componentes curriculares de filosofia.

Em 2006, o departamento de pedagogia da UFAL possuía um total de 48 professores, 20 deles com titulação de doutorado, 24 com mestrado e 4 com especialização. Do total de docentes, 9 eram substitutos, os demais eram efetivos e com dedicação exclusiva.

A UFAL passou por uma nova reorganização curricular a partir da Resolução CNE/CP nº 02 de 2015, a qual definiu novas DCNs para a formação inicial, em nível superior, e para a formação continuada dos profissionais do magistério, mobilizando a comunidade acadêmica a elaborar um novo documento de PPC, que foi publicado no final de 2019.

Em 2018, verifica-se que o departamento de pedagogia era composto por 80 docentes, 16 técnicos-administrativos e 1.008 discentes. Quanto à titulação dos professores, apenas 8 eram mestres, os demais já possuíam doutorado. Todos eram efetivos e com dedicação exclusiva (PPC/UFAL, 2019). Dessa forma, se comparado ao período de elaboração do PPC anterior, constata-se um aumento significativo do número de docentes no curso.

É importante salientar, ainda, que a UFAL assume uma política em que formação do professor deve estar articulada à valorização do magistério e o curso deve formar um pedagogo capacitado a realizar uma práxis pedagógica, em que as atividades docentes articulem várias dimensões, segundo afirma, mais uma vez, o § 2º do artigo 2º da Resolução CNE/CP nº 2 de 2015:

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015).

Fazendo uma comparação entre os objetivos do Curso de Pedagogia nos dois últimos PPCs, percebe-se que o PPC de 2019 manteve o objetivo geral determinado em 2006. No entanto, esse documento estipula os seguintes objetivos específicos:

A – Conhecer a instituição educativa como organização complexa na função de promover o desenvolvimento dos sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas diferentes etapas da educação básica, em especial, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e nas modalidades – educação de jovens, adultos e idosos, educação especial, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar (Art.3 da Resolução CNE/CP Nº 2/2015).

B – Pesquisar, analisar e compreender os pressupostos teórico-metodológicos que envolvem a pesquisa em educação para investigações de interesse na área educacional e específica.

C – Apropriar-se de conhecimentos que envolvem a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica em espaços escolares e não-escolares.

D – Atuar profissionalmente no ensino, na coordenação do trabalho pedagógico e organização em instituições de educação básica, em espaços escolares e não escolares.

E – Levar os licenciandos a apropriar-se dos fundamentos históricos, **filosóficos**, sociológicos, políticos, psicológicos e didáticos da educação, da instituição escolar e dos processos educacionais que envolvem as diferentes etapas e modalidades de educação básica, preferencialmente, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (PPC/UFAL, 2019, p. 42-43, Grifo Nosso...).

Como destacado na citação acima, as informações apresentadas nos objetivos específicos do curso fazem referência às múltiplas funções e atuações do pedagogo, inclusive em espaços não-escolares, além do intuito de levar os educandos a apropriarem-se dos conteúdos tidos de fundamentos, como os filosóficos.

A nova matriz curricular do curso, publicada em 2019, também foi organizada a partir de um perfil do egresso. Esse documento espera formar um profissional que conceba o fenômeno educativo no processo histórico, dinâmico e diversificado, que responda, de forma crítica, os desafios que a sociedade lhe coloca, que atue de forma reflexiva, crítica, cooperativa, com ética e conhecimento fundamentado, que tenha habilidades para levantar problemas e, sobretudo, propor alternativas de intervenção para a educação básica no Brasil, que exerça a capacidade de liderança e de busca do conhecimento, que produza conhecimentos como professor/pesquisador/gestor de processos pedagógicos, envolvendo crianças, jovens, adultos e idosos, seja em instituições escolares ou não escolares (PPC/UFAL, 2019).

Sendo assim, a matriz curricular deve contemplar essa múltipla atuação do pedagogo, já que este “não se limita à escolarização nas instituições formais, o que requer uma formação ampla e múltipla que possibilite sua atuação dentro de outros espaços da sociedade” (FREITAS E LIMA, 2017, p. 2-3). Essa perspectiva corrobora com Libâneo (2010, p. 28), para quem a pedagogia “perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal”.

Todavia, é preciso ponderar a escolha das disciplinas que compõem o currículo. “Isso se reflete em valorizações, em formas de atitudes diversas para com os componentes curriculares, em sua utilidade para seus possuidores, acerca de seu valor pedagógico e social, etc.” (SACRÍSTAN, 2008, p. 176). Essas informações são significativas para entender a

organização da carga-horária, dos conteúdos e da bibliografia, pontos discutidos no subitem a seguir.

4.1.1 Carga horária, Conteúdos, Bibliografia

De acordo com o PPC de 2006, o curso de pedagogia matutino tinha a duração de 4 anos, os quais eram subdivididos em 8 períodos, com a carga-horária totalizando 3.140 horas. Por determinação do Art. 6º da Resolução CNE/CP 01/2006, a estrutura do curso buscava contemplar três núcleos de estudos: 1) núcleo de estudos básicos; 2) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e 3) núcleo de estudos integradores. Assim, a matriz curricular foi organizada a partir desses núcleos de estudos, constituindo um desenho curricular geral de três eixos.

Os 3 eixos mencionados acima dividem-se em: 1) CONTEXTUAL: tem a natureza de compreensão dos processos educativos institucionalizados, considerando a natureza específica do processo docente, as relações ambiental-ecológicas, sócio-históricas e políticas que se desenrolam no interior das instituições, no contexto imediato e no âmbito mais geral em que ocorre o fenômeno educativo. A carga-horária total prevista para esse eixo é de 780 horas; 2) ESTRUTURAL: contempla saberes e práticas específicos à formação dos pedagogos aptos a atuarem como professores na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como na organização e gestão de sistemas, de unidades, de projetos e de experiências educativas e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional. A carga-horária do eixo 2 é de 1.680 horas; e 3) ARTICULADOR: refere-se aos processos concretos vivenciados pelos profissionais da educação no ato de planejar, coordenar e executar o trabalho educativo, tendo, como produtos concretos por parte dos formandos, planos integrados e ações de intervenção na realidade educativa. A sua carga-horária total é de 680 horas (PPC/UFAL, 2006).

Partindo dessa divisão, os dois primeiros eixos dão as bases teórico-metodológicas para a ação dos formandos como pedagogos. Saindo do desenho puramente disciplinar das matrizes curriculares tradicionais, esses eixos foram constituídos de um total de seis módulos, organizados em temas. Já o terceiro eixo, que aprofunda a análise crítica e contextualizada da prática pedagógica, foi constituído de dois módulos organizados sob a forma de movimentos que remetem à observação/investigação, ao planejamento e à vivência do fazer pedagógico na escola (PPC/UFAL, 2006).

Os 8 módulos subdivididos foram os seguintes: Eixo CONTEXTUAL: 1) Educação: Natureza e Sentido (160 horas), 2) Educação, Sociedade, Cultura e Meio-Ambiente (240 horas),

3) Educação, Conhecimento e Informação (260 horas), 4) Trabalho, Educação e Profissão (120 horas); Eixo ESTRUTURAL: 5) Proposta Pedagógica: o Campo e as Bases da Ação (1160 horas), 6) Proposta Pedagógica: o Plano e a Avaliação da Ação (520 horas); Eixo INTEGRADOR: 7) Mergulhando na Prática Pedagógica (280 horas), 8) Planejando e Intervindo na Prática Pedagógica (400 horas). Resulta daí a matriz curricular apresentada na Tabela 03.

Tabela 03: Matriz Curricular-PPC/UFAL 2006

EIXO	MÓDULO	SABERES/COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA		
			T	P	TOTAL
1º PERÍODO					
CONTEXTUAL	EDUCAÇÃO: NATUREZA E SENTIDO	Fundamentos Filosóficos da Educação	70	10	80
		Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia	70	10	80
	TRABALHO, EDUCAÇÃO E PROFISSÃO	Profissão Docente	50	10	60
	EDUCAÇÃO CONHECIMENTO E INFORMAÇÃO	Organização do Trabalho Acadêmico	40	20	60
		Educação e novas tecnologias da informação e da comunicação	60	20	80
ARTICULADOR	MERGULHANDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Projetos Integradores I	20	20	40
SUB-TOTAL			310	90	400
2º PERÍODO					
CONTEXTUAL	EDUCAÇÃO: SOCIEDADE, CULTURA E MEIO-AMBIENTE	Fundamentos Sociológicos da Educação	70	10	80
		Fundamentos Psicopedagógicos da Educação	70	10	80
	EDUCAÇÃO CONHECIMENTO E INFORMAÇÃO	Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa	30	10	40
		TRABALHO, EDUCAÇÃO E PROFISSÃO	Trabalho e Educação	50	10
ESTRUTURAL	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O CAMPO E AS BASES DA AÇÃO	Política e Organização da Educação Básica no Brasil	70	10	80
		Estatística Educacional	30	10	40
ARTICULADOR	MERGULHANDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Projetos Integradores II	20	20	40
SUB-TOTAL			340	80	420

3º PERÍODO					
CONTEXTUAL	EDUCAÇÃO: SOCIEDADE, CULTURA E MEIO-AMBIENTE	Fundamentos Antropológicos da Educação	30	10	40
		Fundamentos Políticos da Educação	30	10	40
ESTRUTURAL	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O CAMPO E AS BASES DA AÇÃO	Desenvolvimento e Aprendizagem	70	10	80
		Didática	50	10	60
		Currículo	50	10	60
		Avaliação	50	10	60
		Alfabetização e Letramento	30	10	40
ARTICULADOR	MERGULHANDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Projetos Integradores III	20	20	40
SUB-TOTAL			330	90	420
4º PERÍODO					
CONTEXTUAL	EDUCAÇÃO: SOCIEDADE, CULTURA E MEIO-AMBIENTE	Fundamentos da Educação Infantil	70	10	80
ESTRUTURAL	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O PLANO E A AVALIAÇÃO DA AÇÃO	Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar	60	20	80
		Corporeidade e Movimento	30	10	40
	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O CAMPO E AS BASES DA AÇÃO	Educação Especial	30	10	40
		Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem	60	20	80
		ARTICULADOR	MERGULHANDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Projetos Integradores IV	20
ELETIVA			30	10	40
SUB-TOTAL			300	100	400
5º PERÍODO					
ESTRUTURAL	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O CAMPO E AS BASES DA AÇÃO	Saberes e Metodologias da Educação Infantil I	50	10	60
		Saberes e Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa I	50	10	60
		Pesquisa Educacional	60	20	80
	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O PLANO E A AVALIAÇÃO DA AÇÃO	Organização e Gestão dos Processos Educativos	70	10	80
		ARTICULADOR	MERGULHANDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Projetos Integradores V	20
ARTICULADOR	PLANEJANDO E INTERVINDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Estágio Supervisionado I	20	60	80
		ELETIVA	30	10	40
SUB-TOTAL			300	100	400
6º PERÍODO					
ESTRUTURAL	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O CAMPO E AS BASES DA AÇÃO	Saberes e Metodologias da Educação Infantil II	40	20	60
		Saberes e Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa II	40	20	60
		Saberes e Metodologias do Ensino da Matemática I	40	20	60

		Jogos, Recreação e Brincadeiras	20	20	40
ARTICULADOR	MERGULHANDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Projetos Integradores VI	20	20	40
	PLANEJANDO E INTERVINDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Estágio Supervisionado II	30	90	120
ELETIVA			30	10	40
SUB-TOTAL			240	180	420
7º PERÍODO					
ESTRUTURAL	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O CAMPO E AS BASES DA AÇÃO	Saberes e Metodologias do Ensino da Matemática II	40	20	60
		Saberes e Metodologias do Ensino de História I	50	10	60
		Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia I	50	10	60
		Saberes e Metodologias do Ensino de Ciências I	40	20	60
ARTICULADOR	MERGULHANDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Projetos Integradores VII	20	20	40
	PLANEJANDO E INTERVINDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Estágio Supervisionado III	20	60	80
ELETIVA			30	10	40
SUB-TOTAL			250	150	400
8º PERÍODO					
ESTRUTURAL	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O CAMPO E AS BASES DA AÇÃO	Libras	40	20	60
		Saberes e Metodologias do Ensino de História II	40	20	60
		Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia II	40	20	60
		Saberes e Metodologias do Ensino de Ciências Naturais II	40	20	60
ARTICULADOR	PLANEJANDO E INTERVINDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Estágio Supervisionado IV	30	90	120
SUB-TOTAL			220	180	400

Fonte: PPC/UFAL, 2006. Adaptado pela autora, 2023.

Fazendo a análise das descrições dos módulos formativos e buscando identificar a existência de disciplinas de filosofia, destacam-se os detalhes referentes ao módulo “1) Educação: Natureza e Sentido”, que tem, como concepção, a compreensão da educação como prática social, definindo-se por meio de um processo histórico em um conjunto de relações diferenciadas, interpessoais, intencionais e comprometidas com o desenvolvimento humano e com a intervenção na realidade, tendo em vista que contempla os componentes curriculares Fundamentos Filosóficos da Educação e Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia.

Conforme o PPC de 2006, a matriz curricular do curso de Pedagogia da UFAL possui apenas um componente curricular de filosofia, a disciplina “Fundamentos Filosóficos da Educação”, que seria ofertada no primeiro período do curso, com carga-horária de 80 horas,

sendo 70 horas teóricas e 10 horas de prática, tendo como ementa “a natureza da reflexão filosófica e as implicações da filosofia na prática pedagógica, destacando as perspectivas no campo da filosofia da educação” (PPC/UFAL, 2006, p.51).

A bibliografia da referida disciplina era norteada pelas seguintes obras: *Educação e emancipação* (ADORNO, 1995); *História da Filosofia: do humanismo a Kant* (REALE G. & ANTISERI, 1990); *Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado eclesiástico e civil* (HOBBS, 1983); *Ensaio acerca do entendimento humano* (LOCKE, 1983); *A Filosofia ocidental do renascimento aos nossos dias* (LARA, 1999); *Filosofia da Educação* (LUCKESI, 1994); *Emílio ou da Educação* (ROUSSEAU, 1992) e *Filosofia da Educação* (SEVERINO, 1999).

Sobre as referências bibliográficas, é possível constatar a presença de importantes obras e autores. Contudo, essa seleção parece ter um viés generalista e desatualizado em relação ao tempo de publicação, podendo ter a ementa se valido de edições mais atuais, apesar de serem bibliografias corretamente indicadas para introduzir os conteúdos da filosofia ou da filosofia da educação de forma geral.

Com a promulgação da Resolução nº 02 de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior – Licenciaturas e a formação continuada, o departamento de Pedagogia da UFAL passou por nova reorganização curricular, assim como nova elaboração de PPC. A nova matriz curricular do curso, publicada no ano de 2019, foi organizada com base em dois núcleos de estudos, atendendo ao artigo 6 Resolução CNE/CP nº 1, de 2006, e ao artigo 12 da Resolução CNE/CP nº 02, de 2015, incisos I e II, e determinando a criação de um núcleo de estudos básicos ou de formação geral e um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos.

O artigo 12 da Resolução CNE/CP Nº 02 de 2015 foca nos princípios de justiça social, no respeito à diversidade, na promoção da participação da gestão democrática e preconiza a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, por meio de reflexões e ações críticas. Esse artigo é tomado como base para a organização curricular do Núcleo I, "Estudos Básicos" ou "Formação Geral", que objetiva a articulação de princípios, concepções, fundamentos da educação, conhecimento sobre os objetos de ensino da Pedagogia e as dimensões pedagógicas, tendo como eixo a pesquisa e a extensão, como mostra a tabela 04.

Tabela 04: Núcleo I – Estudos de Formação Geral/Estudos Básicos – PPC/UFAL 2019

NÚCLEO I- ESTUDOS DE FORMAÇÃO GERAL/ESTUDOS BÁSICOS			
DISCIPLINAS	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL
Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia	72	-	72
Fundamentos Sociológicos da Educação	72	-	72
Fundamentos Políticos da Educação	4	-	54
Fundamentos Antropológicos da Educação	72	-	72
Fundamentos Filosóficos da Educação	72	-	72
Fundamentos Psicopedagógicos	72	-	72
Educação e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação	72	-	72
Profissão Docente	54	-	54
Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa	54	-	54
Política e Organização da Educação Básica no Brasil	72	-	72
Desenvolvimento e Aprendizagem	72	-	72
Trabalho e Educação	54	-	54
Didática	72	-	72
Gestão da Educação e do Trabalho Escolar	72	-	72
Alfabetização e Letramentos	54	18	72
Currículo	54	-	54
Avaliação	54	-	54
Pesquisa Educacional	54	-	54
Educação Infantil e Sociedade	54	-	54
Educação Especial	54	-	54
Libras	54	-	54
Educação de Jovens, Adultos e Idosos	36	-	36
Saberes e Didática da Educação de Jovens, Adultos e Idosos	36	36	72
Saberes e Didática da Educação Infantil 1	36	-	36
Saberes e Didática da Educação Infantil 2	36	36	72
Saberes e Didática do Ensino da Matemática 1	36	-	36
Saberes e Didática do Ensino de Matemática 2	36	36	72
Saberes e Didática de Ensino da Língua Portuguesa 1	36	-	36
Saberes e Didática de Ensino de Língua Portuguesa 2	36	36	72
Saberes e Didática do Ensino de Ciências 1	36	-	36
Saberes e Didática do Ensino de Ciências 2	36	36	72
Saberes e Didática do ensino de História 1	36	-	36
Saberes e Didática de Ensino de História 2	36	36	72
Saberes e Didática do Ensino de Geografia 1	36	-	36
Saberes e Didática de Ensino de Geografia 2	36	36	72
Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Pedagógica	36	72	108
Estágio Supervisionado em Educação Infantil	36	72	108
Estágio Supervisionado em Alfabetização e Letramentos	30	60	90
Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental	36	72	108
TOTAL DO NÚCLEO I	1.938	546	2.502

Fonte: PPC/UFAL, 2019. Adaptado pela autora, 2023.

Já o Núcleo II, “Aprofundamento e Diversificação de Estudos”, refere-se às áreas de atuação profissional, definidas pelo projeto pedagógico da instituição, atendendo a diferentes demandas sociais, como mostra a distribuição abaixo.

Tabela 05: Núcleo II – Aprofundamento e Diversificação de Estudos – PPC/UFAL 2019

NÚCLEO II - APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS			
DISCIPLINAS	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL
Coordenação do Trabalho Pedagógico	54	18	72
Arte na Educação	36	-	36
Jogos e Brincadeiras na Educação	36	-	36
Corporeidade e Movimento	36	-	36
Pesquisa e Prática Pedagógica 1 – Direitos Humanos	18	36	54
Pesquisa e Prática Pedagógica 2 - Gênero e diversidade étnico-racial	18	36	54
Pesquisa e Prática Pedagógica 3	18	36	54
Disciplina Eletiva 1	36	-	36
Disciplina Eletiva 2	36	-	36
Disciplina Eletiva 3	36	-	36
Atividades Curriculares de Extensão – ACE	-	270	360
TOTAL NÚCLEO II	414	396	810

Fonte: PPC/UFAL, 2019. Adaptado pela autora, 2023.

Como mostra a Tabela 5, o Núcleo de Aproveitamento e Diversificação de Estudos contemplava um total de 810 horas-aulas de carga-horária, sendo 414 horas de aula teóricas e 396 horas de parte prática.

A referida resolução também decreta a prática como componente curricular no processo formativo do pedagogo. Assim, o novo PPC de graduação em pedagogia trouxe uma proposta de discussão em que a reflexão e a análise da prática foram organizadas por meio de 8 componentes curriculares, que totalizavam uma carga-horária de 522 horas, conforme a Tabela 06 abaixo.

Tabela 06: Prática como Componente Curricular – PPC/UFAL 2019

PRÁTICA COMO COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA (60 MIN)
Saberes e Didática do Ensino da Língua Portuguesa 2	72
Saberes e Didática do Ensino da Ciências 2	72
Saberes e Didática do Ensino de Matemática 2	72
Saberes e Didática do Ensino de História 2	72
Saberes e Didática do Ensino de Geografia 2	72
Pesquisa e Prática Pedagógica 1 – Direitos Humanos	54
Pesquisa e Prática Pedagógica 2 – Gênero e Diversidade Étnico-Racial	54
Pesquisa e Prática Pedagógica 3	54
CARGA HORÁRIA TOTAL	522

Fonte: PPC/UFAL, 2019. Adaptado pela autora, 2023.

Como pode ser observado na Tabela 06, apenas 3 disciplinas ficaram com carga-horária de 54 horas-aulas, as demais ficaram com 72 horas.

Vale destacar que a carga-horária do curso de pedagogia passou a ser de 3.597 horas. O curso, que era organizado em 8 semestres na matriz anterior, passou a ser organizado em 9 períodos, nos quais os componentes curriculares são ofertados em horas-aulas de 60 minutos, podendo ser complementadas com a utilização dos sábados letivos.

Segue, na Tabela 07, a nova matriz curricular de 2019:

Tabela 07: Matriz Curricular do Curso de Pedagogia – PPC/UFAL 2019

<i>DISCIPLINAS</i>	<i>CARGA HORÁRIA</i>			<i>TOTAL</i>
	<i>SEMANAL</i>	<i>TEÓRICA</i>	<i>PRÁTICA</i>	
1º PERÍODO				
Profissão Docente	03	54	-	54
Fundamentos Políticos da Educação	03	54	-	54
Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia	04	72	-	72
Educação e Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação	04	72	-	72
Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa	03	54	-	54
Pesquisa e Prática Pedagógica 1 – Direitos Humanos	03	18	36	54
SUBTOTAL	19	306	36	50
2º PERÍODO				
Fundamentos Sociológicos da Educação	04	72	-	72
Fundamentos Psicopedagógicos da Educação	04	72	-	72
Política e Organização da Educação Básica no Brasil	04	72	-	72
Fundamentos Antropológicos da Educação	04	72	-	72
Pesquisa e Prática Pedagógica 2 – Gênero e diversidade étnico-racial	03	18	36	54
SUBTOTAL	19	306	36	342
ACE	04	-	-	72
TOTAL SEMESTRAL	23	-	-	414
3º PERÍODO				
Fundamentos Filosóficos da Educação	04	72	-	72
Desenvolvimento e Aprendizagem	04	72	-	72
Didática	04	72	-	72
Trabalho e Educação	03	54	-	54
Pesquisa e Prática Pedagógica 3	03	18	36	54
SUBTOTAL	18	288	36	324
ACE	04	-	-	72
TOTAL SEMESTRAL	22	-	396	
4º PERÍODO				
Gestão da Educação e do Trabalho Escolar	04	72	-	72
Alfabetização e Letramento	04	54	18	72
Educação Infantil e Sociedade	03	54	-	54
Educação Especial	03	54	-	54
Corporeidade e movimento	02	36	-	36
SUBTOTAL	16	270	18	288
ACE	04	-	-	72

TOTAL SEMESTRAL	20	-	-	360
5º PERÍODO				
Coordenação do Trabalho Pedagógico	04	54	18	72
Libras	03	54	-	54
Saberes e Didática da Educação Infantil 1	02	36	-	36
Currículo	03	54	-	54
Avaliação	03	54	-	54
Arte na Educação	02	36	-	36
SUBTOTAL	17	288	18	306
ACE	04	-	-	72
TOTAL SEMESTRAL	21			378
6º PERÍODO				
Saberes e Didática de Ensino da Língua Portuguesa 1	02	36	-	36
Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Pedagógica	06	36	72	108
Saberes e Didática do Ensino da Matemática 1	02	36	-	36
Pesquisa Educacional	03	36	18	54
Saberes e Didática da Educação Infantil 2	04	36	36	72
SUBTOTAL	17	180	126	306
ACE	04	-	-	72
TOTAL SEMESTRAL	21			378
7º PERÍODO				
Saberes e Didática do Ensino de Matemática 2	04	36	36	72
Saberes e Didática do Ensino de Ciências 1	02	36	-	36
Estágio Supervisionado em Educação Infantil	06	36	72	108
Educação de Jovens, Adultos e Idosos	02	36	-	36
Saberes e Didática de Ensino de Língua Portuguesa 2	04	36	36	72
ELETIVA	02	36	-	36
SUBTOTAL	20	216	144	360
8º PERÍODO				
Estágio Supervisionado em Alfabetização e Letramento	05	30	60	90
Saberes e Didática de Ensino de História 1	02	36	-	36
Saberes e Didática do Ensino de Geografia 1	02	36	-	36
Saberes e Didática do Ensino de Ciências 2	04	36	36	72
Saberes e Didática do Ensino de Educação de Jovens, Adultos e Idosos	04	36	36	72
ELETIVA	02	36	-	36
SUBTOTAL	19	210	132	342
Orientação de TCC	40			
9º PERÍODO				
Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental	06	36	72	108
Saberes e Didática de Ensino de Geografia 2	04	36	36	72
Saberes e Didática de Ensino de História 2	04	36	36	72
Jogos e brincadeiras na educação	02	36		36
ELETIVA	02	36		36
SUBTOTAL	18	180	144	324
Orientação de TCC	45			

Fonte: PPC/UFAL, 2019. Adaptado pela autora, 2023.

Fazendo uma análise geral dos componentes da matriz curricular elaborada em 2019 e comparando-os com matriz anterior, percebe-se que se manteve, no primeiro período, a disciplina “Educação e Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação”, atendendo aos

anseios da sociedade e às demandas de adequação às tecnologias digitais, o que também é orientado na BNC.

Porém, chama a atenção o fato de que a única disciplina de filosofia do referido curso, “Fundamentos Filosóficos da Educação”, deixou de ser ofertada no primeiro semestre e foi transferida para o terceiro, com redução de carga-horária. Na matriz anterior, essa disciplina é continha 80 horas-aulas, divididas em 70 horas teóricas e 10 horas práticas. Nessa nova matriz curricular, a disciplina de filosofia perde as 10 horas práticas e passa a ter um total de 72 horas de aulas teóricas. Além disso, é possível perceber que houve mudanças na ementa e na bibliografia desse componente curricular: na nova ementa, foi acrescentado o seguinte tópico no final: “Filosofia e educação no pensamento pedagógico brasileiro”. No que se refere à base bibliográfica, na matriz curricular de 2019, foi feita uma subdivisão entre obras básicas e complementares, como se observa abaixo:

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. Filosofia da Educação. SP, Moderna, 1996.
 GADOTTI, Moacir. Pensamento Pedagógico Brasileiro. São Paulo. Ática, 1988.
 GHIRALDELLI JR. Paulo. Filosofia da Educação. São Paulo: Ática, 2018.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
 PERISSÉ, Gabriel. Introdução à Filosofia da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
 SEVERINO, Antônio Joaquim. Filosofia da Educação. São Paulo: FTD, 1999.
 WINK, Otto Leopoldo. Filosofia da Educação... [et al] - 1. Ed. Curitiba. PR: IESDE. Brasil, 2018 (PPC/UFAL, 2019, p.75).

Com uma bibliografia pautada em importantes obras, de renomados autores no cenário nacional e internacional, significativos para a formação do pedagogo, constatam-se mudanças em relação à matriz curricular anterior. A título de exemplo, nenhuma das três obras da bibliografia básica estava presente na matriz de 2006. Além disso, há a inclusão dos textos “Introdução à Filosofia da Educação”, de Perissé (2018), e “Filosofia da Educação”, de Wink (2018). Este estudo considerou as alterações na bibliografia positivas. Contudo, a mudança do período letivo em que é ofertada a disciplina pode prejudicar a aprendizagem dos alunos, em razão de os discentes apresentarem dificuldades no aprofundamento das leituras filosóficas sobre a educação já que, em períodos letivos anteriores do curso, não há uma disciplina introdutória, como “Introdução à Filosofia”, por exemplo. Essa realidade faz recordar os resultados das pesquisas de Oliveira (2016), que afirma que componentes curriculares, como Introdução à Filosofia, Introdução à Sociologia e Introdução à Psicologia, tradicionalmente

considerados disciplinas bases da Pedagogia, não estão sendo incluídos nos currículos dos cursos superiores.

Oliveira (2016) destaca ainda que os conteúdos que deveriam ser ministrados na disciplina “Introdução à Filosofia”, por exemplo, passam a ser de responsabilidade de outras disciplinas de filosofia, como a “Filosofia da Educação”. Nesse contexto, ocorre uma “fusão” de conteúdos e, conseqüentemente, a perda de parte deles, tendo em vista a redução da carga-horária.

Nessa perspectiva, ao propor uma análise sobre as disciplinas ofertadas pelos cursos de Pedagogia no país, é possível confirmar os resultados trazidos por Oliveira (2016) em relação à ausência do componente curricular “Introdução a Filosofia”. Esse é o caso de instituições, como a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, a Universidade Federal de Sergipe – UFS, o Centro de Estudos Superiores de Maceió – CESMAC, o Centro Universitário Internacional – UNINTER, o Centro Universitário Claretiano e o Centro Universitário Estácio de Sá.

Na UFRN⁴, Campus Central, conforme dados de 2018, são ofertadas apenas duas disciplinas de filosofia no curso de Pedagogia, quais sejam: “Fundamentos da História e da Filosofia da Educação”, no 3º período, e “Fundamentos da História e da Filosofia da Educação no Brasil” no 4º período. Na UFS⁵, Campus São Cristóvão, o curso de Pedagogia presencial e noturno, no ano letivo referente a 2011.2, apenas o componente curricular “Fundamentos Filosóficos da Educação” era, já no 1º semestre, ofertado.

Por sua vez, no CESMAC⁶, em 2022, a licenciatura em Pedagogia, na modalidade Educação a Distância (EAD), ofertou somente a disciplina “Sociologia e Filosofia da Educação”, no 2º período. Da mesma forma, a UNINTER⁷ oferece, unicamente, a disciplina “Filosofia da Educação” aos seus discentes de pedagogia.

⁴ **Informações disponíveis no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da UFRN.** Disponível em: <https://www.sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curriculo>. Acesso em: 15 fev. 2023.

⁵ **Informações disponíveis no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da UFS.** Disponível em: <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/12686625>. Acesso em: 15 fev. 2023.

⁶ **Informações disponíveis no site do curso de Pedagogia CESMAC.** Disponível em: <https://ead.cesmac.edu.br/cursos-graduacao/pedagogia-ead>. Acesso em: 15 fev. 2023.

⁷ **Informações disponíveis no site do curso de Pedagogia UNINTER.** Disponível em: <https://www.uninter.com/graduacao-ead/curso-pedagogia/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

Merece destacar que os centros universitários Estácio⁸ e Claretiano⁹ localizados na cidade de Maceió não ofertam nenhuma disciplina de filosofia em suas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia.

Fazendo a análise das disciplinas oferecidas pelas universidades citadas acima, constatou-se também a ocorrência de “fusão” de disciplinas, como é o caso da UFRN, onde, no componente curricular “Fundamentos da História e da Filosofia da Educação”, verifica-se a “junção” do que seriam as disciplinas “Fundamentos da História da Educação” e “Fundamentos da Filosofia da Educação”. O resultado dessa fusão, como já mencionado, é a inevitável perda de conteúdo.

Diante desse contexto, Oliveira (2016) argumenta que, na realidade brasileira, é como se, de cada setor de atuação do pedagogo, uma ou duas disciplinas, como de gestão, planejamento, avaliação, educação especial, educação de jovens e adultos, fossem incluídas no currículo, enquanto outros componentes, como os de filosofia, são retirados das matrizes curriculares. É nessa perspectiva que Tardif (2002) afirma que os saberes relativos à formação dos professores dependem da universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução, o que, indiscutivelmente, interfere na “escolha” dos componentes curriculares que farão parte dos cursos.

Nesse sentido, observando as citações de Oliveira (2016) e os componentes curriculares da UFAL, pode-se dizer que o curso de Pedagogia passa a atender novas especificidades com a presença de determinadas disciplinas, como “Estatística Educacional”, no 2º semestre; “Educação Especial” e “Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem”, no 4º período; e “Libras”, no 8º semestre, componentes ofertados na matriz curricular de 2006. Já na matriz curricular de 2019, percebe-se a presença dos componentes curriculares, como “Gestão da Educação e do Trabalho Escolar” e “Educação Especial”, no 4º semestre; “Libras”, “Avaliação” e “Currículo”, ambas no 5º semestre e “Educação de Jovens, Adultos e Idosos”, no 7º período.

Quillici Neto (2001, p. 91) já alertava que, em tempos de mudanças na educação, em que o governo federal se posiciona de maneira a ser um provocador de crise na estrutura educacional mediante a redefinição do papel dos cursos de formação de professores, tanto na pedagogia como nos cursos de licenciatura, o MEC publica a proposta de diretrizes para a

⁸ **Informações disponíveis no site do curso de Pedagogia ESTÁCIO.** Disponível em: <https://estacio.br/cursos/graduacao/pedagogia/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

⁹ **Informações disponíveis no site do curso de Pedagogia CLARETIANO.** Disponível em: <https://claretiano.edu.br/graduacao/pedagogia>. Acesso em: 15 fev. 2023.

formação de professores da educação básica em cursos de nível superior. Tendo como referência a LDB, “as diretrizes apontam um novo conceito de currículo, de forma que não foram encontrados os títulos de todas as disciplinas, mas diretrizes e porcentagem que indicam o quanto tem que se ensinar em determinado conteúdo”.

O MEC estabelece as competências e as capacidades que deverão ser desenvolvidas nos cursos de formação de professores. Além disso, esse ministério enfatiza o uso dos Parâmetros Curriculares Nacionais como base fundamental para a formação e os temas transversais como tentativa de trabalhar os valores no desenvolvimento da formação da pessoa (QUILLICI NETO, 2001). Em suas análises, Quillici Neto (2001) explica que a “Filosofia da Educação”, por exemplo, não aparece como disciplina formal nos cursos de licenciatura, nem mesmo nos cursos de formação de professores da educação infantil e fundamental. Nessa proposta, o referido componente curricular perde o seu papel de ser a disciplina que propõe uma reflexão sobre os problemas da educação. Uma nova visão de currículo vem compor a formação de professores.

A Filosofia da Educação é substituída pelos chamados temas transversais, que têm como papel o estudo dos valores, da ética, da sexualidade, da educação para o consumo e para a cidadania, entre outros. Assim, apesar de as diretrizes fornecerem uma porcentagem de carga-horária que poderia compor o quadro de disciplinas, as instituições é que são responsáveis por propor os projetos para instalação dos cursos.

É de suma importância destacar que essa nova matriz curricular de 2019 da UFAL, presente no novo PCC do curso, veio a se efetivar, na prática, no segundo semestre de 2020. Esse fato pode ser comprovado ao analisar os documentos de “Oferta Acadêmica”¹⁰ disponibilizados no site do curso.

Os referidos documentos, de domínio público, apresentam as matrizes curriculares dos períodos letivos de 2017.1 a 2022.2. Chama a atenção que a oferta acadêmica para o ano letivo 2019 não ofereceu nenhuma disciplina de filosofia, ou seja, o componente curricular “Fundamentos Filosóficos da Educação” foi retirado da matriz curricular do curso. Em 2020, diante da pandemia da Covid-19, foi ofertado, remotamente, um “Período Letivo Excepcional (PLE)” com algumas mudanças¹¹. Nesse momento, verificou-se a oferta da eletiva “Filosofia e Infância”, com 36 horas de carga-horária, mas também não houve oferta de nenhuma disciplina obrigatória de filosofia. Essa situação evidencia que a reorganização curricular dos

¹⁰ Informações disponíveis no site do Centro de Educação da UFAL. Disponível em: <https://cedu.ufal.br/pt-br/graduacao/pedagogia/oferta-academica>. Acesso em: 15 fev. 2023.

¹¹ Informações disponíveis no site do Centro de Educação da UFAL. Disponível em: <https://cedu.ufal.br/pt-br/graduacao/pedagogia/oferta-academica>. Acesso em: 15 fev. 2023.

cursos superiores e a forte disputa entre as áreas do conhecimento na construção de currículos podem, por vezes, não valorizar a presença da filosofia na formação de seus alunos.

No segundo semestre de 2020, ainda em formato remoto, foram oferecidas disciplinas, conforme o documento “Oferta Acadêmica 2020.1”, em que se verificou o retorno do componente curricular “Fundamentos Filosóficos da Educação”. A retirada e o posterior retorno da filosofia para a matriz curricular da UFAL faz lembrar do artigo “Philosophy of Education as an Academic Discipline in Turkey: The Past and the Present”, citado e discutido no capítulo 2, em que Ünder (2007) destaca que a referida disciplina foi excluída por vários anos dos currículos das escolas de preparação de professores da Turquia, sendo reinserida somente após revisão do currículo.

No item, a seguir veremos as características do Curso de Pedagogia da UNEAL.

4.2 Caracterização do Currículo no Curso de Pedagogia da UNEAL

Nesta subseção, são apresentadas as principais características do curso de Pedagogia da UNEAL, mais precisamente o que é ofertado no turno matutino, no Campus I, situado no município de Arapiraca. Vale destacar que a referida licenciatura também é ofertada nos Campi II e III, Santana do Ipanema e Palmeira dos Índios, respectivamente.

Os dados apresentados foram coletados nos PPCs de 2012 e de 2017. Outra observação pertinente é que os referidos documentos foram escritos em conjunto, ou seja, diferentemente da UFAL, onde cada curso de pedagogia de cada campus elabora o seu PPC individualmente, na UNEAL, ele é produzido em conjunto, resultando em um documento único com os informes dos três cursos de pedagogia. Desse modo, a mesma matriz curricular é seguida pelos dos três cursos.

Ao analisar a finalidade do curso apresentado do PCC de 2012, foi constatado que este se propunha, através das Diretrizes Curriculares Nacionais, oferecer a formação inicial para o exercício da docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nos cursos de ensino médio de modalidade normal, assim como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (PARECER CNE/CP nº 5/2005). Ainda, o PCC de 2012 também prevê dos futuros docentes a participação na organização e na gestão de sistema e instituições de ensino (DCN/CNE, 2006).

O curso de pedagogia da UNEAL tinha, como objetivo geral, possibilitar a formação inicial de professores para o exercício da docência, diagnosticando as demandas sociais com vista a qualificar profissionais aptos a exercer, de forma articulada, a tríade ensino, pesquisa e

extensão, como aspectos mediadores das relações teoria-prática, seguido de mais seis objetivos específicos, detalhados a seguir:

- Ampliar o campo de estudos teórico-prático, presentes na Pedagogia com vista a investigação e reflexão crítica no que tange a construção e reconstrução da realidade social.
- Aplicar, no decorrer do curso, os princípios de interdisciplinaridade gerados através do conhecimento filosófico, histórico, antropológico e das demais ciências que permeiam o campo da Pedagogia.
- Proporcionar meios de inserção do acadêmico nas Instituições de Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, modalidade normal para o contato com a prática pedagógica através dos estágios curriculares supervisionados, pesquisas, entre outras ações de caráter didático-pedagógico.
- Inserir o acadêmico do Curso de Pedagogia na participação da gestão de processos educativos com vista a compreensão e organização do funcionamento de sistemas educacionais e instituições de ensino.
- Fortalecer os processos de formação do Licenciado em Pedagogia, de maneira crítico-reflexiva, para a atuação na Educação Básica: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal; contribuindo para minimizar os quadros caóticos a que se submete a educação no Brasil, especificamente em Alagoas.
- Possibilitar a articulação dos Saberes, de maneira que o Licenciado em Pedagogia possa fazer leituras de mundo que consubstanciem o Projeto Pedagógico das Escolas, tornando-o um gestor com habilidades técnico-científicas que lhe conferirá competências para condução dos processos pedagógicos das Instituições (PPC/UNEAL, 2012, p. 12).

O curso, que seguia as orientações do Parecer nº 05/2005 CNE/CP, deveria ter uma duração mínima de 04 anos, subdivididos em 08 períodos/semestres de aulas. Ademais, em 2012, verificou-se que o curso de pedagogia no campus I era composto por 17 docentes. Quanto à titulação dos professores, 5 eram especialistas e os demais possuíam mestrado. Apenas 5 docentes trabalhavam em regime de 20 horas; os demais já cumpriam 40 horas de trabalho (PPC/UNEAL, 2012).

No que se refere ao PPC de 2017, o curso de pedagogia era composto por 16 docentes, sendo 3 deles com titulação de especialização e os demais com título de mestres. Apenas 2 docentes trabalhavam em regime de 20 horas, enquanto os demais cumpriam 40 horas de trabalho (PPC/UNEAL, 2017).

O novo documento também trouxe mudança nos objetivos do curso. Segundo o PPC/UNEAL de 2017, a principal meta passa a ser: possibilitar, ao futuro profissional da educação, uma formação para o exercício do magistério da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, nas várias modalidades da educação básica. Além disso, o novo PPC buscou também formar profissionais voltados para o desempenho de funções na área de apoio escolar e em demais âmbitos que necessitassem de conhecimentos pedagógicos e na área de

organização e gestão de sistemas e de instituições de ensino públicas e privadas, tendo a docência como base de sua identidade profissional.

Nessa perspectiva, os objetivos específicos passam a ser os seguintes:

- Formar profissionais com uma visão global de mundo, habilitados a compreender as relações e transformações emergentes do contexto social, político e econômico no qual ele está inserido, bem como um domínio do cenário mundial.
- Atuar de modo adequado às características específicas dos alunos, considerando as necessidades de cuidados, as formas peculiares de aprender, desenvolver-se e interagir socialmente em diferentes etapas da vida.
- Obter a plena compreensão e a capacidade de atuação sobre o processo ensino e aprendizagem na escola e/ou em outras instituições não escolar e as relações destas com a sociedade onde se insere.
- Refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas no âmbito da docência e da gestão escolar, utilizando com propriedade os instrumentos para a construção da referida análise, com vistas à autoformação e ao desenvolvimento social.
- Ampliar o campo de estudos teórico-práticos, presentes na Pedagogia com vista à investigação, no que tange a construção e reconstrução da realidade, para que possa atuar como agentes interculturais, visando a valorização e o estudo de temas relevantes sobre diversidade intercultural e social.
- Fortalecer os processos de formação do futuro profissional da educação, de maneira crítico-reflexiva, para a atuação nas diversas modalidades da Educação Básica e na gestão educacional (PPC/UNEAL, 2017, p. 22-23).

Compreende-se que os objetivos específicos supracitados estão de acordo com o objetivo geral do curso e estão comprometidos em formar um profissional capacitado para atuar nas múltiplas funções do pedagogo, como docência, apoio pedagógico, gestão, entre outras.

4.2.1 Carga horária, Conteúdos, Bibliografia

Em 2012, a organização dos componentes curriculares do curso de psicologia na UNEAL estava subdividida da seguinte forma: a) Núcleo de Estudos Básicos, com carga-horária de 1.180 horas; b) Núcleo de Aprofundamento e diversificação de Estudos, com 1.380 horas; c) Núcleo de Estudos Integrados, compondo 520 horas-aula e d) Núcleo de Aprofundamento e atividades complementares, com 340 horas. Soma-se, assim, um total de 3.480 horas de carga-horária da referida graduação.

A matriz curricular do Curso de Pedagogia da UNEAL foi organizada com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parecer nº 05/2005 CNE/CP, de 13 de dezembro de 2005, a partir de núcleos de estudos. De acordo com o PPC/UNEAL (2012), o primeiro núcleo comporta elementos que auxiliam na compreensão da Ciência da Educação, levando em consideração a escola como espaço de construção dos saberes e de uma práxis educativa

transformadora. Nessa perspectiva, são estabelecidas mediações entre **Filosofia**, História, Antropologia, Economia, Sociologia e Psicologia (Grifo nosso...). O referido documento também ressalta que essas disciplinas devem ser tratadas transversalmente nas demais disciplinas do núcleo, que é organizado da seguinte forma:

Tabela 08: Núcleo de Estudos Básicos – PPC/UNEAL 2012

a) NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS	
DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Leitura e Produção de Texto	60
Metodologia Científica	60
Introdução à Filosofia	60
Psicologia da Educação I e II	120
Fundamentos Sociológicos da educação I e II	120
Antropologia social e educacional	60
Fundamentos Históricos Filosóficos da Educação I e II	120
Pesquisa e Prática Educacional I e II	120
Organização da Educação Básica no Brasil	80
Políticas Públicas da Educação no Brasil	60
Estatística Aplicada à Educação	60
Trabalho e Educação	60
TIC' s aplicadas à Educação	60
Currículo	80
Introdução à Prática e ao Curso	60

Fonte: PPC/UNEAL, 2012. Adaptado pela autora, 2023.

Na Tabela 08, observa-se a existência da oferta de 3 componentes curriculares de filosofia: “Introdução à Filosofia”, “Fundamentos Históricos Filosóficos da Educação I” e “Fundamentos Históricos Filosóficos da Educação II”, os três com carga-horária de 60 horas.

Já o segundo núcleo de disciplinas contempla os conhecimentos relativos aos aspectos que consideram a educação básica como prática pedagógica. Esse núcleo tem, como conteúdos específicos, o currículo da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como a formação pedagógica para a docência e os conhecimentos que tratam a gestão e a organização do trabalho pedagógico como eixo norteador do processo educativo, conforme demonstra a tabela 09.

Tabela 09: Núcleo de Aprofundamento e Diversificação dos Estudos – PPC/UNEAL 2012

b) NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DOS ESTUDOS	
DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Didática e Práticas Pedagógicas I e II	140
Avaliação	80
Fundamentos da Educação Infantil	60
Saberes e práticas da Educação Infantil	80
Educação Inclusiva	80
Saberes e práticas do Ensino da Matemática	80
Saberes e práticas do Ensino de Língua Portuguesa	80
Saberes e práticas do Ensino de Ciências	80
Saberes e práticas do Ensino de Geografia	80
Saberes e práticas do Ensino de História	80
Teorias e práticas da Educação de Jovens e adultos I	60
Teorias e práticas da Educação de Jovens e adultos II	60
Educação do Campo	60
Gestão Educacional I e II	140
Alfabetização e Letramento	80
Arte-Educação	60
Libras	60

Fonte: PPC/UNEAL, 2012. Adaptado pela autora, 2023.

Por sua vez, o terceiro núcleo de componentes curriculares compreendia o momento em que o aluno teria a vivência junto às instituições escolares e o período da construção de pesquisa do discente. Essas etapas subdividiam-se da seguinte forma: “Estágio de Docência da Educação Infantil”, com 100 horas de carga-horária; “Estágio de Docência do Ensino Fundamental – Anos iniciais”, com 100 horas de carga-horária; “Estágio de Docência de Formação Pedagógica”, com 80 horas; “Estágio de Gestão Educacional”, dispendo de 100 horas de carga-horária; “Trabalho de Conclusão de Curso – TCC”, com 80 horas-aula, e “Seminário de Pesquisa”, com carga-horária de 60 horas. O curso de Pedagogia da UNEAL foi organizado com um total de 3.480 horas de carga-horária, as quais dividiam-se em 8 períodos, como se observa na tabela 10:

Tabela 10: Matriz Curricular do Curso de Pedagogia – PPC/UNEAL 2012

1º PERÍODO			
DISCIPLINAS	C/H PRÁTICA	C/H TEORICA	C/H TOTAL
Leitura e Produção de Texto	10	50	60
Metodologia Científica	---	60	60
Psicologia da Educação I	10	50	60
Fundamentos Sociológicos da Educação I	---	60	60

Introdução à Filosofia	---	60	60
Introdução à Prática e ao Curso	---	60	60
CARGA HORÁRIA TOTAL	20	340	360
2º PERÍODO			
Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação I	---	60	60
Fundamentos Sociológicos da Educação II	----	60	60
Antropologia Social e Educacional	----	60	60
Psicologia da Educação II	10	50	60
Organização da Educação Básica no Brasil	20	60	80
Pesquisa e Prática Educacional I	10	50	60
DISCIPLINA ELETIVA 1	---	60	60
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	---	40	40
CARGA HORÁRIA TOTAL	40	440	480
3º PERÍODO			
Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação II	---	60	60
Didática e Prática Pedagógica I	20	40	60
Políticas Públicas da Educação no Brasil	---	60	60
Currículo	20	60	80
Fundamentos da Educação Infantil	---	60	60
DISCIPLINA ELETIVA 2	---	60	60
CARGA HORÁRIA TOTAL	40	340	380
4º PERÍODO			
Educação Inclusiva	10	70	80
Avaliação	20	60	80
Saberes e Práticas da Educação Infantil	20	60	80
Alfabetização e Letramento	20	60	80
Didática e Prática Pedagógica II	20	60	80
Educação do Campo	---	60	60
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	---	40	40
CARGA HORÁRIA TOTAL	90	410	500
5º PERÍODO			
Estágio de Docência da Educação Infantil	---	---	100
Saberes e Práticas no Ensino da Língua Portuguesa	20	60	80
Saberes e Práticas no Ensino da Matemática	20	60	80
Saberes e Práticas no Ensino de Ciências Naturais	20	60	80
Saberes e Práticas no Ensino da Geografia	20	60	80
Saberes e Práticas no Ensino da História	20	60	80
CARGA HORÁRIA TOTAL	100	300	500
6º PERÍODO			
Trabalho e Educação	---	60	60
Teorias e Práticas da Educação de Jovens e Adultos I	10	50	60
Gestão Educacional I	---	60	60

Estágio de Docência do Ensino Fundamental/Anos Iniciais	---	---	100
Estatística Aplicada à Educação	---	60	60
Pesquisa e Prática Educacional II	10	50	60
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	---	40	40
CARGA HORÁRIA TOTAL	20	320	440
7º PERÍODO			
Teorias e Práticas da Educação de Jovens e Adultos II	20	40	60
Estágio de Docência da Formação Pedagógica	---	---	80
TIC's aplicadas à Educação	20	40	60
Arte-Educação	20	40	60
Gestão Educacional II	20	60	80
Seminário de Pesquisa	20	40	60
CARGA HORÁRIA TOTAL	100	220	480
8º PERÍODO			
DISCIPLINA ELETIVA 3	---	60	60
Libras	---	60	60
Estágio de Gestão Educacional	---	---	100
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	---	80	80
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	---	40	40
CARGA HORÁRIA TOTAL	---	240	340
TOTAL GERAL DO CURSO	410	2.610	3.480

Fonte: PPC/UNEAL, 2012. Adaptado pela autora, 2023.

Dessa maneira, conforme o PPC de 2012, a matriz curricular do curso de Pedagogia da UNEAL possuía 3 componentes curriculares de filosofia, “Introdução à Filosofia”, ofertada no 1º período, “Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação I”, ofertada no 2º período, e “Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação II”, ofertada no 3º período.

Ao se analisar as disciplinas ofertadas, pode-se constatar a presença de “Introdução à Filosofia”, diferentemente de outras universidades brasileiras já citadas anteriormente. Contudo, na matriz curricular da UNEAL, também se percebe uma “fusão” de componentes curriculares no que tange a outras duas disciplinas ofertadas, as quais poderiam ter os seus conteúdos ministrados em matérias separadas, uma em “Fundamentos Históricos da Educação” e a outra em “Fundamentos Filosóficos da Educação”.

Em relação às ementas, a disciplina “Introdução à Filosofia” contemplava:

Estudo de filósofos e/ou correntes filosóficas medievais e modernas: Conhecimento mítico e o alvorecer da filosofia; elementos introdutórios de história da filosofia; os filósofos antigos Sócrates, os sofistas, Platão e Aristóteles. Agostinho e a Patrística, Tomás de Aquino e a Escolástica, Comenius, o racionalismo (Descartes), o empirismo (Locke, Hume), Sócrates, os sofistas, Platão e Aristóteles. Rousseau e o liberalismo; a tradição idealista: Kant e Hegel; Marx e o materialismo histórico-dialético; campos específicos

da reflexão filosófica: ontologia, ética, política, filosofia do direito e da educação (PPC/UNEAL, 2012, p. 49).

A bibliografia do referido componente curricular era norteadada por autores como Chauí (1997), Rousseau (1974), Platão (1973), Figueiredo (2005), entre outros, conforme detalhado a seguir:

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- ANDERY, Maria A. et al. **Para compreender a ciência**. São Paulo/Rio de Janeiro: Educ/espaco e tempo, 1996.
- ARISTÓFANES. As Nuvens. *In: Sócrates*. Tradução de Gilda Maria Reale Starzynski. São Paulo:
- ARISTÓTELES. Metafísica I. *In: Aristóteles*. Tradução de Vincenzo Cocco. São Paulo: Abril.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1997. Cultural, 1972. (Os Pensadores).
- FIGUEIREDO, Vinicius. **Kant e a crítica da razão pura**. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.
- HEGEL, G.W.F. **Princípios da filosofia do direito**. São Paulo, Martins Fontes, 2000.
- KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Valério Rohden e Udo Moosburger. São Paulo, Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo, Victor Civita, 1984. (Os Pensadores).
- MARX, Karl & Engels, F. **A ideologia alemã**, São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo, Martin Claret, 2004. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Os pensadores).
- PLATÃO. **Apologia**. Introdução, tradução e notas de Jaime Bruna. *In: Sócrates*. São Paulo:
- ROUSSEAU, J-J. **Obras**. *In: Coleção os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- AQUINO, Tomás de. **Comentário ao tratado Da trindade de Boécio**
- AQUINO, Tomás de. **O ente e a essência**.
- AQUINO, Tomás de. **Os princípios da natureza**.
- AQUINO, Tomás de. **Suma teológica**.
- ARISTÓFANES. As Nuvens. *In: Sócrates*. Tradução de Gilda Maria Reale Starzynski. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Os Pensadores).
- ARISTÓTELES. Metafísica I. *In: Aristóteles*. Tradução de Vincenzo Cocco. São Paulo. Castro. Lisboa: Colibri, 1993.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. São Paulo: Moderna, 1981. Cultural, 1972. (Os Pensadores). Cultural, 1979.
- DESCARTES, **Meditações metafísicas**. São Paulo: Abril Cultural. (Os Pensadores).
- GILSON, Etienne. **A filosofia na idade média**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- GÓRGIAS. Testemunhos e fragmentos. Tradução de Manuel Barbosa e Inês de Ornellas e
- HERÁCLITO. Fragmentos, doxografia e comentários. *In: PESSANHA, José Américo Motta, ed. Os filósofos pré-socráticos*. Tradução de José Cavalcante de Souza. São Paulo: Abril.

- HESÍODO. **Teogonia**. Introdução, tradução e notas de Jaa Torrano. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.
- HESÍODO. **Trabalhos e Dias**. Introdução, tradução e nota de Mary de Camargo Neves Lafer. São Paulo: Iluminuras, 1992.
- HOMERO. **Ilíada**. Tradução em versos, introdução e notas de Carlos Alberto Nunes. 5. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
- HOMERO. **Odisséia**. Tradução de Donaldo Schüler. Porto Alegre: L&PM, 2008. 3 v.
- JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo, Martins Fontes, 1994.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1993.
- KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- MASCARO, Alysson Leandro. **Introdução à filosofia do direito**. São Paulo, Atlas, 2005.
- MÉSZÁROS, István. **Filosofia, ideologia e ciências sociais**. São Paulo, Boitempo, 2008.
- PARMÊNIDES. Fragmentos, doxografia e comentários. *In*: PESSANHA, José Américo Motta, ed. **Os filósofos pré-socráticos**. Tradução de José Cavalcante de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- PLATÃO. **A República**. Abril Cultural: São Paulo, 1973. (Os Pensadores).
- PLATÃO. **O Banquete, Apologia de Sócrates**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: UFPA, 2007.
- (PPC/UNEAL, 2012, p. 51).

Sobre as referências bibliográficas, ao todo, eram 10 obras básicas e mais 24 textos complementares, totalizando 34 obras. Pode ser constatada a presença de importantes autores, porém com vieses densos, generalistas e desatualizados em relação ao tempo de publicação. O fato é que a bibliografia da disciplina poderia ter filtrado a escolha dos autores e abarcado edições mais atuais. Também, é perceptível, no documento analisado, a ausência de algumas informações indispensáveis às referências, como ano e editora em alguns textos.

Já o componente curricular “Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação I” apresentava a seguinte ementa:

Relação entre a filosofia e a educação. A Educação como um ato de conhecimento e como um ato político. A importância da filosofia na formação do educador. Retrospectiva histórica da construção epistemológica no Ocidente. As concepções históricas de homem, de sociedade e de natureza e sua influência nas correntes filosóficas da educação. Educação, democracia e autoritarismo. As teorias educacionais contemporâneas e sua presença no contexto escolar atual (PPC/UNEAL, 2012, p. 53).

A bibliografia desse componente contemplava autores, como Aranha (2002; 2005), Luckesi (2007), Cambi (1999), entre outros, conforme citado abaixo:

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2002.
- BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. 43. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos-20).
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. Série Formação do Professor, 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Magistério - 2º Grau).
- MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- ARANHA, M. Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 2005.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. São Paulo: Moderna, 1981.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 12. ed. 5. impr. São Paulo: Ática, 2002.
- COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia**: história e grandes temas. 16. ed., São Paulo, Saraiva, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005, (Coleção Leitura).
- GENTILLI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em Educação. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MORIN, E. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- (PPC/UNEAL, 2012, p. 53-4).

Sobre as referências bibliográficas, ao todo, eram 6 obras básicas e 9 complementares. Pode-se notar que as obras estão de acordo com a ementa proposta da disciplina, com importantes autores do universo da filosofia.

Por último, a disciplina “Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação II” tinha, como ementa:

Conceitos básicos de história do Brasil: formação econômica e social brasileira. Filosofia da educação no Brasil. Cultura, política e educação no Brasil. Desenvolvimento do processo educacional brasileiro: as práticas educativas, as teorias pedagógicas e a organização do ensino no contexto da sociedade brasileira, nos períodos colonial, monárquico e republicano. Crise do capitalismo e teoria educacional no Brasil. A organização do ensino e o contexto sócio-político após 1980 aos dias atuais (PPC/UNEAL, 2012, p. 64).

A bibliografia do referido componente curricular era norteadada por autores, como Aranha (2002), Saviani (2008), Chauí (2000), entre outros, como detalhado abaixo:

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 2005.
- LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Ver. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).
- VEIGA, Cyntia Greive; FARIAFILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia: história e grandes temas**, 16. ed. reform. e ampl., 2. tiragem: São Paulo, Saraiva, 2007.
- BRANDÃO, Zaia (org). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.
- GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2002.
- MONLEVAD, J. **Educação Pública no Brasil: Contos & Descontos**. Brasília: Idea Editora, 1997.
- ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 21 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- SANTOS, Clóvis Roberto dos. **Educação escolar brasileira: estrutura, administração e legislação**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2003.
- ZILLES, Urbano. **Grandes tendências na filosofia do século 20 e suas Influências no Brasil**. Caxias do Sul: Educs, 1987.
- CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 12. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- CUNHA, L. A. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1994.
- RIBEIRO, L. S. MARIA. **História da educação brasileira: a organização escolar**, 19. ed. Campinas. Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez /Autores Associados. 1996.
- VIEIRA, E.A. **Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel**. São Paulo: Cortez, 1987.
- (PPC/UNEAL, 2012, p. 64-5).

Ao todo, eram 4 obras básicas e 13 complementares. A bibliografia da disciplina apresenta uma proposta densa de estudos, com muitos autores importantes no cenário da filosofia e da história da educação, porém poderiam ter sido inseridas edições atualizadas, já que grande parte dos textos não é atual.

O curso de pedagogia da UNEAL passou por uma nova reorganização curricular que resultou no PPC do ano de 2017. A nova matriz curricular, publicada em 2017, segue os moldes da publicação anterior, em que os componentes curriculares estavam subdivididos da seguinte forma: Núcleo de Estudos Básicos; Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos;

Núcleo de Estudos Integrados e Núcleo de Aprofundamento e Atividades Complementares, totalizando 3.480 horas de carga-horária.

É importante mencionar que a nova matriz também foi organizada com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parecer nº 05/2005 CNE/CP, de 13 de dezembro de 2005, a partir de núcleos de estudos. O primeiro núcleo, assim como constava na matriz curricular de 2012, também tratava dos elementos que favoreciam a compreensão da Ciência da Educação, tomando como referência a escola, como espaço de construção dos saberes e de uma práxis educativa transformadora, estabelecendo mediações entre a **filosofia**, história, antropologia, economia, sociologia e psicologia, tratadas transversalmente nas demais disciplinas desse núcleo e possibilitando, por conseguinte, a criação de espaços reflexivos e práticos a respeito do homem e da sociedade (PPC/UNEAL, 2017, Grifo nosso), como se observa na tabela 11.

Tabela 11: Núcleo de Estudos Básicos – PPC/UNEAL 2017

NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS	
DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Leitura e Produção de Texto	80
Metodologia Científica	80
Filosofia da Educação	60
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem I e II	140
Fundamentos Sociológicos da Educação I e II	120
Antropologia Social e Educacional	60
Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação I e II	120
Pesquisa Educacional I e II	120
Organização da Educação Básica	80
Políticas Públicas da Educação no Brasil	80
Estatística Aplicada à Educação	60
Trabalho e Educação	80
Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação - TDIC	60
Currículo: Teoria e Prática	80
Fundamentos da Pedagogia	80

Fonte: PPC/UNEAL, 2017. Adaptado pela autora, 2023.

Como é possível perceber na Tabela 11, algumas disciplinas são organizadas para serem ministradas em dois semestres e, por isso, aparece a denominação “I e II”, como é o caso “Pesquisa Educacional I e II”.

O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação dos Estudos também repete a justificativa da matriz curricular anterior, fazendo referência aos conhecimentos relativos a aspectos que consideram a educação básica como prática pedagógica. Assim, tem-se, como

conteúdos específicos, o currículo da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como a formação pedagógica para a docência e os conhecimentos que tratam a gestão e a organização do trabalho pedagógico como eixo norteador do processo educativo (PPC/UNEAL, 2017), como mostra a tabela 12.

Tabela 12: Núcleo de Aprofundamento e Diversificação dos Estudos – PPC/UNEAL 2017

NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DOS ESTUDOS	
DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Didática e Prática Pedagógica I e II	140
Avaliação Educacional	80
Fundamentos da Educação Infantil	80
Saberes e Práticas da Educação Infantil	80
Educação Inclusiva	80
Saberes e Práticas no Ensino da Matemática	80
Saberes e Práticas no Ensino da Língua Portuguesa	80
Saberes e Práticas no Ensino de Ciências Naturais	80
Saberes e Práticas no Ensino da Geografia	80
Saberes e Práticas no Ensino da História	80
Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	60
Metodologias na Educação de Jovens e Adultos	60
Educação do Campo	60
Gestão Educacional I e II	140
Alfabetização e Letramento	80
Arte Educação	60
Libras	60

Fonte: PPC/UNEAL, 2017. Adaptado pela autora, 2023.

Já o núcleo de estudos integrados também segue as vertentes da matriz anterior. Esse núcleo compreende o momento em que o aluno terá, de maneira sistêmica e supervisionada, a vivência junto às instituições escolares, implementando o conhecimento de base organizativo-pedagógico e construindo saberes como elemento constitutivo de sua prática pedagógica, através da pesquisa, do estágio curricular e do trabalho de conclusão de curso, conforme distribuição abaixo:

Tabela 13: Núcleo de Estudos Integrados – PPC/UNEAL 2017

NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADOS	
DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Estágio de Docência da Educação Infantil	100
Estágio de Docência do Ensino Fundamental /Anos Iniciais	100
Estágio em Docência na Educação de Jovens e Adultos-EJA	100
Estágio de Gestão Educacional	100
Metodologia do Trabalho de Conclusão de Curso	60
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	80

Fonte: PPC/UNEAL, 2017. Adaptado pela autora, 2023.

É importante mencionar que o núcleo de estudos integrados totaliza 540 horas de carga-horária. Assim sendo, a versão mais atual da matriz curricular do curso de pedagogia da UNEAL está organizada da seguinte forma:

Tabela 14: Matriz Curricular do Curso de Pedagogia – PPC/UNEAL 2017

DISCIPLINAS	C/H PRÁTICA	C/H TEORICA	C/H TOTAL
1º PERÍODO			
Leitura e Produção de Texto	20	60	80
Metodologia Científica	-	80	80
Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem I	20	60	80
Fundamentos Sociológicos da Educação I	-	60	60
Filosofia da Educação	-	60	60
Fundamentos da Pedagogia	20	60	80
CARGA HORÁRIA TOTAL	60	380	440
2º PERÍODO			
Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação I	-	60	60
Fundamentos Sociológicos da Educação II	-	60	60
Antropologia Social e Educacional	-	60	60
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem II	10	50	60
Organização da Educação Básica	20	60	80
Alfabetização e Letramento	10	50	60
Disciplina Eletiva 1	-	60	60
CARGA HORÁRIA TOTAL	30	430	460
3º PERÍODO			
Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação II	-	60	60
Didática e Prática Pedagógica I	20	40	60
Políticas Públicas da Educação no Brasil	-	80	80
Currículo: teoria e prática	20	60	80
Fundamentos da Educação Infantil	-	80	80
Educação Inclusiva	20	60	80
Arte Educação	20	40	60
CARGA HORÁRIA TOTAL	80	420	500
4º PERÍODO			
Avaliação Educacional	20	60	80
Saberes e Práticas da Educação Infantil	20	60	80
Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	-	60	60
Didática e Prática Pedagógica II	20	60	80
Educação do Campo	-	60	60
Pesquisa Educacional I	10	50	60
CARGA HORÁRIA TOTAL	70	350	420
5º PERÍODO			

Estágio de Docência da Educação Infantil	-	-	100
Saberes e Práticas no Ensino da Língua Portuguesa	20	60	80
Saberes e Práticas no Ensino da Matemática	20	60	80
Saberes e Práticas no Ensino de Ciências Naturais	20	60	80
Saberes e Práticas no Ensino da Geografia	20	60	80
Saberes e Práticas no Ensino da História	20	60	80
CARGA HORÁRIA TOTAL	100	300	500
6º PERÍODO			
Trabalho e Educação	-	80	80
Metodologias na Educação de Jovens e Adultos	-	60	60
Gestão Educacional I	-	60	60
Estágio de Docência do Ensino Fundamental/Anos Iniciais	-	-	100
Estatística Aplicada à Educação	-	60	60
Pesquisa Educacional II	-	60	60
CARGA HORÁRIA TOTAL	-	320	420
7º PERÍODO			
Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação -TDIC	20	40	60
Estágio em Docência na Educação de Jovens e Adultos-EJA	-	-	100
Libras	-	60	60
Metodologia do Trabalho de Conclusão de Curso	-	60	60
Gestão Educacional II	20	60	80
Disciplina Eletiva 2	-	60	60
CARGA HORÁRIA TOTAL	40	280	420
8º PERÍODO			
Disciplina Eletiva 3	-	60	60
Estágio de Gestão Educacional	-	-	100
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	-	80	80
Atividades Complementares	-	-	200
CARGA HORÁRIA TOTAL	-	140	440
TOTAL GERAL DO CURSO	380	2.620	3. 600

Fonte: PPC/UNEAL, 2017. Adaptado pela autora, 2023.

Fazendo uma análise geral dos componentes curriculares da matriz publicada em 2017 e comparando-a com a anterior, percebe-se que, em relação às disciplinas de filosofia, chama a atenção o fato de que o componente curricular “Introdução à Filosofia” foi substituído por “Filosofia da Educação”. As outras duas disciplinas de “Fundamentos Históricos Filosóficos da Educação I e II” foram mantidas, porém com alterações nas ementas e nas bibliografias. Veja a ementa da disciplina “Filosofia da Educação”, ministrada no 1º período do curso, abaixo:

Estuda a filosofia, e sua história, com ênfase na educação e no desenvolvimento do pensamento filosófico. Serão estudados os principais expoentes da filosofia antiga, medieval, moderna e contemporânea, sobretudo

aqueles que tiveram direta ou indiretamente influência na educação, compreendendo os pressupostos filosóficos que implicam no ato de educar, de aprender e de ensinar (PPC/UNEAL, 2017, p. 49).

A bibliografia da referida disciplina é norteadada por autores, como Jaeger (2013), Reale (2002), Cooper (1996), entre outros, conforme detalhado a seguir:

REFERÊNCIAS BÁSICAS

RUSSEL, Bertrand. **História do pensamento ocidental**. 3. ed. São Paulo: Ediouro, 2003.

COOPER, David E. **As filosofias do mundo: uma introdução histórica**. São Paulo: Loyola, 1996.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. 6. ed. São Paulo: 2013.

PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José. (org.). **Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história**. São Paulo: Avercamp, 2007.

REALE, Miguel. **Introdução à filosofia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

ANZENBACHER, Arno. **Introdução à filosofia ocidental**. Petrópolis: Vozes, 2009.

CERIZARA, Beatriz. **Rousseau: a educação da infância**. São Paulo: Scipione, 1990.

IANNI, Octavio. **Dialética e capitalismo: ensaio sobre o pensamento de Marx**. Petrópolis: Vozes, 1982.

KONDER, Leandro. **Filosofia e educação: de Sócrates a Habermas**. 2 ed. Rio de Janeiro, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

NOVACK, George. **As origens do materialismo**. São Paulo: Sundermann, 2015 (PCC/UNEAL, 2017, p. 49).

A ementa propunha 5 referências básicas e 6 complementares. Entre a seleção, constata-se a presença de importantes obras e autores, porém com vieses generalistas e introdutórios. Apesar disso, trata-se de bibliografias corretamente indicadas para introduzir os conteúdos da filosofia de forma geral, mas mais indicadas para a disciplina de “Introdução à Filosofia”.

Já o componente “Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação I” passou a ter a seguinte ementa:

Procura compreender a sociedade contemporânea de forma crítica, buscando melhor entender a prática educacional estabelecida numa sociedade de classes ante as crises econômicas e as ideologias que permeiam o cotidiano da educação institucional e não institucional (formal e não formal). A centralidade das reflexões está na compreensão das diferentes orientações filosófico-pedagógicas que se constituem na sociabilidade capitalista, tanto no cenário internacional como na realidade brasileira, de maneira que se entendam os aspectos teóricos e práticos da educação nacional, do Brasil colônia ao século XXI, a partir das mudanças econômicas resultantes das crises do capital (PPC/UNEAL, 2017, p. 52).

O ementário destaca que a disciplina passa a contemplar a compreensão, de forma crítica, da sociedade atual a partir do estudo da prática educacional e do histórico das orientações filosófico-pedagógicas. Esse componente passa a ter, em sua bibliografia, autores, como Cambi (1999), Manacorda (2010), Saviani (2007), entre outros. Veja:

REFERÊNCIAS BÁSICAS

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Filosofia, Ideologia e ciência social: ensaios de negação e afirmação**. Tradução de Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2008.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. 3ed. São Paulo: Autores Associados, 1986.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 11. ed. São Paulo: Vozes, 1995.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Injuí: Unijuí, 2005 (PPC/UNEAL, 2017, p. 52-3).

Como é possível ver, a bibliografia era composta por 5 referências básicas e 6 complementares e continha a presença de importantes obras e autores, em conformidade com o que delimita a ementa. Contudo, faltam mais referências sobre a filosofia, na medida em que a bibliografia contempla mais a história da educação e da pedagogia de forma geral.

Por sua vez, a disciplina “Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação II”, ofertada ainda no 3º período, passa a ter o seguinte ementário:

Procura aprofundar-se nas reflexões filosóficas, sobretudo no que se refere à práxis docente na contemporaneidade e os desafios encontrados pelo Pedagogo no cotidiano, entendendo os princípios éticos e morais da sociedade hodierna e a relação com o Estado liberal. Desse modo, o componente curricular em questão apresenta um estudo mais detalhado sobre as categorias trabalho, ética, ideologia, Estado, direito, política, economia política, democracia e dialética, ao demonstrar que a educação está eminentemente vinculada à totalidade social e a todos os complexos sociais que nela se encontra (PPC/UNEAL, 2017, p. 60).

Em comparação com a ementa da PPC anterior, a referida disciplina passa a buscar o aprofundamento das reflexões filosóficas, detalhando estudos sobre as categorias trabalho, ética, ideologia, Estado, direito, política, economia, entre outros.

O componente “Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação II” passou a ser guiado por autores como Arroyo (2012), Alves (2011), Freire (2005), entre outros, como apresentado abaixo:

REFERÊNCIAS BÁSICA

- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos**, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ANDERSON, Perry. **O fim da história**: de Hegel a Fukuyama. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 5. ed. São Paulo: Martin Claret, 2011.
- BARROCO, Maria Lúcia S. **Ética**. 3. ed. São Paulo: Cortez: 2010.
- BOBBIO, Norberto. **Nem com Marx, nem contra Marx**. São Paulo: Unesp, 2006.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **De Rousseau a Gramsci**: ensaios de teoria política. São Paulo: Boitempo, 2011.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- EAGLETON, Terry. **Ideologia**: uma introdução. Tradução: Silvana Vieira e Luís Carlos Borges. São Paulo: Boitempo, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**: polêmicas de nosso tempo. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. 22. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.
- IASI, Mauro Luís. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular: 2011.
- JUNIOR, Aguinaldo Teixeira (org.). **Marx está vivo!** Maceió: Rumo, 2010.
- KONDER, Leandro. **Introdução ao Fascismo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- LENIN, Vladimir Ilitch. **O estado e a revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- LESSA, Sergio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.
- LNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LIMA, Walter Matias. **Jean-Paul Sartre**: educação e razão dialética. Maceió: edUFAL, 2004.

- LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro (Orgs.). **Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas**. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- LUKÁCS, György. **Notas para uma ética**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.
- LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: Lukács, György. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

- LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou revolução?** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MASCARO, Alysson Leandro. **Introdução à filosofia do direito**. São Paulo, Atlas, 2005.
- MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social: de um prussiano”**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- MASCARO, Alysson Leandro. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MASCARO, Alysson Leandro. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Rubens Aderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARTINS, José Antônio. **Império do terror: Estados Unidos, ciclos econômicos e guerras no início do século XXI**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2005.
- MERQUIOR, José Guilherme. **O liberalismo: antigo e moderno**. 3. ed. Rio de Janeiro: Realizações, 2014.
- MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raul Cornejo (et al.). 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MÉSZÁROS, István. **Para Além do capital**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MONTAÑO, Carlos; DURIGUETO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NETO, Artur Bispo dos Santos. **Capital e trabalho na formação econômica do Brasil**. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.
- NETTO, José Paulo. **Democracia e transição socialista: escritos de teoria e política**. Belo Horizonte: Nosso Tempo, 1990.
- RIBEIRO, Renato Janine. **A ética na política**. São Paulo: Lazuli, 2006.
- SARTORI, Vitor Bartoletti. **Lukács e a crítica ontológica ao direito**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 24. ed. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1981.

- TONET, Ivo; NASCIMENTO, Adriano. **Descaminhos da esquerda: da centralidade do trabalho à centralidade da política**. São Paulo: Alfa-Omega, 2009.
- TONET, Ivo. **Democracia ou liberdade?** 2. ed. Maceió: edUFAL, 2004.
- WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2013.
- WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 4. ed. São Paulo: Martin Claret, 2011.
- VAISMAN, Ester. **Althusser: ideologia e aparelhos de Estado – velhas e novas questões**. In: Projeto História. São Paulo, n. 33, p. 247-269, dez. 2006. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2294/1388>. Acesso em: 20 ago. 2011.
- VAISMAN, Ester. A ideologia e sua determinação ontológica. **Revista Ensaio**, São Paulo, n. 17/18, p. 399-444, 1989.
- VÁZQUEZ, Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011 (PPC/UNEAL, 2017, p. 60-3).

Referente à bibliografia, o componente curricular em questão propunha 28 referências básicas e 24 complementares. Apesar de apresentar uma proposta densa de estudos, com 52 obras ao todo e com muitos autores importantes no cenário da filosofia e da história da educação, a disciplina corre o risco de ter uma abordagem generalizada e não aprofundada dos fatos, tendo em vista a vasta bibliografia.

Ao fazer uma análise geral das disciplinas ofertadas a partir das duas últimas matrizes curriculares, percebe-se que o curso de pedagogia passou a atender a novas especificidades, por exemplo, quando oferta os componentes curriculares “Avaliação”, “Educação Especial” e “Educação do Campo”, no 4º semestre; “Gestão Educacional I” e “Gestão Educacional II”, nos 6º e 7º períodos; “Estatística Aplicada à Educação”, no 6º semestre; “TIC’s aplicadas à Educação”, ofertada no 7º período; “Teorias e Práticas da Educação de Jovens e Adultos I” e “Teorias e Práticas da Educação de Jovens e Adultos II”, nos 6º e 7º períodos, e “Libras”, no 8º semestre, conforme PPC de 2012. Na matriz de 2017, percebe-se a presença de componentes curriculares, como “Educação Inclusiva”, no 3º semestre; “Avaliação Educacional”, “Educação do Campo”, “Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos”, nova disciplina incluída no 4º período; “Metodologias na Educação de Jovens e Adultos”, no 6º semestre; “Estatística Aplicada à Educação”, no 6º semestre; “Gestão Educacional I” e “Gestão Educacional II”, nos 6º e 7º períodos, e “Libras”, que passou a ser ofertada no 7º período.

Merece salientar também que, em nenhum dos PPCs, constam os objetivos dos componentes curriculares, somente as ementas e as referências bibliográficas.

A seguir, são apresentadas as informações colhidas nos questionários aplicados seguidas de seus resultados.

5 A FILOSOFIA ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM ALAGOAS

Neste capítulo, são abordados o resultado dos questionários realizados com docentes das disciplinas de filosofia e discentes dos cursos de pedagogia da UFAL e UNEAL, os quais já cursaram os componentes curriculares de filosofia.

5.1 Perfil Docente: características e percepções

A partir das informações colhidas e das estratégias metodológicas de recorte espacial e amostral, percebe-se que a UFAL oferta uma disciplina de filosofia obrigatória, qual seja: “Fundamentos Filosóficos da Educação”. Por outro lado, a UNEAL oferta três disciplinas de filosofia obrigatórias: “Filosofia da Educação”, “Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação I” e “Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação II”. As quatro disciplinas são lecionadas por 3 docentes.

A análise do perfil docente foi realizada, inicialmente, com pesquisa dos professores na Plataforma *Lattes/CNPq* e, posteriormente, com aplicação de questionário *online*, os quais foram enviados por *e-mail*, coletados e analisados no período entre outubro de 2022 e fevereiro de 2023. Um dos professores possui graduação em pedagogia e em psicologia, mestrado em educação e doutorado em serviço social. O segundo docente tem graduação em pedagogia, mestrado em educação e doutorado em serviço social. Já o terceiro docente possui mestrado em educação e doutorado em letras e linguística.

Para manter o sigilo dos sujeitos participantes da pesquisa, não são apresentadas identificação nem a universidade de atuação. Dos docentes convidados a responderem o questionário, dois deles, os quais são tratados como “Professor A” e “Professor B”, responderam à pesquisa.

O questionário *online* foi realizado por meio da ferramenta *Google Forms* e continha as seguintes questões: 1) Qual é a relevância da(s) disciplina(s) de filosofia para o curso de pedagogia? 2) Qual é a contribuição da(s) disciplina(s) de filosofia para a formação inicial do pedagogo e as possíveis contribuições para a compreensão da realidade educacional? 3) Como você avalia a organização dos conteúdos e das metodologias de ensino e a compatibilidade dos conteúdos propostos no programa da disciplina em relação à carga-horária? 4) Como você avalia a participação pedagógica dos estudantes nas aulas? e 5) No seu entender, as disciplinas de filosofia são valorizadas diante da organização da matriz curricular do curso de pedagogia?

Veja a análise das respostas:

A primeira pergunta foi: 1) Qual é a relevância da(s) disciplina(s) de filosofia para o curso de pedagogia?

O Professor A respondeu: “Entender a natureza ou a gênese, [os] dados, [os] fundamentos filosóficos que pautam a educação”.

O Professor B afirmou: “[A filosofia] é de fundamental importância para que os alunos conheçam os fundamentos gerais da educação e sua complexidade ao longo do tempo”.

Quando foi questionado: 2) Qual é a contribuição da(s) disciplina(s) de filosofia para a formação inicial do pedagogo e as possíveis contribuições para a compreensão da realidade educacional?

O Professor A disse: “Ela [a filosofia] é fundamental para entender o mundo dos homens e as mais diversas formas de entender a realidade. Pensar o mundo humano como movimento, como contradição”.

Já o Professor B respondeu: “[A filosofia] contribui na formação de um ser mais humano, mais crítico e mais preparado para resolver os problemas educativos”.

A terceira pergunta foi: 3) Como você avalia a organização dos conteúdos e das metodologias de ensino e a compatibilidade dos conteúdos propostos no programa da disciplina em relação à carga-horária?

O Professor A respondeu: “Dentro do necessário para a formação de nossos alunos”.

O Professor B afirmou: “É organizado da melhor forma possível, com as condições dadas”.

Em relação às respostas dos docentes, é possível perceber certa limitação e dificuldade, já que o processo de organização, os seus conteúdos e as metodologias de ensino dependem da carga-horária disponível, o que reflete as possibilidades de um currículo moderado institucionalmente. Afinal, “a autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também (SACRISTÁN, 2008, p. 168).

Já a quarta questão foi: 4) Como você avalia a participação pedagógica dos estudantes nas aulas?

O Professor A respondeu: “A participação é relativa diante de algumas problemáticas”.

Por sua vez, o Professor B declarou: “A participação é regular, pois alguns alunos trazem lacunas de sua formação anterior à universidade”.

É entendido que os docentes sofrem com a regular ou relativa participação dos alunos nas aulas de filosofia. Inclusive, um dos docentes deixa claro que isso está relacionado às lacunas na aprendizagem de filosofia antes do nível superior. Nesse sentido, é preciso salientar que existem pesquisas científicas que demonstram as defasagens do ensino de filosofia no ensino

médio, principalmente pela curta carga-horária semanal, dificultando o aprofundamento da leitura, a interpretação de textos e o despertar crítico do estudante.

A quinta pergunta questiona: 5) No seu entender, as disciplinas de filosofia são valorizadas diante da organização da matriz curricular do curso de Pedagogia?

O Professor A disse: “Nossa matriz é pautada por uma formação crítica e conservamos todas as disciplinas que discutem o existir humano”.

Já o Professor B respondeu: “Vejo que outras disciplinas são mais valorizadas do que as de filosofia”.

Analisando as respostas dos docentes, percebe-se a resistência para manter a filosofia no currículo. Nesse sentido, vale lembrar o que afirma Sacristán (2008) quando discute que a chamada “autonomia” permitida aos docentes pelo sistema educacional e curricular é o espaço para as escolhas profissionais, mas também é um resultado de imposições históricas, políticas, referenciais, administrativas. Assim sendo, trata-se de uma autonomia com limites, o que reflete na valorização ou não de determinada disciplina dentro do programa de um curso superior.

A seguir, as respostas dos alunos no próximo item são discutidas.

5.2 Concepções dos Discentes: características e percepções da aprendizagem

Quanto à participação dos discentes, os questionários também foram enviados por *e-mail*, coletados e analisados no período entre outubro de 2022 e fevereiro de 2023. A participação dos alunos teve o intuito de “dar voz” a esses sujeitos e de conhecer suas concepções acerca da filosofia enquanto componente curricular. As questões foram: 1) Qual importância você atribui à(s) disciplina(s) de filosofia, no currículo do curso de pedagogia, para a formação inicial e profissional do pedagogo/professor? 2) A organização dada para conteúdos abordados nas disciplinas favoreceu a sua aprendizagem? 3) Os conteúdos abordados desencadearam processos de reflexão, de análise e de aprendizagem e estimularam a busca de novos conhecimentos? 4) A metodologia de ensino dos professores foi relevante e adequada? 5) Para você, a relação teoria e prática foi estabelecida no desenvolvimento da(s) disciplina(s)? 6) Os conteúdos estudados foram articulados com os de outras disciplinas do curso? 7) A carga-horária das disciplinas foi utilizada adequadamente (equilíbrio tempo/quantidade de conteúdo, metodologias, bibliografia)?

Para manter o sigilo dos sujeitos participantes da pesquisa, eles não são identificados. Dos discentes convidados a responderem o questionário, foi obtido retorno de 5 alunos da UFAL e de 4 alunos da UNEAL, os quais são tratados pelos seguintes nomes fictícios: “Aluno

A”, “Aluno B”, “Aluno C”, “Aluno D”, “Aluno E”, “Aluno F”, “Aluno G”, “Aluno H” e “Aluno I”.

A primeira pergunta foi: 1) *Qual importância você atribui à(s) disciplina(s) de filosofia no currículo do curso de Pedagogia, para a formação inicial e profissional do pedagogo/professor?* O Aluno A, que está cursando o sétimo período, respondeu: “A minha experiência como aluno me deu um norte para que, de maneira mais flexível, eu pudesse entender o estudo da filosofia e os seus conceitos de maneira bem laboral, pois, até então, [eu] via a filosofia com uma outra concepção e interpretação”.

O Aluno A mostra que, anteriormente ao curso superior, ou seja, no ensino médio, ele tinha uma outra concepção acerca do ensino de filosofia. Essa fala comunga com o depoimento do Aluno H, que diz: “[A disciplina de filosofia é] muito importante, pois [com ela] se compreende o passado e o presente. Confesso que não gostava muito de filosofia antes da faculdade, mas passei a entender mais”.

As demais respostas focaram no reconhecimento da importância da filosofia para a atuação profissional:

O Aluno B, que está no sexto período da graduação, respondeu: “[A disciplina de filosofia é] muito importante, pois auxilia na formação do indivíduo pensante, reflexivo”. O Aluno I disse: “[A disciplina de filosofia] é muito importante para a nossa formação. Ajuda a entender a história da educação”. Para o Aluno F: “[A disciplina de filosofia é] importante por ajudar a refletir sobre a prática do professor e a entender o ser humano”.

Assim como o Aluno F, outros também citaram o fato de a filosofia ajudar a entender o ser humano e incentivar a reflexão e a criticidade:

O Aluno G respondeu: “[A disciplina de filosofia] contribui na formação do ser humano reflexivo sobre a vida, as situações”. O Aluno C afirmou: “[A disciplina de filosofia] é uma disciplina importante em qualquer curso de licenciatura, pois ajuda na reflexão sobre o mundo, sobre o humano”. Conforme o Aluno E: “[A disciplina de filosofia] é muito importante, pois incentiva a pensar, a refletir, a nos tornar mais humanos”. Já o Aluno D respondeu que a: “Filosofia é importante por incentivar a reflexão, o conhecimento mais crítico da realidade”.

As respostas dos discentes mostra a prática de uma filosofia que não é mera abstração, mas que está comprometida em fazer entender o homem como ser histórico-social, transformador de sua realidade. Nesse cenário, é preciso que os componentes de filosofia resistam às demandas e às imposições do mundo atual. Afinal, como afirma Quillici Neto (2001), as políticas educacionais e as legislações educacionais atuais são comprometidas com uma visão de mundo neoliberal e globalizante, que acaba vendo o educando apenas como

indivíduo, isolado de todas as suas condições, e interferem até nas concepções dos programas das disciplinas de filosofia.

Quillici Neto (2001) explica, ainda, que disciplinas, como Filosofia da Educação, somente terão sentido se pensadas na relação entre o aluno e a sua realidade; entre o aluno e a sua prática enquanto futuro educador, como aquele que será formado com a capacidade de enxergar o seu estudante como resultado das relações sociais. Sem essa preocupação, a instituição de ensino perderá o seu sentido e significado e servirá como forma de consumo das teorias que atendem aos interesses do liberalismo e neoliberalismo (QUILLICI NETO, 2001).

Na segunda questão: *2) A organização dada para conteúdos abordados nas disciplinas favoreceu a sua aprendizagem?* as respostas foram:

Aluno A: “Sim ... Foi muito produtiva e proveitosa”.

Aluno B: “Sim”.

Aluno E: “Sim”.

Aluno F: “Sim”.

Aluno H: “Sim”.

Aluno I: “Favoreceu”.

Como se pode ver, a maioria dos discentes afirmou que a organização dada aos conteúdos nas disciplinas foi positiva para a sua formação. No entanto, alguns acadêmicos ressaltaram certas limitações.

O Aluno G afirmou: “[A organização dada para conteúdos abordados nas disciplinas] favoreceu, mas tive dificuldade em entender alguns autores”. O aluno C respondeu: “[A organização dada para conteúdos abordados nas disciplinas] favoreceu, apesar de eu ter tido um pouco de dificuldade em entender os conteúdos, já que não tive uma boa formação da disciplina de filosofia no ensino médio”. Já o Aluno D respondeu: “Mais ou menos. Tive dificuldade em alguns assuntos”.

Quanto à terceira pergunta: *3) Os conteúdos abordados desencadearam processos de reflexão, análise e aprendizagem, e estimularam a busca de novos conhecimentos?* todos responderam que “sim” e alguns complementaram:

“Sim. Estudei conceitos que nunca vi antes e isso me ajudou a buscar aprofundamento nesses novos conhecimentos”, disse o Aluno C. “Sim. Foi muito importante”, afirmou o aluno D. Já o Aluno H, respondeu: “Sim, passei a ler autores que nunca tinha lido antes” e o Aluno A pontuou: “Sim... Os planos de aula e metodologia foram eficientes e fez com que tivesse uma série de laboratividade em relação à disciplina”.

Segundo os depoimentos, os conteúdos das disciplinas de filosofia ajudaram em sua formação, estimulando a busca por novas ideias, perspectivas, autores.

A pergunta seguinte foi: 4) *A metodologia de ensino dos professores foi relevante e adequada?* A opinião dos estudantes foi a seguinte:

Aluno A: “Sim A maneira e método aplicado corresponderam a minha expectativa em relação à filosofia”.

Aluno E: “Sim”.

Aluno F: “Sim”.

Aluno G: “Sim”.

Aluno I: “Sim”.

A maioria dos alunos respondeu que sim, a metodologia de ensino dos professores foi relevante e adequada. Por outro lado, é possível perceber que a metodologia definida pelos docentes não alcançou os acadêmicos em sua totalidade, na medida em que alguns desses discentes demonstraram dificuldades de aprendizagem, como mostram os depoimentos abaixo:

Aluno B: “Um pouco”.

Aluno C: “Sim, mas preferiria que tivesse mais prática”.

Aluno D: “Em partes, pois tive dificuldade em entender alguns assuntos”.

Aluno H: “Mais ou menos. No começo, tive mais dificuldade em entender, mas depois melhorou”.

Quanto à pergunta: 5) *Para você a relação teoria e prática foi estabelecida no desenvolvimento da(s) disciplina(s)?* uma parte respondeu que sim. Veja:

Aluno A: “Sim... A avaliação e metodologia e os temas abordados foram suficientes”.

Aluno C: “Sim”.

Aluno E: “Sim”.

Aluno F: “Sim”.

Aluno I: “Sim”.

No entanto, alguns estudantes revelaram que a relação teoria e prática não foi estabelecida na totalidade:

Aluno B: “Um pouco”.

Aluno D: “Sim, mas senti falta de mais prática”.

Aluno G: “Em partes, pois tive dificuldade em entender alguns assuntos”.

Aluno H: “Um pouco”.

Sendo assim, destacando os desafios de se estabelecer a relação teoria e prática, é pertinente lembrar que “planejar a prática é algo mais amplo que atender aos objetivos e cumprir os conteúdos do currículo, tendo em vista que essas ações supõem preparar as condições para o seu desenvolvimento, uma vez que também se atende a este” (SACRISTÁN, 2008, p. 282). Contudo, a sala de aula da universidade pública nem sempre prepara as condições para o desenvolvimento da prática, pois apresenta, por exemplo, limites, interferência política e costumes não superados.

Já quando foi perguntado 6) *Os conteúdos estudados foram articulados com os de outras disciplinas do curso?* todos os estudantes responderam que “sim”:

Aluno A: “Sim. Vi, no decorrer do curso, que os assuntos abordados são interativos e interligados a outras disciplinas”.

Aluno B: “Sim”.

Aluno C: “Sim. Muitos conceitos que aprendi na disciplina de filosofia me ajudaram em outras que cursei durante a graduação”.

Aluno D: “Foram sim. Ao longo do curso, estou percebendo a articulação dos assuntos da filosofia”.

Aluno E: “Foram”.

Aluno F: “Sim”.

Aluno G: “Sim. Estou concluindo o curso e vi que os assuntos se interligam a outras disciplinas”.

Aluno H: “Foram”.

Aluno I: “Sim”.

As afirmações dos alunos revelam que eles conseguiram articular os conteúdos estudados nas disciplinas de filosofia a assuntos tratados em outros componentes curriculares ao longo do curso. Por isso, é importante tratar a aprendizagem de forma interdisciplinar, pois, como afirma Sacristán (2008), o planejamento ou a programação do currículo em equipe é exigência da necessidade de oferecer aos alunos um projeto pedagógico coerente e, nessa medida, pede-se uma instância modeladora do currículo, na qual os processos de mediação dos professores entre o currículo prescrito ou o que a ele se apresenta e a prática real com os alunos são processos que se produzem no grupo e nos indivíduos.

A última questão da pesquisa perguntava: 7) *A carga-horária das disciplinas foi utilizada adequadamente (equilíbrio tempo/quantidade de conteúdo, metodologias, bibliografia)?* A maioria das respostas afirmam que “sim”:

Aluno B: “Sim”.

Aluno E: “Foi”.

Aluno F: “Sim”.

Aluno G: “Sim”.

Aluno H: “Foram”.

Aluno I: “Sim”.

Todavia, três alunos deram depoimentos diferentes dos demais, conforme demonstrado abaixo:

Aluno D: “Em parte”.

Aluno A: “Por ser uma disciplina muito extensa e com conteúdos variáveis, a disciplina deveria ter uma carga-horária mais intensa, porém, com a qualidade do professor que nos lecionou, tiramos de letra o assunto”.

Quando o Aluno A diz: “deveria ter uma carga-horária mais intensa”, é possível entender que ele está se referindo à necessidade de um aumento da carga-horária da disciplina, opinião também revelada pelo Aluno C, que respondeu: “Sim. Porém, poderia ter uma carga-horária maior já que são muitos conteúdos”.

Portanto, conforme as respostas de alguns alunos, os componentes curriculares de filosofia poderiam/deveriam ter uma carga-horária maior no currículo dos cursos de pedagogia, o que ajudaria na melhor organização dos conteúdos. Neste ponto, vale lembrar o que disse Sacristán (2008):

O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir (SACRISTÁN, 2008, p. 166).

A partir das respostas dos participantes da pesquisa, percebe-se que, ao lecionar filosofia nos cursos de pedagogia e ao tratar das contribuições da filosofia para a ação docente e para a formação de futuros professores, os docentes estão sujeitos a “diversos poderes”, quais sejam: “poderes” de um projeto educacional do sistema federal de ensino que estabelece estruturas curriculares; “poderes” particulares de cada instituição de ensino superior através de seus PPCs, com suas tradições, organizações e condições de trabalho, e “poderes” de sua própria função profissional, de suas escolhas, de suas experiências, de seu perfil pedagógico, de sua visão sobre a docência, de sua autonomia e sensibilidade para entender a necessidade dos alunos, revelando uma complexa realidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta tese, as preocupações iniciais conduziram a uma análise mais profunda acerca do papel que a filosofia ocupa nos cursos de licenciatura em pedagogia. Diante desse cenário, esta pesquisa buscou analisar o ensino de filosofia como componente curricular nos cursos de pedagogia das universidades públicas de Alagoas, diante da reorganização curricular brasileira e compreendendo as suas principais características, como conteúdos, carga-horária, referenciais bibliográficos, perfil docente e concepções discentes.

A reflexão aqui proposta esteve fundamentada nas concepções de autores que contribuíram com pensamentos e discussões em relação ao ensino de filosofia atualmente, a exemplo dos desafios, das implicações e das perspectivas, uma vez que o pedagogo atua em diversas áreas e modalidades profissionais, fazendo com que o currículo do Curso de Pedagogia ganhe um caráter mais técnico.

Os objetivos elencados aqui foram alcançados, uma vez que se realizou um acurado levantamento bibliográfico sobre o ensino de filosofia na formação do pedagogo, compreendeu-se a história do curso de pedagogia nas universidades públicas de Alagoas, discutiu-se a importância da filosofia na formação do pedagogo diante da reorganização curricular brasileira, e se identificou o perfil das disciplinas de filosofia nos cursos de pedagogia da UFAL e UNEAL.

Nesse contexto, a priori, foram realizadas duas revisões sistemáticas da literatura, o que permitiu ter uma visão global das pesquisas na área. A primeira revisão priorizou artigos do repositório de bases de dados, como *Scopus*, *Scielo*, *Springer Link* e *ACM Digital Library*, e a segunda, análises no repositório da Base Catálogos de Dissertações e Teses da Capes.

Na primeira RSL, foram encontrados apenas três artigos que atendessem aos critérios estabelecidos. Os trabalhos em questão demonstram as particularidades do ensino de filosofia enquanto disciplina nas matrizes curriculares dos cursos de pedagogia de países, como Chile, Espanha e Turquia. Por consequência, os resultados da pesquisa também apontam a inexistência de artigos que contemplem a questão no nível da educação brasileira, evidenciando a grande necessidade de se realizar mais análises nesse campo de investigação.

Já a segunda RSL encontrou 20 pesquisas, sendo 10 dissertações de mestrado em educação e 10 teses de doutorado, também em educação. Constatou-se que a maioria dos estudos foi realizada por universidades da região Sudeste do país, 14 pesquisas exatamente; enquanto 3 ocorreram na região Sul e 3 na região Nordeste. Não foi encontradas nenhuma

pesquisa elaborada por pesquisadores que estavam vinculados a instituições das regiões Norte e Centro-Oeste.

Também, foram analisadas a legislação e a organização curricular no Brasil, com o fito de compreender a situação da filosofia diante da reorganização curricular brasileira do Curso de Pedagogia, sobretudo a partir de 2006, já que as DCNs do curso de Graduação em Pedagogia, trouxe uma situação preocupante: a não especificação de conteúdos ou de disciplinas obrigatórias.

Nesse cenário, percebe-se certo paradoxo na organização curricular dos cursos superiores, pois, se, de um lado, defende-se a autonomia dos professores e das universidades/faculdades no que se refere à escolha de suas disciplinas, o que é algo positivo; de outro, existe um “jogo de poderes” entre as áreas dos conhecimentos nos departamentos dos cursos, o que, por vezes, exclui a filosofia em detrimento de outras disciplinas, situação indiscutivelmente negativa. Como consequência, é possível constatar que o ensino de filosofia está perdendo espaço nas matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Como comprovação desse triste fato, pode-se citar o caso da UFPA, que, em 1993, detinha uma carga-horária de filosofia de 345 horas, a qual foi reduzida para 135 horas no ano de 2013, excluindo, assim, a oferta de duas disciplinas de filosofia. Na UFMA, também ocorreu redução de disciplinas de filosofia. Nesse caso, a universidade passou a ofertar apenas duas disciplinas obrigatórias de filosofia, sendo que ofertava quatro. Dessa maneira, em 1980, a carga-horária de filosofia na formação do pedagogo totalizava 240 horas, tendo sido reduzida para 120 horas no ano de 2009, reflexos da reorganização curricular do Curso de Pedagogia e da “disputa de poderes” entre as áreas de conhecimento.

Ademais, foi constatado que componentes curriculares, como “Introdução à Filosofia”, tradicionalmente considerados disciplinas bases da Pedagogia, não estão sendo incluídos nos currículos. Dessa maneira, conteúdos que seriam estudados nessa disciplina, por exemplo, passam a ser de responsabilidade de outras matérias de filosofia, o que leva a uma “fusão” de conteúdos e à consequente perda de parte deles, uma vez que a carga-horária é reduzida. Este é o caso de instituições, como a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, a Universidade Federal de Sergipe – UFS, o Centro de Estudos Superiores de Maceió – CESMAC, o Centro Universitário Internacional – UNINTER, o Centro Universitário Claretiano e o Centro Universitário Estácio de Sá.

No CESMAC, por exemplo, em 2022, a Licenciatura em Pedagogia na modalidade Educação a Distância (EAD) ofertou apenas a disciplina “Sociologia e Filosofia da Educação”. Seguindo a mesma direção, a UNINTER oferta unicamente a disciplina “Filosofia da

Educação”. Merece destacar que os centros universitários Estácio e Claretiano, referentes à cidade de Maceió, não ofertam nenhuma disciplina de filosofia nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia. Em sequência, a UFRN oferta o componente curricular “Fundamentos da História e da Filosofia da Educação”, que é a “fusão” do que seriam as disciplinas “Fundamentos da História da Educação” e “Fundamentos da Filosofia da Educação”, o, como já mencionado, leva à perda de conteúdos.

Em relação à atual situação do ensino de filosofia nas universidades públicas de Alagoas, verificou-se que a UFAL oferta um único componente curricular, “Fundamentos Filosóficos da Educação”, com carga-horária de 60 horas, no 3º período do curso. Fazendo uma comparação dos dois últimos PPCs do curso da UFAL, viu-se que, no PPC de 2006, a referida disciplina era ofertada no primeiro período do curso, tendo um total de 80 horas, sendo 70 horas de teoria e 10 de prática. A partir do PPC de 2019, com a reorganização curricular, a disciplina deixou de ser ofertada no 1º semestre e foi transferida para o 3º período, com redução de carga-horária – o componente curricular passou a ter um total de 72 horas, apenas de aulas teóricas. Também houve mudanças na ementa e na bibliografia, o que considerado positivo. No entanto, a mudança do período letivo de oferta da disciplina prejudica a aprendizagem dos alunos, que apresentam dificuldades em aprofundar as leituras filosóficas sobre a educação, uma vez que, em períodos letivos anteriores de seu curso, não houve oferta de uma disciplina como “Introdução a Filosofia”, por exemplo.

Foi constatado ainda que o curso de Pedagogia passou a atender novas especificidades com a presença de disciplinas como “Estatística Educacional”, “Educação Especial”, “Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem”, “Libras”, “Gestão da Educação e do Trabalho Escolar” e “Educação de Jovens, Adultos e Idosos”.

Vale destacar que a oferta acadêmica para o ano letivo 2019 não abarcou nenhuma disciplina de filosofia, ou seja, o componente curricular “Fundamentos Filosóficos da Educação” foi retirado da matriz curricular do curso. Em 2020, diante da Pandemia da Covid-19, verificou-se a oferta da eletiva “Filosofia e Infância”, com 36 horas de carga-horária, mas também não foi oferecida nenhuma disciplina obrigatória de filosofia, realidade que evidencia a forte disputa entre as áreas do conhecimento na constituição de seus currículos, o que, por vezes, não valoriza a presença da filosofia. No segundo semestre de 2020, verificou-se o retorno do componente curricular “Fundamentos Filosóficos da Educação” para o curso de Pedagogia da UFAL.

Em relação à UNEAL, conforme o PPC de 2012, o Curso de Pedagogia possuía 3 componentes curriculares de filosofia, “Introdução à Filosofia”, ofertada no 1º período;

“Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação I”, ofertada no 2º período, e “Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação II”, ofertada no 3º período. Nessa universidade, pode-se ver a presença de “Introdução à Filosofia”, diferentemente do que foi visto em outras universidades brasileiras, como a UFAL. Contudo, ainda assim, percebe-se a “fusão” de componentes curriculares nas disciplinas “Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação I” e “Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação II”.

Sobre as referências bibliográficas, o componente “Filosofia da Educação”, apesar de apresentar importantes autores, tem um viés denso, generalista e desatualizado em relação ao tempo de publicação. Nesse sentido, a disciplina poderia ter se valido de edições mais atuais e ter filtrado a escolha de autores. Também, foi percebida a falta de algumas informações, como ano e editora em alguns textos.

Fazendo uma análise geral dos componentes curriculares da matriz curricular publicada em 2017 e em comparação com a anterior, percebe-se que, em relação às disciplinas de Filosofia, chama a atenção o fato de que o componente curricular “Introdução à Filosofia” foi substituído por “Filosofia da Educação”. As demais foram mantidas. No que se refere às disciplinas ofertadas a partir das duas últimas matrizes curriculares, percebe-se que o curso de Pedagogia passa a atender a novas especificidades, quando, por exemplo, oferta os componentes curriculares “Educação Especial”, “Educação do Campo”, “Gestão Educacional I e II”, “TIC’s aplicadas à Educação”, “Teorias e Práticas da Educação de Jovens e Adultos I” e “Estatística Aplicada à Educação”.

É importante enfatizar, ainda, que as informações colhidas com a aplicação dos questionários foram muito importantes para compreender o “olhar dos docentes e dos discentes” dos cursos de Pedagogia. Em relação às respostas dos docentes, percebe-se a limitação e dificuldade no processo de organização de conteúdos e metodologias de ensino e a incompatibilidade dos conteúdos propostos no programa da disciplina em relação à carga-horária. Esse fato revela os limites na autonomia do professor.

A regular ou relativa participação dos alunos nas aulas de Filosofia também foi investigada. Sobre isso, um dos docentes deixa claro que essa ausência de interação está relacionada às lacunas na aprendizagem de Filosofia antes do nível superior. Mesmo com todas as dificuldades e limitações, é evidente a resistência dos docentes em defender a permanência da Filosofia no currículo, já que esta aborda a discussão do existir humano na formação do pedagogo, mesmo estando em uma realidade em que outras disciplinas são mais valorizadas do que as de Filosofia.

Sobre as respostas dos discentes, todos demonstraram ter consciência da importância das disciplinas de Filosofia no currículo dos cursos de Pedagogia. Quando perguntado se a organização dos conteúdos abordados nas disciplinas favoreceu a aprendizagem dos estudantes, grande parte respondeu que sim. No entanto, alguns acadêmicos informaram limitações em entender os autores e os assuntos abordados.

Da mesma forma, quando perguntado sobre se a metodologia de ensino dos professores foi relevante e adequada, grande parte respondeu que sim. No entanto, alguns alunos informaram limitações, dificuldades de aprendizagem. Situação parecida foi observada em outra pergunta, na medida em que alguns estudantes revelaram que a relação teoria e prática não foi estabelecida na totalidade.

Afirmações dos alunos mostraram, ainda, que todos eles conseguiram fazer articulações dos conteúdos estudados nas disciplinas de Filosofia com assuntos tratados em outros componentes curriculares ao longo do curso. Em conclusão, foi questionado se a carga-horária das disciplinas foi utilizada adequadamente. A maioria das respostas afirmou que sim, porém o restante dos alunos respondeu que os componentes curriculares de Filosofia poderiam ter uma carga-horária maior no currículo dos cursos de Pedagogia.

Com as respostas do questionário, pode-se afirmar que as disciplinas de Filosofia ainda ocupam um espaço no currículo de formação de pedagogos nas universidades públicas alagoanas, apesar da redução de carga-horária e da fusão de conteúdos, o que demonstra resistência ao sistema e à disputa de poderes entre as áreas do conhecimento na organização curricular.

Diante dos atuais problemas da educação, com novas propostas curriculares impostas pelo Ministério da Educação, a preocupação gira em torno da qualidade na formação do cidadão – no que tange ao sentido e ao papel que a filosofia exerce no currículo e na concepção de educadores acerca do ser, do mundo, da sociedade. Todas essas vertentes abarcadas pelo ensino filosófico fazem defender a volta obrigatória da filosofia enquanto componente curricular nos cursos de formação de professores em geral, necessário no processo de conscientização crítica e na constante necessidade de sermos mais humanos.

Com esta pesquisa, a hipótese inicial deste estudo pôde ser confirmada. Isto é, a reorganização curricular brasileira trouxe, de fato, mudanças na organização das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, refletindo um currículo que ganhou um caráter mais técnico a partir do momento em que busca atender a novos âmbitos. Assim sendo, também se comprova a tese de que o ensino de filosofia enquanto componente curricular nos cursos de Licenciatura em Pedagogia sofre as implicações da reorganização curricular dos últimos anos,

situação que, indiscutivelmente, desencadeia consequências na qualidade da formação do pedagogo.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **Filosofia da educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a busca de uma identidade.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 1996.
- ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **Trilhas e Temas da disciplina Filosofia da Educação a partir da PUC-SP.** Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2002.
- ALMEIDA, Jacqueline Praxedes. **O Curso de Pedagogia da universidade federal de Alagoas e a formação docente para a prática da educação inclusiva.** 2014. 251f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Évora, Évora, 2014.
- APPLE, Michael. **Educating the 'right' way.** New York: Routledge, p. ix, 2001.
- APPLE, Michael. **Ideology and Curriculum.** New York: Routledge & Kegan Paul, 1979.
- ARAÚJO, Maria José de Brito; OLIVEIRA, Alice Virgínia Brito; BRAZ, Maria Luiza. **Espaço universitário e as condições de trabalho docente na Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL.** VII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão-SE. 2013. ISBN 1982-3657.
- BOAVIDA, J. De una didáctica de la filosofía a una filosofía de la educación. **Revista Española de Pedagogía**, 64(2006), p. 205-226.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRAGA, Lélío Favacho. **Impactos da aprendizagem da filosofia no Ensino Médio sobre a formação filosófica do pedagogo: um estudo de caso na UFPA.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, Presidente Prudente, SP, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, Licenciatura. Parecer CNE/CP n.5, 13 dez. 2005. Conteúdo online disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 2 set 2020.
- BRASIL. CNE. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia.** Brasília: CNE, 2006.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB/9394,1996.
- BU-YU-KDU-VENCI, S. **Eğitim felsefesine giris**, [Introduction to philosophy of education]. Ankara: Savas, Yayınları. 1991.
- CADASTRO NACIONAL DE CURSOS E INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (e-MEC). **Informações sobre as instituições que ofertam o Curso de Pedagogia no país.** e-MEC, 2022. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico.** Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2009.
- CHAUI, Marilena. Ideologia e educação. **Educação e pesquisa**, v. 42, n. 1, p. 245-257, 2016.
- CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo, Ática, 2003.

FÁVERO, Altair Alberto *et al.* O ensino de filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284. set./dez. 2004.

CORTÉS, G. Sobre la necesidad de la enseñanza de la Filosofía. **Actas**, 3(2015), p. 193-216.

DELAGE, Ana Elisa Gomes. **O currículo da disciplina Filosofia da Educação: sua história e construção na Universidade Federal de Juiz de Fora**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro-RJ, 2006.

ERTUĞRK, S. The question of philosophy of education in Turkey. In G. Yıldırım, & J. Durnin (Eds.), **Recent perspectives on Turkish education: An inside view**. Bloomington, Ind.: Indiana University Turkish Studies Publications. 1997, p. 93-98.

FREITAS, Aurilane Mesquita. **Filosofia da Educação: uma história da disciplina no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais [1968 1985]**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte -MG, 2016.

FREITAS, Isabel Ferreira; LIMA, Walter Matias. Pedagogia Hospitalar: presença do tema no projeto pedagógico de pedagogia da UFAL. **Saberes Docentes em Ação**, v 03, n.01, 2017.

FULLAT, O. **Filosofia de la Educación**. Síntesis: Madrid, 2000.

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter. Apresentação. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 253-256. set./dez. 2004.

GALLO, Silvio. Modernidade/Pós-Modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 551-565, set./dez. 2006. DOI:10.1590/S1517-97022006000300009.

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. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788598605951. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109314>.

GOMES, Paulo César da Costa. **O lugar do olhar: elementos para uma geografia da visibilidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GOODSON, Ivor. La Construcción Social del Curriculum. Possibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum. **Revista de Educación**, n. 295, Madrid, 1991, (p. 07-57).

GOTIERRA, Andressa. **Concepções de filosofia em cursos de Pedagogia: análise de projetos pedagógicos**. 126p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, 2017.

GUTTING, G. "Post-Structuralism". In: E. Craig (org.) **Routledge Encyclopedia of Philosophy**. Londres and Nova York, Routledge, 1998.

HERMANN, Nadja. Pensar arriscado: a relação entre filosofia e educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 217-228, jan./mar. 2015.

JESUS, Daniella do Nascimento. **Avaliação curricular: a Filosofia da Educação na licenciatura em Pedagogia da UEPG**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2017.

JOVER, Gonzalo. Philosophy of Education in Spain at the Threshold of the 21st Century – Origins, Political Contexts, and Prospects. **Studies in Philosophy and Education**, 20 (2001), p. 361-385.

- LASCH, Christopher. **Refúgio num mundo sem coração**. A família: santuário ou instituição sitiada? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.
- LORIERI, M. A. Filosofia e formação no ensino superior. **Revista Páginas de Filosofia**, v. 2, n. 1, p. 47-60, jan./jun. 2010.
- KOHAN, W. **Filosofia**, la paradoja de aprender y enseñar. Buenos Aires: Zorzal, 2010.
- KUNDERA, M. O lugar da filosofia da educação. *In*: PAVIANI, Jayme. **Problemas de Filosofia da Educação**. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MACEDO, E. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. Anais da Reunião anual da ANPED. Rio de Janeiro: DP&A. [http://:www.anped.org.br](http://www.anped.org.br), 2004.
- MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MADEIRA, M. G. L.; VERÇOSA, E. G. O curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFAL: Origem e trajetória ao longo dos seus primeiros 50 anos. *In*: VERÇOSA, E. G.; CORREIA, M. S. (org.). **Escritos sobre a educação alagoana: Compêndios, periódicos, manuscritos e práticas educativas (século XIX, XX e XXI)**. Maceió: Edufal, 2011. p. 159- 174.
- MATOS, Junot Cornélio. **Em toda parte e em nenhum lugar: a formação pedagógica do professor de filosofia**. Recife: Fasa, 2000.
- MATOS, Junot Cornélio; COSTA, Marcos R. N. **Ensino de filosofia: questões fundamentais**. Recife: UFPE, 2014, p. 9-30.
- MARQUES, Ângela Maria; ARAUJO, Maria José de Brito; SILVA, Eliane Bezerra da. **A importância do estágio nos anos iniciais para a formação docente: uma pesquisa realizada na Universidade Estadual de Alagoas**. VII ENALIC, Fortaleza -CE, 2018.
- MORENO, A. Percepciones de los estudiantes hacia la clase de Filosofía general en el campus central de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. **Revista Ciencia y Tecnología**, 12(2013), p. 27-42.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.
- MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da Complexidade**. Publicações Europa-América, Sintra/Portugal, 1996.
- MORIN, Edgar. **O paradigma perdido: a natureza humana**. Publicações Europa América, Sintra/Portugal, 1990.
- MORAES, Maria Cândida. **Complexidade e currículo: por uma nova relação**. Polis Online, 25, 2010.
- MOTA, Fernanda Antonia Barbosa da. **O ensino de Filosofia da Educação como arte da superfície**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Fortaleza-CE, 2014.

MOTTA, R. D. **Filosofía, complejidad y educación en la era planetária.** UANL: San Nicolás de Los Garza, N.

L, 2008.

MÜHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa. A Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia do Brasil: da obrigatoriedade à dispensa progressiva. **Filosofia e Educação**, 9 (2017), p. 7-22.

NÓVOA, António. **História da educação:** percursos de uma disciplina. São Paulo: USP/FEUSP, 1996.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. Entre liberais e tecnicistas: a didática nas reformas do ensino. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 36, 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. O ensino da filosofia da educação no Curso de Pedagogia. **Margens**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 55-63, maio 2016, ISSN 19825374. Disponível em: <https://periodocos.ufpa.br/index.php/revistamargem/articche/view/2998/3046>. Acesso em: 20 maio 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v2i3.2998>.

ORTEGA Y GASSET, J. Misión de la Universidad. Madrid: **Revista de Occidente**, 1955.

PEDRA, José Alberto. **Currículo e conhecimento:** níveis de seleção do conteúdo. Em Aberto. Brasília, n. 58, p. 30-37, 1993.

PERENCINI, Tiago Brentam. **O ensino de filosofia no Brasil:** a sua formação discursiva no contexto universitário de 1930 a 1968. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2015.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 96p. (coleção de estudos culturais).

PIMENTEL, Edna Furukawa. **Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia:** um estudo sobre seus aspectos teórico-metodológicos. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia. Salvador, BA, 2014.

PRUDENTE, Thiago Pessoa. **O ensino de filosofia nas variantes do IFAL.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2017.

QUILLICI NETO, Armindo. **O ensino de filosofia da educação no Brasil:** uma análise dos programas de ensino de filosofia da educação dos cursos de pedagogia do Estado de São Paulo. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2001.

ROCHA, Ana Carolina Souza. **Os reflexos do currículo na relação de ensino aprendizagem da matemática.** Webartigos, 2012. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/os-reflexos-do-curriculo-na-relacao-de-ensino-aprendizagem-da-matematica/87010..> Acesso em: 15 jan. 2022.

SACRÍSTAN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Tradução de Rosa E. F. da F. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRÍSTAN, José Gimeno. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SALGADO, Roseli Helena de Souza. **Teses produzidas em Filosofia da Educação na FEUSP.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B. **Metodologia de pesquisa.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Adécio Machados dos; BONIN, Joel Cezar. Filosofia da educação: implicações e impactos na pedagogia. **Revista Educere Et Educare**, vol. 23, n. 27, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17648/educare.v13i27.16850>.

SANTOS, Inalda Maria dos; PRADO, Edna Cristina do. **A Formação Docente e o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas**. 6ª Conferência FORGES – UNICAMP, Brasil 2016.

SANTOS, Marcio Dolizete Mugnol. **A disciplina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) nos anos de 1970 e 1990**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, PR, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

SCHULZ, Gerson Nei Lemos. **Educação: a obsolescência da filosofia nos cursos de graduação**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RG, 2015.

SCOLNICOV, Samuel. **Platão e o problema educacional**. São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, José Carlos da. **O ensino de Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2007.

SILVA, Rafael Fernando da. **Filosofia da Educação: grandes problemas da pedagogia moderna, de Theobaldo Miranda Santos: um estudo sobre manuais de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2014.

SILVA, Sérgio Pereira da. **A disciplina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia: referências para o debate identitário**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325p.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. **Filosofia da Educação: uma contribuição a compreensão de seu percurso no campo educacional**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

ÜNDER, Hasan. Philosophy of Education as an Academic Discipline in Turkey: The Past and the Present. **Springer Science**, 27(2007), p. 405-431.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). Coordenação de Cursos de Graduação. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Campus AC Simões. Maceió, 2019a. p. 134. Disponível em: <https://cedu.ufal.br/pt-br/graduacao/pedagogia/institucional/projeto-pedagogico/2019/view> . Acesso em: 20 maio 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. (UFAL). Coordenação de Cursos de Graduação. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**.

Campus AC Simões. Maceió, 2006. p. 81. Disponível em: <<https://cedu.ufal.br/pt-br/graduacao/pedagogia/institucional/projeto-pedagogico/2006>>. Acesso em: 20 dez 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. (UFAL). Coordenação do Curso de Pedagogia. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura**. Campus de Arapiraca. Arapiraca, 2018a. p. 114. Disponível em: <https://arapiraca.ufal.br/graduacao/pedagogia/documentos/projeto-pedagogico>. Acesso em: 20 maio 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. (UFAL). Coordenação do Curso de Pedagogia. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Campus do Sertão. Delmiro Gouveia, 2018b. p. 118. Disponível em: https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus_sertao/projeto-pedagogico-pedagogia-licenciatura-2018.pdf/view.

Acesso em: 20 maio 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. (UFAL). Coordenação d. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)** período 2019 - 2023. Maceió, 2019b. p. 360. Disponível em: <https://pdi.ufal.br/pdi-2019-2023>. Acesso em: 20 maio 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS (UNEAL). Coordenação do Curso de Pedagogia. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Arapiraca, 2012. p. 122. Disponível em: <http://www.uneal.edu.br/ensino/projetos-pedagogicos/projeto-ppc-pedagogia-finalizado-16082012.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. (UNEAL). Coordenação do Curso de Pedagogia. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Arapiraca, 2017. p. 115. Disponível em: <http://www.uneal.edu.br/ensino/projetos-pedagogicos/projeto-ppc-pedagogia-finalizado-1608201>. Acesso em: 20 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. (UNEAL). Conselho Superior Universitário. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL para o período de 2019 a 2024**. Arapiraca, 2019. p. 128. Disponível em: <http://www.uneal.edu.br/institucional/pdi/1pdi-uneal-2019-2024-versao-final.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **Estruturas curriculares do Curso de Pedagogia em 1980 e 2009**. UFMA, 1980; 2009. Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/curriculo_curso.jsf?lc=pt_br&id=85817. Acesso em: 15 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Estruturas curriculares do Curso de Pedagogia em 1993 e 2013**. UFPA, 1993; 2013. Disponível em: https://sigaa.ufpa.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt_BR&id=148147. Acesso em: 15 jan. 2022.

VALENTIM, Lucy Mary Soares. **A Filosofia da Educação na sala de aula da universidade: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. Edição. São Paulo: Papirus, 2002.

VEIGA NETO, Alfredo. **De geometrias, currículo e diferenças**. In: Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças. Campinas: n. 79, 2002.

VERDUGO, Luis Rodrigo Camacho; PAREDES, Hernán Morales. **Filosofia de la Educación y pedagogía de la enseñanza en la formación del profesorado**. Estudio de caso, percepción del

estudiantado. **Revista Educación**, 44 (2020). Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44060092006>. Acesso em: 01.09.2020).

VIEIRA, M. de M. **Filosofia da Educação na formação do pedagogo**: discurso de autonomia e fabricação da heteronomia. 2010. 221 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.