UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CÂMPUS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

JONATHAN BRAZ DE SOUZA

ABORDAGEM HISTÓRICO-FILOSÓFICA E TEMÁTICA:
Práticas formativas do Filósofo na Unesp

Marília
2026

JONATHAN BRAZ DE SOUZA

ABORDAGEM HISTÓRICO-FILOSÓFICA E TEMÁTICA:
Práticas formativas do Filósofo na Unesp

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, câmpus de Marília, para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Área de Concentração: Filosofia.
Linha: Filosofia da Informação, consciência e cognição.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo

Marília
2026

S729a

Souza, Jonathan Braz de
Abordagem histórico-filosófica e temática : Práticas formativas do Filósofo na Unesp / Jonathan Braz de Souza. -- Marília, 2026
89 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Rodrigo Pelloso Gelamo

1. Ensino de Filosofia. 2. Abordagem histórico-filosófica. 3. Abordagem temática. 4. UNESP. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

JONATHAN BRAZ DE SOUZA

ABORDAGEM HISTÓRICO-FILOSÓFICA E TEMÁTICA:
Práticas formativas do Filósofo na Unesp

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Área de Concentração: Filosofia
Linha de Pesquisa: Filosofia da Informação, da cognição e da consciência

Data da defesa: 31/10/2025

BANCA EXAMINADORA

Orientador:_____
Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo - UNESP/Marília

1º Examinador: _____
Dra. Amanda Veloso Garcia – IFRJ/Pinheiral

2º Examinador: _____
Dr. Augusto Rodrigues - PROF-FILO/UFABC

AGRADECIMENTOS

Há uma dificuldade grande da minha pessoa em realizar uma retrospectiva desse período de construção dessa dissertação. O receio é esquecer alguém que possuiu a sua relevância em algum momento, mas que os ventos do tempo promoveram uma bifurcação nos encontros da vida.

De antemão, o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, Maria e Jefferson, que ofereceçam o apoio para a realização dessa pesquisa.

Ao Jardim Fontalis, bairro da periferia da Zona Norte de São Paulo o qual foi testemunha do meu crescimento. A todos os amigos que lá fiz e acreditaram em mim.

Aos amigos da caminhada, Rafael, Fabrício, Gabriel, Guilherme, Artur, Matheus, Bruno, Leonardo, Renato, Camila, Iraceles, Amanda, meu muito obrigado pelas trocas, "puxões de orelha", risadas e conselhos durante esse período. A caminhada foi árdua e dificil, mas vocês trouxeram uma toque de leveza para esse momento.

Ao meu orientador, Rodrigo Gelamo, pelas (des)orientações durante esse processo formativo e pelos contrapontos aos pontos que eu tinha.

Ao Augusto, pelas orientações informais, pelas conversas na salinha, no Kanashiro e pelas trocas valorosas.

À Univesp, ao me oferecer uma outra experiência quanto ao ensino a distância e das empreitadas que me deparei como facilitador.

Às baterias universitárias, Batuka Matata, do curso de Medicina Universitária da Universidade de Marília (Unimar), e Batraká, do curso de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), vocês reverberaram o som da tranquilidade durante os dias de ensaio e alegraram a minha vida com o barulho da percussão.

À minha terapeuta, Fernanda, pelos questionamentos, pelo auxílio no processo de amadurecimento e na tentativa de ser cada dia uma pessoa melhor, não só para os outros, mas para mim mesmo.

Ao GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, ao me mostrar uma outra faceta da filosofia e sobre temáticas não exploradas, seja em Recife ou no evento de Marília, é sempre bom conhecer pessoas inscríveis.

Ao GAEC, pelos debates intensos, recepção afetuosa e pela inclusão nos eventos.

Agradeço especialmente à profa. Mariana Broens e a profa. Maria Eunice.

Por aqueles que, pela infelicidade dos limites da memória, não nomeei ou, que por ventura, esqueci, mas que residem no meu coração. Agradeço a vocês.

“Saber filosofia é como saber nadar no mar ...
não se chega a lugar algum”.
(Obiols, 2002, p. 87)

RESUMO

O presente trabalho investiga a problemática da formação do discente no curso de Filosofia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), campus de Marília, a partir de uma análise das práticas formativas que sustentam o a formação filosófica e suas ressonâncias. A pesquisa parte do pressuposto de que refletir sobre o ensino de Filosofia implica reexaminar não apenas seus conteúdos, mas, sobretudo, os modos pelos quais o filosofar é transmitido e experienciado no ambiente universitário. Nesse contexto, o estudo concentra-se em duas abordagens predominantes no curso de Filosofia da UNESP: a histórico-filosófica e a temática, buscando compreender suas divergências, confluências e impactos no processo formativo dos estudantes. De maneira introdutória, tensionamos os diferentes momentos dentro do processo formativo que culminaram com a emergência do problema de pesquisa. Em segundo momento, privilegiamos o papel da abordagem histórico-filosófica, com o intuito de pontuar sua centralidade na tradição filosófica, privilegiando a leitura, interpretação e comentário de textos clássicos. Herdeira de uma perspectiva estruturalista, essa abordagem sustenta que o acesso à Filosofia se dá por meio da exegese rigorosa dos autores canônicos, promovendo uma formação sólida, apesar do ponto de vista erudito. No entanto, a pesquisa aponta que esse modelo pode limitar a experiência filosófica ao restringir o pensamento à reprodução e interpretação de conteúdos já estabelecidos. Em contraponto, a abordagem temática propõe uma inflexão metodológica ao colocar o problema no centro da atividade filosófica. Em vez de partir dos textos clássicos, essa perspectiva enfatiza questões contemporâneas e promove o diálogo interdisciplinar, entendendo a Filosofia como uma prática viva, vinculada às experiências e inquietações do presente. Nesse sentido, o filosofar é concebido como uma atividade que ultrapassa a tradição, abrindo espaço para a construção de problemas e com a articulação com outras áreas do conhecimento. Contudo, o estudo também evidencia limites dessa abordagem, especialmente quando há dificuldades na sistematização de seus pressupostos teóricos e metodológicos. A pesquisa se fundamenta em levantamento bibliográfico e na análise das ementas das disciplinas do curso, permitindo traçar um diagnóstico das práticas efetivamente adotadas na graduação. A partir disso, identifica-se um tensionamento constante entre as duas abordagens, que se manifesta tanto nas escolhas curriculares quanto nas experiências formativas dos estudantes. Esse tensionamento revela não apenas diferenças epistemológicas, mas também distintas concepções sobre o que significa formar um filósofo. Por fim, o trabalho evidencia que a formação filosófica na UNESP é atravessada por um "desamparo formativo", expresso na dificuldade de articulação, especialmente no que diz respeito à atuação docente e à inserção profissional do filósofo na contemporaneidade. Ao problematizar essas questões, a pesquisa contribui para o campo do ensino de Filosofia, propondo uma reflexão sobre as práticas universitárias e suas implicações no pensamento filosófico.

Palavras-Chave: Ensino de Filosofia; Abordagem histórico-filosófica; Abordagem temática; UNESP.

ABSTRACT

This paper investigates the problematic nature of student training in the Philosophy course at the São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília campus, through an analysis of the formative practices that underpin philosophical education and their repercussions. The research assumes that reflecting on the teaching of Philosophy implies re-examining not only its content, but, above all, the ways in which philosophizing is transmitted and experienced in the university environment. In this context, the study focuses on two predominant approaches in the UNESP Philosophy course: the historical-philosophical and the thematic, seeking to understand their divergences, convergences, and impacts on the students' formative process. In an introductory manner, we highlight the different moments within the formative process that culminated in the emergence of the research problem. Secondly, we prioritize the role of the historical-philosophical approach, aiming to highlight its centrality in the philosophical tradition, emphasizing the reading, interpretation, and commentary of classical texts. Heir to a structuralist perspective, this approach maintains that access to Philosophy is achieved through the rigorous exegesis of canonical authors, promoting a solid foundation, despite its erudite viewpoint. However, the research indicates that this model can limit the philosophical experience by restricting thought to the reproduction and interpretation of already established content. In contrast, the thematic approach proposes a methodological shift by placing the problem at the center of philosophical activity. Instead of starting from classical texts, this perspective emphasizes contemporary issues and promotes interdisciplinary dialogue, understanding Philosophy as a living practice, linked to the experiences and concerns of the present. In this sense, philosophizing is conceived as an activity that transcends tradition, opening space for the construction of problems and articulation with other areas of knowledge. However, the study also highlights limitations of this approach, especially when there are difficulties in systematizing its theoretical and methodological assumptions. The research is based on a bibliographic survey and an analysis of the course syllabi, allowing for a diagnosis of the practices actually adopted in undergraduate studies. From this, a constant tension between the two approaches is identified, manifested both in curricular choices and in the formative experiences of students. This tension reveals not only epistemological differences but also distinct conceptions of what it means to train a philosopher. Finally, the work shows that philosophical training at UNESP is traversed by a "formative helplessness," expressed in the difficulty of articulation, especially regarding teaching performance and the professional insertion of the philosopher in contemporary times. By problematizing these issues, the research contributes to the field of Philosophy teaching, proposing a reflection on university practices and their implications for philosophical thought.

Keywords: Philosophy teaching; Historical-philosophical approach; Thematic approach; UNESP.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 9
2. A ENUNCIAÇÃO DO PROBLEMA 12
2.1 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência 13
2.2 Estágio Supervisionado em Filosofia e disciplinas filosóficas 17
2.3 Desamparo formativo: qual o lugar do filósofo no século XXI? 21
2.4 Qual o lugar do problema enunciado? O ensino de Filosofia como campo da pesquisa 31
3. A ABORDAGEM HISTÓRICO-FILOSÓFICA 36
3.1 Notas sobre a abordagem histórico-filosófica: Um panorama unespiano 36
3.2 Considerações sobre as práticas formativas da abordagem histórico-filosófica: entre pretensões curriculares e o cotidiano universitário 41
3.3 Práticas formativas: tradução, edição dos livros – ditos – filosóficos e especialização 48
4. A ABORDAGEM TEMÁTICA 54
4.1 Notas sobre a importâncias do problema na abordagem temática 54
4.2 Interdisciplinaridade e abordagem temática 61
4.3 A tutoria como processo formativo: Entre o ideal proposto e a realidade vivenciada 71
5. CONCLUSÃO 78
6. REFERÊNCIAS 81

1. INTRODUÇÃO

Refletir sobre o ensino de filosofia é interrogar as condições e possibilidades do próprio filosofar, assim como questionar os modos como a universidade forma aqueles que serão responsáveis por sustentar a experiência filosófica na contemporaneidade. O presente trabalho se insere nesse horizonte de problematização: investigar as práticas formativas das abordagens histórico-filosófica e temática e suas implicações no curso de Filosofia da UNES, tendo como enfoque a formação do filósofo. A motivação que dá origem a esta pesquisa nasce de diversas experiências vivenciadas durante o período formativo. Essa trajetória acompanha o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o estágio supervisionado em Filosofia e as disciplinas filosóficas da licenciatura, bem como o contato com o próprio campo do ensino de filosofia e os questionamentos acerca do lugar do filósofo na contemporaneidade.

Esses acontecimentos foram a base para a promoção de um espaço de tensiosamento entre dois modos de compreender a filosofia. De um lado, a abordagem histórico-filosófica, centrada na exegese dos textos clássicos e da tradição da História da Filosofia. Do outro, a abordagem temática, que possui como ponto de partida a problematização de questões contemporâneas, enfatizando a dimensão interdisciplinar e o caráter visceral do ato de filosofar. Assim, ao interrogar as práticas formativas dessas abordagens, essa dissertação pretende contribuir com o debate sobre o ensino de Filosofia no aspecto local unespiano. Dessa forma, a dissertação está organizada em três capítulos, que se articulam de modo a conduzir o leitor do contexto formativo e problemático da pesquisa.

O primeiro capítulo constitui o ponto de inflexão entre a expectativa e a experiência. Ele narra o percurso formativo que me conduziu à formulação do problema, como também levanta as tensões que emergem desse percurso, a partir de um tom ensaístico. A reflexão parte das experiências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), espaço no qual a imersão na realidade escolar revelou, de forma aguda, as lacunas da formação universitária. Ao mesmo tempo, o PIBID proporcionou o primeiro contato com a pluralidade de abordagens, fazendo emergir o contraste entre o que se aprende na universidade e o que se vivencia na escola. Esse contraste é retomado na análise do Estágio Supervisionado em Filosofia e das disciplinas filosóficas da licenciatura, que possuem o objetivo de problematizar as heranças de formação.

A partir dessas experiências, o capítulo identifica um sentimento recorrente: o desamparo formativo, isto é, a percepção de que o curso de Filosofia oferece poucos instrumentos para a atuação do filósofo na contemporaneidade. A análise de textos como o

Guia de profissões e a *Classificação Brasileira de Ocupações* revela um descompasso entre o imaginário que cerca a figura do filósofo na contemporaneidade e as possibilidades concretas de exercício do ofício. A Filosofia aparece atrelada à universidade ou à sala de aula, sem uma reflexão sobre sua inserção social e política na sociedade. Essa constatação conduz à última seção do capítulo, que busca situar a pesquisa no interior do campo do ensino de Filosofia, compreendendo como espaço legítimo de investigação filosófica. Desse modo, pretendo explicitar o problema da pesquisa e localizar o campo em que a pesquisa se situa: o ensino de Filosofia.

O segundo capítulo, dedicado à abordagem histórico-filosófica, desloca o foco da experiência individual para a análise institucional. O objetivo nesse momento é entender como essa abordagem se consolidou como matriz formativa no curso de Filosofia da UNESP e quais são suas implicações para o processo de formação. O capítulo inicia traçando um panorama histórico do departamento para evidenciar a centralidade atribuída à História da Filosofia e ao comentário textual. Essa configuração, herdeira da tradição estruturalista francesa e das leituras de Guéroult e Goldschmidt, sustenta a crença de que o acesso à Filosofia se dá pela via da interpretação rigorosa dos textos clássicos. Tal concepção, embora assegure uma formação erudita, tende a limitar a atuação do filósofo. A análise se aprofunda ao examinar as práticas associadas a essa abordagem, como a tradução, a edição de livros e o teor da especialização. Essas práticas são discutidas como expressões de uma concepção de formação que privilegia o domínio técnico-erudito sobre a problematização, o autor sobre a experiência, ou melhor, o texto sobre o problema filosófico.

O terceiro capítulo dedica-se à abordagem temática, entendida como tentativa de romper com o monopólio da História da Filosofia e propor um modo de filosofar enraizado na problematização e na interdisciplinaridade. Esse capítulo analisa a proveniência, os fundamentos e as práticas dessa abordagem, situando-a no contexto da UNESP e no interior dos grupos de pesquisa que a consolidaram, como o GAEC e o ENFILO[1]. Ao contrário da exegese textual, a abordagem temática parte da centralidade do problema, concebido como eixo dinâmico do pensamento. Essa perspectiva propõe que a Filosofia não se define por um conteúdo específico, mas pela atitude de problematizar. Assim, o ensino de Filosofia deve fomentar a experiência do pensamento, e não apenas a transmissão de um legado. Propomos

[1] Grupo de Estudos sobre o Ensino de Filosofia. Endereço do Diretório: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2798619311968262. Em janeiro de 2022, membros do ENFILO produziram uma coletânea intitulada *Percepções sobre o ensino de filosofia: registros de um tempo e seus movimentos* com o objetivo de oferecer um panorama sobre as pesquisas e os desafios do grupo.

uma análise da dimensão interdisciplinar dessa abordagem, com o intuito de entender os pormenores da interdisciplinaridade. Contudo, o texto reconhece os limites e riscos desse movimento, especialmente quando a interdisciplinaridade é reduzida a mera justaposição de saberes. Por fim, o capítulo examina a experiência da tutoria como prática formativa característica da abordagem temática, compreendendo-a como espaço de aprendizagem coletiva e horizontal. A tutoria é apresentada como tentativa de reconfigurar a relação entre professor e estudante, substituindo a lógica da autoridade pela da interlocução. No entanto, a análise mostra que, mesmo nesses espaços, persistem tensões entre o ideal proposto e a realidade institucional.

A dissertação buscou agir nas brechas formativas e problematizar questões cotidianas da rotina universitária que, mesmo passando desapercebido, nos afetaram de alguma maneira. Em certo sentido, esse trabalho finda um período formativo e permite ser uma dobra para a construção e desenvolvimento de outros e novos problemas futuros.

2. A ENUNCIAÇÃO DO PROBLEMA

Tal como uma trajetória de pensamento, esse texto possui uma simbologia de caminhada. Para quem me acompanha, saiba que o percurso teve seu início no período de graduação com um caráter pendular de sentimentos: contentamento e pesar. O contentamento dessa jornada é a companhia de muitos que, entre conversas de corredores, proseios na sala de estudos do ENFILO e papos no Google Meet, me auxiliaram, de alguma forma, em relação às mudanças ou desvios no trajeto do pensamento. O pesar desta caminhada foram diversos: ausência de perspectiva profissional; incredulidade em relação à própria Filosofia, ataques por parte do governo em relação à disciplina de Filosofia e diversos outros fatores que impactaram a minha formação.

Essas dificuldades, aliada ao suspiro de alívio das conversas, me auxiliaram a enxergar o processo filosófico, tal como a própria atividade da pesquisa com olhos de anseio e respirar um ar de esperança em meu próprio processo de formação. Longe de comover o leitor com os percalços da caminhada, a própria emergência do problema surge como um obstáculo que constituía um intercurso dentro do próprio processo de formação: “Qual é o seu problema?”, era a frase mais auscultada durante os anos finais da graduação e iniciais da pós-graduação. Escutada em tantos tons e sobretons, a frequência ressoava em diferentes formas e sentimentos, seja na felicidade de obter um contorno ou na angústia por não conseguir expressá-lo. Nesse percurso, a movimentação do pensamento se faz com o intuito de organizar não somente o problema de pesquisa, mas também compartilhar seus antecedentes e, se possível, suas ressonâncias. Nesse sentido, formulo a problemática de modo ensaístico, algo pouco explorado durante o percurso formativo na graduação, e exploro o trânsito entre a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural, de maneira a me ancorar dentro do texto, principalmente me norteando pelas produções de Larrosa (2003, 2004) e Adorno (2003) sobre a utilização do ensaio como modo de narrar uma experiência ou problema.

Nessa seara, mais do que somente um retorno às vivências experienciadas durante o período da graduação, o tensionamento desses momentos permite auxiliar no processo de enunciação do problema a ser desvelado. Dessa forma, o seguinte trabalho tem como primeiro capítulo questões que circundam à colocação do problema a partir de alguns acontecimentos. Entre os acontecimentos, podemos mencionar: primeiramente, o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência; em segundo momento, o Estágio Supervisionado em Filosofia, juntamente com as disciplinas filosóficas da licenciatura; em terceiro momento, o lugar do filósofo no século XXI e, por fim, o ensino de Filosofia como campo do problema.

De maneira a propiciar uma enunciação problemática mais organizada, irei pontuar, a partir de algumas seções, momentos que contribuíram para a enunciação do problema de pesquisa. A separação por seções visa oferecer um panorama mais claro de pequenos acontecimentos e garantir, para aquele que lê, um melhor entendimento desse processo.

2.1 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

Nas atividades realizadas durante o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), ocorreram momentos que propiciaram fissuras em meu percurso formativo, embora a experiência do PIBID tenha sido aquela que mais ressoou em minha trajetória. Essas fissuras podem ser caracterizadas como períodos de incômodo no processo de formação. O intuito, ao tentar externalizá-las, é dar vazão às problemáticas e questionamentos levantados ao longo desse processo, de modo a vislumbrá-las como um amadurecimento do exercício de pensamento. Mas o que ocorreu de tão relevante nesse projeto de extensão citado anteriormente?

O PIBID é caracterizado como uma política governamental para a formação de docentes em nível superior. O objetivo do projeto é inserir os licenciandos na rotina escolar e propiciar o aperfeiçoamento formativo dos futuros professores. De maneira complementar, utilizaremos a explicitação de Genivaldo de Souza Santos (2021), em seu texto, *Somente quem anda a pé pela estrada conhece a força que ela tem: O ensino de filosofia e o PIBID-Filosofia – UNESP*, presente na coletânea *Percepções sobre o ensino de filosofia: registros de um tempo e seus movimentos* (2021). Ao que consta em nota de rodapé:

> O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência é um programa do MEC (Ministério da Educação Brasileiro) gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e [...] tinha como uma das principais características a formação de parcerias entre universidades e escolas das redes públicas de ensino, prevendo o pagamento de bolsas para alunos de licenciaturas (bolsistas), para professores das escolas parceiras (professores supervisores) e para professores da universidade (coordenadores) visando estimular a formação de novos professores para atuarem na rede oficial de ensino, comportando também o aprimoramento da formação continuada dos professores que já atuavam na referida rede de ensino. (Santos, 2021, p. 339)

Logo, como explica o autor, além da inserção de alunos bolsistas ou pibidianos na rotina escolar, a preocupação do programa é a formação continuada dos docentes que já atuam dentro da educação básica. Quanto a experiência vivênciada no PIBID, o impacto do contato com os estudantes do ensino médio produziu uma ressonância não somente em minha pessoa, mas também nos colegas de sala. Para alguns, o PIBID era o sussurro do auxílio econômico; para

outros, a experimentação de ministrar aulas de Filosofia no ensino público mariliense; e para os demais, o PIBID parecia a oportunidade de vivenciar o ser professor de Filosofia. Essas possibilidades poderiam não contemplar todo o público discente do curso de Filosofia, mas, em grande medida, esse panorama econômico ou viés da experiência docente eram preponderantes. Ao menos nas escolas frequentadas, a receptividade dos alunos, funcionários e professores demonstravam somente uma faceta do ambiente escolar. A sala de aula transparecia ser o cerne do PIBID. Como sabíamos que posteriormente faríamos a disciplina de Estágio Supervisionado, aquilo aparentava ser um processo de primeiro contato, um laboratório para aprender a dar uma aula e potencializar as nossas vivências no âmbito escolar.

Sobre a sala de aula ser o cerne do PIBID – era meia verdade. Os corredores, a sala dos professores, a quadra, as atividades realizadas no intervalo possuíam um teor de curiosidade. Para muitos, ingressar na escola não mais como aluno, mas como um protótipo de docente, era entender a nova lógica na qual estavamos inseridos. A sala dos professores, ambiente pouco ou nada frequentado no ensino médio, durante o PIBID, se mostrava como um *lócus* de convivência com os demais professores das escolas, mas em que medida havia uma convivência efetiva? Para muitos dos professores da escola, éramos somente estagiários, mas para os alunos éramos docentes.

Ao ingressar como *pibidiano*, o movimento principal que vivenciava era responder à questão: como transmitir os conteúdos filosóficos para os alunos? Ao menos naquele momento, o caráter metodológico parecia ser a melhor resposta na dinâmica de ensinar e aprender filosofia; essa relação tinha correspondência nos resquícios curriculares do graduando do curso de Filosofia da UNESP. Estávamos a menos de um ano inseridos na graduação e estávamos montando aulas e propondo atividades no ambiente escolar. Em certa medida, tentávamos fazer algo que não sabíamos o que era, mas tinhamos a alcunha de *professor*.

Por mais que estivéssemos perdidos em nosso modo de atuação, muitos alunos encontravam amparo nas aulas do curso de Filosofia, de maneira a compreender a própria atuação em sala de aula, assim como produzir conteúdos, a partir das aulas fornecidas pelos docentes do departamento para a produção de aulas no PIBID. Pontuo esse carater dos docentes do departamento, pois não ocorreu, por parte do coordenador do PIBID, subsídios ou elementos para problematizar questões da sala de aula ou do próprio ensino de filosofia. Havia um movimento dos professores que acompanhávamos nas escolas em indicar limites ou possibilidades de atuação, mas, ao menos naquele momento, cada um possuía sua singularidade em lidar com as questões da filosofia e devida a falta de encontros para compartilhar experiências, esses subsídios só foram ofertados ao adentrar na licenciatura. Nessa ausência, as

duas abordagens que ecoam na formação do futuro filósofo: a abordagem histórico-filosófica e a abordagem temática[2] reluziam como uma resposta ao nosso questionamento. A transmissão estaria atrelada ao modo de lidar com a Filosofia.

Justamente por ter ingressado no PIBID logo após meu ingresso no curso, poucas eram as experiências tidas em sala de aula na educação básica. O amparo do exemplo educacional pendulava entre as duas abordagens presentes nas práticas dos docentes do curso de Filosofia. De um lado, assumindo a roupagem da História da Filosofia no currículo, do outro, a crítica a essa herança e a perspectiva temática como contraponto filosófico. Na sala de aula, como pibidiano, a faceta de professor intercalava entre essas duas abordagens, mas sempre me questionava, qual o melhor modo de ensinar? Pouco sabia ou questionava sobre os pressupostos dessas abordagens, pois, em muitos casos, a questão da construção da aula a ser ministrada pela escola era mediada pelos conteúdos tidos durante algumas aulas na graduação, de modo a facilitar somente as palavras escolhidas para me comunicar com os alunos e um recorte no conteúdo a ser ministrado. Além disso, se formos notar, ante ao vazio de como atuar, as abordagens emergiram como resposta.

A dualidade metodológica me abraçava nos momentos mais sutis, seja na preparação de uma aula, seja em sua aplicação. Dessa maneira, aos poucos, a questão da *formação* ingressou como um pequeno corte, uma breve fissura. As tentativas de me fazer entender cintilavam entre um viés histórico e outro temático. Essas abordagens foram escolhidas, pois, nos muros da universidade, era aquilo que me era oferecido, mas haveria outros modos de filosofar ou atuar? A limitação de possibilidades parecia oferecer uma resposta às lacunas formativas, de maneira a não somente absorver as práticas dessas abordagens durante o curso de graduação, mas também de reproduzi-las ao ensinar filosofia no ensino médio. Na verdade, imitar, de maneira acrítica, a forma como fomos ensinados na graduação, é uma possibilidade bem real quando não há uma preocupação com a formação docente nos cursos de Filosofia. Ao que Gallo afirma:

> O modelo de formação do professor de Filosofia que temos implantado tem levado, em larga medida, a que ele seja um "reprodutor do mesmo". Com isso quero dizer que a tendência do professor de filosofia recém-formado [ou em processo de formação], ao ver-se numa sala de aula diante de um grupo de alunos, sozinhos na tarefa de agir como professor, é reproduzir as experiências que ele mesmo, na condição de estudante, vivenciou em sala de aula. (Gallo, 2012, p.130)

Apesar desse caráter de reprodução das práticas ministradas no curso de Filosofia da

[2] Essas duas abordagens podem ser encontradas entre as disciplinas introdutórias do curso de Filosofia da UNESP, sendo ministradas por docentes defensores das abordagens correspondentes. Elas são colocadas no curso de Filosofia como duas formas de praticas e ensinar a filosofia dentro do contexto unespiano. Isso será explorado ao longo do texto.

UNESP, observava que tinha pouca ou quase nenhuma compreensão dessas perspectivas filosóficas, de maneira que a transposição dessas abordagens era a bússola norteadora. Em certo sentido, a figura do docente universitário assume uma conotação de responsabilidade formativa, mas em que medida os professores assumem esse compromisso com seus alunos? Estaria – eu – errado em tentar utilizar os conteúdos, debates e questionamentos dos próprios docentes do curso para as aulas da educação básica, tendo em vista que não há nenhuma problematização sobre essas questões nesse primeiro momento curricular? Ou a ausência de uma orientação pelos docentes presentes na educação básica ou do coordenador do projeto do PIBID refletem tais lacunas e interrogações dentro do meu modo de atuação?

Se analisarmos o caráter do PIBID em sua atuação de ensino, pesquisa e extensão perceberemos que, ao menos para aqueles que realizaram o PIBID durante esse período, não havia um acolhimento de tais angústias. No âmbito do ensino, estávamos desamparados quanto as práticas que deveríamos questionar ou refletir; no antro das pesquisas, havia uma variedade do teor das pesquisas do PIBID, alguns estudavam autores da História da Filosofia, outras obtinham um teor temático, eram poucas as que almejavam em refletir sobre o ensino de filosofia. O ponto em comum era o caráter extensionista em promover o intercâmbio entre a escola e a universidade, mas em que medida estávamos amparados para participar do PIBID?

De certo modo, a nossa referência de atuação repousava no desamparo formativo, nas formas perpetuadas pelos docentes e discentes, a abordagem temática e a histórico-filosófica. Nesse sentido, questiono outros pontos: se a composição da grade curricular proporcionasse outro tipo de configuração, privilegiando questões relacionadas à atuação em sala de aula, a vivência do PIBID poderia ser melhor potencializada? Estaria essa potencialização atrelada a essa nova formatação curricular? A ausência de encontros para a promoção de discussão pode ser considerado uma falta de preocupação formativa?

Além disso, nas próprias conversas dos corredores era sentida a presença dessa diferenciação por partes dos alunos, seja pela incompreensão da outra abordagem, assim como pela defesa de uma perspectiva defendida. Em alguns casos, a reprodução da invalidação filosófica era testemunha da ausência reflexiva das próprias atitudes dos alunos. Na fala de diminuição ou na descaracterização do que não era filosófico, perdia-se no debate e, no fundo, na própria Filosofia. Por fim, a relevância do PIBID demonstrava seu valor pela presença na sala de aula e, principalmente, pela possibilidade de atuação dentro dessas duas abordagens, acrescento que o pêndulo das reflexões formativas me moviam contra as abordagens que me eram fornecidas. Foi, também, nas atividades da disciplina de Estágio Supervisionado em Filosofia I e Estágio Supervisionado II e nas disciplinas filosóficas que esses questionamentos

acerca da minha própria formação ganharam uma nova pulsão que será melhor explorada na próxima seção.

2.2 Estágio Supervisionado em Filosofia e disciplinas filosóficas

A emergência do problema circundava a atividade solicitada na disciplina de *Estágio Supervisionado em Filosofia* e nas disciplinas filosóficas da licenciatura, tais disciplinas eram: Questões da Filosofia e seu ensino, Prática de ensino I e Prática de ensino II. De antemão, buscaremos compreender através da portaria n° 186, de 17 de Dezembro de 2018, o regulamento dos estágios do curso de filosofia – modalidade licenciatura, da FFC – Campus de Marília. Esse documento fornece subsídios e indícios sobre os limites de atuação do estagiários e dá outras providências. Em certa medida, fornece elementos para entender o papel formativo dos estagiários e outras nuances. A portaria é um documento administrativo de instituições pública que contém informações sobre a aplicação de regulamentos ou leis, recomendações gerais, normas de realizar determinado serviço. Trazer à tona esse documento é entender as dinâmicas desse momento formativo. No caso dos objetivos gerais do Estágio Supervisionado em Filosofia, o documento afirma:

> Art. 3º Os estágios no Curso de Filosofia atendem aos seguintes objetivos gerais:
> I – Proporcionar ao estudante experiências profissionais compatíveis com a especificidade de sua formação, articulando teoria e prática no âmbito escolar;
> II – Proporcionar ao estudante vivências que promovam o pleno desenvolvimento de suas competências e habilidades profissionais. (Unesp, 2018, p. 2)

Os dois pontos acerca dos objetivos gerais podem nos fazer indagar sobre o que o texto acima propõe. No primeiro ponto, seria interessante questionar o que está sendo compreendido pela especificidade da formação em filosofia, ou em outras palavras, qual a especificidade da formação filosófica unespiana? Quanto ao segundo ponto, quais competências e habilidades profissionais o discente deverá desenvolver durante o curso para obter a potencialização da sua vivência no estágio em Filosofia? Além dos pontos elencados, é proveitoso entender os lugares de atuação do estagiário, ao que afirma o documento:

> Art. 12° O Estágio Curricular Obrigatório é desenvolvido:
> I. Nas escolas do Sistema Estadual de Ensino, reconhecidas pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo; II. Nos cursos comunitários pré-vestibulares; III. Nas ONGs vinculadas à educação; IV. Nos programas governamentais e de empresas privadas voltados à formação geral ou profissionalizante. (Unesp, 2018, p. 5)

Esses pontos se tornam relevantes pois, na grade curricular e no projeto pedagógico, há

uma escassez de elementos sobre o estágio supervisionado em Filosofia. É propagada sua realização durante a licenciatura, embora, ao menos nos documentos institucionais, pouco se encontra elementos para entender os deveres, obrigações e dinâmicas do estágio. Quanto aos deveres, no documento da portaria consta:

> Art. 14° São deveres do estudante estagiário:
> I. Realizar todas as atividades de estágio obrigatório previstas neste Regulamento
> II. Zelar pelo nome e imagem da Instituição de Ensino durante a realização das atividades de estágio;
> III. Respeitar e obedecer às normas estabelecidas pela Instituição Concedente de estágio, agindo de acordo com princípios éticos.
> IV. Informar-se, junto ao professor supervisor, de todas as atividades a serem desenvolvidas para o cumprimento integral do estágio obrigatório;
> V. Elaborar, junto ao docente supervisor, o plano de estágio que deverá estar anexo ao Termo de Compromisso de Estágio;
> VI. Providenciar Termo de Compromisso, Plano de Estágio e demais documentos necessários para a realização do estágio;
> VII. Comprovar a realização das atividades de observação, participação e direção de classe, através do preenchimento de ficha de frequência assinada pelo professor titular da classe ou pelo professor supervisor de estágio;
> VIII. Assumir a regência de classe com o acompanhamento direto ou indireto do supervisor de estágio. (Unesp, 2018, p. 6-7)

No mais, ao menos na grade curricular e no projeto pedagógico, consta a carga horária das disciplinas de estágio, embora

> Art. 15 A carga horária total do Estágio Obrigatório Supervisionado para a obtenção da Licenciatura em Filosofia é de 420 horas, distribuídas e organizadas nas seguintes atividades acadêmicas:
> I. Estágio Supervisionado I, no 1º e 2º semestres do 3º ano, com 210 horas (14 créditos), estágio na escola, em sala de aula, compreendendo o acompanhamento do efetivo exercício da docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, bem como vivenciando experiências de ensino, na presença e sob supervisão do professor responsável pela classe na qual o estágio está sendo cumprido e sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior;
> II. Estágio Supervisionado II, no 1º e 2º semestres do 4º ano, com 210 horas (14 créditos) 200 (duzentas) horas dedicadas ao acompanhamento das atividades da gestão da escola dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, nelas incluídas, entre outras, as relativas ao trabalho pedagógico coletivo, conselhos da escola, reuniões de pais e mestres, reforço e recuperação escolar, sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior e supervisão do profissional da educação responsável pelo estágio na escola, e, em outras áreas específicas, se for o caso, de acordo com o Projeto de Curso de formação docente da Instituição.
> § 1º O aluno será cientificado, no ato da matrícula, que o estágio curricular obrigatório supervisionado deverá ser cumprido em horários alternados ao horário de matrícula;
> § 2ª A Resolução CNE/CP nº 19, de 19/02/2002, em seu artigo 1º, parágrafo único, prevê que "[...] os alunos que exerçam atividade docente na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo 200 (duzentas) horas". (Unesp, 2018, p. 7-8)

O estágio supervisionado em Filosofia se restringe à atuação do discente em sala de aula de maneira a vivenciar as experiências, pois escassos ou inexistentes foram os momentos para

refletir sobre o papel do filósofo dentro do parâmetro da gestão escolar ou outras possibilidades de atuação. Além disso, com as novas dinâmicas envolvidas na redução da presença da disciplina de filosofia no ensino médio, temos presenciado muitos alunos da graduação acompanharem docentes da disciplina de Projeto de Vida como maneira de completar a carga horária exigida pelo estágio. Em tom de retomada às questões concernentes às disciplinas filosóficas e ao caráter problemático do estágio perante ao problema que desejamos desenvolver, no caso das atividades da disciplina de Estágio, as atividades incluiam: a criação de um currículo, a análise da estrutura escolar, o acompanhamento das turmas, o desenvolvimento de ensaios sobre a relação de ensinar e aprender filosofia no ensino médio. Ao que o documento complementa:

> Art. 13° O estágio curricular obrigatório deve cumprir etapas que consistam num processo de aprendizagem, desenvolvendo as seguintes atividades:
> I. Observação da estrutura, funcionamento, recursos, estudantes e profissionais da escola na qual se realize o estágio;
> II. Observação da atuação didática e pedagógica do professor regente da classe em que o estudante esteja estagiando;
> III. Participação nas aulas, atuando em atividades de ensino sugeridas e/ou autorizadas pelo professor regente da classe;
> IV. Regência de classe, ministrando aulas na classe em que o estudante esteja estagiando;
> V. Desenvolvimento de atividades extraclasse, que correspondam ao planejamento e programação do estágio, de acordo com a orientação do professor supervisor;
> VI. Apresentação de Relatório Final ao professor supervisor, em data marcada pelo supervisor do estágio, contemplando:
> a) Bibliografia consultada;
> b) Referencial teórico;
> c) Estratégias;
> d) Descrição e avaliação das atividades específicas do estágio;
> e) Observações gerais. (Unesp, 2018, p. 6)

Dentre as atividades solicitadas, as que mais me marcaram eram a criação de um currículo e de um ensaio sobre as experiências tidas durante esse processo. Diferentemente de outras disciplinhas que propunham uma análise exegética de uma obra ou autor, a proposta das disciplinas filosóficas da licenciatura era um ensaio livre, com o intuito de redigir sobre um problema que demonstrasse não somente o seu interesse, mas sua visceralidade. Em outras palavras, um problema que havíamos presenciado em sala de aula e que gostaríamos de explorar, não somente pelo interesse, mas pelo incômodo produzido por esse problema.

Infelizmente, devido à pandemia de Covid, o estágio acabou por se transformar na presença da tela de computadores em sala de aula e na incerteza do seu retorno. Era difícil se fazer presente nos estágios, pois a distância, principalmente física, limitava o campo de atuação dos estagiários, todavia, muitos dos ensaios produzidos reluzia a potência desse momento, com

o objetivo de problematizar não somente a própria relação à distância, mas questões que permeiam e circunscrevem a formação, como por exemplo: o silêncio nas aulas EaD; as heranças formativas; o que constituía uma aula filosófica? Eram possibilidades de ensaios que externalizavam os anseios e angústias dos diferentes tipos de alunos que realizavam a disciplina de Estágio. Todavia, o ensino à distância propiciava uma frieza na atuação filosófica, por mais que quisesse vivenciar uma outra experiência de estágio, principalmente por já ter tido uma imersão no PIBID, o contexto não propiciava o contato.

Em continuidade às atividades solicitadas do estágio e que mais me marcaram durante esse processo, a criação do currículo do ensino médio era como se fosse um corte, atravessando da epiderme até o hipoderme. A experiência dessa vivência permitiu vislumbrar que o currículo do ensino médio era somente uma parte do problema. Muitos dos colegas questionaram sobre qual abordagem seria escolhida para a realização do currículo e quais conteúdos seriam trabalhados dentro dessas abordagens. Alguns, por uma questão de ponto de vista ou defesa, assumiam, primordialmente, uma abordagem e montavam o currículo a partir dos conteúdos que apresentavam a sua relevância, outros buscavam realizar uma mistura de conteúdos, com o intuito de não definir uma predileção das perspectivas. Independentemente do modo como o currículo era constituído, havia uma lacuna que não estava sendo percebida nesse processo. De maneira que era necessário olhar não somente para o currículo escolar, mas, também, para o próprio currículo da universidade e entender o modo como éramos formados e quais pressupostos e práticas moviam o processo formativo do aluno de filosofia.

É relevante ressaltar que essas indagações e questionamentos tornaram-se vivas com algumas disciplinas específicas, após adentrar na Licenciatura, como mencionado anteriormente, de modo a corroborar que, por mais que possamos afirmar sobre a questão formativa da universidade, ela decorre de inúmeros contatos e trocas que foram feitas ao longo desse percurso, contrariando qualquer ideia de produção a partir de uma perspectiva individual ou isolada. No escopo das disciplinas citadas anteriormente, elas produziram questionamentos, fissuras, cisões e compreensões sobre determinados pontos de nossas práticas. A questão do autor, do texto, do comentário, bem como o próprio papel do docente, até mesmo do pesquisador-filósofo ou professor-filósofo adquiriram contornos que, até àquele momento, eram sugeridos ou externalizados em conversas de corredores. Augusto Rodrigues e Rodrigo Gelamo estimularam, nos estudantes, um outro tipo de trato com a própria Filosofia. Diferentemente das outras disciplinas da graduação, que ora focavam na leitura de textos monográficos, ou mesmo em temas da tradição filosófica, o que estava em questão eram as nossas vivências e seu teor problemático. A mudança no modo de enunciação propiciava a

emergência de uma questão problemática. Ou melhor: uma experiência-problemática. Motivo pelo qual redijo esse primeiro capítulo a partir de um outro referencial: o ensaístico. A seguir, adentro em questões mais profundas que circundam o problema. O que ampara a formação do filósofo na UNESP?

2.3 Desamparo formativo: qual o lugar do filósofo no século XXI?

Nas duas seções anteriores, busquei tecer os primeiros contornos do problema de pesquisa. Questionei o meu papel no PIBID e fiz algumas considerações acerca do estágio, mas ainda uma questão precisa ser levantada sobre esse distanciamento: até que ponto essas abordagens preparam o discente do curso de Filosofia quando sua atuação vislumbra a sala de aula? O que se define por História da Filosofia? Exegese de texto? Abordagem temática? Interdisciplinaridade? O distanciamento, ao menos durante as disciplinas experienciadas na minha formação, se abrem para a lacuna entre o ambiente escolar e o *lócus* acadêmico. Tal lacuna nos faz questionar se o modo como se ensina Filosofia no contexto acadêmico seria aplicável no ensino público brasileiro. Ou até mesmo se os docentes do departamento de Filosofia conseguiriam ministrar uma aula no ensino médio. Nas vivências que tivemos no PIBID, as próprias abordagens se mostravam distantes do ingressante do curso de Filosofia. De modo a indagar: para além dos documentos institucionais, qual o projeto de formação do filósofo na UNESP? Haveria uma preocupação – genuína –, por parte do corpo docente do curso de Filosofia, quanto ao caráter formativo dos seus alunos?

Tal questão pode ter a sua tentativa de resposta pelo campo de atuação do filósofo na contemporaneidade e o projeto de formação fornecido. O limiar entre essas duas instâncias propiciam uma reflexão entre tipos diferentes de relações com a Filosofia e embora, neste trabalho, o ambiente escolar seja apresentado a partir das vivências do PIBID e das experiências do Estágio Supervisionado em Filosofia e das disciplinas filosóficas, no caso do ambiente acadêmico, as questões relacionadas ao processo formativo assumem uma conotação muito mais profunda. De modo que o ambiente universitário público, por mais que se apresente convidativo, em primeiro momento, ocupa um lugar de distanciamento da vida. Esse distanciamento pode ser sentido nos argumentos sobre o papel do filósofo, nos pré-requisitos linguísticos e exegéticos, na rotina de estudos proposta pelos docentes e, por fim, na limitação de atuação do filósofo quando introduzimos o filósofo no debate sobre o mundo do trabalho. Essa última questão é pertinente, mas pouco explorada no próprio curso de Filosofia, sendo relegado ao discente o universo da pesquisa ou a atuação docente, muitas vezes na educação

básica.

Podemos encontrar em diversos documentos ou até mesmo no próprio Guia de profissões da UNESP as possibilidades dos campos de atuação do discente formado em Filosofia:

> O campo de atuação é múltiplo. [...]. Em termos de mercado de trabalho, recentemente a Filosofia voltou a ser obrigatória no ciclo médio (havia sido excluída durante a ditadura militar) e há enorme carência de pesquisadores e licenciados em Filosofia. No ciclo superior, muitas universidades e dezenas de cursos precisam de bacharéis, mestres e doutores em filosofia para lecionar introdução à Filosofia, ética profissional, bem como uma espécie de Filosofia instrumental aplicada à área em questão. Outro campo de trabalho emergente é o de cursos livres e complementares, seja como série de conferências, seja como grupos de estudos. Esses cursos podem ter como tema a Filosofia ou algum assunto afim, por exemplo, ciência cognitiva, filosofia da tecnologia, o pensamento de Einstein ou de Freud, história da arte, entre muitos outros. A produção e organização de livros didáticos, paradidáticos ou mesmo romances, artigos especializados para jornais ou revistas, são também atividades profissionais desempenhadas com proveito por bacharéis e licenciados em Filosofia. (Unesp, 2021a, p. 148-149)

A lei 11.648/08 tornou obrigatória a disciplina de Filosofia na educação básica, mesmo com as outras aplicações no mercado de trabalho, ao menos recentemente, não se percebe essa carência de pesquisadores ou licenciados em Filosofia. A expansão do ensino universitário público propiciou um aumento de pessoas formadas em Filosofia, assim como alunos que realizam pós-graduação nessa área. Todavia, exceto os filósofos consagrados ou docentes universitários com uma forte inserção dentro das mídias televisivas e sociais compõem essa presença. Embora, se formos comparar, não é como se a realização de artigos especializados para jornais ou revistas fossem um canal de atuação com fácil aderência ao filósofo. Para exemplificar essa questão, acrescento outros textos e documentos que indicam o perfil do filósofo e o seu campo de atuação no mundo do trabalho. No caso do Guia do estudante da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), o documento é sucinto ao afirmar:

> Filosofia:
> É a prática de análise, reflexão crítica na busca do conhecimento do mundo e do homem. O filósofo dedica-se a investigar e a questionar com profundidade e rigor metodológico a essência e a natureza do Universo, do homem e dos fatos. Estuda as grandes correntes do pensamento e a obra dos filósofos. Faz reflexões sobre questões éticas e políticas. Pesquisa e presta consultoria para instituições científica, artísticas e culturais. Também está apto a implantar projetos educacionais e, com a licenciatura, a dar aulas no Ensino Médio.
> Mercado de Trabalho: Há demanda de licenciados devido à obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio. A docência em universidades, mediante formação em pós-graduação, é outra das principais áreas de atuação. Bacharéis são procurados por museus e institutos culturais para coordenar atividades que envolvam pensamento livre e criativo e para ministrar palestras. Jornais, revistas e outros meios de comunicação também costumam buscar filósofos para redigir artigos e comentar fatos da atualidade. (Guia do estudante, 2019, p. 14)

O documento, sendo de 2019, entrega ao leitor uma realidade totalmente deslocada dos acontecimentos que acometem as ciências humanas no ensino médio paulista. Há a procura de jornais, revistas e meios de comunicação pelo filósofo para a escrita de textos e artigos, assim como a possibilidade de comentar fatos da atualidade? Qual tipo de consultoria o filósofo prestaria para instituições científicas, artísticas e culturais? O guia, documento que deveria oferecer uma faceta real dos canais de atuação profissional das diferentes carreira, fornece uma multiplicidade de atuações que não condiz, na realidade, com a atuação do filósofo. Em alguns casos, pode até ser possível, mas tais atividades, infelizmente, são para alguns poucos. Podemos ainda acrescentar a Classificação Brasileira de Ocupações, do Ministério do Trabalho, que consta em seu código 2514-05, a ocupação de Filosófo(s). Ao que consta no texto, há as seguintes descrições:

> **Descrição sumária:** Refletem crítica e sistematicamente sobre o ser e o destino do homem e do mundo, por meio da assimilação dos clássicos do pensamento e da realização de pesquisas sobre temas filosóficos, tais como ética, epistemologia, estética, ontologia, metafísica, política, lógica, cultura, etc., com a finalidade de formar e orientar pessoas e assessorar organizações.
> **Formação e experiência**: Geralmente, a formação ocorre em universidade, com curso superior e de pós-graduação, em filosofia ou qualquer outro ramo das ciências. O acesso à produção filosófica de outros países demanda a proficiência em idiomas estrangeiros. Há filosofos que se consagram pelo notório saber.
> **Condições gerais de exercício:** Atuam, principalmente, em atividades culturais, editoriais, educacionais, de pesquisa, de recursos humanos e em organismos afins, podendo exercer mais de uma ocupação. É comum como professor e pesquisador. Nesses casos, são classificados pela atividade predominante. Trabalham em ambientes fechados, de forma individual, podendo, ocasionalmente, formar equipes. É comum, terem seus trabalhos divulgados através de livros, revistas, jornais e outros meios.
> **Recursos de trabalho:** Audiovisuais - TV, vídeo, filme e rádio; Fontes bibliográficas - livros, revistas e jornais; Recursos de informática.
> **Participantes da descrição:** Ana Maria Said; Eduardo Garuti Noronha; Ester Vaisman; Leonardo Prota; Max Rogério Vicentini; Paulo Ricardo Martines; Ricardo Vélez Rodriguez e Telma de Souza Birchal. (Brasil, 2010, p. 345)

As descrições acima oferecem um teor polivalente para o profissional formado em Filosofia. Jornais, revistas, recursos humanos, aparecem como possibilidades de atuação, mas será que essas opções realmente são possibilidades diante da pesquisa e do ensino? Na atual conjuntura, a filosofia, antes obrigatória e com maior carga horária, disputa espaço com disciplinas eletivas ou projetos de vida, relegando o profissional formado em Filosofia para atuar em disciplinas para as quais ele não foi formado. Em acréscimo, por mais que existam filósofos que congreguem o quadro de jornais, revistas e/ou editoras, essa parcela é inferior à atuação na pós-graduação ou na educação básica. Por que há a insistência em incluir o filósofo em um lugar em que outros profissionais preenchem? O curiosos está em seu formato de

exerício. Ao que o texto indica: “Trabalham em ambientes fechados, de forma individual, podendo, ocasionalmente, formar equipes” (Brasil, 2010, p. 345). A proximidade posta na solidão do filósofo indica um procedimento quanto a maneira de atuar desse profissional, mas se as temáticas de discussão do filósofo perspassam o destino do ser humano, questões relacionadas à ética, epistemologia, estética, política, cultura e entre outras áreas, o seu isolamento seria o procedimento mais proveitoso ou criou-se uma caricatura do filósofo como uma figura que apenas atua sozinho?

Esse debate acerca do mercado de trabalho é praticamente inexistente no curso de Filosofia, o que permitiria questionar até mesmo sobre a oferta de estrutura para os discentes, tendo em vista que a própria proposta do curso possui o seu enfoque na criação de um intelectual, versado na escrita, na leitura e proficiente em línguas estrangeiras. Além disso, o distanciamento — citado anteriormente — envolve a ausência de estrutura para a obtenção da formação proposta pelo próprio curso de Filosofia, principalmente no aspecto linguístico, devido a ausência de disciplinas que ensinem ou aprofundem, contrastando um ideal de filósofo com um outro tipo de egresso do curso.

Em certo aspecto, essas questões buscam problematizar o papel do filósofo na contemporaneidade à luz dessas abordagens. Seriam essas abordagens suficientes para tratar das questões que assolam o mundo? Estaria o egresso em filosofia formado para atuar além do campo da pesquisa filosófica ou na educação básica? A linha desse trabalho visa lançar luz às práticas universitárias vivenciadas tanto na abordagem temática como na abordagem histórico-filosófica, no sentido de compreender suas nuances dentro do processo formativo, aliando dois momentos, o primeiro, o tensionamento do problema na graduação e, o segundo, na pós-graduação, com a ênfase da cristalização nos anos de formação, congregando documentos da instituição com o intuito de entender como o aspecto discursivo dos docentes reluz os registros institucionais.

A compreensão dessas duas abordagens emerge como tentativa de entender os limites e liames dessas perspectivas de atuação do filósofo. Nesse caminho, problematizar a formação é entender o processo de captura que acontece nos primeiros anos do convívio universitário, de maneira a compreender como essas duas abordagens se relacionam. O cabo de guerra entre modos de operar com a Filosofia subtrai a motivação inicial do desejo pelo curso de Filosofia, ou melhor, pela ânsia em filosofar.

O ingresso do aluno no cenário universitário demonstra a inclusão em uma rotina acadêmica que resulta na internalização de práticas universitárias. A captura não ocorre de maneira veloz, mas assim como os caracóis, o sequestro obtém sua aglutinação pela lentidão,

tal como pelo rastro deixado no processo. Percebe-se, em muitos alunos do primeiro ano do curso de Filosofia, a sua ânsia pelo filosofar, muitas vezes motivados por algum professor do ensino médio ou por alguma experiência singular que tenha fornecido uma perspectiva à Filosofia. No entanto, o olhar que reluzia no ensino médio ou até mesmo nos cursos preparatórios para os vestibulares passa por um processo de poda, consequente da inserção dentro do itinerário universitário e pela limitação de oferta de temas por parte do Departamento de Filosofia.

Sob um certo aspecto, o discente entrará em uma forma que lhe fará identificar com o processo de formação ofertado ou um estranhamento da sua experiência tida no ensino médio em relação às aulas de Filosofia. A captura ocorre não somente pela necessidade de continuidade de determinados projetos, mas, ao ingressar no universo acadêmico, o aluno encontra pouco amparo institucional e, principalmente, financeiro. A própria questão da permanência estudantil emerge como uma problemática, de modo a compreender que alguns alunos se associam a determinados docentes pela possibilidade de obtenção de uma bolsa de pesquisa ou extensão universitária. Dessa maneira, o espaço universitário perpetua seus modos de atuação através do mutualismo.

De um lado, docentes em busca de fomento para suas pesquisas e mão de obra para os congressos e eventos a serem realizados. Do outro, discentes que desconhecem as dinâmicas universitárias e, dependendo do perfil, desamparados financeiramente em busca de uma bolsa de pesquisa ou socioeconômica para aliviar os custos de realizar um curso superior distante da cidade natal e da família. Em alguns casos, muito mais do que se filiar a um docente temático ou histórico-filosófico, está o dilema em sobreviver para realizar o curso, de modo a se apropriar das ferramentas que a graduação exige. A questão obtém outro tom, pois, ao menos em primeiro momento, quando nos depararmos com essas abordagens, é difícil identificarmos os instrumentos dessas modalidades filosóficas.

Por exemplo, dentro do processo de formação há uma predominância relacionada à abordagem histórico-filosófica ao que converge à História da Filosofia; a importância do comentário; o caráter exegético e a presença dos clássicos como ancoradouro do referencial filosófico. Por mais que ocorra uma facilidade — hoje — em identificar esses procedimentos, um longo processo formativo foi realizado e muitos desses elementos nem eram notados ou problematizados ao termos contato. Embora seja relevante compreender a própria formação, olhar também para a abordagem temática e suas minúcias, seus campos de atuação, auxiliam a entender as reverberações dessas questões.

Os estudandes são apresentados, inicialmente, às duas abordagens a partir das

disciplinas: *Filosofia Geral I: abordagem temática* e *Filosofia Geral II: abordagem histórico-filosófica*. Ao que tange à disciplina *Filosofia Geral II: Abordagem histórico-filosófica*, a História da Filosofia assume um caráter norteador e são poucos os momentos dentro do curso em que ocorre uma definição ou um trabalho aprofundado sobre os seus métodos, antecedentes, práticas ou pressupostos. Na perspectiva de muitos docentes, é como se o estudante ingressante do curso já tivesse ciência das querelas, debates e definições realizados no âmbito da Filosofia ou, nesse caso, soubesse o que é entendido como História da Filosofia. Logo, nesse sentido, refletindo com os alunos que ingressam no curso: se a História da Filosofia, pensando na vivência universitária, não é bem compreendida, como realizar a crítica de maneira que os alunos compreendam?

Essa questão se tornou potente ao frequentar as aulas da disciplina de *Filosofia Geral: abordagem temática*, como ouvinte, durante a pós-graduação. Diferentemente da perspectiva do primeiro ano de graduação, em que foram trabalhados o texto de Porta (2002) e Arruda (2013), esses textos aludiam à relevância da centralidade do problema dentro da Filosofia, o aspecto interdisciplinar e questões relacionadas à filosofia temática. Já no mestrado, a tônica se aprofundou ao frequentar algumas aulas da disciplina de *Filosofia Geral: abordagem temática* para compreender se havia uma alteração do referencial e retomar discussões, assim como abrir um canal de diálogo direto sobre questões relacionadas à pesquisa. A dificuldade dos alunos repousava em compreender o que era/é definido como *História da Filosofia*. Para muitos, a dificuldade estava em dissociar o conceito de *história*, com a própria disciplina de *História*. Além disso, havia outra dificuldade em compreender a atuação da abordagem temática dentro do processo filosófico. A disciplina permitia uma compreensão do aspecto teórico, embora não tenha dado vazão para os próprios alunos aplicarem essas possibilidades. Dentro do próprio processo avaliativo dessa disciplina, as questões levantadas possuíam o tom explicativo sobre o próprio método, no entanto, de modo que como seria compreendida essa abordagem, sendo que a lógica fornecida pela disciplina continha apenas um tom de esclarecimento e não de aplicabilidade?

Apesar do ar contrastante, o desenho ofertado buscava consolidar e repassar um olhar de "boa vizinhança" para os alunos. Essa boa vizinhança, respaldada dentro da linha argumentativa de González e Stigol (2008), auxiliam a entender a convivência dentro das diferentes dinâmicas dentro de um Departamento de Filosofia. Muito mais do que somente oferecer a defesa de uma abordagem, a questão lidava, também, com os empecilhos da compreensão das práticas da outra abordagem. No caso histórico-filosófico, a predominância da História da Filosofia invisibiliza outros modos de trabalhar com a Filosofia. Havia uma

tônica que privilegia um modo em detrimento de outras maneiras. Em contraponto, a abordagem temática, ao se colocar como Filosofia, sofre críticas pelo seu modo de atuação, ao relegar os clássicos, ou melhor, não utilizá-los como um referencial fixo, pois seu caminho de atuação se volta aos problemas contemporâneos que, ao percorrerem outras maneiras, principalmente a partir da perspectiva de outras disciplinas e áreas do conhecimento, consolidam um outro tipo de filosofar.

A preciosidade de cada lado pode ser vivenciada pelas pequenas experiências de "nós" e "eles". A questão principal emerge não somente na consolidação de campos — a partir de uma perspectiva epistemológica —, mas devido ao reconhecimento dessas áreas no aspecto institucional. Será que se o processo de reconhecimento de determinados domínios do conhecimento, como Ciência Cognitiva ou Filosofia da Mente, tivessem sua aceitação em seus primeiros momentos, teríamos um outro tipo de relação no processo de filosofar ou a linha argumentativa entre o que é Filosofia e o que não é impõe uma censura à própria Filosofia realizada por aqueles que deveriam preservá-la? Apesar da dificuldade, o que é encontrado no Departamento de Filosofia da UNESP é um "contraste companheiro". Uma diferenciação de maneiras de filosofar que não interagem mais entre si, devido a querelas passadas, mas que entendem, até certo ponto, o campo de atuação e a relevância do outro campo. Uma política de boa vizinhança, como mencionado anteriormente, todavia nos próprios discursos dos docentes, seja em grupos de estudos ou conversas nos corredores da universidade, há uma resistência crítica em aceitar esse "outro" que habita o cotidiano.

Nesse sentido, mesmo com essas questões, acrescento: quais seriam as práticas dessas duas abordagens no curso de Filosofia da UNESP que rondam o cotidiano universitário? Antes de explicitar esse ponto, contrastar a graduação com a pós-graduação é um modo de evidenciar essas diferenciações. Ao menos no Projeto Pedagógico do curso de Filosofia (2017, 2021b), temos algumas considerações. No caso do Projeto de 2017, não consta nenhuma consideração acerca da abordagem temática ou histórico-filosófica. Somente no Projeto Pedagógico atual – *vide* ano de 2021 – temos a menção dessa distinção, ao afirmar que:

> Assim, a disciplina introdutória "Filosofia Geral: Problemas metafísicos" mudou para "Filosofia Geral: Abordagem Temática" e "Filosofia Geral: Abordagem Histórico-filosófico", concentra-se agora no primeiro semestre e se subdivide em duas abordagens diferentes e complementares. (Unesp, 2021b, s/p)

Mesmo com a constatação da diferenciação, o documento não explora sobre a *complementaridade* das disciplinas/abordagens mencionadas, assim como não explora, em

nenhum momento, o que diferencia essas duas disciplinas introdutórias. Apenas informa sobre a alteração curricular e menciona sobre a inclusão, exclusão ou alteração de disciplinas no currículo. Além disso, o próprio currículo, no início do documento, assume uma "predileção" pela História da Filosofia, quando afirma:

> O graduado em Filosofia deve "possuir sólida formação em história da filosofia" e "capacitar-se a formular e propor de modo especificamente filosófico soluções a problemas nos diversos campos do conhecimento", conforme Res. CNE 492/2001 (Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em filosofia). Nosso egresso deve preparar-se para ler e escrever, escutar e falar filosoficamente sobre teorias e conceitos de várias áreas culturais e científicas, adequar níveis de linguagem (simples, médio, acadêmico e de excelência) para mapear problemáticas diversas, promover reflexão crítica e instrumentar deliberações éticas e políticas de agentes públicos ou empresas privadas. Nosso licenciado deve contribuir para a formação filosófica de seus alunos de nível médio e fundamental e para a formação plena da cidadania crítica.(Unesp, 2021b, s/p)

Em certo aspecto, é difícil afirmar sobre essa predileção do departamento em relação à utilização da História da Filosofia como pedra angular formativa e seria ainda mais errôneo de minha parte caracterizar o Departamento de Filosofia da UNESP como algo homogêneo ou bilateral. Mesmo com a diferenciação entre temático e histórico-filosófico, é difícil impor uma categoria aos docentes que atuam na graduação ou na pós-graduação. Ao menos durante a realização de nossa pesquisa de iniciação científica, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), ao olhar para o Departamento a partir da ótica dos *analíticos* e *continentais*, muitos dos docentes ao quais apresentamos essa diferenciação olhavam desconfiados sobre essa dualidade, pois muitas correntes eram apresentadas quando a querela entre analíticos e continentais emergia, tal como afirmam Pecoraro (2013), D'Agostini (2003), Domingues (2017a; 2017b) e Glock (2011)..

No âmbito da pós-graduação, dentro do aspecto histórico, em 1996, a linha em Ciência Cognitiva e Filosofia da Mente é criada dentro do Programa de Pós-graduação em Filosofia (PPGFIL). O perfil investigativo possuía um cunho filosófico-interdisciplinar e buscava entender os "[...] pressupostos e possíveis implicações epistemológicas e éticas da abordagem mecanicista da mente." (Unesp, 2025, s/p). Com isso, em 2002, ocorreu a incorporação de mais uma linha de pesquisa para a Linha 1, na área de Epistemologia e Lógica. Contudo, somente em 2003, ocorreu a criação de outra área do PPGFIL abarcando a História da Filosofia, Ética e Filosofia Política. Ao que indica, a pós-graduação reflete os conflitos e querelas que estão nas entrelinhas formativas. Em 2020, com a proposta de adequação do PPGFIL, o Programa assume uma área de concentração com a presença de duas linhas denominadas, Linha 1: Filosofia da Informação, da cognição e da consciência, e, Linha 2: Conhecimento, Ética e Política. Sobre

suas características, encontramos no site do Programa de Pós-Graduação em Filosofia as seguintes informações sobre o aspecto histórico-filosófico e temático.

> No contexto de análise histórico-filosófica e humanística, voltada principalmente para questões em torno do conhecimento, ética e política, este grupo de pesquisadores adota, por um lado, uma metodologia que consiste na análise crítica e exegética de certos textos. [...] Outra parte do corpo docente está reunida na linha que direciona suas pesquisas, a partir de uma perspectiva temática, em torno dos conceitos de informação, consciência e cognição. Este grupo de docentes atua fortemente em disciplinas filosóficas consolidadas recentemente em nosso país, como a Filosofia da Mente, a Filosofia e Ética da Informação, Filosofia da Tecnologia. [...] Nesse contexto, ênfase é dada ao estudo filosófico-interdisciplinar. (Unesp, 2025b, s/p)

Logo, o acréscimo ofertado pelo PPGFIL alude dois modos de proceder com a Filosofia dentro dos moldes da Pós-Graduação. Diferentemente da graduação que possui um teor muito mais voltado à perspectiva histórico-filosófica, com a presença de focos de resistência da abordagem temática. A questão a ser levantada está nos diferentes modos de atuação. Quando encontramos as informações sobre o PPGFIL, ao menos para aqueles que já realizaram o curso de Filosofia, a exegese de texto assume um caráter metodológico primordial, experienciado de várias maneiras durante o período da graduação, tendo como ponto de apoio os clássicos da História da Filosofia. Em contraponto, no aspecto temático, a interdisciplinaridade assume uma tônica em relação aos pressupostos filosóficos dessa abordagem.

A questão primordial, já posta anteriormente e — agora — recolocada, nos convida a compreender: que/qual tipo de interdisciplinaridade é assumida dentro do curso de Filosofia da UNESP, seja no âmbito da graduação ou da pós-graduação? Iremos explorar alguns textos escritos por docentes do Departamento em relação a essa perspectiva e entender até que ponto a interdisciplinaridade ingressa como um pressuposto, haja vista que é utilizada como um dos principais argumentos em defesa da abordagem temática. Além disso, ao retomar as aulas tidas durante a graduação e aquelas frequentadas durante o mestrado, verifico que muito mais do que o viés interdisciplinar, a questão do problema se torna algo central dentro da narrativa temática. A centralidade do problema assume um caráter ímpar, não somente para essa perspectiva, mas também para a Filosofia no modo geral. Embora, ao nos referirmos ao perfil dessa abordagem, se constata a presença de problemas relacionados às questões contemporâneas.

A questão do problema e as temáticas contemporâneas nos remetem a uma apresentação realizada no Grupo Acadêmico de Estudos Cognitivos (GAEC), durante uma disciplina da pós-graduação, realizado no primeiro semestre de 2023, em que tínhamos o intuito de apresentar resultados acerca da pesquisa PIBIC intituladas *Um estudo sobre a formação do departamento de Filosofia da UNESP de Marília* (2021-2022) e *As dimensões filosófico-interdisciplinar e a*

abordagem histórico-filosófica e suas influências na formação do estudante do curso de Filosofia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (2022-2023). Em certo sentido, a apresentação forneceu um panorama de compreensão sobre algumas características da abordagem temática. Nesse dia, apresentei algumas considerações dentro do período de pesquisa da iniciação científica.

O exercício era levantar hipóteses acerca de pequenas fissuras e descompassos durante o processo de iniciação científica. Ao menos naquele momento, diversas questões foram levantadas: seria a área temática uma nova roupagem da abordagem histórico-filosófica, todavia com outros problemas e a partir de um cânone contemporâneo? Por que não há mais produções que especificam a abordagem temática proposta pelo departamento? A própria abordagem temática sofreu os seus revezes durante o seu processo de reconhecimento e instauração, apesar de alguns alunos terem pouco entendimento sobre o caráter metodológico utilizado e as práticas universitárias envolvidas nessa abordagem. Em continuidade ao que foi mencionado, ao compartilhar a pesquisa com as principais representantes dessa abordagem, a linha de raciocínio era apresentar características das duas abordagens e, ao final, o tensionamento da questão do comentário e a possibilidade de um novo cânone dentro dessa perspectiva. A querela estava posta.

Era perceptível o ambiente de desconforto, apesar da colocação da hipótese, até que ponto ela se colocaria como verdadeira? Seria a perspectiva temática um mero comentário que, ao invés de reluzir uma tradição já posta e conhecida, abraçava novos ícones e autores incluídos na contemporaneidade? Seria essa abordagem somente uma citação de outras áreas do conhecimento no âmbito da interdisciplinaridade? De qual modo se daria essa dinâmica com a interdisciplinaridade? Em que ponto haveria a compreensão dessa interdisciplinaridade? A proposta da centralidade do problema seria a produção a partir de um autor ou concedia espaço para uma formulação problemática autoral? Os discentes que produzem pesquisas nesse campo temático compreendem a relação criada ou apenas reproduzem uma prática de fazer Filosofia no âmbito universitário?

Tais tensionamentos acerca da abordagem temática permitiam um diálogo de compreensão e a resposta buscava relacionar a teoria interdisciplinar com a prática temática, de modo que tais ações eram compreendidas, como respondido por uma das docentes: fazendo. A questão do gerúndio abarcava uma relação contínua, uma ação que a partir do momento que foi interiorizada e, principalmente, compartilhada com outros. A convivência com o GAEC produziu um entendimento parcial sobre a dinâmica proposta pela abordagem, embora, seja relevante que essa perspectiva seja aprofundada e trabalhada, de modo a compreender quais são

seus pressupostos e suas ressonâncias dentro da relação de ensinar e aprender Filosofia. Por mais que o diálogo tenha esclarecido que a prática da abordagem temática se concretize em atividade, até que ponto essa resposta permite uma compreensão do seu campo de atuação?

Por mais que tenhamos um entendimento parcial da abordagem temática, essa resposta simplificaria a discussão e possíveis entendimentos dessa maneira de fazer filosofia. Para exemplificar, há textos que levantam a discussão acerca dessa abordagem, eles são escassos, de maneira que a referência permaneça a mesma e que novas questões sejam pouco exploradas pelos defensores dessa abordagem, tal como, se há alguma corrente filosófica que influencia ou influenciou a abordagem. Além do mais, referenciar essa abordagem ao grupo de pesquisa é somente uma parcela da questão: afinal, seria o GAEC detentor dessa prática filosófica? Até que ponto os outros docentes do departamento congregaram e constituíram essa abordagem? Em que medida os discentes que participam desse grupo compreendem o modo de atuação dentro da Filosofia? Espero responder tais questões com o caminhar do texto. Ainda nessa problemática, o próximo passo é localizar o campo de conhecimento do problema. Veremos isso na próxima seção.

2.4 Qual o lugar do problema enunciado? O ensino de Filosofia como campo da pesquisa

Durante a pesquisa de iniciação científica e de mestrado, muitos docentes, alunos e colegas do departamento, ao ouvirem sobre o tema da minha pesquisa indicavam a área da Filosofia da Educação como o campo em que realizava a dissertação. Em diversos momentos, explicitei sobre a pesquisa estar inserida nas temáticas relacionadas ao ensino de filosofia. Em alguns casos, não comentava nem sobre o teor da pesquisa, mas, ao proferir o nome do orientador, já ocorria, novamente, o enquadramento da pesquisa na área da Educação, Pedagogia ou Filosofia da Educação. O curioso é que esse enquadramento se repete, dependendo do docente nomeado, mesmo sem explicar qual o teor da pesquisa, muitos alunos resumem o campo de atuação do orientando pelo nome do orientador.

De maneira sucinta, a pesquisa coaduna com as propostas do ENFILO de problematizar as dinâmicas de formação em filosofia, nas quais os processos de ensino e aprendizagem no ensino de filosofia se fazem presentes, mas também se destaca uma preocupação com os processos relacionados às heranças formativas, assim como suas ressonâncias na atuação do filósofo e/ou do filósofo-professor. Augusto Rodrigues (2024, em sua tese de doutorado, realizou o mapeamento das produções do grupo dentro daquela temática, as quais retomamos abaixo.

De maneira a exemplificar algumas das pesquisas realizadas, podemos mencionar: durante seu mestrado, José Roberto Sanabria de Aleluia (2014) examinou os aspectos histórico-políticos da constituição da USP, enfatizando a relevância do papel de Jean Maugué na definição das diretrizes iniciais para o ensino de filosofia. Anos depois, Éliton Silva (2016) investigou o método estrutural de Martial Guéroult e Victor Goldschmidt, analisando sua relação com a problemática kantiana de aprender a filosofia e os impactos dessas abordagens na formação de professores de filosofia. Nesse mesmo período, Amanda Garcia (2016) explorou em sua dissertação a defesa de uma filosofia não verbal como meio de questionar as condições da filosofia realizada no Brasil. No doutorado, Garcia (2021) expandiu essa proposta ao sugerir uma forma alternativa de fazer filosofia, em oposição às abordagens filosóficas preponderantes no Brasil, com o objetivo de oferecer uma proposta para adiar o fim do mundo.

Além disso, Augusto Rodrigues (2020), buscou identificar as ressonâncias da tradição estruturalista, baseada em Guéroult e Goldschmidt, nas práticas da licenciatura em filosofia da UNESP e na educação básica. Em seu doutorado (2024), Rodrigues investiga as heranças formativas que influenciam o ensino e a pesquisa em filosofia, com enfoque em sua experiência do ENFILO na UNESP e a constituição do campo do Ensino de Filosofia. Propõe uma abordagem filosófica do ensino de filosofia, em resistência às práticas acadêmicas hegemônicas, destacando a experimentação filosófica na sala de aula. Nesse escopo, essas são algumas das pesquisas acadêmicas produzidas pelo ENFILO. Além da produção de artigos que problematizam questões pertinentes à área.

Assim, o grupo de estudos sobre o ensino de filosofia acompanha as produções e reflexões do Grupo de Trabalho (GT) Filosofar e Ensinar a Filosofar, dentro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia, ao afirmar que um dos objetivos do grupo é "problematizar o ofício e a formação docente a partir da literatura filosófica em sua interface com as questões educacionais e com a prática do filosofar nos diferentes níveis de ensino". (ANPOF, 2006, s/p). De modo complementar, Patrícia Velasco (2021) acrescenta:

> O Ensino de Filosofia como campo de conhecimento comporta tanto uma dimensão profissional quanto uma dimensão acadêmica, embora em uma ou em outra não se furte a refletir sobre determinadas práticas ou sobre determinados processos historicamente instituídos (Velasco, 2021, p. 31).

Nesse escopo, refletir sobre esses dois modos de fazer filosofia e como tais modos refletem auxiliam a compreender as dinâmicas e ressonâncias presentes no processo de formação unespiano. O professor Ubirajara Rancan de Azevedo Marques, docente do curso de Filosofia da UNESP, acrescenta quanto a importância de refletir sobre esse aspecto do ensino

de Filosofia no âmbito universitário:

> Quanto ao ensino de filosofia, ao menos na Unesp, ele não vem sendo focalizado com a devida atenção, ao menos por parte de todo o corpo docente, ao menos por parte dos órgãos que por ele devem zelar, o Conselho de Curso e o Conselho Departamental. Mas esse fato, em si mesmo, não significará desinteresse dos atuais docentes pela questão, embora indique, a meu ver, preocupante ausência de planificação, excesso de rapsódia, pouquidão de arquitetônica. (Marques; Girotti, 2009, p. 11)

Marques não atua como pesquisador da temática do ensino de filosofia, mas entende a relevância de problematizar tais questões no âmbito filosófico e pontua a falta de interesse dos outros docentes do departamento de Filosofia da UNESP. No âmbito local, o ENFILO se consolida como um grupo que possui como bandeira questões concernentes ao ensino de filosofia. Rodrigues (2024) pontua as vertentes e correntes que propiciam a emergência da pesquisa filosófica sobre o ensino de filosofia no Brasil. A obra se torna um ponto de demarcação ao traçar um panorama entre os diferentes agentes que promoveram essa possibilidade de reflexão. Dessa maneira, o autor destaca que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, a ausência de clareza quanto ao modo como os conhecimentos filosóficos integrariam a formação básica, propiciou a congregação de diversos acadêmicos para refletir acerca do papel da filosofia na educação básica dentro de um ponto de vista filosófico. Produções como a de Alejandro Cerletti e Walter Kohan (1999); Guilherme Obiols (2002) e Silvio Gallo (2012) exemplificam essa nova dimensão de pesquisa.

Dos diversos atores e agentes, muitas vozes ressoam. Poderíamos incluí-las aqui e acrescentamos que Rodrigues realiza um extenso e profundo trabalho sobre essas questões relacionadas à emergência das pesquisas sobre oensino de Filosofia, ao mapear e traçar um panorama sobre os primeiros contornos e o desenvolvimento do campo do ensino de Filosofia. Em suas palavras:

> O campo do Ensino de Filosofia é uma condição academicamente recente. Seus contornos e seu projeto são elaborados há mais de duas décadas. É possível vislumbrar, ao menos, três gerações que integram e colaboram entre si para a sua constituição. Pertencem à 1ª geração os pesquisadores e professores que participaram dos movimentos iniciais de criação do campo no início dos anos 2000. Lutaram por sua cidadania-filosófica, isto é, pela criação de um novo campo de pesquisa e/ou estudos filosóficos, realizaram orientação e escreveram suas teses e dissertações sobre o assunto, organizaram eventos e publicações, enfim, investiram todo um capital acadêmico para construção dos contornos de um campo ainda inexistente naquela época no país. São profissionais, na maioria dos casos, oriundos da filosofia da educação, ou que são formados dentro dessa área. Compõem a 2ª geração os pesquisadores e professores que se envolvem com a temática em razão do retorno da filosofia à educação básica em 2008. Não só professores de filosofia que, ao atuarem regularmente na escola, dedicam-se academicamente à temática, como também professores universitários que, em virtude das demandas dos cursos de licenciatura de

> filosofia, adotam os problemas do ensino de filosofia e da formação de professores. Aliás, muitos professores e pesquisadores, por exemplo, são contratados para ministrar disciplinas da licenciatura e, daí em diante, iniciam-se academicamente no assunto. Integram a 3ª geração aqueles que são formados por essas duas gerações, diretamente ou indiretamente. Isto é, que são constituídos e cultivados dentro de um campo com literatura e questões próprias, sob a influência de grupos de pesquisas longevos. São herdeiros de práticas, projetos, concepções, conceitos e de pressupostos que marcam suas formas de ensinar e aprender filosofia, bem como de pesquisar dentro do campo do Ensino de Filosofia. (Rodrigues, 2024, p.)

Adicionamos ainda, a movimentação política proveniente dos discentes do curso de Filosofia, do ex-docente Antonio Trajano e do nosso orientador Rodrigo Pelloso Gelamo (2009). Esse último, em sua tese de doutorado intitulada *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando o seu ofício é ser professor de filosofia?*, problematiza o papel do filósofo na sala de aulas e propicia reflexõs sobre o ensino de filosofia a partir das produções de Kant e Hegel. Outra testemunha desse período, já mencionada anterioremente e agora reiterada, a coletânea *Percepções sobre o ensino de filosofia: registros de um tempo e seus movimentos*, é o registro de como a problemática do ensino de filosofia constituiu o seu contorno nos muros unespianos. Amanda Veloso Garcia (2021), em seu texto, *Reflexões acerca da formação em Filosofia na UNESP através dos porquês e contribuições de uma disciplina sobre as "Questões da filosofia e seu ensino"*, mergulha nos embates políticos locais marilienses e questiona qual o projeto de formação do filósofo na UNESP.

Das diversas produções possibilitada pelo campo, destacaremos o conceito de *cidadania-filosófica* para a área do ensino de filosofia. Esse conceito permite escancarar a ausência de apoio e amparo institucional mediante as demandas do ensino de Filosofia. Tais demandas refletem a "criação de um novo campo de pesquisa e/ou estudos filosóficos" (Rodrigues, 2024, p. 20). A consolidação do resguardo institucional promoveria a promoção da área e um alargamento das problemáticas relacionadas ao campo. O entendimento das heranças, práticas formativas e ressonâncias dessas práticas teriam um outro contorno com o reconhecimento dessa área dentro das linhas de pesquisa de pós-graduação e dos órgãos de fomento.

Logo, ao enquadramos nossa pesquisa dentro da área do Ensino de Filosofia, buscamos, além de evitar equívocos quanto ao lócus de inserção da pesquisa, entender dentro do contexto da UNESP as práticas da abordagem histórico-filosófica e temática no cenário universitário e suas ressonâncias formativas, com objetivo de compreender as influências dessas abordagens no discente do curso de Filosofia, principalmente ao que concerne às práticas universitárias. Em suma, refletir, a partir de um viés filosófico, as práticas de formação e esmiuçar questões acerca de cada abordagem, como compreender os percalços do próprio processo formativo, de

maneira a problematizar os documentos institucionais, como as ementas das disciplinas, e evidenciar as práticas promovidas no itinerário formativo. De modo que esse trabalho e essa seção visam contribuir — de alguma forma — com a área do Ensino de Filosofia.

3. A ABORDAGEM HISTÓRICO-FILOSÓFICA

A problematização do trabalho buscou conectar diversos acontecimentos da nossa formação acadêmica. O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência, o estágio supervisionado e as disciplinas filosóficas, a problematização do campo de atuação do filósofo no século XXI e, por fim, a alocação do problema dentro do campo do ensino de filosofia. Tais questões propiciam uma costura do problema e da importância desses acontecimentos para o nosso trabalho de pesquisa quanto a problematização das abordagens dentro do âmbito formativo. Nesse capítulo, iremos analisar a abordagem histórico-filosófica a partir de algumas camadas. A primeira trata da constituição de um panorama histórico unespiano, frisando a emergência dessa abordagem no curso. Em segundo momento, busco o entendimento da abordagem histórico-filosófica à luz das ementas das disciplinas e da rotina universitária. E, por fim, explorarei práticas formativas concedendo enfase para a tradução, edição dos livros e o teor da especialização.

3.1 Notas sobre a abordagem histórico-filosófica: Um panorama unespiano

A proposta dessa seção é desvelar os históricos da abordagem histórico-filosófica e problematizar suas práticas no cotidiano universitário unespiano. Por mais que exista uma insistência por parte de alguns pesquisadores em retomar o horizonte da criação da Universidade de São Paulo (USP) como ponto de partida filosófico brasileiro, o nosso enfoque será compreender a nossa formação a partir dos agentes do Departamento de Filosofia da UNESP. Compreender os agentes que contribuíram para a presença das diferentes abordagens é, além de um levantamento de diagnóstico, entender as influências dessas perspectivas quanto ao aspecto formativo. Além disso, o anseio por compreender as dinâmicas da UNESP, principalmente relativas à constituição do departamento de Filosofia, auxilia a perceber como os docentes contribuíram com a constituição do curso de Filosofia e com a própria pós-graduação.

Em termos históricos, a UNESP se insere dentro do processo de aglutinação dos Institutos Isolados do interior do Estado de São Paulo. Esses institutos eram faculdades no interior de São Paulo que receberam essa nomenclatura, pois não estavam vinculados a uma universidade específica, apesar da expectativa de pertencerem ao quadro institucional uspiano. Esses Institutos foram criados, pois com “[...] o passar do tempo a USP passou a sentir as limitações de sua própria organização de ensino, com alunos qualificados para ingressar em

uma Faculdade, mas barrados pelo número de vagas." (Attab, 2016, p. 29).

Apesar da ideia de expansão do ensino superior paulista, "[...] o Prof. Dr. Fernando de Azevedo, titular da USP, [...] várias vezes emitiu opinião contrária à criação dessas faculdades por considerar que se tratava de uma improvisação e uma aventura política" (Attab, 2016 p. 28). Para muitos dos professores, "[...] a USP necessitava de investimentos continuados e seus docentes se sentiam ameaçados com o surgimento de novas Escolas, com as quais deveriam repartir os parcos recursos proporcionados pelo Estado." (Attab, 2016, p. 28). De modo a clarificar essa questão, Maciel (2016), afirma:

> O Prof. Dr. Antônio Augusto Soares Amora, criador e organizador da Faculdade de Filosofia e Letras de Assis em 1959, dizia que, nas congregações da USP, os professores eram constantemente interpelados sobre esse crime de 'lesa majestade' que consistia em levar a Universidade de São Paulo para o interior do Estado, que isso desfigurava a USP que era uma Universidade de elite; que implantar uma universidade na boca do sertão era realmente um crime de 'lesa-majestade' e que isso resultaria em uma universidade caipira. Esses professores encontravam nos Editoriais do jornal O Estado de São Paulo sua voz mais combativa. "O ABUSO TEM QUE ACABAR", da edição de 7 de abril de 1960, foi uma dura crítica à criação desses Institutos, argumentando que se tratava de atos demagógicos e ações eleitoreiras que só causavam sangria financeira ao Estado. [...] ... o que impulsiona esse movimento pró Faculdade no interior paulista, não é apenas o orgulho municipal, mas também a compreensão de que a igualdade de todo cidadão é uma farsa quando não se tem igualdade de oportunidades. E qual a oportunidade de carreira universitária que tem os moços de um município longínquo, se a Faculdade mais próxima não pode ser por ele frequentada, porque a proximidade relativa se traduzia em 4 ou 5 horas de viagem? (Maciel, 2016, p. 29-30)

Esse trecho ilustra a resistência enfrentada pela interiorização da Universidade de São Paulo (USP) no final da década de 1950 e início da década de 1960, especialmente no contexto da criação da Faculdade de Filosofia e Letras de Assis. O Prof. Dr. Antônio Augusto Soares Amora relata como a elite acadêmica da época via a expansão da USP para o interior como uma afronta à identidade da instituição que era concebida como uma universidade de prestígio, restrita à capital. Essa resistência era reforçada por setores da imprensa, como o jornal *O Estado de São Paulo*, que argumentavam que a criação de unidades no interior resultaria em um desperdício de recursos e que tais medidas eram meramente populistas e eleitoreiras.

No entanto, o próprio texto contrapõe essa visão elitista ao destacar um argumento fundamental para a interiorização do ensino superior: a desigualdade de oportunidades. A ausência de instituições de ensino superior no interior criava uma barreira geográfica e socioeconômica que impedia o acesso de muitos jovens a uma formação universitária. O tempo e os custos das viagens até a capital tornavam inviável a permanência de estudantes de regiões mais distantes, consolidando, assim, um privilégio para aqueles que já residiam em centros urbanos mais desenvolvidos. Dessa forma, a expansão das universidades para o interior não era

apenas uma questão de orgulho local, mas uma tentativa de corrigir essa desigualdade estrutural no acesso à educação superior.

Após essa breve explanação sobre os institutos isolados, em 1976, ocorre a criação da UNESP. Devido ao seu caráter estadual, ela compartilha fundos com outras universidades estaduais, como a Universidade de São Paulo e a Universidade de Campinas (Unicamp). Apesar do contexto oferecido, qual a dinâmica do curso de Filosofia dentro desse cenário? Em uma entrevista realizada para a comemoração de 50 anos da Faculdade de Ciências e Letras de Assis (FCL/Assis) e evento comemorativo dos 40 anos de criação do Departamento de Filosofia, o ex-docente do departamento de Filosofia da UNESP, Caio Navarro de Toledo, fornece informações em relação ao período em que o curso de Filosofia estava alocado em Assis e, posteriormente, sua transferência para Marília. Nas páginas da entrevista, podem-se constatar algumas características interessantes sobre o processo de criação do Departamento e as questões contextuais da época, bem como o modo de proceder quanto à própria Filosofia. A participação de Toledo configura-se relevante, pois caracteriza-se como membro fundante do Departamento de Filosofia de Assis que, posteriormente, seria realocado para Marília e anexado à UNESP. Toledo afirma sobre seu ingresso como docente do curso de Filosofia:

> Fui substituir o prof. Paulo Roberto Moser que voltava a São Paulo, afastando-se do trabalho universitário. Juntei-me a Ulysses Guariba, Arley Moreno, Celso Mendes de Guimarães, Uilcon Jóia Pereira, Álvaro Martins Andrade e Francisco da Costa Félix. Depois viriam Carlos Arthur Nascimento, Antonio Trajano Arruda, Ligia Fraga Silveira, Lauro Frederico Barbosa e outros. Com a única exceção de Costa Félix, que era orientado pelo Prof. José Giannotti, todos éramos recém-egressos da celebrada e conturbada Faculdade da Rua Maria Antônia - vizinha da Universidade Mackenzie, conhecido reduto da direita anticomunista. (Toledo, 2012, p. 137)

A descrição de Toledo permite identificar os membros que compuseram o corpo docente nos primeiros passos do Departamento. O momento peculiar de sua citação *supra* diz respeito à predominância de docentes egressos da Rua Maria Antônia, antiga localidade dos cursos de humanidades da Universidade de São Paulo. Seria essa preponderância de docentes formados no horizonte uspiano uma reprodução de práticas e pressupostos dentro da Filosofia ou a questão geográfica permitiria uma ruptura com a influência uspiana? Em determinado momento da entrevista, Toledo afirma que, apesar de não existir um projeto claro ao departamento recém-criado, a cidade de Assis permitia uma experimentação, tanto acadêmica como intelectual. Embora o caráter geográfico contribuísse para uma tonalidade de liberdade, o docente menciona: “Éramos, sim, fortemente influenciados pelo estilo de trabalho intelectual vigente no DF [Departamento de Filosofia] da USP.” (Toledo, 2012, p. 138). E acrescenta, “[n]o início, éramos praticamente uma espécie de sucursal do Departamento de Filosofia da USP. Os

primeiros docentes de Assis foram indicados por professores da Faculdade de Filosofia da Rua Maria Antônia." (Toledo, 2012, p. 138).

Toledo clarifica que a questão regional possibilitava um senso de liberdade, apesar do contexto político, devido à promulgação do AI-5, durante o período da Ditadura Militar. Logo, o Instituto Isolado de Assis estaria, pelas palavras de Toledo, refém da Universidade de São Paulo. A indicação desses docentes ilustra a preponderância uspiana, não somente na formação de quadros docentes para os institutos isolados, mas no caso da Filosofia, como adoção metodológica sobre o modo de trabalhar e proceder com a própria Filosofia, pois Toledo complementa, ao mencionar que "[a] influência uspiana se manifestava na compleição dos cursos que ministrávamos em Assis, pelos autores escolhidos, pelo método de trabalho adotado em aulas e em seminários (a orientação metodológica estruturalista proposta por Victor Goldschmidt e Martial Guéroult)." (Toledo, 2012, p. 138). Por mais que essa citação de Toledo ofereça um panorama sobre suas práticas formativas, na própria entrevista pouco se é explorado acerca da rotina acadêmica dos docentes e discentes do curso.

Ao decorrer da entrevista, Toledo concede detalhes sobre o perfil intelectual e político do grupo fundador do departamento de Filosofia, assim destrincha algumas atuações e inserções do corpo docente com outros cursos, como na comunidade de Assis, como o CineClube e ciclos de debates. De acordo com o autor, o ponto alto foi meandros da década de 1970, principalmente com "[...] a criação da revista *Trans/form/ação* [...] para a projeção acadêmica do Departamento." (Toledo, 2012, p. 142). A entrevista de Toledo fornece elementos para compreender as dinâmicas do Departamento. Em acréscimo, Lauro Frederico Barbosa da Silveira, ex-docente do departamento de Filosofia diz sobre a revista *Trans/form/ação*, ao afirmar que ela é "testemunha privilegiada de toda esta produção [...] cujo primeiro número data de 1975 e que anualmente vem sendo publicada." (Silva, 2001, p. 218).

Retornando a Toledo, após essa consideração relacionada à revista da UNESP, o autor denuncia a transferência do Departamento de Filosofia de Assis para a cidade de Marília:

> Para concluir este relato pessoal, devo observar que o conjunto de Departamento - apoiado apenas por alguns colegas do Departamento de História - se empenhou na luta contra a autoritária decisão de transferir o DF de Assis para a Faculdade de Filosofia da cidade de Marília. Como presidente da recém-criada ADUNESP [Associação dos Docentes da Unesp], nosso colega Ulysses teve papel importante nesta resistência. No entanto fomos derrotados. A extensa maioria dos professores da Faculdade de Assis - não se solidarizando com a sorte de um Departamento constituído por docentes rebeldes - não se mobilizou para questionar a decisão da alta burocracia do governo do Estado e da recém constituída Reitoria da Unesp. Contra a vontade de seus docentes, o Departamento de Filosofia foi transferido em 1977 para o câmpus de Marília da Unesp. (Toledo, 2012, p. 143)

De modo a complementar a citação *supra* de Toledo, Dias (2004), em sua investigação, comenta sobre a reestruturação dos institutos isolados e acerca do curso de Filosofia, antes alocado em Assis:

> Assis e Marília tinham ainda destino incerto. A solução final, entretanto, que não levou em conta os brados da comunidade, fez concentrar em Marília e Araraquara, os cursos de Pedagogia, ora chamado de Educação, eliminando os de Rio Preto, Rio Claro, Franca, além do já referido de Presidente Prudente. O curso de Filosofia saiu de Assis e foi para Marília, onde se pretendia que desse suporte à área de educação. Marília perdeu o de Letras que teria em Assis a sua rede regional. (Dias, 2004, p. 201-202)

Apesar da transferência do curso de Filosofia para Marília, atualmente o Departamento de Filosofia configura-se consolidado, tanto na graduação, como na pós-graduação. Não obstante, ao mencionar o suporte do curso de Filosofia para a área de Educação, verificamos, ao menos por parte do Departamento de Filosofia, a ausência relacionada às questões educacionais e o seu isolamento perante aos outros cursos da própria unidade universitária. Em certo sentido, muitas das coautorias dos trabalhos publicados pelos docentes do Departamento estão atreladas a docentes de outras unidades universitárias, contrastando o diálogo com outros professores de outros departamentos da própria instituição universitária da UNESP/Marília.

Em contraponto, por mais que Dias (2004) mencione esse suporte à área de Educação, não encontramos nenhum documento comprobatório desse objetivo em relação ao curso de Filosofia. O distanciamento em relação ao curso de Letras, atualmente sediado em Assis, cria obstáculos para a aprendizagem de outras línguas, aspecto vital, de acordo com alguns docentes do curso, para a formação do filósofo, seja na leitura dos textos no original, assim como na constituição do aspecto filológico dentro da abordagem histórico-filosófica. Esse caráter filológico marca presença em documentos institucionais, como o Projeto Pedagógico do curso de Filosofia, em que consta:

> O bacharel em Filosofia é profissional capacitado ao trabalho de docência e pesquisa no ensino superior, plenamente habilitado para o trabalho intelectual, desenvolvendo ensaios cuja característica é a originalidade da reflexão, bem como comentários de alta especificidade técnica e erudição histórico-filológica. (Unesp, 2017, s/p)

Por mais que essa premissa tenha um peso proeminente dentro do curso de Filosofia, qual o movimento realizado pelos docentes para suprir essa defasagem linguística? Ocorreram iniciativas, durante o meu período formativo, da realização de cursos de língua latina e grega. Todavia, a própria promoção do curso de língua latina era fornecido no horário do almoço dos estudantes, o que impossibilitava uma maior participação dos alunos interessados pelo curso.

Portanto, buscou oferecer um quadro geral acerca dos primeiros momentos da UNESP e o posicionamento da USP perante a criação de outra universidade estadual em SP. Muito mais do que oferecer uma contextualização desses primeiros momentos, a questão relevante se envereda pela entrevista realizada por Toledo em relação ao departamento de Filosofia da futura UNESP. A influência do estruturalismo e a presença de personalidades marcantes ao departamento, como o próprio Arruda, nos fazem levantar questões sobre a constituição dessas diferentes abordagens no departamento e possíveis pontos de ruptura na relação cotidiana. Em certa medida, indagamo-nos: por mais que seja difícil localizar esse período de aumento dos atritos entre as duas abordagens, a enunciação tem alterado seu *lócus* de externalização, haja vista que houve um tangenciamento na USP, de modo que, através desses textos, compreender as dinâmicas oferecidas pela própria UNESP é lançar luz para os meandros formativos.

3.2 Considerações sobre as práticas formativas da abordagem histórico-filosófica: entre pretensões curriculares e o cotidiano universitário

Por mais que essas questões históricas do Departamento de Filosofia sejam relevantes, é importante frisar alguns pontos em comum entre a graduação e a pós-graduação, de modo a articular com outros pontos do meu processo formativo que revelam mais elementos sobre as práticas dessa abordagem filosófica. Entender essas práticas é importante para refletirmos acerca da formação obtida pelos docentes e questionar essas práticas com o sentido de entender seu impacto dentro da formação. Haveria uma reprodução cega dos moldes históricos-filosóficos pelos discentes? A abordagem histórico-filosófica seria por si só suficiente para responder às questões da sala de aula e do modo de fazer pesquisa em Filosofia? Quais as ferramentas a abordagem historico-filosófica oferece para o ofício do filósofo no século XXI?

De modo que, ao menos até esse momento, busquei compreender a disciplina *Filosofia Geral II: abordagem histórico-filosófica*, de modo a indagar, daquilo que foi exposto, quais as práticas, tendo como horizonte a História da Filosofia e como suas dinâmicas influenciaram o meu processo formativo na UNESP. Ao concentrar minha atenção para as disciplinas, principalmente as de cunho histórico-filosófico, o tom proposto por muitos docentes era o aprofundamento em um filósofo ou alguns filósofos ou na(s) obra(s) de determinado(s) autor(es). O teor monográfico, predominante no curso, e a tonalidade universal permitiam o não esgotamento dos problemas levantados pelos filósofos da tradição. Esses indícios podem ser encontrados nas ementas de disciplina da disciplina.

Por mais que o recorte, ao menos nessa seção, repouse nas ementas das disciplinas, é relevante levantar que o *Projeto Pedagógico* do curso, assim como a *Grade Curricular* são

documentos que não oferecem muitos recursos sobre a diferenciação dessas abordagens no aspecto da formação. A tônica, ao menos dessa seção, é congregar as experiências dessa disciplina com aquilo que emerge a partir da ementa da disciplina. Com o intuito de oferecer uma explicação acerca do próprio documento da Ementa, tomamos a liberdade de explicitar os tópicos e os conteúdos dentro da Ementa para melhor compreensão desse documento. Assim, o programa da disciplina contém um cabeçalho para preenchimento de informações gerais, como: nome da disciplina, qual unidade universitária ela é ofertada, qual modalidade, entre o Bacharel e/ou Licenciatura será oferecida, período, turno, se será uma disciplina optativa, "optatória" ou obrigatória. Na parte da ementa das disciplinas se constata uma descrição, em um breve resumo, de maneira objetiva e concisa dos conteúdos e os procedimentos a serem aplicados na determinada disciplina.

Por conseguinte, os *Objetivos*, que tem o intuito de, ao fim da disciplina, conceder ao aluno ferramentas para ser capaz de fazer/compreender determinado percurso ou conceito, ou melhor, determinar o que o discente alcançará como consequência da realização daquela disciplina; o *Conteúdo Programático*, que contempla os títulos a serem abordados durante a disciplina, revela a proposta geral da disciplina. Há a possibilidade dos tópicos partirem de uma ideia geral e serem subdivididas em subtópicos que possuem uma relação entre si, apenas para facilitar a transmissão de conteúdos ao aluno.

É necessário frisar que, dentro do conteúdo programático, o docente tem que ter ciência dos objetivos, mencionados anteriormente; *Metodologia de Ensino* caracteriza-se pelas regras e procedimentos para obter êxito em alcançar os objetivos, de maneira que, ao menos nas ementas analisadas, muitas das respostas circundavam em torno de aulas expositivas e, por fim, a *Bibliografia Básica* e *Bibliografia Complementar* que fornecem a literatura para ter condições de realizar a disciplina e a referência complementar, caso o aluno queira aprofundar algum tópico específico da disciplina.

Essa apresentação demonstra um panorama geral da *Ementa da disciplina*, todavia são escassos os docentes que apresentam esse documento aos alunos, seja no tronco comum, no Bacharelado ou até mesmo na Licenciatura, como modo de apresentar quais conteúdos serão trabalhados naquele semestre. Após realizada essa breve explanação acerca do programa da disciplina e o motivo da escolha das disciplinas, iniciarei a análise com a disciplina *Filosofia Geral II: abordagem histórico-filosófica*.

O horizonte histórico-filosófico proposto por essa abordagem possui o seu referencial, supostamente, na História da Filosofia. Ao menos na sala de aula, foi apresentado um percurso cronológico sobre os grandes filósofos da Filosofia, de maneira a oferecer um aparato

propedêutico. Apesar dessa dinâmica, pouco aprofundou-se nos diversos autores que foram trabalhados. Diferentemente das disciplinas monográficas realizadas durante o curso, presente em grande parte da graduação, essa disciplina em específico frisou em oferecer uma visão panorâmica em relação à História da Filosofia e especialmente sobre determinadas práticas do filósofo no âmbito universitário. Assim, a recomendação de leitura, de determinados trechos dos autores trabalhados, ocorreu de maneira a entender esses autores, embora a recomendação envolvia a importância da leitura das obras de Filosofia em sua integralidade com enfoque nos idiomas europeus – francês e alemão.

Logo, dentro das práticas envolvidas nessa perspectiva, a produção de texto, com enfoque principalmente no comentário, assumira o aspecto norteador dentro dessa abordagem. Se a leitura mostrava-se como algo relevante, a produção era fomentada fortemente, todavia a partir de uma determinada forma. Dentre as diversas possibilidades de produção escrita, o comentário se abria como o único modo de atuar dentro da Filosofia a partir dessa abordagem. Em acréscimo, a explicação do docente aliada à figura do comentarista/especialista configurava como alicerce dos grandes clássicos da Filosofia. Desse modo, a tríade professor explicador, comentaristas e grandes filósofos da História da Filosofia transparecia ofertar um panorama sobre o futuro procedimental do filósofo em construção, de maneira que essas práticas ressoavam nas outras disciplinas que continham o aspecto histórico-filosófico, alterando, em alguns casos, o conteúdo e a forma de avaliação, seja em prova, trabalho final ou seminários.

Ao adentrarmos na ementa da disciplina em questão, os tópicos que caracterizam as unidades do programa de ensino assim são postos: “A natureza da filosofia, seu método e sua problemática. Historiografia da filosofia e dos sistemas filosóficos. História e Lógica dos sistemas filosóficos. Metodologia da explicação de textos e do comentário.” (Unesp, 2017c, s/p). Apesar dos tópicos abordados, a ausência de uma contextualização sobre a variedade da natureza, bem como o método e a problemática da Filosofia assumem uma lacuna na transição do ensino médio para o ensino superior em Filosofia. Por conseguinte, apesar dos diversos tópicos da unidade programática, muitos deles só assumem a sua compreensão e problematização em disciplinas filosóficas dentro do enquadramento da Licenciatura, devido à problematização do próprio processo formativo.

No âmbito dos objetivos, a ementa afirma:

> i) Familiarizar os alunos com o conceito de tempo lógico e tempo histórico de sistemas filosóficos, sua especificidade e seus métodos de investigação; ii) Desenvolver nos alunos a habilidade de formulação e análise de conceitos filosóficos; iii) Desenvolver a capacidade de comentar e explicar um texto filosófico: a “explication de texte”, a estrutura de um texto. iv) Compreender estrutura conceitual de sistemas filosóficos. (Unesp, 2017c, s/p)

Por mais que a proposta dos objetivos da ementa seja a familiaridade com os conceitos de *tempo lógico* e *tempo histórico*, não há uma explicitação desses conceitos durante a disciplina e muito menos justificativas que relacione a relevância desses dois conceitos para a aplicação dessa abordagem. Embora indagamos, o quanto será que os alunos que ingressam no curso terão êxito em se familiarizar com o conceito de tempo lógico e tempo histórico? Por mais que esse título apareça como um apêndice dentro do livro, *A religião de Platão*, de Victor Goldschmidt (1970), seria essa familiarização suficiente para compreender esse método de investigação? ii) Ainda que algumas práticas sejam sutis dentro do panorama histórico-filosófico, se o comentário assume um ponto norteador e o texto o ponto auge, como desenvolver no aluno de graduação, em uma disciplina semestral, a habilidade de formulação e análise de conceitos filosóficos? Seria por si só suficiente esse processo para alcançarmos esse objetivo? Em certo sentido, a prática da escrita, a partir de uma atuação filosófica, será proposta, bem como os indícios das primeiras divisões entre o que é filosofia e o que não é filosofia.

iii-iv) A questão do comentário e explicação do texto filosófico transpassa a formação bacharelesca como um todo. Em muitas das avaliações ou trabalhos solicitados, como já mencionado, o comentário em seu processo norteador assumia uma finalidade até então pouco compreendida nos primeiros momentos do curso de Filosofia. Apesar dos objetivos apresentados, ao menos durante nossa experiência, se priorizou na disciplina um panorama cronológico acerca dos diversos sistemas, autores e períodos dentro da Filosofia. De certo modo, apesar da pouco exploração do tempo lógico e tempo histórico, a partir da perspectiva de Goldschmidt, os próprios pressupostos e práticas universitárias dessa abordagem são pouco explorados dentro da disciplina.

Em nenhum momento do curso houve uma explicitação daquilo que é compreendido por *abordagem histórico-filosófica*, de maneira que transparecesse ao docente e aos alunos a importância dessa abordagem e seu papel no itinerário formativo. Em acréscimo, por mais que associe essa abordagem à História da Filosofia, outra lacuna nesse ponto é a ausência de uma definição para a própria História da Filosofia. Até que ponto os alunos compreendem essa definição, ou melhor, em que sentido há um entendimento sobre o que é História da Filosofia, seus métodos de atuação, suas práticas acadêmicas e suas influências formativas, assim como seu impacto dentro do ensino médio como no aspecto universitário? Os docentes defensores dessa abordagem apontam a relevância da História da Filosofia na própria relação com o ensino de Filosofia.

Em relação ao conteúdo programático, se percebe uma estruturação cronológica,

apresentada abaixo, de modo a oferecer um panorama dentro da disciplina, embora, ao menos no período que realizamos a disciplina, finalizamos a disciplina dentro do conteúdo acerca do Iluminismo francês, de maneira que alguns autores não foram explorados, devido ao cronograma do curso.

> 1. Apresentação da disciplina; Introdução à Filosofia; tempo lógico e tempo histórico no estudo dos sistemas filosóficos. Questões historiográficas;
> 2. A Guerra de Troia e a Grécia Arcaica; a origem da filosofia e os pré-socráticos. Heráclito e Parmênides;
> 3. Sócrates e os sofistas na democracia grega;
> 4. Platão e a teoria das ideias, Aristóteles e o ato-potência;
> 5. Helenística: ceticismo, epicurismo e estoicismo;
> 6. Roma republicana e imperial: a retórica de Cícero e a de Quintiliano
> 7. Cristianização do império romano e o primeiro renascimento: Agostinho de Hipona e Tomás de Aquino;
> 8. Renascimento e ceticismo: Montaigne e Erasmo de Roterdã;
> 9. Racionalismo moderno: Descartes e Espinosa;
> 10. Empirismo inglês: Locke e Hume;
> 11. Iluminismo francês: Voltaire e Rousseau;
> 12. Idealismo alemão: Kant e Hegel;
> 13. Niilismo e Fenomenologia: Nietzsche e Sartre;
> 14. Espiritualismo e Pós-Modernismo: Bergson e Foucault. (Unesp, 2017c, s/p)

Como havíamos levantado anteriormente, a apresentação desses pequenos momentos, de maneira sistemática, oferece indícios para compreender a própria atuação da abordagem histórico-filosófica e os limites de atuação da própria História da Filosofia no panorama filosófico? A própria utilização do termo *abordagem histórico-filosófica* cria um senso comum que é captado por determinados defensores dessa abordagem. Em outra disciplina em que o docente responsável atua a partir da mesma abordagem, um discente perguntou ao professor responsável sobre o motivo de estudarmos a obra *A república* e não outras. O docente explicitou que aquela obra tinha primordial importância para a Filosofia, principalmente por abordar um tópico relevante: *a justiça*. Percebeu-se que os livros de Platão eram tratados com seus correspondentes recortes temáticos ou conceituais.

Por exemplo, no caso da República, tratava-se da justiça; em outra obra intitulada *Teeteto*, o enfoque circunscrevia a natureza do conhecimento; em outra, nomeada *O banquete*, a obra convergia sobre o amor e a amizade e assim por diante. Devido ao tamanho da obra, o curso se deu de maneira monográfica, ou seja, foi tratado somente um autor e uma obra. As próprias questões levantadas durante a aula propiciavam somente um esclarecimento sobre o texto trabalhado e fugir desse ritual era muito difícil. Muitos docentes, ao irem ministrar aulas na graduação, sentavam com suas anotações ou fichamentos amarelados, fruto do desgaste do tempo e da ausência de atualização de componentes para refletir sobre os próprios conteúdos oferecidos nas disciplinas. Estaria o docente da disciplina consumido pela rotina? O amarelado

do fichamento demonstrava uma nova faceta do filósofo. O espanto, algo que deveria ser costumeiro, deu lugar à rotina e ao conforto da institucionalização. Longe de pensar sobre novas formas de atuar, a predileção é oferecer a todos o mesmo conteúdo. A diferença fica estancada somente no amarelado das páginas do fichamento que revelam a suposta perenidade da obra.

Digo – suposta – pois não questionávamos os motivos dessa perenidade, apenas aceitávamos. Seria o amarelado das páginas somente a testemunha da perenidade da obra trabalhada em sala de aula ou apenas um reflexo da ausência reflexivas do docente quanto as próprias práticas? A centralidade do autor, da obra e, principalmente, do texto, assumiu uma roupagem norteadora para o rito da aula. A própria lousa era utilizada para exemplificar, apesar da falta de organização em como esses conteúdos eram redigidos ou organizados no quadro negro. Essa desorganização transmitia um tom de trivialidade para as aulas da graduação. Tal insignificância revelava um desamparo e a presença das pequenas distâncias entre o que imaginávamos ser um filósofo para aquilo que vivenciávamos. Em retorno à obra, sobre sua relevância, o docente concedeu o seguinte caminho explicativo: para ele, a Filosofia tratava de questões universais e não subjetivas. A opinião pessoal ou "eu acho" não permitia a abertura para subjetividades, a ordem filosófica era resgatar os caminhos argumentativos do autor e reproduzí-los, por mais vazio que fosse.

Além disso, pelo fato do filósofo grego ter escrito sobre diversas questões e, ainda, ser um dos seus autores de estudo — pois as pesquisas do docente convergiam para filósofos da Grécia antiga — era relevante aos alunos terem contato com uma obra importante para a história da humanidade, bem como aprofundar, durante o semestre em questão, uma obra que, na visão do docente, ultrapassava o seu tempo, devido sua relevância, sendo um semestre insuficiente para tratá-la de modo completo. Ao que Rodrigues afirma e nos contempla quanto as nossas vivências:

> O ideal de ensino como transmissão de conhecimentos valoriza uma relação com a tradição filosófica estritamente epistemológica; estudantes e professores tornam-se conhecedores, manuseiam as representações universais da cultura filosófica acumulada, porém não podem se experimentar. Ainda que a escola e as instituições tragam situações históricas e contextuais, pensa-se a vida em abstração, com conceitos universais que, embora certamente se transformaram na relação institucional em conhecimentos historicamente acumulados por sua suposta perenidade, moraliza a potência de pensar de professores e estudantes, silenciando-os e cristalizando a vitalidade da atividade filosófica. Em muito dos casos, são os professores e suas explicações que mantêm as relações no nível estritamente epistemológico, deixando de cultivar um exercício ético; mas, por outro lado, a própria instituição e sua estrutura disciplinar forçam a filosofia a se cristalizar em conhecimentos acumulados e passíveis de serem transmitidos via explicação do professor. (Rodrigues, 2024, p. 174)

Um outro ponto importante é o livro, por conta do seu teor inestimável que se

enquadrava no *hall* da perenidade, ou seja, sua relevância estaria fora da temporalidade. Para corroborar a sua fala e enfatizar o valor da obra, o docente mencionou o filósofo Alfred North Whitehead o qual afirma que "toda filosofia ocidental são notas de rodapé das obras de Platão". Logo, o tom concedido pelo professor assume alguns pormenores em relação aos aspectos formativos. A obra era relevante para o processo formativo, pois, além de auxiliar em nosso trajeto como filósofos, teríamos contato com obras relevantes para o percurso da humanidade. O acúmulo de conhecimento beirava à erudição e caminhava lentamente com a universalidade dos problemas, juntos, uma faceta do futuro filósofo era revelada, apesar dessas práticas não serem explícitas.

A relevância do clássico assume, aqui, um tom de diferenciação. Entre o tesouro a ser prestigiado e o contato com os comentadores daquela obra, a fala do docente expressava como uma completude esses dois elementos. A obra de Platão era válida, mas a leitura de uma visão especializada ajudava a evitar equívocos sobre o autor. Mas qual seria o lugar do professor entre o comentador e a obra clássica? Ao menos naquele momento, a figura desse docente pairava como um porta-voz intermediário que limitaria a relação na sala de aula. Essa intermediação tinha a alcunha de oferecer um caminho para o discente e evitar equívocos e divagações desnecessárias.

Em *O mestre e o ignorante*, Rancière lança luz sobre essa intermediação ao tratar da lógica explicadora. Para o autor, "o ato essencial do mestre era de explicar, de destacar os elementos simples dos conhecimentos e de conferir sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes." (Rancière, 1987, p. 10). Com efeito, nessa experiência da graduação em Filosofia, a aula tinha como objetivo a leitura por parte dos alunos da obra e o esclarecimento de dúvidas na sala de aula. Os estudantes que formulavam questões que estivessem longe da alçada do docente, ao que concerne a obra, recebiam a recomendação de algum texto que pudesse sanar as dúvidas.

Em acréscimo a isso, ao realizar o trabalho da disciplina, a obra e o autor possuíam uma relevância incomensurável, de acordo com o professor responsável. A própria presença do conceito se aliava com essas questões elencadas, de modo que o autor e a obra apenas faziam sentido com as peculiaridades dos conceitos trabalhados, pois, ao menos nas avaliações da disciplinas com cunho histórico-filosófico, o aluno deveria articular conceitos ou promover comentários sobre determinados excertos, nada além disso. Não havia nem ao menos a tentativa de refletir sobre questões pertinentes a cada aluno. A dificuldade era tentar compreender a perenidade daqueles textos. Um outro pormenor deve ser citado também: as principais teorias

platônicas estavam naquele texto. Assim, grande parte do arcabouço teórico em relação ao filósofo grego teve seu contorno na obra tratada. Parecia, mediante a postura do docente, que aqueles saberes nos auxiliariam em nossa empreitada como professor ou pesquisador no Brasil.

A perenidade, o eterno ou o perpétuo, justificava o motivo de estudar aquilo que era transmitido nas aulas. Tal argumento estancou, ao menos parcialmente, as feridas do desejo de compreender o porquê fazíamos Filosofia daquele modo. Mas quem chancelou essa normativa? "É o cânone filosófico e a comunidade filosófica constituída a partir dele que desempenham esse papel normativo, muito mais do que um catálogo histórico de autores e obras ." (Gonzáles; Stigol, 2008, p. 5). Além disso, a perenidade não estava sozinha, mas sim atrelada à ideia de que a Filosofia trata de problemas universais, que não só esse docente, mas também outros do Departamento defendiam. A dupla estava formada: universalização dos problemas e perenidade das obras. Qualquer indício de particularidade problemática ou esfacelamento temporal das obras, ao menos dos clássicos, deveria ser rechaçado. Apesar disso, questionava-me: por qual filosofia havia me fascinado no ensino médio? Se o seu caráter – da Filosofia – era interrogativo, imputar um ponto final em seu modo de atuação seria ceifar a própria Filosofia da sua natureza questionadora? Assim, na próxima seção adentraremos em outros pormenores das práticas formativas.

3.3 Práticas formativas: tradução, edição dos livros – ditos – filosóficos e especialização

Nessa seara das disciplinas de cunho histórico-filosófico, é relevante expor a questão da tradução ou edição de determinados livros. A aparência dessa minúcia poderia nos ter acometido sem a devida atenção. Todavia, diversos eram os docentes que, ao recomendar algum texto ou livro, comentavam sobre a importância da tradução, caso o livro não fosse lido em sua língua original. Desse modo, o pêndulo ressoava entre a tentativa de estudo e aprofundamento em alguma(s) língua(s), até então desconhecida(s) ou pouco estudada(s), ou a predileção por traduções ou editoras específicas. Em certo sentido, podemos nos indagar: por que os docentes indicam tradução x e não y? Mais do que uma preferência por uma editora ou outra, há algo a mais. Para a abordagem histórico-filosófica é relevante ser fiel ao autor, estar ao lado da letra do filósofo.

Dessa forma, a necessidade de boas traduções, ler no original ou em uma edição crítica concederiam ao leitor um contato próximo à produção do filósofo. Por isso, a necessidade de boas traduções e ler – se possível no idioma original do autor – abrangeriam uma condição ao filosofar, pois, de acordo com alguns docentes, a necessidade de dominar, mesmo

instrumentalmente, algumas línguas, forneceria condições para ter contato com as produções dos diversos autores da História da Filosofia. Essa dinâmica faz menção a um tipo específico de filósofo inserido dentro de uma abordagem específica, e dentro dessa prática, a lógica do comentário ou do filósofo-comentador encontra um dos seus lugares de atuação. Afinal, há docentes que afirmam: "traduttore, traditore". Uma má tradução pode trair o sentido e a compreensão do pensamento de um determinado filósofo, por conta disso, todo o cuidado filológico que o Projeto Pedagógico evoca para a realização de "comentários de alta especificidade técnica e erudição histórico-filológica." (Unesp, 2017, s/p), mas que o curso de Filosofia na graduação não possui condições de oferecer respaldam na própria limitação institucional do curso de Filosofia da UNESP. Como constituir comentários técnicos com teor filológico, se o próprio curso não propicia o aprofundamento em idiomas estrangeiros ou o contato com esse tipo de pesquisa?

Para exemplificar essa questão acerca da tradução, os próprios docentes demonstram sua predileção por editoras específicas. Apesar do meu estranhamento, pois a relevância seria ter contato com o conteúdo do autor, antes pensava assim. Embora, os docentes comentaram sobre a importância da tradução e do papel do tradutor em propiciar ao leitor uma aproximação com a obra original. Um exemplo oferecido em uma disciplina por um docente do curso de Filosofia seria a editora *Martin Claret*, logo, de acordo com o professor responsável pela disciplina, essa "não era uma boa tradução". A reprodutibilidade do argumento da tradução foi internalizado em diversos momentos, mesmo não tendo tido um contato profundo com as obras publicadas por essa editora, muitos alunos ecoavam aos quatro ventos que essa editora não tinha uma boa tradução, embora muitos não tenham concedido a si mesmos a experiência de ler obras dessa editora. Nesse aspecto, era algo frequente escutar dos professores edições específicas de diversos livros e, principalmente, seu entusiasmo sobre a coleção *Os pensadores*, produzida pela Editora Abril, ao que Gomberg afirma:

> [...] o papel da coleção *Os pensadores* foi talvez o primeiro a criar uma biblioteca de filosofia em português. [...]. Por outro lado, com o incremento do número de matrículas no ensino superior, os estudantes universitários e o público de não filósofos, em geral, terão dificuldades de ler os textos no original. Para estes, é imprescindível a oferta de textos traduzidos. O crescimento das pós-graduações se fez sentir dentro da própria área de Filosofia. Em 1975 eram apenas quatro as pós-graduações na área. Em 1979 já eram 10 os departamentos com pós no campo. [...] A Coleção buscou se enquadrar no esforço de divulgar a filosofia e de ampliar o seu público no Brasil. (Gomberg, 2017, p. 93-94)

A coleção *Os pensadores*[3] era exposta como um quadro de referência em relação aos clássicos da Filosofia. Apesar de termos na biblioteca da UNESP alguns números de diferentes edições, havia uma predileção por parte de alguns docentes pela primeira edição, pois, para eles, era uma excelente tradução. Embora a ênfase era dada para a realização da leitura em seu original, seja francês, alemão, italiano ou inglês, o reforço da recomendação linguística assumia um tom primordial entre um contato intermediado e um contato direto com a obra. Portanto, a questão da língua retorna de modo ímpar, não somente como um conteúdo a ser apreendido, mas como um instrumento que possibilitará o contato com os grandes nomes da Filosofia, principalmente em seu conteúdo original. A figura do tradutor, em alguns casos, possuía o aspecto daquele que possibilita o acesso ao autor desconhecido, no sentido de aproximar aquilo que foi dito para a língua materna. O tom primordial da perspectiva histórico-filosófica é o contato com os grandes clássicos da Filosofia, de preferência àqueles propagados pela História da Filosofia.

Esse contato privilegiava, em alguns casos, cursos monográficos que compartilhavam dois tons: o da especialização, devido ao recorte propiciado pelo docente da disciplina, e a importância dos comentadores, alicerce sobre o tipo de interpretação a se ter em relação ao texto. No caso dos comentadores, parecia que não poderíamos escrever algo por si só. O acompanhamento da literatura especializada e dos comentadores evitava devaneios sobre o filósofo ou como conceitos deveriam ser compreendidos. Era como se não pudesse trilhar uma reflexão sozinhos, mas sempre deveríamos estar amparados. De maneira a enfatizar esse alicerce dos textos clássicos, em seu texto, Ricardo Monteagudo (1997), atualmente docente do curso de Filosofia da Unesp, explicita o vínculo dos textos consagrados pela tradição filosófica, possuindo a sua base nos textos clássicos da História da Filosofia. O autor afirma que "para a filosofia [...], o melhor parâmetro bem definido provém do universo clássico da história da filosofia" (Monteagudo, 1997, p. 123).

Além disso, a especialização era a linha limítrofe entre um tema a ser pesquisado ou

[3] De maneira contextual, Arantes alude à iniciativa de Pessanha em publicar a coleção, com o intuito de movimentar o Departamento de Filosofia da USP e manifestar a hegemonia uspiana através da tradução desses fascículos: "Pessanha fez a coleção e arregimentou praticamente todo o Departamento de Filosofia da USP para traduzir, compilar e prefaciar os fascículos. Esta foi a primeira manifestação pública de hegemonia da USP. (...). Ele veio para São Paulo e recorreu aos uspianos, ou seja, foi o reconhecimento tácito que tinha se formado ali algo de importante. Pessanha recorreu a esses professores para realizar um empreendimento industrial, porém como garantia do bom nível dos fascículos, das traduções, das antologias e assim por diante. Imagine o salto que foi dado com essa coleção, principalmente em relação ao acesso a traduções de qualidade, bem feitas e bem anotadas. O Rubinho [Rubens Rodrigues Torres Filho] 'inventou' um Nietzsche no Brasil, pela primeira vez ao alcance de um público que não conhecia mais língua estrangeira, e ao alcance da massa de estudantes que os militares estavam colocando nas universidades. E o que iria fazer com essa massa? Filosofia em grego não dava. Foi preciso colocar Platão e Aristóteles na Abril. E isto foi uma revolução." (Arantes, 2000, p. 342).

não. Os limites institucionais e, principalmente, de atuação dos docentes podem aparecer como obstáculos para o aprofundamento de um tema ou momento histórico. Entre a seriedade da pesquisa e o receio pelo equívoco conceitual, alguns docentes pontuam sua área de especialidade como o seu limite de atuação. A preocupação em se aventurar em um autor desconhecido revela a faceta do especialista escondido, o qual procura, como bem percebe Aggio, ficar por " trás de um autor canonizado [...]. (Aggio, 2023, s/p).

Nessa seara, Rabossi (2008) contribui para esse debate disciplinar e especializado da filosofia ao fornecer indícios sobre o modo de emancipação da filosofia e seu processo de institucionalização. Para o autor, a universidade alemã do século XIX produziu um modelo de universidade que influenciou a profissionalização e a especialização dos filósofos. O diagnóstico permite não somente traçar um panorama, mas entender a construção da filosofia em seu sentido acadêmico e institucionalizado. De modo a contribuir com o debate da especialização, Ivan Domingues (2017), ao desenvolver diferentes figuras quanto a filosofia no Brasil, se utiliza do conceito de *scholar* para exemplificar o filósofo universitário e sua aproximação com uma lógica erudita.

> [...] ao perguntar pelo tipo de intelectual que prevaleceu nesses últimos cinquenta anos, quando o ensino e a pesquisa finalmente se profissionalizaram entre nós e atingiram o mesmo padrão técnico da Europa e dos Estados Unidos, é justamente o surgimento e a consolidação do scholar em seus dois tempos fortes: em São Paulo inicialmente, na esteira da Missão Francesa e por muito tempo restrito à USP, conhecido como uspiano, e depois generalizando-se aos quatro cantos do país, por obra do SNPG e graças ao protagonismo da Capes (Domingues, 2017, p. 452).

A demarcação de Domingues em relação à Missão Francesa torna-se um referencia histórico para o autor. Ao menos para nós, discentes do curso de filosofia, o *scholar* se assimila com os docentes filiados aos aspecto histórico-filosófico. A reprodução de cacoetes e trejeitos são apenas a cereja do bolo formativo. Já para Rodrigues, a alienação do *scholar* permite sua linha de atuação, pois "suas ações e influências não costumam ultrapassar os muros da academia ou mesmo sua própria expertise." (Rodrigues, 2024, p. 149). Se formos reparar, as próprias avaliações propostas pelos docentes da abordagem histórica, em muitos dos casos, remetiam ao comentário de um trecho de alguma obra trabalhada durante o semestre. Caso não fosse um trecho, a explicação de um conceito e/ou a articulação de ideias que foram trabalhadas dentro da sala de aula.

O comentário era o ponto de partida e o de chegada. Essa caracterização demonstrava um fim em si mesmo, de modo a propiciar a completude do futuro docente ou pesquisador. Esse modo de lidar com a Filosofia frustrou muitos alunos que, ao invocar outras temáticas, eram ignorados. Por muitos desejarem o caminho da docência, ao tomarem o tom educacional ou

acerca do ensino de filosofia nas discussões, acabavam sendo desconsiderados, pois, de acordo com muitos docentes, essas questões eram da área da educação, logo, não eram Filosofia.

Parecia que as práticas filosóficas do ensino só poderiam ser estudadas e aprofundadas pelo viés pedagógico, de modo que a Filosofia não deveria olhar para as suas práticas, pois se voltava para temáticas mais relevantes, apesar de muitas serem abstratas. Em muitos casos se ouvia: "mas isso não é Filosofia", limitando a própria linha de atuação da Filosofia. Essa ausência de questionamentos, por parte do corpo docente, coaduna com as disciplinas vistas durante o período da graduação, pois são escassos os momentos em que há essa reflexão por parte do corpo docente em relação ao ensino de filosofia ou até mesmo sobre as suas próprias práticas. Os conteúdos são expostos porque, para os docentes, são relevantes na formação, ou até mesmo tenham aprendido daquela forma, embora essa questão seja importante indagar: na construção da ementa da futura disciplina, há essa reflexão acerca dos conteúdos e das práticas, principalmente ao que faz jus ao corpo docente?

Apesar das diversas discussões, muitos docentes – e até mesmo discentes, influenciados por seus orientadores – desconsideram essas questões acerca do Ensino de Filosofia, pois, para muitos deles, essas questões estavam na alçada da Educação ou até mesmo da Pedagogia. Era como se o Ensino de Filosofia não pudesse ser visto como uma problemática filosófica, mas somente a partir de uma ótica educacional. Essa cristalização ressoava no argumento de alguns docentes, principalmente em relação ao desenvolvimento do PIBID, já que, para muitos professores, as bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) possuíam um "maior valor" em detrimento ao PIBID. Houve uma ocasião em que um docente, em sala de aula, reclamou acerca da quantidade de bolsas concedidas ao PIBID. Assim como em outras ocasiões, quando a temática do ensino de filosofia emergia, se notavam argumentos que invalidam a relevância do ensino de filosofia e o questionamento das práticas acadêmicas, bem como críticas para a própria licenciatura. Patrícia Velasco nos oferece uma crítica sobre a postura da comunidade acadêmica em relação à formação de professores. Para a autora, "[...] a Universidade tem aceitado formar professores como espécie de tarifa que ela paga para poder fazer ciência em paz. A Universidade tem que assumir a formação do professor como [...] uma de suas tarefas centrais." (Velasco, 2019, p. 14).

Logo, centralizado no cânone, a formação do historiador da filosofia se realiza pelo acúmulo. A imagem proposta pelo futuro filósofo não contempla o sentido formativo proposto pelos documentos, seja no aprendizado de línguas, no revestimento de um conceito, até mesmo no aprofundamento de determinado autor ou na proposta filológica indicada no Projeto

Pedagógico do curso de Filosofia. O comentário perpassa o explicador indicando assim o seu fim, ou melhor, o fim da própria Filosofia. A experiência dessa abordagem permite somente uma relação de distanciamento com os problemas inerentes à vida e à Filosofia, propiciando um enfoque no texto e na técnica do comentário e em uma incursão intelectiva. Em termos formativos, a História da Filosofia se mostra insuficiente para a relação da sala de aula, seja no contexto escolar ou na própria convivência universitária na medida em que se restringe à compreensão de textos e à elaboração de comentários eruditos, restringindo a emergência de problemas que realmente são caros aos alunos do curso de Filosofia a questões levantadas por terceiros.

Todavia, por mais que essas práticas sejam anunciadas, ainda há dentro das diretrizes nacionais Curriculares, um esforço institucional para manter a História da Filosofia como arcabouço teórico do estudante de Filosofia. Longe de crucificar a História da Filosofia, a relevância da constituição de um olhar crítico, tal como a abertura para outras abordagens assume um tom primordial. A ideia é por ouvir as outras abordagens que, em meio a querela acadêmica, são inviabilizadas dentro do panorama filosófico brasileiro, assim como no caráter institucional. Portanto, mesmo que as práticas sejam relevantes para compreendermos as dinâmicas envolvidas em cada abordagem, a análise dos documentos juntamente com a externalização das práticas vivenciadas podem lançar luz sobre os modos com essas duas abordagens se comportam no campo universitário e o que isso indicaria em aspectos formativos. Nosso próximo capítulo possui o intuito de entender a abordagem temática e suas práticas na formação.

4. A ABORDAGEM TEMÁTICA

Nesse capítulo, buscamos entender as questões relacionadas à abordagem temática. Em primeiro momento, descreveremos a relevância do problema para essa abordagem, a partir da ementa da disciplina proposta na graduação. Em seguinda, analisaremos a compreensão do teor da insterdisciplinaridade na ementa da disciplina Abordagem Pluralista e Interdisciplinar da Filosofia, de modo a realizar um levantamento teórico para a compreensão do conceito, assim como o levantamento de questões relacionadas ao curso de Filosofia. Por fim, a problematização da tutoria, proposta de Antonio Trajano, um dos promotores da abordagem temática no curso, com o intuito de questionar as brechas e os descompassos formativos, assim como compreender as influências de determinadas correntes de pensamento.

4.1 Notas sobre a importâncias do problema na abordagem temática

O objetivo desta seção é explicitar e recorrer aos argumentos basilares da abordagem temática, de maneira a compreender seus pressupostos, suas práticas e problematizá-los. Prosseguiremos para a Ementa da disciplina *Filosofia Geral I: Abordagem Temática* com o intuito de verificar quais os indícios dentro dos documentos institucionais do curso. O documento contém a seguinte apresentação:

> Apresentar e discutir problemas filosóficos, tais como o problema da relação aparência/realidade, da natureza dos valores morais, da relação entre conhecimento e informação, dentre outros, sob uma perspectiva temática que privilegia a investigação do contexto em que os problemas se colocam, os pressupostos de que decorrem e suas possíveis implicações. (Unesp, 2017d, s/p)

O interessante dessa ementa é a objetividade em relação ao trato com os problemas filosóficos e a utilização da abordagem temática para compreender temas como conhecimento e informação, por mais que, durante a disciplina, os debates emergiam do texto de referência e dos debates produzidos pela explicação desse texto. De maneira complementar, no caso dos Objetivos, o documento afirma:

> i) Familiarizar os alunos com o conceito de pesquisa temática em Filosofia, sua especificidade e seus métodos de investigação; ii) Desenvolver nos alunos a habilidade de formulação e análise de problemas filosóficos; iii) Debater teses filosóficas a partir de argumentos bem estruturados e contextualizados; iv) Discutir problemas filosóficos como os da relação aparência/realidade, da natureza dos valores morais, da relação entre conhecimento e informação e ambiente. (Unesp, 2017d, s/p)

Ao menos nessa disciplina, grande parte dos objetivos aparentam ser concretizados

durante a disciplina. i) Por mais que a proposta seja conceder uma familiarização da pesquisa temática em Filosofia, até que ponto isso torna-se realmente efetivo? Não obstante, grande parte da disciplina seja oferecer um outro panorama, em contraponto à abordagem histórico-filosófica, a ausência de contextualização das duas abordagens realmente permite um real entendimento da especificidade dessa abordagem? Ao participar da disciplina *Filosofia Geral I: abordagem temática*, havia um esforço, por parte da docente responsável, em tentar contrapor aquilo que era feito e proposto pela abordagem temática em relação à outra abordagem presente no departamento de Filosofia. Havia uma dificuldade dos próprios alunos em compreender o que era entendido como *História da Filosofia*. Por mais que essa definição fosse proposta, a maioria dos alunos estava com uma carga referencial de autores clássicos de dentro da filosofia, o que permitia um alinhamento maior com a outra abordagem do departamento.

ii) O desenvolvimento de formulação e análise de problemas filosóficos é exemplificado em diversos momentos durante a disciplina. Ao menos quando cursei a disciplina, durante o processo avaliativo, havia a possibilidade de levantar um problema – dito – filosófico e oferecer uma resposta filosófica para a questão levantada, de maneira a explorar questões pulsantes para os próprios alunos que não foram trabalhadas durante a disciplina.

iii) Dos diversos debates ocorridos na sala de aula, até que ponto a figura do docente apresenta-se como um mediador democrático dentro da sala de aula? Se o requisito dos debates seriam argumentos estruturados e contextualizados, de modo que o cerne da pesquisa temática assume a relevância de levantar problemas, como oferecer ferramentas para que os argumentos propostos pelos discentes sejam estruturados da maneira que coaduna com a proposta dessa disciplina? Em outro escopo, a limitação da abordagem temática insere-se na ausência de problematização dos seus próprios pressupostos e, também, das suas próprias práticas dentro do ambiente universitário.

iv) Apesar da discussão dos problemas filosóficos, se percebe temas norteadores na ementa que coadunam com a área de pesquisa da docente responsável pela disciplina, por mais que sejam temas interessantes, até que ponto essas áreas correspondem à área temática? Em continuidade, o Conteúdo Programático apresentado possui os seguintes elementos:

> 1. A Filosofia temática e a atividade de formulação e análise de problemas;
> 2. Métodos de investigação na pesquisa temática;
> 3. Aspectos da relação entre a filosofia temática e a história da Filosofia;
> 4. Estudo de problemas filosóficos na perspectiva da pesquisa temática. (Unesp, 2017d, s/p)

Dentro dessa abordagem, principalmente do conteúdo programático, é a explicitação de peculiaridades no seio dessa abordagem. A atividade de formulação e análise de problemas

permitiriam ao aluno um trato com a Filosofia, embora, durante a disciplina, o discente não teria a oportunidade de propor formulações ou analisar problemas, mas a configuração da disciplina expõe de maneira teórica a relevância desse procedimento. Além disso, o item dois permite afirmar sobre diferentes modos de atuação dentro da pesquisa temática, todavia essa questão foi pouco explorada, criando uma representação bilateral entre a abordagem temática e a história da filosofia.

Nesse sentido, o cerne da abordagem temática, ao menos como ela é concebida na UNESP, possui o seu lócus na produção do docente Antonio Trajano Menezes Arruda. A linha argumentativa ofertada por Arruda (2013) exprime, em primeiro momento, na Filosofia, o sentimento de perplexidade e espanto como um fio condutor ao conhecimento. Por mais que esses sentimentos apresentam-se como importantes para esse processo, outros pontos possuem a sua relevância na empreitada filosófica, como a coragem e a honestidade intelectual. O próprio Arruda disserta que a convivência assume uma oportunidade de libertar-se dos preconceitos e se aproximar de ideias e grupos sociais distintos daqueles que estamos alocados. Em certa medida, esses pequenos passos são apenas partes do caminho para compreendermos a construção e a relevância dos problemas filosóficos.

Nesse sentido, a ultrapassagem do senso comum desafia os limites que os nossos preconceitos nos prendem, de maneira a superar a inércia que o hábito nos impõe. De acordo com o autor, levantar questionamentos sobre aquilo que impomos como verdade, nos auxilia na construção de problemas filosóficos. Logo, a exigência de uma "coragem intelectual" – caracterizada como uma predisposição de aceitar que aquilo que acreditamos possa estar equivocado – subjaz à faceta do filósofo e se torna pré-requisitos inerentes à atitude filosófica, por mais difícil que seja renunciar às nossas crenças.

Muito mais do que se limitar a uma disciplina no ensino médio ou uma graduação no ensino superior, os problemas filosóficos atingem a todos e podem estar presentes em várias áreas do conhecimento, remetendo-se também às questões fundamentais da existência humana. A complexidade dos problemas filosóficos demandam a compreensão de estruturas sociais e culturais que variam ao redor do mundo. Arruda (2013) ilustra essa complexidade com os tabus que circundam a temática do incesto dentro das socidades ocidentais e como diferentes culturas atribuem uma menor condenação moral para essa prática. Esse exemplo reforça a ideia de que os problemas filosóficos, principalmente na sua empreitada de conclusão, permitem diferentes perspectivas, haja vista que, dependendo do problema a ser tratado, questões culturais, sociais e políticas podem fornecer diferentes aparatos argumentativos dentro do escopo de resolução.

Outro aspecto relevante face aos problemas filosóficos é o vínculo problemático entre

os problemas e os sujeitos que os pensam. O ponto de partida para a constituição de um problema é sua formulação interrogativa, mas não só isso, como Arruda afirma: "[...] um problema é formulável, na linguagem, em uma sentença interrogativa. Se não for formulável numa sentença interrogativa, não é problema. Mas, para sê-lo, são necessárias mais coisas [...]." (Arruda, 2013, p. 11). Assim, um ponto crucial do problema filosófico é o *interesse* por ele. "Ora, sabemos que várias coisas são ensináveis, mas o interesse [...] não é uma dessas coisas. [...]. Quando ele [o interesse] existe, existe, quando não existe, não existe." (Arruda, 2013, p. 11). Aliado ao interesse do problema filosófico, outro ponto relevante na colocação do problema é o processo de "vivenciar a situação como problema, isto é, [sentir] a necessidade de resolvê-lo" (Arruda, 2013, p. 11). Além disso, a questão sentimental que Arruda impõe em torno da colocação do problema filosófico e sua solução é compartilhado por Gilbert Ryle, ao notar uma diferenciação entre *saber que* – know that – e *saber como* – know how. "O primeiro se refere ao conjunto de conhecimentos teóricos e o segundo ao conjunto de conhecimentos práticos." (Oliveira, 2021, p. 35). Logo, Arruda, ao afirmar sobre as questões relacionadas aos problemas filosóficos, vislumbra outro catalisador dentro do processo de formulação do problema filosófico:

> Se imaginarmos uma peça de teatro que conte a história da Filosofia, verificaremos que nela várias coisas importantes são, no entanto, relativamente passageiras: é o caso das escolas filosóficas – racionalismo, empirismo, idealismo, materialismo, espiritualismo – e dos próprios filósofos; nenhum desses é o personagem principal da peça. Eles aparecem em determinados momentos, depois somem, e às vezes reaparecem para depois desaparecerem novamente. Mas há dois personagens que, esses sim, aparecem o tempo todo e, por essa razão, entre outras, são os personagens centrais da Filosofia e de sua História: um é o problema/questão/tema filosófico, de que acabamos de falar, e o outro é o método utilizado no tratamento daqueles, do qual falaremos agora. (Arruda, 2013, p.12)

A alusão metafórica fornecida por Arruda (2013) contribui para compreender a efemeridade das correntes filosóficas dentro do teatro da Filosofia. No palco dessa peça, não há protagonistas ou antagonistas, todos se apresentam como personagens, de modo que a alteração colocada por Arruda (2013) seria apontada pela frequência desses personagens dentro da Filosofia. As correntes filosóficas, como mencionado, assim como os inúmeros filósofos são passageiros e os personagens centrais são os problemas filosóficos e o método para o tratamento desses problemas. Nessa empreitada sobre o método em Filosofia, Arruda (2013) afirma sobre a dificuldade em delimitar um método, por mais que tenhamos uma diversidade de métodos na Filosofia, é importante salientar que cada perspectiva é única, embora parcial, em relação aos problemas filosóficos levantados, de modo que essa variedade indique a complexidade de como

a Filosofia explora as diversas questões humanas. Nesse escopo, seria ingênua a apresentação de uma proposta de um método universal para a Filosofia, haja vista que o percurso filosófico é inseparável dos valores individuais e das doutrinas dos próprios filósofos. Embora, há autores que apresentem propostas de uma filosofia objetiva a partir de critérios bastante específicos.

Logo, Arruda (2013) disserta, em determinados momentos do texto, sobre os componentes relevantes para a prática filosófica. A diferenciação proposta pelo autor de critérios subjetivos e objetivos é apenas um modo de introduzir o debate sobre o método dentro da Filosofia. A questão maior do fio condutor argumentativo de Arruda é a compreensão de que " [a] Filosofia assim concebida, isto é, como o estudo de certos problemas, é pensada, portanto, essencialmente como uma atividade, e não como um corpo de proposições afirmadas como verdadeiras" (Arruda, 2013, p. 24). Portanto, por ser compreendida como uma arte, a prática do filósofo coaduna com a realização de uma atividade, principalmente pelo fato da Filosofia não estar ancorada em um conjunto de teses. "Uma vez que em filosofia não há nem metodologia nem teoria substantiva minimamente aceitas para serem transmitidas e ensinadas, o que sobra para ser ensinado é uma atividade, que é a de levantar questões, discuti-las e buscar respostas para elas [...]" (Arruda, 2013, p. 29). No caso da filosofia, uma atividade em Filosofar. Nesse sentido, conceber a ideia como uma atividade rememora as premissas kantianas em relação ao ensino de filosofia, de acordo com Arruda (2013), tais teses podem ser localizadas na *Crítica da Razão Pura* (2018), especificamente no final da "*Arquitetônica da razão pura*" e, também, no livro da *Lógica* (1992).

O ponto relevante levantado por Arruda é sua caracterização de filósofo: " [...] é alguém que pratica uma certa atividade" (Arruda, 2013, p. 30). Sua categorização dos discentes de um curso de Filosofia como *aprendizes* assume a façanha de estarem em constante processo de formação. Como requisito à disposição em filosofar se exige, de acordo com Arruda (2013), docentes que ministrem cursos filosóficos que, para tanto, "têm de pôr e manter no centro das atenções o interesse pelos temas, pelas questões; o espetáculo central será o do levantamento de questões temáticas, de clarificação delas, e de discussão das respostas que foram, ou podem ser, dadas a elas." (Arruda, 2013, p. 30). O próprio requisito de Arruda sinaliza, ainda, para um determinado tipo de professor, "alguém que conhece a arte de filosofar" (Arruda, 2013, p. 31). Alguém que, muito mais que observar o problema, o enfrenta.

Dessa maneira, o texto é parte fundamental de compreensão do problema e, principalmente, no auxílio para o aprendiz de filósofo. No sentido que o próprio autor afirma:

> Sem estas duas coisas, um tema e um conjunto de textos apropriados, não há como

> proceder para tentar formar filósofos. Precisa haver em um curso de filosofia, filósofos que ministrem regularmente disciplinas centradas em temas e que utilizem a literatura do passado na medida em que ela pode contribuir tanto para a compreensão do problema quanto para a discussão das soluções para ele. É preciso trazer a noção de problema, de tema, para o centro do palco, para o centro de nossa atenção. [...] Para isso, precisamos conjugar o estudo dos filósofos do passado com o interesse crucial pelos problemas, para poder exercitar o intelecto na reflexão pessoal sobre temas, e poder ter a possibilidade de contribuir para o debate filosófico contemporâneo. (Arruda, 2013, p. 31-32)

Arruda (2013) enfatiza a importância de uma abordagem temática no ensino de filosofia, ao argumentar que a formação de filósofos deve estar centrada na identificação e na discussão de problemas filosóficos. Para isso, é necessário não apenas o estudo dos textos clássicos, mas a utilização dessas obras de maneira estratégica, assim como há uma utilização estratégica para a implementação dos conceitos dentro do escopo dessa abordagem. O autor sugere que, em um curso de filosofia, os docentes devem estruturar suas disciplinas em torno de temas específicos, em vez de simplesmente priorizar uma exposição cronológica de autores e teorias. A ideia é que o ensino de filosofia ou o projeto de formação filosófica deve ir além da mera reprodução do pensamento passado e incentivar os alunos a refletirem ativamente sobre questões que continuam relevantes no debate filosófico contemporâneo.

No texto intitulado *Informação e Ação: notas sobre a experiência interdisciplinar na Filosofia*, de Mariana Claudia Broens, Maria Eunice Quilici Gonzalez e Willem F. G. Haselager (2012), os autores concordam com Arruda quanto a ausência de necessidade na reprodução dos horizontes historiográficos para enunciar questões filosóficas e exemplifica que a atuação temática não precisaria proclamar os clássicos da Filosofia para anunciar um problema, embora, para Arruda, há a necessidade de proclamar uma literatura do passado para aprofundar as reflexões no contorno da abordagem temática. De tal modo, Broens, Gonzalez e Haselager vislumbram que a própria Filosofia não é por si só suficiente para oferecer as respostas dos questionamentos que fazemos. Dessa maneira, ao anunciar a insuficiência da Filosofia em conceder respostas às questões, o estudo filosófico precisaria se aproximar de outras disciplinas para buscar soluções para os problemas, de maneira a permitir a constituição do caráter interdisciplinar e, por consequência, ao se associar a essas outras áreas, novas formas de enunciação desses problemas. Ou talvez, velhas formas de enunciação, respondidas a partir de um viés científico?

No caso do pressuposto interdisciplinar, Arruda (2001), em seu trabalho intitulado *A Interdisciplinaridade, no passado e no presente*, oferece uma reflexão geral acerca da interdisciplinaridade. Em certa medida, o objetivo do autor é argumentar a favor da interdisciplinaridade como regra, e não exceção, dentro da dinâmica investigativa, seja da

ciência, como da filosofia. O panorama entre os diferentes momentos da humanidade – Antiguidade, Idade Média e Período Moderno – anunciam a integralização do saber, embora, concretizadas de formas diferentes. Um exemplo fornecido pelo autor é Descartes, o filósofo do século XVII era, como vários outros de sua época, também cientista, em particular matemático e físico; e quando ele trabalhava em filosofia, em particular em metafísica, ele pensava como um matemático "O que era ele? Um matemático fazendo filosofia, ou um filósofo procedendo como matemático? Ambos, com toda certeza." (Arruda, 2001, p. 114). De acordo com o autor, os primeiros indícios de afastamento surgem a partir do século XVIII e constatam seu agravamento já na primeira metade do século XX, decorrente do crescimento do processo de disciplinarização das diversas áreas do conhecimento.

A demonstração que o processo de disciplinarização das áreas do saber são proveniente do impacto do método de análise e síntese difundido a partir do século XVII por Descartes. Os autores demonstram que o filósofo francês, ao tentar fundamentar o conhecimento científico, subdivide o problema em subproblemas, através da dúvida hiperbólica, recorre ao *cogito* como pressuposto para fundamentação da ciência de maneira segura. De modo que os autores complementam:

> A elegância e a funcionalidade do *método de análise e síntese* possui inegável valor na investigação de problemas filosóficos e científicos. Ele vem direcionando a prática da pesquisa científica desde Galileu, Newton, Kepler, Darwin, entre muitos outros, tendo conduzido, nos séculos subsequentes, a uma crescente especialização do trabalho de pesquisa que se torna cada vez mais específico e disciplinar. Nesse contexto, a pesquisa disciplinar conduz a um cenário em que o conhecimento é especializado e compartimentado, levando à resolução de problemas cada vez mais específicos em domínios igualmente específicos. O sucesso alcançado na atividade de resolução de problemas específicos influenciou, em grande parte, as práticas de ensino na Filosofia e nas ciências em geral. Até o final do século passado, as disciplinas constitutivas do currículo básico da maioria das universidades refletiam práticas fundadas em métodos específicos de análise. (Broens; Gonzales; Haselager, 2012, p. 98)

Com essa especialização, os pesquisadores passaram a focar em problemas muito delimitados dentro de seus respectivos campos, o que por um lado, permitiu avanços significativos, embora, por outro, permitiu uma compartimentação do saber. Essa estrutura influenciou diretamente o ensino universitário, moldando currículos, práticas pedagógicas e filosóficas. Até o final do século XX, de acordo com os autores, a organização das disciplinas acadêmicas refletiam essa tendência, com metodologias próprias para cada área do conhecimento e pouco integração entre essas áreas. É conveniente contrastar a concepção disciplinar com uma atuação interdisciplinar no aspecto acadêmico, embora Arruda tenha ressalvas quanto a presença desse teor interdisciplinar nos cursos de graduação:

> Por fim, o que pensar da interdisciplinaridade no currículo de nossos cursos de graduação, em particular em ciências humanas e filosofia. Os nossos cursos estão sabidamente a léguas e léguas de realizar qualquer ideal de interdisciplinaridade. Um ideal desse tipo supõe uma estrutura curricular muito diferente das que existem nos diferentes cursos. Mas ainda, há cursos em que há pouquíssima relação entre as próprias disciplinas integrantes do currículo. (Arruda, 2009, p. 120)

É importante ressaltar que, por mais que a asserção de Arruda rume ao encontro de oferecer um diagnóstico sobre a ausência de práticas ou estruturas interdisciplinares nos cursos de graduação do Brasil, é necessário apontar tentativas de implementação de estruturas ou instituições com um caráter interdisciplinar. No caso, a Universidade Federal do ABC, criada pela Lei n° 11.145/2005, de 26/07/2005, ao instituir um novo modelo de formação, principalmente com a oferta de bacharelados e licenciaturas interdisciplinares. As modalidades oferecidas são: Bacharelado em Ciência e Tecnologia, Bacharelado em Ciências e Humanidades, Licenciatura em Ciências Humanas e Licenciatura Naturais e Exatas. A dinâmica envolvida nesses cursos interdisciplinares possui o intuito de oferecer uma formação geral, por volta de dois a três anos, e, posteriormente, o aprofundamento dentro de uma área específica, propiciando uma visão geral e interdisciplinar sobre as possibilidades de atuação. Todavia, apesar dessa proposta, a presença da abordagem temática com alcunha interdisciplinar ressoa de qual maneira no âmbito formativo? O que está sendo compreendido por interdisciplinaridade? Por mais que se evoque a interdisciplinaridade como um diferencial, há dúvidas quanto à sua conceituação e até mesmo sobre seu caráter procedimental. Desse modo, na seção seguinte, tentaremos compreender as possíveis dinâmicas oferecidas por autores que percorrem esse problema.

4.2 Interdisciplinaridade e abordagem temática

Ao avançar na pesquisa, pelo menos nesta seção, gostaríamos de trazer esse momento no intuito de compreender os compassos e descompassos da interdisciplinaridade dentro da Filosofia. Se a interdisciplinaridade repousa como um dos pressupostos da abordagem temática, o que está sendo compreendido por interdisciplinaridade? Iremos explorar esse intuito interdisciplinar nas disciplinas Abordagem Pluralista e Interdisciplinar da Filosofia I e Abordagem Pluralista e Interdisciplinar da Filosofia II que consistiu na dinâmica de investigar concepções fora do escopo da tradição filosófica hegemônica europeia. A proposta da Ementa da disciplina de abordagem pluralista e interdisciplinar de filosofia afirma: “Investigar concepções, temas, problemas e método filosófico não pertencentes, necessariamente, à

tradição filosófica de inspiração europeia ou temas e problemas clássicos abordados a partir de concepções filosóficas não hegemônicas.” (Unesp, 2017e, s/p). A docente responsável pela disciplina forneceu um aparato, de maneira a explorar determinadas filosofias. No caso, Filosofia japonesa, filosofia chinesa e, por fim, filosofia africana, com enfoque especial ao conceito de *Ubuntu*. Mesmo com a prioridade em filosofias não europeias, o cenário brasileiro foi relegado e, também, aquilo que era compreendido como Filosofia africana, japonesa ou chinesa, externalizava somente uma faceta entre diversas correntes filosóficas não europeias. O documento, em seus *objetivos*, afirma:

> **Objetivos**
> Compreender a natureza, o papel e a relevância de abordagens interdisciplinares e sistêmicas da Filosofia.
> Investigar contribuições de tradições não necessariamente europeias para a análise e a compreensão de problemas filosóficos.
> Investigar a natureza da relação entre conhecimento e ação em diferentes tradições filosóficas (como as indígena, africana e oriental).
> Investigar possíveis divergências e convergências na abordagem de problemas e temas filosóficos entre tradições filosóficas distintas (como as indígenas, africana e oriental). (Unesp, 2017e, s/p)

No escopo da ementa, mesmo com a apresentação de métodos filosóficos não pertencentes à Filosofia, em que medida esses métodos são compreendidos ao termos contato com os conteúdos dessas filosofias? Além disso, a própria constituição de aulas expositivas forneciam as mesmas práticas ao estudos de outras filosofias. A leitura de texto, a análise textual e até mesmo a produção de texto a partir de uma literatura especializada configurava uma sequência das práticas acadêmicas, apesar dessa proposta curricular diferenciada. Comparado a outros cursos de filosofia no Brasil, a ausência de pluralidade de autores e autoras longe do escopo europeu é infimo dentro das universidades brasileiras.

Em acréscimo, mesmo com o aprofundamento dessas temáticas, o olhar europeu rondavam às referências mencionadas e a bibliografia básica do curso, de modo que, até que ponto a pesquisa e ensino dessas abordagens não tradicionais eram fornecidas por filósofos africanos estudando as filosofias africanas ou filósofos chineses aprofundando a filosofia chinesa?

Apesar da oportunidade, não foi explorada filosofias latino-americanas ou até mesmo brasileiras. Nem mesmo o debate acerca da existência ou não da filosofia brasileira foi explorado, embora fosse pulsante para mim e alguns outros alunos o estudo sobre essa temática. Uma questão interessante acerca dessa disciplina seria a sua própria nomenclatura, “Abordagem Pluralista e Interdisciplinar de Filosofia”: Uma abordagem pluralista concederia

um considerável número de perspectivas sobre algum objeto. Se o objeto eram essas outras filosofias, por que não apresentar outras perspectivas sobre esses outros modos de filosofar? Além disso, o próprio viés Interdisciplinar, apesar de presente no conteúdo programático, possui sua conotação interrogativa, pois em que medida congregava outras áreas do saber?

> **Conteúdo Programático**
> 1. Filosofia e interdisciplinaridade.
> 2. Contribuições da abordagem do pensamento complexo para a análise de temas e problemas filosóficos.
> 3. Abordagens não hegemônicas da Filosofia.
> 4. A pluralidade de saberes e o debate em torno do relativismo. (Unesp, 2017e, s/p)

O que caracterizaria esse interdisciplinar dentro dessa disciplina sendo que o modo de proceder deu-se como a maioria das disciplinas? Citar outras disciplinas ou áreas do saber seria por si só suficiente para incluir esse teor interdisciplinar? A proposta seria interdisciplinar ou intercultural? Quanto a disciplina Abordagem Pluralista e Interdisciplinar da Filosofia I, a ementa afirmava:

> **Ementa da disciplina:**
> Aprofundar a investigação de temas, problemas ou teses filosóficas centrais, de autores não necessariamente pertencentes à tradição filosófica europeia, que ampliem e questionem tal tradição ou que abordem problemas e temas clássicos da filosofia sob perspectivas inter/multi disciplinares. (Unesp, 2017f, s/p)

A disciplina rondou o conceito de Natureza e Cultura, com o objetivo de oferecer uma conceituação não conflitante, por mais que em seus objetivos conste:

> Analisar a relevância de abordagens pluralistas, interdisciplinares e interculturais, na Filosofia.
> Investigar contribuições de tradições africanas, orientais e latino americanas na compreensão de problemas filosóficos.
> Investigar a natureza da relação entre conhecimento, informação e ação em tradições filosóficas indígena, africana e oriental.
> Investigar possíveis divergências e convergências na abordagem de problemas e temas filosóficos entre tradições filosóficas ocidental e oriental. (Unesp, 2017f, s/p)

Buscou compreender o conceito de cultura além do senso comum de que a cultura fosse somente a intervenção do ser humano na natureza. A dinâmica da aula se enveredou pela leitura minuciosa e atenta de trechos de textos que problematizam essa relação, os indícios da Ementa da disciplina, seus objetivos e conteúdos programáticos, almejavam uma iniciação dentro de abordagens não tradicionais da Filosofia. Tal como afirma o documento:

> **Conteúdo Programático**
> Investigação de contribuições de pensadores da América Latina para a análise e a

> compreensão de problemas filosóficos contemporâneos.
> Aspectos do pensamento indígena, africano e oriental no tratamento de problemas filosóficos, com ênfase na relação entre informação, opinião e ação autônoma.
> Divergências e convergências na abordagem de problemas e temas filosóficos entre diferentes tradições filosóficas do ocidente e do oriente. (Unesp, 2017f, s/p)

Na disciplina, o texto utilizado na disciplina é intitulado *Natureza e Cultura definição e delimitação do humano: Debates e disputas entre antropologia e biologia*, de Paulo Dalgalarrondo (2013), há a exposição histórica do desenvolvimento, realizado com um alto grau de complexidade, do conceito de natureza. Em especial, nele é apontado uma mudança significativa entre o entendimento na abordagem clássica em comparação com a compreensão dentro do escopo da modernidade. Além da tese de doutorado, um outro texto utilizado na disciplina foi do autor Daniel Nettle (2009), intitulado *Beyond nature versus culture: cultural variation as an evolved characteristic*. A junção desses texto possibilitaram uma compreensão do conceito de Natureza e Cultura de maneira não essencialista e binária, modo comumente conhecido e apresentado acerca desses assuntos, e convergiu para adentrar em tópicos das pesquisas de gênero e desvencilharmos de determinados preconceitos e estereótipos. Todavia, não seria interessante congregar pesquisadores ou docentes da área de Antropologia do Departamento de Ciências Sociais para refletir sobre essa temática? A leitura de textos de outras áreas seria suficiente para fornecer condições para o filósofo agir através desses novos conceitos? Em busca de uma compreensão desse próprio conceito – interdisciplinaridade – resgatamos, amparados em Lima (2017), um panorama de modo a compreender os agentes e os catalisadores desse modo de atuar dentro do ensino e da pesquisa.

Dos teóricos que servem de aporte para o diálogo com a interdisciplinaridade, há uma vasta lista de autores e obras que podem ser referenciados nesse caso, como: Hilton Japiassu (1976), Ivani Catarina Arantes Fazenda (2008; 2011), Ari Paulo Jantsch e Lucídio Bianchetti (1997), Jurjo Torres Santomé (1998), Heloisa Luck (2010), Olga Pombo (2008) e Yves Lenoir (2008), diversos outros poderiam ser mencionados, embora, os autores acima caracterizam a interdisciplinaridade não somente como uma disciplina ou uma ciência, mas um diálogo entre diferentes disciplinas e seus conceitos.

Em certo sentido, a imprecisão do conceito de *interdisciplinaridade* dificulta a sua definição e, por consequência, a sua compreensão, o que contribui para a afirmação de Japiassu ao mencionar que "[n]a verdade é que não há nenhuma estabilidade relativamente a este conceito" (Japiassu, 1976, p. 74). Além da instabilidade, a autora Olga Pombo relata os percalços dessa empreitada e ressalta que tentar definir a *interdisciplinaridade* é uma "tarefa ingrata e difícil. Em boa verdade, quase impossível." (Pombo, 2008, p. 9).

Nesse sentido, oferecer um panorama sobre os entendimentos do conceito de *interdisciplinaridade*, a partir dos autores mencionados, visa elucidar e compreender o modo da possível atuação e limitação desse conceito dentro da abordagem temática e quais os limites de sua atuação, com o intuito de nos questionarmos se há o apego a uma referência específica em relação a essa temática. Haveria a compreensão, por parte dos alunos ou orientandos, em relação a esse outro modo de lidar com a Filosofia? Quais questões políticas estariam enveredadas quanto a relação interdisciplinar com docentes e/ou pesquisadores que se posicionassem contra a dignidade humana, mas possui um papel de influência em instituições de ensino superior? Desse modo, compreender esse conceito e essa dinâmica auxilia a entender como a interdisciplinaridade é pensada e aplicada nessa perspectiva.

Em sentido histórico, "o movimento interdisciplinar ganhou força, sobretudo na França e na Itália, impulsionado por grupos estudantes que exigiam à época um novo estatuto da universidade e escola." (Vilela, 2019, p. 7). Em relação ao termo, Vilela (2019) atribui ao epistemólogo Jean Piaget a criação do termo *interdisciplinaridade*, proveniente de um seminário de pesquisa ocorrido na Universidade de Nice, intitulado *I seminário Internacional sobre pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade*. No caso do Brasil, no final da década de 60, do século XX, e no início dos anos 70, diversos autores buscavam se aprofundar sobre o tema da interdisciplinaridade.

O filósofo Hilton Japiassu, orientando de Gusdorf, foi o precursor e um dos pioneiros no estudo sobre interdisciplinaridade no Brasil. O autor concorda que não há um conceito unificador em relação à interdisciplinaridade. Para ele, "trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma" (Japiassu, 1976, p. 72). Das diversas produções, o autor apresenta, na obra *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*, suas reflexões acerca da fragmentação do conhecimento e das ressonâncias desse processo. Para o autor, a ruptura do saber científico em função do aumento da especialização das disciplinas, devido ao desenvolvimento da ciência, acarretou em um ensino fragmentado. Nesse sentido, a constituição de uma interdisciplinaridade crítica seria imprescindível para o desenvolvimento das ciências.

A questão da especialização e fragmentação do conhecimento, com respaldo nas diversas disciplinas, fez com que o autor comparasse essas disciplinas como uma patologia, principalmente devido ao surgimento das especializações. O autor, ao afirmar que "[...] o saber fragmentado em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialistas [...] se fecha como que para fugir do verdadeiro conhecimento" (Japiassu, 1976, p. 48), assim a aumento das especializações diverge da proposta pela interdisciplinaridade. Para ele, a

interdisciplinaridade não nega as especialidades e a especificidade de cada disciplina, tampouco os objetivos de cada área de conhecimento.

Outra autora que contribui com os estudos acerca da interdisciplinaridade é a pesquisadora Ivani Catarina Arantes Fazenda. A pesquisadora concorda com as ideias de Japiassu, embora o seu enfoque assuma um caráter proeminentemente educacional e pedagógico. Para Fazenda, a prática interdisciplinar deve congregar a transformação da pedagogia, bem como propor um novo tipo de formação docente que corrobora para um novo modo de ensinar. O destaque para as ideias de Fazenda, evocam que o processo interdisciplinar não deve estar a cargo de nenhuma área do conhecimento em específico. Segundo Fazenda (2011), "a real interdisciplinaridade é antes uma questão que supõe uma postura única diante dos fatos a serem analisados, mas não significa que pretenda impor-se desprezando suas particularidades." (Fazenda, 2011, p. 59).

No âmbito educacional, Santomé (1998) menciona que o ensino interdisciplinar possibilita preparar os jovens para, além de se preparar para determinadas situações devido os conceitos explorados, ultrapassarem a exclusividade de uma disciplina, de maneira que os discentes possam se posicionar criticamente mediante as diversas realidades deparadas. Para o autor, a interdisciplinaridade se configura em uma busca incessante e não propriamente em um estágio de reconfiguração dos modos de atuação das disciplinas. Para Luck (2010), a interdisciplinaridade assume a sua potencialidade principalmente no ensino. O intuito do aspecto interdisciplinar possui o intuito de "contribuir para superar a dissociação do conhecimento produzido e para orientar a produção de uma nova ordem do conhecimento" (2010, p. 52). Além disso, a própria prática interdisciplinar, de acordo com a autora, envolve o rompimento de barreiras, hábitos e acomodações, decorrentes do próprio exercício da docência e heranças formativas convencionais, de maneira a propor um deslocamento dentro desse comodismo para alcançar o aspecto da interdisciplinaridade. Por fim, Etges (2000), em contrapartida, assume a discussão da interdisciplinaridade na educação a partir da perspectiva das ciências sociais. Por mais que esse panorama nos familiarize com alguns expoentes e estudiosos relacionados à interdisciplinaridade, há questões que são pouco aprofundadas nesse modo de atuação.

Algumas considerações acerca do aspecto interdisciplinar que não encontramos em nossas leituras. Em muitos dos textos trabalhados, pouco se menciona sobre o aspecto político da atuação interdisciplinar e, principalmente, como se configura essa prática nesse aspecto. Se o problema assume o cerne e a aglutinação de diferentes profissionais em torno de uma questão, onde entraria o aspecto político dentro das dinâmicas desses diferentes agentes? Além disso,

como afirma Broens, Gonzales e Haselager (2012), a pesquisa interdisciplinar aumenta o repertório do pesquisador, por conta do contato com outras áreas do conhecimento, decorrente do diálogo com novos métodos de análise devido ao problema a ser trabalhado, encaramos que a prática interdisciplinar almeje uma recorrência e constituição "de um vocabulário comum, que respeite as especificidades próprias de várias disciplinas envolvidas em um sistema integrado de pesquisa, mas que possibilidade, ao mesmo tempo, a expansão do conceito no interior do [...] problema [...] investigado". (Broens, Gonzales, Haselager, 2012, p. 100). Nesse escopo, a utilização do conceito assume um caráter estratégico, haja vista que um conceito pode ser visto de diferentes maneiras pelas disciplinas que o exploram. Esse teor estratégico pode ser explorado de maneira interdisciplinar, mas como se daria essa aplicação estratégica conceitual tendo em mente conceitos de outras áreas do conhecimento?

Por mais que ocorra a enunciação da característica interdisciplinar dentro da abordagem temática, são poucos os momentos, durante a graduação, em que ocorre essa troca de conhecimento e alteração de dinâmica. Podemos questionar: quais as relações criadas por essa abordagem com os próprios cursos ofertados pela UNESP/Marília? Se formos notar, há 9 cursos oferecidos onde a graduação em Filosofia está alocada. São eles: Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais, Pedagogia, Relações Internacionais, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. Estaria essa abordagem restrita somente a um recorte daquilo que constitui a abordagem temática ou manteria o diálogo com os diversos docentes ou departamentos da instituição?

Seja na abordagem histórico-filosófica ou abordagem temática, se observa um isolamento do próprio Departamento de Filosofia em seus campos de atuação, de maneira que, por mais que o aspecto temático apresente um teor interdisciplinar, pouco se nota um diálogo com os cursos da própria instituição, de modo a integrar os cursos ou novas possibilidades no processo de formação. Será mesmo que os docentes de Ciências Sociais, Pedagogia e Relações Internacionais, pensando em áreas do conhecimento que integram as Ciências Humanas, não conseguem colaborar com as discussões e os debates realizados no âmbito da Filosofia? Estaria a abordagem temática tão enclausurada em si mesmo que somente parceiros específicos poderiam abrir um canal de diálogo? Além disso, o próprio discurso dos docentes do departamento de Filosofia distanciam a Filosofia de qualquer debate que contenha o cunho pedagógico ou educacional, como se tais reflexões fossem somente debatidas pelos profissionais da área ou programa da Educação, por mais que muitos dos seus alunos se dirijam para a carreira docente na educação básica.

Em contraste, uma disciplina realizada no programa de pós-graduação em Filosofia

durante o mestrado forneceu um percurso interdisciplinar. A disciplina de *Tópicos Especiais de Automação e autonomia em sistemas complexos: uma análise filosófico interdisciplinar*, em que houve a participação da docente Mariana Matulovic, docente da UNESP de Tupã, que propôs uma iniciação ao mundo da lógica e sua transposição para aparelhos eletrônicos. A dinâmica envolvida possibilitou uma nova interface em sala de aula, principalmente com a construção de circuitos eletrônicos por parte dos discentes e o entendimento de debates tendo como pano de fundo a Inteligência Artificial, congregando não somente docentes e discentes do curso de Filosofia, mas pós-graduandos do programa de pós-graduação em Ciência da Informação e docentes do curso de Relações Internacionais. Em acréscimo a essas questões, o enfoque da abordagem temática transparece em sua maior atuação dentro do caráter da pesquisa e no ensino, embora no âmbito da extensão tenha projetos, ainda que sejam poucos.

Findada essas considerações relacionadas ao aspecto interdisciplinar, assumiremos uma hipótese quanto à proveniência da abordagem temática. Em suma, a fililiação entre a filosofia analítica e a abordagem temática. Tal hipótese se transfigura mediante a análise das questões levantadas, se formos analisar, a congregação da história da filosofia possui seus indícios na corrente francesa que denominamos estruturalismo, tal premissa pode ser constatada pelas diversas pesquisas que relacionam o estruturalismo à História da Filosofia. Logo, haveria alguma corrente filosófica que a abordagem temática emergiria ou seria influenciada? Teixeira (2021) em seu texto, *Filosofia Jabuticaba: Colonialidade e pensamento autoritário no Brasil*, realiza um paralelo entre a Filosofia Analítica e a emergência de problemas filosóficos. Ao que o autor afirma:

> A abordagem definidora da filosofia analítica é a escolha, por muitos de seus leitores, por privilegiar problemas filosóficos e não autores. Os problemas filosóficos abordados pelos filósofos analíticos trazem a marca de sua geração, mas não se esgotam pela análise histórica. Por isso, na maioria das vezes, os filósofos analíticos ignoram seus ancestrais, como se os problemas dos quais eles tratam transcendessem sua época. Foi assim desde o começo, com Frege, Russell e Wittgenstein. (Teixeira, 2021, p. 70)

Até que ponto a abordagem temática estaria vinculada com a Filosofia Analítica no Brasil? Seria a Filosofia Analítica o grande alicerce dessa abordagem dentro do Departamento de Filosofia da UNESP? Ao adentrarmos nas pesquisas relacionadas à filosofia analítica, percebemos que o tipo de concepção de filosofar permite uma outra postura com a própria filosofia. Velasco nos auxilia nesse sentido ao afirmar que "[...] a opção por priorizar a história da filosofia em detrimento dos problemas filosóficos (e vice-versa) [...] são exemplos de que diferentes concepções de filosofia implicam distintos modos de ensinar filosofia" (Velasco,

2022, p. 346).

Por mais curiosa que seja a afirmação de Velasco, se percebe um movimento dentro da filosofia analítica com algumas preocupações relacionadas ao Ensino de Filosofia. Em seu texto, *Sobre a virada discursivo-filosófica do ensino de Filosofia: o legado argentino e a problemática do campo*, encontramos filósofos argentinos considerados analíticos que promoviam reflexões sobre o ensino de filosofia, como por exemplo Eduardo Rabossi. Na *Série Investigação Filosófica, Textos selecionados de Filosofia Latino-Americana II*, há um texto de Diana Inez Perez (2022), sobre a Filosofia Analítica na América Latina publicado nessa coletânea.

Nesse excerto, a localização da filosofia analítica na América Latina e a empretiada dessa perspectiva filosófica, seus agentes, propagadores e disseminadores. Para a autora, "[a] questão do ensino de Filosofia está entranhada na própria concepção do filosofar." (Perez, 2022, p. 41). Ou seja, diferente dos historiadores da filosofia, os filósofos analíticos tinham uma nova proposta filosófica. Para Rabossi (1975), a filosofia analítica pode ser considerada por similaridades. O autor pontua esses traços, como: reconhecimento positivo do saber científico; cautela quanto a metafísica; análise conceitual como método; aproximação entre filosofia e linguagem; busca por respostas argumentativas para problemas filosóficos; clareza conceitual. Perez, ao fornecer um enfoque na América Latina, acrescenta outros traços, como:

> Em primeiro lugar, uma vez que a Filosofia analítica foi introduzida quando outras tradições filosóficas eram dominantes, as reflexões filosóficas na tradução analítica frequentemente andam de mão dadas com questões metafilosóficas (por exemplo, a natureza da Filosofia, seu papel na sociedade, sua forma específica de ensinar, as relações entre várias tradições filosóficas, etc.). Em segundo lugar, dado que a introdução da Filosofia analítica nos países latino-americanos estava ligada a uma busca por mudanças nas instituições intelectuais conservadores, nas estruturas sociais e políticas, bem como em suas formas de gestão, o espírito crítico e construtivo da Filosofia analítica levou muitos de seus praticantes na América Latina a se engajarem politicamente de várias maneiras em seus países de origem. [...] O que temos então é uma estrutura familiar baseada [...] em uma linhagem intelectual [...] que, por sua vez se baseia em práticas que foram transmitidas e corrigidas dentro de um contexto familiar. A tradição analítica não só tem uma história, mas é composta por diversas gerações de pessoas que estão conectadas de maneiras particulares (por exemplo, relações orientador-aluno e colega-colega). Essas pessoas participam de atividades compartilhadas nas quais se reconhecem enquanto membros da mesma comunidade, discutem e pesquisam tópicos semelhantes utilizando uma abordagem similar, e operam com uma base teórica compartilhada. Isso não significa que filósofos analíticos da América Latina não compartilham vínculos com a comunidade mais ampla de filósofos analíticos europeus e anglo-saxões. Pelo contrário, muitos deles foram educados fora da América Latina, estão engajados em trabalhos que vão além do contexto latina-americano e estabelecem laços importantes com as comunidades acadêmicas Europeias e Anglo-saxônicas. (Perez, 2022, p. 21-22)

Em consonância com uma mudança de paradigma na Filosofia, o filósofo analítico

argentino, Eduardo Rabossi (1987), propunha que a filosofia não poder ser ensinada, mas somente o seu filosofar, de acordo com a perspectiva kantiana sobre o ensino de Filosofia. Logo, muito mais do que reproduzir os horizontes históricos da Filosofia, a empreitada filosófica estaria atrelada à uma atividade, ou seja, ao filosofar. A retomada da asserção kantiana assume um papel fundamental sobre o modo de conceber a Filosofia e como uma concepção diferente. O interessante de questionarmos o papel da Filosofia Analítica como influenciadora da abordagem temática diz respeito ao próprio processo de insatisfação do professor Antonio Trajano Menezes Arruda e também ao seu processo formativo. Descontente com a presença predominante do comentário de texto, Arruda realiza o seu doutorado na Inglaterra, de maneira a obter uma vivência e uma experiência em relação a pesquisa temática em relação ao autoengano, haja vista que para ele, não havia um horizonte temático dentro do Brasil. Embora, o caráter enfático da entrevista seja os apontamentos das rupturas, designadas como *encarnações*, de acordo com o entrevistado. "A primeira encarnação foi, a exemplo de todos os colegas, a de um estudioso de autores, na graduação e no mestrado. [...] Era um professor igual a tantos outros que sabiam dar a matéria direito, mas só isso." (Arruda, 2013, p. 8). Em certa medida, esse processo de ruptura é explicitado da seguinte forma:

> No II EBICC (Encontro Brasileiro-Internacional de Ciência Cognitiva) que foi em Campos dos Goytacazes/RJ, em 1996, foi a primeira vez que tive coragem de ir a público apresentar ideias minhas. Meu assunto era afetividade e cognição. A ideia inicial era apresentar as teses de António Damásio sobre o assunto, no livro "O Erro de Descartes". Mas, ocorreu que eu tinha ideias próprias sobre esse assunto, forjadas na leitura de Montaigne, Rousseau e outros. Na noite anterior a minha apresentação, eu estava no meu quarto e resolvi deixar de lado a ideia de falar sobre o pensamento de Damásio. Peguei umas duas ou três folhas e fui pondo no papel minha próprias ideias. Poderia não ter dado certo, poderia ter ficado caótico por conta de meu nervosismo, o público poderia não se interessar, havia estrangeiros de diversas áreas. Era a mesa redonda de abertura do encontro, junto com a Mariana (Mariana Claudia Broens) e com a Bety (Carmen Beatriz Milidoni). Não sei o que me deu, o que sei é que comecei a falar mais como se estivesse num palanque do que em uma mesa acadêmica. Após a apresentação houve uma reação de aprovação do público que continuou repercutindo ao longo do evento. Esse evento constituiu uma ruptura enorme em minha carreira. (Moraes; Girotti, 2013, p. 9)

O evento ocorrido no Rio de Janeiro permitiu o extravasamento das ideias de Arruda sobre o tema, embora não tenhamos ciência de como tal ruptura aconteceu . Entre a angústia de manter uma postura alicerçada no comentário, o EBICC, juntamente com a explicação do texto de Damásio, emergem como um cenário propício para a experimentação das próprias ideias. Por mais que a alusão ao palanque tenha um sobretom de euforia, a sinalização desse momento como o auge de um processo de quebra alude para uma consciência, mediante o seu processo de formação, e, ainda, para a internalização de uma nova abordagem de se relacionar com a

Filosofia. Apesar disso, Arruda infelizmente não conta detalhes sobre as nuances do seu posicionamento sobre o tema, mas enfatiza sua repercussão no evento como ponto de ruptura.

É necessário frisar que, por mais que tenhamos utilizado a experiência de Arruda para explicitar questões acerca da abordagem temática, ao menos no Departamento de Filosofia da UNESP, outros atores são relevantes, principalmente no sentido de cristalizar a interdisciplinaridade e os antecedentes da abordagem temática dentro de uma das linhas de pesquisa, como "[a] professora Mariana [Broens] [...] defensora aguerrida, sobretudo, [...] termos do modo de se fazer Filosofia no Brasil." (Souza; Silveira, 2019, p. 239). Assim como a docente Maria Eunice, embora, por mais que ocorra uma definição da abordagem temática, ao menos no âmbito da pós-graduação, vemos uma outra categoria para associá-la: abordagem filosófico-interdisciplinar.

De maneira que a congregação dos docentes dessa linha estariam alinhados com pesquisas que compreenderiam aspectos da Filosofia da Informação, da cognição e da consciência, não sendo explicitado esse modo de atuação dentro das informações fornecidas pela pós-graduação em Filosofia. Por mais que ocorra um acolhimento de questões relacionadas aos temas citados, assim como biodiversidade, gênero e vida sustentável, ofertando uma própria definição da abordagem temática a partir do escopo de pesquisa proposta pela linha de pesquisa e não pela sua maneira de atuação. Assim, haveria uma continuidade dentro da categorização filosófico-interdisciplinar acerca do aparato temático? Quais outras influências obteve a abordagem temática em seu caráter de constituição? Devido ao teor de hipótese e da ausência de maiores indícios, não conseguiremos oferecer uma resposta ao leitor sobre a veracidade das questões. Dito isso, refletiremos sobre o processo de Tutoria na formação filosófica unespiana.

4.3 A tutoria como processo formativo: Entre o ideal proposto e a realidade vivenciada

A tensão das abordagens presentes no Departamento de Filosofia ressoam, de certo modo, na disciplina de Tutoria. Qual a proposta da disciplina? Pelo seu caráter peculiar, ela tem o intuito de aproximar os alunos dos docentes, de maneira a promover uma iniciação às práticas filosóficas. "O tutor é um professor que tem a responsabilidade da educação intelectual de aproximadamente cinco estudantes. O trabalho do tutor com seus estudantes, feito de modo intenso, é individual e continuado ao longo do ano." (Unesp, 2021b, s/p).

Em acréscimo, em entrevista à revista *Filogênese*, um docente do curso de Filosofia da UNESP expõe que a tutoria é um "[...] modelo didático-pedagógico-filosófico de ensino de filosofia introduzido no currículo pela firme ação de Trajano. [Prof. Dr. Antônio Trajano

Menezes Arruda/Unesp].” (Marques; Girotti, 2009, p. 11). Sua concepção teve como objetivo congregar os discentes ao redor de temas que lhe interessassem e aprimorar a escrita dos estudantes. Arruda remete à importância dessa prática à Universidade de Oxford, onde realizou o seu doutorado.

Em entrevista à revista *Kínesis*, Arruda afirma: “o que também me motivou muito a propor a Tutoria aqui era que alguma coisa tinha que ser feita nesse curso, pois ele estava despedaçado.” (Moraes; Girotti, 2013, p. 12). De acordo com Arruda, havia no departamento, 2 docentes que propuseram a transferência do curso de Filosofia para São Paulo. “A alegação [dos docentes] era que aqui não havia condições de ter um curso de Filosofia, pois não tinha o elemento humano.” (Moraes; Girotti, 2013, p. 12). Apesar das alegações, Arruda informa que os docentes residiam em São Paulo, logo os professores precisariam realizar toda semana o translado entre São Paulo-Marília que é cansativo. Após esse incidente, Arruda afirma que “[...] a Tutoria foi uma maneira feliz, embora não tenha sido criada para isso, de restaurar o bom relacionamento entre os alunos e professores. A Eunice (Maria Eunice Quilici Gonzalez) e eu fizemos um experimento da Tutoria no final do ano letivo de 1990.” (Moraes; Girotti, 2013, p. 12).

Em meu período formativo, ao sermos apresentados à disciplina de Tutoria, o coordenador do curso organizou os discentes a partir dos docentes disponíveis naquele semestre. Os professores eram apresentados pela sua especialidade de autor ou temática, por exemplo, havia o professor de Filosofia Antiga, embora ele trabalhasse somente dois autores: Platão e Aristóteles. Havia uma professora que trabalhava temas da História da Arte, mas ressaltava sua predileção por autores franceses atuantes principalmente durante o período do Iluminismo, outro professor que lidava com autores da Filosofia Francesa, assim como dois docentes que trabalhavam Hegel. Haviam também docentes que estudavam questões acerca da Filosofia da Mente, Filosofia da Informação, Big Data e questões relacionadas ao impacto da Inteligência Artificial.

O escopo constituído de alguns docentes era a delimitação do período histórico ou por temas, sendo em muitos casos, a régua de escolha por parte de alguns alunos. Em contato com um desses professores durante a Tutoria, ele ressaltou sua predileção por trabalhar algum tema que estivesse contemplado no arcabouço teórico do autor ou dos autores que melhor conhecia. No entanto, podemos indagar: se o objetivo da tutoria é uma educação intelectual do discente em filosofia, por que apresentar os docentes pela sua área de especialização ou pesquisa? Haja vista que a proposta da disciplina seria auxiliar no processo de escrita dos alunos, incluindo-os dentro da lógica filosófica universitária. Portanto, a própria disciplina concederia um tom de

liberdade para trabalhar com outros textos, mas até que ponto os próprios docentes estariam dispostos a trabalharem fora do seu escopo de pesquisa? Além disso, qual a garantia que os textos, conceitos ou temáticas trabalhadas durante a Tutoria, tendo em vista o tom de liberdade da disciplina, fosse encarado com interesse por parte dos alunos?

Ao menos no meu caso, minha primeira Tutoria foi com o docente de História da Filosofia Antiga. Quando nos depararmos com a Ementa da disciplina, estão disponíveis as seguintes informações:

> **Ementa da disciplina de Tutoria I:** Análise crítica de textos clássicos da literatura filosófica grega e elaboração de pequenos textos de teor filosófico a partir de tais leituras.
> **Objetivos:** A ênfase é no desenvolvimento das habilidades lógicas e linguística envolvidas na redação e montagem de textos explicativos, versando sobre obras representativas da história da filosofia antiga.
> **Conteúdo programático:** (A) Os diálogos de Platão: 1. As diversas noções de justiça no livro I da República; 2. Divisão entre mundo sensível e mundo inteligível; 3. O livro VI da *República*; 4. O argumento da linha do livro VI da *República*. *(*B) Os escritos esotéricos aristotélicos: 1. Os vários modos de dizer o ser em Aristóteles; 2. A noção de causalidade aristotélica no livro alfa da Metafísica; 3. Os diversos modos de dizer o bem em Aristóteles e o projeto da ética aristotélica; 4. A teleologia aristotélica.
> **Metodologia do ensino:** Redação de trabalho semanais pelos alunos e discussão semanal, individualizada ou em pequenos grupos, sobre os trabalhos feitos.
> Critérios de Avaliação da aprendizagem: Os alunos serão avaliados na produção regular dos textos; Os alunos serão também avaliados nas discussões dos temas. (Unesp, 2017h, s/p)

Os encontros com o professor eram realizados quinzenalmente e consistia em uma conversa, ou melhor, um bate-papo descontraído sobre a obra. O livro trabalhado foi *O Banquete*, de Platão. O texto não foi selecionado dentro de uma gama de opções de livros, mas sua seleção se deu, pois o próprio responsável pela Tutoria ofereceu opções que se restringiam às obras do filósofo grego. Dito isso, poderíamos, em certa medida, trabalhar qualquer texto, pois a própria disciplina concederia essa liberdade, haja vista que o intuito de sua criação era, além de estreitar os laços entre docentes e discentes, oferecer ferramentas técnicas de escrita para os alunos, sendo a aproximação com os docentes, uma maneira de lapidar a escrita filosófica. Todavia, questionamos: ao invés de oferecer opções dentro da sua área de especialidade, por que se privar de selecionar textos de interesse dos alunos, mesmo que fujam do escopo de pesquisa?

Independente do motivo, a tônica dessa primeira experiência, consistia em ler a obra e redigir o que era compreendido. Não era requisitada a utilização de comentadores ou especialistas da área, apenas a compreensão do aluno mediante ao texto. O caráter interpretativo do texto assumia um ponto auge mediante a possibilidade de experimentação filosófica. Mesmo que na Tutoria houvesse um tom de experienciar, como esse senso de liberdade era utilizado

para a atividade de problematizar ou filosofar assuntos de interesse dos alunos? O problema de interesse do aluno não deveria estar acima da área de especialidade do docente, devido o objetivo dessa disciplina auxiliar nessa empreitada da escrita filosófica?

Posteriormente, a segunda tutoria foi realizada com o professor de Ética que trabalhou Hegel, mas de maneira inusitada. Ao que o documento da Ementa da disciplina explicita:

> **Ementa da disciplina de Tutoria II:** Análise de textos e escrita de trabalhos sobre tópicos centrais da Filosofia Moral e da Ética.
> **Objetivos:** A ênfase é no desenvolvimento das habilidades conceituais e argumentativas envolvidas na redação e montagem de textos argumentativos, versando sobre tópicos centrais da Filosofia moral e da Ética.
> **Conteúdo programático:** Ética e natureza; 2. Ética e história; 3. Ética e direito; 4. Ética e vontade; 5. Ética e liberdade.
> **Metodologia do ensino:** Redação de trabalhos semanais pelos alunos e discussão semanal, individualizada ou em pequenos grupos, sobre os trabalhos feitos.
> **Critérios de avaliação da aprendizagem:** Desempenho dos alunos nos trabalhos escritos e nas discussões orais, com o professor-tutor ou com o pequeno grupo de alunos, além da redação de um trabalho final valendo 10 pontos. (Unesp, 2017i, s/p)

Longe de requisitar a compreensão profunda do texto do filósofo alemão, a experiência fornecida pelo docente forneceu um outro tom para aquele semestre. Entre experimentações conceituais, escritas de textos sobre o que achávamos sobre determinado tema e defesas de hipóteses, com o objetivo de trabalhar a questão argumentativa a partir da fala, obtivemos um outro sabor na atividade filosófica. Nessa tutoria, nas últimas aulas, o docente responsável solicitou aos alunos que criassem uma hipótese e tentassem defendê-la com argumentos. A tônica abria-se para a descontração, apesar desse tom, havia ânsia e seriedade por compreender o que o docente gostaria de comunicar através daquilo que poderia ser essa educação intelectual, proposta pela Tutoria. A leveza das atividades solicitadas atribuía à Tutoria um descompromisso com questões conceituais; parecia, em certa medida, que aquilo que os alunos entendiam ou gostariam de comunicar era ouvido, diferentemente das disciplinas comuns, que qualquer possibilidade de desvio era desconsiderada ou balizada pelo texto do autor ou pela figura do especialista.

A Tutoria seguinte foi em Filosofia da Linguagem, com uma docente substituta, ex-aluna do curso de Filosofia, que utilizou a Tutoria para auxiliar na escrita de temas diferentes para cada aluno. O documento da Ementa afirma:

> **Ementa da Tutoria IV**: Análise de textos e escrita de trabalhos sobre tópicos centrais em Filosofia da Linguagem e Filosofia das Ciências Humanas.
> **Objetivos:** A ênfase é no desenvolvimento das habilidades conceituais e argumentativas envolvidas na redação e montagem de textos argumentativos, versando sobre tópicos centrais de Filosofia da Linguagem e Filosofia das Ciências Humanas.

> **Conteúdo Programático:** 1. Problemas filosóficos da Filosofia da Linguagem; 2. Relação entre arte e natureza; 3. Filosofia e Literatura; 4. Filosofia das Ciências Humanas; 5. Objeto Estético e Objeto técnico.
> **Metodologia do ensino:** redação de trabalhos semanais pelos alunos e discussão semanal, individualizada ou em pequenos grupos, sobre os trabalhos feitos.
> **Critérios de avaliação da aprendizagem:** Desempenho dos alunos nos trabalhos escritos e nas discussões orais, com o professor-tutor ou com o pequeno grupo de alunos. (Unesp, 2017j, s/p)

Nesse ponto, trabalharam-se temas diversos e dos mais diferentes escopos, principalmente com o objetivo de auxiliar na escrita acadêmica e no encadeamento argumentativo. Éramos solicitados a escrever, enviar o texto para os outros colegas que participavam na Tutoria e, conjuntamente, em sala de aula, fazíamos considerações sobre questões de escrita – coisas que poderiam ser acrescentadas no texto, recomendações de textos, documentários e filmes que auxiliariam no desenvolvimento do texto e, principalmente, fomentava-se a defesa do porquê de manter determinadas estruturas ou questões no texto ou até mesmo a própria construção de determinadas frases. O interessante dessa disciplina foi que respeitou aquilo que os alunos gostariam de desenvolver, por mais variados que fossem os trabalhos. De maneira que, em alguns casos, se utilizou dessa escrita para auxiliar em processo seletivos de Bolsas de Iniciação Científica, até mesmo em relação à FAPESP, e construção de relatórios. Seria esse auxílio e cuidado na construção dos textos e no encadeamento das ideias a proposta genuína de Tutoria proposta por Arruda?

A docente de História da Arte trabalhou Debret e aspectos arquitetônicos nacionais e internacionais. A Ementa dessa disciplina afirma:

> Ementa da Tutoria III: Análise de textos e escrita de trabalhos sobre estética teatral
> Objetivos: ênfase no desenvolvimento das habilidades conceituais e argumentativas envolvidas na leitura e redação de textos sobre tópicos centrais de estética e história da arte.
> Conteúdo Programático: 1. Educação Estética.
> Metodologia de Ensino: Redação de trabalhos semanais pelos alunos em pequenos grupos, sobre os textos de referência.
> Critérios de avaliação da Aprendizagem: Os critérios devem ser expressos de forma objetiva, clara e transparente, determinando inclusive o peso de cada um dos elementos. Sugere-se que existam pelo menos, dois diferentes instrumentos de avaliação, como consta no Artigo 77 do Regimento Geral da UNESP. Desempenho dos alunos nos trabalhos escritos e nas discussões orais, com o professor-tutor ou com o pequeno grupo de alunos. (Unesp, 2017j, s/p).

Ao menos nesse caso, a Tutoria tinha um outro objetivo, era como se ela fosse uma extensão da disciplina que a docente era responsável, ofertada no mesmo dia. Dessa maneira, algumas questões eram resgatadas na aula e a própria duração da tutoria, realizada em grupo, possuía similaridade com o horário de aula. O aspecto historiográfico dessa tutoria forneceu

um panorama do aprofundamento da abordagem histórico-filosófico, tendo o texto sua centralidade e caminhando de mãos dadas com análise textual rigorosa. Em certos encontros, alguns discentes buscavam expressar sua opinião, mas eram cerceados pelo conteúdo textual. Se aquilo que era dito não ressoava nas linhas do autor era prontamente desconsiderado ou alertado sobre a necessidade de trabalhar aquilo que havia sido proposto. Assim, aquilo que deveria ser uma experiência propedêutica filosófica individualizada ou a partir de grupos menores pode se transformar em um acréscimo disciplinar. Grupos de estudos eram mesclados com tutorias e estas assumiam a roupagem de disciplinas. Algumas predileções dos alunos eram experimentadas, assim como o rapto para grupos de estudos, presença em aulas da pós-graduação e futuros orientações para temas de pesquisa, muitas vezes não por interesse, mas pelo auxílio financeiro que as bolsas de pesquisa propiciavam.

Ao conversarmos com discentes que concluíram o curso de Filosofia, percebemos que muitos possuem uma memória afetiva positiva relacionado à imagem de Arruda. Não somente alunos como também diversos docentes do departamento. Esse olhar de inspiração se materializou no livro *Amizade e Sabedoria: Festschrift* em homenagem a Antonio Trajano (2025), organizado pelos docentes Kleber Cecon, Reinaldo Pereira e Ubirajara Rancan de Azevedo Marques, em que diversos docentes do departamento, ex-alunos e conhecidos puderam expressar suas memórias quanto ao Trajano e sua postura filosófica.

Além disso, para aqueles que realizaram a tutoria com ele, havia uma lacuna entre o modo de alguns docentes operarem dentro da tutoria e como o próprio idealizador dela atuava na disciplina. A proposta de Arruda, por mais que ressoe dentro da sala de aula ou nos corredores, tem sido deturpada por alguns docentes que veem como mais uma burocracia ou mais uma disciplina dentro do âmbito curricular. Em certo sentido, por estar incluída nos dois primeiros anos, o intuito seria propiciar aos alunos uma aproximação com a discussão e a escrita filosófica, tal como uma aproximação com futuros temas e autores para projetos de pesquisa, ofertando sutilmente um preenchimento de uma lacuna formativa em sentido de escrita acadêmica. Dito isso, indagamos: será que todos os docentes, apesar de atuarem na disciplina de tutoria, possuem compreensão da proposta do professor Arruda em relação a tutoria? Haveria espaço para uma abordagem historiográfica na tutoria, haja vista que essa abordagem privilegia as silhuetas do texto e conceitos e não os problemas dos alunos? Além disso, não haveria ainda a necessidade de realizar uma manutenção na disciplina de Tutoria, com a possibilidade de inclusão de disciplinas pedagógica-educacionais ou filosóficas-educacionais com o intuito do aluno ter contato com essa outra dimensão pouco explorada no tronco comum? Entendemos que a permanência dessa disciplina possui um caráter afetivo mediante a figura de Arruda no

departamento, mas em que medida outras questões poderiam ser exploradas ao possuímos uma maior participação dessas questões no tronco comum do curso de Filosofia? Por mais que tenhamos narrado nossa experiência nas tutorias propostas no tronco comum, os documentos das ementas das disciplinas de Tutoria demonstram uma similaridade em sua redação e, dependendo, em sua aplicação. As dinâmicas envolvidas podem ser inúmeras, mas como seria um docente recém contratado que, ao ter contato com as ementas das disciplinas, agiria para dar continuidade à proposta de Arruda? Em que medida o recorte da área do especialista cederia lugar à atividade de filosofar?

O objetivo de finalizar esse texto com a Tutoria, busca destacar a liberdade dessa disciplina, apesar das diferentes experiências produzidas nas várias tutorias cursadas. A proposta de Trajano representa o projeto de formação do filósofo e a tutoria, ao menos como ela foi concebia, refletia a externalização dos anseios dos alunos em sua empreitada filosófica. Muito mais do que somente o contato com o texto, a tutoria aproximava o filosofar do próprio aluno e, também, do próprio docente. O contato com esses anseios poderia cristalizar um projeto de formação que exercitaria o filosofar. Entretanto, com o desenvolvimento do curso, vimos, sentimos e percebemos que vivenciamos sob uma determinada expectativa filosófica: espera-se muito do aluno, é oferecido pouco a ele. Do seu ingresso ao seu egresso, o filósofo unespiano é moldado a partir de conflitos, heranças e práticas que, muitas vezes, estão aquém de sua compreensão. Assim, do ideal formativo à realidade, vemos a lacuna na formação e o preparo para algo que nos sentimos despreparados. Dos gritos dos filósofos que se formarão ecoam o silêncio daqueles que se sentem perdidos em um curso que nos habilita para algo que não sabemos a serventia e vivenciamos sua limitação na atuação. Entre a expectativa da reflexão, presenciamos o desamparo na formação e no mundo do trabalho, que esse texto, de alguma forma, ofereça a possibilidade de novas reflexões com as ideias aqui contidas.

5. CONCLUSÃO

No início de nosso texo, utilizamos a metáfora da caminhada como ponto de partida e não poderíamos deixar de recorrê-la nesse momento final. A alusão à caminhada nos auxilia a entender de onde partimos, mas a dúvida maior era: para onde iríamos? Nos compassos e descompassos desse trajeto, cada passo pode ser materializado pelas letras, palavras, frases, discussões e vivências; escritas apagadas, redigidas, recolocadas de diversos modos. Entre o cansaço da mão e da mente, a construção dessas frases tinham o intuito de externalizar um problema formativo, problema esse que recobre um período; temporalidade essa posta nesse texto e que finda um processo e que propicie novas reflexões.

Buscaremos nos lançar nos problemas que nos aflingiram mediante o que foi trabalhado. Em tom de retrospectiva, analisamos as abordagen histórico-filosófica e temática e sua configuração nas práticas da formação do filósofo na UNESP. O problema nasce da convergência de experiências do PIBID, estágio supervisionado e de problematizações sobre o papel do filósofo e sua atuação no universo do trabalho.

Além de entender as práticas e os pormenores, a vazão busca entender como essas tensões rivalizam um ideal de egresso com uma dura realidade a ser vivenciada. Atrelado ao Ensino de Filosofia, buscamos refletir sobre as práticas através de documentos presentes no curso, como as ementas de disciplinas que expõem indícios e vestigios do processo formativo. A articulação desse trabalho é um diagnóstico de uma postura hegemônica da filosofia e o seu contraponto, a leitura das abordagens é apenas uma leitura da formação filosófica unespiana, de maneira a entender a construção e perpertuação dessas práticas.

No sentido de dobrarmos o nosso problema, a conclusão é apenas um ponto que deve ser transpassado. Ao meu ver, a questão das abordagens histórico-filosófica e temática refletem um pano de fundo mais profundo: a compreensão das práticas vivenciadas no processo formativo, o papel social e político do filósofo na sociedade e sua inserção no mundo do trabalho. Perante aos diversos atravessamentos, notamos que tais questões nos atormentaram em vários momentos e durante parte do nosso processo de mestrado. Se a lacuna formativa é presente, o desamparo nos assola, seja ele presente no ensino ou na pesquisa.

Em certa medida, no início de nosso processo de iniciação científica na graduação, não almejavamos a área do ensino de filosofia, mas a reconstrução dos horizontes históricos do departamento de filosofia da UNESP, decorrente da ausência de documentos, indícios e vestígios. Então, como tal área chegou até nós? Pelos debates e processos produzidos no sentido de viabilizar o que desejávamos e que durante um tempo nos afligia mediante as vivências do

Pibid. Apesar da pesquisa ter ido para outro rumo, era um modo de tratar aquilo que nos afetava naquele momento.

Digo isso pois, como tecemos no texto, o Pibid nos movimentou para outros lugares, mas o modo como fomos movimentados é apenas um recorte dos efeitos produzidos. Tal asserção repousa na escolha ensaística de redação desse texto. Muitos dos membros do ENFILO redigem seus textos, dissertações e teses a partir de experiências singulares durante o seu processo de formação. Entendemos o ponto da emergência do problema através de uma problematização da própria formação, embora compreendemos também que a maneira de proceder possa ter seu cunho autoritário, devido ao seu único modo de proceder ou pela possibilidade de ser orientado.

Se a abordagem histórico-filosófica entende a história da filosofia como o seu norte, e a abordagem temática o problema como a sua bússula, a experiência singular no ENFILO ganharia a mesma conotação com essa enunciação singular? Haveria outras possibilidades de problematizar as questões dos orientandos sem a enunciação dessa singularidade problemática? Estaria o desamparo formativo também presente nas dinâmicas fornecidas pelo grupo?

Tendo em vista que as práticas que criticamos repousam no aspecto filosófico hegemônico e pouco nas ferramentas e procedimentos que utilizamos, entende-se que tais ferramentas nos auxiliam nessa enunciação, mas haveria outras? Se pretendemos alargar os limites e demarcações do campo, em que medida enunciar somente de uma forma e priorizar essa maneira, auxiliaria no desenvolvimento do problema? Essas questões são externalizadas pelas vivências hoje entendidas, mas antes não compreendidas. A insistência por um modo de realizar a enunciação do problema só foi feita em sua realização, mas quais seriam as práticas do ENFILO e que singulariza o grupo perante outros agente e atores?

Além disso, as produções do grupo evocam um grau de pertencimento com aqueles que colaboraram, mas esse pertencimento estaria em qual estatuto? Há membros que estão atrelados, mas há outros que devido a um processo histórico concomitante participaram de problematizações e seguiram outros caminhos, há a necessidade do diálogo com esse agentes ou apenas nos recordaremos dessas personalidades pelas contribuições do passado?

O desenrolar dessas reflexões permitem uma expansão dos questionamentos. O contato com o texto de Rabossi (2008) e em conversas com amigos e conhecidos, pouco se fala sobre a inserção do filósofo no mundo do trabalho. Trabalhamos essa questão nesse texto, pois muitos de nossos colegas vivenciaram e/ou vivenciam isso. A linha de atuação do filósofo profissional precisa ser evidenciada, tendo em vista que a constituição de um *scholar* ou erudito apenas afasta a própria filosofia do mundo ou do próprio processo de filosofar.

Dessa forma, entendemos as abordagens como modos de cristalizar tipos de maneiras de filosofar. Elas são suficientes? Entendemos que não. Logo, qual o tipo de formação filosófica o discente do curso deveria ter? É difícil precisar, mas esperamos que o leitor possa refletir acerca dessa problemática.

6. REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Notas de Literatura.** Organização: Rolf Tiedemann. Tradução: Jorge de Almeida. São Paulo: Editora34, 2003

ALELUIA, José Roberto Sanabria de. **A invenção do filósofo ilustrado: notas arqueogenealógicas do ensino da filosofia no Brasil**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2014.

ALELUIA, José Roberto Sanabria de. **Por que não somos Filósofos? Notas genealógicas sobre o ensino da filosofia na Universidade de São Paulo**. 2021. 225p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2021.

ANPOF. **GT FILOSOFAR E ENSINAR A FILOSOFAR**, 2006. Disponível em: https://anpof.org.br/gt/gt-filosofar-e-ensinar-a-filosofar. Acesso em: 12/01/2025

ARANTES, Paulo. In: **Conversas com filósofos brasileiros**. Marcos Nobre e José Marcio Rego. São Paulo: Editora 34, 2000.

ARRUDA, A. T. M. **A interdisciplinaridade, no passado e no presente**. In : CARRARA, K. (org.). Educação, Universidade e Pesquisa . Marília: Unesp Marília Publicações, 2001. p. 113-120.

ARRUDA, A. T. M. **Filosofia geral e problemas metafísicos**. In: PRADO, L. L.; SCHLÜNZEN JR, K.; SCHLÜNZEN, E. T. M. (Org). Filosofia. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 1. 2013, p. 15-54.

ATTAB, Z. A. **Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - FAFI: uma história de conquistas e divergências**. Organizadora: Zuleika Aum Attab. São José do Rio Preto: Laboratório Editorial - Unesp/Ibilce, 2016.

BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). **Classificação Brasileira de Ocupações**. CBO: Brasília, 3° Edição, 2010,

BROENS, M. C.; GONZALEZ, M. E. Q.; HASELAGER, W. F. G. **Informação e Ação: Notas sobre a experiência interdisciplinar na Filosofia**. In: GONZALES, M. E. Q.; BROENS, M. C.; MARTINS, C. A. Informação, Conhecimento e Ação Ética. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012 p. 91-107.

CECON, K.; PEREIRA, R. S.; MARQUES; U. R. A. **Amizade e Sabedoria: Festschrift em homenagem a Antonio Trajano**. [s.l.] : Oficina Universitária,2025. DOI: 10.36311/2025.978-65-5954-567-4. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/509. Acesso em: 15 out. 2025.

CERLETTI, Alejandro; KOHAN, Walter Omar. **A filosofía no ensino médio: caminhos para pensar seu sentido**. Trad. Norma Guimarães Azevedo. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999

D'AGOSTINI, Franca. **Analíticos e continentais: Guia à Filosofia dos últimos trinta anos**.

Tradução: Breno Dischinger. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

DALGALARRONDO, Paulo. **Natureza e cultura na definição e delimitação do humano: debates e disputas entre antropologia e biologia**. 2013, 636 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

DIAS, M. R. T. **Desafios da gestão universitária: A UNESP – Universidade Estadual Paulista e a interiorização do ensino superior**. 2004. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2004.

DOMINGUES, Ivan. **O continente e a Ilha: Duas vias da filosofia contemporânea**. 2° edição. São Paulo, Edições Loyola, 2017a.

DOMINGUES, Ivan. **Filosofia no Brasil: Legados e Perspectivas – ensaios metafilosóficos**. São Paulo: Editora UNESP, 2017b.

ETGES, N. J. **Ciência, interdisciplinaridade e educação.** *In*: Jantsch, A. P.; Bianchetti, L. Petrópolis: Vozes, 2000.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa.** 15° ed. Campinas: Papirus, 2008.

FAZENDA, I. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. São Paulo: Loyola, 2011.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do Ensino de Filosofia. Uma didática para o ensino médio**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GARCIA, Amanda Veloso. **Elementos para uma Filosofia além da esfera verbal**. 2016. 73f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2016.

GARCIA, Amanda Veloso. **A filosofia e seu ensino podem colaborar para adiar o fim do mundo? Marília: Oficina Universitári**a; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

GARCIA, A. V. **Reflexões acerca da formação em Filosofia na UNESP através dos porquês e contribuições de uma disciplina sobre as "Questões da filosofia e seu ensino"**. In: RODRIGUES, A.; GELAMO, R. P. Percepções sobre o ensino de filosofia: registros de um tempo e seus movimentos. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p 133-178.

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.

GOLDSCHMIDT, Victor. **A Religião de Platão**. Trad: Ieda e Oswaldo Porchat Pereira. 2ª ed., São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

GOMBERG, Felipe. **Coleção *Os Pensadores*: aura do livro e mercado editorial**. Tese (Doutorado em Comunicação Social). Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2017.

GONZÁLES, Maria Cristina; STIGOL, Nora; BROENS, Mariana Claudia. **História da Filosofia e Filosofia no contexto do ensino universitário.** Campinas: Alíneas, 2008.

GLOCK, Hans-Johann. O que é filosofia analítica? Porto Alegre: Penso, 2011.

GUIA DO ESTUDANTE. **Fuvest**. São Paulo: Editora Abril, 2019.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber.** Rio de Janeiro, Imago: 1976.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. 9ª ed. Trad. Manuela pinto dos Santos e Alexandre Fradique Mourão. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 2018.

KANT, Immanuel. **Lógica**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

LARROSA, Jorge. **O ensaio e a escrita acadêmica. Educação & Realidade**. Rio Grande do Sul, 28(2), p.101-115, jul/dez, 2003. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643. Acesso em: 15/10/2023.

LARROSA, J. A Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade**, *[S. l.]*, v. 29, n. 1, 2004. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25417. Acesso em: 27 fev. 2024.

LENOIR, Y. **Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável**. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). Didática e Interdisciplinaridade. 13° ed. Campinas: Papirus, 2008.

LIMA, Márcio José Silveira. Filosofia e interdisciplinaridade. **Pro-posições**. V. 28, N.1 (82), jan./abr. 2017.

LUCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MACIEL, Héstia E. Tenfuss: **Simplesmente Memória**. In: INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS, LETRAS E CIÊNCIAS EXATAS (Unesp)marquesgiro. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FAFI: depoimentos. 1. ed. São José do Rio Preto: Unesp/Ibilce, 2016.

MARQUES, U. R. A; GIROTTI, Marcio Tadeu. Entrevista com Ubirajara Rancan de Azevedo Marques. **Filogêneses.** Marília. Vol. 2, nº 1, p. 1-11, 2009.

MARQUES, Lúcio Álvaro; SANTOS, Maria Teresa Marques (org.). **Série Investigação Filosófica: Textos selecionados de filosofia latino-americana II.** Pelotas: NEPFIL Online, 2022. 255p. ISBN: 978-65-86440-86-7. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/nepfil/files/2022/02/SIFFLAT2.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2024.

MAUGUÉ, Jean. O ensino da filosofia: suas diretrizes. **Revista Brasileira de Filosofia**, v. 04, Fasc. IV, p. 642, 1955.

MONTEAGUDO, Ricardo. Filosofia no segundo grau: necessidade e utilidade dos textos clássicos. **Dissenso: revista de estudantes de filosofia**, São Paulo, Brasil, n. 1, p. 123–126, 1997. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/dissenso/article/view/105036.. Acesso em: 28 set. 2024.

MORAES, João Antônio de; GIROTTI, Márcio Tadeu. Entrevista com o prof. Dr. Antonio Trajano Menezes Arruda. **Kínesis**, Marília, v. 5, n. 9, Edição Especial, p. 1-20, 2013.

NETTLE, Daniel. Beyond nature versus culture: culutral variation as an evolved characteristic. **Journal of the Royal Anthropological Institute** (N.S.) 15, 223-240 ©Royal Anthropological Institute 2009.

OBIOLS, Guillermo**. Uma introdução ao ensino de filosofia**. Trad. Sílvio Gallo. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

OLIVEIRA, Victoria de. **Uma Introdução à Filosofia da Mente de Gilbert Ryle**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

PECORARO, Rossano. Analíticos e continentais: Uma introdução à Filosofia. Rio de Janeiro: **Editora 7 Letras**, 2013.

PEREZ, Diana Ines. **Filosofia Analítica na América Latina**. *In*: Santos, Maria Teresa Marques; Marques, Lúcio Álvaro. Série Investigação Filosófica: Textos selecionados de filosofia latino-americana II. Pelotas: NEPFIL Online, 2022. 255p. ISBN: 978-65-86440-86-7. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/nepfil/files/2022/02/SIFFLAT2.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2024.

POMBO, O. EPISTEMOLOGIA DA INTERDISCIPLINARIDADE. **Ideação**, *[S. l.]*, v. 10, n. 1, p. 9–40, 2010. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4141. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141. Acesso em: 28 fev. 2025.

PORTA, Mario Ariel González. **A filosofia a partir de seus problemas: Didática e metodologia do estudo filosófico.** 3° edição. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RANCIÈRE, J. **Le maître ignorant**. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle. Paris: Fayard, 1987.

RODRIGUES, Augusto. **Como nos tornamos os professores que somos: uma problematização da herança estruturalista nas práticas de ensinar e aprender filosofia**. São Paulo: Cultura Acadêmica Digital, 2020.

RODRIGUES, Augusto. **Heranças Político-Filosóficas de ensinar e aprender Filosofia: Do campo do ensino de Filosofia à trajetória formativa na UNESP.** Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2024.

RABOSSI, Eduardo. **Enseñar filosofía y aprender a filosofar.** *In*: VALDIVIA, L; VILLANUEVA, E. (ed.). Filosofía del lenguaje, de la ciencia de los derechos humanos y problemas de su enseñanza. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1987, p. 201-208.

RABOSSI, Eduardo. **En el comienzo Dios creó el canon: Biblia berolinensis**. Buenos Aires: Celtia-Gedisa, 1° edição, 2008.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, G. de S. Somente quem anda a pé pela estrada conhece a força que ela tem: O ensino de filosofia e o Pibid-Filosofia –Unesp.In: RODRIGUES, A.; GELAMO, R. P. **Percepções sobre o ensino de filosofia: registros de um tempo e seus movimentos**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p 337-358.

SCHAEFER, S. JANTSCH, Ari Paulo, BIANCHETTI, Lucídio (Org.). | Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 78, n. 188-89-90, 1 dez. 1997.

SILVA, Éliton Dias da. **Não se ensina filosofia, se ensina filosofar: a controversa presença da história da filosofia na formação docente.** 2016. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2016.

SILVA, L. F. B. A pesquisa em Filosofia na Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp em Marília: uma breve retrospectiva. In: CARRARA, K. (org.). Educação, Universidade e Pesquisa. Marília: Unesp Marília Publicações, 2001.

SOUZA, E. A; SILVEIRA, L. F. B.. Conversa com Lauro Frederico Barbosa da Silveira. In: MARTÍNEZ-ÁVILA, D.; SOUZA, E. A.; GONZALEZ, M. E. Q. (org.). Informação, Conhecimento, Ação Autônoma e Big Data: Continuidade ou Revolução? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019.

TEIXEIRA, João de Fernandes. **Filosofia Jabuticaba: Colonialidade e pensamento autoritário no Brasil.** São Paulo: FiloCzar, 2021.

TEIXEIRA, Lívio. Algumas considerações sobre a filosofia e o estudo da história da filosofia no Brasil. **Cadernos Espinosanos**, n. X, ago, p. 194-201, 2003 [1964].

TOLEDO, Caio Navarro de. **Depoimento sobre o Departamento de Filosofia.** In: SILVA, Zélia Lopes da; FERREIRA, Sandra Aparecida. (Org.). A trajetória da Faculdade de Filosofia e Ciências e Letras de Assis nos desafios educacionais do ensino superior: entre o passado e o futuro. Assis: UNESP – Campus de Assis, 2012, p.139-143.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Faculdade de Filosofia e Ciências. **Pós-Graduação em Filosofia. Apresentação.** Histórico. Atualizada em 21/03/2025 às 11:42 - Responsável: Gustavo Henrique Nicolau Alves Gabardo. Disponível em: Acesso em: 24 março 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Faculdade de Filosofia e Ciências. **Pós-Graduação em Filosofia. Linhas de Pesquisa.** Histórico. Atualizada em 21/03/2025b às 11:42 - Responsável: Gustavo Henrique Nicolau Alves Gabardo. Disponível em: Acesso em: 21 março 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO". **Programa**

de Ensino - Filosofia Geral II Abordagem histórico-filosófica. Marília, 2017c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO". **Programa de Ensino - Filosofia Geral I Abordagem temática.** Marília, 2017d.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO". **Programa de Ensino - Abordagem Pluralista e Interdisciplinar da Filosofia II.** Marília, 2017e.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO". **Programa de Ensino - Abordagem Pluralista e Interdisciplinar da Filosofia I.** Marília, 2017f.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO". **Programa de Ensino - Tutoria I.** Marília, 2017g.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO". **Programa de Ensino - Tutoria II.** Marília, 2017h.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO". **Programa de Ensino - Tutoria III.** Marília, 2017i.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO". **Programa de Ensino - Tutoria IV.** Marília, 2017j.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO". **Guia de profissões da UNESP**. São Paulo: Fundação Vunesp, 2021a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Faculdade de Filosofia e Ciências. **Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia**. Marília, 2017. Disponível em: Acesso: 21 set. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). Portaria n.º 186, de 17 de dezembro de 2018. São Paulo, 2018. Disponível em: regulamento-estagio-filosofia-186-2018.pdf

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Faculdade de Filosofia e Ciências. **Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia**. Marília, 2021b. Disponível em: Acesso: 21 set. 2024.

VELASCO, P. D. N.. **Ensino de - qual? - filosofia: ensaios a contrapelo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019.

VELASCO, P. D. N. **Revisitando minha trajetória de pesquisa junto ao Enfilo: problematizações sobre (não tão) velhas (mas sempre caras) questões**. In: RODRIGUES, A.; GELAMO, R. P. Percepções sobre o ensino de filosofia: registros de um tempo e seus movimentos. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p 21-52.

VELASCO, P. D. N. Sobre a virada discursivo-filosófica do ensino de Filosofia: o legado argentino e a problemática do campo. **O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 51, p. 335-362, jul-dez, 2022.

VILELA, Marcos Vinícius Ferreira. Reflexões sobre o histórico e caminhos da interdisciplinaridade na educação superior no Brasil. **Journal Health NPEPS**, *[S. l.]*, v. 4, n.

1, p. 6–15, 2019. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/jhnpeps/article/view/3716. Acesso em: 28 set. 2024.