

# DESAFIOS PARA UMA REFLEXÃO ACERCA DO ENSINO DE FILOSOFIA E SEU SENTIDO NO ENSINO MÉDIO PAULISTA

## CHALLENGES FOR A REFLECTION ON THE TEACHING OF PHILOSOPHY AND ITS MEANING IN THE 'PAULISTA' HIGH SCHOOL

**Genivaldo de Souza Santos**  
**André Santiago Baldan**  
**José Antônio Leandro Filho**  
Universidade do Oeste Paulista

### Resumo

Com o retorno da filosofia para o ensino médio, muitos desafios foram postos à pesquisa e à práxis escolar, tornando necessárias investigações sistemáticas que tomem como objetos de pesquisa o ensino de filosofia. A filosofia é tradicionalmente identificada como um conhecimento emancipador, porém, no contexto escolar, ela é limitada por questões curriculares que levam a uma redução dos seus sentidos. A partir desse quadro, investigamos os documentos curriculares do ensino básico bem como duas concepções filosóficas do ensino de filosofia. Como resultado, consideramos a necessidade de uma relação de sentido do professor com a disciplina que ministra (filosofia), estimulada pela formação inicial, que assume entre os objetos de reflexão filosófica seu próprio ensino, restrito atualmente aos campos pedagógicos da didática e das metodologias.

**Palavras-chave:** Ensino de filosofia. Currículo. Escola.

### Abstract

Considering the return of philosophy to the high school syllabus, a large number of challenges has been proposed to the research and the praxis in school context, which has required systematic investigations that take as a research object the teaching of philosophy. Philosophy is traditionally identified as an emancipating knowledge, nevertheless, in the school context it is limited for curriculum reasons which leads to a reduction of its senses. Focusing on this idea, we investigated both the curricular documents of the elementary school and two philosophical conceptions of philosophy teaching. As a result, we consider the necessity of a relationship of sense between teacher and the subject he/she teaches (philosophy), motivated by the initial formation, that considers among the objects of philosophical reflection the teaching itself, limited in the present time to the pedagogical field of didactics and methodologies.

**Key-words:** Philosophy teaching. Curriculum. School.

## Introdução

Investigações em torno do ensino de filosofia destacam sua importância no processo educativo escolar, na formação do educando como um sujeito crítico, consciente de sua cidadania e capaz de posicionar-se no mundo. Seu retorno como disciplina escolar ocorreu por meio da pressão dos educadores que acreditaram em seu potencial emancipatório, alimentados pelo desejo de que os/as alunos/as pudessem refletir sobre seu cotidiano para transformá-lo.

Investigações realizadas sobre o ensino de filosofia no contexto da escola básica apontam para alguns limites, dentre eles, destacamos as condições nas quais a filosofia foi estabelecida como disciplina escolar obrigatória, o seu significado extremamente reduzido nos moldes curriculares e, no caso da política de currículo do Estado de São Paulo, a inconsistência do material oferecido pela SEE/SP e sua incongruência com a Proposta Curricular, que, paradoxalmente, deveria orientar a elaboração dos *Cadernos*<sup>33</sup> do aluno e do professor (GARCIA *et al.*, 2010).

Em relação às possibilidades do ensino de filosofia, as investigações conduzidas pelo mesmo grupo de estudo<sup>34</sup> apontam para necessidade de reestruturação de alguns parâmetros metodológicos de ensino face à tentativa de superação da forma mecanizada de transmissão de conteúdos, o que torna imprescindível uma concepção filosófica de formação docente, bem como da educação em suas determinadas tendências pedagógicas que permeiam as práticas escolares.

Nesse sentido, o presente texto articula-se como momento inicial de uma pesquisa de maior amplitude, através de uma investigação que busque um diálogo entre os temas do ensino da filosofia e das políticas de currículo implementadas no estado de São Paulo, destacando a seguinte problemática: “o que” e “como” ensinar a filosofia no contexto da escola básica? A primeira questão apresenta-se como uma questão essencialmente curricular e a segunda avança para o terreno das metodologias.

Em relação à primeira questão, lançamos um questionamento aos documentos curriculares sobre o sentido da filosofia no ensino básico, que nos encaminhou para a problematização da noção de cidadania nesses mesmos textos legais. Avançando para a segunda questão, problematizamos duas concepções clássicas sobre o ensino de filosofia: a de Immanuel Kant e a de Georg Wilhelm Friedrich Hegel, uma vez que representam, no conjunto da história da filosofia, autores importantes que problematizaram filosoficamente o ensino da filosofia.

Consideramos que o diálogo entre as questões curriculares, no caso específico da filosofia, e as metodologias de ensino de filosofia revela-se como um campo promissor, pois relaciona, de um lado, os percursos curriculares (quer seja, conteúdos ou habilidades e competências), sintonizados de forma mais aguda com as necessidades das aprendi-

dizagens dos/as alunos/as; e do outro, a necessidade de um “ensino filosófico” de filosofia, que supere a crença moderna no “método universal”<sup>35</sup>, que aparece de modo bastante arraigado na atuação do/a professor/a de filosofia.

Atualmente, as demandas próprias da escola básica têm requerido dos professores de filosofia a superação de formas mecânicas que visam a uma suposta transmissão de conhecimento, que depende de uma formação docente, inicial e continuada, que contemple a problematização e a reflexão sobre a educação e sobre um ensino filosófico da filosofia, para além dos necessários, porém insuficientes, aspectos didático-pedagógicos.

## 1. O lugar da filosofia nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A filosofia, como disciplina escolar, tem uma trajetória marcada por rupturas e descontinuidades na história da educação brasileira. Excluída do currículo oficial pela ditadura militar, começou a regressar lentamente a partir da década de 1980, marcando sua presença na LDB – Lei de Diretrizes e Bases de 1996, oficializada com a lei 11.684 de 02 de junho de 2008 que “[...] estabelece as diretrizes e bases da educação nacional de inclusão da filosofia e da sociologia como disciplina obrigatória nos currículos do Ensino médio.” (BRASIL, 2010)

Sílvio Gallo (2002, p. 12) diz que “[...] provavelmente a legislação educacional em vigor nunca deu tanta ênfase à importância da filosofia na educação básica quanto o atual PCN’s tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio”. A inserção da disciplina de filosofia na matriz curricular do ensino médio poderia indicar uma preocupação com uma educação em seu sentido formativo mais amplo, comportando as dimensões políticas, éticas e estéticas, visando ao ideal grego de uma formação para o exercício da cidadania.

### 1.1 A legislação pedagógica no Brasil e a Reforma do Ensino Médio

Nas últimas décadas, a legislação pedagógica brasileira sofreu profundas modificações que foram materializadas em dezenas de documentos (Leis, decretos, portarias, pareceres e resoluções), cujos eixos podem ser identificados como a “nova” Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s).

O Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico, articulou a reforma do ensino médio brasileiro como parte de uma política mais geral de desenvolvimento social que priorizou as ações na área da educação (BRASIL, 1999, p. 15). Além do Brasil, os países latino-americanos se empenharam nessas reformas

33 Podemos caracterizá-los como uma espécie de fascículo, nos moldes de uma pequena apostila, categorizada e dividida por disciplinas, as quais são distribuídas bimestralmente aos alunos e professores. A expressão *Cadernos* e não simplesmente apostilas quer indicar que se trata de um material de apoio e não didático que busca uma relação mais interativa com o aluno, bem como evitar o tom conteudista que pesa sobre as apostilas, pois parte-se do princípio de que desenvolver habilidades e competências é mais importante que simplesmente transmitir conteúdos. O que gera uma particularidade negativa, na medida em que até os textos filosóficos são tomados como conteúdos e, nesse sentido, têm uma presença reduzida nos *Cadernos*. Além disso, os *Cadernos* distribuídos aos professores contam com textos e explicações suplementares (incluindo a sugestão de metodologia, recursos e materiais, entre outras) que, na sua justa medida, seria bastante interessante para o/a aluno/a.

34 Grupo de Estudos Ensino de Filosofia (ENFILO) e do Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação (GEPEF), ambos vinculados a UNESP-Marília.

35 Cujas dinâmicas separam o objeto do conhecimento e o método de conhecimento, tornando aquela variável face à invariabilidade desse. Assim, bastaria um método eficaz para que o ensino pudesse ocorrer (RANCIÈRE, 2002).

Os PCN’s – Parâmetros Curriculares Nacionais – são o conjunto das orientações que definem não um currículo único, mas balizas para um currículo flexível, incluindo uma orientação mais geral que são a LDB e sua fundamentação, isto é, as DCN’s. O ensino médio, o ensino fundamental e a educação profissionalizante dispõem de um PCN e DCN próprios.

para superar as desvantagens com relação aos países mais desenvolvidos.

Os próprios PCN's<sup>36</sup> apontam dois fatores que determinaram a urgência de tais reformas. O primeiro refere-se ao econômico, possibilitado pela ruptura tecnológica, identificada como a terceira revolução técnico-industrial ou a revolução informática<sup>37</sup>. O segundo fator diz respeito à crescente expansão da rede pública e à universalização do ensino médio; de naturezas diversas, ambas mantêm relações observáveis, afirma o documento, já que a sociedade do conhecimento desenhada pela revolução informática requer indivíduos aptos a manipular as diversas tecnologias em constante mutação. O ensino médio constitui esse espaço/tempo de preparação do novo trabalhador, relação determinante no aumento da procura por esse segmento de ensino e os arranjos e reformas para suprir tais demandas.

Tais reformas no âmbito da educação ocorreram dentro de um contexto histórico-social propício a essa dinâmica, além da pequena diferença temporal da promulgação da Constituição Federativa do Brasil (1988), e fazem parte desse contexto: a consolidação da democracia, o advento das novas tecnologias, as mudanças na produção de bens e serviços (BRASIL, 1999, p. 13), a abertura para o mercado externo e a globalização. Elas se situam, portanto, no raio de influências desses importantes acontecimentos que marcaram a história recente do Brasil.

No bojo dessas transformações, o ensino médio, por razões também históricas, ficou em grande evidência. Sua identidade – em permanente crise<sup>38</sup> – foi mote de ardorosos debates, atualizando as discussões dos educadores desde seu surgimento: tem ele o caráter de finalidade ou é propedêutico? Deve ser profissionalizante? Pode se constituir em zonas nas quais o estudante “escolhe” seu fim? Deve ter uma preocupação com uma formação geral ou técnica? Sua orientação deve ser humanista, tecnicista ou híbrida? É possível tal hibridismo? Tais impasses apenas ilustram a busca de uma definição para o ensino médio no Brasil que se arrasta por várias décadas, senão, desde seu surgimento.

Juntamente à questão de sua identidade, outra questão de caráter mais prático ficou evidente nos últimos

anos. Torna-se mister notar que esse segmento da educação brasileira teve, nas últimas duas décadas, um crescimento desproporcionalmente maior se comparado aos outros segmentos do sistema educativo brasileiro, ocupando um espaço e uma preocupação inusitados devido às políticas de inclusão do ensino fundamental, cuja tendência foi um maior número de estudantes aptos a frequentar a escola média, bem como aqueles fatores apontados acima que contextualizaram a reforma do ensino no Brasil. Professores capacitados, escolas capacitadas para receber essa nova clientela, vagas, recursos pedagógicos e físicos constituíram (e ainda constituem) desafios a serem enfrentados em um curto espaço de tempo.

Entre os elementos que evidenciam a ruptura com a legislação anterior (Lei 5.692/71) e que tentam imprimir uma nova identidade ao documento, está sua mudança de direção que, a grosso modo, passou de uma orientação tecnicista-profissionalizante para uma orientação humanista, ao menos no que diz respeito à sua legislação; constitui também a nova identidade do ensino médio no Brasil, sua inclusão na educação básica e sua progressiva universalização, direito do cidadão e dever do Estado, já apontado no Art. 208, Inciso II da Constituição de 1988.

Incorpora-se nessa redefinição, como reza o documento, o caráter de terminalidade de um ciclo, a educação básica, e surge a possibilidade do ingresso em outra etapa, a educação superior. Além dessa, outras rupturas são tomadas como objetivos pela reforma, entre elas: um ensino contextualizado (Lei 9.394/96) frente ao ensino descontextualizado (Lei 5692/71); interdisciplinaridade (Lei 9.394/96) *versus* ensino compartimentalizado (Lei 5692/71); o estímulo do raciocínio e da capacidade de aprender (Lei 9.394/96) em contrapartida ao acúmulo de informações (Lei 5692/71).

O artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases retoma a fórmula da Constituição Federativa do Brasil (1988), destacando como objetivos da educação básica o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania, os meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores. Ficam explícitas no documento as duas grandes preocupações presentes na Constituição Federativa do Brasil de 1988: preparação para a

36 Os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais – são o conjunto das orientações que definem não um currículo único, mas balizas para um currículo flexível, incluindo uma orientação mais geral que são a LDB e sua fundamentação, isto é, as DCN's. O ensino médio, o ensino fundamental e a educação profissionalizante dispõem de um PCN e DCN próprios.

37 A terceira revolução técnico-industrial, denominada pelo documento de revolução informática, é apontada pelo economista Paulo Tigre como o novo paradigma microeletrônico. Em seu artigo intitulado Paradigmas tecnológicos, Tigre (1997) analisa o impacto econômico na sociedade ocidental das descobertas de diferentes tecnologias desde a máquina a vapor (1769) até o paradigma microeletrônico. Para o autor, há uma vasta literatura que comprova tal revolução, entre eles, Chris Freeman e Carlota Perez, com os quais concorda nos pontos que evidenciam tal ruptura: a) custos baixos e com tendências declinantes, levando em consideração o número cada vez maior de pessoas com acesso às tecnologias produzidas e o tempo cada vez menor de penetração social; b) oferta aparentemente ilimitada se comparado com produtos oriundos do petróleo ou outro recurso natural não renovável, sabidamente limitado, levando em consideração que a matéria prima da microeletrônica é o silício, abundante na natureza e utilizado de maneira insignificante; o insumo crítico da microeletrônica é a inteligência humana, aparentemente, ilimitada; c) potencial de difusão pervasiva a toda a sociedade que permite sua aplicação potencial em toda atividade econômica. Uma outra análise permite que tenhamos uma visão mais ampla da questão, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) se apoia em argumentos como esses apresentados pelo economista Paulo Tigre. Em sua tese de doutorado, a Prof. (a) Maria Sylvia de Simões Bueno, pesquisando as políticas educacionais para o ensino médio, destaca Vilkhovtchenko, um pensador russo que escreveu acerca das políticas de reforma, concebida na URSS ante sua crise estrutural, em seus trabalhos, à época, ele já apontava para as alterações profundas do trabalho nas sociedades contemporâneas. O referido autor, em suas análises, localiza o surgimento de um novo tipo de organização da produção em países capitalistas, à partir dos anos setenta. Tal modelo, desdobrando-se em novos princípios, que, uma vez aplicados no aproveitamento dos recursos humanos, tinham a pretensão de plus de eficácia na exploração de todos os componentes disponíveis na força de trabalho: físicos, emocionais, intelectuais. A linha mestra deste tipo de organização é o estímulo da capacidade criativa do trabalhador com implicações de ordem física e sociais do trabalho e alterações significativas em seu conteúdo e organização. Este fenômeno decorrente, mas não apenas, da revolução industrial e trazida pela inovação tecnológica ao exigir uma sociedade mais culta e trabalhadores melhores informados, colocaria em dúvida o taylorismo como sistema consolidado de domínio de classe e desencadearia, já nos anos setenta, sua substituição pela racionalização capitalista da produção conhecida como “humanização do trabalho” (BUENO, 1998).

38 Em artigo publicado no dia 17 de setembro de 2007, no site de “Educação” do UOL – Universo On Line – via Agência Brasil, o atual ministro da educação, Fernando Haddad, afirmou que o ensino médio vive uma “crise aguda”. A declaração foi feita na abertura do seminário Ensino Médio Diversificado, na Câmara dos Deputados, em Brasília. A declaração veio ao encontro dos dados fornecidos pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – que mostram a má qualidade do ensino médio oferecido aos estudantes. Para o ministro, a dicotomia formação geral e formação profissionalizante do ensino médio “está um pouco fora de moda”.

cidadania e para o trabalho<sup>39</sup>.

Novamente, retoma-se a fórmula contida na Constituição Federativa do Brasil de 1988, bem como o contido no Artigo 22 da LDB, isto é, a centralidade dos conceitos de cidadania e do trabalho como objetivos da educação básica, agora, direcionada ao ensino médio. Mas é o artigo 35, parágrafo III, deste documento (LDB), que torna possível a preparação do terreno para a elaboração de uma proposta curricular com a tônica humanista e não mais meramente tecnicista-profissionalizante, ao menos, na legislação. Ao introduzir as noções de: i) pessoa humana; ii) formação ética; iii) desenvolvimento intelectual; iv) desenvolvimento do pensamento crítico, permite que se vislumbre a abertura necessária, a legitimação e a justificativa para que legislações específicas posteriores alinhem a educação, no caso específico do segmento médio, a um humanismo pedagógico, o que será realizado pelo Parecer nº. 15/98 e pela Resolução nº. 03/98.

A presença da filosofia no currículo escolar pode ser traduzida como uma aposta nas potencialidades críticas e criativas dos jovens estudantes do ensino médio. Dada a amplitude de temas, autores, problemas e soluções que compõem a história da filosofia<sup>40</sup>, essa aposta suscita outras duas questões: que papel cumpriria a disciplina de filosofia no contexto do ensino médio contemporâneo? “O que” ensinar quando se ensina filosofia?

Uma pista que pode nos auxiliar na tentativa de resposta para tais questões surge quando tomamos o objetivo da disciplina de filosofia para o PCN que é “o exercício da cidadania” (BRASIL, 1999, p. 329). Nesse sentido, tais parâmetros curriculares estão orientadas por dois objetivos principais, formar para o “mundo do trabalho” e para o “exercício da cidadania”, o que garante uma certa unidade curricular, mas deixa livre a seleção dos conteúdos e métodos constituintes dos percursos curriculares aplicados em sala de aula. Nesse contexto, balizada pelas noções de trabalho e de cidadania que justificam a reinserção da filosofia no currículo escolar, enquanto disciplina, sendo por meio delas que ela deverá restringir-se para encontrar seu espaço.

Entretanto, essa flexibilidade curricular dispensada aos sistemas de ensino e aos docentes deveria ser acompanhada de uma preocupação efetiva com a formação dos professores que atuarão em tais sistemas de ensino, implicando uma sólida formação que possibilite ao futuro docente saber não apenas “o que ensinar”, mas “como” ensinar no contexto de uma educação dirigida a crianças e adolescentes. Caso contrário, o potencial emancipatório da filosofia se perde e as aulas podem se transformar simplesmente em mais uma disciplina que “com a qual ou sem a tal o mundo continua tal e qual”.

Mesmo que, segundo Cerletti (2008), o exercício da filosofia nos coloque o desafio de termos que dar conta, permanentemente, da distância ou o vazio que nunca acaba de encher (p. 24-30), ensinar é conduzir à ante-sala de desafios que, em última instância, são pessoais. O que cabe ao professor de filosofia é estimular e levar adiante esse desafio. Filosofar, então, é se atrever a pensar por si mesmo, ou seja, atrever-se a pensar por si mesmo, ou seja, atrever-se a se relacionar de outra maneira com o mundo e com os conhecimentos e não apenas reproduzi-los.

### 1.1 A cidadania no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Uma educação com vistas à cidadania é um dos maiores desafios que enfrentamos nos contextos educativos atuais, pois significa formar pessoas que sirvam-se de seus juízos e valores morais em consonância aos problemas de nossa sociedade, ordenada segundo os ideais do capitalismo. Nessa situação, seria possível criar situações em que os/as alunos/as pudessem pensar por si mesmo, de modo autônomo?

A “cidadania” exercitada em sala de aula é um fragmento de uma totalidade de conhecimento que a pessoa adquire. É a expressão de uma cadeia de maneiras pela qual os valores são transmitidos. Dessa forma, podemos até afirmar que a educação cidadã poderia existir sem necessariamente existir a escola e o professor como os conhecemos (VALLE, 2001), pois, por toda parte do mundo, pode haver maneiras de transmissão de conhecimento, em que as próprias famílias podem ser transmissoras do saber de uma geração para outra.

A superação do desafio proposto poderia acontecer à medida que o educador possa compreender que o seu papel está ligado ao trabalho de desenvolvimento de uma racionalidade de resistência contra a passividade frente à ideologia dominante. É do educador a missão de desvelar as prescrições dogmáticas que impossibilitam o desenvolvimento da prática libertadora.

Aprofundar a tomada de consciência é superar a mera ciência. Mas isso somente será possível quando todos estiverem cientes do que seja a nossa realidade. Para que isso ocorra, cabe ao educador a tarefa de problematizá-la para produzir nos educandos a conscientização e possibilitar uma relação com a realidade social.

Embora a filosofia, no contexto escolar, tenha sido fixada entre os dois eixos que se supõem básicos para o currículo da educação básica e entre eles deva fixar território<sup>41</sup>, sua natureza inquieta e questionadora não se contenta com o

39 Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.” (BRASIL, 1999, p. 43-46, grifo nosso).

40 Os PCN de Filosofia reconhece esta amplitude quando diz que “À multiplicidade real de linhas e orientações filosóficas e ao grande número de problemas herdados da grande tradição cultural filosófica somam-se temas e problemas novos e cada vez mais complexos em seus programas de pesquisa, produzindo em resposta a isso um universo sempre crescente de novas teorias e posições filosóficas” (BRASIL, 1999, p. 329).

41 Numa tentativa de compreender o humanismo no contexto da legislação educacionais brasileira, de modo específico, as DCEm – Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, Santos (2008) interpreta que a inserção de categorias filosóficas, normalmente associadas à emancipação, em documentos pedagógicos curriculares, cumpriria a função de legitimação das proposições legais. Entretanto, ao serem enxertadas nos discursos pedagógicos, tais categorias perderiam grande parte de sua força ideológica e crítica. A recontextualização, um conceito cunhado pelo pedagogo Basil Berstein e a hibridação, conceito elaborado pelo sociólogo Canclini, são tomados pelo autor como os dispositivos responsáveis por promover essa situação paradoxal. Em outras palavras, uma proposta humanista que não se sustenta à luz do humanismo filosófico. Pensamos que se trata de um processo que também atingiria a filosofia na sua reinserção no universo pedagógico escolar.

sedentarismo da fixidez, como também não consegue se submeter às regras dos códigos pedagógicos, orientados tradicionalmente para o controle. Assim, consoante a essa natureza, a própria noção de “trabalho” e de “cidadania” deve tornar-se objeto de reflexão filosófica no contexto escolar, bem como a questionabilidade de tais categorias (cidadania e trabalho) como objetivos finais de uma educação para a vida.

## 2. Ensino da Filosofia, processo ou resultado?

Como nos aponta Severino (1990), a história da filosofia mistura-se e confunde-se com a história da educação, o que está evidenciado no percurso da história da filosofia. Como exemplo, temos, na filosofia clássica, a preocupação de Platão em esclarecer conceitos em seus diálogos; ou, na filosofia medieval, a filosofia escolástica conferindo as bases para o método utilizado na formação cultural e religiosa de seu tempo. Seguindo tal percurso, temos o projeto humanista, na filosofia renascentista, que levava as preocupações filosóficas a centrarem-se nos homens; tendo, ainda, na filosofia moderna, o iluminismo que se preocupava em tirar o homem da ignorância (menoridade). Tal preocupação da filosofia com a educação permaneceu válida até o final da primeira metade do século XX, quando, devido a influências positivistas, as preocupações filosóficas voltaram-se a exercícios puramente lógicos, afastando-se das preocupações pedagógicas.

Apesar da pouca tradição filosófica brasileira, podemos dizer que já passamos por três períodos de destaque no que se refere ao ensino de filosofia: (1) o ensino de filosofia no século XX, quando se procurava ensinar A Filosofia, “[...] constituída por conteúdos como Lógica, Metafísica, História da Filosofia [...]” (TOMAZETTI, 2012. p. 231). Entretanto, em 1961, a partir do Decreto de Lei nº. 4.024/61, a filosofia deixou de ser obrigatória no ensino e foi com o Decreto de Lei nº 869/69, regulamentado pelo Decreto nº 68.065/71, que a filosofia sai definitivamente do currículo do segundo grau, dando lugar para a Educação Moral e Cívica e OSPB; (2) dos anos 1980 até a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, com a luta pelo retorno do ensino de filosofia às salas de aula, indicando como objetivo da filosofia ensinar o aluno a ser crítico de seu tempo; apesar de tímida, a conquista vinda com a LDB 9.394/96 deu início ao terceiro período; (3) com a luta pela obrigatoriedade da disciplina de filosofia nas salas de aula do ensino médio brasileiro, marcada pelos discursos de que ensinar filosofia é ensinar a filosofar. Com base nesse discurso, passamos a refletir sobre o ensino de filosofia: como ensinar a filosofar? Qual o lugar da história da filosofia no ensino de filosofia?

Partindo dessas questões, apresentamos as concepções de Kant e Hegel sobre o ensino de filosofia. O primeiro filósofo aponta o ensino de filosofia como um exercício, o filosofar, que transforma a sala de aula em um laboratório de ideias; já o segundo filósofo utiliza-se da história da filosofia como centro de sua concepção sobre o ensino de filosofia, numa tentativa de elevar os alunos à filosofia através da sua exposição às diversas filosofias, organizadas em sua história.

## 2.1 O ensino de filosofia como exercício de filosofar

Conhecida de muitos estudantes de filosofia, e que praticamente se caracteriza como um mantra para alguns professores da disciplina no ensino médio, ressoa a famosa frase “não se ensina filosofia, se ensina a filosofar!”, o que descreve panoramicamente o ensino de filosofia no âmbito escolar conforme a concepção kantiana<sup>42</sup>. Trata-se, também, de uma expressão assumida como base dos discursos realizados por acadêmicos brasileiros na luta pelo retorno da disciplina de filosofia às salas de aula do ensino médio em nosso país.

Porém, o sentido da concepção kantiana acerca do ensino de filosofia, ou mesmo sobre o ensino de um modo geral, não pode ser tão pobremente resumido em uma única frase. Os escritos desse célebre autor acerca da arte de ensinar são relevantes quando refletimos sobre a forma de ensinar filosofia.

Tomando a categorização de Ramos (2007), em que ela indica que Kant possui três aspectos essenciais que direcionam sua visão acerca da pedagogia, incluindo o que se refere ao ensino de filosofia, esses aspectos seriam:

[...] a) o ideal de perfectibilidade do gênero humano; b) o preceito da Aufklärung do pensar por si mesmo e o exercício crítico da razão, e c) a necessidade da coação como instrumento para a realização dos fins racionais do caráter normativo da conduta humana [...] (RAMOS, 2007. p. 199).

O ideal de perfectibilidade do gênero humano significa que o objetivo final da educação é aperfeiçoar a natureza de cada indivíduo através da orientação de um educador, e esse deve ser guiado por um ideal de humanidade, utilizando-se da disciplina com a “[...] função de transformar aquilo que é ‘animal’ ou selvagem no homem em humanidade” (GELAMO, 2009, p. 42, grifos do autor), potencializando o que há de natural nos homens, a aprendizagem e o pensamento. Ou seja, a busca por ser uma pessoa melhor, a busca por preencher lacunas em seu ser torna a educação essencial; sendo essa a responsável pelo aperfeiçoamento dos homens:

É dever do homem educar-se, tornar-se melhor, desenvolver todas as suas disposições e potencialidades, sobretudo, aquelas que dizem respeito à moralidade. Ao agir na formação do indivíduo, a educação porfia em desenvolver o ideal de humanidade que se conquista geração após geração (RAMOS, 2007. p. 200).

O aspecto do pensar por si mesmo é o segundo aspecto de relevância para a filosofia kantiana, visto que se caracteriza pelo exercício crítico da razão, estando esse preceito formulado nas três máximas do juízo de gosto: “A primeira máxima é a do pensamento livre do preconceito, a segunda máxima é aquela do pensamento alargado, a terceira máxima é a do pensamento consequente [...]” (RAMOS, 2007. p. 200).

A primeira máxima remete ao fato de o homem ser capaz de pensar autonomamente, a capacidade e habilidade humana de poder pensar com uma razão crítica, livre de co-

42 Apesar da explanação panorâmica, essa frase não é encontrada nas obras de Immanuel Kant; porém não deve ser desconsiderada, visto que essa mesma afirmação, amplamente difundida pela tradição filosófica, direciona/ou as discussões acerca do ensino de filosofia no Brasil.

erção, porém guiada por uma mente esclarecida. A segunda máxima refere-se à capacidade do homem de pensar por meio do espírito aberto, fazendo com que a capacidade de pensamento livre se regule e se corrija.

Já a terceira máxima vem de modo a suprir um paradoxo deixado pelas duas capacidades iniciais: um pensamento livre não é coagido, esse pensamento visa rejeitar toda coação possível; já o pensamento alargado mostra-se um pensamento coagido visto que ele visa se autorregular, posicionando-se sempre com a visão do outro. O pensamento consequente vem por tentar solucionar essa querela utilizando do imperativo do dever e do imperativo do direito, em que tais imperativos possibilitam que o homem, sendo coagido de modo externo ou interno, chegue à maioria quando poderá então fazer o bom uso da razão.

O terceiro aspecto, que se refere à “[...] necessidade da coação como instrumento para a realização dos fins racionais do caráter normativo da conduta humana [...]” (RAMOS, 2007, p. 199), está mais intimamente ligado com a essência da educação, em que a educação ocorre por meio da coação, utilizando-se de educadores que já passaram pelo processo de educação pela coação e que estão preparados para instruir os jovens e formá-los para a vida. O educador deve preocupar-se em criar o jovem para seguir as regras e leis da sociedade em que esse indivíduo se encontra e para que consiga utilizar-se do pensamento livremente, visando ao crescimento pessoal e até mesmo ao crescimento da humanidade, visto que para Kant o pensamento filosófico não está dado, mas está em constante construção (GELAMO, 2009).

Conhecidos os três aspectos de relevância sobre o ensino na filosofia kantiana, entendemos que o próprio homem é culpado pela sua menoridade e deve então buscar o esclarecimento objetivando a maioria; apenas uma conexão da autonomia moral, da cultura e da autonomia cognitiva levariam ao esclarecimento, pois a “[...] educação deve ter por finalidade formar no educando o desejo de andar com as próprias pernas, e fazer com que ele tenha a coragem de fazer uso do seu próprio entendimento” (RAMOS, 2007, p. 201).

Desse modo, o ensino de filosofia deve ocorrer de modo a ensinar o sujeito a filosofar. Filosofia deve ter um papel significativo na vida do jovem, deve ser próxima a ele, auxiliando-o a alcançar a maioria, tornando-o capaz de se utilizar de um pensamento livre de toda coação possível; ou, como nos aponta Gelamo (2009), Kant entende que a filosofia deve ser entendida como ciência da representação, do pensamento e da ação do homem; a filosofia tem que auxiliar no desenvolvimento do uso público da razão, preparar o cidadão para tornar-se um crítico do pensamento que consiga fazer o bom uso da razão. Diferente do que é desejado, quando ensinamos (transmitimos) ao indivíduo conteúdos (históricos) de filosofia, pois desestimulamos o sujeito a desenvolver seus próprios pensamentos, afinal se não há a necessidade de pensar por si mesmo porque outros já pensaram, por que motivo o faria? Assim, o professor deve guiar seu aluno no exercício de pensar por meio de perguntas que remetam àquilo que o mestre deseja ensinar.

A mera erudição do indivíduo pode transformá-lo em uma pessoa culta, porém limitada no uso de seu conhecimento. Sem contar que ao legitimarmos um ensino conteudista corremos o risco de termos mentes “servis, dependentes e tuteladas”. O ensino como treinamento prepara os homens para o uso privado da razão, fazendo com que

os homens se preocupem quase que exclusivamente com o modo como o mundo “funciona”, tão valorizada quanto é menosprezada a capacidade de problematização das normas a que estão submetidos; essa forma de ensino acaba sendo a desejada pelos governantes pois contribui para um controle social e a “[...] inibir o homem de fazer uma problematização dos pressupostos doutrinários [...]” (GELAMO, 2009, p. 47)

O mestre aparece cumprindo um papel parecido com o de Sócrates, numa concepção platônica, tentando trazer à luz o conhecimento ao estudante através de um exercício “erótico” em que o professor, de modo dialógico ou catequético, faz com que o estudante chegue às conclusões desejadas.

A educação assume então o papel de possibilitar a autonomia do homem, fazendo com que ele consiga se livrar das coerções, paradoxalmente, através do uso da coerção. O homem, para que possa alcançar um estágio de autonomia, primeiro terá de se submeter à educação coercitiva. Com isso vemos então que o “[...] princípio supremo da educação é a ‘cultura da liberdade pela coerção’ [...]” (RAMOS, 2007, p. 207), auxiliando o indivíduo a atingir a autonomia mesmo estando sob uma força coercitiva legítima.

## 2.2 Do ensino hegeliano

Hegel esteve fortemente envolvido com a educação de seu tempo, apesar de nunca ter escrito nenhum tratado especificamente sobre esse assunto. Quando o filósofo esteve à frente do colégio de Nuremberg como diretor e professor de filosofia (1806-1816), escreveu três textos relacionados à estrutura educacional de sua época.

O primeiro texto, trata essencialmente do que significa para os jovens ginasiais terem a possibilidade de estudar filosofia, “[...] é um parecer elaborado para o real conselheiro superior da Baviera, Immanuel Niethammer [...]” (NOVELLI, 2005, p. 130). O segundo texto, cujo teor se refere aos conflitos existentes entre forma e conteúdo, é também uma carta ao real conselheiro superior Niethammer. Por fim, o terceiro texto, que se refere ao ensino de filosofia nas instituições superiores, é uma carta enviada a Friedrich V. Raumer, professor e real conselheiro do governo prussiano.

Vale ressaltar que o filósofo não possui certo apreço pelas tendências pedagógicas que lhe eram contemporâneas, pois elas se preocupavam “[...] com situações periféricas em relação à educação que se traduziam na concentração sobre os métodos e as técnicas [...]” (NOVELLI, 2005, p. 132). As preocupações com o homem em um momento pontual não são de importância para Hegel, pois tais preocupações deveriam voltar-se para um homem focado no todo; afinal, o homem é caracterizado por construir-se e, nesse processo, também contrói tudo o que lhe rodeia.

Hegel acredita que o ato de utilizar a razão seria o insuficiente para “[...] emitir um juízo caracterizado pela atividade filosófica [...]” (NOVELLI, 2005, p. 136), pois a filosofia seria fruto de reflexão e análise, e não deve ser rebaixada ao povo, mas sim elevar o povo à filosofia. Apesar das dúvidas quanto à permanência do ensino de filosofia no ginásio, ele concede grande atenção ao assunto, que chegou a ser sua ocupação quando veio a se tornar diretor e professor de ciências filosóficas preparatórias no Ginásio de Nuremberg.

O ensino da filosofia aparece não como um mero refletir sobre algo, pois para Hegel o exercício filosófico se dá através da exposição do educando aos mais elevados mo-

dos de pensar; trazendo conteúdos específicos ao estudo de filosofia. Hegel se preocupou em formular um mapa de conteúdos a serem abordados de forma que partam de algo existente até chegarem ao pensamento conceitual (GELAMO, 2008). Com isso, o filósofo mostra-se parcialmente de acordo com o regimento do ensino de sua época, concordando que o ensino de filosofia, na primeira etapa formativa (correspondente ao primeiro ano do ginásio), deveria se dar através do ensino de direito, passando para ensinamentos morais até chegar à temática da religião.

Na segunda etapa (correspondente a dois anos de estudos), o estudo seria voltado às temáticas da lógica, metafísica e da psicologia. O filósofo concorda quanto às temáticas propostas pela Normativa de sua época, porém discorda que a o estudo da lógica deva ocorrer prioritariamente com a lógica kantiana. Hegel é a favor que Kant seja conhecido a fundo, porém acredita que os estudos sobre a lógica devam ocorrer com ênfase em “[...] sua lógica objetiva (que consiste na superação da lógica formal e da lógica kantiana) [...]” (GELAMO, 2008, p. 157, grifos do autor); ao que concerne a temática metafísica Hegel, posiciona-se a favor de estudos relacionados às obras kantianas.

Passando pela lógica e pela metafísica, Hegel coloca como conteúdo posterior a psicologia, que é a mais abstrata das três temáticas e por isso deve vir por último. Esse tema deve ser abordado cuidadosamente, visto que para o filósofo o estudo de psicologia nessa fase pode ser danoso à formação do indivíduo. Os estudos sobre psicologia deveriam ser divididos em duas partes: a primeira, a do espírito que se manifesta, em que deveriam estudar temas como a consciência, a autoconsciência e a razão; e, a segunda parte, a do espírito em-si e para-si, na qual tem-se como objetivo explicitar a relação do espírito consigo mesmo.

Chegando ao que seria a terceira, e última, fase dos estudos (correspondente ao último ano do ginásio) sobre filosofia, Hegel estabelece que é de extrema importância abordar apenas conteúdos estritamente filosóficos, reservando-se, assim, aos estudos enciclopédicos; que o filósofo restringe à lógica, à filosofia da natureza e à filosofia do espírito. Ao final desse último ano de estudos, indica-se um estudo mais agradável ao aluno com estudos relacionados à estética. Hegel demonstra, com isso, que o ensino de filosofia deve ocorrer de modo enciclopédico, no sentido de buscar uma educação universal.

O pensador elabora conteúdos de filosofia de forma que eles tenham relação e que através do estudo desses temas os alunos tenham contato com o exercício de pensamento realizado por grandes mentes da história da humanidade. Essa aproximação do educando com os conteúdos de filosofia faria com que os alunos aprendessem como ocorre o exercício de pensar, e aprendendo esse exercício, os alunos estariam aprendendo conteúdos de filosofia.

Ainda no que se refere aos conteúdos de filosofia, o filósofo dá grande importância para o estudo dos clássicos, a filosofia grega, visto que esses trabalham com grande destreza assuntos relacionados à formação do homem. Conforme as palavras de Novelli (2005), isso se deve porque o “[...] homem derivado do mundo grego é aquele que se direciona para a eticidade, pela razão e pelo espírito despojado de suas contingências. Saber e conhecer o que os gregos sabiam e conheciam significa garantir a formação de homens guiados pela razão e pelo espírito” (NOVELLI, 2005. p. 134).

## Considerações finais

Foram apresentados dois desafios aos educadores atualmente interessados na filosofia no contexto escolar, a saber: o primeiro tem a ver com o sentido da presença de um saber multimilenar, profundo e transformador como a filosofia nas salas de aula do ensino básico brasileiro. De antemão, os documentos pedagógicos, que supostamente sintetizariam a vontade política de um determinado momento histórico de um povo, definem os objetivos finais da educação básica, como uma educação para o trabalho e para o exercício da cidadania e entre tais objetivos e, para ajudar a cumprí-los, a filosofia foi reinserida como disciplina escolar no ensino médio.

As tentativas de enquadrar a disciplina de filosofia, desenvolvida no contexto escolar, nos moldes da disciplina de Educação Moral e Cívica, dos tempos da ditadura brasileira, evidenciam o paradoxo da filosofia no âmbito da escola: a impossibilidade de manter o discurso emancipador, crítico e radical, próprio da filosofia, com a obediência aos limites impostos pelos moldes curriculares. No caso brasileiro, por concepções de trabalho e de cidadania orientados pela lógica da produção, do consumo e do lucro. Nesse meio paradoxal, o filósofo-educador deve habitar e transitar, exercendo uma arte, bastante exigente, de questionar as próprias “condições”, o que lhe garante o exercício do seu papel.

O outro desafio tem a ver com o ensino desse saber multimilenar e radical, dado num contexto cultural que valoriza mais a superfície do que o profundo, a rapidez que a apreciação, o resultado mais que o processo. No contexto escolar, o ensino de filosofia é re-enquadrado mais uma vez no universo escolar, matizado contemporaneamente pelo ideal do controle (social, moral e epistemológico) e dos resultados, com vistas à agilidade dos processos (performance).

Na história da filosofia, o ensino de filosofia aparece como objeto de reflexão em dois autores clássicos, Kant e Hegel. Uma primeira leitura nos apontaria que uma das diferenças que marcam tais filósofos no tocante ao ensino da filosofia é a relação que ambos mantêm com a história da filosofia. Se para o primeiro não existe conteúdo filosófico a ser ensinado, para o outro, a própria história da filosofia comporia tais conteúdos, de modo que ensiná-los, de uma certa maneira, já seria ensinar a filosofia. Essa duplicidade no trato com a história da filosofia revela uma questão clássica no âmbito do ensino da filosofia que não pode ser equacionada com ligeireza. Por ora, deixaremos essa questão aberta para estudos futuros, à luz dos autores contemporâneos.

Embora seja necessário que a filosofia institucionalizada tenha a configuração de “[...] algo ensinável e *disponível como um conhecimento que se pode administrar*.” (CERLETTI, 2009, grifos do autor), isso nos remeteria à concepção hegeliana e na sua aposta na transmissão de conteúdos definidos pela história da filosofia. Porém, ao assumirmos o pensamento de Hegel de forma irresponsável, corremos o risco de cair em uma educação enciclopédica, que levaria ao desprezo pela filosofia, como aponta Nietzsche (1874) em *Schopenhauer como educador*.

Corroborando com Nietzsche, quando adotamos um ensino enciclopédico, ensinamos o desprezo pela filosofia quando os jovens decoram esquemas filosóficos para um exame, em que demonstram o conhecimento necessário, e depois esquecem todo o conteúdo. Nesse estilo de ensinar filosofia, ensinamos “[...] uma filosofia completamente afastada da vida dos jovens estudantes” (GALLO, 2012, p. 120).

O sentido dessas considerações aponta para a complexidade das questões curriculares e didáticas que envolvem a filosofia e o seu ensino no ensino básico, perpassando as questões do seu sentido no texto legal e as concepções clássicas do seu ensino. Não sendo necessária uma escolha irrevogável do melhor “método” de ensino de filosofia, pois,

aquém dessas questões metodológicas e curriculares, necessárias aos processos pedagógicos, caberia ao/a professor/a de filosofia desenvolver um cuidado sobre “aquilo” que ensina e sobre “como” se ensina, decorrente de sua própria relação com a filosofia e com os sentidos que dela emergem.

## Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2006. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; v.3).

BUENO, Maria Sylvania Simões. **O salto na escuridão: pressupostos e desdobramentos das políticas atuais para o ensino médio**. 1998. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.

CERLETTI, A. A.; **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CERLETTI, A.A.; KOHAN, W.O. **A filosofia no ensino médio**. Brasília: Editora da UNB, 1999.

GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papyrus Editora, 2012.

GARCIA et al., Os limites do ensino de filosofia: análise do material São Paulo faz escola In: II Encontro dos núcleos de Ensino e I Encontro do PIBID, ISSN 2179-2224, 2010, Águas de Lindoia, Anais do **II Encontro dos Núcleos de Ensino da Unesp e I Encontro do PIBID**, Águas de Lindoia, Resumo 79643, fonte digital (CDROOM).

GELAMO, R. P. O Ensino da filosofia e o papel do professor-filósofo em Hegel. **Trans/Form/Ação**, São Paulo. v. 31. n. 2., p. 153-166, 2008. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/transformacao/article/viewFile/987/890>. Acessado no dia 6 Mar. 2013, às 16 horas e 58 minutos.

GELAMO, R. P. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade** : o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista: Marília, 2009. Disponível em: [http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/gelamo\\_rp\\_dr\\_mar.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/gelamo_rp_dr_mar.pdf). Acessado no dia 13 Mai. 2013, às 22 horas e 13 minutos.

NOVELLI, P. G. A. O ensino da filosofia segundo Hegel: contribuições para a atualidade. **Trans/Form/Ação**, São Paulo. v. 28. n. 2., p. 129-148, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31732005000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732005000200009). Acessado no dia 3 Abr. 2013, às 17 horas e 50 minutos.

RAMOS, C. A. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel? **Trans/Form/Ação**, São Paulo. v. 30. n. 2., p. 197-217, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v30n2/a13v30n2.pdf>. Acessado no dia 4 Abr. 2013, às 14 horas e 39 minutos.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lillian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, G.S. et al., As possibilidades do ensino de filosofia: análise do material São Paulo faz escola In: III Encontro dos núcleos de Ensino da Unesp e II Encontro do PIBID, ISSN 2179-2224, 2012, Águas de Lindoia, Anais do **III Encontro dos Núcleos de Ensino e II Encontro do PIBID**, Águas de Lindoia, Resumo 105691, fonte digital (CDROOM).

SANTOS, G. S. **O conceito de humanismo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2008.

SEVERINO, A. J. A contribuição da Filosofia para a Educação. In. **Aberto**. Brasília, ano 9, n. 45, Jan-Mar, 1990. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/aberto/article/viewFile/717/640>. Acessado em 12 Jun. 2013, às 14 horas e 24 minutos.

SILVEIRA, R. J. T. Ensino de Filosofia de uma perspectiva histórico-problematizadora. **Educação em Revista**, Marília, v.12, n.1, p.139-154, Jan.-Jun, 2011. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/1544/1338>. Acessado em 8 Abr. 2013, às 15 horas e 19 minutos.

TIGRE, P.B., Paradigmas tecnológicos. **Estudos em Comércio Exterior**, vol. I n. 2, jan. 1997/jun. 1997. Disponível em: [http://www.ie.ufrj.br/ecex/pdfs/paradigmas\\_tecnologicos.pdf](http://www.ie.ufrj.br/ecex/pdfs/paradigmas_tecnologicos.pdf) > Acesso em 08 mar 2014.

TOMAZETTI, E. M. Formação e Arte de viver: o que se ensina quando se ensina Filosofia?. In. BUENO, S. F. PAGNI, P. A. GELAMO, R. P. (org.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 229-247.

VALLE, L. Ainda sobre a formação do cidadão: É possível ensinar a ética? **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 76, out. 2001.



## Sobre os autores

Genivaldo de Souza Santos

Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Marília. Atualmente é professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) e professor-colaborador do Centro Universitário SENAC-P.Prudente/SP. E-mail: fratellogenivaldo@gmail.com.

André Santiago Baldan

Mestrando no Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade do Oeste Paulista – Presidente Pudente. Bolsista CAPES/PROSUP. E-mail: andre\_baldan@hotmail.com.

José Antônio Leandro Filho

Mestrando no Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade do Oeste Paulista- Presidente Prudente. Atualmente é professor da Uniesp de Presidente Venceslau e professor de filosofia e sociologia na rede pública do estado de São Paulo. E-mail: z2antonio@hotmail.com

Recebido em: 04/04/2014

Aceito para publicação em: 31/05/2014