

## ANTINOMIAS DA FORMAÇÃO: OS DESAFIOS DO ENSINO DE FILOSOFIA FRENTE AO PROJETO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO MODERNO

**Dr. Filipi Vieira Amorim**

Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC

**Me. Álvaro Veiga Júnior**

**Me. Júlia Guimarães Neves**

Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

**RESUMO:** Trata-se de uma abordagem teórica que tem como objetivo refletir sobre o Ensino de Filosofia no processo de formação humana. Entende-se que no atual cenário que engloba, especificamente, o desenvolvimento humano pelos sistemas formais de escolarização, há uma predominância técnico-científica de caráter moderno que, por consequência, figura axiologicamente como eixo principal do ensino. Diante disso, questionou-se: Qual o papel do Ensino de Filosofia frente ao crescente desenvolvimento técnico-científico que

desvincula, ao que parece, Epistemologia, Ética e Política? Na tentativa de responder à questão, utilizou-se a metodologia bibliográfica de modo a valorizar o horizonte compreensivo e o trânsito por algumas matrizes teóricas que discutem o chamado projeto científico-tecnológico moderno. Argumenta-se a favor da reflexão filosófica como componente curricular dos processos de escolarização e compreende-se que este é um dos desafios contemporâneos do Ensino de Filosofia.

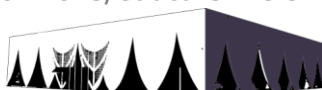
**PALAVRAS-CHAVE:** Formação humana; Modernidade; Ensino de Filosofia.

## ANTINOMIES OF EDUCATION: CHALLENGES OF THE PHILOSOPHY TEACHING AGAINST THE MODERN SCIENTIFIC-TECHNOLOGICAL PROJECT

**ABSTRACT:** This paper presents a theoretical approach with the goal to reflect on the Philosophy Teaching in the process of human education. It is known that, in the present scenario, which specifically includes the human development through the main means of education, there is a modern scientific-technological predominance that, as consequence, is axiologically found to be the main axis of education. With this in mind, we ask the following question: What is the role of the Philosophy Teaching against the growing

technical-scientific development that unties, apparently, Epistemology, Ethics and Politics? As an attempt to answer this question, the bibliographical methodology was used as a way to value the comprehension horizon and the transit through some theoretical matrices that discuss the so called modern scientific-technological project. We argue in favor of philosophical reflection as a curricular component of education processes. We conclude that this is one of the contemporary challenges in Philosophy Teaching.

**KEYWORDS:** Human Education; Modernity; Philosophy Teaching.



## INTRODUÇÃO

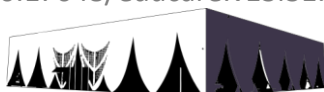
O *objeto* desta breve investigação é a formação humana com ênfase na indagação relativa aos desafios lançados pela contemporaneidade ao Ensino de Filosofia. Partimos do pressuposto de que vivenciamos a materialização do projeto científico-tecnológico moderno, de onde adveio a dúvida originária desta pesquisa: Qual o papel do Ensino de Filosofia frente ao crescente desenvolvimento técnico-científico que desvincula, ao que parece, Epistemologia, Ética e Política?

No cerne da indagação reside a hipótese de que, em termos de *educabilidade*, o privilégio de aspectos específicos nos processos de *escolarização* prejudica a *formação humana*, a última mais ampla do que a primeira. Tal argumento quer sustentar a ideia de que o desdobramento do projeto tecnológico-científico moderno incita a cisões epistemológicas, éticas e políticas, ou seja, esse projeto, movido pelo *quadrímotor* do progresso (ciência, técnica, economia, lucro), não é regulado nem pela política e nem pela ética (MORIN, 2011).

O objetivo deste artigo é refletir sobre o Ensino de Filosofia no processo de formação humana influenciado pelo cenário onde os aspectos técnico-científicos do projeto moderno figuram como eixo principal. Em termos metodológicos, empenhamo-nos em um “esforço hermenêutico de desvelamento da prática educacional” (SEVERINO, 2006, p. 619) em que apresentaremos uma discussão teórica, em tom ensaístico, dividida em três momentos: i) *As trilhas da compreensão*; ii) *O projeto científico-tecnológico moderno*; iii) *A formação humana e o Ensino de Filosofia*.

## AS TRILHAS DA COMPREENSÃO

Os esforços em nome da compreensão acerca da condição em que se encontra a educação brasileira são tão amplos quantas são as especificidades em



que se desdobram os estudos e as pesquisas desenvolvidas neste campo do conhecimento. Esta constatação pode ser reforçada pela menção à existência de investigações pontuais em áreas como “política educacional” (SAVIANI, 2016), “democratização da escola pública” (LIBÂNEO, 2014), “teorias do currículo” (SILVA, 1999), “avaliação da aprendizagem” (LUCKESI, 2011), “abordagens no processo de ensino” (MIZUKAMI, 1986), entre outros.

Reconhecemos a importância dos distintos exames e das peculiares análises sobre as questões e as tratativas a respeito das presenças e ausências elementares na órbita da educação brasileira. Porém, junto das investigações mais genuínas, há casos em que os fractais analíticos oriundos das perquirições empreendidas pela comunidade acadêmica, sobretudo no cenário contemporâneo de aligeiramento da formação inicial para a pesquisa e alta valorização quantitativa da produção científica – assegurada pela vigilância regulatória e inflexível das agências de fomento –, são manifestações de uma espécie de “surto produtivista em que o que conta é publicar” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1348). Nisto reside a suspeita da carência de reflexões sistemáticas acerca dos fundamentos teóricos e filosóficos que sustentam, seja implícita ou explicitamente, o *quefazer* pedagógico em nome da formação humana.

Somadas ao anúncio expresso no título deste item, as premissas anteriores guiam-nos no exercício da reflexão filosófica que indaga o sentido mesmo da formação humana. É por isso que percorreremos a senda do projeto científico-tecnológico moderno para a compreensão dos elementos que, por conta desta influência, são determinantes nos processos de escolarização. Assim, é necessário identificarmos um marco referencial para a abstração da argumentação que se seguirá e, com isto, olharmos mais atentamente para os sentidos e os legados da modernidade, em termos de “Ciência & Tecnologia” (GOERGEN, 2014), do que a descrição fidedigna dos processos que a constituíram.

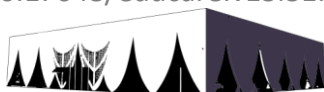


## O PROJETO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO MODERNO

Revisitar o projeto científico-tecnológico moderno significa mergulhar em um universo de particularidades que distinguem e caracterizam esse período específico da história do pensamento ocidental. Embora haja uma série de estudos e pesquisas registradas em artigos, dissertações, teses, livros, etc., que sustentam origens, qualidades, contribuições, infortúnios, etc., da modernidade – estejam eles relacionados aos mais simples ou aos mais complexos movimentos; abordem questões de micro ou macro perspectiva; levem-nos evolutivamente dos humanos ao cosmos ou vice-versa, das produções artísticas ao desenvolvimento das indústrias –, inúmeras ainda serão as possíveis investigações nesse tema. Por esta constatação, o debate sobre a modernidade representa mais do que um esforço histórico-interpretativo, mas o desejo, o anseio à compreensão de elementos que, produtos da Idade Moderna, são próprios da condição humana nesta contemporaneidade.

Os marcos que definem o início da Idade Moderna são vários e, quiçá, *imprecisos em sua precisão*. Ainda que pareça uma máxima tautológica, falar de uma imprecisão nas precisões significa alertar para o fato de que a cronologia e a linearidade dos marcos históricos, ainda que utilizados de forma didática, pode esconder a dinâmica e a complexidade que gestaram a modernidade como um fenômeno sem precedentes. Por esta razão, reconhecemos a difícil tarefa de afirmar exatamente o momento em que esta sucedeu a Idade Média.

Do ponto de vista filosófico, René Descartes ficou conhecido como “o pai da filosofia moderna” (ANTISERI; REALI, 1990; RUSSEL, 2001), principalmente por sua obra *Discours de la méthode*<sup>i</sup>, publicada em 1637, mas outros autores se destacaram no mesmo período, entre eles Francis Bacon, com a obra *Novum organum*<sup>ii</sup>, de 1620 – para citar apenas dois. Neste sentido, um estudo acerca do que propomos poderia partir de uma gama de estudiosos que contribuíram com o chamado projeto científico-tecnológico moderno, ou ainda, poderíamos discutir



elementos, conceitos ou situações específicas a partir deles ou daqueles que já os interpretaram de alguma forma. Exemplos dessas possibilidades, citamos algumas discussões contemporâneas que resgatam a modernidade como objeto de investigação à guisa de interpretação do cenário hodierno. Esse debate vai da afirmação de que “Jamais fomos modernos” (LATOURETTE, 2009) até uma suposta “Condição pós-moderna” (HARVEY, 1996); transita em um terreno movediço que identifica “As consequências da modernidade” (GIDDENS, 1991), “As origens da pós-modernidade” (ANDERSON, 1999) ou até mesmo “As ilusões do pós-modernismo” (EAGLETON, 1998). Como ressalva, reafirmamos o entendimento de que não atribuímos a um ou dois autores a responsabilidade por uma suposta “invenção” ou “criação” da modernidade, uma vez que isto não seria apropriado. Ao mesmo tempo, para o avanço da discussão mostra-se necessário escolhermos um ponto de partida, ainda que a ação nos pareça insatisfatória à dinâmica e à complexidade do *problema* modernidade.

Em busca de uma definição didática adaptável aos nossos propósitos, encontramos em Goergen (2014, p. 488) a defesa de que a Ciência Moderna surgiu “na esteira do movimento renascentista e humanista”, por isso o autor fixa “seu início nos idos do séc. XVI”. Em seus argumentos, destaca para o período o movimento e o papel dos intelectuais na tentativa de superação “dos inócuos debates medievais que deixavam intocados tanto a ignorância e a degradação moral do clero, quanto a miséria do povo em geral”. A modernidade germina em um ambiente de crenças e fantasias nebulosas onde predominava a racionalidade *teocêntrica* de tradição judaico-cristã. O protagonismo dos intelectuais nesse período também foi destacado por Cambi (1999), em sua “História da Pedagogia”. Sobre a atuação dos intelectuais nos Séculos XVI e XVII, o autor nos diz o seguinte: “O intelectual torna-se mediador entre sociedade e poder, adquire maior autonomia, sua presença é ativa no âmbito social [...], ele se põe como consciência crítica de toda a vida social” (CAMBI, 1999, p. 325). Nos períodos mencionados por Goergen e Cambi há uma destacada produção cultural que passa a servir e a

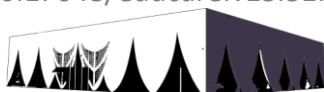


influenciar a vida humana, abrindo algumas brechas para o questionamento acerca da Epistemologia, da Ética e da Política que ditavam os rumos da existencialidade humana – no Ocidente, principalmente – à época.

Nesse cenário de vigor intelectual, ao desenvolvimento de outras formas de pensamento reivindicou-se autonomia para a reconstrução e a reorganização de algo essencial ao ser humano: o conhecimento da realidade (GOERGEN, 2014). Sabemos que inúmeras são as formas e diversos são os caminhos para a construção do conhecimento “tais como o mito, a filosofia, a metafísica [...], a ciência” (GOERGEN, 2014, p. 481), as expressões estéticas, a arte, a música, a sabedoria popular, a religião, etc., porém, o movimento que surge entre os Séculos XVI e XVII passa a valorizar algumas expressões de conhecimento em detrimento de outros – de onde desponta a racionalidade *antropocêntrica*.

Por seu turno, o *antropocentrismo* propôs uma transição substancial em termos de racionalidade. Isso se deu porque para instituir uma Ciência Moderna foi necessário, “inelutavelmente, operar uma disjunção, uma ruptura radical entre o conhecimento, que se refere a julgamentos de fato, e a ética ou moral, que se refere a julgamentos de valor” (MORIN, 2001, p. 34). É interessante observarmos que essa transição ocorre em um contexto de marginalidade, ou seja, a Ciência Moderna se desenvolveu periféricamente. Hoje, vigora justamente o oposto, uma vez que o “projeto científico-tecnológico moderno” (GOERGEN, 2014) ocupa o centro das preocupações sociais, principalmente no decurso dos últimos dois séculos (MORIN, 2001). Como complemento a essas constatações, vale lembrarmos Gadamer (2000, p. 15), que observou que caminhamos no sentido oposto daquilo que representava, inicialmente, os ideais e as aspirações da modernidade, uma vez que hoje “não resta qualquer incerteza quanto a que nossa civilização científica, na sua incrível capacidade de instaurar mudanças nos dados naturais [...], tornou-se, nos seus efeitos, um gigantesco problema mundial”.

Do ponto de vista da reflexão sobre a prática docente, compreendemos que é imprescindível a discussão, desde o campo da Educação, em geral, e do Ensino



de Filosofia, especificamente, sobre a influência do projeto científico-tecnológico moderno na formação humana. A razão pela qual afirmamos isto é o testemunho de que não estamos diante de um *problema de conhecimento*, apenas, mas de que “na era da disseminação nuclear e da degradação da biosfera, tornamo-nos, por conta própria, um problema de vida e/ou morte”, logo, estamos diante de um “problema humano” (MORIN, 2012, p. 19).

Agora, chamamos a atenção para certa confluência que, mesmo entre autores que têm pontos de partida distintos (teoria crítica, hermenêutica, complexidade, etc.), se faz explícita no arrazoado filosófico: a modernidade legou-nos uma herança que necessita ser *revisitada*. Se, em resumo, para a materialização de um período denominado moderno foi necessário afastar os *juízos de fato* (conhecimento) dos *juízos de valor* (ética e política) em nome da produção e da edificação de conhecimentos que servissem a favor da autonomia e da liberdade humanas, evitando assim influências mítico/místicas, moral/religiosas e até mesmo políticas em busca da emancipação humana por meio do *esclarecimento* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), qualquer projeto de formação baseado nesses princípios recairá em antinomias. Portanto, ainda que a cisão entre conhecimentos (Epistemologia) e valores (Ética e Política) tenha tido a sua importância para o desenvolvimento científico e tecnológico, mantê-la como parâmetro à formação humana significa incorrer em antinomias. E é sobre isto que falaremos agora.

## A FORMAÇÃO HUMANA E O ENSINO DE FILOSOFIA

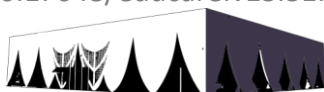
Na tratativa apresentada por Adorno e Horkheimer (1985, p. 07), o *esclarecimento*<sup>iii</sup> é entendido como “o processo pelo qual uma pessoa vence as trevas da ignorância e do preconceito em questões de ordem prática (religiosas, políticas, sexuais, etc.)”. Portanto, pode ser entendido como um processo histórico



pelo qual os seres humanos são capazes de compreender a realidade que os cerca. Podemos dizer que o *esclarecimento* ocupa posição de destaque quando pensamos em formação, já que faz parte desse processo o desenvolvimento de capacidades para que os seres humanos, inseridos no mundo, sejam capazes de agir, conhecer e interagir. Assim, o conceito de formação humana vincula-se à palavra educação, mas não se reduz à escolarização. Em alguns casos, pode-se confundir educação com *escolarização* pela paradoxal relação entre os sentidos que cada palavra carrega consigo. Se, por um lado, a *educação* comporta a *escolarização*, nem sempre o oposto será verdadeiro, de onde haverá de surgir uma antinomia manifesta.

Por outro lado, poderíamos afirmar que não se trata de uma antinomia, mas de uma complementaridade dialética entre a totalidade (educação) e uma de suas partes (escolarização), já que a experiência escolar é uma exigência dos nossos dias. Entretanto, isso decorre de uma série de disposições não orientadas para as necessidades específicas do ser humano, mas por auguras de uma racionalidade econômica predominante e influente na definição daquilo que se deve fomentar via processos de escolarização.

Na história do pensamento ocidental, o *esclarecimento*, um dos principais apêndices civilizacionais, foi redesenhado pela modernidade como possibilidade de emancipação, autonomia e liberdade, ideais que tiveram como objetivo livrar a humanidade de quaisquer possibilidades de barbárie. Porém, a própria modernidade com o seu desejo de *esclarecimento* unilateral pelo viés da razão “ultrapassou todos os limites do poder imaginável. Ao passo que todas as racionalidades têm falhado em suas previsões de sucesso e tiveram que reconhecê-lo, a racionalidade científico-tecnológica moderna insiste em não reconhecer seus limites” (GOERGEN, 2014, p. 469). Nesse cenário, as antinomias da formação voltam a se manifestar, pois o horizonte que supostamente libertaria a humanidade da barbárie recaí sobre ela, tal como o *esclarecimento* que, na tentativa de superar o *mito*, faz-se *mito*, igualmente; e esquece que o *mito* também





é um caminho para o *esclarecimento* de problemáticas genuinamente humanas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Dito de outra maneira, a formação humana tem como compromisso a “desbarbarização” (SEVERINO, 2006, p. 632). É por isso que falar em formação significa reivindicar o reconhecimento acerca da inserção histórica do ser humano no mundo e considerar essa existência na perspectiva do devir, do vir-a-ser, do tornar-se, do transformar-se: “A ideia de formação é pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo” (SEVERINO, 2006, p. 621). Qual seja a perspectiva inversa, torna-se inviável a discussão sobre os sentidos da palavra formação humana, pois algo que não se mostre aberto, inacabado e inconcluso não serve àquilo que é propriamente humano. Destarte, nos contextos onde os processos de escolarização são influenciados pela intensificação da economia capitalista, perde-se de vista os ideais de educação enquanto formação humana. Isto acontece porque os conhecimentos passam a ser regidos e trabalhados a favor de fatores estritamente econômicos.

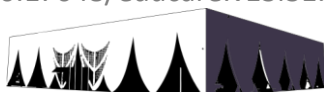
Conscientes de que incorremos no risco de “idealizar” um caminho formativo, abdicamos da tarefa de dar uma resposta definitiva a este debate. Contudo, tornamos a destacar as antinomias da formação humana advindas do projeto científico-tecnológico moderno que, ao fim e ao cabo, privilegiam os interesses mercadológicos e, por consequência, distanciam a formação humana dos interesses “ético-social e biográfico-construtivo” (FLICKINGER, 2009, p. 67). Nessas circunstâncias, incide sobre o Ensino de Filosofia a necessidade de assegurar o exercício reflexivo como contribuição à formação humana via processos de escolarização. Do mesmo modo, à formação de professores e professoras de Filosofia, deve-se levar em consideração a necessidade de fortalecimento da identidade docente como processo de autoformação pelo viés autobiográfico (NÓVOA; FINGER, 2010).



Assim, um dos desafios do Ensino de Filosofia nesta contemporaneidade é, mais do que nunca, o de problematizar os sentidos da formação humana desde as especificidades Epistemológicas, Éticas e Políticas. Caso contrário, aceitaremos o risco de uma educação pensada unilateralmente em nome da instrumentalização, do treinamento, da conformação, da deformação, e de outros termos incongruentes aos sentidos da formação humana (SEVERINO, 2006). Além do mais, as consequências desses modelos formativos contradizem a necessidade do nosso tempo histórico quando falamos em destino coletivo da humanidade ameaçada pela barbárie.

O Ensino de Filosofia deve estar atento a padrões de escolarização que supostamente são aplicados sob a justificativa de exigências contemporâneas. Hoje, é imprescindível o questionamento acerca da função social do conhecimento produzido e das suas contribuições ético-políticas manifestadas em direção ao bem comum. Não se trata de abnegarmos dos benefícios da Ciência senão de buscarmos o entendimento dos riscos que produtos técnico-científicos possam trazer à comunidade humana, influenciando negativamente no nosso destino coletivo.

Esses riscos apontados têm origem nas antinomias da formação humana decorrentes da incapacidade de definirmos, por nosso próprio turno, o processo pelo qual experienciaremos a nossa formação. Ainda que boa margem de liberdade e autonomia humanas não seja ameaçada pelos processos de escolarização e, até mesmo, pela vida em sociedade, a consciência daquilo que se pode fazer com tais liberdade e autonomia pode ser “minada pela maciça influência das estratégias e interesses sociais” (GOERGEN, 2009, p. 53). Ora, não se trata de lançar os sujeitos à sua própria sorte, partindo de condições quase sempre pouco favoráveis quando consideradas as injustiças da história pessoal de cada indivíduo, mas de, pelo Ensino de Filosofia, auxiliar na capacidade de “influenciarmos substancialmente as regras gerais do jogo” que fazemos parte (FLICKINGER, 2009, p. 74). Nesta contemporaneidade, as antinomias da formação também constituem paradoxos existenciais, ao que o Ensino de Filosofia deve permanecer atento. De um lado,



valoriza-se cada vez mais o discurso das competências e capacidades individuais; de outro, a sociedade anula a individualidade antes exaltada: está no contexto do projeto científico-tecnológico moderno a simbologia que soma parte do imaginário humano em relação à sua centralidade no cosmos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, abordamos o tema da formação humana com relação aos desafios contemporâneos do Ensino de Filosofia. Em linhas gerais, as antinomias da formação podem ser postas sob suspeita a partir do elemento nomeado por Flickinger (2010, p. 101-102) como “postura refletida”, que consiste em acontecimentos existenciais como: (i) “capacidade de um olhar distante em relação a si mesmo”; (ii) “arriscar e pôr em xeque os próprios pressupostos”; (iii) “deixar-se irritar, de modo produtivo, pelo questionamento de concepções diferentes”. Por conta desses três movimentos, que constituem o “procedimento autocrítico” defendido pelo autor, foi possível chegarmos à discussão sobre a *formação humana* e o *Ensino de Filosofia*.

Do ponto de vista interrogativo, ou seja, da questão que guiou este texto, buscamos a compreensão acerca do papel do Ensino de Filosofia frente ao crescente desenvolvimento técnico-científico que desvincula Epistemologia, Ética e Política. De tal indagação consideramos que cabe à Filosofia, em geral, e ao Ensino de Filosofia, especificamente, problematizar as insuficiências da racionalidade *antropocêntrica* e revisitar os fundamentos da epistemologia moderna que, inevitavelmente, à época, rompeu com as dimensões éticas e políticas em nome da autonomia do pensamento a favor da produção de conhecimentos que dessem conta das emergências do seu tempo histórico. Neste sentido, as emergências históricas de cada sociedade aparecem como elemento



fulcral ao diálogo entre Filosofia e formação humana: ambas devem buscar modos de atualizar as necessidades que envolvem o destino coletivo da humanidade.

Estes pressupostos que aqui se mostram como “considerações finais” encontram-se com aquilo que defendemos como conceito de formação, ou seja, algo que se desenvolve na projeção de si como sujeito autônomo capaz de ser protagonista de sua própria formação, sem desconsiderar a importância fundamental do outro nesse processo. Significa afirmar que não se deve confundir autonomia formativa com ausência de escola ou de diretrizes externas à formação do sujeito, uma vez que o foco da discussão abarca o Ensino de Filosofia e este, obrigatoriamente, pressupõe a presença do *outro*.

Entendemos que o texto apresentado não finaliza o ensaio investigativo e tampouco apresenta uma resposta definitiva ao problema elencado, mas, pelo contrário, instiga a outras perguntas e à continuidade das reflexões oportunizadas aqui. O desafio da formação consiste, entre outros, na percepção do movimento paradoxal que exige uma conclusão, ainda que breve, sobre o inconcluso e o inacabado, tal como a formação humana.



## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ANTISERI, Dario; REALE, Giovanni. **História da filosofia: do Humanismo a Kant**. São Paulo: Paulus, 1990.

BACON, Francis. **Novum organum**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

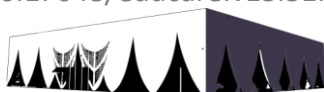
FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, Hans-Georg. A dinâmica do conceito de formação (*Bildung*) na atualidade. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (orgs.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

GADAMER, Hans-Georg. Da palavra ao conceito: a tarefa da hermenêutica enquanto filosofia. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOERGEN, Pedro. Ciência, ética e sociedade. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Claudio Almir; HERMANN, Nadja (orgs.). **Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo; Porto Alegre: Ed. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Caxias do Sul: Ed. Universidade de Caxias do Sul, 2014.



GOERGEN, Pedro. Formação ontem e hoje. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (orgs.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1996.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, dez. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000400015> Acesso em: 18 jan. 2018.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. São Paulo: Editora 34, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, Edgar. Ciência, democracia, civismo e ética. In: PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S. de; PETRAGLIA, Izabel (orgs.). **Edgar Morin: ética, cultura e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

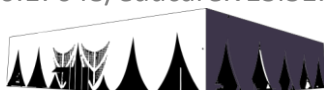
MORIN, Edgar. **O método V: A humanidade da humanidade: a identidade humana**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, Edgar. **Rumo ao abismo? Ensaio sobre o destino da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

RUSSEL, Bertrand. **História do pensamento ocidental: a aventura dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.



SAVIANI, Demerval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024):** por outra política educacional. Campinas: Autores associados, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>  
Acesso em: 22 dez. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

---

<sup>i</sup> Traduzido para o português como: Discurso do método: para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências (DESCARTES, 1979).

<sup>ii</sup> Traduzido para o português como: Novum organum: ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza (BACON, 1973).

<sup>iii</sup> Não utilizamos a palavra *esclarecimento* como sinônimo de Iluminismo, mas de *Aufklärung*. É por isso que diremos, a seguir, *esclarecimento* como “apêndice civilizacional” redesenhado pela modernidade. Entendemos que o Iluminismo, como sinônimo de Ilustração, faz parte de um movimento próprio do Século XVIII. Esta discussão pode ser adensada e conferida também em Rouanet (1987).

Recebido em: 06/11/2018  
Aprovado em: 20/01/2019

