



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**

**JEFERSON DE MORAES REIS**

**PLATÃO E A EDUCAÇÃO:** uma análise do ideário pedagógico platônico  
e suas implicações para o Ensino de Filosofia

CUIABÁ - MT  
2026

**JEFERSON DE MORAES REIS**

**PLATÃO E A EDUCAÇÃO:** uma análise do ideário pedagógico platônico  
e suas implicações para o Ensino de Filosofia

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Filosofia do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em filosofia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina Theobaldo

CUIABÁ-MT  
2026

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

R375p Reis, Jeferson de Moraes.

Platão e a Educação [recurso eletrônico] : uma análise do ideário pedagógico platônico e suas implicações para o Ensino de Filosofia / Jeferson de Moraes Reis. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 125 f., pdf). -- 2026.

Orientador: Maria Cristina Theobaldo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Cuiabá, 2026.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.

Inclui bibliografia.

1. Platão. 2. Educação. 3. Ensino de Filosofia. 4. BNCC. 5. Novo Ensino Médio. I. Theobaldo, Maria Cristina, *orientador*. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO****UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO****PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA****FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO:** Platão e a educação: uma análise do ideário pedagógico platônico e suas implicações para o Ensino de Filosofia.

**AUTOR (A):** MESTRANDO: **Jeferson de Moraes Reis**

Dissertação defendida e aprovada em **16 de abril de 2026**

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Theobaldo (Presidente/Orientadora)  
Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Rodrigo Marcos de Jesus (Examinador Interno)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ofélia Maria Marcondes (IFSP) (Examinador Externo)  
Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Luiz Paulo Da Cas Cichoski (Suplente Interno)  
Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Alécio Donizete da Silva (Suplente Externo)

**CUIABÁ, 16/04/2026**



Documento assinado eletronicamente por **MARIA CRISTINA THEOBALDO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 14/07/2026, às 09:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **RODRIGO MARCOS DE JESUS, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 14/07/2026, às 10:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ofélia Maria Marcondes, Usuário Externo**, em 14/07/2026, às 17:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Jeferson de Moraes Reis, Usuário Externo**, em 15/07/2026, às 16:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufmt.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **9375763** e o código CRC **5F780E89**.

---

Dedico a minha mãe Rosiane de Moraes Reis, minhas avós (*in memoriam*) Maria do Socorro Costa de Moraes e Osmerina Oliveira da Silva Reis e, nas pessoas delas, a toda a minha família.

Aos meus amigos e amigas pelo companheirismo, conselhos e orações.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da vida, por tudo que tenho e sou.

A minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Theobaldo, por seu incentivo constante e a segura orientação que pavimentaram o caminho desta pesquisa. Sou profundamente grato pela paciência, pela dedicação incansável e pela forma brilhante de guiar este trabalho com rigor científico e clareza.

Aos professores Dr<sup>a</sup>. Ofélia Maria Marcondes e Dr<sup>o</sup>. Rodrigo Marcos de Jesus, membros desta banca, pelo aceite em avaliar este trabalho, tarefa crucial para o seu aprimoramento.

Ao Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS e ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia – PPGFil da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT bem como a todos os professores e técnicos administrativos que prontamente nos auxiliam quando procurados, dos quais faço menção a Jussara Alves.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo incentivo financeiro que possibilitou a execução desta pesquisa.

Aos meus amigos e amigas de Senador La Rocque-MA e de Sinop-MT.

Aos meus colegas da turma de Mestrado em Filosofia 2024-2026 dos quais destaco Adriana Alves, Ana Paula e André Luíz.

Por fim, a toda a Família Moraes (família materna) e a Família Reis (família paterna).

*O ser humano, nós o afirmamos, é uma criatura doméstica, civilizada e, no entanto, se por um lado graças a uma correta educação combinada a uma felicidade natural se converte ordinariamente na mais divina e mais dócil de todas as criaturas, à falta da educação suficiente e bem orientada, é a mais selvagem de todas sobre a Terra.*

(Platão, *As Leis*, VI, 766a.)

## RESUMO

A presente dissertação analisa o ideário político-pedagógico de Platão em seus diálogos *A República* e *As Leis*, buscando compreender suas implicações para o Ensino de Filosofia na educação brasileira contemporânea. O trabalho investiga a hipótese de ser possível traçar um paralelo, com as devidas ressalvas de contexto, entre os modelos de educação integral platônico e a proposta atual brasileira, tensionada pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Novo Ensino Médio (NEM). A pesquisa se justifica pela relevância perene das reflexões platônicas sobre o propósito da educação, a busca pela verdade (*episteme*) e a formação ética, em contraste com a crítica do filósofo à instrumentalização do ensino, a exemplo da retórica sofística. O objetivo principal é examinar como as ideias platônicas podem fundamentar a formação crítica e a emancipação intelectual do estudante, promovendo a cidadania e a justiça social. O percurso metodológico inclui a análise da crítica de Platão à *paideia* ateniense e sua proposta de ascensão da alma da ignorância (*doxa*) ao conhecimento do Bem, a partir da qual se estabelece o referencial teórico que orienta a revisão histórica do ensino de Filosofia no Brasil, desde o período colonial até o “Novíssimo” Ensino Médio (Lei nº 14.945/2024). A análise revela uma tensão histórica no cenário brasileiro entre a concepção formativa da Filosofia e uma abordagem pragmática que a fragmenta e dilui, risco que a seu modo Platão, igualmente, denunciou em sua época. Conclui que o ideário platônico oferece subsídios conceituais para reposicionar a Filosofia como eixo central de uma formação genuinamente integral, ética e transformadora, capaz de transcender a mera preparação para o mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Platão; Educação; Ensino de Filosofia; BNCC; Novo Ensino Médio.

## ABSTRACT

This dissertation analyzes Plato's political-pedagogical ideology in his dialogues *The Republic* and *The Laws*, seeking to understand its implications for Philosophy teaching in contemporary Brazilian education. The study investigates the hypothesis that it is possible to draw a parallel – with due contextual caveats – between Platonic models of integral education and current Brazilian proposals, which are shaped by the tensions of the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) and the New High School (*Novo Ensino Médio* – NEM). The research is justified by the perennial relevance of Platonic reflections on the purpose of education, the pursuit of truth (*episteme*), and ethical formation, in contrast to the philosopher's critique of the instrumentalization of teaching, as exemplified by sophistic rhetoric. The primary objective is to examine how Platonic ideas can provide a foundation for the critical formation and intellectual emancipation of students, promoting citizenship and social justice. The methodological framework includes an analysis of Plato's critique of Athenian *paideia* and his proposal for the soul's ascent from ignorance (*doxa*) to the knowledge of the Good; this establishes the theoretical basis for a historical review of Philosophy teaching in Brazil, spanning from the colonial period to the "Newest" High School (Law No. 14,945/2024). The analysis reveals a historical tension in the Brazilian scenario between a formative conception of Philosophy and a pragmatic approach that fragments and dilutes it – a risk that Plato, in his own time, likewise denounced. It concludes that Platonic ideology offers conceptual insights to reposition Philosophy as the central axis of a genuinely integral, ethical, and transformative education, capable of transcending mere preparation for the labor market.

**Keywords:** Plato; Education; Philosophy Teaching; BNCC; New Secondary Education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|            |                                                                                                                      |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ANPOF      | Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia                                                                    |
| BNCC       | Base Nacional Comum Curricular                                                                                       |
| CAPES      | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                                                          |
| CHS / CHSA | Ciências Humanas e Sociais Aplicadas                                                                                 |
| CEB        | Câmara de Educação Básica                                                                                            |
| CNE        | Conselho Nacional de Educação                                                                                        |
| CNPq       | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico                                                        |
| DCNEM      | Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio                                                                    |
| EMC        | Educação Moral e Cívica                                                                                              |
| GT         | Grupo de Trabalho                                                                                                    |
| LDB        | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)                                                     |
| MEC        | Ministério da Educação                                                                                               |
| NEM        | Novo Ensino Médio (2017) / “Novíssimo” Ensino Médio (2024)                                                           |
| OSPB       | Organização Social e Política Brasileira                                                                             |
| PCN        | Parâmetros Curriculares Nacionais                                                                                    |
| PNE        | Plano Nacional de Educação                                                                                           |
| SEAF       | Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas                                                                        |
| USAID      | United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) |

## LISTA DE QUADROS

|          |                                                                                                                               |     |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 | As Três Partes da Alma e as Funções no Estado em Platão<br>.....                                                              | 42  |
| Quadro 2 | Reformas do Ensino Médio realizadas no período republicano, da<br>Reforma de Benjamin Constant até a Lei nº 4.024/61<br>..... | 66  |
| Quadro 3 | A presença da Filosofia na LDB e nas DCNEM (1996-2024)<br>.....                                                               | 78  |
| Quadro 4 | Competências específicas e habilidades da área de Ciências<br>Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC/2018<br>.....               | 85  |
| Quadro 5 | Competências Específica 5, suas Habilidades e a relação direta com<br>a Filosofia.....                                        | 90  |
| Quadro 6 | O Ideário-Pedagógico Platônico X Modelo da BNCC/NEM<br>.....                                                                  | 108 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                   |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| INTRODUÇÃO.....                                                                                                                   | 15        |
| <b>Capítulo 1 - O IDEÁRIO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PLATÔNICO .....</b>                                                                 | <b>22</b> |
| <b>1.1 Crítica à educação ateniense.....</b>                                                                                      | <b>24</b> |
| <b>1.2 A educação em <i>A República</i> .....</b>                                                                                 | <b>30</b> |
| 1.2.1 A alegoria da caverna como processo educativo.....                                                                          | 35        |
| 1.2.2 A natureza da alma e o papel do filósofo-rei.....                                                                           | 40        |
| <b>1.3 Fundamentos da educação em <i>As Leis</i>.....</b>                                                                         | <b>44</b> |
| 1.3.1 Estrutura e desenvolvimento do programa educacional em <i>As Leis</i> .....                                                 | 46        |
| <b>Capítulo 2 - ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....</b>                                                              | <b>54</b> |
| <b>2.1 Histórico do Ensino de Filosofia no Brasil .....</b>                                                                       | <b>55</b> |
| 2.1.1 Período Colonial: a Filosofia subordinada à catequese.....                                                                  | 56        |
| 2.1.1.1 Período Pombalino .....                                                                                                   | 59        |
| 2.1.2 Império e Primeira República: laicização e marginalização.....                                                              | 62        |
| 2.1.3 Período Ditatorial: supressão e tecnicismo .....                                                                            | 67        |
| 2.1.4 Redemocratização e retorno (ou não) da Filosofia ao currículo .....                                                         | 69        |
| 2.1.5 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - Lei nº 9.394/96.....                                               | 72        |
| 2.1.6 A Lei nº 11.684/2008 e a obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio.....                                                  | 74        |
| <b>2.2 O Ensino de Filosofia na crise curricular das últimas reformas: do Novo (2017) ao "Novíssimo" Ensino Médio (2024).....</b> | <b>76</b> |
| <b>2.3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM) .....</b>                                              | <b>80</b> |
| 2.3.1 O lugar da Filosofia na BNCC .....                                                                                          | 83        |
| 2.3.2 Habilidades da área de Ciências Humanas relacionadas à Filosofia.....                                                       | 86        |
| <b>Capítulo 3 - A PAIDEIA PLATÔNICA E SUAS IMPLICAÇÕES FORMATIVAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA.....</b>                             | <b>94</b> |

|            |                                                                                                                      |            |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>3.1</b> | <b><i>A paideía</i> como formação integral.....</b>                                                                  | <b>96</b>  |
| <b>3.2</b> | <b>Limites e tensões da proposta platônica.....</b>                                                                  | <b>98</b>  |
| <b>3.3</b> | <b>Ressonâncias na pedagogia contemporânea .....</b>                                                                 | <b>103</b> |
| <b>3.4</b> | <b>Implicações para o ensino de Filosofia.....</b>                                                                   | <b>107</b> |
|            | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                    | <b>112</b> |
|            | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                              | <b>115</b> |
|            | <b>APÊNDICE – Propostas metodológicas para a educação básica inspiradas em Platão e<br/>Silvio Gallo (2012).....</b> | <b>121</b> |

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação pretende analisar o ideário político-pedagógico<sup>1</sup> de Platão (427 – 347 a. C.) presente nos diálogos *A República* e *As Leis* para compreender a visão do filósofo sobre educação e suas possíveis implicações para o ensino de Filosofia na sociedade brasileira atual. Busca-se investigar a relação entre o pensamento de Platão e o ensino contemporâneo de Filosofia, em especial no contexto do Novo Ensino Médio (NEM) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo principal da dissertação é examinar se e como as ideias platônicas podem promover o pensamento crítico e a formação integral do indivíduo, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática e consciente.

Ao investigar o ideário político-pedagógico platônico, ainda que o foco principal seja o Livro VII d' *A República*, uma vez que ali se encontra a Alegoria da Caverna, recorreremos ao diálogo *As Leis*, no qual Platão aprofunda suas ideias sobre educação, apresentando um sistema educacional mais detalhado para a sua cidade ideal, além de discutir a importância da música, da ginástica e dos estudos filosóficos na formação do cidadão. Nesta mesma direção recorreremos, de modo pontual, ao diálogo *Mênon* também pode ser considerado uma fonte relevante, já que a famosa pergunta "Podes dizer-me, Sócrates: a virtude é coisa que se ensina?" (*Mênon*, 70a) é central nesta obra, surgindo já na abertura do diálogo. Tal pergunta é relevante para essa pesquisa pelo fato de que ela expressa a preocupação platônica com a possibilidade de ensinar a virtude. Ao investigar os modelos de educação expressos em *A República* e *As Leis*, buscamos compreender em que medida a filosofia platônica pode auxiliar na formação de sujeitos justos e críticos, o que se relaciona diretamente com o papel do ensino de Filosofia na educação brasileira atual e com a Competência Específica 6 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BNCC, 2018, p. 578) ao preconizar que os estudantes do Ensino Médio devem “participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao

---

<sup>1</sup> Ao longo do nosso trabalho entenderemos que o processo de educação em Platão não é separado do ideal de cidadão, o homem forma a si mesmo e, como não está separado do fazer político, forma também o Estado.

exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”.

Ressalta-se que, embora o eixo principal de análise recaia sobre *A República*, especialmente o Livro VII, recorre-se também ao diálogo *As Leis*, e em certa medida ao *Mênon*, na medida em que eles permitem esclarecer aspectos fundamentais da concepção platônica de educação, como a relação entre formação ética, a epistemologia e a legislação. Não se trata, portanto, de uma reconstrução exaustiva do pensamento platônico, mas de uma leitura orientada pelo problema educacional.

Em se tratando de método educacional e da dialogicidade que leva à construção do conhecimento a partir da constatação da própria ignorância, as contribuições de Platão podem se mostrar relevantes ao modelo atual de educação proposto pela BNCC na medida em que esta elenca as Competências Gerais da Educação Básica e, nesse sentido, merece destaque a competência de número 9 ao afirmar que o estudante deve:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2018, p. 10).

Nesta linha de abordagem, há uma ressonância na educação contemporânea quando essa perspectiva educacional se encontra articulada com o que se convencionou chamar, na tradição das pedagogias críticas contemporâneas, de “pedagogia do diálogo”, e com uma educação que valoriza igualmente o autoconhecimento: a constatação da própria ignorância e o processo da dúvida e, conseqüente, busca pelo conhecimento.

Por “pedagogia do diálogo” referimo-nos ao conceito desenvolvido por Paulo Freire, segundo o qual a relação educativa deve basear-se na escuta, na abertura ao outro e na construção conjunta do saber. O diálogo, nesse cenário, não é meramente uma técnica, é sobretudo uma exigência de uma educação libertadora (Cf. Freire, 2013, p. 97 e seguintes). Contudo, convém ressaltar que o próprio Freire estabelece uma distinção rigorosa entre sua concepção de diálogo e o método socrático-platônico. Em *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos* (2011), o autor critica o intelectualismo

socrático e a teoria platônica da reminiscência, argumentando que, embora dialógico, esse modelo não configura uma pedagogia do conhecimento em sentido emancipatório, uma vez que compreende o conhecer como rememoração de um logos previamente conhecido, e não como apreensão histórica e crítica da realidade a partir da prática consciente dos sujeitos (Cf. FREIRE, 2011, p. 89). Apesar das divergências, a referência a Platão pode ser mantida, desde que em chave analógica e crítica, não como modelo pedagógico a ser reproduzido, mas como fonte de problematização da formação filosófica, especialmente no que diz respeito à relação entre ignorância, conhecimento e educação.

Entretanto, embora seja possível identificar aproximações terminológicas entre a concepção platônica e algumas abordagens contemporâneas, como a centralidade do diálogo e da formação do sujeito, tais aproximações exigem rigor conceitual. Em Platão, o diálogo está a serviço da conversão da alma ao inteligível, enquanto, em pedagogias críticas contemporâneas, como a de Paulo Freire, o diálogo assume caráter histórico-político e emancipatório em sentido social, de modo que, reconhecer essa diferença é condição para qualquer tentativa de interlocução.

Desde sua origem, a Filosofia tem se preocupado com a questão da educação do ser humano e propôs-se a investigar o conhecimento verdadeiro e a possibilidade de se elaborar um ideário pedagógico para a formação humana. Nesse contexto, um dos mais ilustres teóricos acerca da educação foi o ateniense Platão, que juntamente com seu mestre Sócrates (469-399 a. C.), e seu principal discípulo Aristóteles, são os filósofos mais influentes e lembrados da história da Filosofia Antiga.

As reflexões filosóficas de Platão sobre a educação possuem uma relevância duradoura, especialmente por abordarem questões fundamentais como o propósito da educação, o papel da justiça na formação humana e a importância do desenvolvimento das faculdades racionais. No Livro VII de *A República*, Platão apresenta a célebre “Alegoria da Caverna”, na qual destaca a educação como um processo de libertação e ascensão intelectual. Ele questiona o tipo de formação oferecida na Atenas de sua época, criticando a superficialidade e a ausência de uma busca genuína pela verdade.

Platão propõe que a educação não deve ser meramente instrumental<sup>2</sup>, ou seja, como uma simples ferramenta utilizada para ser eloquente no discurso e vencer os debates, a exemplo dos Sofistas, mas sim orientada à formação do caráter moral.

Dessa forma, o ponto principal desta investigação será justificado e embasado numa questão-chave que, a partir do estudo do pensamento platônico, ajudará a estabelecer um paralelo com o ideário pedagógico do filósofo e o modelo da educação básica proposto na atualidade brasileira; eis a questão: seria possível traçar um paralelo entre o modelo de educação elaborado por Platão com o atual modelo de ensino de Filosofia proposto pela BNCC e o Novo Ensino Médio? Esse paralelo não é entendido como uma equivalência histórica ou metodológica, mas como uma análise conceitual crítica, que busca identificar tensões, limites e possíveis contribuições do ideário platônico para a reflexão sobre o lugar da Filosofia na educação contemporânea brasileira.

No atual modelo de ensino de Filosofia delineado pela BNCC, o espaço reservado para a disciplina vem sendo cada vez mais reduzido e muitas vezes secundarizado, pois é integrado de maneira fragmentada à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - CHSA. Esse modelo reflete uma abordagem que prioriza competências instrumentais em detrimento de uma formação mais ampla e crítica, deixando em segundo plano o papel essencial da Filosofia como promotora do pensamento reflexivo e da emancipação intelectual.

Platão, em *A República*, propõe o oposto: a educação filosófica ocupa o centro do desenvolvimento humano e político, sendo indispensável para a formação de cidadãos capazes de governar a si mesmos e à comunidade com justiça e sabedoria. Sua visão defende que a Filosofia é fundamental para alcançar a verdade e a excelência moral (Teixeira, 2003, p. 26), características imprescindíveis para líderes e indivíduos em uma sociedade justa.

Essa discrepância entre a proposta educacional de Platão e o modelo sugerido pela BNCC aponta para a necessidade de uma análise crítica: enquanto a BNCC

---

<sup>2</sup> É imperioso ter em mente que o termo "instrumental", à primeira vista, soa como anacrônico em relação ao pensamento platônico. No entanto, tal termo, mesmo que não figure entre os escritos de Platão, faz-se presente entre comentadores como Christophe Rouque em *Compreender Platão* (2007), (Cf. Rouque, 2007, p. 30).

subestima o potencial transformador da Filosofia, Platão enxerga nela a chave para a elevação intelectual e ética do ser humano. Refletir sobre essas diferenças é essencial para compreender as limitações do ensino filosófico brasileiro e explorar os desafios e possibilidades de reposicionar a Filosofia como um eixo central na formação integral, em consonância com os desafios contemporâneos.

O atual modelo, promovido pela BNCC, tende a adotar uma abordagem mais pragmática e utilitarista (Pareschi; Vieira; Gonçalves, 2022. p. 89), alinhada às demandas do mercado de trabalho. Isso relega a Filosofia a uma posição secundária, integrando-a de forma fragmentada ao currículo da Educação Básica, especialmente no Ensino Médio. Nesse sentido, “ao constatar que a Filosofia será tratada de maneira interdisciplinar, prevê-se que seus conceitos serão diluídos e, por consequência, haverá perdas de sua capacidade reflexiva no Ensino Médio (Pareschi; Vieira; Gonçalves, 2022, p. 91). Essa perspectiva reflete o modelo "bancário" criticado pelo educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (1921-1997), em que o ensino é reduzido à mera transmissão de conteúdos, sem estimular a reflexão crítica ou a participação ativa do estudante no processo de construção do conhecimento.

Dessa forma, a discrepância entre o ideário platônico e o atual ensino filosófico no Brasil exige uma reflexão sobre os limites desse tecnicismo hoje predominante. Mais do que preparar para o mercado de trabalho, o ensino de Filosofia deve contribuir para a formação dos educandos, tornando-os capazes de atuar de forma consciente e transformadora na sociedade.

A relevância deste tema se dá pelo fato de proporcionar uma análise crítica das visões de Platão sobre a educação e como elas podem influenciar o ensino de filosofia atualmente, especialmente em um contexto em que a BNCC desempenha um papel fundamental na organização curricular no Brasil. Portanto, compreender as diferenças entre o pensamento educacional platônico e o modelo atualmente proposto pela BNCC não é apenas uma tarefa teórica, mas também pode sugerir implicações importantes para a construção de um ensino de Filosofia significativo e transformador.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, de caráter analítico-interpretativo, centrada na leitura de textos clássicos de Platão e de literatura especializada sobre o Ensino de Filosofia. O trabalho está dividido em três

partes principais: O Capítulo 1 analisa o conceito de educação n' *A República* e n' *As Leis*, com foco na relação entre filosofia, dignidade e formação de cidadãos para uma sociedade justa e harmoniosa. Nesse contexto, a visão de educação de Platão será vista como um processo unificado, abrangendo tanto o desenvolvimento intelectual quanto o moral, coordenando as ideias expressas em ambas as obras.

O Capítulo 2 se concentrará no Ensino de Filosofia na educação contemporânea brasileira, com ênfase nos marcos legais, como a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), nas diretrizes da BNCC e seus impactos na prática docente. Discutiremos como a disciplina vem sendo integrada de forma fragmentada às Ciências Humanas, demonstrando um modelo de ensino que prioriza habilidades instrumentais que prejudicam o pensamento crítico e, por isso, faz-se uma revisão histórica do ensino de filosofia no Brasil, desde os primórdios com os jesuítas até os dias atuais.

Já o Capítulo 3 será dedicado à análise das implicações formativas da *paideía* platônica para a reflexão contemporânea sobre o Ensino de Filosofia. A partir do exame do ideário político-pedagógico de Platão, o capítulo buscará identificar tanto as potencialidades quanto os limites da proposta educativa platônica, considerando as diferenças históricas e conceituais que separam o contexto da Grécia clássica das condições educacionais atuais. Nesse horizonte, a reflexão será articulada com o cenário da educação brasileira contemporânea, marcada pelas transformações introduzidas pela BNCC e pelo NEM. Mais do que propor a transposição de um modelo antigo para o presente, o objetivo consiste em utilizar a concepção platônica como horizonte crítico para problematizar certas tendências da educação contemporânea, especialmente aquelas que tendem a reduzir o processo educativo à finalidades predominantemente instrumentais, refletindo, assim, sobre o papel do Ensino de Filosofia na formação crítica dos estudantes.

A hipótese que orienta essa pesquisa é a de que, embora o modelo educacional platônico esteja fundado em pressupostos metafísicos e políticos profundamente distintos dos que estruturam a educação brasileira contemporânea, sua concepção de *paideía*, especialmente enquanto processo de ascensão da alma no conhecimento do

Bem, permite uma leitura crítica das tendências instrumentalizantes presentes no Ensino de Filosofia no contexto da BNCC e do NEM.

Ao longo desta dissertação, o diálogo entre o pensamento de Platão e os desafios da educação contemporânea poderá enriquecer o debate sobre o ensino de Filosofia no Brasil. Assim, espera-se que este estudo possa contribuir para o fortalecimento do papel da Filosofia na formação de sujeitos críticos e autônomos, comprometidos com a transformação de si mesmo e da sociedade em que vivem. Ao final, apresenta-se um apêndice com caráter complementar, no qual são esboçadas propostas pedagógicas inspiradas no ideário platônico articuladas com a literatura contemporânea sobre Ensino de Filosofia, não como modelo a ser aplicado diretamente, mas como exercício reflexivo a partir das discussões desenvolvidas na dissertação.

## Capítulo 1 – O IDEÁRIO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PLATÔNICO

Neste capítulo exploramos a visão de Platão sobre educação. A análise do contexto histórico e cultural, a crítica do filósofo ao sistema educacional ateniense e dos diálogos *A República* e *As Leis* subsidiam esta parte e preparam para responder à problemática da aproximação entre o ideário pedagógico platônico e o modelo de ensino de Filosofia proposto pela BNCC.

Antes de qualquer coisa, é preciso entender o contexto em que o filósofo se encontrava inserido. Na apresentação da obra *Platão e a Educação* (2024), Jayme Paviani chama atenção justamente para o fato de que é preciso entender que a visão de homem de Platão não é a mesma da contemporaneidade, ele afirma que:

a visão platônica do ser humano não é a mesma da modernidade. Para ele, alguns seres humanos estão destinados a comandar, e outros, a obedecer ou a exercer funções apenas complementares. Por isso, o leitor de Platão que desconhece o contexto social e histórico que molda sua obra corre o risco de não entender adequadamente o sentido da sua proposta educativa (Paviani, 2024, p. 07).

A passagem de Paviani evidencia uma preocupação que também é nossa. A proposta educacional de Platão, como exposto nas *Leis* e na *República*, surge de um contexto político e social profundamente distinto da democracia brasileira contemporânea, o que torna imperativa uma análise cuidadosa das implicações de seu pensamento para o ensino de filosofia na atualidade. Platão é testemunha do declínio da democracia ateniense e da condenação de seu mestre Sócrates por um júri popular, motivo pelo qual nutre uma profunda desconfiança em relação à democracia de seu tempo. Ele criticava a ausência da *episteme* (conhecimento verdadeiro) e a prevalência da *doxa* (opinião) na condução dos assuntos públicos. Assim se justifica a necessidade de uma contextualização do pensamento platônico para compreendermos sua visão de ser humano, ainda que com duras críticas à educação ateniense, haja vista estar ligada à estrutura social e política organizada de forma que há uma hierarquia e distinção entre governantes, guerreiros e produtores e, mais ainda, por um sistema

educativo que deveria preparar o indivíduo a desempenhar uma função específica: a que fosse mais apto de acordo com as suas potencialidades.

Platão desempenhou um papel estruturante na constituição da filosofia da educação ocidental. Sua opinião sobre a formação do indivíduo e a busca pela verdade influenciaram profundamente a pedagogia ocidental. O ateniense foi inspirado pela filosofia socrática, que enfatizou a importância de buscar a verdade pelo fio condutor do diálogo e, por isso, as opiniões de Platão sobre educação tiveram uma influência duradoura na filosofia educacional.

O trabalho de Werner Jaeger, *Paidéia: a formação do homem grego* (2013) aponta o conceito de educação platônica como uma forma de ascensão da ignorância para o conhecimento verdadeiro. Na Antiguidade, como afirma Jaeger (2013, p. 11) “os gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente”<sup>3</sup> o que reforça que a autonomia do educando em seu aprendizado se faz extremamente relevante.

É de extrema importância ressaltar que, à primeira vista, a tarefa de separar Sócrates de Platão revela-se extremamente difícil, já que aquele foi mestre desse. Contudo, é dos ensinamentos socráticos que o pensamento platônico adquire um dos seus maiores contributos à formação do homem ideal: o homem deve cuidar do corpo e da alma.

Isto fica evidente quando Jaeger (2013, p. 537, grifos do autor, acréscimo nosso) afirma que:

[...] foi o apelo de Sócrates ao “cuidado da alma” que realmente levou o espírito grego a romper caminho em direção à nova forma de vida. Se o conceito da vida, do *bíos* (que designa a existência humana, não como um simples processo temporal, mas como uma unidade plástica cheia de sentido,

---

<sup>3</sup> Faz-se importante destacar que a leitura de Werner Jaeger acerca da *paideía* grega é amplamente reconhecida por sua relevância e influências nos estudos clássicos. Contudo, parte da crítica contemporânea aposta que sua interpretação tende a assumir um viés helenocêntrico, ao apresentar a cultura grega como marco inaugural e normativo da ideia de educação consciente, desconsiderando outras tradições formativas e os limites históricos e sociais que orientavam a própria *pólis* grega. Essa nossa observação não tem a intenção de invalidar a sua contribuição, mas de lembrar que a sua leitura seja situada criticamente no interior da historiografia da educação, sobretudo reconhecendo as contribuições de outras culturas além da grega. Cf. a tese doutorado de Rodrigo Marcos de Jesus, *Ensino de Filosofia, Colonialidade e Eurocentrismo* (2021), p. 75, na qual o autor discute criticamente as fronteiras historiográficas e epistemológicas da educação na Antiguidade e problematiza leituras helenocêntricas da *paideía* tal como a de Jaeger.

como uma forma consciente de vida) ocupa doravante uma posição de tão grande relevo na filosofia e na ética, é à vida real do próprio Sócrates que, numa pane muito considerável, isso se deve. A sua vida foi uma antecipação do novo *bíos*, baseado integralmente no valor *interior* do Homem. E seus discípulos [salienta-se Platão] souberam compreender que era nessa renovação da velha arquetípica do filósofo como encarnação de um novo ideal de vida que residia a força principal da *paidéia* socrática.

Igualmente, para Platão, a filosofia era vista como o caminho para o conhecimento e a sabedoria por meio do diálogo e da reflexão. Neste sentido, a educação desempenha um papel central na formação de guardiões e reis-filósofos/rainhas-filósofas. Platão via a educação como um meio de selecionar e treinar governantes, enfatizando a importância da filosofia na formação de líderes. O filósofo acreditava que a Filosofia era a chave para a educação, o que evidencia o papel desta na primazia para a formação, não só do Estado, mas dos próprios cidadãos, pois “[...] na República, a Filosofia aparece pela primeira vez no primeiro plano da atenção” (Jaeger, 2013, p. 847). Sob este viés,

a República platônica é, antes de tudo, uma obra de formação humana. Não é uma obra política no sentido habitual de político, mas sim no sentido socrático. Mas a grande verdade educacional que a República ilustra plasticamente é a estrita correlação entre a forma e o espaço [...] [pois] o homem perfeito só num Estado perfeito se pode formar, e vice-versa (Jaeger, 2013, p. 844, grifo do autor).

Posto isso, é possível salientar a importância e influência de Sócrates sobre Platão, já que esse sentido socrático que Jaeger postula diz respeito à formação do ser humano no autocuidado com a sua alma, o famoso conhece-te a ti mesmo que inspira o método socrático que, no ideário pedagógico platônico, salienta que o homem justo forma um Estado justo, pois “a formação desse tipo de Estado é um problema de formação de homens” (Jaeger, 2013, p. 844).

### 1.1 Crítica à educação ateniense

Em consonância com a nossa investigação, faz-se necessário entender o contexto educacional em que Platão se encontrava inserido. Na obra *Prefácio a Platão* (1996) de Eric Havelock é possível verificar a crítica ao sistema educacional vigente em Atenas,

voltado para a retórica e o poder, em detrimento da busca pelo conhecimento e pela virtude, já que o filósofo vai de encontro à *paideía* homérica, à poesia e à pintura, pois para ele essas artes não passam de imitação e devem ser excluídas do processo de educação dos gregos. Nas palavras de Havelock, a crítica platônica é ferrenha, pois para o filósofo o sistema educacional em exercício estava:

[...] colocando o poeta ao lado do pintor, ele argumenta que o artista produz uma versão da experiência que está duas vezes afastada da realidade; sua obra, na melhor das hipóteses, é frívola e, na pior, perigosa tanto para a ciência quanto para a moral; os maiores poetas gregos, de Homero a Eurípides, devem ser excluídos do sistema educacional da Grécia (Havelock, 1996, p. 20).

Com isso, percebe-se que Platão não apenas critica o papel central da poesia na formação dos cidadãos, mas também propõe uma nova concepção educacional fundamentada na busca pela verdade e na formação moral, elementos que, segundo ele, deveriam ser o alicerce de uma sociedade justa e harmoniosa.

Nesse sentido, sobre a educação (*paideía*) grega vigente e em consonância com o texto supracitado, podemos extrair alguns pontos relevantes para a nossa discussão, afinal Platão: (1) não enxerga a *paideía* ateniense em vigor como uma forma de educação que auxilie e forme bons cidadãos; (2) esta mesma educação não promove a busca pela verdade e por uma vida virtuosa, já que, (3) ela é perigosa para a ciência e para a moral e (4) ela promove apenas a mera imitação e repetição.

As críticas de Platão à *paideía* ateniense são fundamentais para compreendermos sua proposta de educação, que é baseada na busca pela verdade e na formação moral e política. Abaixo discutimos os quatro pontos elencados acima, analisemos:

### **1º A *paideía* ateniense não forma bons cidadãos.**

Nosso filósofo faz duras críticas ao sistema educacional ateniense, afirmando que ele não contribui para a formação de cidadãos virtuosos, mas que privilegia os interesses individuais e o sucesso político por meio da persuasão aos moldes da *retórica sofística*<sup>4</sup>. Em *A República* (518c), ele contrapõe esse modelo ao ideal de uma educação

<sup>4</sup> Em seu *Dicionário da Filosofia* (2007), Nicola Abbagnano nos traz o seguinte significado para o verbete “sofística”: “Em sentido histórico, a Sofística é a corrente filosófica preconizada pelos sofistas, mestres

filosófica voltada à alma e à busca do Bem e da Verdade e, segundo ele, o ideal pedagógico grego torna a alma cega. Paviani (2024, p. 42, grifos do autor) observa que naquele contexto:

a educação foi profissionalizada com os sofistas. Na realidade, os sofistas, professores itinerantes, ensinavam nas casas particulares, em *palaestra*, em *gymnasia* ou em *stoas*. Também é importante observar que, nos séculos V e IV a.C., apesar das tentativas de Platão distinguir uns de outros, na sociedade ateniense não se tinha o costume de distinguir o sofista do filósofo.

Os sofistas possuíam destaque relevante na educação da Grécia clássica, tendo em vista que eles foram os pioneiros em sistematizar e comercializar o ensino, oferecendo lições práticas como retórica e argumentação. O caráter itinerante e pragmático era adequado às demandas da sociedade ateniense, mas gerou críticas, especialmente de Platão, que via nos sofistas um descompromisso com a verdade e a virtude, acusando-os de priorizarem o sucesso político e a manipulação das opiniões em vez de zelar pela verdade.

É nesse sentido que o ateniense propõe um novo ideal de *paideía*<sup>5</sup> em total oposição e crítica ao modo sofista e à educação ateniense. Isso pode ser contatado na passagem abaixo:

Com efeito, se a educação sofística era nefasta, porque propunha à juventude um falso ideal de vida, a educação antiga também não valia grande coisa, justamente porque não podia defender o seu ideal e porque os valores que encarnava e inculcava sem querer não eram ‘conscientes e consolidados pelo raciocínio’ [...]. A crítica da sofística, a sombra negra de Platão, enche metade de sua obra. O sofista para ele é o homem que ensina a técnica e a moral do sucesso, do gozo, da afirmação de si; que nega as noções, profundamente solidárias, da verdade e do bem objetivos. O ensino sofístico forma o orador público, essa falsificação do homem de Estado verdadeiro, ou seja, o homem capaz de arrastar a multidão com argumentos baseados não no saber. [...] O sofista é a falsificação do verdadeiro filósofo, como o tirano é a falsificação do

---

de retórica e cultura geral que exerceram forte influência sobre o clima intelectual grego entre os sécs. V e IV a.C. A Sofística não é uma escola filosófica, mas uma orientação genérica que os Sofistas acataram devido às exigências de sua profissão. Seus fundamentos podem ser assim resumidos: 1º O interesse filosófico concentra-se no homem e em seus problemas, o que os sofistas tiveram em comum com Sócrates. 2º O conhecimento reduz-se à opinião e o bem, à utilidade. Consequentemente, reconhece-se da relatividade da verdade e dos valores morais, que mudariam segundo o lugar e o tempo.” (Abbagnano, 2007, p. 918).

<sup>5</sup> É importante notar que a *paideía* platônica não se configura como um método pedagógico no sentido moderno, nem como um conjunto de técnicas de ensino. Trata-se, sobretudo, de um processo filosófico de formação integral da alma, orientado pela ascensão do olhar do sensível ao inteligível.

verdadeiro chefe de Estado. Ainda mais: a tirania e a sofística são solidárias como são, por seu lado, a filosofia e o reino da justiça na cidade (Koyré, Alexandre, 1963, p. 77-78. apud Teixeira, 2003, p. 105).

A crítica de Platão à *paideia* ateniense se estende tanto à educação tradicional e histórica da Grécia quanto à sofística, pois ambas acabam falhando na tarefa de formar verdadeiros cidadãos. A educação sofística era prejudicial pois ensinava apenas a arte da persuasão e do sucesso pessoal, sem compromisso com a verdade e a virtude. Como destaca Koyré (1963), o sofista é uma distorção do verdadeiro filósofo, assim como o tirano é uma falsificação do verdadeiro governante. Essa relação entre sofística e tirania reforça a crítica de Platão: sem uma educação voltada para o bem e o conhecimento, a cidade corre o risco de ser governada por manipuladores em vez de sábios. Essa problemática nos leva ao segundo ponto da crítica platônica: a falha do sistema educacional ateniense em promover a busca pela verdade e pela virtude.

## **2º A educação ateniense não promove a busca pela verdade e pela virtude.**

O segundo ponto importante a ser destacado é que, para Platão, o sistema educacional ateniense falhava em levar os cidadãos à verdade. Isso acontecia porque a educação, ao dar tanta ênfase à retórica, acabava desviando a atenção do que realmente importava: o conhecimento e a virtude. Em seu artigo *O pragmatismo da educação sofística: a importância do argumento para a efetividade dos ideais democráticos* (2024), Antônio Vital de Moraes Júnior faz algumas observações em relação à retórica sofística que vão ao encontro da crítica platônica, pois ele escreve que “à retórica não se exigia uma base verídica em sentido estrito, mas seus efeitos estariam situados na temporalidade e no caráter independente do conhecimento [...]” (Moraes Júnior, 2024, p. 11). Em suma, a ausência de um compromisso efetivo com a verdade torna-se um ponto de crítica relevante na concepção platônica.

Jaeger, no que diz respeito à individualidade e a ausência de compromisso com a verdade, já que ela é relativa, afirma que “[...] Os sofistas são, com efeito, as individualidades mais representativas de uma época que na sua totalidade tende para o individualismo. [...]” (Jaeger, 2013, p. 347). Platão, indo de encontro a esse ideal,

propõe uma educação que eleve a alma em direção ao conhecimento verdadeiro, como descrito na alegoria da caverna (*A Rep.*, VII, 514a-517a)<sup>6</sup>.

### **3º A educação ateniense é perigosa para a ciência e a moral.**

Este terceiro ponto se articula com o anterior. Para Platão, a *paideia* tradicional prejudicava tanto a ciência (*episteme*) quanto a moralidade, pois a retórica servia para manipular opiniões em vez de buscar a verdade. Fato importante a se notar é que, para o ateniense, a mera opinião (*doxa*) e exposição de ideias através da retórica não são argumentos válidos. Do ponto de vista platônico, uma educação que se limita à transmissão de opiniões, hábitos ou competências práticas, sem conduzir a alma à inteligibilidade, permanece no âmbito da *doxa*. A distinção entre *doxa* e *episteme*, portanto, não é apenas epistemológica, mas profundamente educativa, pois estabelece um critério para julgar a qualidade formativa de um processo educacional.

Nicola Abbagnano (2007, p. 136) expõe que:

[...] Platão comparava a opinião às estátuas de Dédalo, que estão sempre em atitude de fuga: as opiniões "desertam da alma humana, de modo que não terão grande valor enquanto alguém não conseguir atá-las com um raciocínio causal". Mas, "uma vez atadas, tornam-se ciência e permanecem fixas. Eis por que a ciência", conclui Platão, "é mais válida do que a opinião legítima e difere desta pelos seus nexos" (*Men.*, 98 a).

A citação de Abbagnano ajuda a entender como Platão enxergava a diferença entre opinião e conhecimento verdadeiro, o que reforça a crítica platônica à educação sofística e à retórica como práticas que promovem apenas opiniões desprovidas de fundamento, em vez de buscar o conhecimento verdadeiro. Para o filósofo ateniense, a opinião é instável e só se torna ciência quando é fundamentada pelo raciocínio lógico.

Richard Kraut, especialista em filosofia grega antiga, observa que "[...] os sofistas foram também os primeiros a ensinar métodos de argumento. Diferentemente dos poetas, eles não reivindicavam nenhuma autoridade por seus ensinamentos, exceção feita à sua própria 'sabedoria'. Enfatizavam a utilidade prática [...]" (2013, p. 403). Como vimos, Kraut destaca que os sofistas valorizavam o método argumentativo, a retórica, e a utilidade prática do conhecimento, diferenciando-se dos poetas ao

---

<sup>6</sup> Nosso estudo sobre a Alegoria da Caverna será abordado em seção posterior.

rejeitar autoridades externas e basear-se apenas na própria "sabedoria", ou seja, em sua opinião. Christophe Rogue reforça que:

a utilização da linguagem puramente instrumental, que se funda nas contradições, nos sentidos duplos e nos equívocos que permite, será, conseqüentemente, a mais distanciada do saber verdadeiro; [haja vista que] renunciou a toda forma de saber positivo para buscar apenas a vitória aparente sobre o adversário (Rogue, 2007, p. 30, acréscimo nosso).

A citação acima reforça a crítica de Platão à *paideia* sofística, mostrando que o uso instrumental da linguagem, focado em contradições que buscam apenas vencer o embate no discurso, afastava-se da busca pela verdade. Para Platão, essa prática prejudicava tanto a ciência, ao ignorar um saber fundamentado, quanto à moralidade, ao priorizar interesses egoístas em vez da virtude e do bem comum. É por isso que Platão criticava a retórica sofística: ela manipulava opiniões sem buscar a verdade, prejudicando tanto a ciência quanto a moralidade. Em sua visão, a educação precisava ir além da persuasão superficial, focando na busca por um conhecimento sólido e na formação ética, essenciais para a construção de cidadãos justos e racionais.

#### **4º A educação ateniense promove apenas imitação e repetição.**

O aprendizado em Atenas baseava-se na imitação e memorização, sem estimular reflexão crítica ou originalidade. Platão condena essa prática, principalmente quando se trata da arte, pois acredita que ela conduz apenas à opinião (*doxa*), e não ao verdadeiro conhecimento. Giovanni Reale (1994, p. 485) ressalta que:

Platão foi fortemente reticente com relação à arte, justamente porque é *mimese*, isto é, imitação de coisas fenomênicas, que, por sua vez (como sabemos) são imitação dos eternos paradigmas das Ideias, de modo que a arte torna-se cópia de cópia, aparência de uma aparência, que enfraquece o verdadeiro até quase fazê-lo desaparecer.

A citação supramencionada sintetiza a crítica de Platão à arte enquanto *mimese*, ou seja, como imitação, que por sua vez já são cópias imperfeitas das Ideias eternas. Para Platão, as obras artísticas não apenas se limitam ao mundo sensível, mas podem reforçar ilusões, desviar a alma do caminho rumo à verdade e enfraquecer a capacidade de discernimento racional.

Essas críticas de Platão à *paideia* ateniense elucidam sua visão de uma educação filosófica transformadora, que transcenda a superficialidade e os interesses pragmáticos. Para o filósofo, a educação deve formar cidadãos capazes de governar com sabedoria e justiça, reforçando a relevância de sua obra para o ensino de Filosofia na contemporaneidade.

## 1.2 A educação em *A República*

Platão dedica especial atenção à questão da educação em *A República* e *As Leis*, considera-a essencial para a formação de cidadãos justos e para a harmonia da *pólis*. Em ambas as obras, ele critica o modelo educacional ateniense de sua época, especialmente a influência da retórica sofística, como vimos anteriormente, e propõe um sistema baseado na busca pela verdade e na formação moral. Enquanto *A República* apresenta uma educação ideal voltada para o conhecimento do Bem, *As Leis* traz uma abordagem mais prática, adaptada às realidades de um Estado possível.

Em princípio, n' *A República*, o filósofo concebe a educação como uma jornada de ascensão rumo à verdade e ao Bem, ilustrada pela Alegoria da Caverna (Livro VII) ali trata-se não apenas uma estrutura do conhecimento, mas um itinerário formativo que explicita as condições, as resistências e os conflitos próprios do processo educativo. Esse processo visa à formação integral, unindo desenvolvimento intelectual e ético para formar cidadãos virtuosos e conscientes. O ideal de uma educação voltada para a jornada rumo ao Bem e ao conhecimento verdadeiro encontra-se na centralidade do diálogo.

Nesse processo, a educação é descrita como um movimento dialético<sup>7</sup>, no qual o indivíduo é conduzido do Mundo das Sombras, que é associado às opiniões e aparências, ao Mundo da Luz (ou das Ideias), que representa o conhecimento das ideias verdadeiras e, no auge de todo o processo, o Bem supremo. Para Platão, o

---

<sup>7</sup> De acordo com Abbagnano (2007, p. 270, acréscimo nosso) “[...] [Para Platão] a Dialética é a técnica da investigação conjunta, feita através da colaboração de duas ou mais pessoas, segundo o procedimento socrático de perguntar e responder. De fato, para Platão, a filosofia era tarefa individual e privada, mas obra de homens que “vivem juntamente” e “discutem com benevolência”; é a atividade própria de “uma comunidade da educação livre” [...]”.

objetivo central da educação é a formação integral do ser humano, unindo desenvolvimento intelectual, moral e ético para suscitar cidadãos virtuosos e conscientes, capazes de atuar na construção de uma sociedade justa. Na obra, ele afirma que:

[...] a educação não é o que alguns indivíduos proclamam ser ela, a saber, *inserir conhecimento na alma que dele carece, como inserir visão em olhos cegos*. [...] [e continua esclarecendo que] o poder do aprendizado está presente na alma de todos e que o instrumento de cada um é como olhos que não é capaz de ser girado da escuridão para a luz sem que gire o corpo inteiro (*A Rep.*, VII, 518c, grifo do tradutor, acréscimo nosso).

Assim, a educação consiste em despertar no ser humano uma predisposição natural à razão, orientando-o progressivamente ao entendimento da verdade, o que implica numa mudança radical, e total, através do processo educativo, o que se observa no momento que lemos que é preciso que “gire o corpo inteiro”.

No ideário pedagógico platônico, essa educação integral, de corpo inteiro, visa não apenas à formação de cidadãos aptos a alcançar o conhecimento, mas também a capacitá-los a governar com justiça e sabedoria, posto que além de pensar o homem pedagogicamente, Platão pensa politicamente como se pode observar em Jaeger (2013, p. 844) ao escrever que “o homem perfeito só num Estado perfeito se pode formar, e vice-versa”. Segundo Platão, os governantes ideais seriam os filósofos, aqueles que, após compreenderem a verdade, possuiriam a verdadeira riqueza para conduzir os demais. O filósofo esclarece que um Estado bem governado não se alicerça em divisão de classes pautada na posse de bens materiais, pois para ele o “Estado bem governado se tornará possível, pois nele somente os verdadeiros ricos governarão, não aqueles que o são em ouro, mas aqueles abastados na riqueza necessária aos felizes, a saber, uma vida boa e sábia” (*A Rep.*, VII, 521a, grifos do tradutor).

Edson Bini, tradutor da versão de *A República* sobre a qual nos debruçamos, no tópico de abertura “Platão: sua obra”, destaca que:

[A República é] o segundo mais longo dos diálogos (o mais longo é *As Leis*). Apresenta vários temas, mas todos determinados pela questão inicial, fundamental e central, e a ela subordinados: o que é a justiça (*δικη*)? [...] Ou melhor, qual é a sua natureza, do que é ela constituída? [...] Platão expõe sua

concepção de um Estado (comunista) no qual a ideia de justiça seria aplicável e a própria *δικη* realizável e realizada (Bini, 2019, p. 16, acréscimo nosso).

A passagem destacada evidencia a centralidade da justiça (*δικη*) na estrutura de *A República*, demonstrando que Platão não a trata apenas como um conceito abstrato, mas como um princípio organizador tanto do indivíduo quanto da *pólis*. Ao expor sua concepção de um Estado ideal, Platão não apenas propõe um modelo político, mas delineia um projeto educativo que visa à formação do homem justo, pois, para ele, a justiça na cidade depende diretamente da justiça na alma de cada cidadão. Nesse sentido:

[...] Platão tenta uma harmonia e equilíbrio do indivíduo na sua relação com o Estado e vice-versa. Essa harmonia é possível, se temos presente o conceito de homem platônico. Para Platão, o homem é a sua alma. E o Estado é uma ampliação dessa alma. Sendo o Estado a sua alma ampliada, então o lugar autêntico do verdadeiro Estado e da verdadeira política será justamente a alma, e a verdadeira cidade é a cidade interior, que não está fora mas dentro do homem (Teixeira, 2003, p. 113).

Dessa forma, seu ideário pedagógico não pode ser dissociado de seu ideário político, pois ambos se entrelaçam na medida em que a educação é o instrumento pelo qual se moldam indivíduos virtuosos, aptos a manter a harmonia e a ordem do Estado haja vista que “[...] o Estado de Platão versa, em última análise, sobre a alma do Homem” (Jaeger, 2013, p. 757).

Se a justiça, como princípio fundamental, só pode ser plenamente realizada em uma *pólis* bem estruturada, a educação aparece como o meio necessário para formar os governantes e cidadãos capazes de garantir essa estrutura. Evilázio Teixeira (2003, p. 8) pondera que:

A educação para Platão tem que ver com a prática do bem e o engajamento do indivíduo na *pólis*. O ideal de educação, segundo o filósofo da Academia, não é formar o indivíduo que, centrado no seu absoluto, vive somente para si mesmo. O ideal de educação platônico é, sobretudo, formar o indivíduo cidadão participante e atuante em comunidade.

Pelo exposto fica perceptível a indissociabilidade entre educação e política no pensamento platônico. Ela reforça a ideia de que o objetivo da educação não é apenas

o desenvolvimento individual, mas sim a formação de um cidadão engajado e responsável que atua ativamente na comunidade. Para Platão, a virtude individual se reflete na virtude coletiva, sendo a educação o caminho para atingir essa sinergia e garantir a prosperidade da pólis.

Ademais, como o próprio Sócrates afirma, por meio de Platão: “Assim, meu amigo, possuindo o indivíduo *essas mesmas formas em sua alma*, é de se esperar que receba corretamente as mesmas designações que o Estado, isto porque abriga em si estados idênticos” (*A Rep.*, IV, 435c, grifo do tradutor). É possível verificar que essa passagem revela a concepção platônica de que a estrutura da alma do homem e a estrutura da pólis são análogas: tal como a cidade idealizada pelo filósofo é organizada em três classes (produtores, guardiões e governantes), também a alma justa é regida pela harmonia entre as suas três partes (o apetite, a coragem e a razão). A justiça, tanto no indivíduo quanto na coletividade, consiste em que cada parte cumpra a sua função e, por isso, a educação deve visar a formação harmônica do cidadão, pois é somente por meio dela que se pode alcançar a justiça no âmbito pessoal e coletivo.

O ateniense, ao propor uma educação que seleciona e orienta os indivíduos conforme suas aptidões naturais, reforça a tese de que a construção do Estado passa, antes de tudo, pela formação dos seus cidadãos. Assim, a pedagogia platônica não se limita à transmissão de conhecimento e ao bom uso da retórica, mas envolve um verdadeiro processo de transformação da alma, conduzindo o homem da ignorância à sabedoria. Desse modo, podemos afirmar que, para Platão, formar o homem é também formar o Estado, e a solidez deste último depende essencialmente da qualidade da educação oferecida aos seus governantes e demais membros da sociedade.

Fato notório é que as concepções atuais de Estado e de educação não são as mesmas ou estão sobre as mesmas bases que outrora tiveram no contexto de Platão, contudo também é fato que filósofos como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) regalam ao ateniense o status de pioneiro da “pedagogia”. Escreve Jaeger (2013, p. 759) que:

[...] Jean-Jacques Rousseau soubera aproximar-se bem mais do Estado platônico, ao declarar que a *República* não era uma teoria do Estado, como pensavam aqueles que só julgavam os livros pelos títulos, mas sim o mais formoso estudo jamais escrito sobre educação.

O texto supramencionado deixa evidentes dois pontos: 1º - em Platão Estado e Educação são conceitos alinhados; 2º - *A República* é um diálogo que, mesmo que o tema central seja a justiça, é de igual maneira um escrito sobre educação<sup>8</sup>. Esses dois pontos são fundamentais para compreender a proposta educacional platônica.

O primeiro destaca que, na visão do filósofo, a educação não é um aspecto isolado, alheio da sociedade, mas a base sobre a qual se ergue um Estado justo. A formação dos cidadãos é condição necessária à qualidade da *pólis*, especialmente no que diz respeito aos governantes, pois estes devem ser preparados para agir com sabedoria e justiça (Teixeira, 2003, p. 41). Assim, para Platão, a política e a educação são inseparáveis, pois um governo ideal só pode existir se for conduzido por aqueles que passaram pelo devido processo educativo e que, por isso mesmo, não governam porque querem possuir riquezas vis como o ouro, mas que possuem a verdadeira riqueza<sup>9</sup>: “uma vida boa e sábia” (Cf. *A Rep.*, VII, 521).

O segundo ponto ressalta que *A República*, mesmo que trate essencialmente da justiça, também é uma obra sobre educação. O próprio modelo da cidade ideal proposto por Platão baseia-se na formação gradual e integral dos indivíduos, com etapas rigorosas de aprendizado que os conduzem ao conhecimento do Bem e da Verdade (Teixeira, pp. 44-45), posto que, conforme Platão (*A Rep.*, VI, 505a, grifo do tradutor),

a coisa mais importante a ser estudada é a *Ideia do Bem* e que é mediante a referência a ela que coisas justas e as outras se tornam úteis e benéficas. [...]. E também que, se a desconhecemos, mesmo o mais pleno conhecimento possível das outras coisas não representa para nós benefício algum, tal como uma posse nada vale sem o bem que a acompanha.

Esse caráter moral da educação é tão central no ideário platônico que ele acredita que uma educação eficaz é capaz de orientar tão bem a vida do indivíduo que este nem precisa estar sob a vigilância de uma lei. Isto fica claro quando lemos Jaeger (2013, p. 813) ao escrever que “[..] Só pela educação (isto é, pela formação do Homem)

---

<sup>8</sup> Cf. acima, p. 22.

<sup>9</sup> Sobre essa relação entre educação, política e governo na cidade ideal platônica, Jaeger (2013, p. 810) afirma que, para o filósofo, uma boa educação é a única forma de garantir eficazmente que um guardião não se comporte como dono e senhor do Estado e de seus governados.

se pode atingir o fim visado pelo legislador; e, quando aquela é verdadeiramente eficaz, dispensa as leis. [...]”. Assim, considerando que, em Platão, a alma do homem e o Estado mantêm uma inter-relação, compreende-se por que o filósofo, ao ser questionado por Adimanto sobre o que seria mais importante ao homem, aponta a educação como elemento fundamental, conforme se observa do diálogo: “[Adimanto:] ‘E que coisa importante é essa?’ [Sócrates:] ‘*Sua educação*’, eu disse, ‘*e criação*’. Com efeito, tendo sido bem-educados, com o que se tornaram *homens moderados*, perceberão bem facilmente tais coisas [...]” (*A Rep.*, IV, 423d, acréscimos nossos, grifos do tradutor).

### 1.2.1 A alegoria da caverna como processo educativo

Apresentada por Platão em *A República* (VII, 514a-517a), a alegoria da caverna é uma das passagens mais representativas de sua filosofia e atua como uma metáfora para o processo educativo e a busca pelo conhecimento verdadeiro. Escreve Platão:

[Sócrates:] [...] ‘compara o efeito da *educação* e da *falta de educação* na nossa natureza a uma experiência como a seguinte: imagina seres humanos habitando uma espécie de caverna subterrânea, com uma longa *entrada* acima aberta para a luz e tão larga como a própria *caverna*. Estão ali desde a infância, imobilizados no mesmo lugar, com pernas e pescoços sob grilhões, unicamente capazes de ver à frente, seus grilhões impedindo de virar suas cabeças. Imagina também a luz de uma fogueira acesa a certa distância num ponto superior e atrás deles, *e entre a fogueira e os prisioneiros uma vereda acima*. Imagina que foi construído ao longo dessa vereda um muro baixo, como o anteparo diante de manipuladores de marionetes acima do qual eles exibem’.

[Gláucon:] ‘Estou vendo’.

[Sócrates:] ‘Então também *vê* que ao longo do muro pessoas carregam todo tipo de artefatos que são erguidos acima do nível do muro: estátuas de seres humanos e de outros animais, confeccionados de pedra, madeira e todo material, e, como seria de se supor, alguns desses carregadores conversam, ao passo que outros estão calados’ (*A Rep.*, VII, 514a-b, grifos do tradutor, acréscimos nossos).

O ateniense apresenta-nos a prisioneiros que estão acorrentados desde a infância dentro da caverna, representando indivíduos cuja percepção da realidade está limitada pelas sombras que são projetadas na parede por pessoas do exterior da caverna. Essas sombras, produzidas por objetos iluminados pelo fogo às suas costas,

simbolizam as opiniões e crenças baseadas unicamente na percepção sensível e na tradição, sem possibilidade de questionamento, de dúvida ou de raciocínio crítico.

O processo de libertação de um dos prisioneiros ilustra o papel fundamental da educação, que, para Platão, não consiste em simplesmente transmitir informações, mas em conduzir a alma a um nível mais elevado de compreensão. O primeiro contato com a luz do exterior é doloroso, pois ao contemplar a luz o prisioneiro “experimentaria dor devido à ofuscação da vista e ficaria incapacitado para ver as coisas cujas sombras vira antes” (*A Rep.*, VII, 515c), representando a dificuldade inicial do aprendizado e a resistência à mudança de paradigma. No entanto, à medida que o indivíduo se “acostuma” à claridade, ele percebe que o mundo fora da caverna é a verdadeira realidade.

Esse processo culmina na contemplação do *Sol*, que simboliza o Bem, “e a esse ponto ele concluiria que o sol é a fonte das estações e dos anos, governa tudo na *região visível* e é, de alguma forma, a causa de todas as coisas que ele estava acostumado a ver” (*A Rep.*, VII, 516b, grifo do tradutor). O retorno do filósofo à caverna, a etapa ao final do mito, salienta a responsabilidade daqueles que alcançaram o conhecimento de guiar os demais, ainda presos às ilusões do mundo sensível. Tal retorno não constitui um ideal pedagógico espontâneo, mas uma exigência ética e política que se impõe ao sujeito que conheceu o Bem, reforçando o caráter não instrumental da educação filosófica.

Dessa forma, a alegoria ressalta a oposição entre *doxa* e *episteme* e denuncia a insuficiência da educação tradicional ateniense vigente no contexto do filósofo e que, segundo Platão, não promovia uma verdadeira busca pela verdade, mas apenas a persuasão e a manutenção de crenças superficiais. Dado isso, a verdadeira *paideia* não se limita à mera instrução, mas envolve uma profunda transformação da alma, libertando-a das sombras da ignorância e conduzindo-a ao saber autêntico.

Em se tratando do processo educacional, Platão salienta que já desde a infância é preciso que aos indivíduos sejam apresentados alguns conceitos ainda que em forma de mitos. Muito embora os mitos sejam considerados fábulas e inverdades, carregam em si uma gama de conhecimentos que são necessários à preparação do intelecto da criança para o entendimento da verdade posteriormente, assim sendo, ouvir e

aprender sobre os mitos, mesmo que com inverdades, auxiliam a criança no seu processo de busca pelo conhecimento verdadeiro. É por isso que

[...] Platão considera tanto mais paradoxal a tese de que a educação não começa pela verdade, mas sim pela “mentira”. Alude com isso aos mitos que se contam às crianças, e ele também não vê outro caminho para começar. [...] Ora, em todas as coisas, e na educação especialmente, têm grande importância os primórdios, pois a educação parte da fase mais primitiva e maleável da evolução do Homem [...] (Jaeger, 2013, p. 775).

Essa abordagem pode parecer contraditória à primeira vista, mas, para Platão, os mitos desempenham um papel pedagógico essencial. Em *A Educação do Homem Segundo Platão* (2003), Evilázio Teixeira chama-nos à atenção ao colocar em evidência este fato contraditório de Platão, que é questão de sua ruptura e, ao mesmo tempo, proximidade com os mitos. O autor assevera que “poderíamos começar questionando se Platão, por vezes, não é contraditório, ou mesmo ambíguo: de um lado, critica e rejeita os mitos e, de outro, usa constantemente mitos para expor sua filosofia” (Teixeira, 2003, p. 61). A observação de Teixeira destaca um aspecto fundamental da obra platônica: sua relação um tanto quanto que ambígua com os mitos. Muito embora o filósofo critique o gênero afirmando que transmitem ideias enganosas e por não estarem fundamentados na razão, ele próprio faz uso de narrativas míticas para ilustrar conceitos filosóficos complexos e, talvez devido ao fato de tal complexidade, a escolha do ateniense se acentua na utilização do recurso mitológico, já que o próprio Platão, como veremos adiante, assegura que o passo ideal para o início do processo educacional é a fantasia.

Os mitos, portanto, carregavam essa função de transmitirem ensinamentos morais, funcionando como uma espécie de introdução, preparando gradualmente os indivíduos para, no futuro, alcançarem um conhecimento mais profundo e racional. Esse princípio fica evidente quando Sócrates questiona Adimanto sobre a necessidade de introduzir primeiro as narrativas fictícias, justamente porque elas moldam a alma antes que a razão esteja plenamente desenvolvida, eis a passagem:

[Sócrates:] ‘E há dois tipos de *narrativas*, o verdadeiro e o falso?’  
[Adimanto:] ‘Sim.’

[Sócrates:] 'E deverias fazer parte da educação ambos os tipos, mas começando pelo tipo falso?'

[Adimanto:] 'Não entendo o que queres dizer.'

[Sócrates:] 'Não entendes', eu disse, 'que comecemos por contar *fábulas* às crianças? E que a fábula como um todo é falsa, ainda que encerre em si alguma verdade? E as narramos às crianças antes da etapa da ginástica.'

[Adimanto:] 'É verdade' (*A Rep.*, II, 376e-377a, acréscimos nossos, grifos do tradutor).

Dessa maneira, a educação platônica começa pela “mentira”<sup>10</sup> não como um engano, mas como um método de transição do sensível para o inteligível, preparando o espírito para a contemplação da verdade. Um exemplo disso é a própria Alegoria da Caverna, pois, embora seja uma ficção, serve como uma poderosa metáfora para o processo educativo e para a ascensão do intelecto rumo ao conhecimento verdadeiro. Assim, o uso do mito por Platão não deve ser visto como uma contradição, mas meramente como um recurso didático que auxilia na compreensão de sua filosofia. Nesse sentido, chegamos ao ponto de reafirmar as palavras de Rougue (2007, p. 65) ao escrever que:

[...] O mito funciona, pois, como auxiliar da necessária conversão dos homens à filosofia, finalizando uma busca que por si mesma não pode ter fim e prevenindo a volta aos discursos de aparência de homens por demais escravos de seus interesses e de suas paixões [...].

Tais palavras reforçam o nosso entendimento de que a função principal da utilização do recurso mitológico na obra de Platão não empobrece o seu texto, funcionando apenas como um recurso eficaz que auxilia o indivíduo a iniciar o seu processo de busca pela verdade, já que partirá de meios que lhe são tão próximos para então ser apresentado a conceitos abstratos. Longe de ser tido como uma simples fantasia sem valor racional, o mito desempenha um papel relevante na formação do pensamento filosófico.

---

<sup>10</sup> Não é nossa intenção tratar a respeito de tal assunto, no entanto, quando se fala na utilização da mentira, trata-se do que Platão denomina, em diferentes passagens d' *A República*, de “mentira útil”, cuja licitude está condicionada ao saber daquele que emprega e à finalidade do bem comum. Como observa Casertano (2011, p. 50-51) no texto platônico, a mentira útil só é legítima quando utilizada por quem possui o conhecimento, tal qual o médico ou o piloto do navio, e quando visa não ao benefício próprio, mas à harmonia e à justiça da cidade como um todo. Nesse sentido, os mitos e as narrativas fictícias exercem uma função pedagógica específica, introduzindo o educando na ordem da cidade e da justiça antes que sua razão esteja plenamente apta à apreensão do inteligível.

Por fim, ainda em relação a Alegoria da Caverna, é importante ressaltar que, valendo-se da função alegórica/metafórica, nosso filósofo apresenta-nos de maneira mais clara a sua teoria das ideias. Segundo Ana Lucia Lazarini (2007, p. 38, grifos da autora):

a alegoria da caverna faz os livros VI e VII manterem uma conexão direta. Pode-se dizer que o livro VII é inserido no final do livro VI, quando Platão faz uma analogia com o Sol, e a ela agrega a da linha: ele compara os diversos graus do conhecimento presentes no mundo sensível e no mundo inteligível a uma linha reta dividida. No livro VII, Platão deixa transparecer de forma mais clara a sua teoria das ideias, explicitando a relação entre o mundo sensível e o mundo inteligível. Além disso, o contraste entre *doxa* e *episteme*, entre opinião e saber, ganha forma nítida na alegoria da caverna.

A citação de Lazarini reforça um ponto essencial para a compreensão da alegoria da caverna: sua função como elo conceitual entre os livros VI e VII d'A *República*, ao integrar a metáfora do sol e a teoria das ideias em um único movimento pedagógico e filosófico. Platão ilustra os níveis de conhecimento e destaca a distância entre o mundo sensível, marcado pela ilusão e pelas opiniões (*doxa*), e o mundo inteligível, onde reside o verdadeiro saber (*episteme*), quando Sócrates magistralmente expõe:

‘Essa imagem, caro Gláucon, deve ser aplicada na sua íntegra, ao que dissemos anteriormente. A região revelada deveria ser comparada à morada, que é a prisão, e a luz da fogueira nela ao poder do sol. E se considerares a subida e a contemplação das coisas acima como a ascensão da alma à *região inteligível*, terás captado o que espero transmitir, uma vez que isso é o que queres ouvir. Se isso é verdadeiro ou não, só o *deus* o sabe. De qualquer modo, o que a mim se mostra é que no domínio do cognoscível, a *Ideia do bem* é a última coisa a ser vista, sendo atingida somente com dificuldade; entretanto, uma vez que alguém a tenha contemplado, será imperioso concluir que é a causa de tudo que é correto e belo em quaisquer coisas, produzindo a luz e sua fonte na região visível e na região inteligível comandando e gerando verdade e entendimento, de sorte que todos que se predispõem a agir com sensatez privada ou publicamente têm dela percepção’ (A *Rep.*, VII, 517bc, grifos do tradutor).

Nesse contexto, a ascensão do prisioneiro rumo à luz do Sol simboliza o percurso educativo do filósofo que, rompendo com as aparências, busca compreender a essência das coisas e o Bem em si. É exatamente a esse indivíduo, cuja alma foi educada pela razão e pela dialética, que Platão confia o destino da cidade. Essa

transição natural do tema da alegoria para a discussão sobre a alma e a figura do Filósofo-Rei<sup>11</sup> nos conduz ao próximo tópico, no qual será possível compreender por que, para Platão, somente aquele cuja alma foi plenamente ordenada e iluminada pelo conhecimento deve exercer a função de governar.

### 1.2.2 A natureza da alma e o papel do filósofo-rei

Ao discutir o tema da educação em Platão, é necessário, também, entender o que o filósofo propõe em relação à estrutura social de seu Estado ideal. Tendo em mente que, conforme já discurremos, para o ateniense o homem é sua alma e sua alma é o Estado<sup>12</sup>, é justamente em sua teoria sobre a natureza da alma que podemos compreender a sua teoria da educação no seu Estado ideal.

Segundo Platão,

[...] na alma de uma pessoa há uma parte melhor e uma pior, e que toda vez que a parte naturalmente melhor está no controle da pior, isso é expresso declarando-se que a pessoa é senhora de si mesma. [...]. Mas, quando, ao contrário, a parte melhor (que é menor) é dominada pela pior (que é a maior), devido a uma má criação ou más companhias, isso é designado como *desregramento* ou *licenciosidade* [...] (*A Rep.*, IV, 431ab, grifo do tradutor).

Essa citação, extraída de *A República*, ilustra claramente a importância do autodomínio defendido por Platão. Como vimos, ele argumenta que a alma humana possui uma parte superior, que representa a razão e a virtude, e uma parte inferior, que abrange os desejos e as paixões. Essa passagem é fundamental para entender a ética platônica, que valoriza a harmonia interna e a supremacia da razão como caminho para a justiça e o bem viver, tanto individual quanto coletivamente. Assim sendo, defende o filósofo da *Academia*, o homem possui uma alma dividida em três partes, cada uma com uma função específica ao desempenhar um papel significativo na harmonia do próprio ser.

<sup>11</sup> Convém observar que, embora a tradição exegética tenha consagrado a expressão “filósofo-rei”, em Platão, não é o sexo que legitima o governo, mas a formação da alma. Platão admite, n’ *A República* (V, 451c-457b; VII, 540c-e), que homens e mulheres possuem a mesma natureza no que diz respeito à função de guarda e ao governo da cidade, razão pela qual a figura do governante filósofo deve ser compreendida como englobando tanto o filósofo-rei quanto a filósofa-rainha.

<sup>12</sup> Cf. acima p. 22.

Essa tripartição da alma é descrita no Livro IV d' *A República* quando Sócrates, em diálogo com Gláucon, questiona:

[Sócrates:] 'Será distinta do elemento racional, ou será alguma forma dele, de modo a haver dois elementos na alma - o racional e o apetitivo - em lugar de três? Ou como havia três classes no Estado que o constituíam (os ganhadores de dinheiro, os auxiliares, os conselheiros), existe também um terceiro elemento na alma, a animosidade, que é, por natureza o auxiliar do elemento racional, a não ser que tenha sido corrompido por uma má criação?'

[Gláucon:] 'É necessariamente um terceiro elemento' (*A Rep.*, IV, 441a, acréscimos nossos).

Assim, temos não apenas duas, mas três partes na alma, uma parte racional, responsável pelo conhecimento e pelo governo da alma, uma parte irascível, ligada à coragem e que auxilia a razão e a parte concupiscente, orientada para os desejos e prazeres. A justiça, então, ocorre quando da harmonia entre essas partes, cada uma cumprindo adequadamente sua função.

Sobre tais funções, de acordo com Teixeira (2003, p. 91), "a primeira função pertence à ordem dos impulsos, dos desejos e das necessidades: é a alma desejante ou concupiscente" que está ligada aos instintos mais primitivos, como a fome, a sede e os desejos sexuais; "a segunda função da alma", continua ele, "consiste na razão: é a alma racional. Situada na cabeça, constitui a porção divina do homem, pois está, por natureza, em relação ao inteligível" e, por fim, em relação à terceira função, conclui Teixeira, "diz respeito à dimensão do afeto: é a parte afetiva da alma e possui uma espécie de função mediadora".

Utilizando-se, mais uma vez, de uma linguagem comparativa, Platão expõe sua ideia de composição do Estado comparando-o ao corpo humano dividido em três partes, tendo em vista as funções que discutimos anteriormente da alma tripartite. Assim temos:

[Sócrates:] 'Mas considerou-se que um Estado é justo quando cada uma das suas *três classes naturais* cumpre a função ou atividade que lhe é própria, e que é moderado, corajoso e sábio devido a certos outros *estados e hábitos* dessas classes.'

[Gláucon:] 'É verdade.'

[Sócrates:] 'Assim, meu amigo, possuindo o indivíduo *essas mesmas formas em sua alma*, é de se esperar que receba corretamente as mesmas designações que o Estado, isto porque abriga em si estados idênticos.'

[Gláucon:] ‘Necessariamente.’ (*A Rep.*, IV, 435b-c, acréscimos nossos, grifos do tradutor).

A associação de Platão entre as partes da alma e as funções no Estado é um dos pilares de sua filosofia política e educacional. O quadro abaixo apresenta, de maneira sintética, tais comparações:

**Quadro 1:** As Três Partes da Alma e as Funções no Estado em Platão

| PARTE DA ALMA | LOCALIZAÇÃO NO CORPO | VIRTUDE    | FUNÇÃO NO ESTADO                                 |
|---------------|----------------------|------------|--------------------------------------------------|
| Racional      | Cabeça               | Sabedoria  | Governantes (Reis-Filósofos / Rainhas-Filósofas) |
| Afetiva       | Peito                | Coragem    | Guardiões                                        |
| Concupiscente | Baixo ventre         | Temperança | Produtores                                       |

Fonte: o autor<sup>13</sup> (2026).

É importante lembrar que, para Platão, um Estado justo e um indivíduo justo (com uma alma equilibrada) são espelhos um do outro. Essa concepção hierárquica e funcionalista da sociedade e da alma é central para entender o ideário político-pedagógico platônico, que visa a formar indivíduos capazes de ocupar seu devido lugar nessa estrutura, afirmando que “cada um precisa se dedicar a uma das ocupações no Estado para a qual tenha naturalmente melhor aptidão” (*A Rep.*, IV, 433a). Nesse sentido, a harmonia no Estado só é possível quando cada parte desempenha sua função específica sob a liderança da razão, assim como a harmonia na alma individual se dá quando a razão controla os impulsos.

É nesse ponto que nos deparamos com a figura do governante ideal na concepção platônica. O itinerário pedagógico do filósofo propõe uma educação que conduza o ser humano a alcançar a harmonia e as virtudes, já que “a virtude harmoniza os diversos elementos que compõem o complexo humano” (Teixeira, 2003, p. 37). Essa perspectiva deixa claro o papel central da educação platônica: não se trata apenas de transmitir conhecimentos, mas de moldar o caráter, capacitando o indivíduo

<sup>13</sup> Quadro baseado em Evilázio B. Teixeira (2003, p. 40-41).

a equilibrar as diferentes facetas de sua alma e, assim, alcançar a virtude que harmoniza sua complexidade intrínseca.

Entretanto, faz-se necessário ressaltar que, mesmo com a reconhecida preocupação de Platão pela educação que inicia desde a infância, o cerne de seu sistema pedagógico em *A República* revela uma atenção primordial à classe dos guardiões, isso fica evidente quando Sócrates afirma que: “considerando-se a máxima importância *do trabalho dos guardiões*, exigirá esse o máximo de isenção de outras atividades, além de maior habilidade e dedicação” (*A Rep.*, II, 374e, grifo do tradutor). Para ele, é nessa camada social que reside a esperança para a liderança do Estado ideal. Essa ênfase é justificável, pois, justamente dessa classe, é que surgiriam os futuros governantes, os filósofos-reis ou as rainhas-filósofas. Assim, a educação, embora abrangente em suas fases iniciais, atinge seu ápice e seu propósito mais elevado na formação daqueles que são considerados os únicos aptos a discernir a verdade e a justiça, conduzindo a pólis com sabedoria. Segundo Teixeira (2003, p. 26, grifo nosso):

[...] o filósofo idealizado por Platão é o único capaz de governar a cidade com justiça, pois é o que mais recebeu educação. Sua educação não consiste apenas numa formação técnica, mas *integral*, de modo que pode desenvolver todas as suas capacidades.

A partir disso, a confiança de Platão na capacidade dos filósofos de governar não é arbitrária, mas fundamentada na crença de que apenas a mais rigorosa e completa formação educacional pode capacitar um indivíduo a discernir a verdade e a agir com justiça. Essa convicção é evidenciada no questionamento de Sócrates a Adimanto no Livro VI d’*A República*, que revela a essência do ideal platônico: “quando esses indivíduos [os filósofos] houvessem atingido a perfeição produzida pela educação e a maturidade, confiarias o Estado a eles e exclusivamente a eles?” (*A Rep.*, VI, 487a, acréscimo nosso). Essa indagação sublinha a ideia de que a perfeição produzida pela educação não é um fim em si, mas o alicerce indispensável para a responsabilidade de governar, tornando o filósofo o único agente digno de tal encargo na *pólis* ideal de Platão.

### 1.3 Fundamentos da educação em *As Leis*

Neste diálogo tardio, marcado por um tom mais realista, Platão concebe a educação como fundamento indispensável da vida política e da estabilidade do Estado, n' *As Leis* ela assume um caráter universal, obrigatório e regulamentado por leis<sup>14</sup>, garantindo que sua orientação esteja voltada para o bem comum e a estabilidade social. Diferentemente de *A República*, na qual a educação é um caminho para a libertação intelectual e o desenvolvimento do pensamento crítico culminando na figura do Filósofo-Rei (ou Filósofa-Rainha), n' *As Leis* ela é abordada de forma mais pragmática, priorizando a disciplina e a harmonia social como fundamentos de uma cidade viável.

Diferentemente do que poderia sugerir uma leitura mais apressada, Platão não inaugura em *As Leis* sua preocupação com a educação das mulheres, uma vez que tal temática aparece nitidamente em *A República*, sobretudo no Livro V, quando o filósofo defende a formação comum entre homens e mulheres destinados à função de guarda e governo da cidade. O ponto que distingue *As Leis*, contudo, é justamente o modo como essa formação educacional é retomada e desenvolvida com um viés mais formativo e institucional, já que se desloca do modelo ideal da cidade justa para um projeto legislativo voltado à organização da *pólis*.

Em linhas gerais, enquanto a educação na *República* visa a moldar o Filósofo-Rei/Filósofa-Rainha para um Estado ideal e utópico, é nas *Leis* que Platão, como destacam Giovanni Reale e Dário Antiseri em sua *História da Filosofia: antiguidade e idade média* (2005), concentra-se em um plano mais realizável, que podemos conceituar como pragmático. Eles ressaltam que, embora a obra represente uma continuidade das ideias formuladas n' *A República*, o objetivo d' *As Leis* não é reformular aquele projeto ideal, mas sim

"[...] procurar expressar ideias que pudessem colaborar para a construção de 'Estado segundo', ou seja, de um Estado destinado a suceder ao Estado ideal, de Estado que atribua consideração maior aos homens vistos como

---

<sup>14</sup> Faz-se imperioso notar que, no contexto brasileiro atual, o Estado também possui papel regulador na educação conforme o inciso XXIV do Art. 6º da Constituição Federal de 1988. Discutiremos os marcos legais da educação brasileira no Capítulo 2.

efetivamente são e não apenas como deveriam ser" (Reale; Antiseri, 2005, p. 165).

Essa perspectiva pragmática de Platão revela um amadurecimento em seu pensamento político e pedagógico, reconhecendo a complexidade da natureza humana e a necessidade de ajustar o ideal à realidade. Assim, a educação reflete essa mudança, focando na disciplina e na internalização das leis para garantir a estabilidade e a justiça em uma sociedade construída com base nos homens como efetivamente são, e não apenas como deveriam ser no plano mais abstrato tal qual no diálogo anterior.

Da mesma forma que em sua tradução d' *A República* Edson Bini nos apresenta um pequeno resumo da obra, o mesmo tradutor, em sua versão d' *As Leis*, no tópico de abertura "Platão: sua obra", resume a essência deste diálogo tardio, afirmando que o mesmo

[...] cobre, semelhante à *A República*, uma ampla gama de temas, que revisitam *A República* e apresenta uma nova concepção do Estado, tendo dessa vez como fecho um elenco de admoestações ou advertências para a conduta dos cidadãos e, principalmente, a extensa promulgação de leis a serem aplicadas no seio da pólis (*pólis*) (Bini, 2021, p. 19).

Esta reiteração de Bini sobre a centralidade de *As Leis* em sua introdução sublinha a continuidade e o amadurecimento do pensamento platônico, afirmando ainda que o diálogo "se impõem pelo seu vigor filosófico e por ser a expressão cumulativa e acabada do pensamento maximamente amadurecido do velho Platão".

N' *As Leis*, Platão destaca que a educação é a ferramenta primordial para orientar o indivíduo e a sociedade em direção ao bem comum. Ele aprofunda essa ideia ao definir que "todo homem que pretenda ser bom em qualquer atividade precisa dedicar-se à prática dessa atividade [da educação] em especial desde a infância utilizando todos os recursos relacionados a sua atividade, seja em seu entretenimento, seja no trabalho [...]" (*As Leis*, I, 643 c, acréscimo nosso). Essa concepção reforça a importância de práticas pedagógicas que sejam ao mesmo tempo formativas e prazerosas, estimulando o envolvimento do cidadão desde os primeiros anos de vida. Afinal, continua Platão, a educação "consiste na formação correta que mais

intensamente atrai a alma da criança durante a brincadeira para o amor daquela atividade da qual, ao se tornar adulto, terá de deter perfeito domínio” (*As Leis*, I, 643d).

### 1.3.1 Estrutura e desenvolvimento do programa educacional em *As Leis*

Se n’*A República* o programa educacional tinha como principal objetivo a formação de uma elite, ou seja, dos guardiões e, dentre estes, a educação especial do filósofo-rei/filósofa-rainha, destinado a governar (Jaeger, 2013, p. 809), n’*As Leis* Platão propõe uma concepção educacional mais ampla e realista. A educação passa a ser voltada para todos os cidadãos, desde a infância, englobando tanto homens quanto mulheres. Essa mudança de foco revela a preocupação do filósofo em estabelecer um modelo educativo possível de ser aplicado em uma pólis concreta, não mais em uma cidade ideal.

Fato importante a se considerar é o lugar de destaque que Platão reserva para a justiça em ambos os diálogos e sua correlação com a questão da educação. Enquanto na *República* a Justiça surge como a harmonia entre as partes da alma e as classes sociais, já que “a ideia platônica de educação orgânica para um Estado funcionando como um organismo, vai determinar a definição de justiça que é dada no Livro IV<sup>15</sup>” (Teixeira, 2003, p. 41), nas *Leis* ela se traduz na correta orientação dos cidadãos desde a infância, de modo que aprendam a respeitar as leis e a cultivar a virtude. O objetivo central da legislação é, portanto, formar pessoas justas. Como o próprio Platão afirma,

[...] seria vulgar, servil e inteiramente indigno chamar de *educação* uma formação que visa somente a aquisição do dinheiro, do vigor físico ou mesmo de alguma habilidade mental destituída de sabedoria e justiça [...] [e prossegue asseverando que] aqueles que são corretamente educados se tornam, via de regra, bons, e que em caso algum a educação deve ser depreciada pois ela é o primeiro dos maiores bens que são proporcionados aos melhores homens. [...] (*As Leis*, I, 644ab, grifo do tradutor, acréscimo nosso).

Assim, a verdadeira educação consiste em formar cidadãos bons e justos, sendo essa a tarefa primordial da legislação, do Estado. A lei se converte em um instrumento

---

<sup>15</sup> A justiça consiste em “que cada um precisa se dedicar a uma ocupação no Estado para a qual tivesse melhor aptidão” (*A Rep.*, IV, 433a).

pedagógico permanente, destinado a cultivar a excelência moral e a promover o bem comum, o que representa uma ampliação do projeto educativo já presente em *A República*, agora adaptado à realidade prática da *pólis*.

O programa educacional delineado em *As Leis* é apresentado como uma *paideía* pública e permanente, diferente da formação elitista da obra anterior. Ela está intrinsecamente ligada à vida política e à estrutura da cidade, pois Platão compreende que não há justiça social sem uma formação ética que abarque toda a comunidade tendo em vista que “[...] a finalidade da obra, no seu conjunto, era edificar um formidável sistema de educação” (Jaeger, 2013, p. 1316). A educação passa a ser vista como um projeto coletivo e estatal, tendo como finalidade formar o caráter dos cidadãos. A educação n’*As Leis* também não se limita ao ensino formal, mas envolve a formação dos costumes da cidade. A legislação platônica tem um caráter pedagógico: cada lei deve conduzir os cidadãos a viver de maneira virtuosa e harmônica.

Sob essa perspectiva:

o passo revolucionário que Platão dá nas *Leis* e que constitui a sua última palavra sobre o Estado e a educação consiste em instituir uma verdadeira educação popular a cargo do Estado. Nas *Leis*, Platão atribui a esse problema a mesma importância que na *República* concedia à educação dos governantes (Jaeger, 2013, p. 1366).

Dessa forma, a proposta educativa de *As Leis* representa um amadurecimento do pensamento platônico, pois amplia o ideal de *paideía* para além da formação de governantes, como ocorria em *A República*. Agora, a educação é concebida como um projeto coletivo, público e permanente, indissociável da própria organização da cidade. Trata-se de um modelo de formação integral, que envolve tanto o ensino formal quanto a conformação dos costumes e das práticas sociais cotidianas. A lei, nesse contexto, torna-se um instrumento pedagógico capaz de guiar a comunidade rumo à virtude e à justiça, o que evidencia a centralidade da educação no projeto político de Platão. Assim, compreender a dimensão educativa da legislação em *As Leis* é fundamental para pensar a relação entre ética, política e educação.

Ademais, nesse diálogo, Platão nos apresenta uma concepção de lei que vai além da simples função normativa, atribuindo-lhe um papel formativo, voltado à

orientação dos desejos, emoções e juízos dos cidadãos. Em um trecho emblemático, o personagem *O Ateniense* propõe a seguinte reflexão:

[...] cada um possui dentro de si dois conselheiros antagônicos e insensatos, aos quais denominamos prazer e dor? [...] e que se somando a todas estas [digamos, forças psíquicas,] há a *avaliação*, se pronunciando sobre qual delas é boa, qual é má; e a *avaliação* quando se tornou o decreto público do Estado dá-se o nome de *lei* (*As Leis*, I, 644cd, grifos do tradutor, acréscimo nosso).

O trecho revela que, em Platão, a lei funciona como uma espécie de expressão racional e pública de um juízo moral que tem por objetivo educar os cidadãos ao ordenar os elementos irracionais da alma, a exemplo do prazer, da dor, do medo, da confiança. Dessa forma, a legislação constitui um instrumento com o qual o Estado pode atuar diretamente na formação ética de seus membros, orientando-os para o bem comum. Isso reforça o nosso argumento de que, em *As Leis*, a educação adquire centralidade no projeto político-pedagógico do filósofo, funcionando como meio para alcançar a harmonia da alma e da cidade, uma vez que, como vimos anteriormente, a alma humana e o Estado compartilham uma estrutura comum em suas partes e funções.

Faz-se importante ressaltar dois pontos importantes: a) em *As Leis* Platão propõe uma educação que perdure da infância até a velhice e b) a justiça é a finalidade da educação. Disso temos:

**a) Educação desde o nascimento até a velhice.**

O programa educacional em *As Leis* acompanha todas as etapas da vida humana. Em sua tese de doutorado intitulada *Mímesis e Educação nas Leis de Platão: a formação moral da psukhé* (2009), José Renato de A. Sousa escreve que nesse diálogo,

[...] Desde o início, Platão deixa claro que seu programa educacional começará por uma fase elementar da vida e do ensino. O argumento quase sempre usado para justificar esse intento é que na tenra idade a alma começa a receber impressões que se tornarão indelévels. [Ademais] outra vantagem de iniciar a formação moral ainda na infância é que essa formação, institucionalizada pelo Estado, pode abarcar os filhos de todos os cidadãos, sem distinção de classe social. Nas *Leis*, Platão considera a educação geral dos cidadãos como um dever da *pólis* (Sousa, 2009, p. 74, acréscimo nosso).

Dessa maneira, ao institucionalizar essa pedagogia, Platão transforma o cuidado com a alma e a formação do caráter em uma responsabilidade estatal e comunitária, estabelecendo um vínculo indissolúvel entre ética, política e educação. Assim, o ideal educativo platônico nas *Leis* visa não apenas preparar indivíduos para funções específicas, mas formar cidadãos íntegros e virtuosos, capazes de construir uma cidade justa e harmoniosa. Ainda segundo Sousa (2009, p. 78) “o plano educativo ou currículo educacional que Platão reservou às *Leis* incluía duas fases: a primeira começa no início da vida e vai até os dez anos de idade; a segunda começa aos dez e vai até os dezesseis anos”. Trata-se, portanto, de um ensino progressivo, que se inicia pela ludicidade<sup>16</sup> e pela formação dos hábitos na infância, dividindo-se em duas categorias fundamentais, “a ginástica, que educa o corpo, e a música, que educa a alma” (*As Leis*, VII, 795d), conforme afirma o próprio texto platônico.

Em relação aos conteúdos ensinados entre o final da primeira fase e ao longo da segunda, o filósofo estabelece diretrizes precisas. Como também aponta Sousa (2009), Platão propõe, por meio do Ateniense, que “quanto ao estudo das letras, um período em torno de três anos será razoável para crianças de dez anos de idade; e quanto ao estudo da lira a criança deverá iniciá-lo aos treze anos e a ele se aplicar por três anos” (cf. *As Leis*, VII, 810a). Com isso, o programa educativo delineado em *As Leis* incorpora uma formação integral e gradual, visando o desenvolvimento harmonioso do corpo e da alma desde os primeiros anos de vida.

No período da juventude, entre dezesseis e os vinte e cinco anos, *As Leis* não detalha especificamente o que estudarão os jovens. Dessa forma,

considerando-se que a educação vai só até os dezesseis anos, devemos nos perguntar o que ocorre depois disso. Teremos, então, que fazer conjecturas a esse respeito, pois Platão não precisou o que ocorreria durante esses nove anos. [...] Está implícito que, nesse intervalo de nove anos, quem mostrasse aptidão para um ensino mais elevado prosseguiria nos estudos da matemática, da dialética e da astronomia, conforme o plano educacional de *A República* (Sousa, 2009, pp. 81-82).

---

<sup>16</sup> De acordo com Diener (2021, p. 45-46, acréscimo nosso), em Platão, “a diversão deve ser usada proativamente como ferramenta pedagógica [ademais, continua o autor] um benefício adicional de ensinar disciplinas por meio da diversão é capacitar os professores a avaliar com mais precisão as aptidões naturais das crianças”, em outras palavras, o fim da ludicidade é identificar a aptidão natural dos indivíduos.

Essa mudança revela uma importante diferença entre os dois diálogos: se em *A República* a educação visa formar filósofos-governantes, em *As Leis* o objetivo principal é garantir a educação ética e política da totalidade dos cidadãos, criando uma sociedade regulada por leis que moldem os costumes e promovam a virtude. A preocupação maior, portanto, não é a ascensão filosófica de poucos, mas a construção de uma cidade harmoniosa, em que a legislação cumpra uma função pedagógica contínua.

#### **b) A justiça como finalidade da educação.**

O ideário pedagógico proposto por Platão em *As Leis* está a serviço da justiça e da manutenção da ordem da cidade. No diálogo, em suma, a finalidade da educação é essencialmente ética, pois visa formar cidadãos justos, capazes de viver em harmonia sob a orientação das leis, basta lembrar que o filósofo afirma que uma educação que esteja destituída de sabedoria e justiça seria “[...] inteiramente indigno chamar de educação [...]” (*As Leis*, I, 644a, grifo do tradutor). A educação não é pensada como um privilégio da elite, mas como um dever público e permanente, iniciado na infância e continuado ao longo da vida.

Para Platão, educação é conduzir prazeres e dores na direção do que a lei ordena (*As Leis*, II, 653c), ou seja, moldar o caráter para que o cidadão deseje espontaneamente o que é correto e rejeite o que é injusto. Para isso, a *paideía* deve alinhar a alma com a ordem da cidade, promovendo virtudes como a moderação, a coragem e sobretudo a justiça, entendida como o equilíbrio e a harmonia entre as partes da sociedade.

Como já discutido anteriormente, o sistema educativo apresentado em *As Leis* não se limita ao ensino formal, mas tem como finalidade a formação moral e a prática da justiça por todos os cidadãos<sup>17</sup>. Dessa forma, Platão transforma a legislação em um instrumento pedagógico, cujo objetivo principal é cultivar a prática da justiça em todos os aspectos da vida comunitária.

O programa educacional d’*As Leis* representa, portanto, uma pedagogia integral e comunitária, que não busca formar apenas filósofos, mas cidadãos virtuosos e politicamente responsáveis. Trata-se de uma *paideía* que começa na infância e se prolonga por toda a vida, com o objetivo de conformar o caráter e instaurar um *ethos*

---

<sup>17</sup> Cf. Jaeger (2013, p. 1316), citado na p. 46 deste trabalho.

de respeito à justiça. Como sintetiza Platão, "a educação a que nos referimos é o treinamento desde a infância na virtude, o que torna o indivíduo entusiasticamente desejoso de se converter num cidadão perfeito [...]" (*As Leis*, I, 643e).

*As Leis* pode ser entendida como a culminância do pensamento político-pedagógico platônico, na medida em que desloca o ideal educativo anteriormente apresentado em *A República* para um horizonte mais institucional e normativo, tendo em vista que a educação deixa de ser pensada como prioritária para a formação de uma elite filosófica destinada ao governo da cidade e passa a se constituir como elemento estruturante da vida cívica, regulada por leis e orientada à formação do caráter dos cidadãos. Ao dar ênfase na educação como dever do Estado e como condição para a estabilidade da *pólis*, Platão nos revela uma concepção pedagógica que, mesmo enraizada em pressupostos metafísicos, reconhece a centralidade dos hábitos, das práticas e das instituições na constituição ética e política do ser humano. É justamente nesse sentido que *As Leis* oferece algo como que um complemento indispensável para a compreensão da *paideía* platônica, evidenciando a sua dimensão prática e social.

Dessa forma, nossa análise do ideário pedagógico platônico permite compreender que, para Platão, a educação não é um mero acúmulo de informações ou técnicas, mas um processo profundo de formação do caráter e da alma com vistas à construção de uma sociedade justa. A preocupação com a formação ética, a busca pela verdade e o desenvolvimento do pensamento reflexivo são marcas fundamentais de sua proposta educativa.

Embora o contexto político e social da Grécia antiga seja radicalmente distinto do cenário contemporâneo brasileiro, é possível perceber que as discussões sobre o papel da educação e da filosofia continuam atuais. Em ambos os casos, coloca-se o problema de como formar cidadãos capazes de pensar criticamente, agir com responsabilidade e contribuir para o bem comum.

Ao refletir sobre a educação em Platão, também nos deparamos com questões que desafiam o ensino de filosofia hoje, como (1) a instrumentalização da educação, reduzindo-a a uma preparação técnica para o mercado de trabalho; (2) a fragmentação e superficialidade do ensino filosófico diluído na área de CHSA; e (3) a dificuldade de

promover uma educação verdadeiramente libertadora e transformadora. Tais problemáticas não são novas: já em *A República*, Platão denunciava a educação voltada à mera repetição, sem reflexão filosófica.

No Livro VII, por exemplo, ao expor a Alegoria da Caverna, Platão tece críticas aos que se contentam com as aparências e com as sombras projetadas na parede, sem nunca se voltarem para a luz do conhecimento verdadeiro (*A Rep.*, VII, 514a-517d). Tal imagem serve, a título de comparação, como crítica à educação meramente instrucional, que não busca a verdade nem a formação integral do ser humano, crítica que ressoa com a atual instrumentalização do ensino (ponto 1). Dessa forma, para o filósofo ateniense, a educação não pode ser utilizada para fins instrumentais, mas como um processo de reorientação da alma para o Bem, como ele diz: “[...] a educação não é o que alguns indivíduos proclamam ser ela, a saber, *inserir conhecimento na alma que dele carece, como inserir visão em olhos cegos*. [...]” (*A Rep.*, VII, 518c, grifo do tradutor).

Outrossim, ao dividir a cidade em três classe (produtores, guardiões e governantes), Platão deixa claro que, mesmo que a educação deva ser adequada à função de cada cidadão na pólis, ela precisa ter em vista o bem do todo. No modelo de educação vigente no Brasil, a fragmentação do ensino filosófico que dilui a Filosofia em componentes interdisciplinares como preconiza a BNCC (2018), pode ser comparada ao risco que o filósofo denuncia quando há descompasso entre as partes da alma ou do Estado.

Já no Livro IV (433a-435d), Platão define justiça como a harmonia que se estabelece quando cada parte da alma cumpre sua função e quando cada classe da cidade exerce o seu papel. Tal concepção de justiça nos leva a compreender que o bem comum só pode ser alcançado quando as partes mantêm sua integridade funcional e contribuem para a unidade do todo. Essa analogia nos permite pensar criticamente o lugar da Filosofia na educação brasileira atual (ponto 2). Se, como em Platão, há injustiça quando uma parte invade o espaço da outra e lhe desvia de sua funcionalidade, então há também uma forma de injustiça curricular quando a Filosofia é diluída, reduzida ou instrumentalizada, perdendo a sua natureza própria, que é provocar o pensamento, formar juízos e orientar o sujeito em sua formação ética e cidadã.

Por fim (ponto 3), o ideário pedagógico platônico está intrinsecamente vinculado à noção de libertação da alma, libertação esta entendida aqui no sentido estritamente filosófico do termo, isto é, como afastamento das aparências e das opiniões não examinadas e a consequente orientação do sujeito em direção ao conhecimento do Bem e cuja imagem mais contundente está na Alegoria da Caverna. A verdadeira educação não consiste em simplesmente “inserir conhecimento na alma” (*A Rep.*, VII, 518b), mas orientá-la para afastar-se da ignorância, em direção à contemplação do Bem, que é o princípio supremo da verdade, da justiça e da vida justa (517b-518d). É justamente nesse processo de ascensão intelectual e moral que encontramos o cerne da *paideía* platônica: a formação integral do ser humano como ser racional e ético.

Desse modo, a análise da concepção de educação em Platão, tanto em *A República* quanto em *As Leis*, permite entender a *paideía* como um processo integral de formação, orientado não apenas à aquisição de conhecimentos, mas à constituição ética e política do sujeito. Essa compreensão fornece elementos teóricos fundamentais para refletir sobre o lugar da Filosofia na educação contemporânea, sobretudo no que diz respeito ao seu papel formativo e humanizador<sup>18</sup>. Contudo, quando olhamos para o cenário educacional brasileiro atual, percebemos tensões entre tal papel formativo e as diretrizes contemporâneas, como a instrumentalização do ensino, a fragmentação da Filosofia e os obstáculos à formação crítica dos educandos. No capítulo seguinte, examinaremos o ensino de Filosofia no Brasil, retomando brevemente a sua história, analisando os efeitos da BNCC e as mudanças provocadas pelo NEM, e refletindo sobre seu potencial como formação crítica e cidadã.

---

<sup>18</sup> É justamente nesse ponto que vislumbramos uma ressonância, ainda que limitada e não isenta de tensões, entre a concepção platônica de *paideía* e o pensamento pedagógico de Paulo Freire (1921-1997), sobretudo no que se refere à compreensão da educação como processo formativo integral do sujeito. Tal aproximação, contudo, não implica homogeneidade teórica ou epistemológica, já que Freire desenvolve uma crítica explícita ao intelectualismo socrático-platônico e à teoria da reminiscência. Nesse sentido, ao problematizar a concepção de conhecimento como rememoração, o autor afirma que para Platão “conhecer era, pois, relembrar ou recuperar em conhecimento olvidado. A apreensão da *doxa* e do *logos* e a superação daquela por esse não se dava na compreensão dialética das relações seres humanos-mundo, mas no esforço de recordar um *logos* esquecido” (Freire, 2011, pp. 89-90). Ainda assim, a despeito dessa divergência epistemológica, é possível identificar uma ressonância no plano formativo, na medida em que tanto em Platão quanto em Freire a educação se configura como um processo de transformação do sujeito. Em ambos, trata-se de superar um estado inicial em direção a uma forma mais elevada de compreensão, o que confere à educação um caráter ético e formador.

## Capítulo 2 – ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Após apresentar a proposta educacional de Platão, com ênfase na formação integral e ética, bem como na busca pela verdade e na construção do cidadão justo, este capítulo volta-se para a realidade da educação no Brasil, especificamente para o ensino de Filosofia tal como proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) e no Novo Ensino Médio (NEM) (2017-2024) na contemporaneidade.

Ao longo da história a Filosofia tem ocupado diferentes lugares nos sistemas educacionais, alternando entre momentos de valorização e de marginalização. No caso brasileiro, esse percurso foi marcado por avanços e retrocessos, refletindo por vezes um compromisso com a formação do pensamento crítico e da cidadania, por outras um enfoque pragmático e instrumentalista da educação. Diante desse cenário, torna-se fundamental perguntar: qual é o papel da Filosofia no currículo escolar brasileiro atual? E mais: em que medida o ensino da disciplina tem conseguido contribuir para a formação de indivíduos críticos, reflexivos e conscientes de seu papel na sociedade?

Discutir o ensino de Filosofia na contemporaneidade brasileira, portanto, é um modo de atualizar a reflexão sobre a finalidade da educação, retomando, sob uma nova perspectiva, questões já presentes no pensamento de Platão como: o papel da educação na formação moral e racional do indivíduo, a relação entre conhecimento e libertação da alma, e a importância da Filosofia. Essas questões centrais em *A República* e em *As Leis*, encontram ressonância nos desafios atuais enfrentados pelo ensino de Filosofia, como a fragmentação curricular, a perda de autonomia crítica e a pressão por finalidades meramente instrumentais.

Este capítulo, portanto, abordará a história, as legislações, as diretrizes e os desafios do ensino de Filosofia no Brasil, problematizando as condições atuais da disciplina e analisando sua importância no contexto da educação básica, especialmente após a implementação da BNCC e do NEM.

## 2.1 Histórico do Ensino de Filosofia no Brasil

A trajetória do ensino de Filosofia no Brasil é marcada por avanços e retrocessos, alternando entre períodos em que se consolida como disciplina obrigatória na Educação Básica e momentos em que é submetida a projetos educacionais mais pragmático e tecnicista. Desde o período colonial, a presença da Filosofia nas escolas esteve ligada a concepções específicas de educação e de sociedade, muitas vezes subordinadas aos interesses políticos e religiosos vigentes. Assim, “percorrer a trajetória do ensino de filosofia significa buscar ampliar a compreensão sobre sua configuração na escola contemporânea” (Horn, 2000, p. 17) de forma que, compreender essa trajetória, permite refletir sobre os sentidos atribuídos ao ensino de Filosofia hoje, suas potencialidades e os constantes embates quanto ao seu lugar na educação básica brasileira.

Silvio Gallo e Walter O. Kohan na apresentação da obra *Filosofia no Ensino Médio* (2000) destacam que:

a filosofia, mostra-se, ao longo de sua história, como um empreendimento essencialmente educativo. A imagem mais nítida de Sócrates é a do filósofo-educador, que dialoga com o homem da rua, ajudando-o a parir ideias. O filósofo de Platão é o homem que sai da caverna de sombras da opinião para chegar à luz da razão; mas é também o homem que volta para convencer os companheiros da verdadeira realidade, para guiá-los pelo longo e doloroso caminho. Em outras palavras, o modelo platônico de filósofo também é o de filósofo-educador. [...]. Esse modelo vai se transformando ao longo do tempo, de acordo com a emergência das filosofias, mas mantendo sempre essa noção da filosofia como um processo de ‘educação da razão’ (Gallo; Kohan, 2000, p. 8).

Os autores evidenciam um aspecto fundamental: o compromisso da Filosofia com a formação da razão e com a educação. Desde Sócrates, com sua preocupação com o diálogo e a maiêutica como práticas educativas, até Platão, cuja proposta de educação é fundamental nesta investigação, e cujo filósofo-educador, não apenas busca a verdade, mas retorna à caverna para compartilhar o conhecimento e ajudar os outros a libertarem-se da ignorância<sup>19</sup>, a filosofia se constrói como um exercício formativo. Mesmo com as transformações conceituais e metodológicas que ocorreram ao longo

---

<sup>19</sup> Essa temática foi abordada no Capítulo 1.

dos séculos, essa vocação da filosofia como prática educativa permanece. Trata-se, portanto, de um processo contínuo de educação da razão, em que o pensamento filosófico é entendido não apenas como busca do saber, mas também como responsabilidade ética e política de contribuir para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos sujeitos. Esse entendimento reforça a importância da presença da filosofia na escola, especialmente no ensino médio, como espaço privilegiado para a formação do pensamento crítico e reflexivo, já que, como ressalta Antonio J. Severino prefaciando a obra de Gallo e Kohan (2000, p. 14, grifo nosso):

pela relevância e imprescindibilidade do exercício da reflexão filosófica no seio da cultura, o ensino de filosofia merece um cuidado muito especial, na medida em que é o *locus* principal de desencadeamento de todo o processo de busca de sentido. Não se trata apenas de se *instruir numa determinada habilidade* nem de se apropriar de um acervo de conhecimentos. Trata-se, ao contrário, de se instaurar, de se desenvolver e amadurecer um estilo de reflexão, um modo de pensar, um jeito especial de fazer atuar a subjetividade.

Assim, a Filosofia não se limita a fornecer instrumentos técnicos ou conteúdos formais, mas propõe um exercício contínuo de formação da subjetividade e da consciência crítica, elementos indispensáveis para a constituição de sujeitos autônomos e participativos na vida social. Nosso empreendimento de revisitar a história do ensino de Filosofia no Brasil se torna uma tarefa extremamente necessária para que o objetivo de traçar um paralelo entre Platão e a educação brasileira contemporânea seja atingido. Contudo, essa tarefa não é simples já que, como afirma Dalton J. Alves (2002, p. 7, acréscimo nosso) “são 500 anos de muita história para ‘contar’, [pois] desde que se projetaram e começaram a funcionar os primeiros colégios dos jesuítas no Brasil Colônia, a filosofia logo passou a figurar como um de seus cursos”

### 2.1.1 Período Colonial: a Filosofia subordinada à catequese

Antes de mais nada, ao abordar a história do ensino de Filosofia no Brasil, é imperioso destacar que, “dependendo do projeto educativo adotado, isso implica maior ou menor espaço para filosofia na grade curricular das escolas” (Alves, 2002, p.

8). No caso do Período Colonial, a Filosofia esteve intimamente ligada ao projeto de evangelização da Companhia de Jesus, que assumiu o controle da educação formal a partir de 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil. Essa congregação religiosa foi “[...] fundada em 1534, pelo antigo militar espanhol Inácio de Loyola, tinha um regime de trabalho organizado segundo os moldes militares; foram os jesuítas os responsáveis pela instrução e pela catequese dos povos das colônias [...]” (Cartolano, 1985, p. 20). Com essa estrutura rígida, religiosa e hierarquizada, a proposta educativa jesuítica buscava, antes de tudo, consolidar a fé católica e moldar os valores morais da população colonial conforme os interesses da metrópole portuguesa. Conforme Paiva (2000, p. 43):

desde que chegaram ao Brasil, os jesuítas estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler, a escrever e contar e cantar. [...] O colégio, contudo, era o grande objetivo, porque com ele preparariam novos missionários. Apesar de, inicialmente, o colégio ter sido pensado para os índios [...] já em 1551 se dizia: ‘este colégio será bom para recolher os filhos dos gentios e cristãos para os ensinar e doutrinar’.

Isso evidencia a forma como a Companhia de Jesus começara a estruturar a educação no Brasil colonial, não apenas funcionando para a formação básica como ler e escrever, mas também como formação missionária e doutrinária e, atendendo às demandas da época, a educação que inicialmente seria para os indígenas, passa a ser direcionada para a elite. Tal estrutura nos revelam duas situações: primeiro, a adaptação dos jesuítas aos anseios da sociedade local que priorizava uma hierarquia social e o controle cultural; segundo, a delimitação do acesso à educação que excluía a maior parte da população. Nesse cenário o ensino de Filosofia se encontra subordinado e como preparação para a Teologia, servindo mais como um instrumento de doutrinação do que como um espaço de formação do pensamento crítico e autônomo.

Nessa mesma linha, Cartolano (1985, p. 20, destaque da autora) escreve que:

[...] A filosofia foi no Brasil, desde os tempos coloniais, um luxo de alguns senhores ricos e ilustrados: do colono branco que aqui chegara e que constituía a classe dominante na colônia [...]. Além do poder político e econômico, essa classe detinha também os bens culturais ‘importados’ e somente ela tinha acesso e direito à educação dirigida pelos jesuítas.

O trecho de Cartolano reforça a análise de Paiva ao evidenciar que, embora pensado inicialmente para instrução e catequização dos indígenas, os colégios jesuíticos se tornaram espaços voltados majoritariamente para a formação da elite colonial. Dessa forma, a educação, incluindo o ensino de Filosofia, tornava-se um privilégio de poucos e reforçava tanto a hierarquia social quanto o caráter excludente da educação jesuítica.

No que diz respeito aos conteúdos ensinados pelos jesuítas, estes eram subordinados a regras bem definidas pela chamada *Ratio Studiorum*<sup>20</sup> e, segundo Cunha (2007, p. 27),

esse tratado previa um currículo único para os estudos escolares divididos em dois graus, supondo o domínio das técnicas elementares da leitura, escrita e cálculo: os *studia inferiora*, correspondentes, grosso modo, ao atual ensino secundário, e os *studia superiora*, correspondente aos estudos universitários. [...] O segundo grau, *studia superiora*, compreendia os cursos de Filosofia e Teologia.

O modelo descrito por Cunha traz luz ao padrão do colégio dos jesuítas praticado em outras localidades, como Portugal. No caso específico do Brasil, como vimos anteriormente, o currículo foi adaptado para atender às necessidades da colônia, principalmente no que diz respeito ao projeto de catequese indígena e à formação da elite colonial. Assim, mesmo que o currículo previsse um percurso até os cursos de Filosofia e Teologia, na prática, o acesso a esses níveis era restrito e condicionado aos interesses religiosos (evangelização e formação dos sacerdotes) e políticos da época.

No currículo adotado no Brasil, para atender as demandas locais, foram realizadas algumas adaptações. Dessa forma,

[...] havia quatro graus de ensino sucessivos e propedêuticos: o curso elementar, o curso de Humanidades, o curso de Artes e o curso de Teologia. O curso elementar, de duração não definida (possivelmente um ano), consistia no ensino das 'primeiras letras' (ler, escrever, contar) e da doutrina religiosa católica. O curso de Humanidades, de dois anos de duração, abrangia o ensino da Gramática, da Retórica, das Humanidades, sendo realizado em latim. O uso da língua portuguesa era permitido somente nos recreios e feriados. No

---

<sup>20</sup> O *Ratio Studiorum* "sintetiza a experiência pedagógica dos jesuítas, regulando cursos, programas, métodos e disciplinas das escolas da Companhia" (Paim, 1984, p. 210 apud Alves, 2002, p. 10).

Brasil, o ensino das línguas grega e hebraica, previsto na *Ratio Studiorum*, foi substituído pelo tupi-guarani, de modo que os estudantes que viessem a se tornar padres dominassem o idioma dos indígenas, principal alvo das missões. [...]. No curso de Artes, também chamado de curso de Ciências Naturais ou curso de Filosofia, ensinavam-se, durante três anos, Lógica, Física, Matemática, Ética e Metafísica. Aristóteles era, como em todos os colégios, o principal autor estudado. Esse curso conferia os graus de bacharel e licenciado. [...]. O curso de Teologia, de quatro anos de duração, conferia o grau de doutor. Seu currículo consistia em duas matérias básicas. A Teologia Moral [...] e a Teologia Especulativa, que consistia no estudo do dogma católico (Cunha, 2007, p. 29-30).

Dessa maneira, adaptada à realidade do Brasil, essa estrutura da *Ratio Studiorum* evidencia que o ensino jesuítico estava inerentemente ligado ao projeto de colonização. A substituição das línguas clássicas pelo tupi-guarani, por exemplo, demonstra o caráter pragmático da educação, voltada para a catequese e para a conversão religiosa dos povos indígenas e, ao mesmo tempo, a presença das disciplinas filosóficas e teológicas nos níveis mais elevados, reafirma o papel da escola jesuítica como espaço de produção e reprodução da cultura europeia erudita, restrita ao grupo social da elite.

Contudo, essa configuração curricular não permaneceu inalterada, pois a ascensão do Marquês de Pombal ao poder em Portugal, no século XVIII, desencadeou reformas que atingiram o sistema educacional português e de suas colônias. Assim, “a hegemonia da Companhia de Jesus [...] [chega ao fim na] ocasião em que os jesuítas são expulsos de Portugal e, conseqüentemente, também das suas colônias, em 1759” (Alves, 2002, p. 12, acréscimo nosso).

#### 2.1.1.1 Período Pombalino

No contexto do século XVIII, Portugal enfrentava transformações políticas, econômicas e culturais que exigiam maior centralização do poder e modernização administrativa, “[...] repercutindo, como não podia deixar de acontecer, no Brasil” (Cunha, 2007, p. 38). Todas essas transformações culminam nas chamadas Reformas Pombalinas que, conforme Ribeiro (2003, p. 30), “o marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo), enquanto ministro de um monarca ilustrado (D. José I), orienta-se no sentido de recuperar a economia através de uma concentração do poder real e de modernizar a cultura portuguesa”.

No caso do ensino de Filosofia, houve uma transição da orientação escolástica, centrada em Aristóteles e na teologia tal como preconizava a *Ratio Studiorum*, para uma abordagem que valorizava mais os conteúdos voltados para a utilidade prática e administrativa. Nesse novo contexto, “o ‘novo ensino’ deveria ocorrer através de ‘aulas régias<sup>21</sup>’, ou seja, ‘aulas avulsas’ e isoladas, sem haver necessidade de colégios para ministrar qualquer curso” (Alves, 2002, p. 15, destaques do autor). Nesse sentido:

Pombal e as reformas por ele empreendidas, em especial no campo educacional, representam, também, do ponto de vista ideológico, o momento de abertura de Portugal às ideias iluministas e liberais, hegemônicas em quase toda a Europa nesse período. Das reformas pombalinas, a mais significativa foi, talvez, a da Universidade de Coimbra, em 1772, sem dúvida a mais conhecida. Foram criadas, nessa reforma, mais duas ‘faculdades maiores’, a de matemática e a de filosofia. [...]. A filosofia é compreendida, nesse período, como ‘ciência natural’, numa perspectiva pragmática e utilitária, de acordo com a ‘concepção de mundo burguesa’, que tem como sua maior preocupação o domínio do mundo material (Alves, 2002, pp. 13-14).

Essa concepção de Filosofia, inserida no projeto pombalino, rompe com a tradição escolástica jesuítica que predominava até então e alinha-se o ensino aos interesses do Estado e da nova mentalidade burguesa. No Brasil, tais mudanças significam não apenas a substituição de conteúdos e métodos, mas a redefinição do papel da Filosofia no currículo, passando a ser entendida como instrumento para a formação de sujeitos aptos a contribuir para o progresso econômico e administrativo da Coroa, já que “a formação ‘modernizada’ da elite colonial (masculina) era uma das exigências para que ela se tornasse mais eficiente em sua função articuladora das atividades internas e dos interesses da camada dominante portuguesa” (Ribeiro, 2003, p. 35).

---

<sup>21</sup> “As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja - foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil. Apesar da novidade imposta pela Reforma de Estudos realizada pelo Marquês de Pombal, em 1759, o primeiro concurso para professor somente foi realizado em 1760 e as primeiras aulas efetivamente implantadas em 1774, de Filosofia Racional e Moral. Em 1772 foi criado o Subsídio Literário, um imposto que incidia sobre a produção do vinho e da carne, destinado à manutenção dessas aulas isoladas. Na prática o sistema das Aulas Régias pouco alterou a realidade educacional no Brasil, tampouco se constituiu numa oferta de educação popular, ficando restrita às elites locais. Ao rei cabia a criação dessas aulas isoladas e a nomeação dos professores, que levavam quase um ano para a percepção de seus ordenados, arcando eles próprios com a sua manutenção.” (Fonseca, 2025).

No que diz respeito às mudanças provocadas na educação brasileira com as reformas de Pombal, escritos como o de Cunha (2007, pp. 52-53) apontam que

a expulsão dos jesuítas provocou a desarticulação do sistema educacional escolar da Colônia [...]. No seu lugar foram criadas, tardiamente no Brasil, as *aulas régias*. Se, antes, havia nos colégios dos padres jesuítas um plano sistematizado e seriado de estudos, organizados segundo uma pedagogia consistente, a *Ratio Studiorum*, a reação contra eles, baseada no enciclodismo, não conseguia erigir um edifício cultural alternativo, ao menos na esfera do ensino.

Assim, mesmo que propunham mudanças significativas na educação, as reformas pombalinas no Brasil enfrentavam dificuldades, sobretudo pela ausência de uma estrutura educacional sólida e pela escassez de professores. Além do mais, a ênfase dada no ensino laico e estatal não significava democratização, tendo em vista que as aulas régias permaneciam restritas a elite e aos interesses da sociedade. Em outras palavras, o ensino básico, entendido como as primeiras letras e os estudos preparatórios, passou a ser responsabilidade do Estado e não da Igreja, mas de forma desarticulada e restrita. Como sintetiza Cunha (2007, p. 50, acréscimo nosso) “no lugar do Estado baseado na espada (nobreza feudal), [consolidava-se na colônia] o Estado baseado no trabalho e na indústria (a burguesia industrial e mercantil)”, e a educação passou a servir prioritariamente aos interesses dessa nova elite dirigente.

Assim sendo, apesar de representar um marco na tentativa de reorganizar a educação na Colônia, as reformas de Pombal deixaram lacunas no ensino brasileiro. A substituição do modelo jesuítico pelas aulas régias não foi suficiente para garantir um modelo que fosse consistente na escolarização, mantendo nesta um caráter restrito, elitizado e pouco estruturada. Esse cenário seria, posteriormente, remodelado com a chegada da família real ao Brasil em 1808, momento no qual novas demandas culturais e de administração inflamavam mudanças, também, na organização do ensino. Com o fim do Período Colonial (1500-1822) e a Independência do Brasil (07/09/1822), a organização educacional passa a responder a novas demandas políticas e sociais. Nesse contexto, é possível observar o movimento de laicização do ensino e, posteriormente, sua marginalização durante a Primeira República.

### 2.1.2 Império e Primeira República: laicização e marginalização

O início do século XIX, marcado por profundas transformações em Portugal decorrentes de crises econômicas e políticas, acabou resultando na transferência da sede da coroa para o território brasileiro. De acordo com Cartolano (1985, pp. 26-27) “com a emigração de D. João e sua corte para o Rio de Janeiro, em 1808, fugidos da invasão napoleônica do Reino, foram abertos os portos brasileiros ao comércio mundial” e, dessa forma, o Brasil passou a receber maior atenção em termos de organização da educação, já que as mudanças provocadas pela chegada da corte desencadearam alterações econômicas, políticas, sociais e culturais.

Nesse cenário surge a exigência de uma preparação para os que receberiam a incumbência de gerenciar a colônia política e administrativamente e, como salienta Ribeiro (2003, p. 40, destaque da autora):

A partir dessa nova realidade (o Brasil como sede da Coroa portuguesa) se faz necessária uma série de medidas atinentes ao campo intelectual geral, como: a criação da Imprensa Régia (13-5-1808), Biblioteca Pública (1810 – franqueada ao público em 1814), Jardim Botânico do Rio de Janeiro (1810), Museu Nacional (1818). Em 1808 circula o primeiro jornal (*A Gazeta do Rio*), 1812, a primeira revista (*As Variações* ou *Ensaio de Literatura*), em 1813, a primeira revista carioca – *O Patriota*.

Assim, percebe-se que a vinda da família real não só transferiu o centro político-administrativo da Coroa para o Brasil, como também fundou um conjunto de instituições culturais e científicas que deram os primeiros passos na organização da vida intelectual da colônia. Contudo, salienta-se que todas essas iniciativas tiveram um caráter eminentemente elitista, destinada a atender às necessidades estatais e da nobreza estabelecida no Rio de Janeiro, pois “a classe comercial [...] começou a exigir a expansão da educação escolarizada [tendo em vista que] a escola era a via de ascensão social e o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras” (Cartolano, 1985, p. 27, acréscimo nosso).

É importante ressaltar que, antes da Independência em 1822, tanto Portugal quanto o Brasil passavam por diversas transformações no campo da política, economia e da sociedade que exigiam novas conformações das estruturas institucionais.

Todavia, tais mudanças, mesmo que decisivas na conformação do Estado brasileiro, não constituem o foco desta análise, que se concentra nas implicações para a educação e o ensino de Filosofia.

Conforme Piletti (1987, p. 33) “em termos de ensino público, o período colonial legou ao imperial, no campo do ensino secundário, uma série de aulas avulsas e dispersas” e, a exemplo do que ocorrera com momentos anteriores, com a Independência e instauração do Império, o ensino passou a ser concebido como parte essencial do novo Estado e a Filosofia teve como objetivo principal a formação moral e intelectual das elites dirigentes.

Sobre a estrutura e organização escolar, Alves (2002, pp. 20-21, grifo do autor) escreve que:

de 1808 até a Independência, em 1822, o ensino escolar no Brasil manteve a estrutura que vinha desde Pombal, sendo predominantemente *estatal e religioso* e funcionando em estabelecimentos isolados. [...] Após a Independência, a estrutura escolar começou a se modificar e passaram a existir dois setores, o do ensino estatal (secular<sup>22</sup>) e o do ensino particular (religioso e secular), tomando o Estado a incumbência de organizar o ensino por ele ministrado [...]. Os ‘preparatórios’ e os ‘exames de acesso’, exigidos pela burocracia escolar para o acesso aos níveis superiores de ensino, deveriam servir como alternativa aos alunos que pretendiam matricular-se num curso superior e não haviam cursado nenhuma escola secundária ou as ‘aulas avulsas’.

Neste cenário, percebe-se que o sistema educacional caminhava de uma organização fragmentada, marcada pelas heranças do período colonial, como as aulas avulsas, para uma tentativa de sistematização. Os ditos preparatórios e os exames de acesso revelam como o ensino secundário ainda não tinha sido consolidado como uma etapa obrigatória, mas funcionava de maneira seletiva, servindo principalmente para a formação dos que buscavam o acesso aos cursos superiores.

No que diz respeito à legislação, a Constituição do Império do Brasil de 1824, art. 179º, inciso XXXII determinava “a Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos”, ao passo que a chamada Primeira Lei Geral da Educação em 15 de outubro

---

<sup>22</sup> Importante notar que, mesmo sendo considerado um ensino secular, a Constituição do Império do Brasil de 1824 reafirmava sua proximidade com o catolicismo ao prever em seu Art. 5º que “a Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio”.

de 1827 instruía no art. 1º que “em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias” e, em seu art. 11º, determinava a criação de “escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento” o que abriu espaço para a criação de várias instituições escolares.

Em relação à incumbência de legislar sobre o sistema educacional, houve uma espécie de tentativa de descentralização com o Ato Adicional à Constituição do Império (Lei Nº 16, de 12 de agosto de 1834) que conferiu às Assembleias Legislativas Provinciais a prerrogativa de legislar e criar estabelecimentos próprios de instrução, instaurando dois sistemas de ensino: o sistema regular, seriado; e o sistema irregular com exames parcelados (Cf. Piletti, 1985, p. 35). Assim começam a surgir instituições de ensino como o Colégio Pedro II, criado em 1837 sendo “o único mantido pelo governo central, [no qual] as disciplinas tinham caráter propedêutico. [Ali] existiam 12 cadeiras avulsas, entre elas, a filosofia, criada em 1838, com 34 alunos” (Alves, 2002, p. 22, acréscimos nossos).

Vale ressaltar que o ensino secundário, distante de se efetivar como uma etapa estruturada e acessível, manteve seu caráter preparatório, concentrando-se nos exames de acesso que funcionavam como barreiras seletivas para os cursos superiores. Constituído como modelo nacional de educação, no Colégio Pedro II, diferentemente das escolas provinciais, os alunos que concluíam seus estudos garantiam acesso direto ao ensino superior, sem se submeterem aos exames preparatórios. Segundo Piletti (1987, p. 35):

consequência natural dessa dualidade de critérios foi a total fragmentação do ensino secundário, de tal forma que, já no final do Império, o próprio Colégio Pedro II, ao invés de impor-se como modelo a ser seguido pelos demais estabelecimentos, viu-se também ao pernicioso sistema de cursos avulsos e exames parcelados.

Assim constata-se a fragilidade do projeto educacional do Império: mesmo com uma instituição consagrada como referência nacional, não conseguiu se consolidar como modelo uniforme ao não resistir às pressões de um sistema fragilizado e excludente. Resulta disso um ensino marcado pela descontinuidade, pela seletividade

e pela ausência de uma organização efetivamente integrada e, nas palavras de Alves (2002, p. 24, grifo do autor), “desde o Período Colonial até o término do Período Imperial, a filosofia esteve presente na educação escolar, mas em *caráter propedêutico* ao ensino superior, sobretudo para os cursos de teologia e os cursos de direito”.

O ano de 1889, com a Proclamação da República, é marcado pelo fim do período imperial e o início do republicano com a inauguração da Primeira República. De acordo com Cunha (2007, p. 133), “o período que vai da Proclamação da República, em 1889, até a Revolução de 1930 é chamado, comumente, de República Velha, de Primeira Republica ou de República Oligárquica”. Assim como em períodos anteriores, as mudanças no regime político trouxeram consigo novas orientações para a educação, que passou a refletir os ideais do novo sistema de governo.

A Reforma de Benjamin Constant (1890) marcou o início da fase republicana do ensino no Brasil. Cartolano (1985, p. 34) observa que “posta em prática no ano de 1891, a reforma tinha como princípios orientadores a gratuidade da escola primária e liberdade e laicidade no ensino”. Pela primeira vez, a legislação oficial assegurava o ensino leigo, sobretudo com a Constituição de 1891 que em seu art. 72º, § 6º, estabelecia que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”, redação que permanece inalterada mesmo com a Emenda Constitucional de 3 de setembro de 1926.

No período republicano, destacam-se quatro momentos decisivos para a organização do ensino secundário brasileiro. O quadro abaixo sintetiza bem cada um desses momentos:

**Quadro 2:** Reformas do Ensino Médio realizadas no período republicano, da Reforma de Benjamin Constant até a Lei nº 4.024/61<sup>23</sup>

| REFORMAS E DOCUMENTOS LEGAIS                                                                                                                                                                                                          | AUTORIZAÇÕES LEGISLATIVAS                                                                                                                              | PRINCIPAIS MUDANÇAS                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Reforma de Benjamin Constant</b><br>Ensino secundário: Decretos nº 981, de 8-11-1890, e nº 1.075, de 22-11-1890. Ensino Superior: Decretos nº 1.073, de 22-11-1890; 1.232-C e 1.232-H, de 2-11-1891 e 1.258 e 1.270, de 10-1-1891. | Por terem sido introduzidas antes da aprovação da Constituição e da instalação do Congresso, estas reformas não dependeram de autorização legislativa. | Pautada em ideais positivistas, suas diretrizes promoveram a gratuidade da escola primária e a laicidade do ensino público, rompendo com o modelo herdado do Império. |
| <b>Reforma Francisco Campos</b><br>Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino secundário.                                                                                                        | Independente de autorização legislativa: emitida pelo Governo Provisório, na inexistência de Constituição.                                             | Dividiu o ensino secundário em ginásial e colegial, além de reforçar o caráter propedêutico voltado para ingresso no ensino superior.                                 |
| <b>Reforma Gustavo Capanema</b><br>Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1945: Lei orgânica do ensino secundário.                                                                                                                    | Promulgada sob o Estado Novo, em que o Poder Executivo exercia também as funções legislativas.                                                         | Por meio da lei instituiu o dualismo entre cursos clássicos e científicos; reforçou a função seletiva da escola.                                                      |
| <b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b><br>Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Primeira LDB)                                                                                                                       | Discutida e aprovada pelo Congresso Nacional.                                                                                                          | Buscou conciliar os interesses políticos e pedagógicos e reafirmou o caráter nacional da educação.                                                                    |

Fonte: Piletti, 1985, pp. 52-53 (adaptado).

O Quadro 2 evidencia que, desde a Reforma Benjamin Constant (1890), caracterizada pela secularização e laicização do ensino, até a Primeira LDB (1961), cada reforma esteve intrinsecamente vinculada ao contexto político em vigor. Do autoritarismo com do Governo Provisório (Reforma Francisco Campos, 1931) e do Estado Novo (Reforma Capanema, 1945) à conquista de maior participação legislativa com a LDB de 1961, a trajetória educacional revela que a escola, mais do que espaço neutro, funcionou como instrumento de consolidação dos diferentes projetos de poder.

No tocante ao ensino de Filosofia, sua presença no currículo foi marcada por oscilações desde reforma de Benjamin Constant, que retirou seu caráter de disciplina. Conforme Alves (2002, p. 27, grifo do autor), “pela primeira vez a filosofia, enquanto disciplina escolar, fica *ausente* do currículo, desde a organização do ensino na Colônia. Essa tendência se manteve com a reforma de Francisco Campos, que diluiu a filosofia

<sup>23</sup> Recorte adaptado do quadro “Ensino secundário e superior, principais reformas efetuadas na Primeira República”, de Nelson Piletti no artigo *Evolução do Currículo do Curso Secundário no Brasil* (1985), tal quadro inicia na p. 52, contém texto explicativo e finaliza na p. 53.

com outras áreas e a tratou como complementar, já que “introduziu novas disciplinas no currículo complementar [para os cursos jurídicos], como, por exemplo, psicologia e lógica, sociologia e história da filosofia” (Horn, 2000, p. 26, acréscimo nosso). Já a reforma de Capanema trouxe maior destaque à disciplina, representando “um certo avanço da luta pela implementação e presença efetiva da filosofia no currículo como disciplina obrigatória nas segundas e terceiras séries dos cursos clássico e científico” (Horn, 2000, p. 27). Por fim, com a primeira LDB que, diferentemente das reformas anteriores, não foi imposição por decreto, mas obteve participação legislativa, a lei não garantiu a presença da Filosofia nos currículos já que a definição deste ficou a cargo do Conselho Federal de Educação, mas não estabeleceu quais disciplinas seriam obrigatórias ou não.

Portanto, a trajetória do ensino de Filosofia no Brasil, desde o Império até a Primeira LDB em 1961, revela um movimento bastante confuso, pois ao mesmo tempo em que o ensino se tornava laico, a disciplina perdia seu espaço, sendo frequentemente diluída ou mantida apenas com um caráter propedêutico e elitista. Essa tendência, no entanto, atingiria o seu ponto mais crítico com a instauração do Regime Militar a partir de 1964, já que não só daria continuidade a essa desvalorização, mas a transformaria em uma política de Estado, suprimindo ativamente o pensamento crítico em detrimento de um modelo educacional tecnicista e ideologicamente controlado.

### 2.1.3 Período Ditatorial: supressão e tecnicismo

O golpe civil-militar de 1964 resultou na instauração de um regime autoritário responsável por promover significativas alterações na educação brasileira. A Filosofia, por possuir natureza crítica, questionadora e reflexiva, foi tida como uma ameaça ao regime e, conseqüentemente, a disciplina foi novamente suprimida dos currículos escolares. Essas mudanças visavam retirar da educação o seu caráter questionador e assegurar um modelo tecnicista. Conforme Alves (2002, p. 35, grifos do autor):

esse período inicia-se com um golpe de Estado de direita deflagrado na madrugada de 1º de abril de 1964, protagonizado por generais representantes das alas mais conservadoras das Forças Armadas Brasileiras, contra o governo do presidente João Goulart. Deposto João Goulart e instalados no poder

central da nação, os militares instituíram a ditadura como forma de governo [...].

Ao referirmo-nos ao período ditatorial como marcado por um modelo tecnicista, compreende-se à luz de Saviani em *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* (2019), a tentativa de reorganizar o processo educativo segundo critérios de objetividade e produtividade, em consonância à lógica do trabalho fabril. Nas palavras do autor:

com base no pressuposto de neutralidade científica e inspirada dos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorre no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. [Nesse sentido] a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo (Saviani, 2019, p. 449, acréscimo nosso)<sup>24</sup>.

Nesse quadro, a Filosofia, por não se enquadrar em um ensino mecanizado e voltado apenas para a formação técnica e a manutenção da ordem, foi retirada dos currículos já que, com sua dimensão crítica e questionadora, entrava em choque com a racionalidade instrumental que o regime militar pretendia instaurar na educação.

No âmbito da política educacional instaurada após 1964, os acordos MEC-USAID<sup>25</sup> foram fundamentais para a consolidação de um modelo tecnicista voltado para a formação de mão de obra, em detrimento de uma formação crítica. Esse movimento foi respaldado legalmente na Lei nº 5.692/1971, responsável pela reformulação do ensino de 1º e 2º graus, extinguindo a Filosofia como disciplina e diluindo-a em componentes como a Educação Moral e Cívica – EMC (instituída pelo

<sup>24</sup> Além de Saviani, Renê José T. Silveira em sua dissertação de mestrado *Ensino de Filosofia no Segundo Grau: em busca de um sentido* (1991) também se refere à concepção de educação do período após o golpe de 1964 como “concepção tecnicista de educação” (Silveira, 1991, p. 66).

<sup>25</sup> Os acordos MEC-USAID foram convênios de cooperação técnica e financeira entre o Ministério da Educação (MEC) do Brasil e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) durante a ditadura militar. Sobre tais acordos, Cartolano (1985, p. 70, grifos da autora) salienta que “esses acordos instituíram a assistência e a cooperação financeira para a organização do sistema educacional brasileiro, que deveria ajustar-se ao novo modelo de desenvolvimento econômico e à política do país.”

Decreto-Lei nº 896/1969)<sup>26</sup> e Organização Social e Política Brasileira – OSPB (instituída pelo Decreto-Lei nº 68.065/1971). Tais disciplinas, de caráter extremamente ideológico, buscavam inculcar valores de civismo, obediência e legitimação do regime, trocando o espaço de reflexão filosófica por conteúdos normativos e ligados à manutenção da ordem social e política.

As mudanças ocorridas durante o regime militar revelam como esse período se esforçou para restringir a formação crítica e para moldar uma educação que fosse capaz de seguir os parâmetros de eficiência e controle ideológicos. Suprimindo a Filosofia e substituindo-a por disciplinas com caráter normativo, os militares não apenas silenciavam a possibilidade de um pensamento questionador, mas também restringia os estudantes de uma educação favorável ao exercício reflexivo e ao desenvolvimento da autonomia intelectual. Contudo, mesmo com tantas supressões, movimentos de educadores, de intelectuais e de associações mantiveram o anseio pela defesa da Filosofia no currículo, desejo que se intensifica com o processo de redemocratização do país.

#### 2.1.4 Redemocratização e retorno (ou não) da Filosofia ao currículo

Com o processo de abertura política do final da década de 1970 e a gradativa redemocratização do país, reivindicações de educadores, filósofos, estudantes e movimentos sociais pela volta da Filosofia nos currículos foram intensificadas. Mesmo em meio ao Regime Militar (1964-1985), o processo de redemocratização, consolidado na década de 1980, começou a abrir caminho para várias demandas nos campos social e educacional. Para Silveira (1991, p. 141):

o marco inicial do movimento pela reimplantação da disciplina, [...] foi o ano de 1975 quando, em um encontro realizado no Rio de Janeiro com a participação de filósofos de vários estados do país, foi fundado o Centro de Atividades Filosóficas, mais tarde denominado Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF).

---

<sup>26</sup> O texto do Decreto-Lei afirma categoricamente em seu art. 1º que “é instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País” (Brasil, 1969, p. 1).

A atuação da SEAF<sup>27</sup>, nesse contexto, ganha bastante destaque no cenário nacional já que, além das reivindicações, seu objetivo era articular professores e pesquisadores em torno da valorização do ensino de filosofia. Silveira (1991, p. 142) também destaca que mesmo tendo uma representatividade fundamental, outras entidades, como a Sociedade Brasileira de Cultura (CONVÍVIO), o Conjunto de Pesquisa Filosófica (CONPEFIL), a Associação Brasileira de Filósofos Católicos (ABFC) e o Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF) e, dos departamentos de filosofia das universidades e dos estudantes, as iniciativas da SEAF ganharam força e mais representação.

Faz-se imperioso notar que o que se almejava era a volta da filosofia ao currículo e, mais do que isso, a sua obrigatoriedade. O que houve, porém, foi apenas uma recomendação, haja vista que no art. 4º da Resolução nº 6/86, de 26 de setembro de 1986, o Conselho Federal de Educação orientava o seguinte: “recomenda-se, no currículo do 2º Grau, a inclusão da Filosofia”. Com isso muitos terminaram por sentirem-se satisfeitos com o que recomendava a resolução e acabaram se acomodando, o que culminou no enfraquecimento das lutas. Paralelamente, a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), em 1983, contribuiu para a estagnação das lutas. Segundo Alves (2002, pp. 51-52):

a ANPOF, apesar de não demonstrar grande interesse pelas questões que inspiravam a SEAF, inclusive em relação à reintrodução da filosofia no 2º grau, passou a ser reconhecida oficialmente como representante da área de filosofia junto aos órgãos públicos federais de fomento para o ensino, pesquisa e extensão, começando a receber verbas da CAPES e do CNPq. A questão é que, involuntariamente ou não, o apoio governamental fornecido nesse momento à ANPOF, se por um lado contribuiu para alavancar a pesquisa e pós-graduação em filosofia no Brasil, por outro lado resultou aos poucos no esvaziamento da SEAF em nível nacional [...] A princípio isto não seria um problema se a ANPOF considerasse o ensino de filosofia na educação básica uma problemática genuinamente filosófica e, portanto, digna de pesquisa e discussão.

---

<sup>27</sup> De acordo com site “a Associação de Estudos e Atividades Filosóficas - SEAF - surge em 1976, durante o movimento em prol do retorno da Filosofia no Ensino Médio [e] é responsável pelo ‘Encontro Estadual de Professores de Filosofia do RJ’, assim como pela Revista de Filosofia SEAF que é um espaço para o debate filosófico e a reflexão crítica dos problemas atuais”.

Isso revela um ponto crucial na história da luta pela reinserção da Filosofia no currículo: a divergência de prioridades entre a SEAF e a ANPOF. Em outras palavras, o sucesso da ANPOF, apesar de ter sido fundamental para o avanço da pesquisa filosófica no país, resultou em desviar o foco e enfraquecer a batalha pelo ensino de filosofia na educação básica.

Faz-se imperioso notar que esse cenário tem sido modificado atualmente e, desde 2006, a Associação possui um grupo de trabalho (GT) intitulado Filosofar e Ensinar a Filosofar. Em 2023, a ANPOF instituiu uma comissão específica dedicada ao Ensino de Filosofia<sup>28</sup>, reconhecendo oficialmente a centralidade dessa pauta no campo da pesquisa e da prática docente. Além disso, a Associação tem se dedicado nas discussões em torno do Ensino Médio<sup>29</sup>, principalmente com a implementação da BNCC e todas as mudanças que vêm ocorrendo com o advento do NEM.

Assim, a redemocratização representou um marco na luta pelo lugar da filosofia no currículo escolar. As reivindicações da SAEF e a criação da ANPOF apontam tanto avanços quanto limites dos conflitos do período, já que, mesmo com a ampliação do espaço de defesa da disciplina, a falta de garantia da sua obrigatoriedade não fornecia garantias de sua inserção. Tal tensão entre valorização e instabilidade legislativa só encontraram expressão na reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) que, mesmo sendo considerada um marco legal importante, acabou resultando em ambiguidades quanto à efetiva presença da filosofia no currículo.

---

<sup>28</sup> Cf. a entrevista de Taís Pereira do CEFET/RJ concedida a Nádia Junqueira Ribeiro (2023).

<sup>29</sup> A sessão Histórico da ANPOF disponível no site da Associação faz menção ao momento de criação da chamada Anpof Ensino Médio ao afirmar que “a primeira edição da Anpof Ensino Médio aconteceu no XV Encontro Nacional (Curitiba, 2012), e desde então as discussões, pesquisas e trabalhos sobre o ensino de Filosofia crescem e se consolidam, a exemplo da criação do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-Filo). Em 2022, a partir do XIX Encontro Anpof, a Anpof Ensino Médio passou a se chamar Anpof Educação Básica, o que expressa a ampliação do ensino de Filosofia”. Ressalta-se ainda a criação da Associação Brasileira de Ensino de Filosofia (ABEFIL) fundada no dia 02 de outubro de 2024, em assembleia convocada para o encerramento do VI Encontro ANPOF Educação Básica, realizado na UFPE, em Recife-PE. Todas essas ações tornam evidentes a preocupação de professores, estudantes, pesquisadores e associações quanto à presença da Filosofia no Ensino Médio brasileiro.

### 2.1.5 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - Lei nº 9.394/96

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 05 de outubro de 1988, inaugurou-se um período de profundas transformações políticas e sociais e, como em momentos discutidos nas seções anteriores, os efeitos de tais transformações alcançam também o campo educacional. Entre as mudanças mais significativas esteve a necessidade de reformulação da legislação educacional, pois, logo após a Constituinte, “é deflagrado, pelos educadores, um processo que visava à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Alves, 2002, p. 56). A nova Carta Magna sacramentou a educação como direito social fundamental (art. 6º) e estabeleceu princípios como a igualdade de condições de acesso e permanências, a liberdade de aprender e ensinar e a valorização dos profissionais da educação (art. 206º), exigindo, portanto, uma legislação que estivesse em consonância com esse espírito democrático.

Mesmo diante da mobilização dos educadores pela elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, o processo legislativo que resultou na LDB de 1996 não ocorreu com a mesma rapidez que se esperava. Ao contrário, estabeleceu-se como uma gestação legislativa bastante complexa e prolongada, marcada com contradições ideológicas e disputas políticas. Como observa Carneiro (2018, p. 29):

a terceira LDB, Lei 9.394/1996, resultou de uma gestação legislativa complicada. Enraizada em vários governos, marcados por fortes contradições ideológicas, sua tramitação foi longa, conflitiva, intensa, detalhista e ambientada em contextos de correlações de forças ora emancipatórias, ora paralisantes. Seu início deu-se em 1988. Na verdade, o anteprojeto foi depositado na Comissão de Educação em novembro desse ano, antecedendo, portanto, a promulgação da Constituição-cidadã. Daí até sua versão final – assumiu a forma de lei em 1996 – passaram-se oito longos anos, aprovada que foi pelo Congresso Nacional, sancionada pelo Presidente da República em 20/12/1996 e publicada no Diário Oficial da União, em 23/12/1996. A discussão e tramitação da Lei 9.394/1996 no Congresso Nacional prolongou-se por três governos (Sarney, Collor e FHC), passou por várias relatorias, teve vários substitutivos, zigzagueou da Câmara para o Senado e vice-versa em ritmo de fluxo legislativo variado, submetida a movimentações burocráticas e de técnica legislativa que traduziam, com esforços ora explícitos, ora camuflados, um percurso tortuoso de conflitos ideológicos e de interesses contraditórios.

Pelo exposto vê-se que o processo legislativo da nova Lei percorreu um itinerário legislativo de oito anos, passou por três diferentes governos, enfrentando embates políticos e ajustes técnicos que revelam o caráter de complexidade desde as suas primeiras etapas até a sua aprovação, finalmente sancionada em 20 de dezembro de 1996 e publicada três dias depois do Diário Oficial da União.

Para além de todas as lutas travadas até a promulgação da lei, interessa-nos investigar como os legisladores se posicionaram em relação à Filosofia tendo em vista que, no que diz respeito a mesma, a LDB não assegurou sua obrigatoriedade como componente curricular no Ensino Médio, limitando-se a prever a necessidade de uma formação geral voltada à cidadania e ao mundo do trabalho.

Sobre a presença da Filosofia no currículo, a Lei nº 9.394/96, seção IV do Ensino Médio, em seu Art. 36, parágrafo 1º, item III, afirma que:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I, deste capítulo e as seguintes diretrizes:

§ 1 Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

[...]

III. Domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários para o exercício da cidadania.<sup>30</sup>

À primeira vista pode parecer que todo esforço pela inclusão da Filosofia como disciplina obrigatória está garantida, entretanto, a formulação da lei não se traduziu em uma garantia de presença efetiva da disciplina no currículo, haja vista que “o texto que a reintroduziu é vago e paradoxal” (Horn, 2000, p. 28). A redação apresentada é ambígua e revela mais uma intenção genérica do que de fato um compromisso com os tais “conhecimentos de Filosofia e Sociologia” que assegurariam o “exercício da cidadania” como consta no texto da lei, já que não define a obrigatoriedade da disciplina. “A propósito, bem diferente era a posição do Projeto de LDB da Câmara, lei n. 1.258-C/88, PLC, que em sua redação final dizia: ‘[...] serão incluídas a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias’ [...]” (Alves, 2002, p. 68).

---

<sup>30</sup> Faz-se necessário salientar que a redação citada reproduz o texto da LDB publicado após a sua promulgação, sabe-se que, atualmente, após reformulações, o texto é diferente do aqui apresentado.

Desse modo, a Filosofia correu o risco de permanecer em uma posição marginal, podendo ser diluída em outros componentes curriculares. Conforme a classificação de Alves (2002), a Lei de 1996 conferiu à Filosofia uma “presença inócua”, incapaz de lograr o *status* de disciplina autônoma. Essa ausência de clareza normativa expõe uma contradição já que, ao mesmo tempo que a LDB proclama o ideal de uma formação para a cidadania, não reconhece a necessidade da Filosofia como espaço privilegiado de reflexão crítica, limitando-a a uma abordagem superficial. Assim, para Horn (2000, p. 29, acréscimo nosso), “a lei não caracterizou objetivamente sua obrigatoriedade [da Filosofia] no currículo, ficando novamente na condição de disciplina complementar, podendo ser ofertada ou não”.

#### 2.1.6 A Lei nº 11.684/2008 e a obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio

A fragilidade da redação original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no que diz respeito à presença da Filosofia gerou forte reação entre educadores, pesquisadores e entidades da área, que passaram a reivindicar a reintegração efetiva da disciplina no currículo. Ao prever apenas o “domínio de conhecimentos de Filosofia”, a LDB de 1996 manteve a área em situação de vulnerabilidade. Assim, na prática, isso permitia que os sistemas educacionais ofertassem os conteúdos filosóficos de maneira diluída ou até mesmo suprimissem a sua presença, o que comprometia a consolidação da disciplina no currículo do Ensino Médio.

As mobilizações ao longo de anos, envolvendo universidades, associações e professores da educação básica, culminaram na aprovação da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que alterou o artigo 36 da LDB. A letra da Lei deixa juridicamente explícita a obrigação da oferta da disciplina, já que o inciso IV do referido artigo passa a vigorar estabelecendo que “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (Brasil, 2008). Tal alteração representou um marco significativo na história do ensino de Filosofia no Brasil, pois conferiu estatuto legal à disciplina em âmbito nacional.

Contudo, ainda que a alteração da lei tenha representado uma vitória histórica para os defensores do ensino de Filosofia e Sociologia, sua aprovação não eliminou as tensões em torno dessas disciplinas. Para Alves (2002, p. 106):

a reformulação da lei apenas não garante, 'por si', obviamente, que a presença da filosofia no ensino médio tenha a relevância e a pertinência pretendidas, mas é um passo importante nesta direção, que não deve ser tomado como ponto de chegada, e sim, como ponto de partida para a sua efetivação total.

O trecho de Alves evidencia que a inclusão da Filosofia como obrigatória pela Lei nº 11.684/2008 deve ser compreendida apenas como uma vitória inicial. Assim, o autor reforça a necessidade de compreender a lei com um marco simbólico, ainda que de máxima importância, mas que exige continuidade de esforços para que a Filosofia logre sua função crítica e emancipatória na formação dos estudantes.

Nessa mesma linha, é possível distinguir duas interpretações importantes sobre a Lei: a) institucionalização e concretização pedagógica. A primeira nada mais é do que a efetiva garantia normativa da presença da disciplina no currículo; já a segunda depende de uma série de fatores, dentre eles a formação docente, as condições de trabalho, os projetos políticos-pedagógicos das escolas e, mais ainda, as políticas públicas de acompanhamento e efetiva valorização da área. A obrigatoriedade curricular constitui-se como condição mais que necessária, porém insuficiente, para que a Filosofia desempenhe sua função crítica e formativa. Dessa forma, observa-se que, embora a LDB/96 e sua alteração pela lei de 2008 tenham assegurado avanços importantes para o ensino de Filosofia, a consolidação de seu espaço no currículo permaneceu cercada de ambiguidades e desafios práticos. O retorno da disciplina ao ensino médio não significou automaticamente a efetivação consistente e homogênea em todo o território nacional.

Essas dificuldades revelam que a presença da Filosofia na escola necessita de um processo contínuo de construção, tanto institucional quanto pedagógica. A lei, sem sombra de dúvidas, representa um marco de reconhecimento estatal da importância da disciplina, mas sua concretude no espaço escolar exige-se compromisso permanente dos sistemas de ensino e dos profissionais envolvidos.

Dessa maneira, as palavras de Alves (2002, p. 106, grifos do autor) continuam atuais ao afirmar que,

se a alteração da lei, somente, não é *condição suficiente* para garantir a realização daquilo que se pretende com a filosofia na educação básica, é, porém, *condição necessária*, sobretudo para que as discussões das questões relacionadas à filosofia e ao ensino de filosofia no ensino médio, em curso atualmente, não careçam de sentido e relevância prática.

Assim, a Lei nº 11.684/2008 deve ser compreendida, simultaneamente, como conquista histórica e como ponto de partida para novas disputas e redefinições no campo das políticas educacionais. Seu significado ultrapassa a dimensão estritamente jurídica, pois expressa um momento de afirmação pública da relevância da Filosofia na formação escolar, ainda que sua efetivação concreta permaneça vinculada às condições estruturais e às orientações curriculares e político-pedagógicas que configuram a educação brasileira.

## **2.2 O Ensino de Filosofia na crise curricular das últimas reformas: do Novo (2017) ao "Novíssimo" Ensino Médio (2024)<sup>31</sup>**

A promulgação da Lei nº 13.415/2017 (Lei do Novo Ensino Médio - NEM), além das alterações que analisamos anteriormente, trouxe outras novidades. Tal reforma inspira-se em modelos de flexibilização curricular e foca no discurso da empregabilidade. Para tanto, seu art. 4º foi responsável por alterar o art. 36º da LDB prevendo que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local” (Brasil, 2017). Dessa forma, introduziu-se no Ensino Médio os chamados itinerários formativos e a possibilidade de uma integração interdisciplinar entre áreas de conhecimento.

---

<sup>31</sup> Optamos por usar o termo “Novíssimo Ensino Médio” para salientar a distinção entre a reforma empreendida em 2017 daquela feita recentemente em 2024. O termo também é utilizado por Christian Lindberg e Taís Pereira no texto para a Coluna ANPOF intitulado *O ensino de Filosofia diante do 'novíssimo' Ensino Médio* (2024).

No entanto, ao passo que a Lei propunha uma maior autonomia, seja das escolas e dos estudantes, acaba por fragilizar ainda mais a presença da Filosofia no currículo, tendo em vista que a disciplina perdeu o seu *status* de obrigatoriedade garantido pela Lei de 2008 e passou a ocupar um espaço difuso, secundário e ambíguo nos tais “estudos e práticas” (Brasil, 2017).

Resultante também da Lei do Novo Ensino Médio, promulga-se a BNCC em 2018 e esta, por sua vez e por seu caráter normativo, reorganiza o currículo em quatro grandes áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias (LGG), Matemática e suas Tecnologias (MAT), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). É nesse sentido que a Filosofia é apresentada de forma transversal e, em tal arranjo curricular, incorporada às CHSA para ser desenvolvida visando às competências gerais, às competências específicas e às habilidades inerentes à área.

Ressaltamos que não temos a intenção de afirmar categoricamente que a Filosofia seria uma espécie de “salvadora da pátria” na educação dos jovens brasileiros. Nosso entendimento vai ao encontro daquele de Antônio J. Severino no Prólogo da obra *Filosofia no Ensino Médio* (2000) de Gallo e Kohan, para Severino:

Bem entendido, a formação dos jovens não é exclusividade da filosofia. As perspectivas de todas as ciências humanas são igualmente importantes [...]. Por isso, a ideia de que a formação filosófica se dará na transversalidade é mais um equívoco das apressadas mudanças setoriais que se vêm fazendo da educação, em nosso país.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade e a flexibilização do currículo tendem a se converter em diluição e marginalização da Filosofia, conforme nossa análise história tem revelado até aqui. Embora a BNCC/2018 ressalte uma preocupação com princípios de ética, política e estética, o fato de não assegurar à Filosofia um espaço próprio na matriz curricular demonstra uma contradição entre discurso e prática.

Nessa mesma vertente, em sua carta intitulada *Sem Filosofia não tem Base* (2021b), o GT (Grupo de Trabalho) Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF alerta para o equívoco de se pensar a formação sem a presença efetiva da Filosofia no currículo, salientando que “é preciso considerar que não seria possível o desenvolvimento das

competências gerais e certas competências específicas da BNCC sem a Filosofia” (ANPOF, 2021b, p. 2), a exemplo do que analisamos posteriormente no item 2.3. A preocupação da comunidade filosófica expressa na carta chama atenção para a exclusão velada da disciplina e reforça que a Filosofia é um eixo importante na formação humana, sem a qual não é possível realizar o ideal de cidadão proposto pela própria BNCC.

Assim, o lugar na Filosofia no Novo Ensino Médio, seja como estudos e práticas ou nos itinerários formativos, revelam um contexto paradoxal. De um lado, o discurso da formação integral e da interdisciplinaridade propõe uma brecha para o diálogo entre saberes; de outro, a ausência de garantias formais e a centralidade com foco nas competências evidenciam um esvaziar da Filosofai enquanto componente curricular.

Diferentemente daquela reforma empreendida com a lei de 2017, a Lei nº 14.945/2024, que institui o chamado “novíssimo ensino médio” (Lindberg; Pereira, 2024), foi apresentada em resposta às inquietações de estudantes, educadores e associações. O novíssimo ensino médio buscou corrigir as distorções anteriores ao definir as áreas de conhecimento de forma mais precisa e reintegrar a Filosofia, explicitamente, na área de Ciências humanas e Sociais Aplicadas, junto de História, Geografia e Sociologia (art. 35-D, IV). Dessa forma, ainda que não se fale em disciplina obrigatória, a presença da Filosofia volta a ter maiores garantias de sua efetiva presença no currículo dos estudantes e, além disso, o § 1º do referido artigo da Lei nº 14.945/2024 afirma que “a Base Nacional Comum Curricular a que se refere o *caput* deste artigo deverá ser cumprida integralmente ao longo da formação geral básica”.

Paralelamente às mudanças empreendidas com a LBD, BNCC e NEM, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM refletiam as normativas em seus textos, como no quadro abaixo:

**Quadro 3** – A presença da Filosofia na LDB e nas DCNEM (1996-2024)

| DOCUMENTO                  | ANO  | FORMA DE PRESENÇA DA FILOSOFIA                                                                                 | CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS                                      |
|----------------------------|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| LDB<br>(Lei nº 9.394/1996) | 1996 | “Domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”<br>(Art. 36, III) | Reconhece relevância formativa, mas não define obrigatoriedade. |

|                                             |      |                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| DCNEM/1998<br>(Res. CNE/CEB nº 3/1998)      | 1998 | Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários à cidadania.                                                                                                                                   | Resume-se em apenas repetir o texto da LDB                                                                                                         |
| Lei nº 11.684/2008<br>(alteração da LDB)    | 2008 | Disciplina obrigatória em todas as séries do Ensino Médio.                                                                                                                                         | Reintegra Filosofia e Sociologia como componentes curriculares.                                                                                    |
| DCNEM/2012<br>(Res. CNE/CEB nº 2/2012)      | 2012 | Filosofia e Sociologia obrigatórias em todas as séries.                                                                                                                                            | Reforça a formação crítica e humanista do estudante e reforça a obrigatoriedade das disciplinas.                                                   |
| Lei nº 13.415/2017 – Novo Ensino Médio      | 2017 | “Estudos e práticas de Filosofia e Sociologia.” (Art. 35-A, §2º)                                                                                                                                   | Revoga obrigatoriedade e dilui o ensino filosófico na interdisciplinaridade.                                                                       |
| DCNEM/2018<br>(Res. CNE/CEB nº 3/2018)      | 2018 | “Estudos e práticas de Filosofia e Sociologia.”                                                                                                                                                    | Adequada à reforma do Novo Ensino Médio; perda da autonomia disciplinar.                                                                           |
| Lei nº 14.945/2024 – Novíssimo Ensino Médio | 2024 | Integrada à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Art. 36, IV).                                                                                                                            | Reafirma a presença da Filosofia por área de conhecimento, retomando sua relevância curricular.                                                    |
| DCNEM/2024<br>(Res. CNE/CEB nº 2/2024)      | 2024 | Presente na área de “ciências humanas e sociais aplicadas, integrada pelos componentes curriculares obrigatórios de filosofia, geografia, história e sociologia” (DCNEM/2024, art. 17, inciso IV). | Retoma a Filosofia e salienta seu caráter de <i>obrigatoriedade</i> equiparando-a às demais disciplinas, tanto da área de CHSA, quanto das demais. |

Fonte: O autor, com base nos textos da legislação (2026).

Depreende-se do quadro que as DCNEM/1998 sintonizava-se com a LDB original e apenas mencionava a Filosofia como necessária à cidadania; as DCNEM/2012, asseguradas pela Lei nº 11.684/2008, consolidaram a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia para todos os anos do Ensino Médio; as DCNEM/2018, instruída após a reforma do Novo Ensino Médio, retomam o texto da Lei nº 13.415/2017 com a lógica de “estudos e práticas”, deixando a Filosofia de modo transversal e, por fim, as DCNEM/2024, em conformidade ao “Novíssimo” Ensino Médio, reafirmam a Filosofia dentro das CHSA e assegura o seu caráter obrigatório junto às demais disciplinas da Formação Geral Básica. Ressalta-se que, embora a palavra “obrigatória” em relação à Filosofia não figure no texto da Lei nº 14.945/2024, esta aparece no texto das DCNEM/2024<sup>32</sup>.

Desse modo, a trajetória da Filosofia nas políticas educacionais brasileiras revela uma tensão entre duas concepções, qual seja, uma formativa, orientada ao

<sup>32</sup> Cf. Art. 17, inciso IV da DCNEM/2024 ou o Quadro 4 acima.

desenvolvimento do pensamento, da ética e da reflexão sobre o mundo e sobre si; e uma instrumental/tecnicista, que se assenta numa lógica de utilidade e subordinação. Essa tensão, observável desde o período colonial até as versões da LDB e o “Novíssimo” Ensino Médio de 2024, exprime o embate entre um projeto educacional comprometido com a humanização e outro voltado à funcionalização dos sujeitos.

### 2.3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM)

Ao tratarmos sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, faz-se necessário salientar que esta não é a primeira iniciativa do Estado brasileiro que prevê uma organização curricular para o Ensino Médio. Desde o ano de 1998, e mais recentemente 2024, órgãos como a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, todos ligados ao Ministério da Educação - MEC, têm proposto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conforme tratamos anteriormente<sup>33</sup>.

O processo de elaboração da BNCC não se faz de forma linear e consensual, haja vista que, entre 2015 e 2018, o documento passa por diferentes versões preliminares, por consultas públicas e revisões técnicas, até sua homologação final. A primeira versão foi apresentada em 2015; a segunda, em 2016; posteriormente, consolidou-se a versão referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, homologada em 2017, e, por fim, a versão do Ensino Médio, homologada em 2018<sup>34</sup>.

Importa salientar que tais versões foram gestadas em contextos políticos distintos. O processo inicia-se ainda no governo da Presidente Dilma Roussef (PT), mas sofre alterações significativas a partir de 2016 após o *impeachment* da então

---

<sup>33</sup> Salientamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais não foram propostas apenas para o Ensino Médio, e sim para toda a Educação Básica. No entanto, a fim de seguir nosso enfoque e objetivo de pesquisa, optamos por analisar apenas as diretrizes desta etapa de ensino, tendo em vista que a presença da disciplina de Filosofia no currículo é assegurada na educação pública apenas para o Ensino Médio.

<sup>34</sup> O próprio Ministério da Educação disponibiliza eletronicamente, no denominado *Portal da Base*, um histórico com as versões preliminares e a versão homologada da BNCC. A obra *A Presença da Filosofia no Novo Ensino Médio* (2023) de Christian L. L. do Nascimento apresenta um estudo detalhado sobre as três versões da BNCC.

presidente, sendo reconfigurado no governo do Presidente Michel Temer (MDB). Nesse intervalo, o novo governo institui

a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, redefinindo de forma autocrática todo o sistema educacional brasileiro. A Medida Provisória [MP] redefiniu todos os parâmetros e discussões acerca da concepção de BNCC a ser adotada, de tal forma a definir um Documento antidemocrático e antipopular, em todos os seus aspectos (Silva, 2019, p. 87, acréscimo nosso).

Em seguida, a MP é convertida na Lei nº 13.415/2017, sendo responsável por instituir a reforma do Ensino Médio e por alterar dispositivos centrais da LDB de 1996 e seus acréscimos, inclusive a Lei nº 11.684/2008, redefinindo a organização curricular dessa etapa da educação básica.

Desse modo, a versão final da Base Nacional Comum Curricular relativa ao Ensino Médio não deve ser compreendida de modo isolado, mas como parte de um amplo movimento de reestruturação curricular, marcado pela flexibilização, pela organização por áreas do conhecimento e pela ênfase em competências e habilidades.

A aprovação da BNCC em 2018 para o Ensino Médio, trouxe, mais uma vez, mudanças significativas para o campo educacional. Prevista já pela própria LDB/96, o Art. 26º orientava que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma *base nacional comum*” (Brasil, 1996, grifo nosso), a BNCC/2018 constitui-se como documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica, orientando a organização dos currículos em todo o país.

Ao estabelecer competências e habilidades consideradas fundamentais para a formação integral do educando, a normativa pretende garantir maior uniformidade e equidade na oferta educacional, ao mesmo tempo em que suscita debates sobre a autonomia pedagógica das escolas e dos sistemas de ensino. No caso da Filosofia, a BNCC recoloca em pauta discussões, como vimos anteriormente, já históricas acerca do lugar dessa disciplina na escola, e agora atravessadas por uma lógica centrada em competências e pela crescente pressão por interdisciplinaridade. Assim, compreender a BNCC é fundamental para analisar os limites e possibilidades da Filosofia no

currículo, sobretudo em um contexto marcado pela implementação e reforma do Novo Ensino Médio. De acordo com o próprio documento:

a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos *princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva*, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p. 7, grifo nosso).

O trecho evidencia que a BNCC procura se legitimar ao firmar-se em princípios defendidos na imensa maioria dos países, como a ética, a justiça, a democracia, a inclusão etc., fazendo com que a normativa assuma um discurso de formação humana integral que, em tese, dialoga com o ideário da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais. Entretanto, tais formulações apresentam-se mais como declarações de intenção do que como efetivas garantias. Ademais, o documento tende a sugerir uma lógica de padronização que parece aproximar a educação com a lógica de mercado ou mesmo de um campo fabril ou definir competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Afirmar a BNCC (Brasil, 2018, p. 8, grifo nosso):

ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, *competência* é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), *habilidades* (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno *exercício da cidadania* e do *mundo do trabalho*.

A ênfase nas chamadas “competências e habilidades”, que estruturam todo o documento, frequentemente aproxima-se de uma lógica de adequação ao mercado e de padronização da aprendizagem, o que pode esvair a promessa ou a intenção de uma formação integral, crítica e emancipatória. No caso da Filosofia, tal ambiguidade

acentua-se de maneira ainda mais evidente: embora a BNCC ressalte a importância de dimensões éticas, políticas e estéticas, não assegura a disciplina como espaço autônomo de reflexão, restringindo-a ao campo das Ciências Humanas e à interdisciplinaridade, basta ter em mente que a Lei nº 13.415/2017 (Lei da Reforma do Ensino Médio - Novo Ensino Médio) ao mesmo tempo que estabeleceu a BNCC, revogava a Lei nº 11.684/2008 que tornara Filosofia e Sociologia obrigatórias no currículo.

Ao observarmos detalhadamente como a BNCC se estrutura, percebemos que o discurso de formação integral e de garantia dos direitos de aprendizagem não se traduzem claramente no que diz respeito à Filosofia. Essa escolha reacende debates antigos sobre a fragilidade do lugar da disciplina na escola, já que sua presença depende, em grande medida, da interpretação dos sistemas de ensino. É nesse ponto que se coloca uma questão central, a saber: qual é, de fato, o lugar da Filosofia na BNCC?

### 2.3.1 O lugar da Filosofia na BNCC

Na BNCC do Ensino Médio (2018), a Filosofia não figura como disciplina autônoma, mas como um componente articulado à área de CHSA. A normativa afirma que “a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma *formação ética*” (Brasil, 2018, p. 561, grifo nosso). Nesse arranjo, os conteúdos e métodos de Filosofia se diluem em um campo mais amplo, ao lado das disciplinas de História, Geografia e Sociologia. Tal organização representa um retrocesso significativo em relação à conquista de 2008, quando Filosofia passou a ter presença obrigatória em todas as séries do Ensino Médio e, dessa forma, ao mesmo tempo em que afirma a importância da reflexão filosófica e uma formação ética, a BNCC fragiliza sua efetividade ao não assegurar autonomia disciplinar.

Sobre o lugar da Filosofia na BNCC, a Lei nº 13.415/2017, traz em seu texto uma nova maneira de tratar sobre algumas disciplinas, a Filosofia incluída. Diz o texto em

seu Art. 35-A, § 2º, que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente *estudos e práticas* de educação física, arte, sociologia e filosofia” (Brasil, 2017, grifo nosso). A questão a ser analisada é justamente o que vem a ser “estudos e práticas” e como o currículo será organizado a partir de então.

Como uma das instâncias de representação da comunidade filosófica no Brasil, o grupo de trabalho – GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF, no texto *A implementação do novo ensino médio: um estudo preliminar sobre a presença da Filosofia nos currículos estaduais* (2021a), aponta que:

a luta promovida pela ANPOF, entidades estudantis, sindicatos, sociedades científicas e tantos outros interlocutores garantiu, no ato de conversão da Medida Provisória nº 746/2016 em lei, a de nº 13.415/2017, a instituição da Filosofia como *estudos e práticas* no âmbito da BNCC. Embora não se saiba exatamente o que significa, abre-se a possibilidade de reivindicar o espaço específico dos conteúdos filosóficos na elaboração dos referenciais curriculares em cada estado (ANPOF, 2021a, p. 2, grifo nosso).

Desse modo, a questão que volta à tona é como a presença da Filosofia no ensino médio se dará a partir da BNCC. Se tomarmos a classificação de Alves (2002), as linhas da BNCC abrem margem para uma “presença inócua” da Filosofia no currículo, tal qual o autor analisa o lugar da disciplina com a LDB/1996, antes da Lei nº 11.684/2008 que assegurava uma presença efetiva. Nesse mesmo entendimento, Galba V. B. Lima em seu artigo *BNCC, racionalidade neoliberal e o ensino de filosofia* (2024), escreve que:

O Ensino Médio, na BNCC, está organizado em quatro áreas do conhecimento, sendo elas: Linguagens e suas tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa), matemáticas e suas tecnologias (Matemática), ciências da natureza e suas tecnologias (Biologia, Física e Química) e ciências humanas e sociais aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Essa organização por área não exclui as disciplinas e suas especificidades, [...] isso apenas fortalece o trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores. Porém [...] enfatiza que os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio, deixando implícito que os demais componentes curriculares necessariamente não precisam estar nos três anos desse segmento.

O trecho de Lima (2024) observa uma contradição central na BNCC: embora não elimine a Filosofia como componente, sua inclusão apenas no contexto da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) enfraquece a sua autonomia curricular.

A obrigatoriedade da Língua Portuguesa e da Matemática nos três anos do Ensino Médio contrasta com a ausência de determinação semelhante para a Filosofia (e demais disciplinas), deixando implícita a possibilidade de redução de sua carga horária ou até mesmo de sua exclusão em determinados anos. Dessa maneira, o desenho curricular a partir dessa reforma, reforça a crítica histórica do risco de a Filosofia ocupar um espaço secundário, fragmentado ou diluído, a depender da organização das redes de ensino.

No texto da BNCC, a contribuição da Filosofia é citada de forma indireta quando se fala em suscitar nos estudantes o estímulo a “uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana” (Brasil, 2018, p. 472). Tais formulações remetem a atividades essencialmente associadas à Filosofia, mas não aparecem vinculadas a uma disciplina específica, e sim diluída nas CHSA. Dessa forma, a Filosofia é convocada como campo de saber capaz de oferecer ferramentas para a reflexão ética, política e epistemológica, mas sua presença não se traduz em um espaço disciplinar próprio, algo que só vem a mudar em 2024 com a segunda reforma do Ensino Médio fruto, mais uma vez, de reivindicações e anseio de educadores, estudante e associações<sup>35</sup>.

A área de CHSA na BNCC/2018 é dividida em 6 (seis) Competências Específicas e 32 (trinta e duas) Habilidades apresentadas abaixo (Quadro 4) em códigos conforme o padrão da normativa, por exemplo: EM13CHS101 no qual: EM = Ensino Médio; 13 = habilidade a ser trabalhada nas 3 séries; CHS = Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; 1 = competência específica na qual a habilidade é vinculada e 01 = número sequencial da habilidade (Cf. Brasil, 2018, p. 34).

**Quadro 4** – Competências específicas e habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC/2018

| Competência Específica                                                                                                                                         | Habilidades                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da | EM13CHS101<br>a<br>EM13CHS106 |

<sup>35</sup> Trataremos da mais recente reforma do Ensino Médio (2024) em tópico 2.2.

|                                                                                                                                                                                                                                                  |                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| pluralidade de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles.                                                                                                                |                               |
| 2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, e o papel geopolítico dos Estados-nação e dos blocos econômicos e políticos, compreendendo os conflitos e as formas de cooperação entre povos e nações.       | EM13CHS201<br>a<br>EM13CHS206 |
| 3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e nações com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais.                                                                                                 | EM13CHS301<br>a<br>EM13CHS304 |
| 4. Compreender as transformações dos meios de comunicação e informação e seu papel na formação da sociedade, da cultura e da própria identidade, exercendo o protagonismo responsável na cultura digital.                                        | EM13CHS401<br>a<br>EM13CHS406 |
| 5. Identificar e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.                                                                  | EM13CHS501<br>a<br>EM13CHS504 |
| 6. Utilizar conceitos, procedimentos e linguagens próprios das Ciências Humanas e Sociais para analisar e intervir em problemas do mundo contemporâneo, fundamentando ações individuais e coletivas que promovam a cidadania e a justiça social. | EM13CHS601<br>a<br>EM13CHS605 |

Fonte: Brasil, 2018, p. 570 (adaptado).

Conforme o quadro, pode-se observar que a BNCC faz uma sistematização da área de CHSA em seis competências acompanhadas de suas habilidades (discorreremos sobre elas no tópico seguinte), organização que evidencia a tentativa da normativa de estruturar o ensino médio em uma lógica transversal já que, ainda que de forma indireta, em cada uma delas é possível perceber a presença de temas ligados à Filosofia. No entanto, em vez de assegurar um espaço favorável à problematização conceitual e crítica, a BNCC tende a enquadrar a Filosofia dentro de objetivos utilitários que tendem a atender competências pré-estabelecidas. O risco, portanto, é que a promessa de um tratamento interdisciplinar acabe por se tornar disperso e subordinado, retirando a autonomia dos envolvidos no processo educativo.

### 2.3.2 Habilidades da área de Ciências Humanas relacionadas à Filosofia

Diante das ambiguidades discutidas até aqui, torna-se necessário examinar de que maneira a BNCC explicita, no campo das Ciências Humanas, as habilidades que dialogam abertamente com o exercício filosófico. Investigar essas habilidades torna-se essencial para compreender até que ponto o espaço da Filosofia é efetivamente garantido no Ensino Médio ou se, pelo contrário, reduz a sua contribuição numa lógica estritamente transversal, esvaziando sua especificidade.

Para a área de CHSA, a BNCC/2018, como vimos anteriormente, estabelece trinta e duas habilidades que são distribuídas em seis competências específicas e, dentre elas, algumas se ressaltam por sua aproximação mais direta com a Filosofia, seja por se assentar pelo exercício de reflexão crítica, seja por exigir problematização de questões ligadas à ética, à política ou questões sociais e existenciais. Analisemos cada competência e algumas das habilidades a elas ligadas<sup>36</sup>:

a) Competência Específica 1.

Em linhas gerais propõe a análise de diferentes tempos, espaços e culturas, além do fato de esclarecer que o estudante deve ser capaz de “operacionalizar conceitos como etnicidade, temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade etc. e diferentes linguagens e narrativas que expressem culturas, conhecimentos, crenças, valores e práticas” (Brasil, 2018, p. 571).

Das seis habilidades referentes a essa competência destacamos a EM13CHS101, que prevê a necessidade de “identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas [...]” (Brasil, 2018, p. 572), bem como a habilidade EM13CHS103 que solicita do estudante a capacidade de “elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos [...], com base em informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, [...] tradições orais, entre outros)” (Brasil, 2018, p. 572). Ambas remetem a um exercício interpretativo e crítico que as aproxima da Filosofia, em especial porque exigem o questionamento das narrativas, das crenças e das estruturas que permeiam a vida social.

b) Competência Específica 2.

Para esta competência a BNCC afirma que “dada a complexidade das relações de poder que determinam as territorialidades, [...] é prioritário considerar o raciocínio geográfico e estratégico, bem como o significado da história, da economia e da política na produção do espaço” (Brasil, 2018, p. 573).

---

<sup>36</sup> À exceção da Competência Específica 5 que consideramos ser a mais diretamente ligada à Filosofia e, por isso, analisaremos as quatro habilidades a ela ligadas, optamos por discutir apenas duas habilidades das demais competências.

Nesse âmbito, a habilidade EM13CHS201 salienta que o estudante necessita “analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, [...] em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles” (Brasil, 2018, p. 573), ao passo que a habilidade EM13CHS204 estabelece o objetivo de “comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, [...] considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas” (Brasil, 2018, p. 573).

A Filosofia aqui é essencial para fornecer os pressupostos teóricos e críticos necessários para que o estudante possa cumprir as exigências da Competência 2 e das habilidades elencadas que focam em conceitos como poder, território e mobilidade e diversidade étnico-cultural. Em suma, com a Filosofia a mera descrição geográfica e histórica é transformada em análise crítica e fundamentada.

### c) Competência Específica 3.

Aqui a normativa propõe ao estudante “analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza [...] e seus impactos econômicos e socioambientais, [para] que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável” (Brasil, 2018, p. 574, acréscimo nosso).

Sob essa perspectiva, ressaltamos a habilidade EM13CHS303 ao propor “debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis” (Brasil, 2018, p. 575), da mesma forma que a EM13CHS304 sugere “analisar os impactos socioambientais [...] de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, [...] promovendo a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável” (Brasil, 2018, p. 575).

A atuação da Filosofia nessa competência se dá pela fundamentação ética com a qual o estudante pode desnaturalizar e avaliar os impactos ambientais das ações humanas no planeta e as pressões da indústria de consumo, permitindo que o aluno não só saiba o que é o consumo, mas se questione por que consome e como se deve

agir de forma ética nesse sentido. Além de poderem utilizar-se das contribuições dos filósofos Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973) na sua *Dialética do Esclarecimento* (1944), obra na qual estabelecem os conceitos de indústria cultural e cultura de massa citados na habilidade EM13CHS303.

#### d) Competência Específica 4.

Essa competência objetiva “analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades” (Brasil, 2018, p. 576), a ela se alinha as habilidades EM13CHS403 que propõe “analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos” (Brasil, 2018, p. 576) e EM13CHS404 objetivando “discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos [...] e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais” (Brasil, 2018, p. 576).

O ensino de Filosofia aqui é essencial para fornecer as ferramentas conceituais que permitem ao educando questionar criticamente a organização do trabalho, os impactos da tecnologia e bem como as resultantes desse processo, tal qual as desigualdades e a violação dos Direitos Humanos. Dito de outra maneira, os conhecimentos filosóficos permitem ir além da mera descrição econômica e sociológica, pois contribuem de forma eficaz para o questionar o que o trabalho e as tecnologias fazem com o ser humano e a sociedade e, como salienta a própria BNCC, principalmente no contexto dos jovens estudantes.

#### e) Competência Específica 5.

Com base em estudos como o de André L. L. Salvia e Osvaldo C. Neto, no artigo *O que pode o ensino de filosofia na BNCC?* (2021), salientamos que, das seis competências específicas da BNCC para a área da Ciências Humanas, a Competência 5 é a que mais explicita o tratamento de questões que possuem relação direta com a Filosofia. Para eles “a competência cinco faz menção explícita à reflexão e construção filosófica ao tratar dos princípios éticos imprescindíveis para a formação ética dos jovens” (Salvia;

Neto, 2021, p. 19). Por esse motivo, optamos por analisar cada uma das quatro habilidades inerentes a essa competência, resultando na sintetização abaixo (Quadro 5):

**Quadro 5** – Competências Específica 5, suas Habilidades e a relação direta com a Filosofia<sup>37</sup>

| Componente da BNCC                | Texto Normativo                                                                                                                                                                                             | Contribuição da Filosofia                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Competência Específica 5 (Ênfase) | Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.                      | É o campo da Ética. Exige o estudo dos fundamentos dos valores (Axiologia), do conceito de Justiça (Filosofia Política) e da fundamentação racional dos Direitos Humanos.                                                                                    |
| Habilidade EM13CHS501             | Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos.                                                       | A habilidade é essencialmente filosófica, focando na reflexão moral. Permite contrastar diferentes teorias éticas, construindo os ideais de autonomia, liberdade e solidariedade do sujeito.                                                                 |
| Habilidade EM13CHS502             | Analisar situações da vida cotidiana, desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos.                                             | Aplica o método filosófico de desnaturalização do senso comum. Mobiliza conceitos de Alteridade e Reconhecimento para fundamentar o respeito às diferenças e a solidariedade, transformando o preconceito em um problema conceitual.                         |
| Habilidade EM13CHS503             | Identificar e analisar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas e usos políticos, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. | Utiliza-se da Filosofia Política para decifrar a violência simbólica e os mecanismos de opressão. Exige o uso da Argumentação e Lógica para construir um juízo de valor e propor mecanismos de combate fundamentados eticamente.                             |
| Habilidade EM13CHS504             | Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores.                           | Trata da Bioética e da Ética da Tecnologia. A Filosofia é fundamental para analisar os dilemas morais da ciência (como a inteligência artificial) e o impacto nas atitudes e valores dos indivíduos, indo além do aspecto técnico e focando no valor humano. |

Fonte: O autor, com base em Brasil, 2018, p. 577 (adaptado).

Como se pode constar no quadro, a Filosofia pode ser considerada a base conceitual e argumentativa desta competência, já que ela demanda o tratamento de

<sup>37</sup> Salientamos que os escritos na coluna “Contribuições da Filosofia” é fruto de nossa reflexão pessoal e não se faz presente no documento da BNCC.

temas ligados à Ética, Filosofia Política e Direitos Humanos. A intenção é capacitar o estudante para identificar, analisar e, especialmente, combater as injustiças por meios de princípios éticos. Em suma, a Competência 5 é a que mais explicita a Filosofia ao objetivar transformar o estudante em agente ético e político, capaz de fundamentar suas ações e juízos em princípios filosóficos.

f) Competência Específica 6.

Por fim, temos a Competência 6 que indica ao estudante “participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Brasil, 2018, p. 578). A esta se alinham as habilidades EM13CHS601 que preconiza “analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas afrodescendentes [...] e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos [...], promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país” (Brasil, 2018, p. 579), ao passo que a habilidade EM13CHS605 objetiva “analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos e promover ações concretas diante das violações” (Brasil, 2018, p. 579).

Nesta competência a Filosofia pode atuar como um importante recurso para a desconstrução de narrativas históricas coloniais e eurocêtricas e para a justiça social. Ele assegura ao estudante o arcabouço conceitual para reconhecer o valor da diversidade cultural e epistemológica de grupos historicamente marginalizados, alinhando a participação cidadã à ética do reconhecimento. Ademais, esta competência com suas habilidades objetiva cumprir o que determinam leis que alteraram letras da LDB/1996 como a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, e a Lei nº 11.645/2008, que adicionou a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena ao currículo nacional.

Em suma, a análise dessas habilidades evidencia que, embora a BNCC/2018 não assegure o *status* de disciplina obrigatória para a Filosofia, o documento, direta ou indiretamente, reserva um espaço para ela. Contudo, trata-se de um espaço marcado, como em outros momentos já analisados aqui, pela ambiguidade, tendo em vista que,

ao mesmo tempo que valoriza conceitos e certos campos próprios da Filosofia, corre o risco de uma diluição dela em meio a uma abordagem de cunho estritamente interdisciplinar e excessivamente ampla. Para o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF (2021a, p. 4):

o novo ensino médio pode colocar em risco todas as conquistas obtidas recentemente para o ensino de Filosofia. O fim do caráter disciplinar obrigatório, somado a diluição dos conteúdos filosóficos em habilidades e competências, criam novos obstáculos para seu ensino. Porém, nada retira sua relevância social e o desprendimento dos/as amigos/as da sabedoria em torná-lo efetivo para todos/as os/as estudantes do Brasil.

A posição do GT explicita que o debate acerca do lugar da Filosofia no novo arranjo curricular permanece em aberto e envolve não apenas questões técnicas, mas concepções distintas sobre formação e currículo. A diluição da disciplina pode ampliar a sua capilaridade, ao passo que, ao mesmo tempo, pode enfraquecer a sua identidade epistemológica e pedagógica. Desse modo, a análise das competências e habilidades da área de Ciências Humanas revela um cenário também paradoxal: ao mesmo tempo em que a BNCC mobiliza conceitos, problemas e campos habitualmente vinculados à Filosofia, ela não garante, explicitamente, a centralidade e o *status* disciplinar necessários para assegurar a continuidade o exercício filosófico na escola. Para Nascimento (2023, p. 113), “[...] a impressão que se transmite é de que a mobilização de conteúdos de Filosofia necessários para a aquisição das competências e habilidades da área CHSA reduzem-se a noções de Ética e de Filosofia Política, ou seja, conceitos voltados para o exercício da cidadania.”

Em resumo, o espaço reservado para a Filosofia na BNCC não é inexistente, nem tampouco é plenamente assegurado. Ele se configura como um espaço potencial e cuja efetivação depende das interpretações curriculares, de políticas educacionais<sup>38</sup> e das escolhas pedagógicas dos sistemas de ensino. É nesse horizonte de possibilidades e limites que se coloca o desafio contemporâneo do ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro.

---

<sup>38</sup> Cf. Acima nas págs. 77 e 78 o Quadro 3 – *A presença da Filosofia na LDB e nas DCNEM (1996-2024)* no qual resumidamente fazemos uma análise dos trechos das legislações educacionais que tratam acerca da Filosofia desde a LDB de 1996 até as últimas reformas ocorridas em 2024.

É precisamente diante de tal contradição que se torna fecundo retomar a reflexão filosófica sobre a educação a partir do ideário político-pedagógico de Platão. A leitura d'*A República* e d'*As Leis* oferece uma chave de interpretação para pensar a educação como processo de libertação intelectual e ética, na qual o estudante é conduzido à superação da ignorância e à busca do bem comum. Assim, portanto, o próximo capítulo propõe uma retomada da concepção platônica de educação, buscando nela elementos que possam propiciar o sentido do ensino de Filosofia como prática de emancipação e crítica na contemporaneidade.

### Capítulo 3 – A *PAIDEÍA* PLATÔNICA E SUAS IMPLICAÇÕES FORMATIVAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

A análise desenvolvida nos capítulos anteriores tornou possível compreender, inicialmente, os fundamentos do ideário político-pedagógico elaborado por Platão e, posteriormente, o percurso histórico e as transformações recentes do ensino de Filosofia no cenário da educação brasileira. Se, no primeiro capítulo, evidenciou-se que a *paideía* platônica não se reduz à transmissão de conhecimentos e sim, antes, configura-se como um processo de formação integral da alma em sua concomitante relação com a sociedade e, no segundo, destacou-se a problemática da presença e da ausência da Filosofia no currículo escolar básico do Brasil, impõe-se agora uma questão pertinente: em que medida a concepção platônica de formação pode oferecer elementos para pensar criticamente os rumos do Ensino de Filosofia na atualidade?

Nessa direção, Paviani (2024, p. 26) destaca que:

O filosófico, o político, o pedagógico em Platão formam uma unidade indissolúvel. Ele não cai, como ocorre conosco, na armadilha de separá-los. Para nós, as distinções, com o tempo, tornaram-se separações. Em consequência de toda uma tradição analítica, mal compreendida em sua finalidade, tratamos a educação separadamente dos demais fenômenos que constituem o núcleo básico ou as instituições fundamentais da sociedade. Quando esquecemos de investigar a natureza dos atos de ensinar e de aprender ou quando ignoramos a dimensão social e política da educação, temos a tendência de nos aproximar da educação apenas pelos aspectos externos. Nesse sentido, a leitura de Platão pode nos apontar o verdadeiro núcleo das questões educacionais.

A observação de Paviani é decisiva ao compreender o alcance da *paideía* platônica. Ao afirmar que, em Platão, o filosófico, o político e o pedagógico constituem unidade indissolúvel, o autor evidencia que a educação não pode ser interpretada como esfera autônoma ou meramente técnica. Em *A República*, a formação dos guardiões não é problema didático isolado, mas parte constitutiva da organização da pólis; nessa mesma direção, em *As Leis*, a legislação educacional integra o próprio projeto de estabilidade política. Tal unidade já se anunciava na estrutura do ideário

político-pedagógico analisado no primeiro capítulo, em que a formação da alma estava intrinsecamente vinculada à ordem da pólis.

Paviani aponta ainda para uma ruptura característica da tradição moderna: a tendência a dissociar educação, política e filosofia, tratando o ensino como atividade neutra ou instrumental. É precisamente nesse ponto que a interlocução com Platão adquire relevância para o debate contemporâneo sobre o ensino de Filosofia no Brasil. Se, conforme analisado no capítulo anterior, as reformas educacionais recentes tendem a enfatizar habilidades operacionais e resultados avaliativos, a concepção platônica de *paideía* permite recolocar a pergunta pelo sentido formativo do ensino filosófico.

Evidentemente, não se trata de transpor o modelo educativo apresentado na *República* e nas *Leis* para o contexto contemporâneo, marcado por pressupostos históricos, políticos e epistemológicos distintos. Não se pretende, tampouco, estabelecer uma continuidade linear entre a educação antiga e as políticas curriculares atuais. O objetivo deste capítulo consiste em examinar as implicações formativas da *paideía* platônica, identificando tanto seus limites quanto suas potencialidades, a fim de utilizá-la como horizonte crítico para a compreensão do ensino de Filosofia no Brasil.

Ao conceber a educação como conformação da alma, articulando conhecimento, ética e responsabilidade política, Platão oferece um modelo formativo que ultrapassa perspectivas instrumentais do saber. A partir desse referencial, torna-se possível problematizar as tendências tecnicistas que atravessam as reformas educacionais recentes, especialmente quando estas subordinam o ensino de Filosofia à métricas de desempenho, competências operacionais ou finalidades estritamente instrumentais.

Nesse contexto, a reflexão sobre a *paideía* platônica permite recolocar um problema fundamental da teoria educacional: a tensão entre uma concepção de educação orientada pela formação integral do sujeito e modelos pedagógicos que tendem a reduzir o processo educativo à preparação funcional para demandas externas, como o mercado de trabalho ou avaliações padronizadas. É nesse horizonte que se situam as reflexões desenvolvidas neste capítulo.

### 3.1 A *paideia* como formação integral

A compreensão da proposta educativa elaborada por Platão exige contextualizá-la no interior da tradição cultural grega expressa pelo conceito de *paideia*. Tal termo não designa apenas instrução escolar ou transmissão de conhecimentos, ele remete a um ideal amplo de formação humana que envolve dimensões intelectuais, morais, políticas e culturais. Assim sendo, a educação não deve ser limitada à aquisição de habilidades específicas, corresponde, no entanto, ao processo pelo qual o indivíduo se constitui como membro da comunidade e participa de seus valores fundamentais.

Conforme observa Lúcia M. Rodrigo, a *paideia* representa o núcleo do ideal de formação da civilização grega e se constitui como um projeto de formação voltado pela busca de realização plena das potencialidades humanas. Para a autora, a *paideia*, “em sua acepção geral, visava à formação do homem enquanto tal, isto é, de acordo com a verdadeira forma humana ou, para falar em termos platônicos, de acordo com seu verdadeiro *eidos*, ideia ou ideal, em suma, seu autêntico ser” (Rodrigo, 2014, p. 9). Nesse horizonte, o processo educativo aparece vinculado à cultura, à ética e à organização política da pólis, evidenciando que formar o indivíduo significa também prepará-lo para participar da vida em sociedade.

É nesse contexto que as ideias educativas de Platão se desenvolvem. Ao elaborar seu projeto político-pedagógico, o ateniense confere para a educação um papel central na organização e na constituição da justiça da cidade. Em *A República*, por exemplo, a organização da cidade ideal é dependente direta da formação de seus cidadãos, especialmente daqueles responsáveis pela condução política da comunidade. Como observa Paviani, para Platão a filosofia da educação não se constitui de um aspecto considerado secundário da vida social, de acordo com o autor:

O objetivo principal de Platão é a formação ética e política do homem grego e da vida social na Cidade-Estado. [...]. Não é um projeto pedagógico que deriva da filosofia, mas um projeto educacional identificado com a própria filosofia. Nele, a filosofia da educação não é uma disciplina à parte, semelhante às disciplinas atuais de filosofia disso ou daquilo [...]. Sua filosofia é essencialmente pedagógica (Paviani, 2024, p. 23).

A interpretação do autor evidencia que, no pensamento platônico, a educação não ocupa lugar periférico, mas constitui o próprio núcleo da reflexão filosófica. Isso significa que a filosofia, em Platão, assume um caráter intrinsecamente formativo, pois está orientada à constituição ética e política do sujeito e, conseqüentemente, à organização da cidade. O projeto político-pedagógico apresentado na *República* depende, portanto, de um processo educativo capaz de formar cidadãos e capazes de reconhecer e realizar o bem comum.

Ainda sobre a compreensão da *paideía* platônica como processo de formação integral da alma, é possível encontrar ressonância na *História da Pedagogia* (1999) de Franco Cambi, para quem o pensamento de Platão articula de maneira indissociável, a dimensão ética da formação individual e a dimensão política da organização da cidade. Para o autor:

Platão fixa em seu pensamento dois tipos de *paideía*, uma - mais socrática -, ligada à formação da alma individual, outra - mais política -, ligada aos papéis sociais dos indivíduos, distintos quanto às qualidades intrínsecas da sua natureza que os destinam a uma ou outra classe social e política. A formação da alma [...] implica uma hierarquização entre as diversas almas (concupiscível, irascível, racional) sob o controle do auriga-razão [...] tendendo à pura contemplação das idéias. [...] N'A *República* e n'*As leis*, Platão desenvolve sua visão política da educação e rearticula o modelo de formação em relação às diversas classes sociais (Cambi, 1999, pp. 89-90).

A análise de Cambi evidencia que Platão não se restringe a um modelo pedagógico isolado, mas integra um amplo projeto de formação humana orientado pela ordem da pólis. Nesse horizonte, educar significa orientar a alma em direção ao conhecimento do bem e, ao mesmo tempo, formar sujeitos capazes de participar da vida política segundo a justiça. Tal perspectiva reforça a compreensão da educação, em Platão, como processo de formação integral, no qual, como vimos anteriormente, as dimensões ética, intelectual e política se encontram profundamente articuladas.

A partir dessa perspectiva, torna-se possível compreender a relevância do pensamento platônico para o debate contemporâneo em torno da educação. Embora o contexto histórico e as condições sociais sejam diametralmente opostas, a concepção de *paideía* como formação integral oferece referencial teórico relevante na problematização dos modelos educativos que reduzem o ensino à aquisição de

habilidades instrumentais ou a preparação imediata para o mercado de trabalho. Nessa mesma linha, reafirmamos as palavras de Paviani (2024, pp. 36-37) ao escrever que:

[...] a propostas educacional de Platão continua válida, e seu exame é ainda necessário [...] a *arete* platônica, para nós, põe em questão a própria possibilidade de educar. [...]. Enquanto hoje indagamos pela educação, deixando de lado ou esquecendo a dimensão moral, em Platão a educação é sinônimo de busca de *arete*, da educação vista como um processo essencialmente ético.

Nesse horizonte, a reflexão de Platão permite recolocar uma questão fundamental para o campo educacional, qual seja: qual é, afinal, o objetivo da educação? Se, por um lado, a organização das sociedades contemporâneas tem como exigência o desenvolvimento de competências técnicas, por outro, a tradição filosófica e pedagógica lembra que a educação possui também uma dimensão formativa mais ampla, relacionada à constituição da autonomia intelectual, da responsabilidade ética e da participação crítica na vida social, vale lembrar, exigências encontradas também na legislação da educação nacional.

Portanto, ao compreender a educação como formação integral do indivíduo, a *paideia* platônica oferece um arcabouço conceitual capaz de iluminar debates atuais sobre o significado do ensino e sobre o papel da filosofia na formação humana. É precisamente a partir dessa perspectiva que se torna possível examinar, no contexto contemporâneo, tanto as potencialidades quanto as tensões presentes na proposta educativa de Platão, tema que será discutido na seção seguinte.

### 3.2 Limites e tensões da proposta platônica

Embora a concepção de *paideia* elaborada por Platão apresente, conforme analisamos nesta pesquisa, um elevado alcance formativo, ela igualmente se encontra atravessada por limites e tensões que, se ignoradas, nos impedem de buscar um diálogo com o pensamento educacional contemporâneo. Em grande medida, tais limites decorrem do próprio contexto histórico e político sobre o qual o ateniense desenvolveu sua reflexão e, além do mais, das concepções epistemológicas e

antropológicas que estruturam a sua filosofia. Essas tensões não se configuram simplesmente como objeções externas ao pensamento platônico, mas decorrem, em grande medida, da própria estrutura de sua filosofia política e de sua concepção de conhecimento. Nesse aspecto, a análise de tais limites permite compreender com maior precisão tanto o alcance quanto as restrições do modelo educativo desenvolvido por Platão.

Num primeiro momento, deparamo-nos com o aspecto que diz respeito ao caráter fortemente hierarquizado de organização social proposta por Platão, especialmente na *República* (Cf. *A Rep.*, 415a) e ao afirmar que “justiça é [quando cada um é responsável por] realizar o próprio trabalho pessoal e não se intrometer no que não é da própria conta” (*A Rep.*, 433a, acréscimo nosso). A partir desse princípio, Platão estabelece uma divisão funcional da cidade em três grupos principais: os produtores, responsáveis pelas atividades econômicas; os guardiões, encarregados da defesa e da manutenção da ordem; e, finalmente, os governantes-filósofos, destinados a conduzir a pólis segundo o conhecimento do bem<sup>39</sup>. A educação desempenha papel decisivo nesse processo, pois é por meio dela que se identificam e formam os indivíduos aptos a exercer cada uma dessas funções.

Essa estrutura revela que a educação, no modelo platônico, não é concebida como um processo homogêneo destinado indistintamente a todos os cidadãos, mas como um percurso seletivo que visa orientar cada indivíduo para a função que lhe corresponde na cidade. Como observa Giovanni Casertano em *Uma Introdução à República de Platão* (2011), o sistema educativo descrito por Platão está diretamente subordinado à organização política da *pólis* e tem como finalidade garantir a harmonia do conjunto social por meio da adequada distribuição das funções. Para o autor,

[...] no entanto, é preciso dizer, e isto é muito importante, que as três classes não constituem três *castas fechadas*. [...]. A pertença de um indivíduo a uma das três classes não é determinada nem pelo nascimento nem por nenhuma condição que não sejam as capacidades individuais. Por outras palavras, cada indivíduo é chamado a desempenhar na cidade aquela função para a qual demonstrar possuir atitude, e só assim poderá desempenhá-la bem (Casertano, 2011, p. 43, grifo do autor).

---

<sup>39</sup> Nosso estudo sobre as partes da alma e suas respectivas funções foi feita no item 1.2.2 desta pesquisa.

Dessa forma, a formação não visa prioritariamente à emancipação individual no sentido moderno do termo, mas à realização da ordem justa da cidade. Precisamente desta maneira, a proposta platônica se distancia significativamente das concepções modernas de educação que enfatizam a igualdade de acesso ao conhecimento e democratização das instituições escolares, como é o caso brasileiro. A educação filosófica, proposta no interior do modelo platônico, não se destina a todos indistintamente, porém apenas àqueles que, pelo processo educacional, demonstram aptidão e disposição necessárias para a contemplação das ideias e, em última instância, o exercício do governo.

Esse aspecto encontra fundamento na própria concepção epistemológica que sustenta a filosofia de Platão. No Livro VII de *A República*, a educação é apresentada como um processo de formação da alma que conduz progressivamente do mundo sensível ao conhecimento das realidades inteligíveis, culminando na contemplação da Ideia do Bem. A Alegoria da Caverna ilustra esse percurso formativo, no qual o indivíduo passa da condição de prisioneiro das aparências à compreensão das estruturas inteligíveis que fundamentam a realidade. Nesse contexto, Sócrates afirma que a educação não consiste em introduzir conhecimento em uma alma vazia, mas em orientar corretamente a capacidade cognitiva já presente no ser humano: “a educação não consiste em inserir visão na alma, mas em orientar a alma inteira” (*A Rep.*, VII, 518c). Contudo, o itinerário filosófico descrito no livro VII não se apresenta como um caminho acessível a todos os cidadãos. Ao contrário, apenas aqueles que demonstram maior aptidão intelectual e moral são conduzidos até os estágios mais elevados da formação filosófica.

Essa distinção entre diferentes níveis de conhecimento e entre os indivíduos capazes de alcançá-los conduz a uma forma de elitismo epistemológico presente na concepção platônica de educação. Conforme observa Franco Ferrari em *Introdução a Platão* (2022), o percurso dialético descrito na *República* é reservado a uma minoria capaz de atingir o conhecimento das realidades inteligíveis e de compreender a estrutura racional da ordem do ser, haja vista que “o conhecimento das ideias e dos princípios é restrita aos autênticos filósofos, os dialéticos” (Ferrari, 2022, p, 110). Tal

concepção implica que apenas alguns indivíduos possuem as condições necessárias para alcançar o saber filosófico pleno, o que, por sua vez, legitima a atribuição do poder político àqueles que atingem esse nível de conhecimento. Desse modo, a hierarquia educativa da cidade platônica encontra seu fundamento último na distinção entre diferentes graus de acesso à verdade.

A partir dessa perspectiva, torna-se evidente a estreita articulação entre educação e projeto político no pensamento de Platão. Na *República*, o sistema educativo é concebido como um elemento fundamental para a constituição e a preservação da cidade justa, uma vez que sua função consiste em formar os indivíduos capazes de governar segundo a razão. Essa relação é expressa de maneira clara quando Sócrates afirma que “enquanto os filósofos não se tornarem reis nos Estados ou aqueles que são hoje chamados de reis e soberanos não filosofarem sincera e adequadamente, [...] os Estados jamais se livrarão dos males [...]” (A Rep., V, 473d). A educação, por esse ângulo, não possui apenas um caráter formativo individual, mas desempenha também uma função estrutural na organização da *pólis*, pois é por meio dela que se identificam e se preparam aqueles que estarão aptos a exercer o governo.

Esse vínculo profundo entre educação e política reflete, em larga medida, o contexto cultural da Grécia clássica, no qual a formação do indivíduo estava intimamente ligada à vida da comunidade. A proposta platônica radicaliza esse horizonte ao subordinar todo o processo educativo à construção de uma ordem política justa, na qual cada cidadão desempenha a função correspondente à sua natureza. No entanto, essa mesma articulação entre educação e política também pode ser interpretada como um limite da proposta platônica, sobretudo quando considerada à luz de concepções contemporâneas de educação que enfatizam princípios como autonomia intelectual, pluralidade de perspectivas e igualdade de oportunidades.

As tensões presentes na concepção educativa de Platão tornam-se ainda mais evidentes quando se considera o deslocamento que ocorre no diálogo *As Leis*. Diferentemente do modelo apresentado n’ *A República*, no qual a educação culmina na formação do filósofo-governante, o projeto político das *Leis* atribui maior centralidade às instituições jurídicas e à legislação como fundamentos da organização da cidade. Nesse contexto, a educação assume um caráter mais amplamente cívico e institucional,

orientado para a formação moral dos cidadãos e para a preservação da ordem estabelecida. Em vez de depender da autoridade intelectual de uma elite filosófica, a estabilidade da *pólis* passa a apoiar-se na força normativa das leis e nos hábitos educativos cultivados desde a infância. Conforme observa Ferrari (2022, p. 79), “o grandioso projeto político, ético, antropológico e filosófico de *República* dá lugar a um igualmente grandioso sistema normativo, que deve guiar na prática os cidadãos em todos os aspectos de suas vidas.”

Esse contraste entre os dois diálogos sugere que o próprio pensamento de Platão abriga tensões internas quanto ao alcance e à função da *paideía*. Enquanto em *A República* a educação aparece fortemente vinculada à formação de uma elite filosófica capaz de governar a cidade ideal, “[...] nas *Leis*, seu último diálogo, abandona a ideia de que os filósofos devem governar e assume um projeto político pedagógico mais realista” (Paviani, 2024, p. 77), assim a educação assume um caráter mais institucional e coletivo, orientado para a formação moral dos cidadãos no interior de uma ordem política regulada por leis. Reconhecer essas diferenças permite compreender que a reflexão platônica sobre a educação não constitui um sistema totalmente homogêneo, mas um campo de elaboração filosófica no qual diferentes possibilidades são exploradas.

Desse modo, a análise dos limites e tensões da proposta educativa platônica não tem por objetivo desqualificar sua importância filosófica, mas contribuir para uma compreensão mais equilibrada de seu significado. Ao mesmo tempo em que a *paideía* descrita por Platão oferece um modelo profundamente articulado de formação intelectual, ética e política, ela também levanta questões relevantes acerca da relação entre conhecimento e poder, da distribuição social da educação e da função política do processo formativo. Tais questões permanecem filosoficamente fecundas e constituem um ponto de partida importante para refletir sobre as possíveis ressonâncias do pensamento platônico no debate educacional contemporâneo e, nesse sentido, atualizamos as palavras de Paviani (2024, p. 36) ao afirmar que, “mesmo com essas ressalvas, a proposta educacional de Platão continua válida, e seu exame hoje é ainda necessário”.

### 3.3 Ressonâncias na pedagogia contemporânea

Elaborada dentro do contexto da *pólis* grega do século IV a. C., o ideário pedagógico platônico continua a suscitar importantes questionamentos para o debate educativo contemporâneo. Num cenário intensamente marcado pelos processos de globalização, transformações tecnológicas e pelas exigências de qualificação profissional, a educação frequentemente é compreendida como instrumento para preparar os indivíduos para o mercado de trabalho e para a adaptação às dinâmicas de transformações socioeconômicas contemporâneas. Nesse interim, tende a se consolidar uma concepção de educação predominantemente instrumental, que se orienta pela aquisição de competências técnicas e pela formação das habilidades consideradas úteis para a inserção produtiva na sociedade.

A crítica de Platão à educação de seu tempo nos permite problematizar esse tipo de orientação. Na *República*, o filósofo questiona a ideia de que o processo educativo se resume na transmissão de conteúdos ou na inserção de conhecimentos em uma mente considerada vazia. Pelo contrário disso, ele afirma que a educação precisa ser compreendida como um processo de orientação da alma em direção à verdade e, para isso, compara-o a um movimento de conversão do olhar intelectual. Nessa direção, Sócrates afirma que “[...] a educação não é o que alguns indivíduos proclamam ser ela, a saber, *inserir conhecimento na alma que dele carece, como inserir visão em olhos cegos [...]*” (A Rep., VII, 518c, grifo do tradutor). Tal formulação é sugestiva ao propor que o verdadeiro processo educativo não se reduz à mera aquisição de informações ou habilidades, mas envolve uma transformação mais profunda da forma como o indivíduo compreende a si mesmo e o mundo a sua volta.

A partir dessa perspectiva, o ideal platônico oferece elementos para tensionar modelos educativos que tendem a ser excessivamente orientados por fins utilitaristas. Conforme Diener (2021, p. 55),

Platão entende que a educação antes de tudo cultiva o caráter da pessoa, e não a treina para ocupações profissionais ou funções na sociedade. No século XXI, a maioria presume que o propósito primário da educação, se não for o caso de

ser seu único propósito, é capacitar o aluno com as habilidades técnicas e o conhecimento necessário para o “sucesso”.

Ainda que a formação técnica e profissional seja um aspecto muito importante da educação contemporânea, ao reduzi-la exclusivamente a esse fim implica negligenciar dimensões fundamentais da formação humana, como o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexão ética e a busca pelo conhecimento enquanto valor em si mesmo.

Ainda segundo Diener (2012, pp. 57-58):

No século XXI, a maioria há de concordar com a ideia de Platão de que a sobrevivência e a saúde de uma sociedade são, ao menos parcialmente, uma consequência da qualidade da educação fornecida a seus cidadãos. Muitos pressupõem, entretanto, que o benefício primário da educação para a sociedade é um benefício de cunho econômico. Aos olhos de Platão, por outro lado, o benefício primário da educação para a sociedade não é econômico, mas formativo, isto é, a formação de um caráter virtuoso [...].

Nesse horizonte, a *paideia* platônica ultrapassa os limites de uma educação orientada apenas para a funcionalidade imediata, enfatizando a urgência de uma formação que seja capaz de integrar aspectos intelectuais, morais e políticos da existência humana.

Um outro aspecto relevante da reflexão de Platão diz respeito à formação integral, conforme discutimos no item 3.1 deste capítulo. Sob essa perspectiva, algumas intuições fundamentais da filosofia platônica encontram ressonâncias em debates contemporâneos sobre os objetivos da educação. A busca pelo conhecimento, a reflexão crítica e a formação de cidadãos virtuosos continuam sendo objetivos centrais. É importante reconhecer que o modelo de educação de Platão, que enfatiza a escolha estrita de governantes filósofos tal qual n' *A República*, pode ser difícil de comparar às democracias modernas como a brasileira. No entanto, reconhecer essas diferenças não implica em descartar integralmente as contribuições da *paideia* platônica, pelo contrário, permite reinterpretar alguns aspectos de seus elementos à luz das demandas atuais da educação, especialmente em si tratando da valorização do pensamento crítico, da busca pelo conhecimento e da formação ética dos cidadãos.

Outrossim, é relevante adequar suas ideias, como educação integral, busca pelo conhecimento e exercício ético da cidadania à realidade atual e continuar focando na formação de cidadãos comprometidos com a verdade, o conhecimento e com a virtude, como sugere a BNCC já que, segundo o próprio documento, a mesmo “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 7). Ainda que elaborada em um contexto histórico e institucional muito divergente daquele de Platão, essa perspectiva revela uma convergência significativa com a preocupação platônica de articular educação, formação ética e vida política. Entretanto, como discutido anteriormente no Capítulo 2 desta dissertação, a efetivação desse ideal encontra limites significativos quando confrontada com a organização curricular e com a ênfase conferida às competências e habilidades mensuráveis e, dessa maneira, a intenção de formação integral presente nos documentos normativos nem sempre se traduzem em práticas educativas capazes de promover efetivamente a formação crítica e reflexiva dos estudantes.

A reflexão platônica permite, portanto, problematizar certas ambiguidades presentes no discurso educacional contemporâneo. Ao enfatizar a importância da busca pela verdade e da formação ética do indivíduo, Platão sugere que a educação não pode ser compreendida apenas em termos de adaptação às demandas sociais imediatas, mas deve também promover a capacidade de questionar, compreender e avaliar criticamente o mundo em que se vive. Tal perspectiva adquire particular relevância em um contexto histórico marcado pela circulação acelerada de informações e pela crescente complexidade das relações sociais, nas quais o exercício do pensamento crítico se torna cada vez mais necessário.

Nesse horizonte, uma metáfora particularmente sugestiva para pensar o processo educativo pode ser encontrada na trajetória do prisioneiro da caverna. O percurso do prisioneiro que se liberta das sombras e gradualmente se acostuma à luz do sol simboliza o movimento de superação da ignorância por meio do conhecimento. A educação aparece, assim, como um processo de transformação do olhar, no qual o sujeito aprende a distinguir entre aparência e realidade e desenvolve a capacidade de compreender as estruturas mais profundas do mundo em que vive.

Embora situada em um horizonte filosófico distinto, essa compreensão da educação como transformação do sujeito encontra certa ressonância em reflexões pedagógicas contemporâneas que enfatizam o papel crítico e emancipador do processo educativo. Por esse ângulo, é possível estabelecer um diálogo pontual com a proposta de Paulo Freire (1921-1997), para quem a educação deve contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade social. Em obras como *Pedagogia do Oprimido* (2010), Freire critica aquilo que denomina de educação “bancária”, caracterizada pela simples transmissão de conteúdos aos estudantes, defendendo, em seu lugar, uma prática educativa baseada no diálogo, na reflexão e na problematização da realidade vivida pelos sujeitos. Evidentemente, tal aproximação deve ser feita com cautela, uma vez que as concepções de política, de epistemologia e de organização social presentes em Platão e em Freire são significativamente distintas. Ainda assim, ambos compartilham a compreensão de que a educação não se reduz à mera transmissão de informações, mas envolve um processo formativo mais profundo que transforma a relação do sujeito com o conhecimento e com o mundo.

Assim, mais do que oferecer um modelo pedagógico a ser reproduzido integralmente, a filosofia educacional de Platão pode ser entendida como uma inspiração crítica para refletir sobre os fundamentos da formação humana. Ao enfatizar a importância da verdade, da virtude e do bem comum como horizontes da educação, o ateniense contribui para expandir o debate contemporâneo acerca da finalidade educativa. Assim sendo, seu pensamento permanece filosoficamente fecundo, na medida em que convidam a repensar o papel da educação não apenas como instrumento de adaptação social, mas como processo formativo voltado para o desenvolvimento integral do ser humano e para a construção de uma vida coletiva orientada pela justiça e, conforme argumenta Diener (2021, p. 58), “o entendimento de Platão acerca da educação, por consequência, oferece um forte desafio não somente aos pressupostos pedagógicos do século XXI, mas também ao nosso entendimento do papel que a virtude deve ter na sociedade, caso deseje perdurar”.

### 3.4 Implicações para o ensino de Filosofia

As mudanças recentes do sistema educacional brasileiro, sobretudo com a implementação do Novo Ensino Médio, têm se consolidado com base na justificativa da necessidade de tornar o currículo mais flexível, interdisciplinar e orientado para o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular afirma que a educação básica no Brasil deve ser orientada por princípios éticos, políticos e estéticos que “visam à *formação humana integral* e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 7, grifo nosso). Grosso modo e em termos discursivos, o documento reconhece a necessidade e a importância de uma formação que ultrapasse a mera transmissão de conteúdos e que contemple dimensões mais amplas da experiência humana.

Esse ideal de formação integral encontra um paralelo interessante na concepção educativa de Platão. No diálogo *As Leis*, o filósofo afirma: “a educação a que nos referimos é o treinamento desde a infância na virtude, o que torna o indivíduo entusiasmamente desejoso de se converter num cidadão perfeito [...]” (*As Leis*, I, 643e). A educação aparece, assim, como um processo voltado à formação ética e política do indivíduo, orientado pela busca da virtude e pelo compromisso com o bem comum. Tanto na concepção platônica quanto nos discursos contemporâneos sobre educação, encontramos, ao menos em nível teórico, a valorização de uma formação que contemple diferentes dimensões do desenvolvimento humano.

Entretanto, reconhecer tal convergência discursiva não implica eliminação das tensões que emergem quando se compara a proposta formativa platônica com a estrutura curricular vigente no Ensino Médio brasileiro.

Conforme discutido anteriormente (Cap. 1), a concepção de educação presente nos diálogos platônicos exige um compromisso profundo com a busca da verdade (*episteme*) e com a conversão da alma em direção ao Bem e, não menos importante, a rejeição da superficialidade das opiniões (*doxa*), processo que implica uma transformação intelectual e ética do sujeito. É nesse contexto que a Filosofia se afirma como dimensão formativa essencial, pois é por meio do exercício filosófico que se

realiza a passagem da *doxa* à *episteme*, configurando-se como núcleo do processo educativo platônico.

Por sua vez, o desafio que se coloca para o ensino de filosofia no contexto educacional brasileiro, conforme tensionamos, consiste justamente em como conciliar esse ideal formativo com uma organização curricular frequentemente orientada por uma lógica instrumental que se articula na estrutura do NEM e da BNCC. A ênfase que se confere à metodologia das competências, das habilidades e da preparação para o mundo do trabalho tende, em muitos casos, a subordinar o espaço da reflexão filosófica a objetivos pragmáticos imediatos e, conforme Nascimento (2023, p. 99), “ao categorizar a Filosofia como estudos e práticas, o NEM tornou impossível o ensino de Filosofia como atividade do pensamento, como também reduziu a perspectiva de seu ensino a aspectos meramente manuais” (Cf. Quadro 6, abaixo). Assim, quando a Filosofia é diluída no interior de componentes curriculares ou subordinada a fins utilitaristas, corre-se o risco de comprometer seu papel específico como espaço de problematização crítica da realidade.

O quadro abaixo sintetiza a problemática até aqui apresentada.

**Quadro 6:** O Ideário-Pedagógico Platônico X Modelo da BNCC/NEM

| Elemento                    | Educação em Platão<br>( <i>A República e As Leis</i> )                        | Educação na BNCC/Novo Ensino<br>Médio                                   |
|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <b>Finalidade</b>           | Formação moral e racional do cidadão; busca do Bem e da Justiça.              | Desenvolvimento de competências e habilidades.                          |
| <b>Método</b>               | Educação dialógica, progressiva, voltada à alma e à busca verdade (episteme). | Educação por áreas do conhecimento, foco em competências e habilidades. |
| <b>Papel da Filosofia</b>   | Central, estruturante da formação ética e política do cidadão.                | Fragmentada; integrada às CHSA; com espaço reduzido.                    |
| <b>Concepção de sujeito</b> | Ser em formação contínua; alma racional que busca o conhecimento e a justiça  | Sujeito adaptável e funcional, treinado para o mercado de trabalho.     |

Fonte: o autor (2026).

Nessa mesma direção, a crítica platônica dirigida aos sofistas ganha particular atualidade. Para Platão, os sofistas representavam uma forma de ensino voltada sobretudo para o domínio de técnicas discursivas e para o êxito prático na vida pública, dissociada da busca pela verdade e pela formação moral do indivíduo já que,

para o filósofo, os sofistas “considerados rivais na arte ensina tão só as opiniões da maioria” (*A Rep.*, VI, 493a); ao privilegiar a eficácia retórica em detrimento da investigação filosófica, tal modelo educativo acabava reduzindo o conhecimento a um instrumento de utilidade imediata. Assim, asseguradas as devidas ressalvas de diferenças contextuais, tal crítica permite refletir sobre os riscos de uma educação excessivamente orientada pela lógica da eficiência técnica e da adaptação funcional às demandas sociais.

Isso não significa, contudo, que o ensino de filosofia esteja condenado a perder a sua relevância no contexto atual. Ainda que com limitações impostas pelo modelo curricular vigente, a filosofia continua a desempenhar um papel fundamental na formação crítica dos estudantes. A própria BNCC apresenta princípios que, ao menos em nível normativo, reconhecem a importância da autonomia intelectual, da reflexão ética e da responsabilidade social. Entre as Competências Gerais da Educação Básica, destaca-se a valorização da “liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Brasil, 2018, p. 9), elementos que encontram ressonância na reflexão platônica.

Nesse sentido, a contribuição do pensamento platônico, que se alinha a esses princípios, é o método dialético já que, segundo o próprio Platão (*A Rep.*, VII, 533d, grifo do tradutor), “a dialética é o único *processo investigatório* que progride desse modo, suprimindo hipóteses e procedendo ao primeiro princípio, de sorte a oferecer segurança”. Ela, a dialética, não se limita a uma técnica argumentativa, mas representa um exercício rigoroso de investigação racional por meio do qual as opiniões são examinadas, confrontadas e progressivamente esclarecidas. Assim, se aplicado ao contexto do Ensino Médio, esse método pode contribuir para transformar a aula de Filosofia em um espaço de problematização, no qual os estudantes são estimulados a questionar pressupostos, analisar argumentos e a desenvolver o pensamento crítico.

Nesse horizonte de uma educação orientada pela problematização filosófica, a Filosofia no Ensino Médio não pode estar centrada na simples transmissão de conhecimento. Mais do que apresentar sistemas filosóficos prontos, a disciplina deve proporcionar aos estudantes a oportunidade de exercitar o pensamento filosófico como prática reflexiva, além de ser entendida como uma forma de questionamento

capaz de se articular com as competências previstas na BNCC, por exemplo, a Competência Específica 5 de CHS ao propor “identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários” (Brasil, 2018, p. 577), que só se realiza de forma eficaz quando o estudante se apropria de conceitos filosóficos de ética, justiça e alteridade (Cf. Quadro 4, p. 84).

A apropriação desses conceitos, permeada pelo método dialético, é o que permitirá ao estudante não apenas identificar injustiça, preconceito e violência, mas, essencialmente, questionar as bases ideológicas e as opiniões que as sustentam. A Filosofia oferece ferramentas para que o aluno possa ir além da constatação de problemas, estimulando sua autonomia intelectual e consciência crítica para enfrentá-los, tal como preconiza a competência. Assim, ainda que num contexto desafiador como no pós-BNCC e NEM, o potencial da Filosofia se acentua na sua vocação de ser uma disciplina que, sendo contrária à prática de simplesmente oferecer instrumentos para o mercado de trabalho, dedica-se a uma formação emancipatória do educando, alinha, na prática, o ideal platônico de busca da verdade com os princípios éticos e democráticos almejados pela educação contemporânea brasileira.

Em seu prefácio à obra de Lidia M. Rodrigo intitulada *Platão e o debate educativo na Grécia Clássica* (2014), Pedro Goergen escreve que:

Num tempo em que a transmissão de conhecimentos e habilidades profissionais (*techne*) [tal como preconizam os documentos oficiais que regem a educação no Brasil atual,] se confunde com a formação do homem, cresce a importância da pergunta a respeito do que significa propriamente educação. [...] Destituída de valores e princípios permanentes, a visão de mundo que hoje rege a magistratura do educativo é a razão instrumental (Goergen, 2017, p. 7, acréscimo nosso).

Pelo exposto, o autor critica o reducionismo da educação contemporânea, que, ao seguir uma lógica de eficiência e técnica, acaba por negligenciar sua função de formar cidadãos para o pensamento crítico, a reflexão ética e a busca por conhecimento. Essa crítica justifica a busca por possibilidades que resultam em propostas pedagógicas advindas de uma inspiração no pensamento de Platão, que vê a Filosofia como articuladora de uma formação integral.

Segundo Teixeira (1999, p. 136, grifo do autor):

Nossa tradição cultural se caracteriza por buscar saídas individuais e isolados para os problemas educacionais. Em geral, queremos 'boas escolas para os nossos filhos' sem maiores preocupações com o todo. Platão enfatiza uma educação integral, que forme o indivíduo em todas as suas potencialidades e capacidades, uma educação que não separe o indivíduo do compromisso coletivo.

À luz dessas considerações, torna-se possível reconhecer que a *paideia* platônica, embora concebida em um contexto histórico e político distinto do atual, continua oferecendo elementos relevantes para pensar os fundamentos da formação humana. A reflexão desenvolvida ao longo deste capítulo buscou evidenciar que a educação, em Platão, envolve um processo de orientação da alma em direção ao conhecimento, à virtude e ao bem comum, ao mesmo tempo em que revela tensões importantes relativas à relação entre conhecimento, poder e organização social. Considerada nesse sentido, a *paideia* não se apresenta como um modelo pedagógico a ser simplesmente reproduzido, mas como um referencial crítico a partir do qual se torna possível problematizar algumas tendências presentes na educação contemporânea e refletir sobre o papel específico do Ensino de Filosofia na formação crítica dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação do ideário pedagógico-político de Platão e sua interlocução com o contexto do Ensino de Filosofia no Brasil contemporâneo confirmam a hipótese central deste trabalho: embora separados por milênios, os desafios da educação no contexto ao qual Platão estava inserido e na realidade atual compartilham de tensões que, quando aproximadas, podem favorecer análises sobre nossa educação básica e o papel que a filosofia nela assume. Nossa investigação demonstra que a proposta platônica de uma formação integral, voltada para a libertação da ignorância, oferece um poderoso contraponto à tendência de instrumentalização e fragmentação do ensino filosófico que se manifesta no Brasil sob as diretrizes da BNCC e do Novo Ensino Médio.

No Capítulo 1, demonstramos que a crítica de Platão à *paideia* ateniense, que priorizava a retórica sofística em detrimento da busca pela verdade (*episteme*) e da formação moral, ecoa diretamente com a atual posição que a Filosofia detém no currículo. *A República* com sua alegoria da caverna foi analisada não apenas como um processo epistemológico, mas como um processo pedagógico de emancipação que se opõe à superficialidade e ao ensino meramente transmissivo e instrumental. Além disso, a análise de *As Leis* reforçou o papel da educação na formação do cidadão virtuoso e na coesão social, estabelecendo que a educação é um requisito essencial para a justiça na *pólis*, independentemente da classe social, o que expande o rigor ético da proposta platônica para toda a comunidade.

No Capítulo 2, percorremos o histórico do ensino de Filosofia no Brasil, identificando um padrão de instabilidade curricular, ora estando presente, sendo obrigatória, ora sendo marginalizada ou suprimida por projetos utilitaristas e ideológicos. A análise da legislação, bem como da BNCC e da Lei nº 14.945/2024 (Novíssimo Ensino Médio) evidencia que, mesmo com o discurso de formação integral e do potencial filosófico contido nas Competências da área de Ciências Humanas, o risco de diluição e da perda da especificidade da disciplina Filosofia permanecem.

No Capítulo 3, analisamos as implicações formativas da *paideía* elaborada por Platão para a reflexão contemporânea sobre o Ensino de Filosofia. A partir do exame do ideário político-pedagógico presente nos diálogos *A República* e *As Leis*, procuramos evidenciar tanto o alcance formativo quanto os limites da proposta educativa platônica, especialmente no que se refere à relação entre educação, conhecimento e organização política da cidade. Em seguida, buscamos identificar possíveis ressonâncias desse pensamento no debate educacional contemporâneo, considerando as transformações recentes da educação brasileira, particularmente no contexto da BNCC e do Novo Ensino Médio. Dessa maneira, mais do que propor a transposição direta do modelo platônico para a realidade atual, o capítulo procurou compreender a *paideía* platônica como um horizonte crítico capaz de problematizar tendências da educação contemporânea que reduzem o processo educativo a finalidades predominantemente instrumentais, reafirmando, assim, a relevância do Ensino de Filosofia para a formação crítica dos estudantes.

Diante deste panorama, e em resposta à questão norteadora da pesquisa, apontamos que sim, é possível um cotejamento exitoso entre o modelo de educação de Platão e o atual modelo brasileiro. Salienta-se, no entanto, que tal paralelo se dá mais por contraste e crítica do que por consonância plena, haja vista os contextos históricos distintos.

A consonância existe na medida em que a BNCC, em seus fundamentos éticos, aponta para a necessidade de uma formação humana integral ecoa as preocupações de Platão com a formação da alma (*psiché*) e a educação para a atuação na *pólis*. A Filosofia, mesmo inserida nas Competências Gerais da BNCC, mantém a tarefa de promover o pensamento crítico e a reflexão sobre o mundo.

No entanto, o paralelo entre os dois modelos educacionais – platônico e brasileiro – se estabelece, sobretudo, por contraste crítico. O modelo platônico exige uma ascese rigorosa e uma dedicação à verdade (*episteme*) que o atual formato curricular brasileiro, instrumental e focado na flexibilização apressada, não consegue ou não deseja sustentar. A diluição da Filosofia em Itinerários Formativos ou em um ensino meramente pragmático para o mercado de trabalho reflete a mesma falha que

Platão identificou nos sofistas: a valorização da técnica e da opinião (*doxa*) em detrimento do conhecimento e da virtude.

O ideário platônico demonstrou, portanto, que a injustiça no currículo, a diluição e a subordinação de uma disciplina que consideramos essencial, pode refletir uma concepção restritiva de formação humana. Tal como a harmonia na *pólis* dependia de cada parte cumprir sua função sob a égide da razão, a qualidade da educação brasileira depende de a Filosofia manter sua integridade funcional como oficina do pensamento crítico, ético e autônomo.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, Dalton José. **A Filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

ANPOF. **A implementação do novo ensino médio: um estudo preliminar sobre a presença da Filosofia nos currículos estaduais**. 2021. Disponível em: <[https://anpof.org.br/wlib/lib/download.php?arq=../arqs/grupos\\_trabalho/117.pdf&nome=Arquivo%2010.%20A%20presen%C3%A7a%20da%20Filosofia%20no%20p%C3%B3s-BNCC%202021.pdf](https://anpof.org.br/wlib/lib/download.php?arq=../arqs/grupos_trabalho/117.pdf&nome=Arquivo%2010.%20A%20presen%C3%A7a%20da%20Filosofia%20no%20p%C3%B3s-BNCC%202021.pdf)>. Acesso em: 02 out. 2025.

\_\_\_\_\_. **Sem Filosofia não tem Base: carta do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar sobre a BNCC**. 2021b. Disponível em: <[https://anpof.org.br/wlib/lib/download.php?arq=../arqs/grupos\\_trabalho/116.pdf&nome=Arquivo%209.%20Sem%20Filosofia%20n%C3%A3o%20tem%20Base!%202021.pdf](https://anpof.org.br/wlib/lib/download.php?arq=../arqs/grupos_trabalho/116.pdf&nome=Arquivo%209.%20Sem%20Filosofia%20n%C3%A3o%20tem%20Base!%202021.pdf)>. Acesso em: 02 out. 2025.

ASSOCIAÇÃO de Estudos e Atividades Filosóficos. **Quem Somos**. Disponível em: <<https://www.seaf.com.br/>>. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <[https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=208901-rceb03-98&category\\_slug=setembro-2021-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=208901-rceb03-98&category_slug=setembro-2021-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 set. 2025.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <[https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 set. 2025.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <[https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias)>.

s=102481-rceb003-18&category\_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 set. 2025.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <[https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=265041-rceb002-24&category\\_slug=novembro-2024&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265041-rceb002-24&category_slug=novembro-2024&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 set. 2025.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 24 fev. 1891. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm)>. Acesso em: 15 set. 2025.

\_\_\_\_\_. **Constituição do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 22 abr. 1824. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Acesso em: 01 set. 2025.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei Nº 869, de 12 de setembro de 1969**: Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, 12 set. 1969. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/Del0869impressao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0869impressao.htm)>. Acesso em: 15 set. 2025.

\_\_\_\_\_. **Lei de 15 de outubro de 1827**: manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 15 out. 1827. Disponível em: <[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html)>. Acesso em: 01 set. 2025.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 16, de 12 de agosto de 1834**: faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Palácio do Rio de Janeiro, 12 ago. 1834. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>>. Acesso em: 01 set. 2025.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio / Secretaria de Educação Básica**. Brasília: Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria INEP n. 171, de 24 de agosto de 2005**. Publicada no Diário Oficial de 26 de agosto de 2005, Seção 1, pág. 60. Filosofia.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.  
 \_\_\_\_\_. **Portal da Base**. Disponível em:  
 <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 04 mar. de 2026.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 24<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Filosofia no Ensino de 2º Grau**. São Paulo: Cortez, 1985.

CASERTANO, Giovanni. **Uma Introdução à República de Platão**. Trad. Maria da Graça Gomes de Pina. São Paulo: Paulus, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DIENER, David. **Platão: o filósofo educador**. Trad. Ulisses Teles. São Paulo: Trinitas, 2021. *E-book* (109 p.).

FERRARI, Franco. **Introdução à Platão**. Trad. André da Paz. São Paulo; Paulus, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. *E-book* (245 p.).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. *E-book* (141 p.).

FONSECA, Sonia Maria. Aulas Régias. In: Histedbr Antigo. **Glossário**. Campinas: UNICAMP, 2025. Disponível em:  
 <[https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_aulas\\_regias.htm#\\_ftnref1](https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_aulas_regias.htm#_ftnref1)>. Acesso em: 20 ago. 2025.

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

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GOERGEN, Pedro Laudior. Prefácio. In: RODRIGO, Lidia Maria. **Platão e o debate educativo na Grécia clássica**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017. *E-book* (143 p.). p. 8-15.

HAVELOCK, Eric. **Prefácio a Platão**. Trad. de Enid Abreu Dobránsky. Campinas-SP: Papirus, 1996.

HORN, Geraldo Balduino. A presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro: uma perspectiva histórica. In: GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar (orgs). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 17-33.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia: A formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JESUS, Rodrigo Marcos de. **Ensino de Filosofia, Colonialidade e Eurocentrismo**. 2021. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1641903>>. Acesso em: 8 jan. 2026.

JUNQUEIRA RIBEIRO, Nádia. **Anpof cria comissão dedicada ao Ensino de Filosofia: Entrevista com Taís Pereira** (2023). Disponível em: <<https://www.anpof.org/comunicacoes/entrevistas/anpof-cria-comissaodedicada-ao-ensino-de-filosofia--entrevista-com-tais-pereira>> . Acesso em: 19 set. 2025.

KRAUT, Richard (Org). **Platão**. São Paulo: Ideias & Letras, 2013.

LAZARINI, Ana Lucia. **Platão e a educação: um estudo do livro VII de "A República"**. 2007. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1604310>>. Acesso em: 13 jun. 2025.

LINDBERG, Christian; PEREIRA, Taís. **O ensino de Filosofia diante do 'novíssimo' Ensino Médio**. Disponível em: <<https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/o-ensino-de-filosofia-diante-do-novissimo-ensino-medio>>. Acesso em: 10 mar. 2025.

LIMA, Galba Vanderlei Batista. BNCC, racionalidade neoliberal e o ensino de filosofia. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 616-627, 2024. Disponível em: <<https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/2452>>. Acesso em: 2 out. 2025.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVINI, Demerval (org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

MORAES JÚNIOR, Antônio Vital de. **O pragmatismo da educação sofística: a importância do argumento para a efetividade dos ideais democráticos**. Disponível em: <[https://www.academia.edu/126368918/O\\_PRAGMATISMO\\_DA\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_SOFO%C3%8DSTICA\\_A\\_import%C3%A2ncia\\_do\\_argumento\\_para\\_a\\_efetividade\\_dos\\_ideais\\_democr%C3%A1ticos](https://www.academia.edu/126368918/O_PRAGMATISMO_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_SOFO%C3%8DSTICA_A_import%C3%A2ncia_do_argumento_para_a_efetividade_dos_ideais_democr%C3%A1ticos)>. Acesso em: 30 jan. 2025.

NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes do. **A Presença da Filosofia no Novo Ensino Médio**. 1. ed. Maceió, AL: Café com Sociologia, 2023.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA VILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação do Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PARESCI, Claudinei Zagui; VIEIRA, Luis Antônio; GONÇALVES, Israel Aparecido. O Ensino de Filosofia no “Novo Ensino Médio”. In.: GONÇALVES, Israel Aparecido [et al.] (Org.) **Novo ensino médio: desafios na educação emancipada**. João Pessoa: Periodicojs, 2022.

PAVIANI, Jayme. **Platão e a Educação**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

PILETTI, Nelson. Evolução do currículo do curso secundário no Brasil. *Revista da Faculdade de Educação*. Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 13, n.2, p. 27-72, 1987.

PLATÃO. **A República** (ou Da justiça). Trad. de Edson Bini. 3ª ed. São Paulo: Edipro, 2019.

\_\_\_\_\_. **As Leis: ou da legislação e epinomis**. Trad. de Edson Bini. 3ª ed. São Paulo: Edipro, 2021.

\_\_\_\_\_. **Diálogos V – O Banquete, Mênon (ou Da Virtude), Timeu, Crítias**. Trad. de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2010.

REALE, Giovanni. **História da filosofia antiga: Volume II: Platão e Aristóteles** Trad. de Henrique Cláudio de Lima Vaz e Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 1994

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média**. Vol. 1. 9ª ed. São Paulo: Paulus, 2005.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 19ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

RODRIGO, Lidia Maria. **Platão e o debate educativo na Grécia clássica**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2014.

ROUGUE, Christophe. **Compreender Platão**. Trad. de Jayme A. Classen. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SALVIA, A. L. L.; NETO, O. C. O que pode o ensino de filosofia na BNCC?. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFiló**, v. 7, p. e16/1-24, 2021. DOI: 10.5902/2448065767379. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/67379>>. Acesso em: 2 out. 2025.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. E-Pub. Campinas-SP: Autores Associados, 2019. Disponível em:

<<https://pt.slideshare.net/slideshow/histria-das-ideias-pedaggicas-no-brasil-bydermeval-saviani-zliborgepub-1pdf/251928427>>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SILVA, M. L. A base do golpe: a nova colonização pela captura da subjetividade. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 74–102, 2019. DOI: 10.9771/gmed.v11i1.30693. Disponível em:

<<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/30693>>.

Acesso em: 5 mar. 2026.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **Ensino de filosofia no segundo grau**: em busca de um sentido. 1991. 613f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1575492>>. Acesso em: 18 set. 2025.

SOUSA, José Renato de Araújo. **Mimesis e educação nas Leis de Platão**: formação moral da *psykhe*. 2009. 119 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1609868>>. Acesso em: 17 jul. 2025.

TEXEIRA, Evilázio Borges. **A educação do homem segundo Platão**. 3ª ed. São Paulo: Paulus, 2003.

## APÊNDICE – Propostas metodológicas para a educação básica inspiradas em Platão e Silvio Gallo (2012)

Este apêndice reúne algumas sugestões metodológicas elaboradas a título exploratório. Tais propostas constituem um resultado indireto da investigação desenvolvida nesta dissertação e, por esse motivo, não pretendem oferecer um modelo ou roteiro didático a ser seguido. Seu objetivo é apenas indicar possíveis aproximações entre elementos da reflexão educativa presente em *A República* e *As Leis*, de Platão, e alguns princípios metodológicos discutidos por Silvio Gallo em sua obra *Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio* (2012) podendo ser discutidas em momentos de formação continuada ou encontros de professores de Filosofia. Desse modo, não se pretende estabelecer equivalências conceituais ou emitir juízos de valor, e sim sugerir caminhos iniciais de interlocução que possam ser desenvolvidos ou problematizados em outros contextos de pesquisa e, principalmente, de prática docente.

Para Gallo (2012, pp. 127-128) é preciso “focarmos o ensino no conceito e em sua produção, no ponto de partida do pensamento, isto é, nos problemas que o motivam, como exercício dessa saudável ignorância que possibilita a experimentação, o aprendizado, a criação, a autonomia”. Desse modo, as três propostas a seguir procuram unir o ideal platônico de formação à prática didática contemporânea, organizando-se nas etapas de sensibilização, problematização, investigação e conceituação, conforme propõe o autor (Gallo, 2012, p. 95-98).

### a) Proposta articulada ao método dialético.

A primeira proposta tem como base o método dialético presente em *A República* (VII, 533d), no qual Platão descreve a ascensão do conhecimento, da opinião à ciência, como um processo de libertação. Para Goergen (2017, p. 9), em Platão, a dialética é

[...] uma estratégia intelectual inspirada no trabalho dos cientistas, físicos e matemáticos de seu tempo. Esses esforços, que visam encontrar as leis ordenadoras do devir da *physis*, motivaram Platão a empenhar-se para alcançar similar nível de racionalidade no campo humano. Como resultado obteve a dialética, que no entender de Platão é o método adequado para descobrir os modelos ideais subjacentes ao devir humano e, portanto, parâmetros para a formação das pessoas.

Assim sendo, a dinâmica da sala de aula pode ser estruturada em quatro momentos<sup>40</sup>, sendo que, a depender do tempo disponível para cada aula, pode-se executá-los em dias distintos:

- 1) o primeiro momento é o da sensibilização no qual o professor apresenta uma situação-problema concreto como, por exemplo, uma questão ética ou política do cotidiano escolar ao da comunidade em que se encontram inseridos;
- 2) no passo seguinte, o momento da problematização, os estudantes são convidados a exporem suas opiniões iniciais e conhecimentos prévios e a refletir sobre possíveis contradições e diferentes opiniões;
- 3) em seguida, na investigação, introduzem-se conceitos e textos filosóficos e articula-se discussões orientadas a fim de conduzir a níveis mais altos de argumentações;
- 4) por fim, no momento da conceituação, espera-se com os estudantes sejam capazes de consolidar o aprendizado com a formulação de conceitos e pela síntese coletiva.

No contexto do ensino de Filosofia, essa proposta pode ser identificada como a passagem do senso comum à reflexão crítica, um exercício de pensamento que desenvolve o discernimento racional. É nesse sentido que Alves (2002) citando Severino (1986) aponta que maior a contribuição da educação é a conscientização “[...] entendida como passagem de uma consciência puramente natural para uma consciência reflexiva, de uma consciência em si para uma consciência para-si, de uma consciência dogmática para uma consciência crítica” (Severino, 1986, p. 97 apud Alves, 2002, p. 119). Assim sendo, essa proposta, ainda que inicial, busca reproduzir, no espaço da sala de aula, o processo de ascensão platônica do conhecimento, mediado por um diálogo crítico e pela reflexão coletiva.

- b) Proposta articulada à alegoria da caverna.

---

<sup>40</sup>Note-se que, conforme salientamos anteriormente, os quatro momentos correspondem àqueles propostos por Sílvio Gallo em sua *Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio* (2012).

A segunda proposta didática tem como eixo a alegoria da caverna (*A Rep.*, VII, 514a-517a), símbolo do processo educativo em Platão e na qual a educação é descrita como um movimento de libertação da ignorância. Para Gallo e Kohan (2000, p. 8),

o filósofo de Platão é o homem que sai da caverna de sombras da opinião para chegar à luz da razão; mas é também o homem que volta para convencer os companheiros da verdadeira realidade, para guiá-los pelo longo e doloroso caminho. Em outras palavras, o modelo platônico de filósofo também é o de filósofo-educador.

O papel do educador, segundo Platão, não é o de “inserir conhecimento na alma” (*A Rep.*, VII, 518b), ao passo que afirma que “o poder do aprendizado está presente na alma de todos e que o instrumento do aprendizado de cada um é como um olho que não é capaz de ser girado da escuridão para a luz sem que se gire o corpo inteiro” (*A Rep.*, VII, 518c), isto é, na nossa interpretação cabe ao educador orientar os estudantes a reconhecer a verdade por si mesmos.

Nessa proposta, o professor assume o papel de mediador na passagem dos alunos do sensível ao inteligível, propondo exercícios que estimulem a consciência crítica e, para tal, a sequência didática pode ser orientada conforme as mesmas etapas da proposta anterior, a saber:

- 1) para a sensibilização, propõe-se a exibição de imagens, vídeos ou situações simbólicas que representem a caverna contemporânea, como, a título de exemplo, a prisão à *fake news*, às redes sociais e à manipulação midiática;
- 2) na problematização a proposta sugerida é um debate com respostas a perguntas como: quais são as cavernas de hoje em dia?, o que significa estar preso às sombras em nossa sociedade? e outras que se adequem melhor à realidade dos estudantes;
- 3) para o momento de investigação recomenda-se a leitura orientada do texto platônico da alegoria da caverna e de autores modernos que tratem de temas como alienação e crítica social. Munidos de tais conceitos, passa-se para a última etapa;
- 4) aqui, a proposição é que sejam produzidas sínteses filosóficas com reflexões sobre o papel do conhecimento na libertação humana, facultando ao aluno

produções como cartazes, vídeos, podcasts, mapas mentais etc, além da possibilidade de apresentação dos resultados à comunidade escolar como uma Feira Filosófica ou algo mais adequado à realidade dos estudantes.

Para Cartolano (1985, p. 19) “a filosofia é a atividade teórica de reflexão e de crítica de problemas que a realidade apresenta e esses problemas refletem necessidades e exigências de uma época e de uma realidade”. Isso posto, é preciso levar em consideração a realidade e o contexto em que o aluno está inserido e essa ideia ecoa a função libertadora do filósofo-educador na caverna platônica. Horn (2000, p. 31) lembra que:

um dos principais objetivos do ensino de filosofia no nível médio é contribuir com a formação da consciência crítica no aluno, desvelando as formas de opressão e dominação presentes nas relações sociais e na vida cotidiana, que se manifestam sob a forma de ideologia, convencionalismo e alienação. [...]. Não se trata de entender que cabe somente à disciplina de filosofia suscitar no aluno uma mudança de atitude perante o mundo ou de agir consciente enquanto construtor e sujeito de seu tempo, mas é intrínseco à sua natureza e especificidade quando se trata de ensino.

A função libertadora do filósofo-educador, que desvela as formas de opressão e alienação, conforme salienta Horn, confronta diretamente o modelo de ensino tradicional que se limita ao repasse de conteúdos. É nesse sentido que a alegoria da caverna se torna uma ferramenta para superar o mero conteudismo. Assim, trabalhar a alegoria da caverna em sala de aula é, também, uma forma de superar esse modelo, transformando o aprendizado filosófico em um exercício de autoconhecimento e emancipação e, conforme Gallo (2012, p. 129), “o professor de filosofia é aquele personagem que, a um só tempo, sabe e ignora; com isso, não explica, mas medeia a relação dos alunos com os conceitos, saindo de cena em seguida para que tal relação seja desenvolvida por cada um e por todos”.

c) Proposta articulada ao ideal de educação em *As Leis*.

A terceira proposta inspira-se em *As Leis*, obra em que Platão retoma sua preocupação com a formação integral e cívica dos cidadãos, estabelecendo uma educação voltada para o bem comum e para a vida em comunidade (*As Leis*, I, 643 c). Para ele “[...] seria vulgar, servil e inteiramente indigno chamar de educação uma formação que visa somente a aquisição do dinheiro, do vigor físico ou mesmo de

alguma habilidade mental destituída de sabedoria e justiça [...]” (*As Leis*, I, 644a). Essa proposta valoriza a dimensão ética da Filosofia, articulando o pensamento platônico à prática pedagógica voltada à cidadania e à convivência democrática.

A proposta pode se desenvolver a partir de projetos integradores que estimulem o diálogo, a responsabilidade e o engajamento coletivo dos estudantes. Nesse sentido:

- 1) para a etapa da sensibilização faz-se importante propor a discussão de dilemas morais vividos na escola ou na comunidade;
- 2) na problematização o objetivo foca na análise filosófica dos princípios de justiça, virtude e lei;
- 3) para a investigação sugere-se o estudo de trechos de *As Leis* e de pensadores contemporâneos sobre ética;
- 4) por última, na conceituação, recomenda-se a elaboração de um Código da Boa Convivência, ou uma Cartilha de Enfrentamento ao *Bullying*, utilizando-se dos conceitos filosóficos estudados e do saber construído coletivamente pelos alunos, sempre lembrando de intercalar associações com a realidade dos estudantes.

Cabe recordar que, como discutimos no Capítulo 2, as reformas educacionais no Brasil historicamente oscilaram entre o autoritarismo e a busca por uma formação democrática, inclusive nos dias atuais, isso mostra que ainda se mantém necessidade de práticas pedagógicas que fortaleçam o senso crítico e ético dos estudantes. Nessa perspectiva, a proposta platônica de *As Leis* pode inspirar uma educação comprometida com o bem comum e com a formação de cidadãos ativos.

As três propostas aqui apresentadas partem de fundamentos platônicos, mas encontram em Gallo (2012) a ponte metodológica para o ensino contemporâneo. Elas integram o ideal de ascensão racional, a libertação do pensamento e a formação ética do cidadão, articulando a tradição filosófica com as demandas da educação atual. Assim, o ensino de Filosofia se realiza como um processo de formação integral, no qual o pensar, o dialogar e o agir ético se tornam dimensões inseparáveis da prática educativa ressoando, com as devidas ressalvas e contextualização, a proposta de educação do ideário pedagógico-político de Platão.