

Sobre o discurso político da (in)visibilidade da disciplina Filosofia na Educação Básica

On the political discourse of the non-visibility of the discipline Philosophy in Basic Education

Daniel Cardoso Alves

Professor na Faculdade de Educação da UEMG

Resumo: A educação brasileira, em todos os seus níveis, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem como finalidade o desenvolvimento racional do intelecto, a formação de valores, o pensamento crítico, autônomo e reflexivo, cumprindo à Filosofia essa função. No entanto, o cenário político atual tem sido marcado por discursos de pormenorização das ciências humanas e pela supervalorização das áreas de ciências exatas, ciências naturais e linguagens. Diante desse embate, este artigo tem como objetivo evidenciar, nos discursos oficiais direcionados à (in)visibilidade da Filosofia, a potencialidade dessa disciplina, enquanto provocadora do exercício do pensamento e, portanto, essencial para a (re)construção de uma sociedade justa, nobre, livre e ética. Com uma abordagem qualitativa, dialogamos com filósofos e teóricos da educação, que possibilitaram desvelar as principais questões que permeiam o contexto político educacional vivenciado pela Filosofia no Brasil atual.

Palavras-chave: Cenário político; Discursos; Educação; Embate; Filosofia; Potencialidade.

Abstract: Brazilian education, at all levels, according to the Law of Guidelines and Bases of National Education, has the purpose of rational development of the intellect, the formation of values, critical thinking, autonomous and reflexive, fulfilling to Philosophy this function. However, the current political scene has been marked by speeches detailing the human sciences and by the overvaluation of the exact sciences, natural sciences and languages. In the face of this clash, this article aims to highlight the potentiality of this discipline, in the official discourses directed at the (in)visibility of Philosophy, as a provocative exercise of thought and therefore essential for the (re) construction of a just society, noble, free and ethical. With a qualitative approach, we dialogued with philosophers and education theorists, who made it possible to unveil the think about the main issues that permeate the educational political context experienced by Philosophy in Brazil today.

Keywords: Political scenario; Speeches; Education; Thrust; Philosophy; Potentiality.

Introdução

O primeiro semestre do ano de 2019, no Brasil, foi marcado pela nova configuração do seu cenário político, especialmente, do poder executivo federal. Esse novo governo, ao entrar em cena, trouxe consigo o lema das reformas, dentre as quais, da previdência e da educação.

Tomada como ponto pauta da agenda das reformas do poder executivo federal, a educação, sob o comando desse novo governo, tem se destacado na cena social brasileira por debates e protestos acirrados diante de declarações políticas sustentadas nos discursos da racionalidade econômica e da anti-ideologização.

Dentre os discursos econômicos, as inflamadas declarações, inclusive com o uso de expressões pejorativas, por parte do poder executivo federal para justificarem a necessidade do contingenciamento dos recursos financeiros destinados à educação básica²² e às universidades federais, têm sido energeticamente

²² I - Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Brasil, 1996, art. 21).

combatidas pelos setores da educação do país que entendem esse contingenciamento como cortes de investimentos nas universidades, cuja intensão é impossibilitá-las de funcionar, o que, por conseguinte, representa um atraso ao desenvolvimento do país, visto que, são as universidades que produzem o conhecimento, a ciência e formam os profissionais essenciais para os avanços da sociedade brasileira, inclusive, da própria educação básica.

Acerca dos discursos anti-ideológicos, as declarações de supressão das disciplinas Filosofia e Sociologia do currículo da educação básica e, ao mesmo tempo, a supervalorização das disciplinas Ciências, Língua Portuguesa e Matemática, têm sido interpretadas como um ataque às humanidades e aos seus profissionais, um desvio do foco e redução das políticas educacionais, uma visão tecnicista da formação do estudante e a propagação de uma nova ideologia: a do não exercício do pensamento.

Contudo, é importante não perder de vista que, conforme a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educacional nacional:

Art. 22 - A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório [...] III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; [...]IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica [...] terá como finalidades: [...] III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico [...] (Brasil, 1996).

Essa mesma lei, assim dispõe sobre a educação superior no Brasil, ou seja, sobre as universidades e faculdades brasileiras:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; [...] VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Brasil, 1996).

Desses enxertos que dispõem sobre a educação brasileira, constata-se a predominância, em todos os níveis da educação, a ideia de que o processo educativo deve compreender o desenvolvimento racional do intelecto, a formação de valores, o pensamento crítico, autônomo e reflexivo, pelo que, investir na educação superior, significa universalizar e aprimorar a educação básica. Sendo, no mínimo, contraditória, a defesa da supressão de disciplinas, que a exemplo da Filosofia, são essenciais para a promoção dessas finalidades do processo educativo.

Por outro lado, a supervalorização por parte do governo em relação ao ensino das disciplinas de Ciências, Língua Portuguesa e Matemática no currículo da educação básica, em detrimento das demais, ancora-se, conforme suas próprias declarações, na melhoria do desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), um instrumento externo de referência, mundialmente reconhecido, realizado a cada três anos que abrange as citadas áreas de conhecimento. Os últimos dados divulgados pelo PISA datam do ano de 2016 e revelaram que, dentre os 70 (setenta) países que participam do Programa, o Brasil ocupou a 63^a (sexagésima terceira) posição em ciências, a 59^a (quinquagésima nona) em leitura e a 66^a (sexagésima sexta) colocação em matemática.

Todavia, essa postura do governo, se efetivada em suas políticas educacionais, pecará pela superficialidade, visto que, como se estabelece no próprio PISA, a sua finalidade, enquanto instrumento que afere o desempenho dos estudantes nos níveis elementares do ensino, reside em traçar um perfil básico de conhecimentos e habilidades requeridos do estudante.

Assim, quando políticas educacionais desconsideram a relação existente entre as múltiplas áreas de conhecimento que

participam da formação do estudante, acabam por distanciar-se da concepção de que educar é um processo indissociável de escolarização e civilização, pelo que, não se forma ninguém sem as humanidades, assim como, sem as ciências, as exatas, as linguagens, as artes e as tecnologias.

Na contramão dessa lógica, caberia ao governo pensar para além do aparente, entendendo que não se trata de priorizar uma área em detrimento da outra, mas sim, potencializá-las em igual proporção. No entanto, de forma latente na conjuntura política atual, os discursos oficiais têm se pautado na pormenorização do papel das humanidades no processo de formação escolar, o que, por outro lado, têm trazido à tona contra-discursos que denunciam a reforma da educação, defendida pelo governo, como uma falácia.

O argumento principal sustentado pelos sujeitos que dão vozes a esses contra-discursos é o de que, o governo, ao propagar ameaças a disciplinas que, como a Filosofia, representam o exercício do pensamento, prejudica, inclusive, os rumos da própria educação no país. Ou seja, na melhor das hipóteses, é um contrassenso, por parte do governo, falar de reforma da educação, quando, ao mesmo tempo, ele prega o combate ao exercício do pensamento. Como falar em reforma da educação partindo-se da negação do direito à prática da capacidade reflexiva?

Outra questão presente nesses contra-discursos diz respeito ao fato de que o governo, que se autodenomina como anti-ideológico, ao declarar que disciplinas como Filosofia e Sociologia são menos importantes no processo de escolarização e ao adjetivar pejorativamente os movimentos contrários ao contingenciamento dos recursos financeiros destinados à educação básica e às universidades, se contradiz, polariza, acirra e desvirtua os debates de ideias sobre a educação para disputas meramente ideológicas.

Reduzir a pauta da educação a disputas ideológicas é empobrecer o debate acerca do que realmente seja importante para a educação no Brasil. A educação não pode ser tratada

como política de governo²³, pelo contrário, ela é política de estado²⁴, o que pressupõe a necessidade de continuidade, de políticas de longo prazo, que não se restringem ao sabor das vontades dos governantes do momento empenhados em fazerem as suas políticas imediatas.

Quando o governo insere no centro das políticas educacionais pautas que não se sustentam, uma vez que, mais restringem do que ampliam as discussões sobre a reforma da educação, acaba criando tergiversações que em nada contribuem para a reflexão sobre os principais gargalos da educação no país, distanciando-se dessa forma e, cada vez mais, da necessária revolução do cenário educacional brasileiro.

Assim, centrar-se em questões de métodos de ensino, no letramento em si, se fônico ou silábico, se Filosofia ou Matemática, se Sociologia ou Português, se marxismo cultural ou escola sem partido, dentre outras, significa tergiversar do que realmente importa para a educação brasileira e, talvez seja esta a estratégia, ora mais implícita, ora mais explícita, historicamente adotada pelos diversos governos já vivenciados no Brasil.

Temeroso do papel que tem a educação e, em especial, as humanidades, numa sociedade, o da conscientização²⁵, o Estado, que deveria ser a instância dos direitos sociais, passa, cada vez mais, a abster-se da sua função de contrapor a situação de opressão social, assumindo o papel de mantenedor das “regras de um jogo” que, justamente, criam as bases necessárias ao processo de alienação do sujeito.

²³ São aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas (Oliveira, 2011, p. 329).

²⁴ São aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (Oliveira, 2011, p. 329).

²⁵ Nas palavras de Freire (1980, p. 12), conscientizar “[...] não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. (Mas, abrir) caminho à expressão das insatisfações sociais (que) são reais de uma situação de opressão”.

Com isso, as políticas educacionais implementadas pelo poder público brasileiro, cuja função básica deveria ser a de colar em prática projetos que visassem algum tipo de mudança em busca de maior justiça social, aqui entendida em seu sentido mais amplo, acabam por negligenciar as reais e necessárias demandas sociais. Consequentemente, o que se tem é um Estado capitalista de atuação mínima, pouco preocupado em transpor as barreiras da problemática educacional e que, através de suas intencionais tergiversações e projetos paliativos, ações imediatistas, bem como, relações de clientelismo, transfere à sociedade o ônus de arcar com a sua ausência.

A esse respeito, Ramos e Barbosa (2012, p. 116) esclarecem que “o uso da máquina administrativa vem servindo como instrumento de controle do eleitorado mediante a prática de políticas clientelistas e de apadrinhamento”. Prova disso é o fato de que, após três décadas da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), em que a educação²⁶ passou a ser tratada como um direito humano fundamental da população brasileira, a participação social na formulação das políticas educacionais, incoerentemente, ainda não é dialogada em todos os níveis, sendo reduzida a etapas menos importantes e/ou restrita a seletos grupos, distante do que seria uma participação efetiva, já que:

A maioria dos espaços de participação são espaços consultivos. Os movimentos sociais e populares trabalham com uma concepção de participação como espaço de controle social e não só de consulta popular. Espaço de controle público do Estado é diferente de espaço de interlocução com o Estado (Gadotti, 2014, p. 6).

Para citarmos um exemplo do descompasso de diálogo verificado entre poder público e sociedade no que diz respeito ao planejamento das políticas educacionais, temos o Plano Nacional de Educação²⁷ (PNE) vigente no Brasil, cuja ideia

²⁶ A educação deve ser “[...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, art.205, 1988).

²⁷ Instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, como um instrumento, com temporalidade decenal e constituído por 20 (vinte) metas

remonta à década de 1930, haja vista que, “provavelmente a sua primeira manifestação explícita (ocorreu no) Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova lançado em 1932”. (Saviani, 1998, p.75). Segundo Saviani (1998), os sucessivos planos de educação que, desde a década de 1930 são elaborados no Brasil, nasceram com espírito originário centrado na racionalidade científica do campo educacional, sendo resultantes da

Sucessão periódica de reformas parciais e freqüentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes [...]. Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), 2006, p.188).

Como exigência prevista no artigo 214 da CF/1988, no ano de 2014, com base na decisão da Conferência Nacional de Educação (CONAE), que avaliou os resultados das conferências de educação nos âmbitos municipais e estaduais, foi aprovado o atual PNE com vigência até o ano de 2024. Essa exigência constitucional consta assim expressa:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (Brasil, 1988).

O PNE 2014-2024 estruturou-se em 20 metas e 254 estratégias, com prazo determinado para o cumprimento de ações que envolvem não só o acesso, a ampliação das matrículas e questões de infraestrutura, como também, inclusão social,

e 254 (duzentos e cinquenta e quatro) estratégias, de projeção dos objetivos específicos para o êxito da educação brasileira em todos os seus níveis.

qualidade de aprendizado, garantia da permanência estudantil e do sucesso escolar, continuidade formativa no nível superior e investimento financeiro num contexto econômico com debilidades que apontam para os cortes/contingenciamentos dos recursos destinados à educação.

No entanto, assim como verificado nos planos anteriores, o PNE 2014-2024 nasce com o estigma do não cumprimento das metas estabelecidas nos planos que o antecederam, o que coloca em dúvida se, de fato, os planos de educação vêm sendo tratados como política de Estado (e para qual tipo de Estado?), pois, além de se caracterizarem como descontínuos, desconsiderando as limitações e os avanços dos planos elaborados nos governos antecedentes, têm como marca evidente, dentre as muitas limitações, a ausência de diagnóstico do cenário educacional brasileiro. A esse respeito, adverte Saviani (2014) que:

O diagnóstico enquanto caracterização da situação com seus limites e carências, fornece a base da justificativa para o enunciado das metas que compõe o plano a ser executado. Sem ele, várias das metas resultam arbitrárias, não se entendendo, por exemplo, porque se pretende elevar taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 [...] (Saviani, 2014, p.84).

Além do caráter de descontinuidade política, da maquiagem da participação social e da falta do diagnóstico prévio, não podemos ignorar o fato de que o conteúdo final do PNE foi intencionalmente revisado e ajustado aos discursos conservadores e polarizadores, bem como, adequado aos ditames do Capital e à submissão da educação brasileira aos organismos internacionais.

No tocante à abordagem sobre as diferenças sociais, étnico-raciais, de orientação sexual e de gênero, Dourado, Saviani e Filho (2014), são unânimes ao declararem que o PNE 2014-2024 não contemplou essas temáticas em suas metas, conforme se destaca nos enxertos abaixo:

Luiz Fernandes Dourado - Um dos pontos de grande tensão foi a relação entre diversidade e educação, muito presente nos debates entre grupos diferenciados [...]. Nesta temática, o PNE teve recuo significativo, porque, ao invés de tratar a diversidade no contexto mais amplo das diferenças sociais,

étnico-raciais, de orientação sexual, de gênero, acabou numa perspectiva mais geral, uma indicação apenas da promoção do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Essa diretriz pode ser entendida como espaço de luta para a abrangência das outras questões, que têm alcançado um novo patamar no Legislativo e no Judiciário, mas que, no PNE, vivenciou um recuo. São questões colocadas na agenda da política educacional e que deverão ser objeto de outras políticas, uma vez que no Plano ficou assegurada a chave mais geral - a da promoção dos direitos humanos, da diversidade e da sustentabilidade socioambiental.

Dermeval Saviani - De fato, o texto do PNE contempla explicitamente a educação das populações do campo, indígena e quilombola, mas não faz referência diretamente às diferenças de orientação sexual e de gênero.

Heleno Araújo Filho - O tratamento sobre orientação sexual e de gênero provocou muita polêmica na Comissão Especial durante a tramitação do PNE. O conservadorismo religioso pressionou os parlamentares não permitindo um avanço maior na Lei do PNE. As diferenças sociais e as questões étnico-raciais foram tratadas em várias metas, garantindo a formulação de estratégias que ataquem as gritantes diferenças sociais em nosso País e atendam demandas étnico-raciais. Sobre a orientação sexual o PNE deixa a desejar. É um tema pouco tratado e que não acompanha os avanços que já conquistamos nesta área. A questão de gênero ganhou destaque na Lei nº 13.005, 2014 e acredito que seja a primeira lei que apresenta no seu texto o tratamento do masculino e feminino, refletindo grande avanço nas lutas dos movimentos feministas, sindical e social (Scheibe, 2014, p. 234 -235).

Como resultado inevitável de uma visão econômico-racionalista e de negociatas políticas pautadas na transferência de ideologias fundamentalistas à educação, o PNE 2014-2024 constituiu-se de metas difusas, com caráter privatista e sem previsão de responsabilização do Estado caso não sejam cumpridas. Nesse sentido, não é precipitado dizer que, o processo de elaboração desse Plano resultou do uso político dos debates da CONAE, desrespeitando as deliberações dessa Conferência, bem como, negligenciou as contribuições de especialistas da educação e a efetiva participação da sociedade, visto que, verdadeiramente, a finalidade do poder público, desde o princípio, não era a do desenvolvimento de políticas públicas voltadas

para a melhoria do cenário educacional brasileiro, mas sim, a de fazer valer o conservadorismo ideológico, cegamente dogmático e o projeto privatista da educação brasileira.

Diante dessa forma de se traçar os rumos da educação no Brasil, em que ideologias têm roubado a cena na política educacional brasileira, este artigo, com caráter qualitativo (Bogdan; Biklen, 1994), constitui-se em uma contribuição teórico-reflexiva acerca dos interesses que carregam os discursos do poder executivo direcionados à supressão da disciplina Filosofia do currículo da educação básica no Brasil. A fim de não desviar o foco, assim como tem feito o governo ao gastar energia com tergiversações, o objetivo que se apresenta é o de evidenciar, nos discursos oficiais direcionados à (in)visibilidade da Filosofia, a potencialidade dessa disciplina, enquanto provocadora do exercício do pensamento e, portanto, essencial para a (re)construção de uma sociedade justa, nobre, livre e ética.

Para tanto, este artigo estrutura-se em três seções. A primeira refere-se a esta introdução. Na segunda, apresentamos o referencial teórico acerca do conceito (o que é?), do histórico (como surgiu?) e da finalidade (para que serve?) da Filosofia. Este referencial, certamente, responderá a questionamentos mais complexos, a saber: A quem serve e com que objetivo se defende a extinção da Filosofia do currículo da educação básica brasileira? Não estariam os discursos de extinção da Filosofia do currículo da educação básica brasileira tentados em retirar, justamente, a supracitada potencialidade dessa disciplina de provocar o exercício do pensamento, pelo que, a Filosofia representaria uma ameaça aos interesses outros que não fossem a (re)construção de uma sociedade pautada na justiça, na nobreza²⁸, na liberdade e na ética? O governo executivo federal, ao declarar abertamente a irrelevância da formação filosófica do estudante da educação básica, não estaria, mesmo que não intencionalmente, colocando em evidência o lugar desprestigiado que a disciplina Filosofia vem ocupando nesse nível de

²⁸ Sociedade nobre remete a uma perspectiva de sociedade que se conduz por princípios virtuosos, em que a virtude, para Aristóteles, “é de tal qualidade conforme o bem agir em relação aos prazeres e dores, e que o vício é o contrário” (EN II, 3, 1104b26-7).

ensino, até então silente em outros governos? O governo executivo federal, ao defender a extinção da Filosofia do currículo da educação básica e supervalorizar a Ciência, a Matemática e a Língua Portuguesa, não estaria dizendo que o pensamento é para poucos, que as questões fundamentais da humanidade não carecem de reflexões e que a formação não deve ser multifacetada, interdisciplinar? Os discursos oficiais de extinção da Filosofia do currículo da educação básica brasileira não seriam uma estratégia de governo para desviar o foco de temas centrais que, de fato, se apresentam como desafios recorrentes à educação no Brasil?

Com as considerações finais, concluímos a terceira e última seção, entendendo que não há desenvolvimento de qualquer sociedade sem o conhecimento, visto que, ele é o princípio da produção. No entanto, discursos ideológicos sob o lema contraditório da anti-ideologia têm nivelado por baixo pautas maiores, como a da educação, cuja estratégia que parece prevalecer é a de, por meio de tergiversações, silenciar o pensamento crítico da sociedade para as questões que, de fato, são relevantes e demandam respostas efetivas por parte do poder público. Contra essa estratégia é que erige a Filosofia e, talvez por isso, seja ela um dos alvos mais combatidos no contexto político atual, competindo-lhe o enfrentamento reflexivo a toda e qualquer forma de tentativa de silenciamento.

Por que temer a Filosofia?

A principal resposta para esse questionamento vincula-se, sem dúvida, ao papel que desempenha a educação e, por sua vez, a Filosofia, numa sociedade: o da conscientização.

Como introdutoriamente apresentado, conscientizar, para Freire (1980), significa dar visibilidade às insatisfações sociais e à opressão. Entretanto, “[...] a consciência é extremamente frágil e, em sua fragilidade, pode enganar-se muitas vezes” (Morin, 2004, p. 126). Conhecedor dessa fragilidade, o Estado, não raramente, atua escamoteando toda e qualquer forma que possibilite o despertar da consciência, uma “[...]”

qualidade humana última e, sem dúvida, a mais preciosa, pois o que é último é, ao mesmo tempo, o que há de melhor e de mais frágil (Morin, 2004, p. 126)”.

Por isso, o atual governo ao menosprezar a importância do pensamento filosófico no processo de formação escolar, na verdade, está atuando de forma a manter o processo de alienação social, visto que, enquanto permanecer o fantástico, a alienação, não há espaço, na concepção de Hegel (1970, p. 424), para o “exercício do pensar”.

A consciência, ao abrir caminho rumo à sua verdadeira existência, vai atingir um ponto onde se despojará de sua aparência: a de estar presa a algo estranho, que é só para ela, e que é como um outro. Aqui a aparência se torna igual à essência, de modo que sua exposição coincide exatamente com esse ponto da ciência autêntica do espírito. E, finalmente, ao apreender sua verdadeira essência, a consciência mesma designará a natureza do próprio saber absoluto (Hegel, 1992, p. 73).

Atacar a Filosofia, nesse sentido, explica o comportamento temeroso do governo em relação à potencialidade dessa disciplina, já que sua história se confunde com o próprio início do exercício do pensamento filosófico, o qual é atribuído aos filósofos pré-socráticos. Esses filósofos, anteriores a Sócrates, patrono da Filosofia, foram os primeiros a não mais aceitarem explicações inquestionáveis sobre as questões fundamentais da humanidade. Esse inconformismo com o estabelecido se corporificou no que Pitágoras, um dos primeiros integrantes da escola itálica, chamou, no século VI a. C., de *Philosophia*, uma nova postura humana diante da realidade posta.

Os pré-socráticos pretendiam, com essa atitude, buscar um tipo de explicação do real baseados no recurso da linguagem, um recurso racional, rompendo com a visão mítica e religiosa das coisas que existiam na natureza e que envolviam a vida. Empenhavam-se, portanto, em encontrar uma forma de pensar mais científica²⁹, porém, diferente da Ciência própria-

²⁹ Do movimento mito-razão, que poetas como Homero (autor da obra *Ilíada* e *Odisseia*) e Hesíodo, anteriores ao século VI a. C., relatavam a origem do mundo (cosmogonia) e dos deuses (teogonia) de forma mitológica, surgiu a Filosofia, cujos filósofos pré-socráticos empenhados na sistematização ra-

mente dita, o que é ratificado por Aranha (1993), segundo o qual, enquanto a Filosofia explica a realidade em sua totalidade questionando os pressupostos científicos e a si mesma, a Ciência se especializa, fragmentando o real, ou seja, a “Filosofia faz juízos de valor e a Ciência faz juízos de realidade”.

A filosofia não faz juízos de realidade, como a ciência, mas juízos de valor. O filósofo parte da experiência vivida do homem trabalhando na linha de montagem, repetindo sempre o mesmo gesto, e vai além dessa constatação. Não vê apenas como é, mas como deveria ser. Julga o valor da ação, sai em busca do significado dela (Aranha, 1993, p.87).

Para os filósofos da escola itálica, etimologicamente, *Philosophia*, palavra de origem grega, tem como significado “amor à sabedoria”, logo, uma busca afetuosa e paradoxal da verdade. Segundo esse conceito, o filósofo é “amigo da sabedoria” (Franca, 1973, p. 44) e jamais o seu dono, pois o saber não admite “tirantias, sofismas e hipocrisias” (Campanella, 1568 – 1639), ele nunca se esgota. Para tanto, de acordo com Aranha (1993), o filósofo necessita, ao mesmo tempo, da aproximação e do distanciamento daquilo que lhe causa espanto e admiração, em que, o admirar-se, para Platão, principal discípulo de Sócrates, é a primeira virtude filosófica.

Esses filósofos compreendiam a Filosofia não como uma mera negação do pensamento mítico, mas como um processo de busca da verdade vinculado a essa forma principiante de pensar, pois defendiam que a sua origem estava na racionalização da forma nebulosa de pensar a realidade que até então prevalecia, uma vez que, os pressupostos mitológicos, por se referirem à primeira leitura do mundo, eram necessários para a compreensão racional de tudo, até mesmo quando se pretendia refutá-los.

A busca pela verdade das coisas demonstrou que a mudança na forma de interpretar a realidade e questionar o mundo e a própria existência humana pelo prisma da razão resultou de um movimento processual, que tornou possível a consolidação, ao longo do tempo, da Filosofia que, conceitualmente, cional da origem do universo, na explicação do seu princípio, inseriram uma nova forma de pensar, que denominaram cosmologia, a Filosofia nascente (Chauí, 1998).

constitui-se como a busca, o entender, e o explorar dos porquês das coisas, dos fenômenos e das ações humanas.

Marcondes (2012), corroborando com o entendimento da escola itálica, considera que o pensamento racional não decorreu de uma ruptura abrupta com o mitológico, haja vista o fato de que ele permaneceu vivo na civilização grega, porém, transformou-se em tradição cultural, deixando de ser a base para a explicação da realidade. Essa transformação, diretamente relacionada com o surgimento do pensamento filosófico-científico, compreendido entre o final do século VII e final do século V a. C., foi processual e esteve associada a vários fatores, dentre os quais, destacam-se: a decadência da civilização micênico-cretense na Grécia, a mudança do regime monárquico divino para o aristocrático militar, o advento de uma economia agrícola, a invasão das tribos dóricas sobre o território grego, o surgimento das cidades-Estado (as *pólis*), as invenções da escrita e do calendário e o incentivo à participação social ativa na vida política.

Diante dos contatos culturais propiciados pelas viagens marítimas, somados à intensificação das atividades comerciais e mercantis e ao enfraquecimento da influência religiosa sobre a vida dos gregos, o pensamento mítico e religioso tornava-se, cada vez mais, insuficiente para explicar, de forma sobrenatural, a nova realidade posta. Assim, o mito deixou de ser um discurso verdadeiro proferido por uma autoridade, na qual estava a certificação de sua confiabilidade, para assumir um conceito cultural de narrativas sobre a origem das coisas, pois, diferentemente da Filosofia, o seu objetivo era tratar da vida humana na sua esfera afetivo-imaginativa.

Para Chauí (1998), o pensamento filosófico não se apoia em explicações divinas, incompreensíveis, ingênuas e pré-históricas da realidade, pelo contrário, ele ultrapassa narrativas sobrenaturais e inquestionáveis, as quais, como já foi dito, começaram a perder o seu poder explicativo da realidade das coisas, em fins do século VII e início do século VI a. C.

Nesse sentido, Chauí (1998) concebe o pensamento filosófico como totalizante, coerente, racional, universal, lógico e, principalmente, empenhado na busca da verdade através

de um constante processo do repensar-se. De forma poética, a Filosofia é, assim definida pelo filósofo renascentista italiano Tommaso Campanella:

[...] Eu nasci para derrotar os três males extremos: tiranias, sofismas, hipocrisias. Assim agora, percebo com quanta harmonia, poder, juízo e amor me instruiu Têmis. Estes princípios são certos e supremos da descoberta da Grande Filosofia, remédio contra a tríplice mentira sob a qual, chorando, oh mundo, tremes. Carestias, guerras, pestes, invejas e enganos, injustiça, luxúria, preguiça e desprezo, todos sob os quais estão três grandes males, que, no cego amor próprio, digno filho da ignorância, têm raiz e alimento. Portanto, venho a desvelar a ignorância (Campanella, 1568 – 1639).

Inevitavelmente, um dos grandes temores que, provavelmente, circunda o pensamento filosófico, resultando na perseguição dos seus sujeitos e na ameaça à Filosofia, reside no fato de ser ela, justamente, a consolidação do homem racional. Nesse sentido, a história do pensamento filosófico é a história do despertar da consciência humana, o que permite afirmar que, ser filósofo sempre foi “um ofício perigoso” (Cânfora, 2003). Para Cânfora (2003), as trajetórias de vida de filósofos como Sócrates, que foi levado à morte por “corromper” a juventude, Rousseau, que foi preso, exilado e teve a veiculação de suas obras proibida, Espinosa, que era considerado amaldiçoado, Marx, que era sinônimo de perigo e quem ousasse a ler os seus escritos tinha como castigo a privação da liberdade, dentre outras, ilustram o cerceamento da liberdade do pensamento e, ao mesmo tempo, o temor do poder da Filosofia, enquanto uma postura humana diante da vida que não se limita aos conformismos, aos silêncios do pensamento.

A reflexão sobre a Filosofia, na contemporaneidade, em que o pensamento humano se caracteriza pelo imediatismo tecnicista, deve caminhar na contramão do que Hegel (1992), numa perspectiva fenomenológica³⁰, chama de modismo filo-

³⁰ “Ciência da experiência da consciência [...] o propósito de Hegel deve ser entendido dentro da resposta original que a Fenomenologia pretende ser à grande teoria transmitida pela Crítica da Razão pura ao Idealismo alemão. [...] Hegel intenta mostrar que a fundamentação absoluta do saber é resultado de uma gênese ou de uma história cujas vicissitudes são assinala-

sófico, que se apresenta como a representação do pensamento. Não se conduzir por esse modismo, significa, para Hegel (1992), pensar Filosofia para além dos estabelecidos, das perspectivas ideológicas ancoradas em conceitos pré-fabricados, isolados e descontextualizados de uma totalidade. Ou seja, pensar Filosofia não se restringe à mera descrição de fatos históricos, visto que, a manifestação do pensamento filosófico se dá na e pela história.

Pensar é o ir-para-dentro-de-si do espírito e, assim, transformar em objecto o que ele é enquanto intuí; é o recolher-se em si e, deste modo, separar-se de si. (...) Eis o que constitui o trabalho infinito do espírito: retirar-se da sua existência imediata, da vida natural feliz, para a noite e a solidão da autoconsciência e, a partir da sua força e poder, reconstruir pensando a realidade efetiva e a intuição dele separadas. A partir da natureza da coisa, esclarece-se que justamente a vida natural imediata constitui o contrário do que seria a filosofia, um reino da inteligência, uma transparência da natureza para o pensamento. Semelhante discernimento não se constitui assim tão facilmente para o espírito. A filosofia não é um sonambulismo, é antes a consciência mais desperta, e o seu despertar sucessivo é justamente a elevação de si mesmo para lá dos estados da unidade imediata com a natureza – uma elevação e um trabalho que, enquanto diferença incessante de si em relação a si, para suscitar de novo a unidade mediante a actividade do pensamento, incidem no decurso de uma época e, claro está, de um longo tempo (Hegel, 1992, p.52-3).

O exercício do pensamento filosófico é, pelo exposto, um processo, denominado por Heidegger (2006), como “busca de si”, visto que, a Filosofia está para além do estabelecido. Assim, conceber Filosofia não se restringe a um procedimento meramente externo, visto que, conhecer sua história é, também, um processo interno, de auto busca, que significa dialogar com a história, inseri-la no presente e valer-se da memória, aqui concebida como “concentração do pensamento” (Heidegger, 2006), para então colocar-se num movimento capaz de encontrar-se e, ao mesmo tempo, edificar-se enquanto ser humano.

das, no plano da aparição ou do fenômeno ao qual tem acesso o olhar do Filósofo pelas oposições sucessivas e dialeticamente articuladas entre a certeza do sujeito e a verdade do objeto” (Hegel, 1992, p. 10).

A compreensão da história do pensamento filosófico, ao considerarmos a Filosofia como questionadora da sua própria existência, abrange tanto os seus precursores, quanto o processo de laicização que se deu ao longo da sua trajetória de consolidação. Contudo, conhecer a sua história não se restringe à repetição do que filósofos já disseram, mas, centra-se no estabelecimento de diálogos propiciadores de pensar o impensado ou, melhor dizendo, pensar o já pensado de outra forma.

Nesse sentido, partilhamos do entendimento de que a atitude filosófica é enfrentar as contradições e propor condições para novos saberes, visto que,

Filosofar significa investigar: Por que há simplesmente o ente e não antes o Nada? Investigar realmente essa questão significa: tentar ousadamente esgotar à força de investigações o inesgotável dessa questão, revelando aquilo que ela impõe a investigar. Onde qualquer coisa de semelhante ocorrer, há filosofia (Heidegger, 1969, p. 39).

Para Deleuze e Guattari (1992), a filosofia não é história, é “coexistência de planos”. Desse modo, a sua finalidade está em refletir, repensar e questionar o aparentemente já conhecido, na tentativa constante de buscar os fundamentos da verdade e da razão das coisas, chegando ao ponto de interrogar a si mesma. Por isso, se diz: o filosofar nunca acaba, uma vez que, toda verdade tem um princípio, o qual é sempre questionável. Nas palavras desses autores,

O tempo filosófico é assim um grandioso tempo de coexistência, que não exclui o antes e o depois, mas os superpõem numa ordem estratigráfica. É um devir infinito da filosofia, que atravessa a sua história, mas não se confunde com ela. [...] A filosofia é um devir, não história; ela é coexistência de planos, não sucessão de sistemas (Deleuze; Guattari, 1992, p. 72).

Com a consolidação do pensamento filosófico, o homem passou a não mais se contentar com explicações fantasiosas da realidade, mas a refletir de forma lógica e coerente sobre o seu próprio pensar e as verdades postas. Assim, a reflexão humana, com a Filosofia, adquiriu características de rigor metodológico, crítico, relacional, centrada no todo e em tudo, e necessária

para a fuga do pensamento estático e imediatista, sem as quais não se alcançariam os fundamentos e os princípios que orientam o próprio pensar humano.

A história da Filosofia é, portanto, marcada pelo temor à possibilidade da tomada de consciência por parte do sujeito, visto que, o estado ou condição de consciência engendra um movimento dialético no qual o saber do mundo constitui-se como a própria consciência-de-si (Hegel, 1992).

Com isso, recorrer à história do pensamento filosófico significa compreender a importância da Filosofia para a consolidação de um homem subversivo e revolucionário que, no processo interno de consciência, questiona a realidade, abala as estruturas estabelecidas, ameaça as tiranias do poder, nega e refuta ideologias, deixa de ter certezas que se esvaem quando confrontadas e se coloca num movimento de busca pela verdade que não tem fim, uma vez que, filosoficamente, todo conhecimento humano é incompleto e, na aceitação dessa incompletude, é que o homem se constitui como um “douto ignorante” (Cusa, 2003) e, por isso, um eterno buscador.

Considerações finais

Em contraposição aos discursos do governo atual de que as humanidades não têm utilidade alguma no processo de formação escolar do sujeito, argumentamos que não podemos perder de vista que, não por acaso, todos os governos vivenciados na história da humanidade e, especialmente os governos brasileiros, direcionam demasiada atenção, em seus planos de governo, à área de humanas, o que nos leva a dois questionamentos principais: Por que a área de humanas e, em especial a Filosofia, incomoda tanto os governantes, visto que é uma pauta recorrente nos seus planos de governo? Por que tamanho esforço, por parte do poder público atual, em implementar uma reforma do ensino a partir da exclusão curricular de disciplinas que integram uma área considerada, por esse mesmo poder público, como inútil ao desenvolvimento do país?

Provavelmente, uma das respostas aos supracitados questionamentos vincula-se ao desafio explícito nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Filosofia (DCN³¹) em relação ao ensino da disciplina de Filosofia. Segundo as referidas DCN, compete ao professor de Filosofia:

[...] enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente (Brasil, 2001).

A história da consolidação do pensamento filosófico, por sua vez, é marcada pela perseguição de todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para o despertar da consciência humana, tendo como exemplo clássico a figura de Sócrates, patrono da Filosofia, que foi levado à morte por envenenamento acusado de “corromper” os jovens atenienses com a propagação de ideias proibidas segundo a lei de Atenas, cidade onde vivia.

E, o contexto atual vivenciado pelas humanidades e, sobretudo, pela Filosofia, tem sido marcado por declarações do chefe do poder executivo federal direcionadas à supressão da disciplina Filosofia do currículo da Educação Básica, as quais estão sendo energeticamente combatidas por acadêmicos. Para tanto, destaca-se uma das declarações do presidente da república postada na sua rede social, o *facebook*:

A função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta [...]. O Ministro da Educação @abrahamWeinT estuda descentralizar investimento em faculdades de filosofia e sociologia (humanas). Alunos já matriculados não serão afetados. O objetivo é focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como: veterinária, engenharia e medicina (G1, 26/04/2019).

³¹ Parecer CNE/CES nº 492/2001 – homologado. Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50. Resolução CNE/CES nº 12 de 13/03/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia.

O governo justifica esses posicionamentos discursivos a partir da situação econômica do país, bem como, baseado em dados do PISA, um instrumento internacional que avalia o desempenho dos estudantes nas áreas de Ciências, Matemática e Leitura, cujos indicadores revelam uma posição desfavorável ocupada pelo Brasil. Sustentado nesses discursos, o governo federal vem sendo taxativo na defesa de reformas no currículo da educação básica de forma a valorizar áreas que possibilitam um retorno financeiro mais imediato para o país.

Diante dessas declarações, a Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (Anpof), representando outras 27 (vinte e sete) associações de pesquisadores de diversas áreas das humanidades, se pronunciou, por meio de nota pública, sintetizada nos seguintes termos:

As declarações do ministro e do presidente revelam ignorância sobre os estudos na área, sobre sua relevância, seus custos, seu público e ainda sobre a natureza da universidade. Esta ignorância, relevável no público em geral, é inadmissível em pessoas que ocupam por um tempo determinado funções públicas tão importantes para a formação escolar e universitária, para a pesquisa acadêmica em geral e para o futuro de nosso país (G1, 26/04/2019).

Também por meio de nota pública, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), a Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), declararam:

[...] é tão equivocado e enganoso avaliar as diferentes disciplinas e a reflexão filosófica pela sua aplicabilidade imediata quanto desconhecer a importância histórica das ciências sociais e das ciências sociais aplicadas no desenvolvimento de diferentes tecnologias voltadas à resolução de graves problemas da sociedade [...]. A reflexão das ciências humanas e sociais, incluída a filosofia, tem sido tão crucial para a formulação e avaliação de políticas públicas como para o desenvolvimento crítico das demais ciências [...]. É inaceitável, portanto, que essas disciplinas sejam consideradas um 'luxo', passível de corte em tempos de crise econômica como a que vivemos atualmente no país ou de 'rebaixamento' por motivação político-ideológica", afirma o comunicado [...] (G1, 26/04/2019).

A análise desses discursos traz à tona o histórico conflito que acompanha a consolidação do pensamento filosófico, ou seja, ao mesmo tempo em que a Filosofia surge como um instrumento imprescindível para o despertar do sujeito para as questões fundamentais da humanidade, revela-se como um perigo para a manutenção do *status quo* de um dado cenário, necessitando, por isso, de estratégias que a silenciem, as quais se repetem ciclicamente, apenas com novas vestimentas, ora mais explícitas, ora menos evidentes, contudo, estrategicamente orquestradas de forma que o *modus operandi* siga o seu curso.

No Brasil de hoje, o que se percebe é a predominância de uma visão tecnicista e reducionista da educação a uma *alfabetização* no sentido restrito do domínio do sistema “alfabético-ortográfico” e da mecânica “aprendizagem do ler e do escrever” (Soares *et. al.*, 2014), retomando um contexto político educacional já vivido no regime militar, o qual, é assim descrito por Saviani (2010):

A partir de 1964, o protagonismo no planejamento educacional se transferiu dos educadores para os tecnocratas, o que se expressou na subordinação do Ministério da Educação (MEC) ao Ministério do Planejamento, cujos corpos dirigente e técnico eram, via de regra, oriundos da área de formação das ciências econômicas. Nesse contexto, os planos para a área de educação decorriam diretamente dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND), recebendo, por isso mesmo, a denominação de “Planos Setoriais de Educação e Cultura” (PSEC). Quanto ao PNE atualmente em vigor, ele resultou de duas propostas: uma elaborada pelo MEC, na gestão Paulo Renato do governo FHC, e outra gestada no II Congresso Nacional de Educação. Em suma, na década de 1930, o conceito de plano assumiu o sentido de introdução da racionalidade científica na educação; no Estado Novo, metamorfoseou-se em instrumento destinado a revestir de racionalidade o controle político-ideológico exercido pela política educacional; com a LDB de 1961 se converteu em instrumento de viabilização da racionalidade distributiva dos recursos educacionais; no regime militar, caracterizou-se como instrumento de introdução da racionalidade tecnocrática na educação; na Nova República, sua marca foi o democratismo com o que a ideia de introduzir, pelo plano, uma espécie de racionalidade democrática se revestiu de ambiguidade; finalmente, na era FHC, o plano se transmutou em instrumento de introdução da racionalidade financeira na educação (Saviani, 2010, p. 784).

Além dessa histórica perspectiva econômico-rationista de se pensar os rumos para a educação brasileira, o que vem resultando em leis com caráter ideológico-fundamentalista, que são elaboradas excluindo a participação da sociedade civil e tratadas como políticas de governo, o atual cenário da educação no Brasil depara-se com discursos que, ao atacarem deliberadamente o papel que desempenha a área de humanas e, especialmente a Filosofia, no processo de ensino-aprendizagem, tentam camuflar a real intenção do governo pela implementação de um tipo de educação que [...] implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, que implica num constante desvelamento da realidade” (Freire, 1983, p. 80).

Contra essa lógica discursiva, argumenta Freire (2000) que a educação e seus sujeitos não podem abster-se do debate, que não é neutro. Nas palavras do autor: “[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica [...]” (Freire, 2000, p. 37). Ou seja,

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não se esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade (Freire, 1992, p. 78).

Assim, este artigo, ao dar visibilidade às potencialidades crítico-educativas da Filosofia enquanto disciplina provocadora do exercício do pensamento, desvela as intencionalidades camufladas nos recentes e superficiais discursos de ataque a disciplinas da área de humanas por parte do atual governo brasileiro.

A superficialidade desses discursos políticos de ataque à Filosofia explica-se, em certa medida, pelo frágil argumento do governo, que os sustenta a partir de uma visão econômico-rationista, tecnicista, cartesiana, adestradora e alienante de se pensar a formação escolar no Brasil. Segundo o atual governo, investir na área de humanas é um desperdício de verbas públi-

cas num momento em que se precisa de retornos financeiros imediatos, os quais são angariados mais rapidamente a partir do incentivo a outras áreas do conhecimento. Diante disso, questionamos: Ao matemático, ao físico, ao biólogo, dentre tantos outros profissionais das diversas áreas, não se faz necessário o exercício do pensamento? É possível formar um profissional desconsiderando as múltiplas áreas de conhecimento necessárias a uma formação sólida e de qualidade?

Esses discursos representam, ainda, um ataque aos próprios princípios normativos que regem o ensino brasileiro, bem como, aos direitos fundamentais arduamente conquistados pela população brasileira. Outrossim, sabemos que o sistema legislativo brasileiro opera formulando e aprovando leis como se fosse um processo de moeda de troca por interesses escusos, reduzindo-as a políticas de governo.

Além disso, o processo de formulação dessas leis é excluído e restrito aos gabinetes do poder, ignorando a efetiva participação social. Sobre essa cerceada participação, Dourado (2014) entende que leis, como a que regulamentou o PNE 2014-2024, ainda pecam por excluírem a participação da sociedade civil e/ou limitarem-na a etapas menos importantes do processo. Em entrevista à Revista Retratos da Escola esse autor declarou que:

Luiz Fernandes Dourado – [...] é preciso a participação da sociedade civil e da sociedade política para fazer valer as metas e diretrizes. Para que não se torne letra morta, é imprescindível que ganhe materialidade e seja plenamente executado (Scheibe, 2014, p. 234 -235).

Por todo o exposto, desvendamos que, não por acaso, as DCN para os cursos de graduação em Filosofia caracterizam, de forma explícita, a tarefa do professor em despertar os jovens para a reflexão filosófica como um enfrentamento aos obstáculos que são impostos ao pensamento inovador, crítico e independente.

Referências:

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *Filosofando: introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 1993.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

AZEVEDO, Fernando. et al. *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Revista HISTEDR OnLine, São Paulo, n.esp., p.188-204, ago.2006.

BOGDAN, Robert Staszewski; BIKLEN, Sari Knoop. *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988*. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm>. Acesso em: 15 mai. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 18 02 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 04 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 492/2001, de 04 de julho de 2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 09 de julho de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em 03 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 12, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 09 de abril de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES122002.pdf>>. Acesso em 03 jun. 2019.

BRASIL. *Resultados: Brasil no PISA 2015 – Nacional*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoesinternacionais/pisa/resultados>>. Acesso em 02 jun. 2019.

CAMPANELLA, Tommaso. *Poética*. In: Tutte le opere, I vol. A cura di Luigi Firpo. Milano: Mondadori, 1954.

CÂNFORA, Luciano. *Filosofia: um ofício perigoso*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1998.

CUSA, Nicolau de. *A douta ignorância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (trad. João Maria André), 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?*. Tradução de Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

- DOURADO, Luís Fernando et al. *Entrevista PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.8, n.15, p.231-248, jul./dez. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/DELL/Downloads/439-1642-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.
- FILHO, Heleno Araújo et. al. *Entrevista PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.8, n.15, p.231-248, jul./dez. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/DELL/Downloads/439-1642-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.
- FRANCA, Leonel. *Noções de história da filosofia*. 21. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1973.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2000.
- G1. *Educação: Bolsonaro diz que MEC estuda ‘descentralizar’ investimento em cursos de filosofia e sociologia*. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/26/bolsonaro-diz-que-mec-estuda-descentralizar-investimento-em-cursos-de-filosofia-e-sociologia.ghtml>>. Acesso em 04 jun. 2019.
- GADOTTI, Moacir. *Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo_moacir_gadotti.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do Espírito*. Trad. de Paulo Meneses, 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1992, 2 vols.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich (1970). *Introdução à história da filosofia*. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Ed. 70, 1991.
- HEIDEGGER, Martin. *Introdução à metafísica*. Trad. Emanuel Carneiro Leão. Ed. Tempo brasileiro, Rio de Janeiro, 1969.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Bragança Paulista: EDUSF; Petrópolis: Vozes, 2006.
- MARCONDES, Danilo. *Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. – 7.ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- MORIN, Edgard. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- OLIVERIA, Dalilla Andrade. *Das políticas de governo à política de estados: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira*. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>. Acesso em 03 jun. 2019.

RAMOS, Maria Helena Rauta; BARBOSA, M. J. S. *Metamorfoses sociais e políticas urbanas*. Rio de Janeiro: DPEA, 2003,

SAVIANI, Dermeval. *Organização da Educação Nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/07.pdf>>. Acesso em 02 jun. 2019.

SAVIANI, Dermeval. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval et al. *Entrevista PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.8, n.15, p.231- 248, jul./dez. 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/DELL/Downloads/439-1642-1-PB.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

SCHEIBE, Leda et al. *Entrevista*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 227-229, jul./dez. 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/DELL/Downloads/439-1642-1-PB.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

SOARES, Magda. Alfabetização. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. *Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita par educadores*. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

