

A secundarização da Filosofia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Ivanilde Apoluceno de Oliveiraⁱ

Dannyel Teles de Castroⁱⁱ

Resumo

O artigo traz uma análise acerca do componente curricular de filosofia dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente no Ensino Médio. A partir das competências e habilidades específicas para as Ciências Humanas e Sociais aplicadas ao Ensino Médio, texto que dispõe de elementos para o direcionamento da filosofia no currículo escolar, constata-se a secundarização desta em detrimento de conhecimentos históricos, sociais e geográficos. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, enseja-se uma discussão crítica sobre o papel da filosofia na Educação Básica, evidenciando, entre outros aspectos, a importância da inserção de filosofias outras, como as africanas, ameríndias e asiáticas, diante de sua necessária contribuição para a formação do estudante de Ensino Médio.

Palavras-chave: filosofia; ensino de filosofia; filosofia da educação; filosofia intercultural.

The Secondaryization of Philosophy in the National Common Curricular Base (NCCB)

Abstract

The article provides an analysis of the Philosophy curricular component within the National Common Curricular Base (NCCB), specifically in High School. Based on the specific skills and abilities for the Humanities and Social Sciences applied to High School, a text that provides elements for the direction of Philosophy in the school curriculum, it is clear that this is secondary to the detriment of historical, social and geographical knowledge. Through bibliographical and documentary research, a critical discussion is held about the role of Philosophy in Basic Education, highlighting, among other aspects, the importance of including other philosophies, such as African, Amerindian and Asian, given their necessary contribution to the training of high school students.

Keywords: philosophy; teaching philosophy; philosophy of education; intercultural philosophy.

ⁱ Pós-doutorado em Educação pela PUC-RJ. Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e UNAM-UAM-Iztapalapa – México. Docente e pesquisadora do PPGED e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará. Bolsista produtividade do CNPq2. Brasil. E-mail: nildeapoluceno@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3458-584X>.

ⁱⁱ Doutor em Educação pela UEPA. E-mail: dannyeltelesdecastro@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4061-3664>.

La secundarización de la Filosofía en la Base Curricular Común Nacional (BCCN)

Resumen

El artículo realiza un análisis del componente curricular de Filosofía dentro de la Base Curricular Común Nacional (BNCC), específicamente en la Escuela Secundaria. A partir de las competencias y habilidades específicas para las Humanidades y Ciencias Sociales aplicadas a la Escuela Secundaria, texto que aporta elementos para la dirección de la Filosofía en el currículo escolar, se desprende que ésta es secundaria en detrimento de los conocimientos históricos, sociales y geográficos. A través de una investigación bibliográfica y documental, se realiza una discusión crítica sobre el papel de la Filosofía en la Educación Básica, resaltando, entre otros aspectos, la importancia de incluir otras filosofías, como la africana, la amerindia y la asiática, dado su necesario aporte para la formación de estudiantes de escuela secundaria.

Palabras clave: *filosofía; filosofía de la enseñanza; filosofía de la educación; filosofía intercultural.*

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consiste em um documento normativo que define aprendizagens essenciais para serem desenvolvidas nas etapas e modalidades da Educação Básica, com o objetivo de garantir o direito de aprendizagem preceituado pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Propõe a elaboração de conteúdos educacionais, por meio da indicação das competências e habilidades, que devem orientar as decisões pedagógicas em termos curriculares.

Assim, constitui um documento que se apresenta como orientador, mas que de fato se configura em um documento padronizador e homogeneizador, direcionando quais conteúdos devem ser priorizados e como devem ser trabalhados, bem como os conteúdos que são ou não obrigatórios, tendo por referência uma visão tecnicista e pragmática de educação.

Conforme Oliveira (2006), o tecnicismo na educação, com base nos pressupostos positivista, funcionalista e na psicologia behaviorista, centra-se nos métodos e técnicas de ensino, nos aspectos objetivos e operacionais do trabalho pedagógico, secundarizando os fatores subjetivos do processo educativo, com o fim de obter eficiência técnica e produtividade no ensino. E o pragmatismo se caracteriza pela seleção dos conteúdos considerados como úteis e necessários para a obtenção de um ensino eficaz e técnico.

O objetivo não é fomentar a capacidade de criar, pensar e refletir criticamente dos alunos, e sim, por meio da BNCC (Brasil, 2021, p. 15) indicar “o que os alunos devem ‘saber’ [...] e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’”.

Não se discutem os fins da educação, a preocupação é com a seleção das disciplinas consideradas significativas para preparar tecnicamente o educando para o mercado de trabalho, considerando, inclusive, o tempo de estudo do alunado. O que se visa é a redução do número de disciplinas, com o discurso de potencializar o tempo de estudo dos educandos, evitando-se disciplinas vistas como inúteis e não produtivas.

Nesse contexto, algumas disciplinas não são consideradas prioridades e, portanto, não obrigatórias, como é o caso da filosofia, que é secundarizada e invisibilizada na BNCC. Ela se apresenta como estudo e prática no campo das Ciências Humanas no Ensino Médio, não sendo obrigatória, logo não é considerada prioritária.

O silenciamento histórico da filosofia ocidental no Brasil, no período da ditadura militar, deu-se, sobretudo, por razões políticas, sendo considerada a filosofia, do ponto de vista ideológico, como perigosa, por viabilizar a compreensão crítica da realidade. E essa percepção ainda permanece vigente em alguns segmentos sociais, entre os quais os ultraconservadores. É essa a razão da não prioridade da filosofia na BNCC?

O não reconhecimento das filosofias africanas, ameríndias e asiáticas é um fato histórico que vem sendo construído pelo pensamento moderno, com a valorização da ciência positivista, ainda presente hoje no contexto educacional. Precisamos conhecer essas filosofias e que elas façam parte do currículo na educação brasileira.

Na BNCC, qual filosofia é mencionada? Como ela se apresenta no documento da Base Nacional Comum Curricular?

O objetivo deste artigo é analisar qual e como a filosofia se apresenta no documento da BNCC e explicitar como as filosofias ocidentais, africanas, ameríndias e asiáticas contribuem para a educação e a formação do estudante do Ensino Médio.

Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, sendo consultados documentos referentes à BNCC e autores que a debatem ou fundamentam este estudo no campo da filosofia.

As seções constitutivas deste artigo são: a introdução, com o objetivo e a metodologia do estudo; a análise de como a filosofia se apresenta na BNCC; a explicitação de como as filosofias ocidentais, africanas e ameríndias contribuem para a educação e a formação do estudante do Ensino Médio.

2 A FILOSOFIA NO DOCUMENTO DA BNCC

O discurso da formação no Ensino Médio é direcionado para os jovens, vistos como “sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis”, e cabe às escolas garantir:

[...] as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo (Brasil, 2021, p. 465).

O documento ainda destaca que:

No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos (Brasil, 2021, p. 474).

A BNCC da 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. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2021, p. 561).

Espera-se que os jovens elaborem hipóteses e argumentos com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é um passo importante tanto para a construção do diálogo como para a investigação científica, pois coloca em prática a dúvida sistemática – entendida como questionamento e autoquestionamento, conduta contrária à crença em verdades absolutas (Brasil, 2021, p. 562).

Além disso, pressupõe uma formação que combata “estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença” (Brasil, 2021, p. 469).

Esses pressupostos filosóficos na formação geral do aluno do Ensino Médio aparentemente indicam existir o reconhecimento da importância do saber filosófico ocidental e não ocidental, na medida em que possibilita compreensão crítica da realidade, viabiliza uma

formação lógica e debate de maneira fundamentada questões éticas e de respeito às diferenças culturais e individuais. No entanto, a filosofia, diferente da história e da geografia, não aparece de forma significativa no texto de argumentação dessa formação. Não são mencionadas, por exemplo, a ética, a teoria do conhecimento, a antropologia filosófica, a lógica e a estética como temáticas filosóficas.

Acrescenta-se o fato de que o documento, com relação às Ciências Humanas, apresenta como categorias da área fundamentais à formação dos estudantes: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho, sendo destacados e analisados mais em uma visão histórica e geográfica do que filosófica.

Na questão do tempo e espaço, é afirmado serem uma matéria de reflexão da filosofia, mas o que se destaca na argumentação são a história e a geografia:

Definir o que seria o tempo é um desafio sobre o qual se debruçaram e se debruçam grandes pensadores de diversas áreas do conhecimento. O tempo é matéria de reflexão na Filosofia, na Física, na Matemática, na Biologia, na História, na Sociologia e em outras áreas do saber.

Na História, o tempo assume significados e importância variados. O fundamental é compreender que não existe uma única noção de tempo e que ele não é nem homogêneo nem linear, ou seja, ele expressa diferentes significados. Assim, no Ensino Médio, os estudantes precisam desenvolver noções de tempo que ultrapassem a dimensão cronológica, ganhando diferentes dimensões, tanto simbólicas como abstratas, destacando as noções de tempo em diferentes sociedades. Na história, o acontecimento, quando narrado, permite-nos ver nele tanto o tempo transcorrido como o tempo constituído na narrativa sobre o narrado.

A compreensão do espaço deve contemplar suas dimensões histórica e cultural, ultrapassando suas representações cartográficas (Brasil, 2021, p. 563).

A filosofia é mencionada no conjunto de categorias: indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética. O texto faz apenas referência à tradição socrática no pensamento grego que introduziu a questão: o que é o ser humano?, bem como a relação do ser humano com a natureza em uma perspectiva essencialista e metafísica e a compreensão aristotélica de que o ser humano é um animal político e social:

O esclarecimento teórico dessas categorias tem como base a resposta à questão que a tradição socrática, nas origens do pensamento grego, introduziu: O que é o ser humano? Na busca da unidade, de uma natureza (*physis*), os primeiros pensadores gregos sistematizaram questões e se indagaram sobre as finalidades da existência, sobre o que era comum a todos os seres da mesma

espécie, produzindo uma visão essencializada e metafísica sobre os seres humanos. A identificação da condição humana como animal político – e animal social – significa que, independentemente da singularidade de cada um, as pessoas são essencialmente capazes de se organizar para uma vida em comum e de se governar. Ou seja, os seres humanos têm uma necessidade vital da convivência coletiva (Brasil, 2021, p. 565).

Posteriormente, faz uma análise sociológica da organização social e cultural dos seres humanos, destaca ser importante debater questões éticas, mas não menciona ser a ética um problema filosófico:

Todavia, os humanos têm, também, necessidades relacionadas à sua subsistência. Nesse sentido, exercem atividades que implicam relações com a natureza, agindo sobre ela de maneira deliberada e consciente, transformando-a. Esse processo contribui para que o indivíduo se produza como ser social. [...] na construção de sua vida em sociedade, o indivíduo estabelece relações e interações sociais com outros indivíduos, constrói sua percepção de mundo, atribui significados ao mundo ao seu redor, interfere na natureza e a transforma, produz conhecimento e saberes, com base em alguns procedimentos cognitivos próprios, fruto de suas tradições tanto físico-materiais como simbólico-culturais [...] (Brasil, 2021, p. 565).

O entrelaçamento entre questões sociais, culturais e individuais permite aprofundar, no Ensino Médio, a discussão sobre a ética. Para tanto, os estudantes devem dialogar sobre noções básicas como o respeito, a convivência e o bem comum em situações concretas (Brasil, 2021, p. 567).

A filosofia também é mencionada nas categorias política e trabalho. No âmbito da política, remete apenas à origem do pensamento filosófico na Grécia Antiga, como coisa do passado. Destaca que no mundo contemporâneo as questões políticas, tanto em escala local como global, ganham maior visibilidade na geopolítica:

A política está na origem do pensamento filosófico. Na Grécia Antiga, o exercício da argumentação e a discussão sobre os destinos das cidades e suas leis estimularam a retórica e a abstração como práticas necessárias para o debate em torno do bem comum. Esse exercício permitiu ao cidadão da pólis compreender a política como produção humana capaz de favorecer as relações entre pessoas e povos e, ao mesmo tempo, desenvolver a crítica a mecanismos políticos como a demagogia e a manipulação do interesse público. A política, em sua origem grega, foi o instrumento utilizado para combater os autoritarismos, as tiranias, os terrores, as violências e as múltiplas formas de destruição da vida pública. No mundo contemporâneo, essas questões observadas tanto em escala local como global ganham maior visibilidade na Geopolítica, pois ela enuncia os conflitos planetários entre pessoas, grupos, países e blocos transnacionais, desafio importante de ser conhecido e analisado pelos estudantes (Brasil, 2021, p. 567).

Com relação ao trabalho, o documento faz menção a diferentes dimensões do trabalho e cita o trabalho pensado por Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim, porém destaca do passado apenas a importância da relação sujeito/trabalho e a rede de relações sociais. Atualmente, ressalta o uso das novas tecnologias:

A categoria trabalho, por sua vez, comporta diferentes dimensões –filosófica, econômica, sociológica ou histórica: como virtude; como forma de produzir riqueza, de dominar e de transformar a natureza; como mercadoria; ou como forma de alienação. Ainda é possível falar de trabalho como categoria pensada por diferentes autores: trabalho como valor (Karl Marx); como racionalidade capitalista (Max Weber); ou como elemento de interação do indivíduo na sociedade em suas dimensões tanto corporativa como de integração social (Émile Durkheim). Seja qual for o caminho ou os caminhos escolhidos para tratar do tema, é importante destacar a relação sujeito/trabalho e toda a sua rede de relações sociais. Atualmente, as transformações na sociedade são grandes, especialmente em razão do uso de novas tecnologias (Brasil, 2021, p. 568).

Assim, a filosofia mencionada é a ocidental, que aparece como um discurso histórico do passado, por meio de uma visão metafísica e essencialista de mundo, sendo destacado em matéria de política o estudo atual da geopolítica e no trabalho o uso das novas tecnologias. O discurso da ética está presente como necessária à formação, mas o texto não aborda filosoficamente essa questão.

Nas competências específicas e habilidades das Ciências Humanas e Sociais aplicadas ao Ensino Médio, a filosofia ocidental também é pouco mencionada, sendo mais destacados os argumentos históricos, geográficos e sociais.

Poucas foram as habilidades direcionadas para o campo filosófico, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Competências Específicas e Habilidades das Ciências Humanas e Sociais aplicadas ao Ensino Médio

(continua)

Competências Específicas	Habilidades
<p>1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica (p. 571).</p>	<p>Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais (p. 572). Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros) (p. 572).</p>
<p>2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações (p. 573).</p>	<p>Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais (p. 573).</p>
<p>3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global (p. 574).</p>	<p>Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável (p. 575).</p>
<p>4. 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 (p. 576).</p>	<p>-</p>
<p>5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos (p. 577).</p>	<p>Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade (p. 577).</p>

Quadro 1 - Competências Específicas e Habilidades das Ciências Humanas e Sociais aplicadas ao Ensino Médio

(conclusão)

Competências Específicas	Habilidades
	<p>Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais (p. 577). Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos (p. 577). Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas (p. 577).</p>
<p>6. 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 (p. 579).</p>	<p>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 nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo (p. 579).</p>

Fonte: Brasil (2021 – grifos nossos).

Nas competências específicas, os aspectos filosóficos mencionados são a formação crítica, com possibilidades de tomadas de posições e escolhas com dimensão ética e adoção de princípios e atitudes éticas. Há referência à ética socioambiental, sem explicitar o que a constitui.

Nas habilidades, é referida a necessidade por parte dos estudantes de: compreensão de ideias filosóficas; serem capazes de elaborar hipóteses e argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base em

informações de diversas naturezas, incluindo textos filosóficos; apreenderem os fundamentos e os valores éticos; problematizarem as desigualdades, os preconceitos, a intolerância e a discriminação; analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo discutindo com base em argumentos éticos.

Dessa forma, nas competências e habilidades, a questão da criticidade e da ética está presente, cuja formação perpassa pela filosofia. No entanto, o que predomina são competências e habilidades direcionadas para o campo histórico, social e geográfico, com o discurso da promoção da sustentabilidade socioambiental e o consumo responsável, mantendo a lógica do capital.

3 A CONTRIBUIÇÃO DAS FILOSOFIAS À EDUCAÇÃO E À FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

A educação como realidade antropológica associa-se ao filosofar, isto é, oferece temas existenciais e sociais de debate da filosofia, considerando esta ser uma atividade relacionada ao existir de homens e mulheres no mundo.

Se a filosofia busca conhecer e solucionar as problemáticas do ser humano vivenciadas no mundo, a educação, como um processo de formação humana, não pode estar fora do campo de estudos da filosofia. Se tudo que faz parte do existir humano no mundo é objeto de estudo filosófico, então a educação é objeto de estudo filosófico.

O filósofo teoriza e conceitua sobre a educação; analisa a possibilidade de sua existência e explica a finalidade da educação para o ser humano. E a educação como campo filosófico é atravessada por questões da antropologia filosófica, da ética, da gnosiologia, da ontologia, da epistemologia, da estética, entre outras.

Aristóteles, em matéria de educação, parte da ideia de mimesis (imitação) e de sua compreensão metafísica do movimento, ou seja, como uma relação entre ato e potência.

A educação, então, é possível, para Aristóteles:

porque existem disposições a desenvolver e meios para realizá-lo. O homem se educa porque atualiza suas energias (doutrinas da potência e do ato levadas para o campo da educação); o educando é, potencialmente, um sábio; com a educação se atualiza (converte-se em ato) o que é susceptível de desenvolver-

se. Três são os fatores da educação humana: as disposições naturais (*natura*), os meios para aprender (*ars*) e a prática ou hábito para afirmar o assimilado (*exercitatio*) (Larroyo, 1974, p. 181).

A educação em Aristóteles aprimora a natureza humana e apresenta um caráter humanista ao cultivar todas as disposições naturais humanas. É também formadora moral do ser humano.

Para Kant (1996, p. 15-16), o ser humano “não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz”. A educação possibilitaria o aprimoramento da natureza humana.

A filosofia contribui para o processo educacional, na perspectiva de formação humana, em sua dimensão existencial e antropológico-filosófica.

Freire (1981, p. 27-28) explica que “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio ser humano. Por isso, é preciso fazer um estudo filosófico-antropológico”. Ao pensar sobre nós mesmos, vamos encontrar, na natureza do ser humano, algo que possa constituir o núcleo fundamental que sustente o processo de educação. O ser humano, ao perguntar e refletir sobre si mesmo, descobre-se como “um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação”.

Professores e estudantes, em seu cotidiano escolar, colocam questões implicitamente filosóficas. O/a professor/a indaga: por que estou ensinando? O que é o ensino? O estudante pergunta: Por que vou à escola? Por que estudar?

É importante, dessarte, que o/a educador/a, como filósofo/a da educação, reflita sobre a problemática educacional na busca de um significado existencial e político para sua prática educativa.

Segundo Luckesi (1990, p. 43):

Cabe ao educador questionar permanentemente sobre o objetivo do seu trabalho, sobre os sujeitos de sua prática, sobre o sentido dos procedimentos que utiliza, sobre o que é conhecimento, sobre efetividade, sobre métodos, sobre os conteúdos que veicula, e tantos outros objetos que estão comprometidos com sua prática. Os objetos de meditação filosófica para o educador não estão distantes de suas condutas; não são objetos abstratos. Ao contrário, são os fenômenos, acontecimentos e fatos que estão imediatamente juntos de si, diretamente articulados com a materialidade de sua ação. A filosofia e o exercício do filosofar têm consequências diretas e imediatas para a nossa prática educativa, na medida em que atuam buscando e produzindo

fundamentos que deem direção ao nosso agir. Aliás, como tudo o mais na vida humana, também na prática educativa não se age sem filosofia.

Assim, a filosofia fundamenta a educação ao explicitar a concepção de mundo e de educação. E ao explicitar o significado da educação possibilita compreender melhor a complexidade antropológica da prática educacional. Que ser humano pretendemos formar? Para qual sociedade?

A filosofia, então, viabiliza problematizar os fundamentos da educação. É a formação tecnicista direcionada para o mercado de trabalho da BNCC que o estudante do Ensino Médio necessita? O jovem a quem se direciona o documento não está contextualizado no documento. Quem é esse jovem em âmbito étnico-racial, de classe e de gênero? Essa contextualização não apontaria para uma formação humanista e para o mundo do trabalho?

A filosofia explica o processo de conhecer humano e, com isso, viabiliza compreender a educação como situação gnosiológica, como processo de conhecimento, cujos sujeitos cognoscentes são mediatizados pelo conteúdo. Nessa relação gnosiológica ensina-se e aprende-se.

Além disso, as posições gnosiológicas subsidiam teoricamente as concepções de educação – racionalismo, empirismo, materialismo, idealismo etc. –, que permite compreender no texto de educação as bases gnosiológicas que orientam o pensamento educacional.

Além do conhecer humano na perspectiva gnosiológica, a epistemologia traz para debate o conhecimento científico e a relação com os diferentes saberes, que são importantes na educação. Dialogar com os saberes da escola e com os saberes culturais dos estudantes é fundamental para reconhecer o outro, em uma dimensão de alteridade, seus saberes, cultura e diferenças.

A filosofia inclui a lógica no processo educacional. A criança, jovens e adultos realizam operações lógicas e que estão relacionadas a seu processo educacional. Há necessidade, então, de se trabalhar pedagogicamente a capacidade lógica dos estudantes, conforme sua idade, daí a importância de o/a professor/a conhecer a lógica e sua aplicabilidade na educação.

Cabe ao/a professor/a propor desafios, interrogar, debater, arquitetar problemas e estimular seus alunos a pesquisar e a descobrir (Antunes, 2008). Desenvolver atividades que desenvolvam a capacidade de raciocinar, argumentar, problematizar, conceituar etc.,

fundamentais para a produção, leitura e compreensão de textos, desenvolver os conteúdos matemáticos e analisar problemas sociais.

Dessa forma, a lógica contribui para o processo de problematização da realidade, do pensar coerentemente elaborado, do criar, conceituar, argumentar e da criticidade.

A filosofia também problematiza e reflete criticamente sobre os problemas educacionais, contribuindo assim para que os educadores problematizem e analisem de forma crítica os problemas da educação, visando solucioná-los, trazendo para debate questões epistemológicas, éticas e políticas de um modo próprio ao pensar filosófico, em diálogo com as ciências da educação.

A função da filosofia, conforme Saviani (1980, p. 30 e 35), é:

[...] acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional de modo a explicitar os seus fundamentos, esclarecer a tarefa e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas [...] é contribuir para que os educadores adotem uma postura reflexiva para com a problemática educacional.

Segundo Rios (1993, p. 25): “a filosofia da educação será sempre uma reflexão que se fará não apenas numa perspectiva gnosiológica ou ontológica, mas ética e política”.

A filosofia tem um papel histórico-político. Gramsci (1991, p. 44) afirma: “Tudo é político, inclusive a filosofia ou as filosofias”. E Dussel (2001) compreende a filosofia como teoria e ação ético-política de intervenção crítica. Ele explica do ponto de vista ético-político que “a pobreza de grande parte da Humanidade, situada no sul do planeta, e a possibilidade ecológica da extinção da vida serão os dois problemas centrais da filosofia no século XXI” (Dussel, 2001, p. 9).

Logo, a filosofia como radicalmente problematizadora e crítica é histórica, ética e politicamente contextualizada na realidade social e no existir humano.

A filosofia traz para debate os fundamentos da ética. O cenário social que vivemos de negação da vida humana evidencia a necessidade e o dever (obrigação moral) de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais de respeito ao ser humano e ao seu existir no mundo.

Dussel (2000, p. 17), com relação à dialética da globalização-exclusão, afirma: “a morte das maiorias exige uma ética da vida, e seus sofrimentos nos levam a pensar e a justificar a sua necessária libertação das cadeias que as prendem”.

A Ética de Dussel tem como princípio fundamental a vida. Pressupõe uma luta pelos direitos do ser humano de viver com dignidade e liberdade. Ética que estabelece como referência ética à “vida humana” a ser produzida, reproduzida e desenvolvida em comunidade. Ética direcionada às necessidades fundamentais da vida humana.

No contexto de violência que vivemos na sociedade e no ambiente escolar, o debate da ética não pode ficar restrito às normas de condutas, na perspectiva do dever-ser, há necessidade de reflexão sobre os fundamentos da ética que fazem parte de uma formação humanista, que perpassa pelo respeito ao outro e às diferenças culturais e individuais.

Ética da solidariedade e da dialogicidade, pressupondo novos valores gestados não em práticas sociais individualistas, como na “moral do mercado”, mas em experiências de solidariedade e ações coletivas dialógicas (Freire, 2000). Ética inseparável da prática educativa, considerando-se que a prática docente como ação especificamente humana é formadora, por isso ética. Ética que anda de mãos dadas com a estética (Freire, 2007).

Freire (2007, p. 120) utiliza o termo boniteza para se referir a atitudes éticas que perpassam pelo respeito ao outro, pela luta pelos direitos sociais, entre os quais a educação e pela supressão das desigualdades e opressões sociais e que estão relacionadas à necessidade da criticidade, da eticidade, da ciência e da politicidade. Esse esforço de desocultar verdades e sublinhar bonitezas une, em lugar de afastar, como antagônicas, a formação científica com a artística. O estético, o ético e o político não podem estar ausentes da formação nem da prática científica.

A filosofia traz para reflexão os fundamentos da estética. A educação estética é fundamental para a humanização do ser humano, pela capacidade de possibilitar a flexibilização do pensamento que reflete na ação. Trata-se de uma educação que visa, por meio da formação da sensibilidade, melhorar a vida e o próprio conhecimento (Schiller *apud* Trezzi, 2017).

Duarte Junior (2002, p. 142) explica que as atividades artísticas são importantes para o processo de aprendizagem, pois registra os caminhos do pensamento, da expressão e da compreensão das atividades. Educar na dimensão estética significa:

[...] colocar o indivíduo em contato com os sentidos que circulam em sua cultura, para que, assimilando-os, ele possa nela viver [...] educar significa, basicamente, permitir ao indivíduo a eleição de um sentido que norteia sua existência. Significa permitir que ele conheça as múltiplas significações e as compreenda a partir de suas vivências (Duarte, 1988 *apud* Marin, 2007, p. 114).

A estética na educação se apresenta como espaço de criação e de desenvolvimento dos sentidos, de percepção sensorial e cultural, porque os seres humanos são capazes de sentir e expressar sentimentos.

A filosofia, então, no documento da BNCC precisa ser apresentada como necessária à formação do estudante do Ensino Médio e os argumentos explicativos em torno da fundamentação filosófica em sua relação com a educação. As questões filosóficas, principalmente a ética, a argumentação lógica e a formação crítica, fazem parte da formação dos estudantes do Ensino Médio, porém não são explicados argumentos históricos, sociais e geográficos, secundarizando a filosofia como campo de saber.

Além disso, é preciso reconhecer tanto a existência de outras filosofias quanto a da educação como um campo de estudo da filosofia, presente na produção de filósofos/as, bem como estabelecer diálogo com essas filosofias e campos de conhecimentos outros, superando a visão tecnicista da BNCC. É importante a compreensão da necessidade de uma educação humanista para além do mercado de trabalho e que tenha uma dimensão de práxis (teoria-ação, reflexão-ação).

4 A INSERÇÃO DE FILOSOFIAS OUTRAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A BNCC não oferece uma disposição específica de autores que devem ser trabalhados no currículo de filosofia no Ensino Médio, mas deixa subentendida que a formação filosófica necessária oferecida ao estudante deve compreender certos aspectos da filosofia ocidental. Apesar disso, indica o favorecimento da diversidade cultural nas competências específicas e habilidades das Ciências Humanas e Sociais aplicadas ao Ensino Médio. Observam-se, nessa contradição de ideias, tanto um apagamento das filosofias africanas, ameríndias e asiáticas, recorrente no tratamento da filosofia enquanto disciplina, como também uma abertura para a possibilidade de sua inserção entre os conteúdos ministrados em sala.

Essa discussão remonta ao tema da natureza geográfica da filosofia, frequentemente referida como grega. Por muitos séculos, a filosofia foi concebida como “criação do gênio helênico”, ou “milagre” grego responsável pela passagem do *mythos* ao *logos* (Reis, 2021). A partir de Tales de Mileto, Sólon, Eudoxo, Pitágoras e Platão, a relativização do conhecimento

mítico possibilitou um afastamento da crença mitológica em razão da supervalorização do conhecimento lógico, caracterizado por discursos claros, objetivos e ordenados em que se assume o sentido racional daquilo que pode ser explicado pelo ser humano (consciência filosófica). Nessa direção, descredibiliza-se completamente o pensamento não grego pela natureza entendida como mítica ou religiosa (irracional, segundo os critérios da tradição filosófica grega) de suas reflexões, assim como também pelo seu assentamento na tradição oral.

Apesar de convencionalmente aceita pelos seguidores da filosofia moderna ocidental, a teoria do helenismo nato da filosofia vem sendo desconstruída há alguns anos, sobretudo por filósofos africanos e latino-americanos. Autores como George James, Cheikh Diop, Théophile Obenga, Molefi Asante, Mogobe Ramose e José Nunes Carreira advogam a hipótese de a filosofia não ter nascido grega. Com base em algumas fontes históricas, esses autores expõem a ocorrência de textos filosóficos egípcios anteriores aos escritos gregos. Tais fontes levariam a crer que os gregos “meramente continuaram e desenvolveram, às vezes parcialmente, o que os egípcios inventaram” (Diop, 1974, p. 230).

O filósofo Asante (2014, p. 119) indaga-nos: “por que os filósofos gregos estudaram na África?”. Conforme o autor:

Tales, o primeiro filósofo é lembrado por ter estudado na África. Dizem que aprendeu filosofia dos egípcios. Eles estudaram no Egito porque era a capital cultural do mundo antigo. Pitágoras é conhecido por ter estudado por pelo menos vinte e dois anos na África. Pode-se obter uma boa educação em vinte e dois anos, talvez até alcançar um Ph.D.! Os gregos buscavam a informação filosófica que os africanos possuíam. Quando Isócrates escreveu sobre seus estudos no livro *Busirus*, disse: “Eu estudei filosofia e medicina no Egito”. Ele não estudou esses assuntos na Grécia, na Europa, mas no Egito e na África. Não é só a palavra filosofia que não é grega, a prática da filosofia já existia muito antes dos gregos. Imhotep, Ptahhotep, Amenemhat, Merikare, Duauf, Amenhotep, filho de Hapu, Akhenaton e o sábio de Khunanup, são apenas alguns dos filósofos africanos que viveram muito tempo antes da Grécia ou de algum filósofo grego existir (Asante, 2014, p. 119).

Para o filósofo brasileiro Nogueira (2015, p. 1), o nascimento da filosofia é, contudo, um falso problema:

Não se trata de afirmar que a filosofia nasceu no Egito e substituir Tales de Mileto ou Platão por Ptahhotep. Não pedimos a retirada da “certidão grega da filosofia” dos manuais, mas sim que ela não venha sozinha, sem o registro de que existem posições a favor do nascimento africano. Os manuais de filosofia precisam incluir versões diversas sobre suas origens, reconhecendo a legitimidade de todas, assim como não ignoramos perspectivas diferentes em

várias questões filosóficas. É perigoso e reducionista para uma boa formação filosófica limitar toda a filosofia a poucas tradições. Com efeito, o problema não seria estritamente teórico, mas político (e obviamente filosófico). O projeto de dominação do Ocidente tem um aspecto epistemológico que pretende calar qualquer filosofia que tenha sotaques diferentes. Afinal, a filosofia foi “eleita” como suprasumo da cultura ocidental.

Nesse sentido, interessa-nos, para além das origens geográficas da filosofia, o entendimento de que essa é uma atividade humana presente em diferentes contextos. Para Fernet-Bettancourt (2011), ainda que o termo filosofia seja de origem grega, ele diz respeito a uma potencialidade humana que pode ser e é cultivada em todas as culturas da humanidade.

Como potencialidade humana, desenvolveu-se, no curso da história, nos quatro cantos do mundo. Na filosofia ocidental, dentro de um projeto de dominação político-econômica europeu, o colonialismo, atuou como mecanismo de legitimação de processos de subalternização e marginalização de outras culturas e, conseqüentemente, de seus saberes filosóficos. Nessa direção, a Europa logrou a si mesma e ao mundo colonial o título de detentora da filosofia universal, o que não passa de um equívoco contextual.

Se a filosofia parte da compreensão e razão humanas, por que seres humanos africanos, ameríndios e asiáticos não são utilizados como referência no campo da filosofia?

Assumir a perspectiva filosófica intercultural faz-se necessário, uma vez que a história da institucionalização acadêmica da filosofia atuou em prol da ocultação da pluralidade de filosofias, reduzindo o ato de filosofar a uma disciplina de estudos, ou ramo do saber acadêmico, ou ainda a uma “carreira”. Nesse contexto disciplinar, os textos de filósofos europeus são tidos como cânones.

Para que a prática intercultural de que falamos seja efetiva, precisamos levar em consideração também os outros filosofares. Isso implica um exercício de alteridade, de abertura à ocorrência de outras formas de produção e reprodução do conhecimento, para além daquelas a que estamos habituados. Outras filosofias possuem outros padrões cognitivos para o conhecimento, bem como outras noções e marcadores filosóficos, e precisamos adotar uma postura ética de abertura ao outro.

Por que não falar em *ubuntu* quando se trata de ética nas aulas de filosofia no Ensino Médio? Esse dispositivo filosófico dos povos bantus caracterizado pelos princípios da partilha, da preocupação e do cuidado mútuos, assim como da solidariedade, desvela uma premissa ontológica de que a comunidade é lógica e historicamente anterior ao indivíduo. Segundo o

filósofo sul-africano Ramose (2011), *ubuntu* significa “o que é comum a todas as pessoas” e indica que um ser humano só se realiza quando participa da humanização de outros seres humanos.

Machado (2014) evidencia que o pensamento filosófico africano representa formas filosóficas de refletir, ensinar e aprender sobre as relações dos seres da natureza, do cosmo e da existência humana. As filosofias africanas desvelam uma educação orientada para a comunidade como um todo, em um processo que envolve escuta sensível e pensar o coletivo (Machado, 2014).

Para Ramose (2011), a noção fundamental da epistemologia e ética ubuntu é a filosofia do “Nós”. É importante observar que, no tocante às filosofias africanas, a comunidade é definida como uma entidade dinâmica entre três esferas: a dos vivos, a dos mortos-vivos (ancestrais) e a dos ainda não nascidos. Nesse sentido, a filosofia do “Nós” assume as três esferas em uma ética solidária que dialoga com os aspectos presente, passado e futuro da comunidade.

A importância da comunidade não indica, porém, que o indivíduo perca a identidade pessoal e a autonomia. O indivíduo é considerado autônomo e, portanto, responsável por suas ações. No entanto, a importância atribuída ao sentido da comunidade desvela princípios éticos e morais caros a essa matriz do saber.

Nesse sentido, a educação pautada pela ética *ubuntu* indica que a realização de uma pessoa passa pelas outras, isto é, a capacidade de partilhar e ser na relação com outras é fator indispensável na construção individual.

Nogueira (2012) pontua que a generosidade é exaltada em um sentido cada vez menos convencional, isto é, não se trata de ofertar, doar recursos ou fazer das outras pessoas um mero objeto de caridade individual, e sim trabalhar junto e fazer do resultado dos esforços um campo vasto para a circulação de saberes e proveito de todas as pessoas. Nesse sentido, compreende-se que o resultado de um trabalho individual nunca é realmente obra de uma só pessoa, mas sempre contou com a participação direta e indireta de outras pessoas. Portanto, o valor das coisas precisa ser compartilhado para reconhecermos as diversas faces de nossa existência com os outros.

Outro fator que contribui para a compreensão das ideias filosóficas, apresentando-se como uma crítica à razão moderna, é a lógica subjacente às filosofias ameríndias. Essa

discussão também pode ser inserida no currículo de filosofia na Educação Básica, partindo das competências e habilidades dispostas pela BNCC para as Ciências Humanas e Sociais aplicadas ao Ensino Médio.

Para os filósofos Krenak (2019) e Kopenawa (Kopenawa; Albert, 2015), o contexto de crise paradigmática civilizatória vivenciado atualmente é resultado de séculos de dominação da razão ocidental, elevada ao posto de saber universal em um movimento que causou e causa violação a diversas formas de vida, humanas e não humanas. Logo, o cerne do problema é filosófico: a filosofia ocidental projetou-se acima das demais filosofias, evidenciando uma ontologia eurocêntrica que nega e exclui outros horizontes epistemológicos e ontológicos.

Nas filosofias krenak e yanomami, evidenciadas pelos autores, o ser corresponde a uma pluralidade de formas: ser humano, ser animal, ser árvore, ser montanha, ser rio etc. Toda a vida que pulsa na Terra por meio da natureza é percebida como ser, onde a ética adotada é a de interconexão entre os seres, em um processo que não separa os seres, mas os percebem como partes singulares que integram o todo. Cada um tem seu lugar, sua razão de ser, todos com igual importância para a dimensão de humanidade pensada aqui. Assim sendo, são perspectivas filosóficas que evidenciam a lógica da totalidade e da relacionalidade entre os seres da natureza.

Quando Viveiros de Castro (1996) fala a respeito do perspectivismo ameríndio, ele menciona que as ontologias originárias recombina e dessubstancializam predicados referentes ao estatuto do humano, não designando domínios ontológicos distintos, e sim contextos relacionais, isto é, perspectivas móveis e variáveis entre quem é humano e quem não o é. Com base nessas matrizes de saber, esse autor afirma: “a condição original comum aos humanos e animais não é a animalidade, mas a humanidade” (Viveiros de Castro, 1996, p. 119), ao que o diálogo com Krenak e Kopenawa nos leva a acrescentar: não apenas humanos e animais, mas também árvores, plantas, montanhas, rios e, do mesmo modo, espíritos e divindades compartilham a condição comum de humanidade nas filosofias ameríndias.

Eis uma discussão pela qual desde sempre perpassa a preocupação filosófica: o que é o ser? Dos pré-socráticos a Descartes, muito se falou a respeito da natureza do ser e a condição de existência, ao que as filosofias krenak e yanomami contribuem com sua perspectiva cosmo-ontológica. A introdução dessa discussão na Educação Básica suscita tanto a ampliação do horizonte filosófico para os estudantes quanto ressalta a beleza da diversidade cultural.

No contexto das filosofias asiáticas, a condição do ser também é um elemento fundante e apresenta discussões pertinentes para o campo da filosofia. A filosofia de Nagarjuna (150-250 d.C.), por exemplo, evidencia a problemática ontológica entre ser e não ser por meio da superação da condição humana de sofrimento.

A origem do sofrimento está associada à ideia de *karma*, segundo a qual toda ação produz um efeito; esse efeito será negativo se o fator de impulso da ação for negativo, e será positivo se o fator de impulso da ação for positivo. Toda a existência humana está invariavelmente condicionada à noção filosófica de *karma*.

O conceito de *karma* coloca em questão, por um lado, um princípio de responsabilidade individual pela condição de sofrimento e, por outro, a resolução dessa condição. Para a tradição filosófica pan-indiana, no princípio do sofrimento (isto é, em sua origem ou causa) estão dadas as condições de resolução deste. A partir disso, emerge a noção de transmigração, ou processo transmigratório, fazendo referência à ideia de que, após um período na erradicidade, a alma pode voltar a animar outro corpo humano ou animal, dependendo de suas ações em vidas anteriores.

Conforme Loundo (2019), a transmigração da alma evidencia uma narrativa mítica de explicação da questão do sofrimento. Não sendo solucionado, o sofrimento passa a ser postergado, até que se encontre sua resolução. Nesse sentido, o conceito de *karma* evidencia um fundamento de autorresponsabilidade, em que há certa responsabilidade do indivíduo pela condição de sofrimento; logo, este pode ser resolvido. Todos os elementos e condições responsáveis pela resolução do problema existem e estão dados onde quer que ele emergja (Loundo, 2019).

Nas filosofias indianas, o sofrimento está ligado a uma questão fundamental de cognição: a condição última de ser um sofredor é determinada por uma dimensão de ignorância, que, por sua vez, é constitutiva de uma forma de enxergar as coisas como elas não são. Uma vez que o ser humano se encontra condicionado ao sofrimento, isto é, não enxerga as coisas como elas são, a resolução apresentada pelas filosofias indianas é a realização de uma correção perceptiva do eu (Loundo, 2019).

Para Nagarjuna, o enfrentamento à condição de sofrimento consiste em recusar tanto a via do ser quanto a do não ser, uma vez que ambas produzem ficções sobre o mundo e o ser humano (Gouveia *et al.*, 2018). Logo, as raízes do sofrimento podem ser detectadas tanto nas ideias equivocadas sobre a essência dos seres – a via do ser – quanto na falsa noção de que a

destruição das coisas seja a solução para o fim do sofrimento, a via do não ser. Para Nagarjuna, entre um e outro descortina-se o horizonte libertador do caminho do meio, cujo “propósito emancipatório reside na crítica aos (pre)conceitos longamente arraigados em nossa experiência e que moldam nossa visão fantasiosa sobre a realidade” (Gouveia *et al.*, 2018).

Como vimos, as filosofias africanas, ameríndias e asiáticas oferecem grandes contribuições para o campo filosófico, e sua inserção no âmbito do currículo de filosofia na Educação Básica faz-se necessária diante do apagamento histórico que lhes foi legado. Tal apagamento é perpetuado pelo documento da BNCC, que não menciona um direcionamento específico para a abordagem de filosofias não ocidentais no conteúdo do Ensino Médio.

Ao mesmo tempo, o documento preconiza uma série de tópicos, entre as competências e habilidades elencadas, por meio dos quais é possível trabalhar com a compreensão das ideias filosóficas tanto ocidentais como também africanas, ameríndias e asiáticas.

Defendemos, para o ensino de filosofia, o exercício da filosofia intercultural como possibilidade crítica e libertadora de superação de uma realidade que produz epistemicídio e desigualdade cultural. A práxis intercultural deve, então, possibilitar o diálogo pleno entre os diferentes filósofos, evidenciando aos educandos o horizonte pluriversal da filosofia como uma de suas mais belas contribuições para a formação humana.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho trouxe uma análise acerca dos dispositivos educativos e curriculares da filosofia na Educação Básica, especificamente no Ensino Médio, a partir da BNCC, a qual se caracteriza como um documento normativo e padronizador, que não contextualiza o jovem a quem o processo formativo em questão é direcionado.

No tocante ao lugar das Ciências Humanas e Sociais no documento, verifica-se um tratamento desigual destinado aos diferentes componentes curriculares. Nesse constructo, a filosofia é relegada a um plano secundário na formação dos educandos.

A filosofia tem um papel histórico-político e deve ser apresentada como necessária ao processo formativo dos educandos. A assunção da pluriversalidade filosófica, mediante a inserção de tópicos associados às filosofias africanas, ameríndias e asiáticas, bem como a

efetiva realização de um diálogo intercultural entre filosofia ocidental e não ocidental, são exemplos de contribuições de alta relevância do campo filosófico para o âmbito da educação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e Maria Montessori em minha sala de aula**. São Paulo: Ciranda Cultura, 2008.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: a teoria de mudança social. **Afrocentricidade Internacional**, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf. Acesso em: 2 fev. 2024.

DIOP, Cheikh Anta. **The African Origin of Civilization: myth or reality?** Westport: Lawrence Hill, 1974.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la liberación**. 7. ed. México: Primero Editores, 2001.

FORNET-BETTANCOURT, Raúl. La filosofía intercultural. *In*: DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen (orgs.). **El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “Latino”** [1300-2000]. Ciudad de México: XXI, 2011. p. 639-646.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. Paz e Terra, 2007.

GOUVEIA, Ana Paula Martins; LOUNDO, Dilip; FERRARO, Giuseppe; MONTEIRO, Joaquim; VIERA, Leonardo. **Nāgārjuna: exame do ser e do não ser**. Campinas: Phi, 2018.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1996.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**. Palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Aílton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1974. t. I.

LOUNDO, Dilip. Índia: razão e religião. **Café Filosófico**, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a1-OhSaJhxA&list=PLJoPGv7O36RUbpYVNYG-wfk5pCyOWhM5F&index=6>. Acesso em: 4 fev. 2024.

LUCKESI, Cipriano. Filosofia, exercício do filosofar e prática educativa. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 45, jan./mar. 1990. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2087/1826/>. Acesso em: 4 fev. 2024.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas**: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MARIN, Andreia Aparecida. Ética, estética e educação ambiental. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 22, p. 109-118, jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/198>. Acesso em: 4 fev. 2024.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 18, p. 62-73, maio/out. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4523>. Acesso em: 4 fev. 2024.

NOGUERA, Renato. Introdução à filosofia a partir da história e cultura dos povos indígenas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 394-407, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/23786>. Acesso em: 4 fev. 2024.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da educação**: reflexões e debates. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

RAMOSE, Mogobe. Sobre a legitimidade e o estudo de filosofia africana. **Ensaaios Filosóficos**, v. IV, p. 6-25, out. 2011. Disponível em: https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf. Acesso em: 4 fev. 2024.

REIS, Maurício de Novais. O nascimento da filosofia: discussão sobre a hipótese da pluriversalidade. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 65, p. 332-342, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3291>. Acesso em: 4 fev. 2024.

RIOS, Terezinha. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.

TREZZI, Clóvis. Estética e educação. **Criar Educação**, Criciúma, v. 6. n. 2, jul./nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/2360>. Acesso em: 4 fev. 2024.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**, v. 2, n. 2, p. 115-144, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/F5BtW5NF3KVT4NRnfM93pSs>. Acesso em: 4 fev. 2024.

Recebido em: 07/02/2024

Aprovado em: 10/03/2024

Publicado em: 28/06/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.