Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE

OPEN ACCESS

doi.org/10.51891/rease.v12i11.29343

ENTRE O CÂNONE E A EXCLUSÃO: A AUSÊNCIA DA FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO E SEUS IMPACTOS NO ATO DE FILOSOFAR

BETWEEN THE CANON AND EXCLUSION: THE ABSENCE OF THE PHILOSOPHY OF LIBERATION IN HIGH SCHOOL AND ITS IMPACTS ON THE PHILOSOPHIZING ACT

ENTRE EL CANON Y LA EXCLUSIÓN: LA AUSENCIA DE LA FILOSOFÍA DE LA LIBERACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SUS IMPACTOS EN EL ACTO DE FILOSOFAR

Leonan Gustavo Genghini da Cruz[1]
Carlos Roberto da Silveira[2]
Karina Carrasqueira Lopes[3]

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo analisar a ausência da Filosofia da Libertação no Ensino Médio e os impactos dessa carência no ato de filosofar. Para essa análise, o artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter reflexivo, analítico, de abordagem qualitativa interpretativa das teorias de Enrique Dussel, principal representante da Filosofia da Libertação. O propósito foi discutir o modelo atual de ensino de filosofia nas escolas, em que se esvazia o pensamento filosófico, devido à maneira descontextualizada, em que há maior ênfase na filosofia europeia. Pretendendo compreender as origens dessa exclusão, o artigo retoma a trajetória da Filosofia no Brasil, desde a chegada dos Jesuítas até o currículo atual, que em meio a diferentes maneiras de ensinar filosofia, não ocorreu uma plena ruptura com o cânone europeu. Para a superação dessa problemática, são apresentados caminhos de resistência e superação para uma formação libertadora da filosofia em sala de aula.

Palavras-chave: Filosofia da Libertação. Ensino Médio. Enrique Dussel.

ABSTRACT: This article aims to analyze the absence of the Philosophy of Liberation in Brazilian secondary education and the impacts of this absence on the practice of philosophizing. Thereunto, the study is based on a bibliographical and reflective research approach, employing a qualitative and interpretive analysis of the theories by Enrique Dussel, one of the main representatives of the Philosophy of Liberation. The article discusses the current model of philosophy education in schools, in which philosophical thinking can become impoverished due to a decontextualized approach that places greater emphasis on European philosophy. To understand the origins of this exclusion, the study revisits the history of philosophy education in Brazil, from the arrival of the Jesuits to the contemporary curriculum, showing that, despite different approaches to teaching philosophy, a complete rupture with the European canon has not been achieved. To address this issue, the article presents possibilities for resistance and transformation aimed at promoting a liberating approach to philosophy education in the classroom.

[1] Mestrando em Educação pela Universidade São Francisco (USF). Graduado em Filosofia pela USF. Bolsista CNPq. Professor da rede pública estadual de São Paulo. Universidade São Francisco (USF).
[2] Pós-doutor em Filosofia da Educação pela Universidade dos Açores (Portugal). Pós-doutor em Educação pela Universidade São Francisco (USF). Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Docente do PPGE. Pesquisador Bolsista Produtividade CNPq. Centro Universitário Patos de Minas (UNIPAM).
[3] Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciada em Ciências Sociais pela UFRJ. Pós-doutorado (PNPD/CAPES) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora Auxiliar do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade São Francisco (USF).

Keywords: Philosophy of Liberation. Secondary Education. Enrique Dussel.

RESUMEN: El presente artículo tiene como objetivo analizar la ausencia de la Filosofía de la Liberación en la educación secundaria brasileña y los impactos de esta carencia en el acto de filosofar. Para ello, se desarrolla una investigación bibliográfica, de carácter reflexivo y analítico, con un enfoque cualitativo e interpretativo de las teorías de Enrique Dussel, uno de los principales representantes de la Filosofía de la Liberación. El artículo aborda el modelo actual de enseñanza de la filosofía en las escuelas, en el cual el pensamiento filosófico puede verse empobrecido, debido a un enfoque descontextualizado que otorga mayor énfasis a la filosofía europea. Con el propósito de comprender los orígenes de esta exclusión, el artículo retoma la trayectoria de la enseñanza de la filosofía en Brasil, desde la llegada de los jesuitas hasta el currículo contemporáneo, mostrando que, a pesar de las diferentes formas de enseñar filosofía, no se ha producido una ruptura plena con el canon europeo. Para superar esta problemática, se presentan caminos de resistencia y transformación orientados hacia una formación filosófica liberadora en el aula.

Palabras clave: Filosofía de la Liberación. Educación secundaria. Enrique Dussel.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Filosofia, nas escolas brasileiras, desenvolve-se em meio a disputas profundas, que envolvem diferentes visões sobre o conhecimento, a política e a prática pedagógica. Essas tensões refletem diretamente na forma como o currículo é estruturado, privilegiando majoritariamente a tradição filosófica europeia. A volta da Filosofia como componente obrigatório no Ensino Médio, a partir da Lei nº 11.684/2008, buscou valorizar o pensamento crítico entre os estudantes, abrindo espaço para uma abordagem mais reflexiva. No entanto, mesmo com essa reinserção, os materiais didáticos e as orientações curriculares continuam presos ao repertório clássico da filosofia ocidental, basicamente em uma História da Filosofia centrada em nomes como Platão, Aristóteles, Kant, Hegel e Sartre, dentre outros.

Ao olhar para as raízes históricas da filosofia no Brasil, assim como para toda a educação do país, é possível perceber que, desde a colonização, a influência do pensamento europeu, principalmente daquele proveniente e imposto por Portugal, ficou fortemente marcada nos currículos escolares. No período colonial, o primeiro contato com a filosofia no Brasil partiu dos Jesuítas, que com o modelo de ensino criado pela própria Companhia de Jesus, a *Ratio Studiorum*, buscavam, através dela, estabelecer um modelo padrão de estudos em todas as suas escolas ao redor do mundo colonizado, com o objetivo de ensinar e estruturar o ensino, mas também de evangelizar pela fé católica. Apesar dos avanços obtidos pelos jesuítas com a educação brasileira, seu modelo, além de voltado aos pensadores europeus, visava a um ideal pragmático: "[...] a filosofia da educação no Brasil não abandonará as suas raízes históricas, que consistem em inspirar-se de um ideal humanístico, associado ao utilitarismo, não abandonando a ideia de que a educação moral e espiritual deve inspirar-se no cristianismo" (CAPALBO C,

1978, p. 39). A filosofia no Brasil foi moldada por esses ideais que pouco questionavam as raízes históricas e existências da própria condição de vida no país. Essa herança histórica na educação brasileira permanece evidente, ao analisar os currículos atuais de ensino que reproduzem uma filosofia não condizente com o contexto latino-americano ou com a realidade concreta dos estudantes, sendo uma resistência para ocupar um lugar no Ensino Médio.

A ausência de vozes latino-americanas no campo filosófico, especialmente da corrente conhecida como Filosofia da Libertação, revela uma falha importante na construção da história da Filosofia e da Educação. Ao deixar de lado alguns pensadores do Sul, como Enrique Dussel, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Aníbal Quijano etc., bem como os saberes e visões de mundo dos povos originários, os pensamentos filosóficos e epistemológicos tornam-se incompletos e limitados. Essa exclusão enfraquece o próprio ato de filosofar, pois desconsidera o ponto de vista enraizado nas experiências e vivências dos povos da América Latina. Foi justamente esse afastamento entre a tradição filosófica europeia e a realidade concreta dos povos colonizados que levou autores como Dussel a desenvolver uma proposta de filosofia ética centrada na alteridade, ou seja, que parte do olhar e das necessidades dos sujeitos historicamente marginalizados.

Para Dussel E (1977, p. 13), "a filosofia da libertação pretende assim formular uma metafísica - que não é ontologia - exigida pela práxis revolucionária e pela *poiesis* tecnológica, a partir da formação social periférica [...]". Trata-se de construir uma reflexão filosófica que responda aos desafios de contextos periféricos, articulando teoria e prática a partir da realidade social concreta. Quando esse compromisso com a práxis é abandonado, a Filosofia perde seu potencial transformador e crítico, tornando-se algo distante da vivência dos estudantes e pouco relevante para seus contextos de vida.

Este artigo propõe refletir sobre as consequências da exclusão dos pensamentos e teorias filosóficas e das Epistemologias do Sul no processo de ensinar e aprender Filosofia nas escolas. Parte-se da ideia de que trazer a Filosofia da Libertação para o currículo do Ensino Médio é um passo importante para transformar o filosofar em uma prática crítica, enraizada nas vivências dos estudantes, e não apenas em uma repetição dos grandes nomes da tradição europeia.

Por metodologia, este artigo, com base em estudo bibliográfico, possui caráter reflexivo, crítico, analítico e de abordagem qualitativa interpretativa das teorias de Enrique Dussel sobre a Filosofia da Libertação, tem o propósito de problematizar o modelo atual de ensino de filosofia nas escolas, tendo por objeto de análise a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei nº

11.684, de 2 de junho de 2008 para o Ensino Médio. O atual currículo privilegia a filosofia europeia e estadunidense, mantendo o sentido das colonialidades de imposição epistemológicas universais, o que promove epistemicídios, descontextualiza outras formas de compreensão de conhecimento do mundo, e dissolve possibilidades de interpretações críticas relacionadas ao mundo da vida. Tal cenário afeta o desenvolvimento do pensamento filosófico nas escolas, desarticula alternativas que podem ser construídas para incluir visões filosóficas que partem da realidade Latino-Americana, do local e do mundo concreto que dialoga diretamente com o cotidiano dos alunos. A escolha por tal temática e os critérios para seleção das obras e documentos pesquisados advêm do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Teorias Críticas Latino-Americanas (GPETECLA), do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF), que desenvolve pesquisas e projetos quanto à Filosofia da Libertação, com enfoque na educação brasileira. Diante de uma filosofia crítica Latino-Americana, embasada na Ética, na Alteridade e na Exterioridade, esta pesquisa justifica-se por buscar compreender as motivações de ainda se manter as colonialidades de ser, saber e poder diante da lógica do mercado neoliberal, da Totalidade na relação centro/periferia e na ontologia que insistem em manter as suas verdades, nesse caso, através do BNCC.

Assim sendo, para percorrer o que este artigo tem como objetivo, na próxima seção encontra-se uma trajetória da Filosofia na Educação brasileira, desde os jesuítas até a atualidade. Em seguida, analisa-se como o currículo de Filosofia é formado e como ocorre a exclusão de saberes latino-americanos. A seção posterior apresenta os fundamentos da Filosofia da Libertação, para que, na seção seguinte, seja apontado como isso impacta no ato de filosofar. Por fim, o artigo apresenta as possibilidades para a inserção da Filosofia da Libertação no Ensino Médio.

2 A TRAJETÓRIA DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DOS JESUÍTAS A ATUALIDADE

Para analisar como o currículo atual de filosofia no Brasil deixa ausente a Filosofia da Libertação e outros pensamentos filosóficos decoloniais, faz-se necessário traçar como a Educação brasileira foi moldada desde o seu "descobrimento", para chegar ao modelo atual de ensino, principalmente no que concerne à Filosofia. Nesse sentido, quando se olha para a filosofia no Brasil desde os primeiros séculos da colonização, é possível notar a presença e a influência europeia:

> *O Brasil, por ser um país colonizado, tem a produção de sua cultura e pensamento que passa a vigorar importados de Portugal, uma vez que a cultura indígena originária é suprimida em prol do pensamento implantado pelo velho mundo. Nesse sentido, para entender o movimento da história da filosofia do Brasil e consequentemente do modelo de pensamento filosófico brasileiro, é preciso compreender o movimento histórico do próprio país, pois apesar do conteúdo filosófico poder tratar mesmo de assuntos atemporais, a produção filosófica é intrínseca ao tempo, e o modo de se fazer filosofia é possibilitado pelas condições históricas, pelo contexto histórico* (SANTOS TF, 2016, p. 114).

Ao chegarem ao solo brasileiro no século XVI, os jesuítas trouxeram consigo um modelo educacional devidamente estruturado. Esse modelo, chamado *Ratio Studiorum*, criado pelo próprio fundador da Companhia de Jesus, Santo Inácio de Loyola, buscava estabelecer um padrão para o ensino na Europa e nas colônias existentes ao redor do mundo. A educação jesuíta buscava alcançar um rigor comprometido com a doutrina da Igreja Católica, sendo a educação também um meio de evangelização. Pensando nos povos nativos do Brasil, esse foi um dos momentos em que os indígenas tiveram uma aproximação maior com a educação formal, devido ao método jesuíta que buscava alcançá-los: "Nas letras clássicas, além do latim como 'língua internacional' e do grego, eles introduziram em cada país a língua pátria. Por isso se entende a preocupação, aqui no Brasil, com a aprendizagem do tupi-guarani ou língua 'brasílica' [...]" (CAPALBO C, 1978, p. 41). Apesar dessa preocupação, esse modelo educacional estava longe de ser algo decolonial, pois essa atenção com os indígenas não era para aprender a cultura local ou algo semelhante, mas para evangelizá-los. Além disso, a atenção maior no processo educacional não era voltada para os indígenas.

Após um longo período de educação jesuíta no Brasil, com a ascensão do Marquês de Pombal em Portugal, em 1759, a Companhia de Jesus foi expulsa de seu país e das colônias a ele pertencentes. Com o advento do Iluminismo na Europa, a educação buscava se secularizar, rompendo com o ensino religioso. Esse rompimento, que buscava exaltar a razão, não apresentou mudanças significativas para o Brasil na época, pois ainda se mantinha uma importação do pensamento europeu na educação brasileira, na qual o pensamento aristotélico ainda predominava. Além disso, a filosofia produzida na Europa elevava o ser humano, mas não considerava os povos latino-americanos ou de outros continentes. Immanuel Kant, um dos filósofos mais conhecidos do período iluminista, escreveu sobre a "inferioridade" dos povos não europeus:

> *Do mesmo modo, pode-se ver que os selvagens jamais se habituam a viver como os europeus, ainda que permaneçam por muito tempo a seu serviço. O que neles não deriva, como opinam Rousseau e outros, de uma nobre tendência à liberdade, mas de uma certa rudeza, uma vez que o animal ainda não desenvolveu a humanidade em si mesmo numa certa medida. Assim, é preciso acostumá-lo logo a submeter-se aos preceitos da razão* (KANT I, 2002, p. 13).

O período pombalino foi marcado, na Educação Brasileira, como um momento em que não houve mudanças significativas; consequentemente, na filosofia também não houve. Diferentemente, ao entrar na era republicana, o cenário filosófico e educacional diversificou-se bastante. No entanto, essa diversificação não modificou a visão eurocêntrica na educação em geral, e na filosofia em particular. O século XIX foi marcado pelo ecletismo e pelo positivismo. O ecletismo não chegava a criar uma base filosófica nova, mas trazia elementos do empirismo e do racionalismo. Já o positivismo exerceu forte influência no pensamento filosófico ao redor do mundo, não sendo diferente no Brasil, o que fica nítido quando se observa o lema da bandeira brasileira. O positivismo, consequentemente, também exerceu forte influência na pedagogia: "o positivismo teve repercussão no Brasil e influenciou as medidas governamentais do início da República, sobretudo pelo cientificismo que marcou muitas vezes a escolha dos currículos escolares, devido à preocupação com a transmissão de um conteúdo enciclopédico" (ARANHA MLA, 2006, p. 214). Apesar de buscar a laicização do ensino, o positivismo não rompeu com o pensamento europeu. Além disso, por ser um pensamento mais presente entre a elite brasileira da época, não criou uma educação mais igualitária.

Nesse período, as escolas de ensino secundário ou liceus, que hoje compreenderiam o que chamamos de Ensino Médio, atendiam majoritariamente os filhos da elite e as cátedras de Filosofia compunham o currículo obrigatório, algo que ficou estabelecido na Reforma Couto Ferraz, de 1854, e na criação do Colégio Pedro II, em 1887 (COSTA VP e COSTA DF, 2020).

O século XX foi marcado pela criação das primeiras universidades e faculdades com cursos de filosofia, mas também por diversas mudanças ao longo do período, o que representou uma diversificação educacional diante dos movimentos políticos e culturais existentes ao longo do século. Durante o século XX, a disciplina de Filosofia, geralmente enquanto História de Filosofia ou Lógica, foi retirada e incluída nas inúmeras reformas educacionais, sendo geralmente restrita aos ramos propedêuticos, ciclos complementares ou como disciplina facultativa (COSTA VP e COSTA DF, 2020).

Um marco na Educação brasileira do século XX foi o Manifesto dos Pioneiros de 1932, reflexo do movimento da Escola Nova, presente no início do século. A Escola Nova surgiu diante do crescimento industrial e capitalista do século XX, como resposta à educação tradicional existente, na qual o professor era o detentor do saber e, com isso, transmitia os conteúdos aos alunos. Dessa forma:

> *Compreende-se o ideário escolanovista a partir da situação social e econômica em que foi gerado. Nesse sentido, a Escola Nova é típica partir da Revolução Industrial, realçaram-se valores como a livre concorrência, a competição, a aceitação do desafio do novo, a afirmação da individualidade e a liberdade de pensamento. A crescente industrialização da sociedade, com suas rápidas transformações, requeria a ampliação da rede escolar, bem como uma escola que preparasse para o novo; além do mais, as esperanças de superação das desigualdades sociais encontravam na adequada escolarização uma promessa de mobilidade social* (ARANHA MLA, 2006, p. 226).

Essa promessa de mudança na educação baseava-se em um ideal pragmático, o que se torna mais nítido com um dos grandes idealizadores do movimento, uma vez que "o filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) sofreu a influência do pragmatismo de William James, tornando-se um dos maiores teóricos da Escola Nova" (ARANHA MLA, 2006, p. 227). No Brasil, a Escola Nova, já mencionada, ganhou força com o Manifesto dos Pioneiros, e teve grandes conflitos com a Igreja Católica na primeira metade do século XX, por buscar a laicização do ensino, o que iria contra ao ensino religioso. Anísio Teixeira destaca-se como um dos principais nomes do movimento.

Apesar dessa busca por uma educação igualitária, o movimento não conseguiu alcançar esse objetivo de maneira efetiva, pois embora tenha tido seus méritos, ele ainda fica inserido em uma educação liberal, que busca atender as necessidades do mercado capitalista: "o ideário da Escola Nova contribuiu para uma maior elitização do ensino, sobretudo no Brasil. Ao dar ênfase à qualidade e à exigência de escolas aparelhadas e professores altamente qualificados, colocou a escola pública em posição inferiorizada" (ARANHA MLA, 2006, p. 230). A Escola Nova novamente refletiu um movimento, no Brasil, que não valorizava a cultura e a filosofia latino-americana, sendo, inclusive, um movimento que não tinha o pensamento crítico como um de seus marcos.

A partir do movimento Escola Nova, com o crescimento do capitalismo em um mundo polarizado pela Guerra Fria, a segunda metade do século XX foi marcada por um movimento tecnicista na educação mundial, do qual o Brasil também não ficou de fora: "Ao enfatizar a especialização, a tendência tecnicista descuida da visão do todo, ao mesmo tempo que desenvolve uma concepção autoritária: pela ótica da especialização, o poder pertence a quem possui o saber" (ARANHA MLA, 2006, p. 233). Essa tendência faz acreditar que o ensino pode ser reduzido a apenas uma técnica que pode ser aprimorada.

Paralelamente a todo esse movimento escolanovista, tecnicista e industrial do século XX, é importante lembrar que foi nesse momento da história que surgiram, como resposta diante da repressão das ditaduras e das correntes pragmáticas, os movimentos de Libertação na

América Latina. A Teologia da Libertação e a Filosofia da Libertação tiveram grande influência de Enrique Dussel. O pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire, conhecido popularmente no Brasil por seu movimento de libertação dos oprimidos, e tantos outros nomes e movimentos surgiram no continente latino-americano como uma busca por mudanças na sociedade. Esse movimento, principalmente relacionado à Filosofia da Libertação, é discutido ao longo das outras seções, pois diante de sua relevância, é nítido como a educação, e sobretudo a filosofia, no Brasil, ainda rejeita esses movimentos em seus currículos educacionais.

Após a ditadura no Brasil e a promulgação da Constituição de 1988, as políticas educacionais, inclusive a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passam a ser influenciadas por todos esses movimentos presentes no país ao longo dos séculos XIX e XX: o positivismo, a Escola Nova, o tecnicismo, e principalmente o liberalismo. Entre idas e vindas, a Filosofia, como já mencionado na introdução, passou a ser obrigatória no currículo somente em 2008. No entanto, essa obrigatoriedade é submissa a uma lógica europeia, presente desde a colonização brasileira, que não reflete a própria realidade do país.

Nesse sentido, percorrer a história da filosofia no contexto educacional brasileiro, ainda que de maneira breve, torna-se necessário para entender por que a filosofia no Brasil é tão rejeitada, e de maneira ainda pior, rejeita os próprios pensadores do continente. Contudo, emerge uma filosofia decolonial, crítica que se volta para a realidade de seu povo: "No entanto, vale destacar que esse olhar voltado ao pensamento decolonial é recente no Brasil, datado do ano de 2011" (PRZYBYLSKI MP, 2020, p. 39). Olhar para o passado é uma maneira de pensar o presente e buscar caminhos libertadores para o ato de filosofar a realidade. Com esse cenário histórico estabelecido, será possível observar como tais influências refletem diretamente no Ensino Médio, especialmente na forma como o currículo e o ensino de Filosofia foram organizados.

3 A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: CÂNONE, CURRÍCULO E EXCLUSÃO

A presença da Filosofia, como componente curricular no Ensino Médio brasileiro, é marcada por um processo histórico de inclusão e afastamento, especialmente ao longo do século XX. Um marco importante para sua reinserção institucional ocorreu com o decreto da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e determinou a inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio (BRASIL, 2008). A obrigatoriedade representou, portanto, o

reconhecimento legal da Filosofia como parte da formação dos estudantes dessa etapa da Educação Básica. Entretanto, a garantia de sua presença no currículo não encerra as questões relacionadas ao seu ensino, visto que também é necessário discutir quais conhecimentos filosóficos são selecionados, quais tradições são privilegiadas e de que maneira esses conhecimentos são relacionados às experiências e aos contextos dos estudantes.

Nesse sentido, a BNCC situa a Filosofia no interior da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com Geografia, História e Sociologia, orientando essa área para uma formação ética fundamentada, entre outros aspectos, na autonomia, na liberdade de pensamento, no reconhecimento das diferenças, nos direitos humanos e na interculturalidade (BRASIL, 2018). A BNCC, ao estabelecer isso, também complementa as áreas de ciências sociais no diálogo entre os diversos grupos sociais, incluindo os cidadãos de outras nacionalidades e culturas distintas, pois enxerga isso como fundamental para a alteridade se fazer presente nas condutas éticas da sociedade (BRASIL, 2018). Dessa maneira, o próprio documento curricular estabelece, como horizonte, uma formação que não se limite à reprodução de conhecimentos, mas que possibilite o contato com diferentes perspectivas e formas de compreender a realidade. Essa orientação torna-se mais presente quando a própria BNCC considera a especificidade de cada região para a formação curricular.

> *Concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil, o texto referente ao Ensino Médio possibilitará dar sequência ao trabalho de adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras iniciado quando da homologação da etapa até o 9º ano do Ensino Fundamental* (BRASIL, 2018, p. 562).

O documento também reconhece que a legitimação dos saberes envolve códigos produzidos em diferentes épocas e sociedades. Observa que os paradigmas da sociedade moderna ocidental não são necessariamente suficientes para analisar sociedades constituídas a partir de outras lógicas, histórias e contextos (BRASIL, 2018). Nesse sentido, a própria BNCC apresenta elementos que permitem problematizar a necessidade de uma abordagem curricular capaz de considerar a diversidade dos lugares de produção do conhecimento, inclusive aqueles que se encontram fora dos referenciais tradicionalmente consolidados pela tradição filosófica ocidental.

Entretanto, observa-se uma tensão entre essa defesa da pluralidade e os exemplos de referenciais apresentados pelo próprio documento. Ao tratar das categorias política e trabalho, a BNCC recorre a referências da tradição filosófica ocidental, remetendo à Grécia Antiga como origem do pensamento filosófico, e apresentando Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim

como referências para a compreensão das diferentes dimensões do trabalho (BRASIL, 2018). Essas referências não significam propriamente que a BNCC determine a exclusão de outras tradições filosóficas. Contudo, sua análise permite questionar quais perspectivas filosóficas recebem maior visibilidade na organização curricular e quais permanecem pouco explicitadas, sobretudo quando se considera a produção filosófica latino-americana e brasileira.

É nesse ponto que a análise dos materiais didáticos disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) se torna relevante. No ciclo do PNLD Ensino Médio 2026–2029, as obras didáticas são organizadas por áreas de conhecimento, estando Filosofia, Sociologia, História e Geografia reunidas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O processo de escolha prevê que as escolas analisem as obras que compõem cada coleção e realizem sua seleção a partir das informações apresentadas no Guia do PNLD e da adequação dos materiais à proposta pedagógica da instituição (BRASIL, 2025). Assim, os materiais didáticos constituem uma dimensão importante para compreender como as orientações curriculares se concretizam no ensino escolar, visto que também é por meio deles que determinados autores, problemas e tradições filosóficas alcançam maior ou menor visibilidade no cotidiano educacional.

A questão do currículo filosófico, portanto, não se reduz à presença ou à ausência da Filosofia como componente escolar, mas envolve também a seleção dos referenciais utilizados para apresentar, aos estudantes, aquilo que se compreende como conhecimento filosófico. Nesse contexto, a predominância de referenciais provenientes da tradição europeia pode contribuir para a construção de uma compreensão restrita da própria história da Filosofia, sobretudo quando outras produções são apresentadas de maneira secundária ou permanecem ausentes. Essa abordagem levanta um questionamento sobre a própria filosofia que ocorre dentro do Brasil, pois se o que é ensinado em sala de aula é apenas uma repetição do pensamento europeu, pergunta-se: há originalidade na filosofia brasileira?

> *Há críticas sobre a originalidade de um projeto filosófico brasileiro quando se trata de refletir sobre as problemáticas levantadas pelo pensamento filosófico no Brasil no decorrer da história, tomando como importado da Europa e não à luz das questões nacionais* (SANTOS TF, 2016, p. 115).

Através dessa perspectiva, o currículo de Filosofia no Brasil precisa ser questionado não só na sua obrigatoriedade, mas também no método utilizado. Com esse cenário estabelecido, torna-se necessário questionar não apenas a obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio, mas também a forma como o conhecimento filosófico é selecionado, organizado e apresentado aos

estudantes. A questão central deixa de ser apenas se a Filosofia está presente na escola e passa a envolver quais filosofias são reconhecidas como legítimas, quais problemas são considerados filosóficos e quais possibilidades de pensamento são oferecidas aos estudantes.

As experiências dos alunos em seus ambientes existenciais evidenciam o contraste existente entre o cânone e a realidade, pois o panorama do sujeito periférico não é o mesmo daquele que se encontra no centro. Essas experiências silenciadas transformam o currículo de filosofia em um espaço de pouco questionamento, que é estendido para a sala de aula, aceitando o modelo pronto e não indagando sua eficácia. A filosofia, nesse cenário, reproduz aquilo que já é dado, e não considera a interculturalidade presente, conceito importante na formação curricular.

> *A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades "outras". A referência às contribuições de Paulo Freire e de Frantz Fanon é constitutiva da construção de propostas educativas que assumam a perspectiva da educação intercultural crítica e de-colonial* (CANDAU VMF e RUSSO K, 2010, p.116).

Essa lógica, que exclui a interculturalidade e a realidade dos estudantes, perpassa um campo que vai além da Educação Básica, atingindo os próprios professores de Filosofia, que sofrem da mesma exclusão desse conhecimento. Nos cursos de Filosofia no Brasil, em sua maioria, não há o ensino das epistemologias latino-americanas, tornando o aluno da graduação (futuro docente) parte de um sistema que valoriza os autores europeus e pouco viabiliza aqueles que propõem uma saída para esse cenário.

Perante essa situação, é possível notar que a lacuna existente entre o que se pede nas diretrizes brasileiras e o que é efetivamente trabalhado na matéria de filosofia faz parte de uma política que exclui os saberes e as realidades locais. Muitas vezes, essas diretrizes são elaboradas para atender a uma demanda política neoliberal, o que compromete a construção de um currículo voltado para aquilo que a Filosofia pode representar na vida dos alunos.

Diante desse panorama, torna-se necessário buscar alternativas filosóficas que rompam com essa tradição eurocêntrica e recuperem a dignidade dos sujeitos historicamente marginalizados. É nesse contexto que ganha força a Filosofia da Libertação, que propõe uma nova forma de pensar e ensinar Filosofia a partir da realidade latino-americana.

4 A FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO: FUNDAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES

A Filosofia da Libertação surgiu na segunda metade do século passado, ao se pensar a América Latina. O surgimento dessa corrente de pensamento advém da repressão ocidental eurocêntrica diante do mundo, ao propor seus conhecimentos como única fonte de saber válido, considerando aquilo que vem do "resto do mundo" como inferior. Nessa perspectiva, autores como Enrique Dussel, que já participava da Teologia da Libertação, trouxe um novo olhar para o campo da Filosofia, propondo uma ruptura com o modelo eurocêntrico e dos Estados Unidos da América.

Um dos temas centrais da Filosofia da Libertação é referente à alteridade. Essa centralidade a partir do "Outro" ocorre justamente pela exclusão histórica que houve com os sujeitos do Sul Global, visto que a repressão vem desde o momento da colonização. Esse molde propôs uma mudança de paradigma na filosofia, tirando a ontologia como centralidade e priorizando a ética. Nesse sentido, a Filosofia da Libertação transpassa os modelos filosóficos ocidentais, pois não se preocupa apenas com o Outro que é semelhante, mas também com aquele que é marginalizado e excluído pela sociedade. Assim,

> *A revelação do Outro por meio do seu grito desesperado em busca de justiça, seguido de sua palavra melhor elaborada, é o momento em que se é despertado para a existência do Outro, que é outro e não o mesmo ser. É o momento em que se faz presente a alteridade, justamente por ser uma palavra por intermédio da qual o outro diz, partindo de si mesmo, que ela é uma pro-vocação ao ouvinte, o qual, impossibilitado de justificar tal palavra de outrem no interior de sua própria totalidade, busca superar seus limites ontológicos rumo ao emissor da palavra* (PANSARELLI D, 2019, p. 255).

Outro aspecto presente na Filosofia da Libertação é a busca por se desprender dos conceitos eurocêntricos, que permitem uma exclusão do pensamento latino-americano. Para isso, Dussel E (1977) propõe um novo método, chamado analético. Esse conceito opõe-se à lógica dialética, que é excludente, pois desconsidera a liberdade dos indivíduos. Para que isso ocorra, é essencial que o Outro possa se expressar conforme sua existência, já que "Todo homem, cada homem, enquanto é Outro é livre, e enquanto é parte ou ente de um sistema é funcional, profissional ou membro de uma certa estrutura, mas não é outro" (DUSSEL E, 1977, p. 51). Dentro de um sistema que marginaliza os indivíduos, o outro não consegue alcançar a liberdade de viver conforme sua cultura ou crença.

Se analisada sob o viés educacional, é possível notar que a Filosofia da Libertação oferece subsídios que podem contribuir para uma práxis filosófica voltada à realidade do estudante. Isso porque, quando o Outro é enxergado de maneira ontológica, corre-se o risco de reduzi-lo a um

ente, e não o reconhecer como ser humano. Mediante esse caminho, a Filosofia da Libertação, quando olha o Outro conforme a sua realidade, sem reduzi-lo a um conceito, traz uma nova perspectiva para a educação, pois permite ao estudante libertar-se de um sistema que o prende a uma lógica excludente.

5 O IMPACTO NO ATO DE FILOSOFAR

Nesse sentido, a ausência da Filosofia da Libertação no Ensino Médio, além de representar uma lacuna na História da Filosofia, também acarreta consequências para o próprio ato de filosofar. Quando pensado a partir da Filosofia da Libertação, esse ato não pode ser reduzido apenas a conceitos abstratos. Como mencionado anteriormente, ele precisa estar voltado para uma práxis libertadora. A Filosofia, quando orientada exclusivamente pelo cânone europeu, não consegue abarcar essa dimensão, e a prática filosófica acaba se limitando à repetição ou reverberação da História da Filosofia Ocidental. Quando voltada a problemas, eles geralmente dizem respeito a contextos que não condizem com a realidade brasileira.

Em um primeiro momento, é possível pensar os impactos da ausência do ato de filosofar a partir de uma perspectiva freiriana, pois os estudantes acabam refletindo com base em categorias que não condizem com sua realidade ou que não respondem a outros problemas históricos presentes em suas vidas. “Freire aponta para um processo de libertação similar àquele que Dussel veio a desenvolver anos depois. ‘É um dizer-se’, provocar o ser, de modo a fazer com que ele irrompa de sua totalidade [...]” (PANSARELLI D, 2019, p. 256).

Diante da lógica eurocêntrica de pensar a filosofia, outro ponto é colocado em xeque: a construção de uma autonomia no pensamento dos estudantes. O fundamento ocidental, nesse contexto, traz uma visão negativa da própria realidade dos estudantes que vivem à margem da sociedade. Com isso, pode haver um esvaziamento do próprio sentido da filosofia, pois os estudantes passam a enxergar seus problemas como não filosóficos, o que vai na contramão do que propõe a Filosofia da Libertação. Esse modo de pensar está fundado em uma categoria excludente do outro, baseada em uma invenção ontológica das pessoas pertencentes a países que não se enquadram no “verdadeiro” mundo ocidentalizado. Para alguns autores, essa visão criada pelos países do “primeiro mundo” contribui para a ausência de pensamento crítico sobre os problemas locais. Entretanto,

> *As pessoas da Bolívia, Gana e Oriente Médio ou China não são ontologicamente inferiores, posto que não há uma maneira de determinar empiricamente tal classificação. Existe uma epistemologia territorial e imperial que inventou e estabeleceu tais categorias e classificações.*

> *De tal forma, uma vez que percebe que sua inferioridade é uma ficção criada para dominá-lo, e se não quer ser assimilado nem aceitar com a resignação "a má sorte" de ter nascido onde nasceu, então desprenda-se. Desprender-se significa não aceitar as opções que lhe brindam. Não pode evitá-las, mas ao mesmo tempo não quer obedecer* (MIGNOLO W, 2017, p.18).

Desprender-se de conceitos que não promovem o pensamento a partir da própria realidade é essencial para reconhecer a diversidade de saberes existentes na América Latina. Essa necessidade é fundamental, pois o ato de filosofar também é prejudicado quando as epistemologias locais não são consideradas. Muitas vezes, a lógica ocidental empobrece essas epistemologias, não situa os estudantes em sua realidade e não dialoga com a interculturalidade presente no Brasil, já que os estudantes ficam presos a conceitos "universais" que não se relacionam com suas vidas.

O ato de filosofar não pode estar amarrado a teorias, pois conforme expresso no começo da seção, passaria a ser apenas uma História da Filosofia. Ele deve estar voltado para um "modo de vida". Caso seja pensado em um contexto educacional, trata-se de ir além do ensino de teorias e conceitos, buscando promover uma transformação na construção do sujeito. Ter essa noção é ampliar o ato de filosofar no ambiente escolar, favorecer experiências que estimulem a reflexão e o cuidado de si e dos outros, e desdobrar-se para a existência concreta dos estudantes. Adotar essa atitude é romper com a lógica eurocêntrica e ir a fundo no sentido original da própria filosofia. Esse ato de filosofar já estava presente na própria filosofia ocidental, e Sócrates já adequava a sua filosofia a um "modo de vida".

> *Para Sócrates, filosofar é um "exercício de morte" (meléthe thánatou), ascese filosófica, exercícios de cuidado para com alma (Phrónesis), no sentido de que os prazeres exigidos pelo corpo, não dominem a razão, o verdadeiro, o divino. Assim, aqueles que habitam a filosofia e a tem como "Modo de vida", devem seguir sempre vigilantes para não se perderem pelo caminho da vida* (SILVEIRA CR, MÁSCIA MAA e AZEREDO LAS, 2020, p. 300).

Integrar a Filosofia da Libertação no ambiente escolar possibilita repensar diversos problemas que não são contemplados pelos moldes atuais, inclusive o próprio ato de filosofar, direcionado a uma práxis libertadora diante dos problemas brasileiros contemporâneos. "Num país como o Brasil, que ainda repercute lastros coloniais em comportamentos racistas, machistas e homofóbicos, é papel dos intelectuais se apropriarem desse pensamento Outro" (PRZYBYLSKI MP, 2020, p.61). Ao começar por aqueles que ensinam, essa lógica ocidental de filosofia pode ser reinterpretada, colocando-a como uma forma de libertação.

Assim sendo, torna-se necessário refletir sobre como essa perspectiva pode efetivamente entrar na prática escolar. A próxima seção apresenta caminhos e possibilidades para a inserção da Filosofia da Libertação no Ensino Médio.

6 POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO DA FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

O cenário apresentado mostra que há uma necessidade de ruptura com o pensamento ocidental, pois ele não é suficiente para responder a todos os problemas existentes no Brasil. Para que isso ocorra, é preciso, anteriormente, resistência por parte daqueles que ensinam na sala de aula, pois aceitando aquilo que já é dado, corre o risco de ficar condizente com a realidade. A perspectiva será de uma "desobediência epistemológica", pois "Nós, *anthropos*, que habitamos e pensamos nas fronteiras, estamos no caminho e em processo de desprendimento e para nos desprender precisamos ser epistemologicamente desobedientes" (MIGNOLO W, 2017, p.20).

Uma estratégia que antecede a formação dos currículos para essa mudança está relacionada à autonomia do docente. Embora seja necessário seguir as bases curriculares, o ensino não se limita a elas, permitindo que o professor de Filosofia, em sala de aula, ofereça métodos capazes de estimular, no aluno, pensamentos críticos a partir de sua própria realidade. Essa ação não será, de modo algum, uma fuga do que é exigido, mas uma forma de utilizar o espaço disponível para promover práticas que valorizem o estudante. Dessa forma, o professor consegue atuar mais próximo da realidade do estudante e, em certo sentido, tornar-se um intelectual orgânico que contribuirá para esse processo de libertação.

> *O povo sozinho não pode libertar-se. O sistema lhe introjetou a cultura de massas, o pior do sistema. É por isso que a consciência crítica do intelectual orgânico, dos grupos críticos, das comunidades ou partidos críticos, é indispensável para que um povo assuma tal consciência crítica e possa discernir o pior que tem em si (a cultura imperial vulgarizada): e o melhor que já existe desde tempos passados (a exterioridade cultural: máximo de crítica possível sem consciência atual). A filosofia tem neste campo muita coisa a fazer* (Dussel E, 1977, p. 100).

Se a Filosofia da Libertação questiona o pensamento hegemônico europeu, e pensar o aqui e agora na América Latina, então, ao discutir sua inserção no Ensino Médio, também é necessário repensar o funcionamento da própria escola, visto que ela também é moldada por valores europeus. Quando o professor compreende que o ensino de filosofia perpassa os muros da escola, ele é capaz de transformar o próprio ato de filosofar, reformulando os saberes sem excluir nenhuma visão de mundo. Isso iria de acordo com a própria Filosofia da Libertação, que por meio desse diálogo em sala de aula, enxerga a emancipação nesse ato concreto. Quando há essa inserção, ocorre um deslocamento daquilo que prende a filosofia a uma prática repetitiva de teorias, e passa a valorizar a realidade periférica e excludente dos estudantes, transformando a escola em um ambiente totalmente diferente daquele que os alunos estão habituados: "Ocorre o reconhecimento da perda do monopólio cultural da escola, e a cultura escolar – apesar de sua

especificidade – tende a se transformar em uma cultura dentre outras" (SPOSITO MP, 2003, p. 212). Quando isso acontece, a escola pode ser percebida sob novos olhares por aqueles que participam do processo educacional, permitindo que o adolescente veja sua realidade nela.

> *O novo público que frequenta a escola, sobretudo adolescente e jovem, passa a constituir no seu interior um universo cada vez mais autônomo de interações, distanciado das referências institucionais, trazendo novamente, em sua especificidade, a necessidade de uma perspectiva não escolar no estudo da escola, a via não escolar na acepção de Barrère e Martuccelli (2000). Como afirmam esses autores, a autonomização de uma subcultura adolescente engendra, para os alunos da massificação do ensino, uma reticência ou uma oposição à ação do universo normativo escolar, ele mesmo em crise. A escola cessa lentamente de ser modelada somente pelos critérios da sociabilidade adulta e vê penetrar os critérios da sociabilidade adolescente, exigindo um modo peculiar de compreensão e estudo* (SPOSITO MP, 2003, p. 221).

Para além dos aspectos apresentados, existe uma condição que não pode ser ignorada, isto é, a parte política por trás da inserção da Filosofia da Libertação nos currículos e políticas públicas. Essa integração vai de encontro com o papel do professor em sala de aula, pois se refere a uma tomada de decisão em que ele não fica passivo em meio à exclusão existente na escola e nos currículos. Em muitos casos, o professor não precisa falar diretamente sobre política, mas suas ações podem refletir isso: "Nesse sentido, eu posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar diretamente de política" (SAVIANI D, 2008, p. 45). Esse posicionamento é necessário para a mudança de paradigmas nas políticas educacionais, que podem oferecer certa resistência devido ao neoliberalismo presente nelas.

> *Nesse sentido, as diferentes reformas na área de educação incorporam a perspectiva intercultural, seja como um dos eixos articuladores dos currículos escolares, seja introduzindo questões relativas às diferenças culturais como temas transversais. No entanto, se este alargamento do conceito e de seu impacto sobre as políticas públicas pode ser visto como um significativo progresso, não deixa de estar permeado por fortes ambiguidades, pois esta incorporação se dá no contexto de governos que estão comprometidos com a implementação de políticas de caráter neoliberal, que assumem a lógica da globalização hegemônica e a agenda dos principais organismos internacionais* (CANDAU VMF; RUSSO DF, 2010, p. 163).

É possível notar que há diversos desafios para que a Filosofia da Libertação e outras formas de saberes estejam presentes no ambiente escolar. Entretanto, apesar de ser uma tarefa árdua, ela não pode ser negligenciada, nem ser acomodada a um sistema filosófico que prioriza o Ocidente, exclui os saberes locais e prejudica o próprio ato de filosofar. Assim, se o educador começar a se questionar quem é o Outro em sua relação professor/aluno, isso pode ser um grande passo para a mudança. "Uma pergunta orientadora para a construção do conhecimento sob a perspectiva das alteridades poderia se expressar da seguinte maneira: quem é o outro da minha relação?" (PANSARELLI D, 2019, p. 264). A Filosofia da Libertação, nesse sentido,

torna-se um caminho de emancipação, e não apenas uma transmissão de saberes que ignora a realidade dos estudantes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, evidencia-se que as diretrizes curriculares de Filosofia no Brasil, apesar de incentivarem o ensino crítico da disciplina, excluem saberes latino-americanos, especialmente a Filosofia da Libertação, transformando a matéria, na maioria das vezes, em uma reprodução de saberes ocidentais, e não propriamente em um questionamento da realidade em que o estudante vive. A marginalização dos saberes latino-americanos e de outras formas de conhecimento fora do eixo do norte global é um processo histórico e contínuo na educação brasileira. Desde o período colonial, com a chegada dos jesuítas no século XVI, até os dias atuais, a filosofia no Brasil tem se orientado por valores e perspectivas externas ao próprio contexto nacional. Reconhecer essa trajetória é essencial para compreender as lacunas presentes nos currículos de Filosofia do Ensino Médio, ainda fortemente pautados pela tradição europeia.

De acordo com o que foi explorado, a Filosofia da Libertação surgiu como resposta à exclusão presente no método tradicional apresentado em sala de aula. Isso ocorre porque ela promove uma mudança na própria filosofia, colocando a ética como princípio, e não a ontologia, visto que o Outro é reconhecido pela sua alteridade, como pessoa humana, e não como objeto fenomênico da tradição helenocêntrica. Essa perspectiva gera responsabilidade pelo Outro e compromisso de libertação em relação àquele que é marginalizado pela lógica ocidental. Quando pensado sob a perspectiva da educação, esse Outro historicamente silenciado é o estudante indígena, o periférico, o pobre, o negro, os marginalizados, “os condenados da Terra”.

Foi possível observar que a ausência da Filosofia da Libertação implica também no próprio ato de filosofar, pois o estudante não reflete sua realidade em sala de aula, mas a realidade importada que, na maioria das vezes, não corresponde à realidade do estudante. Desse modo, a Filosofia da Libertação apresenta-se como possibilidade de transformação desse contexto, pois permite uma ação praxiológica que não prende o estudante a conceitos, mas que o capacita a analisar sua própria realidade rumo à emancipação.

Por fim, apesar dos limites impostos pelo currículo educacional, que tende a atender a uma política neoliberal na educação, a Filosofia da Libertação foi apresentada como um caminho de resistência que parte, primeiramente, do professor em sala de aula. Esse professor precisa utilizar as “brechas” existentes para inserir questionamentos contextualizados à realidade do

estudante, e posteriormente, esses questionamentos devem alcançar as políticas públicas para que estejam presentes nos currículos e livros didáticos, possibilitando uma nova visão de Filosofia nas escolas, que valorize a diversidade cultural e social dos estudantes, garantindo que o ato de filosofar seja verdadeiramente libertador.

REFERÊNCIAS

ARANHA MLA. Filosofia da Educação. 3ª ed. 28ª impressão. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 30 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: https://cdn.mec.gov.br/basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 30 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 30 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Manual de Escolha: PNLD Ensino Médio – 2026-2029. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2025. Disponível em: https://pnlddigital.fnde.gov.br/. Acesso em: 2 out. 2026.

CANDAU VMF, RUSSO K. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. Revista Diálogo Educ. Curitiba, v. 10, n. 29, 2010.

CAPALBO C. As raízes históricas da filosofia da educação no Brasil. In: CRIPPA, A (org.) As ideias filosóficas no Brasil. São Paulo: Convívio, p. 39-83, 1978.

COSTA VP, COSTA DF. Trajetória da presença-ausência do ensino de filosofia nas reformas educacionais desde os portugueses aos tempos hodiernos. Prisma, v. 2, n. 2, p. 1-23, jul./dez. 2020.

SANTOS TF. Panorama histórico da filosofia no Brasil: Da chegada dos jesuítas ao lugar da filosofia brasileira na atualidade. Revista Seara Filosófica, n. 12, p. 113-127, 2016.

DUSSEL E. Filosofia da Libertação na América Latina. São Paulo: Loyola, 1977.

KANT I. Sobre a pedagogia. 2ª ed. Revisada, Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

MIGNOLO W. Desafios decoloniais hoje. Trad. de Marcos de Jesus Oliveira. In: Epistemologias do Sul: Pensamento Social e Político em/desde/para América Latina, Caribe, África e Ásia, v.1, n. 1, Foz do Iguaçu/PR: Universidade Federal da Integração Latino-Americana, p. 12-32. 2017.

PANSARELLI D. Enrique Dussel e a pedagogia latinoamericana. In: BOTO, C. (ed.) Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 245-265. História, Pensamento, Educação collection.

PRZYBYLSKI MP. O lugar do Brasil nos estudos decoloniais pelo viés da oralidade. Grau Zero–Revista de Crítica Cultural, v. 8, n. 2, p. 37-63, 2020.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. 43ªed. Campinas, SP: Autores associados, 2018.

SILVEIRA CR, MASCIA MAA, AZEREDO LAS. Filosofia e Educação como "Modo de vida": o cuidado de si, do outro e o agradecimento a Asclépio. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 34, n. 70, p. 279–306, 2021. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v34n70a2020-51259.

SPOSITO MP. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. Revista USP, São Paulo, n.57, p. 210-226, março/maio 2003.