

PRAGMATISMO: EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA EM FACE ÀS TEORIAS DE JUSTIÇA

Luís Adriano da Silva
lluisadrianodasilva@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é investigar e propor reflexões sobre conceitos como: educação, democracia e as teorias de justiça. De tal modo, se considerará questões e reflexões que colocam em dúvida estas concepções numa perspectiva pragmática. Para tanto, será levado em conta, como cerne da questão, o processo de escolarização permeado por limitações e dificuldades de cunho socioeconômico, gênero, histórico familiar de evasão, étnico-racial e outras condições que perpetrem vulnerabilidades sociais que podem afetar o desenvolvimento infanto-juvenil, bem como restringir futuros cidadãos ao desfrute de uma cidadania plena. Por conseguinte, o artigo visa ainda captar o caráter pedagógico-pragmático destes fenômenos, contextualizando-os à atualidade da escola pública brasileira. Assim, discutir-se-á a importância de uma filosofia social (política e jurídica) comprometida com a realidade dos indivíduos, foco da questão, e, igualmente, como esta filosofia comprometida pode contribuir com esse debate. Isto pode levar a conhecimentos teóricos e práticos que apontem para uma transformação social que tenha como horizonte uma sociedade democrática e justa, sem privilégios.

Palavras-chave: Pragmatismo. Educação. Democracia. Escolarização. Preconceito. Desigualdade. Vulnerabilidade social. Inclusão.

ABSTRACT

The objective of this article is to investigate and propose reflections on concepts such as: education, democracy and theories of justice. In such a way, it will consider questions and reflections that question these conceptions in a pragmatic perspective. For this purpose, the schooling process permeated by limitations and difficulties of a socioeconomic nature, gender, family history of evasion, ethnic-racial and other conditions that perpetrate social vulnerabilities that can affect children and youth's development, as well as, restrict future citizens to enjoy full citizenship. Therefore, the article also aims to capture the pedagogical-pragmatic character of these phenomena, contextualizing them to the current Brazilian public school. Thus, we will discuss the importance of a social philosophy (political and legal) committed to the reality of the individuals who are the focus of the issue and, equally, how this committed philosophy can contribute to this debate. This can lead to theoretical and practical knowledge that points to a social transformation that has as a horizon a democratic and just society, without privileges.

Keywords: Pragmatism. Education. Democracy. Schooling. Preconception. Inequality. Social vulnerability. Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Conforme Blackburn (1994, p. 307), o pragmatismo é entendido como método filosófico que visa sustentar que, o significado de uma palavra, frase, texto ou discurso consiste nas consequências práticas e de sua aplicabilidade. Dito de outra forma, pode-se dizer que, “um conceito sem o conteúdo da experiência é vazio”.

O conceito de Democracia, por sua vez, é compreendido como sistema, no qual todos dispõem de parcela igual de poder, no entanto, nesta acepção de “todos”; quase sempre exclui-se uma parcela significativa de pessoas isso no que tange a uma democracia representativa (política ou mesmo econômica). Assim, alguns desfrutam de maiores possibilidades do que outros o que, mais especificamente, nesta problemática atrelada à educação gera diferentes perspectivas de desenvolvimento humano.

Autores como, John Dewey (1859-1952), Anísio Teixeira (1900-1971) e, mais recentemente, Jan Massachelein e Maarten Simons (2013), Martha Nussbaum (2015), entre outros, problematizaram a estreita ligação entre educação e democracia.

Segundo John Dewey (1939, p. 3), “democracia é a crença na habilidade da experiência humana de gerar os objetivos e métodos pelos quais uma experiência ulterior irá crescer numa riqueza ordenada.” Desse modo, se as condições certas forem proporcionadas, pode-se viver uma vida própria, com menos coerções e imposições alheias. A crença democrática resulta na fé das capacidades humanas de julgamentos e ações inteligentes, mais isso só se torna tangível se as condições ofertadas socialmente forem justas e de fato acessíveis. No entanto, o que se percebe são diferenças qualitativas entre a educação pública e a privada, o que reforça as diferenças conforme apontam os determinantes sociais.

Por determinantes sociais compreende-se as condições econômicas, sociais, e educativas que afetam a saúde, tanto física quanto mental das populações mais vulneráveis (TAVARES, 2012; RIBEIRO, 2011). Elas limitam os possíveis desenvolvimentos, tanto sociais quanto educacionais, dos indivíduos e, conseqüentemente, engendram mais desigualdades de condições que garantiriam autonomia e formação do indivíduo enquanto sujeito completo.

Em linhas gerais, os determinismos constituem um traço fundamental para que os determinantes sociais ocorram.

Neste âmbito, a Lei nº 9.394/96 (LDBN) tentou levando em consideração a realidade educacional, normatizar o sistema educacional e garantir acesso à educação de igual modo a todos. Contudo, na prática, o problema continua e se alarga conforme as variações socioeconômicas da sociedade atual, ainda mais vistas as condições de desigualdades que se proliferam, afetando grandemente os que já então eram vulneráveis.

De tal maneira, compreender as desigualdades sociais que afetam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças / adolescentes e questionar como elas interferem na formação da personalidade e aprendizagem significativa dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização, é o foco deste artigo; levando em consideração a hipótese de que a escola é o lugar onde as diferenças devem se manifestar.

A filósofa Martha Nussbaum trata de forma pormenorizada do tema na obra “Sem fins lucrativos – por que a democracia precisa das humanidades”, defendendo o ensino de algumas disciplinas como forma de acesso a direitos educacionais (humanidades e artes) que foram ou tendem a ser desvalorizadas, em detrimento a disciplinas mais úteis ao lucro.

O propósito do livro foi o de intervenção no debate educacional durante o governo Obama nos Estados Unidos, mas que pela universalidade do tema e a forma como fora abordado, transformam seus escritos em um manifesto global de utilidade prática para o diagnóstico de equívocos sob a luz de conhecimentos filosóficos e sociológicos e direcionamento de políticas públicas humanistas mitigadoras dos efeitos da política neoliberal que parece ser o ápice do sistema capitalista.

Segundo Harvey (2008), o neoliberalismo se tornou, mais do que um projeto econômico, um tipo de cultura que afeta o pensar e o modo de se viver. É, portanto, um manifesto em prol da democracia pluralista e cosmopolita dentro da doutrina liberal aos moldes de Rawls em virtude dos problemas educacionais contemporâneos. Assim, a análise não se restringe aos Estados Unidos, pois a autora considera um câncer a submissão da educação ao lucro e este fenômeno ocorre, segundo ela, em âmbito global. Nesta obra, ela evidencia essa tendência do lucro sobrepondo as relações humanas e, em especial, educacionais. Ela já foi professora em Havard, Brown e Oxford; atualmente está no departamento de Filosofia da Escola de Direito da Universidade de Chicago.

Os autores Jan Massachelein e Maarten Simons (2013) discutem essa e outras questões no livro “Em defesa da escola: Uma questão pública”. Na referida obra, a questão da igualdade é compreendida como ponto de partida da prática educativa e, (não como um objetivo a ser atingido), ou seja, todos são capazes de aprender/ pensar.

Tendo em vista essa premissa, pressupõem-se um olhar preconceituoso da escola no que tange a considerar as diferenças como fragilidades, e, não como potencialidades.

No atual momento, da escola pública brasileira em que se propõe sua reforma e reinvenção, percebem-se momentos democráticos emergindo nestes espaços, tais quais, os que de alguma forma empoderam os mais fragilizados a exercerem plena cidadania.

2 TEORIAS DA JUSTIÇA E EDUCAÇÃO

Ao se abordar o assunto teorias da justiça, recorreremos, conseqüentemente, a concepção de equidade (senso de justiça / respeito à igualdade de direitos), que se diferencia da ideia de direitos universais plenos, ou seja, a distribuição igual dos recursos para todos. Desse modo, se analisarmos sob a ótica da proposição de universalização do ensino, o fundamento estaria relacionado a uma política de ajustes que objetivaria alcançar os menos favorecidos.

Nessa lógica, os recursos, prioritariamente, devem contemplar aqueles que encontram-se em piores condições de atendimento, no que se refere a esses direitos. Nesse caso, tem-se uma ação política discriminativa (discriminação positiva), tangencialmente a isso, afirma-se que, faz-se necessário a correção de investimentos, no sentido de que os mesmos considerem as populações mais vulneráveis, preferencialmente.

Como modelo, alguns indicadores sociais poderiam ser acessados, a fim de possibilitar análises detalhadas sobre essas desigualdades tendo como proposto fim, a tentativa de equiparar os grupos sociais; através de uma alocação maior de recursos.

Preteritamente, o processo de politização do acesso da educação para toda a população como vem sendo estimulada nestas últimas décadas, mais especificamente no Brasil, tem gerado disparidades divergentes no que se refere a

níveis de desempenho escolar de diferentes grupos sociais. Deste modo, percebe-se que, o mero acesso distancia-se do que se pretende alcançar, a equidade qualitativa dos serviços; aqui nos deteremos à educação.

Nota-se, portanto, nesta acepção, que a igualdade social poderia ser alcançada por meio da correção de caráter compensatório, tendo como finalidade principal não só a distribuição dos recursos públicos de maneira igualitária, mas a garantia qualitativa dos resultados.

Essa fundamentação contrariaria os atuais argumentos neoliberais que surgiram após discussões políticas liberais, sobretudo, nos Estados Unidos nas últimas décadas do século XX, em que se notou certo apelo à mercantilização de serviços fundamentais à sociedade. Sendo que, nesta determinação, a precarização dos serviços públicos gerariam interesses dos setores privados – a favor da livre concorrência do mercado (RAWLS, 1981).

Assim, tem-se que a igualdade só pode ser percebida na saída do sistema, não no seu acesso. Desse modo, não se trata de conceber uma reforma educacional, mas, sim, nessa proposta assume-se uma responsabilidade a uma reforma gerencial direcionada à reparação de desigualdades regionais e locais que vise a equalização dos resultados e uma maior eficiência neste âmbito. Sobretudo, no que tenha como horizonte alvejar as populações mais carentes, e que tem apresentado os piores resultados em comparação à média nacional.

Por outro lado, há uma parcela da população escolar que não necessita do sistema público de ensino, pois podem pagar por esse serviço de modo que, por gozarem deste privilégio, não sofrem a interferência do Estado; se autorregulam de acordo com a lógica do mercado tendo como base a propaganda de um produto (serviço educacional) qualitativamente satisfatório.

Assim tem-se a dicotomia de dois sistemas de ensino – um que tem objetivo ideológico / elitista de formar “os líderes da sociedades”, e outro que, visa apenas propiciar o acesso a conteúdos e habilidades mínimas que possibilitem a subsistência desses no acesso ao trabalho assalariado.

3 DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

Conforme citado, Martha Nussbaum desenvolveu aspectos curriculares e pedagógicos opostos aos utilitarismos produtivistas do neoliberalismo do século XXI. O primeiro capítulo de: “Sem fins lucrativos – por que a democracia precisa das humanidades” refere-se à “crise silenciosa” da educação. Vale lembrar que esse livro foi publicado em 2010 em sua primeira edição e, em 2015, no Brasil. Observa-se, porém, que as questões apresentadas remanesçam atuais, assim como as consequências previstas em relação a uma sociedade democrática.

Expõe a necessidade de ênfase no desenvolvimento do pensamento crítico através:

- a) das artes, jogos, história e geografia mundiais, história do trabalho com ênfase aos estudos de história econômica, relações internacionais (e esta com especial atenção aos pactos assimétricos que definiram relações entre as nações, a exemplo das relações coloniais / implantação de corporações multinacionais, investimentos externos no mercado financeiro);
- b) das disciplinas articuladas de direito, cultura e política;
- c) das disciplinas sobre religiões para aquisição da prática da tolerância.

Observamos, aqui, que o ponto de vista de Nussbaum (2015) é privilegiadamente multicultural.

Frisa a importância da Educação para a Democracia e que o oposto é fomentado pelos governos. A evidência disso é a diminuição nos Estados Unidos dos financiamentos das humanidades e das artes, além da adoção geral de testes / provas de múltipla escolha nas avaliações, o que exige a memorização de conteúdos técnicos, mas sem o desenvolvimento do pensamento crítico. Essa obra, também, permite uma conexão problematizadora entre as universidades e o Neoliberalismo.

Hoje, muito se discute a respeito da quantidade de cursos de nível superior no Brasil. Até o final do século XIX, existiam apenas 24 estabelecimentos de Ensino Superior com cerca de 10 mil estudantes. No entanto, a expansão do Ensino Superior só aconteceu muito tempo depois com a Constituição da República em 1891, que descentralizou a oferta de Ensino Superior, permitindo que governos estaduais e a iniciativa privada criassem seus próprios estabelecimentos.

No ano de 1933, as primeiras estatísticas sobre educação contavam com 64,4% de instituições na iniciativa privada, sendo que tal fato não se alterou até meados de 1960. A demanda não absorvida pelo Estado, abre espaço à iniciativa privada.

Desde 1960 até os dias atuais, o Ensino Superior no Brasil contou com significativas mudanças, tanto no seu funcionamento como em sua configuração, como:

- ✓ Titulação de docentes;
- ✓ Institucionalização da pesquisa e da produção intelectual;
- ✓ Qualidade da formação oferecida;
- ✓ Diversidade de oferta de cursos, dentre outras.

Na década de 1990, a proporção de estudantes oriundos de famílias com renda acima de 10 salários-mínimos ultrapassava 60%, tanto no setor público como no privado.

Observa-se que o acesso ao Ensino Superior é maior entre a classe social mais elevada, o que vai ao encontro com a crença de que os menos favorecidos é que frequentam o ensino privado superior. Tal fato se dá ao contrário do que se imagina.

O que ocorre é uma deficiência no Ensino Fundamental e ainda problemas sociais e econômicos, por óbvio. O fato é que expressivas e significativas mudanças acompanharam os anos 2000 a 2015, a demanda por Ensino Superior se faz uma constante. O acesso fora facilitado.

Ora, dentro da própria política neoliberal (empréstimos estudantis), ora com modificação legislativa efetivadora de direitos, mas, ainda, insuficiente.

Outro desafio é que vivemos o fenômeno da rápida informação, a dinâmica e a velocidade cada vez maior das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade moderna refletem cada vez mais no ensino e no que ensinar.

À Universidade resta o compromisso de gerar o saber, o saber que está interligado à verdade, justiça e igualdade (muitas vezes incompatível com a doutrina neoliberal).

Essas são as palavras de ordem do discurso neoliberal para a educação:

1. Qualidade total
2. Modernização da escola
3. Adequação do ensino à competitividade do mercado internacional

4. Nova vocacionalização
5. Incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação
6. Abertura da universidade aos financiamentos empresariais
7. Pesquisas práticas, utilitárias, produtividade.

O que significam?

O Termo “qualidade total” aproxima a escola da empresa, trata-se de rimar a escola com o negócio, mas não qualquer negócio, o negócio bem administrado.

O raciocínio neoliberal é tecnicista, equaciona problemas sociais, políticos e econômicos como problemas de gerenciamento adequado e eficiente ou inadequado e ineficiente. Por exemplo: ao comparar a Escola Pública com a Escola Particular a retórica neoliberal, diz que a primeira (pública) é inferior à segunda (particular), porque a administração da escola pública é ineficaz, desperdiça recursos, usa métodos atrasados; não levando em conta a diferença social existente entre ambas, nem a magnitude do capital econômico de cada uma.

Assim, a noção de qualidade traz no bojo o tecnicismo que reduz os problemas sociais a questões administrativas, esvaziando os campos sociais e político do debate educacional, transformando os problemas da educação em problemas de mercado e de técnicas de gerenciamento.

Enquanto o liberalismo político clássico colocou a educação entre os direitos do homem e do cidadão, o neoliberalismo promove uma regressão da esfera pública na medida em que aborda a escola no âmbito do mercado, esvaziando o conteúdo político da cidadania, substituindo pelos direitos do consumidor.

É como consumidores que o Neoliberalismo vê os alunos e os pais dos alunos. A seguinte recomendação do Banco Mundial exprime essa visão: “Redução da contribuição direta do Estado no financiamento da educação. Parte do que atualmente é gratuito deveria tornar-se serviço pago pelos estudantes que, para tanto, receberiam empréstimos do Estado ou bolsas”.

A “novidade” do projeto neoliberal para a educação não é só a privatização. O aspecto central é a adequação da escola e da universidade pública e privada aos mecanismos de mercado, de modo que a escola funcione à semelhança do mercado como fora supracitado.

No que diz respeito à Universidade Pública, o discurso neoliberal condena o populismo, o corporativismo, o ensino ineficaz e a falta de produtividade.

Nesta retórica maniqueísta, todas essas palavras soam como atributos negativos.

Com o termo “populismo”, critica-se, desde a relação dialógica entre professores e alunos até o funcionamento da democracia universitária.

Com a palavra “corporativismo”, a retórica neoliberal ataca desde os direitos dos servidores que passam a ser chamados de privilégios até as reivindicações salariais.

A expressão “falta de produtividade” tem, em contrapartida, a produtividade da pesquisa relevante, isto é, utilitária, bem financiada, altamente rendosa segundo os critérios mercantis.

No fundo, com essas críticas, percebe-se que o que incomoda os neoliberais é a liberdade acadêmica. O distanciamento da universidade pública em relação aos mecanismos de mercado. A ausência de submissão aos critérios da produção industrial da cultura.

Em suma, o neoliberalismo apresenta-se como uma ideologia progressista de ação, que também tem a história ao seu lado. Um parêntese: (existe uma filosofia / “ideológica” com esse mesmo nome – a filosofia da ação – também conhecida como fascismo). Fecha parêntese.

Com o processo de globalização, da internacionalização da economia com uma confiança cega no mercado e nos novos conceitos de gerenciamento empresarial, nos quais os problemas sociais e políticos são reduzidos, simplificados à solução técnica, ao não humano, ao algoritmo.

Contudo, ao contrário, em realidade acaba por mostrar a sua face de clara reação; reação aos direitos sociais, à participação do Estado em políticas sociais, o que implica retração da esfera pública numa época de aumento das desigualdades existentes.

Voltando à Nussbaum (2015, p. 11), afirma que:

Sem o apoio de cidadãos adequadamente educados, nenhuma democracia consegue permanecer estável. “sendo crucial ter a capacidade de refletir de maneira adequada sobre um amplo conjunto de culturas, grupos e nações no contexto de uma compreensão da economia global e da história de inúmeras interações nacionais e grupais.

Assim, o próprio interesse econômico exige que recorramos às humanidades e é de interesse nacional de qualquer democracia moderna, a educação humanista para, justamente, os fins de uma economia sólida e uma cultura empresarial próspera.

Apresenta um modelo que é, em verdade, dependente do outro, “não há a obrigatoriedade de escolha entre um modelo de educação que promova o lucro e outro que promova a cidadania plena”, mas traz uma solução de simbiose através da apresentação das falhas grassas do neoliberalismo atual. Isso, porque, uma economia sólida não é, ou não deveria ser outra coisa, senão um instrumento para alcançar objetivos humanos, e não um objetivo em si.

O atual desafio para os que estão envolvidos diretamente com a educação é construir um olhar crítico sobre o neoliberalismo e a educação, sobre os aspectos negativos e positivos deste movimento ideológico.

Essa construção nos faz refletir a respeito de que ser humano queremos formar e formar-nos.

O que significa ser homem? Há algumas definições. Uns defendem que é a capacidade de pensar que nos faz humanos, outros a capacidade de trabalhar; não menos bem acompanhada diz-se que é a capacidade de se revoltar (indignar-se). Nessa definição, todos os outros atributos acima já estão incorporados. Reflitamos, já modificamos o mundo material através do trabalho e, agora, desenvolvemos um pensamento crítico experimentado.

O que a Universidade pode fornecer é conhecimento, agora o autoconhecimento (identificar quais lutas lutar), parte da consciência de cada educador.

Nussbaum (2015) apresenta um modelo crítico muito sensato, afirmando que o livro trata do que deveria ser objeto de luta, e complementa dizendo que se não ficar claro, será difícil levá-lo até aqueles que precisam dele.

4 CONCLUSÃO

Anísio Teixeira, um dos pensadores mais citados e conhecidos da educação brasileira, foi aluno de John Dewey na universidade de Columbia; dos Estados Unidos, trouxe influências que pretendeu propor à realidade educacional do Brasil (na década de 30).

Uma das emblemáticas defesas de Teixeira (1994) é a de que a educação é o instrumento de democratização da sociedade, não sendo um privilégio, mas sem dúvida trata-se de um direito fundamental conforme foi instituído na Constituição de 1988.

Apontava para a criação de uma rede de ensino que fosse da Educação Infantil à Universidade, incluindo e atendendo a todos e todas, independentemente de suas diferenças (etnia, crença religiosa, condição financeira, histórico familiar, gênero, entre outros); a considerar os interesses da sociedade em que a escola estivesse inserida.

Segundo ele, mais do que produto de mudanças a escola é uma geradora de transformações, sendo assim, deveria estar voltada para seus iguais e, não para uma elite.

Nesta acepção, pensou em uma educação de tempo integral, num processo que visaria uma construção coletiva de saberes e ensino dialógico que, estimulasse o senso crítico, analítico, reflexivo, além do preparo para a cidadania. Para ele, somente existirá democracia quando se montar a “máquina que prepara as democracias”, ou seja, a escola pública (TEIXEIRA, 1994).

O educador foi secretário de educação e cultura do Estado do Rio de Janeiro, participou da fundação da Universidade de São Paulo e Universidade de Brasília onde foi reitor, líder do movimento pioneiros da educação, além ter sido secretário de educação e saúde da Bahia onde fundou a Escola Parque; nos moldes da escola de tempo integral como havia pensado.

Citamos Anísio Teixeira nesta conclusão, pois suas ideias, de certa forma, foram influenciadas por J. Dewey, o qual também é citado por Nussbaum (2015). Sendo assim, nos valem desta intersecção para reafirmar que sem educação de qualidade para todos e todas, nunca de fato haverá democracia. Não obstante, no atual estágio das proposições do neoliberalismo temos que os ideais de igualdade e escola, conforme foram problematizados, estão cada vez mais distantes da realidade brasileira.

Os debates elencados por Nussbaum (2015) ecoam com pertinência nas atuais políticas educacionais brasileira, sendo que isso pode ser notado através, por exemplo, dos últimos ataques à disciplinas humanistas como a sociologia e filosofia. Conforme a LDBN (1996), no artigo 36: “O domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia é necessário ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996).

Só para citar, desde 1964, as disciplinas de filosofia e sociologia estiveram ausentes dos currículos escolares, sendo que, somente com o Parecer CNE/ CEB nº 38/2006, se reconhece que a filosofia e a sociologia entendidos como “conhecimentos necessários ao exercício da cidadania não devem ser tratados apenas como abordagem interdisciplinar, como previam os pareceres de número 3 e 22.

A Lei nº 11.684/2008 regulamenta a obrigatoriedade, a partir de 2009, alterando o artigo 36 da LDBN de 1996. No entanto, enquanto em alguns países conhecimentos de filosofia e sociologia estão presentes desde o Ensino Fundamental, aqui discute-se sobre a sua obrigatoriedade no Ensino Médio. Em abril de 2019, um governo com características militares arbitrárias e neoliberais (Presidente e Ministro da educação em exercício), mais uma vez manifestou-se contrariamente a essas disciplinas, ameaçando publicamente cortar verbas destinadas ao ensino destes conhecimentos nas universidades públicas brasileiras, como também desvalidando as mesmas em relação a outros cursos superiores.

De fato, indo, portanto, na contramão do alcance de uma democracia prática (pragmática), bem como estando longe de possibilitar a formação do senso crítico, analítico, reflexivo e que possibilite o preparo para o exercício da cidadania.

Destarte, a única saída é a luta política engajada contra os interesses neoliberais, os quais em países emergentes como o Brasil podem tornar os desafios da escola pública impossíveis de serem alcançados; isso numa relação neocolonial globalista.

Contemporaneamente, essa proposta de resistência, especificamente no Brasil, se dá através das pedagogias de cunho progressistas que têm em vista a realidade social dos educandos (didáticas de enfoque crítico-sociais), nas quais se destacam: a libertadora, a libertária e a crítica social dos conteúdos.

REFERÊNCIAS

BASÍLIO, Ana Luiza. Por que os cursos de Filosofia e Sociologia incomodam Bolsonaro? **Carta Capital**, São Paulo: 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/por-que-os-cursos-de-filosofia-e-sociologia-incomodam-bolsonaro/>. Acesso em: 13 out. 2020.

BLACKBURN, S. **Dicionário Oxford de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relações Étnico-Raciais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12989-relacoes-etnico-raciais/> Acesso em: 25 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio; Ciências Humanas e suas tecnologias**, v. 4. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 492 de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1e, p. 50. 9 jul. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> Acesso em: 1 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 22 de 2 de junho de 2003. Questionamento sobre currículos da educação básica, das escolas públicas e particulares. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jul. 2003.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 38 de 7 de julho de 2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 ago. 2006.

_____. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11684.htm#:~:text=36%20da%20Lei%20no,nos%20curr%C3%ADculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 1 jun. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 1 jun. 2019.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Trad. Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

_____. **Democracia criativa:** a tarefa diante de nós. Publicado inicialmente em John Dewey and the Promise of America, Progressive Education Booklet, nº 14. Columbus, Ohio: American Education Press, 1939.

MASSACHELEIN, JAN; SIMONS, Marten. **Em defesa da escola:** uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção: Experiência e Sentido).

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos.** Por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

_____. **Educação e Justiça Social.** Portugal: Edições Pedagogo, 2014.

_____. **Fronteiras da Justiça:** deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça.** Brasília: UNB, 1981.

_____. **Justiça como Equidade:** uma concepção política, não metafísica. Lua Nova, nº 25, 1992.

_____. **Justiça como Equidade:** uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **O direito dos povos.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RIBEIRO, C. A. C. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, 2011, p. 41-87.

TAVARES JÚNIOR, F. et al. Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, nº 52, 2012, p. 48-67.

TAVARES JÚNIOR, F.; NEUBERT, L. F. A qualidade da educação e a disseminação de sistemas de avaliação. **Estudo em Avaliação Educacional**, v. 25, nº 59, 2014, p. 22-48.

TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e educação.** 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. **Educação não é Privilégio.** 5. ed. Organização e apresentação de Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.