



**Universidade do Estado do Pará**  
**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**  
**Centro de Ciências Sociais e Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado**

**Sullivan Ferreira de Souza**

**Colonialidade do Saber no Ensino de Filosofia:**

Um estudo em duas Universidades Públicas de Belém

Belém

2017

Sulivan Ferreira de Souza

## **Colonialidade do Saber no Ensino de Filosofia:**

Um estudo em duas Universidades Públicas de Belém

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará como requisito avaliativo parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

**Orientadora:** Profa. Dra Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Belém

2017

**Dados Internacionais de Catalogação na publicação**  
**Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA**

---

Souza, Sulivan Ferreira de

Colonialidade do saber no ensino de Filosofia: um estudo em duas Universidades Públicas de Belém / Sulivan Ferreira de Souza; orientadora Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Belém, 2017.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2017.

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Projeto Político Pedagógico. 3. Colonialismo – Pará. I. Oliveira, Ivanilde Apoluceno de (Orientador). II. Título.

CDD: 21 ed. 107

---

Sullivan Ferreira de Souza

## **Colonialidade do Saber no Ensino de Filosofia:**

Um estudo em duas Universidades Públicas de Belém

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará como requisito avaliativo parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

**Orientadora:** Profa. Dra Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Data da Aprovação: 03 de Fevereiro de 2017

Banca Examinadora

\_\_\_\_\_ - Orientadora

Prof.a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Dra em Educação – PUC/SP e UNAM-UAM – México

Universidade do Estado do Pará

\_\_\_\_\_ - Membro Externo

Prof. Alípio Márcio Dias Casali

Dr em Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

\_\_\_\_\_ - Membro Interno

Prof.a. Maria Betânia Barbosa Albuquerque

Dra em Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

Universidade do Estado do Pará

\_\_\_\_\_ - Membro Interno

Prof. João Colares da Mota Neto

Dr em Educação – Universidade Federal do Pará (UFPA)

Universidade do Estado do Pará

À minha mãe **Eliane Lima Ferreira**, ao meu pai **Reinaldo Pina de Moraes**, e a todos meus familiares, pois com eles aprendi a sonhar e lutar otidianamente. A todos (as) aqueles (as) que lutam por uma educação libertadora, por uma sociedade menos excludente e um mundo mais solidário.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deusa, Deus, Allah, Krishna, Jeová, Kamis, Sarasvati, Ísis, Oxum. Acredito em forças transcendentais; independente da nomenclatura essas forças transcendentais são para mim guias que durante o meu trajeto nessa existência me dão suporte quando a materialidade do meu existir torna-se insuficiente.

A minha amada mãe Eliane Lima Ferreira, meu amado pai de criação Reinaldo Pina de Moras e meu irmão Jonathan Lima Ferreira.

A minha amada companheira Louise Rodrigues, por compartilhar os dias mais duros e também os mais alegres desse trajeto de pesquisa, sempre me apoiando nas minhas decisões, sempre sendo minha poesia cotidiana. Também agradeço o carinho da sua família.

A Família Ferreira e a Família Souza, em especial minhas tias Andrea Ferreira, Lucileide Ferreira, Leila Seixas, Sandra Souza, Nazareno Souza.

A minha orientadora Professora Dra Ivanilde Apoluceno de Oliveira pelo comprometimento ético e político com a educação libertadora e com a pesquisa em educação, pela paciência nas orientações, por sempre me encorajar, por me ensinar a não ter medo do erro, por ser uma pessoa cheia de amorosidade.

Ao professor Dr Alípio Márcio Dias Casali, a professora Dra Maria Betânia Barbosa Albuquerque pelas críticas construtivas, sugestões e problematizações que contribuíram com o amadurecimento deste trabalho.

Ao professor Dr João Colares da Mota Neto, além de avaliador é também amigo e um exemplo de educador engajado, os diálogos sobre decolonialidade e educação na América Latina ajudaram em muitas dúvidas que surgiram no trajeto de pesquisa.

Ao professor Dr Antônio Jorge Paraense da Paixão, meu grande mestre e amigo, sem as aventuras e desventuras na monitoria em filosofia, sem ele ter me apresentado o coletivo da decolonialidade, esse trabalho jamais existiria, muito obrigado pelas vivências filosóficas.

Aos professores e técnicos do programa de Pós-graduação em Educação-Mestrado da UEPA, pois contribuíram direta e indiretamente para minha formação.

Aos colegas do Mestrado, em especial a turma 11 de 2015, amigos e amigas que deixaram marcas positivas na minha formação. Assim como a todos os amigos e amigas que me ajudaram de forma direta ou indireta.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de estudo que possibilitou dedicação integral para pesquisa.

Ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire por me proporcionar momentos únicos de formação pedagógica, política e científica.

Ao Grupo de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas de Populações Quilombolas, grupo que fortaleceu as minhas bases pedagógicas sobre diversidade e educação.

Ao Centro Acadêmico de Filosofia da UEPA (2015) e ao Centro Acadêmico de Filosofia da UFPA (2016) pela acolhida e ajuda na pesquisa, principalmente a Marcelle Lebrege (UEPA), Maurício Braga (UEPA), Henrique Junior (UEPA) e Carlos Gouvêa (UFPA).

Aos discentes dos cursos de Filosofia da UEPA e UFPA pela participação na pesquisa e também as coordenações dos cursos pelos auxílios prestados.

Ao Izalino pela ajuda e amizade ao longo desses anos, pelas inúmeras vezes que me ajudou com os materiais de estudo, e também ao Danil da T. I. Cópia.

A Universidade do Estado do Pará pelo seu corpo docente e técnico administrativo.

A Coordenação do Mestrado em Educação.

A Luciane Santos pela revisão final do texto e pela Amizade.

Ao Wilker Castro, grande amigo, irmão de convivência.

Entendemos que, por ser herdeira de uma determinada formação histórica e cultural (**América Latina**), forjou-se nesta parte do mundo um pensamento com algumas características próprias, em princípio, nem melhor nem pior que o pensamento em outros lugares. Mas é um pensamento que, em meio à fugacidade das ideias de fora que, como ondas, se sucedem em moedas, busca encontrar raízes por onde continua subindo a seiva que, mesmo imperceptível, continua alimentando práticas e esperanças (STRECK et al, 2010, p.20, grifo nosso).



## RESUMO

A presente dissertação de mestrado, objetiva analisar, pela perspectiva Decolonial, como a tendência eurocêntrica e a colonialidade do saber estão presentes no curso de filosofia da Universidade do Estado do Pará e da Universidade Federal do Pará, no município de Belém. Como objetivos específicos a) Observar nos projetos pedagógicos se há e como se processa a articulação entre o saber filosófico com as filosofias latino-americanas; b) Analisar as práticas pedagógicas nos cursos de filosofia pesquisados e a relação delas com a filosofia latino-americana; c) Identificar a percepção que os estudantes têm sobre práticas pedagógicas dos cursos de filosofia da UEPA e UFPA; d) Analisar nas práticas pedagógicas e curriculares dos cursos pesquisados se há resistência à colonialidade do saber. Caracterizado metodologicamente como uma investigação qualitativa, pesquisa do tipo documental e de campo com abordagem histórico-dialética. Os sujeitos são docentes e discentes das graduações em filosofia da UEPA e UFPA. O estudo tem como fundamento teórico a rede conceitual do coletivo de intelectuais latino-americanos Modernidade/Colonialidade além de dialogar com teorias críticas subalternas. Os resultados revelaram que a concepção de filosofia presente nos cursos pesquisados é a que nega a existência da filosofia latino-americana e está geopoliticamente a serviço da hegemonia moderna/colonial. Os professores e alunos apresentaram a concepção de filosofia a partir do universal abstrato e neutro, fortalecendo as amarras da colonialidade do saber. A construção do projeto de uma universidade e filosofia intercultural/Decolonial só poderá ser efetivada na Universidade Federal do Pará e Universidade do Estado do Pará quando os projetos pedagógicos, as disciplinas, as ementas, as práticas pedagógicas, os processos de ensino-aprendizagem tiverem a participação efetiva, democrática e horizontal dos diversos segmentos culturais da sociedade amazônica.

**Palavras-Chave:** Educação. Colonialidade do Saber. Ensino de Filosofia. Decolonialidade. UEPA e UFPA.

## ABSTRACT

This Master's study main objective is to analyze from the Decolonial perspective how the Eurocentric view and the coloniality of knowledge are present in philosophy first degree courses from two universities, Pará State University (UEPA) and Federal University of Pará (UFPA), both located in Belém, capital city of Pará State. The study four specific objectives are (a) to search for articulations between the philosophical knowledge and Latin American philosophies in the pedagogical projects, and how these articulations are processed; (b) to analyze the philosophy courses' pedagogical practices and their relationship with Latin American philosophies; (c) to identify student's perceptions on the philosophy courses' pedagogical practices at both universities, UEPA and UFPA; (d) to analyze in the philosophy courses' pedagogical and curricular practices if there is any resistance to coloniality of knowledge. Its methodology is designed as a qualitative, documental and field study with a historical-dialectical approach. The subjects are professors and students from UEPA and UFPA philosophy courses. The study is based on the theoretical concepts from Modernity/Coloniality collective (a group integrated by Latin American intellectuals) and subaltern critical theories. The results revealed that the philosophy concept shared by the subjects in the UEPA and UFPA courses denies the existence of Latin American Philosophy and it is empowering the modern/colonial geopolitical hegemony. The subjects described philosophy as abstract, universal and based on neutrality, strengthening coloniality of knowledge. It emphasized that the construction of a intercultural/Decolonial philosophy will only be carried out at UEPA and UFPA, when pedagogical projects, pedagogical practices, disciplines and their syllabuses and teaching-learning processes have democratic, equal and effective participation of all cultural segments of Amazonian society.

**Keywords:** Education. Coloniality of knowledge. Teaching of Philosophy. Decoloniality. UEPA e UFPA.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO: MOTIVAÇÕES PESSOAIS, SOCIAIS E ACADÊMICAS - INCÓGNITAS DE UM SUJEITO LATINO-AMERICANO</b>	<b>13</b>
1.1 <b>Motivações Pessoais</b>	<b>13</b>
1.2 <b>Motivações Sociais e Acadêmicas</b>	<b>20</b>
1.3 <b>Problema e Objetivos</b>	<b>27</b>
1.4 <b>Organização da Dissertação</b>	<b>29</b>
<b>2. CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA</b>	<b>31</b>
2.1 <b>Revisão de Literatura</b>	<b>31</b>
2.1.1 <b>Circulações Conceituais</b>	<b>31</b>
2.2 <b>Aspectos Metodológicos</b>	<b>57</b>
2.2.1 <b>Caracterização Metodológica</b>	<b>57</b>
2.2.2 <b>Sujeitos da Pesquisa</b>	<b>63</b>
2.2.3 <b>Lócus da Investigação</b>	<b>65</b>
2.3 <b>Procedimentos Metodológicos</b>	<b>66</b>
2.3.1 <b>Levantamento Bibliográfico</b>	<b>66</b>
2.3.2 <b>Realização de Entrevista</b>	<b>66</b>
2.3.3 <b>Sistematização e Análise dos Dados</b>	<b>67</b>
2.3.4 <b>Cuidados Éticos</b>	<b>68</b>
<b>3. O SABER FILOSÓFICO E O ENSINO DE FILOSOFIA: PROBLEMA EPISTEMOLÓGICO</b>	<b>70</b>
3.1 <b>Diálogo de Saberes</b>	<b>70</b>
3.2 <b>Assimetrias entre os Saberes: Privilégio epistemológico das ciências</b>	<b>80</b>
<b>4 PENSAMENTO DECOLONIAL: GÊNESE E BASES CONCEITUAIS</b>	<b>98</b>
4.1 <b>A formação da Rede Modernidade / Colonialidade</b>	<b>98</b>
4.2 <b>Sistema-Mundo, Eurocentrismo e Modernidade</b>	<b>103</b>

4.3	Colonialismo, Colonialidade e Decolonialidade	118
5.	<b>DECOLONIALIDADE: A LUTA PELA AUTONOMIA POLÍTICA, COGNITIVA E ONTOLÓGICA DOS POVOS DA AMÉRICA LATINA</b>	141
5.1	Herança Histórica e Política da Rede Modernidade / Colonialidade	141
5.2	Decolonialidade: projeto em construção	157
6.	<b>A FORMAÇÃO DO FILÓSOFO: O ENSINO DE FILOSOFIA NA AMAZÔNIA</b>	159
6.1	Curso de Filosofia da Universidade Federal do Pará – UFPA	159
6.2	O Curso de Filosofia da Universidade do Estado do Pará – UEPA	166
6.3	Currículo e a Formação do Filósofo na Amazônia: O olhar dos atores dos cursos	170
7.	<b>FILOSOFIA: CONCEPÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO DO SABER FILOSÓFICO NA GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO</b>	180
7.1	Compreensão da Filosofia	180
7.2	Contextualização do Saber Filosófico na Geopolítica do Conhecimento	185
7.3	A Questão Geopolítica na Construção do Saber Filosófico	188
8.	<b>TRAÇOS DECOLONIAIS: A INSURGÊNCIA DE FILOSOFIAS-OUTRAS</b>	210
8.1	Visões desde Alteridade Filosófica	210
8.2	Vivências Decoloniais	215
8.3.	Pensamento de Fronteira: Para uma filosofia Decolonial / Intercultural	225
9	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	230
	<b>REFERÊNCIAS</b>	239
	<b>ANEXOS</b>	257
	<b>AMPÊNDICES</b>	

# 1 INTRODUÇÃO: MOTIVAÇÕES PESSOAIS, SOCIAIS E ACADÊMICAS – INCÓGNITAS DE UM SUJEITO LATINO-AMERICANO

Tenho vinte e cinco anos  
De sonho e de sangue  
E de América do Sul  
(A Palo Seco, Bechior) <sup>1</sup>

## 1.1 Motivações Pessoais

No ano de 2011, comecei a trilhar os caminhos estreitos e sinuosos da educação, iniciei o curso de licenciatura plena em Pedagogia na Universidade do Estado do Pará (UEPA). A graduação me possibilitou novas formas de compreensão da realidade, por meio de leituras, pesquisas, debates e eventos, que problematizavam as mazelas dos nossos sistemas educacionais, denunciavam os instrumentos opressores dentro da escola e da universidade.

A inserção no movimento estudantil, e em coletivos políticos de juventude, também me formou para olhar com mais indignação para as problemáticas políticas, econômicas e culturais da educação paraense e brasileira. Também, ênfase as participações em grupos de pesquisas e projetos de extensão promovidos pela universidade, como as do Núcleo de Estudos e Extensão Trilhas Investigativas e Práticas Sociais (NETRILHAS), O Grupo de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas de Populações Quilombolas (EDUQ) e o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP). Durante essas vivências, desenvolvi, em parceria com outros estudantes, projetos educativos em escolas públicas da periferia de Belém, assim como tive, nesses grupos, formação pedagógica de qualidade.

Esse breve relato, das vivências na graduação, visa destacar que a pesquisa acadêmica não é apenas um apetrecho a mais para o currículo universitário, todavia é um compromisso ético-político com a pesquisa em educação.

Durante o percurso na graduação, sempre me incomodou o excessivo privilégio que se dava a determinadas áreas da formação em pedagogia, bem como a valorização de determinados autores e teorias enquanto outros eram totalmente execrados. É notório que as graduações seguem diretrizes e políticas nacionais e

---

<sup>1</sup> A Palo Seco. Compositor: Belchior. Intérprete: Belchior

regionais, que cada curso possui uma finalidade e, é bem verdade, que nenhum curso de graduação ou pós-graduação será capaz de abarcar todos os grandes sistemas teóricos da educação ou as inúmeras práticas educativas escolares e não escolares. Contudo, deve-se oportunizar minimamente espaços pedagógicos para que os educandos possam conhecer o maior número possível de experiências pedagógicas, principalmente as que, ao longo da história, foram marginalizadas.

No ano de 2012, fui aprovado no processo seletivo do Programa de Monitoria Acadêmica da UEPA, vinculado ao Departamento de Filosofia e Ciências Sociais, do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), na disciplina de Filosofia.

No Programa de Monitoria Acadêmica da UEPA, ao longo de dois anos (2013-2014), vivi e convivi com estudantes de filosofia, professores e coordenadores do curso. Tive a oportunidade de dialogar com graduandos dos primeiros e dos últimos semestres do curso, vivenciei a filosofia dialogando com a pedagogia, com a geografia e ciências da religião, percebendo, assim, filosofias-outras. Entretanto, também pude testemunhar certo receio, ou “preconceito”, por parte dos filósofos em formação e de alguns docentes, em dialogar com os saberes-outras, inclusive com os saberes da educação – o que considero ser uma visão fechada da filosofia, que não permite a ela se enamorar com as outras formas de pensar, ou seja, indo à contramão do que se propõe o saber filosófico.

O saber filosófico não é um dogma. Filosofar é o ato, de homens e mulheres, de refletir sobre a realidade, questionar e buscar interpretações para as problemáticas globais e locais da humanidade; e, para encontrar o caminho da compreensão, é preciso dialogar com os outros saberes. Deve haver “na pesquisa filosófica uma humildade em oposição ao orgulho dogmático do fanático que está certo de possuir a verdade” (OLIVEIRA, 2003, p.25).

Primeiro no curso de pedagogia e depois no curso de filosofia ficou evidente certas “ausências de saberes” e algumas posturas epistemologicamente preconceituosas e opressoras, demonstrando que esse mecanismo produtor de ausências tem uma dimensão maior, isto é, está presente na educação superior, porém eram ainda indagações iniciais e superficiais sobre os saberes invisibilizados.

No ano de 2013, em finais de maio e início de junho, participei do Congresso da Assembleia Nacional de Estudantes Livres, em Juiz de Fora, Minas Gerais, que

tinha como pauta a precarização da educação pública, questões raciais, questões de gênero, dentre outras temáticas. Entretanto, umas das mesas redondas mais interessantes foi sobre lutas internacionais, tendo em sua composição estudantes do Chile, Argentina, Paraguai, Costa Rica, Venezuela, México, além de outras nacionalidades do mundo.

Na ocasião, cada estudante expôs a luta da juventude contra as políticas educacionais neoliberais, como a precarização do público, o domínio do imperialismo estadunidense e as consequências desse servilismo, ou seja, estudantes de inúmeras nacionalidades, da educação básica à educação superior, debatendo sobre a necessidade de uma unidade latino-americana para enfrentamento desses ataques aos direitos sociais e políticos. Ao final da mesa, os estudantes, em um ginásio lotado, gritavam “as Américas unidas em uma só luta”.

Esse episódio emocionante me levou ao segundo ponto de reflexão, se nos cursos de graduação há ausências de saberes, existe uma carência ainda maior de saberes, conhecimentos e referências latino-americanos.

Quem somos nós? O que é ser latino-americano? Existe uma pedagogia latino-americana? Ou uma filosofia latino-americana? Essas, entre outras indagações, levaram-me a pensar sobre o sentimento de não pertencimentos, sobre a falta de latinidade. Como nos dizem Milton Nascimento e Chico Buarque, ao cantarem a *Canción Por La Unidad de Latino América*<sup>2</sup>: “Cuando pasaron los años se acumularon rencores Se olvidaron los amores, parecíamos extraños, Qué distancia tan sufrida, que mundo tan separado”. Enquanto povos da América Latina, somos diferentes, é verdade, porém temos muitas semelhanças. Contudo, existe algo que nos cria estranhamentos, não conseguimos perceber as semelhanças históricas e identitárias. Paulo Freire (1982; 1987; 2010) apregoa que, desde o período colonial, formou-se o que designa de “Cultura do Silêncio” que proibia a expressão pessoal e cultural dos seres humanos que foram colonizados, tanto os do continente Americano quanto os trazidos obrigados da África. Parece-nos tão normal sermos mais semelhantes com os europeus e estadunidenses do que com nossos irmãos e irmãs latinos? Parecemos tão estranhos.

---

<sup>2</sup> Canción Por La Unidad de Latino América. Intérprete: Milton Nascimento. Compositores: Pablo Milanes e Chico Buarque De Hollanda.

Apesar do estranhamento manifesto, não somos assim tão distantes, somos diversos, singulares, todavia temos traços que nos conduzem para uma unidade na diversidade, como anunciava Paulo Freire.

Como afirma Streck et al. (2010), há, nesse pedaço do mundo, heranças culturais que são desvalorizadas, é imprescindível redescobrir a ameríndia, porém a partir da subalternidade. O autor afirma:

Entendemos que, por ser herdeira de uma determinada formação histórica e cultural, forjou-se nesta parte do mundo um pensamento com algumas características próprias, em princípio, nem melhor nem pior que o pensamento em outros lugares. Mas é um pensamento que, em meio à fugacidade das ideias de fora que, como ondas, se sucedem em moedas, busca encontrar raízes por onde continua subindo a seiva que, mesmo imperceptível, continua alimentando práticas e esperanças. (STRECK et al., 2010, p.20).

Temos raízes, e elas são profundas, antigas e fortes, entretanto, por conta da história do nosso povo, uma história de espoliação natural e humana, nossas raízes não se articulam ou parecem separadas por conta dos processos colonialistas de desumanização e alienação (DUSSEL, 1994; RIBEIRO, 1983).

Em *Canción Con Todos*<sup>3</sup>, a cantora argentina Mercedes Sosa ressalta algo que me impulsionou a partir dessas experiências, a canção diz: “Siento al caminar, Toda la piel de América en mi piel, Y anda en mi sangre un río, Que libera en mi voz”. O sentir a América Latina, como descreve Mercedes em sua música, reforça-se em mim, em finais de 2013 e início de 2014, quando conheço, por intermédio da monitoria em filosofia, o Professor e filósofo Dr. Antônio Paraense da Paixão, que relata as suas experiências na América Latina, mais especificamente na Bolívia, acerca do seu trabalho com Interculturalidade, Religiosidade e Educação Indígena.

Durante a monitoria em filosofia, ao planejarmos as atividades pedagógicas, nos debates sobre avaliação das disciplinas, entre outras questões de sala de aula, sempre discutíamos as problemáticas curriculares do nosso cotidiano, reflexões essas que fizeram com que elaborássemos um minicurso, em 2014, intitulado “saber-poder e Currículo”, ministrado no CCSE-UEPA, em que foram discutidas as teorias críticas e pós-críticas do currículo.

---

<sup>3</sup> Canción Con Todos. Intérprete: Mercedes Sosa. Compositor: Armando Tejada Gómez e César Isella.



Após esse minicurso, muitas indagações emergiram, sendo necessário o aprofundamento das questões sobre epistemologia educacional e currículo. Neste período foi que o meu orientador da monitoria me apresentou as produções da rede Modernidade/Colonialidade, e que encontrei um grupo formado por inúmeros intelectuais latino-americanos que problematizam a colonialidade do saber presente em vários campos do saber. Encontrei, assim, suporte teórico para os meus questionamentos iniciais e superficiais sobre a valorização e desvalorização dos saberes latino-americanos.

O coletivo Modernidade/Colonialidade surge em meados da década de 1990, após a dissolução do grupo latino-americano de Estudos Subalternos. O coletivo, de argumentação Decolonial, é formado por inúmeros pensadores latinos, uma rede composta por sociólogos, filósofos, antropólogos, linguistas e educadores, como Aníbal Quijano (peruano), Enrique Dussel (argentino/mexicano), Walter D Mignolo (argentino), Santiago Castro-Gómez (colombiano), Nelson Maldonado-Torres (portoriquenho), Ramón Grosfoguel (portoriquenho), Edgardo Lander (venezuelano), Arturo Escobar (colombiano), Catherine Walsh (estadunidense), Zuma Palermo (argentina), Eduardo Restrepo (colombiano), Axel Rojas (colombiano), Fernando Corinil (venezuelano), Immanuel Wallerstein (estadunidense) (BALESTRIN, 2013).

Segundo Ramón Grosfoguel (2010), há muitas décadas, os estudos e as publicações científicas sobre a América Latina vem investigando a realidade latina a partir de esquemas teóricos estrangeiros e descontextualizados, estes, por sua vez, reforçam olhares eurocêntricos sobre os fenômenos ocorridos na ameríndia, isto é, muitas vezes interpretações incoerentes.

Para se estudar a América Latina, desde epistemologias descolonizadas, era necessário transcender os cânones ocidentais das ciências humanas e sociais (Marx, Durkheim, Freud, Gramsci, Foucault, Derrida, dentre outros), ou seja, para realizar uma leitura crítica, aprofundada e coerente com a realidade da América Latina, problematizar o Eurocentrismo se tornou tarefa urgente e imprescindível, uma vez que, para se obter um olhar científico crítico e profundo do continente, seja necessário descolonizar os aportes teóricos das epistemologias eurocentradas (BALESTRIN, 2013; GROSFUGUEL, 2010).

A coletividade de argumentação decolonial questiona e crítica a hegemonia do saber, ser e poder instituído, afirmando que existem padrões cognitivos que se

autodenominam como únicos e universais para se produzir conhecimento. Entretanto, o grande problema dessa padronização se dá porque tais padrões negam outras formas de saber, de ser e de poder, especificamente o saber e ser latino-americano.

A colonização ibérica (espanhola e portuguesa), iniciada nos séculos XV e XVI, é marcada pela dominação econômica, cultural e política sobre os povos da América, período histórico conhecido como colonial; com o grande objetivo de atender aos interesses do mercado mundial, a dominação ibérica das Américas produziu a colonialidade do poder.

Segundo Quijano (2005), a colonialidade do poder se instaura quando a Europa ganha um privilegiado papel no cenário econômico mundial. A conquista das Américas possibilitou aos colonizadores:

controle do ouro, da prata e de outras mercadorias produzidas por meio do trabalho gratuito de índios, negros e mestiços, e sua vantajosa localização na vertente do Atlântico por onde, necessariamente, tinha de ser realizado o tráfico dessas mercadorias para o mercado mundial, outorgou aos brancos uma vantagem decisiva para disputar o controle do comércio mundial. A progressiva monetarização do mercado mundial que os metais preciosos da América estimulavam e permitiam, bem como o controle de tão abundantes recursos, possibilitou aos brancos o controle da vasta rede pré-existente de intercâmbio que incluía sobretudo China, Índia, Ceilão, Egito, Síria, os futuros Orientes Médio e Extremo. Isso também permitiu-lhes concentrar o controle do capital comercial, do trabalho e dos recursos de produção no conjunto do mercado mundial. E tudo isso, foi, posteriormente, reforçado e consolidado através da expansão e da dominação colonial branca sobre as diversas populações mundiais. (QUIJANO, 2005, p.109).

A relação de dominação/exploração entre metrópole e colônia chega ao seu fim com os movimentos independentistas, porém a dominação/exploração se mantém agora se articulando com outras formas e com outros rostos, como a hegemonia econômica guiada pela FMI (Fundo Monetário Internacional), BM (Banco Mundial) e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) (SANTIAGO CASTRO-GOMEZ; GROSFUGUEL, 2007).

A colonialidade é um padrão de poder global de dominação econômica, cultural e política. A pesquisadora Luciana Ballestrin (2013) aponta que a colonialidade se mostra em três dimensões, a do poder, exposta no parágrafo anterior, a do saber e do ser, que agora serão situadas.

A colonização não somente elaborou uma organização geopolítica da economia, mas também criou uma geopolítica do conhecimento, isto é, condições

epistêmicas para a reprodução do saber dominante. Estruturou-se um dito saber universal, porém essa universalidade ocultava (e ainda oculta) o interesse colonial (CASTRO-GÓMEZ, 2007; GROSGOUEL, 2007; MIGNOLO, 2007).

Nas proposições do pensador peruano Quijano (2005, p.115):

a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo.

Invisibilizar e inferiorizar são alguns dos efeitos da colonialidade do saber, interiorização está que atravessou a história, pois a colonialidade dos saberes ainda está arraigada não somente nas representações e mentalidades, mas também nos cursos de educação superior, questão que será travada de maneira mais profunda neste trabalho nas próximas seções.

A colonialidade do ser é a negação do outro, e esse outro não é, não existe, pois ele não é europeu ou estadunidense. É legítimo um padrão de ser, o ser europeu, branco, heterossexual, capitalista e homem, fora dessa concepção de ser está o não-ser. Quijano (2005) esclarece que:

A história é, contudo, muito distinta. Por um lado, no momento em que os ibéricos conquistaram, nomearam e colonizaram a América (cujas regiões norte ou América do Norte, colonizaram os britânicos um século mais tarde), encontraram um grande número de diferentes povos, cada um com sua própria história, linguagem, descobrimentos e produtos culturais, memória e identidade. São conhecidos os nomes dos mais desenvolvidos e sofisticados deles: astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc. Trezentos anos mais tarde todos eles reduziam-se a uma única identidade: *índios*. Esta nova identidade era racial, colonial e negativa. Assim também sucedeu com os povos trazidos forçadamente da futura África como escravos: achantes, iorubás, zulus, congos, bacongos, etc. No lapso de trezentos anos, todos eles não eram outra coisa além de *negros*. Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua realocação no novo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser *o passado*. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo. (QUIJANO, 2005, p.116).

A negatividade ontológica do outro, produzida pelo o *Ego Conquiro* fundado na modernidade, caracterizou o não-ser como inculto, bárbaro, desumanizado e irracional (DUSSEL, 1994).

Uma negação ontológica implica na postura ética, uma ética do dominador, conforme Dussel (1994; 1996), pois ocorreu a subalternização das culturas não europeias. A cultura do outro é vista de maneira negativa, o outro é inferior, o outro não é um ser humano, mas é uma coisa, e essa coisa precisa ser civilizada, os bárbaros necessitam da ajuda dos “homens iluminados” advindos da Europa. Assim, a questão do saber se dimensiona como uma questão ético-política, uma vez que não há apenas a negação de um saber, mas também da negação do ser.

Com esse arcabouço teórico, fornecido pela rede de argumentação decolonial, foram realizadas duas pesquisas durante a monitoria acadêmica, são elas: *Por um currículo intercultural Decolonial* (PAIXÃO; RIBEIRO; SOUZA, 2014), apresentado no XI Colóquio sobre Questões Curriculares/VII Colóquio Luso-Brasileiro de Questões Curriculares/I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares, promovido pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho; e *Descolonizando o currículo: a crítica da pedagogia Decolonial* (PAIXÃO; SOUZA, 2014) apresentado no XII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo/I Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e formação de professores, promovido pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Com essas pesquisas, cheguei a hipóteses iniciais de que a matriz de poder/saber, isto é, a colonialidade do saber, está presente em nossos processos educativos escolares.

## **1.2 Motivações Acadêmicas**

Qual o porquê de se refletir sobre a epistemologia educacional? A colonialidade do saber está enraizada nas bases teóricas das teorias educacionais, seja na didática, na história da educação ou na filosofia da educação. O mesmo pode ocorrer no ensino de filosofia, pois, uma vez que as epistemologias que oferecem sustentáculo teórico a determinada disciplina são colonizadas, as práticas pedagógicas também o serão.

Nesta dissertação, qual a conceituação de educação que se está assumindo? Concordo com Brandão (2002, p. 26), quando este afirma que a educação é:

criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores cada um de nós se reinventa a si mesmo. E realiza isto através de incorporar em diferentes instâncias de seus domínios pessoais de interações (muito mais do que “estocagem”) de entre afetos, sensações, sentido e saberes, algo mais e mais desafiadoramente denso e profundo destes mesmos atributos.

Educar é inventar espaços de vivências, de compartilhamento, desenvolvimento e acúmulo de saberes socialmente instituídos, que são criados e recriados no transcorrer do tempo, ou seja, são processos diversos de transmissão sociocultural.

O processo de transmissão sociocultural, socialização de símbolos, significados, concepções e de saberes, caso sejam partilhados em cenários educativos colonizados, terão os produtos cognitivos também colonizados, logo esses atributos reproduzirão esses valores colonialistas. Por isso, debater a colonialidade do saber, seja no ensino de pedagogia, biologia ou filosofia, impõe como compromisso investigar, refletir sobre as epistemologias educacionais que subsidiam o ensino, no caso deste trabalho o ensino de filosofia nas graduações em filosofia.

Brandão (2002) afirma que toda educação é cultura, pois, no tecer cultural, as relações sociais em determinados momentos se constituem como relações educativas no e com o mundo, engendrando diversas maneiras de interações de saberes. Na América Latina, a colonialidade do poder, ser e saber estabeleceu hierarquias culturais, uma cultura hegemônica que exclui as práticas e saberes culturais que não fazem parte do inventário cultural dominante.

A universidade se localiza como um desses espaços de encontro, interação e socialização de saberes, logo na universidade está presente o fenômeno da colonialidade do saber, produzindo concepções, conteúdos e práticas atreladas a um pensamento eurocêntrico e estadunidocêntrico, que produz como inexistentes as manifestações epistêmicas latino-americanas (RIBEIRO, 1969; TAVARES, 2013; SANTOS, 2011).

Por que investigar a graduação em filosofia?

Não sou um filósofo de formação, mas reivindico as palavras de Gramsci (1991), quando afirma que é preciso destruir o preconceito de que a filosofia é algo

extremamente difícil “pelo fato de ser uma atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos” (GRAMSCI, 1991, p.11). Sendo assim, “todos os homens são filósofos”, pois exercem o ato de pensar e possuem uma concepção de mundo, seja de forma consciente ou inconsciente.

Apoio-me, também, em Manuel García Morente (1980, p.23), quando problematiza que “só se sabe o que é filosofia quando se é realmente filósofo. O que isto quer dizer? Que a filosofia, mais do que qualquer outra disciplina, necessita ser vivida. Necessitamos ter dela uma vivência”.

Possuo uma vivência no campo da filosofia que me permite realizar alguns questionamentos. Nas vivências da monitoria, além de práticas de desconfiança ou “discriminação” com os outros campos do saber, como o da minha formação (o campo da pedagogia), observei, também, uma deslegitimação dos filósofos latinos, sendo considerado “filósofo” somente aqueles pensadores que se embasam nos cânones europeus ou estadunidenses.

Nos seus estudos sobre a Filosofia, Dussel (1996) chama atenção para a visão helenocêntrica presente na história da filosofia, visão esta que restringe o pensar filosófico a determinados povos, que seriam os cultos e superiores (os europeus). O pensamento filosófico só é possível a partir de “lá”, do lado que se intitula universal, verdadeiro e único, no caso o europeu e estadunidense. Esse lado não se situa geopoliticamente, mas sabemos que ele se pronuncia de um ponto, do ponto da tradição ocidental, da tradição Grega, a filosofia é de lá, e só pode ser pensada a partir de lá, é o que eles, os considerados por esses critérios de “superioridade”, afirmam.

Essa retórica colonial afirma que o filosofar é grego, é ocidental, isto é, o ato de filosofar é europeu, logo, como inferência lógica, não há filosofia latino-americana, não existem filósofos fora dessa “lei do pensar certo”, o que existem, fora desse eixo, são variações que partem do modelo central, e se estas outras formas do filosofar não se adequarem ao modelo, são excluídas, ridicularizadas e invisibilizadas (DUSSEL, 1996; OLIVEIRA E ALBUQUERQUE, 2010).

Dussel (1996) problematiza o eurocentrismo presente no campo da filosofia, não se encontrando como referências, por exemplo, filósofos latino-americanos e sim, majoritariamente, europeus e estadunidenses.

A questão do eurocentrismo no campo da filosofia, tratada por Dussel (1996), então, reveste-se em um debate de cunho epistemológico, principalmente entre a rede latino-americana Modernidade/Colonialidade, que, por meio de estudos culturais, históricos e filosóficos, vem nos últimos anos investigando e questionando os padrões de conhecimento.

As minhas vivências como monitor, na graduação em filosofia, ao longo de dois anos, provocaram uma efervescência de questões sobre a relação entre os saberes filosóficos, as hierarquias epistêmicas constituídas pela colonialidade, também sobre os privilégios concedidos a determinadas áreas do conhecimento e a marginalização de outras, principalmente na graduação em filosofia.

Além de encontrar espaço para o debate e amadurecimento do estudo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – Mestrado, na linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia e ser enconrajado pela minha orientadora Profa. Dr Ivanilde Apoluceno de Oliveira que é uma das criadoras do curso de filosofia da UEPA, e também em virtude da sua experiência no Doutorado Sanduíche no México com o filósofo Enrique Dussel.

Além das vivências, nos trabalhos de Gomes (1994) e Severino (1997), identifiquei ranços coloniais na formação da filosofia no Brasil e o quanto a filosofia latino-americana e brasileira foram e ainda são subalternizadas.

Por que essa inexistência da filosofia latino-americana? A indagação que se faz é “quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos” (FREIRE, 2008, p.110).

Freire (2008), nesse trecho de *Pedagogia da Esperança*, questiona esses sujeitos ocultos que escolhem os conteúdos e assinala para as questões políticas e ideológicas da prática pedagógica. Concordo com ele, e completo, quem é que diz que não existe filosofia latino-americana? A serviço de quem está o ensino de filosofia?

As universidades e as graduações possuem pedagogias próprias, concepções de educação, de mundo e de ser humano, além de objetivos definidos para formar os seus educandos. Streck et al. (2010) afirma que toda pedagogia ou pensamento pedagógico, seja uma pedagogia que produza a colonialidade do saber ou uma pedagogia da decolonialidade, ou qualquer outra que exista, fundamenta-se em raízes filosóficas.

O lastro do pensamento hegemonicamente difundido incorporou a lógica dicotômica da filosofia greco-romana, em detrimento de outros modos de pensar desde matrizes cosmológicas dos povos nativos de nossa América. As filosofias – sobretudo nas universidades e academias, mas também nos currículos do ensino médio – seguem exclusivamente o paradigma ocidental apoiado em princípios lógicos e hermenêuticos da ilustração europeia, com forte tendência a exclusão de todo tipo de pensamento “heterodoxo” (Estermann, 2007). Que outras concepções originalmente identificadas com os povos nativos de nossos países podem estar indicando outro caminho (STRECK, 2010, p. 24).

Toda prática pedagógica está arraigada em arquiteturas epistemológicas, isto quer dizer que as práticas docentes e discentes da graduação em filosofia estão mergulhadas em composições epistêmicas hierarquizadas. Há também imensas circularidades de saberes e de modos de pensar que estão vinculados a determinados padrões de poder/saber.

Vislumbro, como exemplo, o estudo de Paraense da Paixão et al. (2014) que destaca, em sua pesquisa sobre os cursos de graduação na Amazônia, que um currículo eurocêntrico impossibilita epistemologias desde a subalternidade, pois a colonialidade do saber imprime nos desenhos curriculares somente um modo de pensar, somente uma ontologia, somente um forma de produzir conhecimento, ou seja, invisibiliza diversas características, traçados e histórias dos povos latinos e caribenhos, a permanência da colonialidade do saber contribuí para a manutenção de um currículo e uma educação colonizada na região amazônica.

Assim, há necessidade de se problematizar o currículo nos cursos de graduação, pois, historicamente, os currículos das instituições de ensino são marcados por aspectos eurocêntricos, elitistas e segregadores. Nas escolas e universidades, a história do Brasil é estudada a partir do europeu, pensa-se a linguagem a partir do europeu, pensa-se a filosofia a partir da tradição europeia e, durante muitas décadas, a educação brasileira foi (e ainda é) pensada de acordo com os moldes eurocêntricos e elitistas.



Muito se avançou no debate sobre os currículos escolares e os saberes culturais brasileiros com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para as graduações. Contudo, ainda temos muitas reflexões a realizar, como Arroyo (2012) e Walsh (2009) elucidam, a educação na América Latina é marcada por um padrão pedagógico, que estabelece um padrão de saber. Logo, somente é considerado conhecimento o que se adequa a esse padrão de saber da denominada pedagogia moderna.

O sistema educacional na América Latina, nas proposições de Arroyo (2012), está:

associado a um padrão cognitivo e pedagógico que tem operado com padrões de classificação social, étnica, racial, de gênero, de hierarquização e bipolaridades cognitivas dos coletivos humanos: coletivos primitivos, irracionais, incultos, selvagens, ignorantes, segregados do poder versus coletivos racionais, cultos, civilizados, detentores de poder/saber (ARROYO, 2012, p. 38-39).

O molde educativo eurocentrado marginaliza os sujeitos, as pedagogias e os saberes que estão de fora do modelo, logo o currículo privilegia determinados saberes, os quais considera legítimos, enquanto que os ilegítimos são inferiorizados durante o processo educativo.

Para ter uma postura combativa a essa subalternização, temos que assumir uma pedagogia-outra, um currículo-outro, de respeito à diversidade cultural.

Santos (2006) nos aponta um caminho que diz respeito às várias formas de produzir o saber, levando-nos para a ecologia de saberes. A ecologia de saberes, para Santos (2006):

Procura dar consistência epistemológica ao saber propositivo. Trata-se de uma ecologia porque assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. A ecologia de saberes assenta na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante da criação e renovação. O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é autoconhecimento. (SANTOS, 2006, p.157).

O saber não é algo abstrato, ele representa e é construção das coletividades, são saberes dos povos do campo, da periferia, sem-terra, sem moradia, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, do movimento LGBTI (pessoas lésbicas, gays,

bissexuais, transexuais e intersexuais), de operários, homens, mulheres, jovens, crianças e idosos (ARROYO, 2012; WALSH, 2009).

Os saberes também são expressões de um tempo e um espaço; é o caso da América Latina, que é um espaço multicultural formado por várias cores, olhares, línguas e cheiros. Há uma pluralidade cultural imensa e intensa no povo latino, vamos aqui realizar um recorte nessa diversidade e refletir sobre as diversidades culturais atuantes na região Amazônica, que é uma região rica em fontes naturais.

Sabe-se que a Amazônia sul-americana corresponde a 1/20 da superfície terrestre e a dois da América do Sul; contém um quinto da água doce (17%) e um terço das florestas latifoliadas, mas somente 3,5 milésimos da população planetária. (BECKER, 2009, p.33).

Para além da biodiversidade da fauna e flora amazônicas, não podemos desconsiderar a riqueza cultural da população que aqui vive e convive. Em meio aos rios e às florestas, existem múltiplas formas de produzir o viver. Como demonstra Oliveira (2008), não temos uma Amazônia, temos Amazônias, e ainda Fares (2008) que enfatiza:

Não existe uma cultura, uma identidade amazônica no singular. A concepção deste espaço é plural. As diferentes manifestações culturais trazem marcas do híbrido e da mestiçagem e reconhecem as presenças indígenas, africanas, libanesas, nipônicas, entre tantas outras. São essas vozes poéticas de múltiplos sotaques e línguas que fundam a Amazônia, mesmo sem ser necessário comprovar quais os desenhos mais fortes e os rascunhos mais claros. (FARES, 2008, p. 86).

Oliveira Neto e Rodrigues (2008) também nos dizem que, em cada Amazônia, há uma ampla e diversa constituição de identidades, de práticas sociais, educativas e epistemológicas.

Cada uma dessas “Amazônias” representa um lugar de determinados atores e grupos sociais, que produzem e reproduzem suas práticas sociais cotidianas, imprimindo assim características próprias a cada um desses lugares (OLIVEIRA NETO & RODRIGUES, 2008, p.26).

Os sujeitos amazônicos chegam às escolas e às universidades “lambuzados” por essa diversidade de práticas culturais, entretanto as inúmeras culturas amazônicas, assim como as latinas, são ocultadas, são relegadas a terceiro plano. Durante a colonização, e até os dias atuais, esses saberes, que estão fora do padrão cognitivo, são subalternizados, e isso se expressa pela ausência destes saberes nos cursos superiores que mantêm a lógica positivista de ciência (SANTOS 2006; CASTRO-GOMÉZ, 2007).

A região amazônica tem marcas, feridas do passado e da atualidade, e se os saberes regionais não são levados em consideração nas graduações, isso denuncia o fenômeno da colonialidade do saber.

Como Gonçalves (2005) destaca em *Amazônia, Amazônias*:

A Amazônia é marcada com critérios dos “de fora” e os amazônidas seriam, por consequência, os que estão abrangidos por esses limites. Nessa perspectiva não têm identidade própria, são identificados como decorrências de um recorte, enfim, são uma consequência de uma identificação efetuada por outrem. (GONÇALVES, 2005, p.18).

Para se falar em América Latina e a Amazônia, não podemos esquecer aquilo que Freire (2008, p.87) declarou ser fundamental e até óbvio: “o regional emerge do local tal qual o nacional surge do regional e o continental do nacional como o mundial emerge do continental”. Isto significa que tanto a colonialidade do saber quanto a decolonialidade do saber emergem nesses encontros do local/regional/continental/mundial.

Investigar os saberes que constituem os cursos de filosofia conduz a considerar as especificidades amazônicas, bem como o contexto educacional e filosófico mais amplo, ou seja, de certa maneira o contexto brasileiro e o latino-americano.

No contexto latino-americano, como os cursos de filosofia do município de Belém se relacionam com a tradição cultural latina? Quais as matrizes epistemológicas das graduações em filosofia do município de Belém? É possível afirmar a presença da colonialidade do saber? Há práticas decoloniais nesses cursos?

### **1.3 Problema e Objetivos**

Levanta-se, então, com base nas vivências na monitoria em filosofia, nos debates da linha de pesquisa saberes culturais e educação na Amazônia e nos trabalhos de Gomes (1994); Severino (1997); Albuquerque e Dias (2012); Walsh (2009); Santos (2006); Dussel (1977,1994, 1996, 2007) formulou-se o seguinte problema de investigação: *Como a tendência eurocêntrica e a colonialidade do saber estão presentes nos cursos de filosofia da Universidade do Estado do Pará e da Universidade Federal do Pará no município de Belém.*

Propõe-se uma pesquisa com base na teoria decolonial que analisa o saber-fazer do ensino de filosofia de duas universidades públicas de Belém, no contexto latino-americano, procurando identificar como ocorre a articulação entre os saberes filosóficos ensinados com as filosofias latino-americanas.

**Objetivo Geral:**

Analisar pela perspectiva Decolonial como a tendência eurocêntrica e a colonialidade do saber estão presentes no curso de filosofia da Universidade do Estado do Pará e da Universidade Federal do Pará no município de Belém.

**Objetivos específicos:**

- a) Observar, nos projetos pedagógicos, se há e como se processa a articulação entre o saber filosófico com as filosofias latino-americanas;
- b) Analisar as práticas pedagógicas nos cursos de filosofia pesquisados e a relação delas com a filosofia latino-americana;
- c) Identificar a percepção que os estudantes têm sobre práticas pedagógicas dos cursos de filosofia da UEPA e UFPA;
- d) Analisar nas práticas pedagógicas e curriculares dos cursos pesquisados como ocorre a resistência à colonialidade do saber.

As questões teóricas e políticas trazidas pelo coletivo de argumentação decolonial no campo da filosofia e da educação, instigaram-me a pesquisar sobre o assunto. Sendo assim, a presente proposta investigativa visa desnudar e problematizar o ensino de filosofia, isto é, perscrutar, nas organizações curriculares e nas práticas pedagógicas, quais os saberes que são privilegiados e os que são inferiorizados nas graduações em filosofia de duas instituições públicas de educação superior do Estado do Pará situadas no município de Belém.

O diálogo com a decolonialidade é necessário para buscar questionamentos e contribuições epistemológicas, ontológicas e políticas para o debate e enfrentamento da colonialidade destes saberes na educação superior do Estado do Pará, além de visibilizar possíveis manifestações de práticas pedagógicas decoloniais.

Espera-se, através deste estudo, contribuições epistemológicas e educacionais para reflexões acerca da educação superior, isto é, pensar o ensino de filosofia na região amazônica, além de proporcionar subsídios teóricos para fomentar a pesquisa em educação na Amazônia e na América Latina.

#### 1.4. Organização da Dissertação

A dissertação está organizada em oito seções:

Seção 01, **Introdução: motivações pessoais, sociais e acadêmicas – incógnitas de um sujeito latino-americano**, em que apresento as justificativas pessoais, os motivos sociais e as razões acadêmicas da pesquisa, bem como a problemática e os objetivos da investigação.

Seção 02, **Construção Metodológica da Pesquisa**, em que exponho os caminhos metodológicos assumidos na pesquisa, sendo esta dividida em três partes: inicialmente, apresento a revisão da literatura, em seguida, o tipo de pesquisa, método, *locus* e sujeitos, finalmente, são descritos e debatidos os procedimentos metodológicos.

Seção 03, **O Saber Filosófico e o Ensino de Filosofia: problema epistemológico**, em que discuto as definições teóricas do conceito de saber e as várias relações de saber que estão presentes na sociedade. Em seguida, são problematizadas as construções dos saberes do senso comum, dos saberes científicos e dos saberes filosóficos. Por fim, são problematizadas as assimetrias epistêmicas instituídas pela ciência moderna nas universidades e no ensino de filosofia.

Seção 04, **Pensamento Decolonial: gênese e bases conceituais**, em que, inicialmente, apresento a formação da rede de argumentação Modernidade/Colonialidade e, em seguida, aprofundo os conceitos de sistema-mundo moderno/colonial, estabeleço distinção entre as concepções de modernidade eurocêntrica e planetária e apresento o projeto ético, político e epistêmico denominado de transmodernidade, perspectiva adotada pelo grupo Modernidade/Colonialidade. Também, discuto os conceitos de colonialismo, colonialidade, colonialidade do saber e decolonialidade e suas variações.

Seção 05, **Decolonialidade: a luta pela autonomia política, cognitiva e ontológica dos povos da América Latina**, em que exponho as características históricas da decolonialidade, movimentos e momentos constitutivos reivindicados pela rede Modernidade/Colonialidade, como Teologia da Libertação, Pedagogia do Oprimido, Teoria da Dependência, Filosofia da Libertação e Movimentos Sociais.

Seção 06, **A formação do Filósofo: o ensino de filosofia na Amazônia**, em que abordo as bases conceituais, as concepções e as geopolíticas do conhecimento que estão incorporadas nos projetos pedagógicos, nas ementas de algumas disciplinas e nas falas de professores e alunos dos cursos. Na primeira parte, apresenta-se, de forma mais descritiva, os objetivos, os perfis de egressos a serem formados, as concepções de filosofia imbricadas, as referências teóricas e legais presentes nos projetos pedagógicos. No segundo momento, inicio o estudo das representações de discentes e docentes sobre o curso, analisando as ementas de seis disciplinas.

Seção 07, **Filosofia: concepções e contextualização do saber filosófico na geopolítica do conhecimento**, em que trato a respeito das concepções docentes e discentes e indago como os professores e alunos da graduação em filosofia da UEPA e UFPA compreendem a filosofia, e como contextualizam o saber filosófico na geopolítica do conhecimento. Apresento, inicialmente, o que os sujeitos compreendem sobre a filosofia e, em seguida, como o saber filosófico é contextualizado na geopolítica do conhecimento.

Seção 08, **Traços Decoloniais: a insurgência de filosofias-outras**, na qual meu interesse é apresentar expressões decoloniais que emergiram durante as investigações, como as que apareceram em duas disciplinas – Filosofia latino-americana (UEPA) e Tópicos de Filosofia Brasileira (UFPA) –, bem como exponho os traços decoloniais encontrados nas falas de alguns professores e alunos das duas universidades.

Finalmente, nas **Considerações Finais**, realizo um balanço do texto dissertativo, trazendo as reflexões dos principais pontos discutidos, assim como fomento o diálogo entre os resultados obtidos e suas relações com a teoria assumida, além das implicações para o cenário educacional brasileiro.

## 2. CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Nesta seção será apresentada a metodologia da pesquisa em três partes. A primeira etapa será detalhada a revisão da literatura. A segunda será a descrição da pesquisa, *lócus* e sujeitos. Na terceira, serão descritos e debatidos os procedimentos metodológicos.

### 2.1. Revisão de Literatura

A presente revisão de literatura visa traçar o quadro das pesquisas já realizadas que partem dos pressupostos epistemológicos decoloniais ou que dialogam com a rede Modernidade / Colonialidade, o intuito é de apresentar ao leitor por quais temáticas o coletivo Decolonial vem caminhando, com quais teorias estão conversando, quais avanços e quais as lacunas, haja vista que a expressão acadêmica da rede está em ampliação.

Este tópico possui dois objetivos, o primeiro momento será uma exposição mais geral por entender que as discussões desde uma perspectiva Decolonial estão em expansão, considera-se importante apresentar aos novos interessados nessa opção acadêmica e política por quais vias caminha a rede Modernidade / Colonialidade e quais lacunas existem.

O segundo busca investigar as produções que discutem colonialidade, decolonialidade e ensino de filosofia. Existem tais produções? Quais os debates presentes? Quem e onde se está pesquisado esse tema? Quais lacunas?

#### 2.1.1. Circulações Conceituais

Almeja-se visualizar as circulações das categorias decoloniais nas produções em artigos, dissertações e teses.

Baseado nos aportes do coletivo Modernidade / Colonialidade analisou como o debate sobre a Colonialidade está circulando nas produções acadêmicas.

Por intermédio de uma busca realizada na internet foram levantadas, dissertações e teses publicadas de 2011 a 2012<sup>4</sup>, no Brasil, tendo por base o banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e os artigos foram investigados na plataforma sciELO e no Google Acadêmicos de 2002 até o primeiro semestre de 2015. Essas bases de dados foram escolhidas por serem consideradas pela comunidade acadêmica como bases confiáveis e de referência nacional e internacional.

Com o objetivo de formar uma cartografia conceitual da teoria decolonial, isso se justifica, pois se pretende ao final dessa exposição indicar como se situa objeto da pesquisa, no caso como Eurocentrismo no ensino de filosofia é debatido nessa teia temática, organiza-se a revisão em quadros que estão divididos em dois momentos: a) no primeiro os artigos; b) no segundo as Dissertações e Teses.

As palavras-chave usadas como critério de escolha nas buscas nos bancos de dados foram os descritores: **Colonialidade; Colonialidade do Saber e Ensino de Filosofia; Decolonialidade e Educação; Colonialidade e Filosofia.**

#### 2.1.1.1. Os Artigos

Os critérios de escolha dos artigos: 1) todos os trabalhos que continham uma ou mais palavras-chave nos resumos ou no corpo do texto (Colonialidade; Colonialidade do Saber e Ensino de Filosofia; Decolonialidade e Educação; Colonialidade e Filosofia) 2) os artigos que se repetiam foram eliminados.

A faixa de tempo abordado se inicia em 2002 até o primeiro semestre de 2015, os periódicos totalizaram 71 artigos (Quadro 02).

Quadro 01 - Total de Artigos por ano

<b>Publicações Base de Dados sciELO e Google Acadêmicos</b>	
<b>Anos</b>	<b>Publicação por Ano</b>
2002	1
2005	1
2006	2

<sup>4</sup> A Faixa de tempo das produções se limita aos anos de 2011 e 2012, em virtude da CAPES não atualizar os bancos de dados desde 2012 e retirou do ar os dados anteriores a 2011.



2007	3
2008	4
2009	1
2010	9
2011	10
2012	6
2013	8
2014	20
2015	6
<b>Total</b>	<b>71</b>

Fonte: Base de Dados sciELO e Google Acadêmico

Percebebemos um crescimento constante de pesquisa pelo viés da decolonialidade, os anos com maior número de publicações são: 2014 (20), 2011 (10), 2010 (09), 2013 (08), 2015 e 2012 (06) artigos. Com apenas uma produção temos os anos de 2009, 2005 e 2002.

Optou-se em estruturar as publicações em áreas temáticas, objetiva iniciar a partir dos temas mais gerais até chegar nos que debatem a filosofia e seu ensino, são elas:

a) Temas sobre Ciência, Educação e Saberes; b) Território; c) Estética; d) Economia; e) Política e Ciências Sociais, f) Temas sobre cultura, etnia e raça; g) Temas de gênero e sexualidade; h) Decolonialidade em diálogo com outras abordagens; i) o programa Modernidade/Colonialidade; j) Temas sobre a Amazônia k) Colonialidade do Saber e Ensino de Filosofia.

As áreas temáticas têm como critério a ênfase que os autores dão em determinados temas, ou seja, a escolha não foi por um purismo de conteúdo, pois se compreende que vários autores abordam temas transversais, por exemplo, o estudo de gênero cruza a questão racial ou de classe, contudo determinado pesquisador opta por dar ênfase na questão de classe. As áreas são apenas para poder visualizar os campos do conhecimento que a teoria decolonial está perpassando.

## Áreas temáticas

### a) Ciência, Educação e Saberes.

Quadro 02 – Área Temática: Ciência, Educação e Saberes

Ano	Nacionalidade do Periódico	Autor	Título	Periódico
2010	Colômbia	DÍAZ, Cristhian James.	Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades	Tabula Rasa
2010	Brasil	FIGUEIREDO, João B. de Albuquerque.	A educação ambiental popular e educação intercultural no contexto da formação docente.	Visão Global
2010	Brasil	OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão.	Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil	Educação em Revista
2011	Brasil	MOUJAN, Inés Fernández.	Em La educación: las marcas de La colonialidad y La liberación.	Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE
2011	Colômbia	SUÁREZ-KRABBE, Julia.	En la Realidad. Hacia Metodologías de Investigación Descoloniales	Tabula Rasa
2012	Brasil	STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo.	Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade.	Educação e Pesquisa, São Paulo
2013	Portugal	STRECK, Danilo R.; MORETTI, Cheron Zanini.	Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana.	Revista Lusófona de Educação

2013	Portugal	TAVARES, Manuel.	A Universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos	Revista Lusófona de Educação
2014	Colômbia	CARVALHO, José Jorge de; FLÓREZ, Juliana Flórez.	Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico	Nómadas
2014.	Brasil	MASO, Tchella Fernandes; YATIM, Leila.	A (de)colonialidade do saber: uma análise a partir da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila).	Paidéia

Fonte: Plataforma sciELO e Google Acadêmicos

Nesta área temática são estudados a colonialidade pedagógica. A colonialidade está presente nas universidades, na educação básica e nas metodologias de pesquisa.

Streck e Moretti (2013) propõem a superação da colonialidade pedagógica, por meio de práticas educativas dialógicas e problematizadoras, que busquem latinidade negada, que valide as pedagogias latinas americanas (inúmeras experiências dos movimentos sociais no passado e na atualidade).

Defendem, também, Díaz (2010); Streck e Adams (2012) a construção de metodologias próprias nas pesquisas científicas, na consolidação de alternativas na produção de conhecimento, e a construção de uma educação outra, uma educação antirracista como elucida Oliveira e Candau (2010).

Algumas experiências inovadoras são demonstradas nos trabalhos de Tavares (2013); Maso e Yatim (2014); Figueiredo (2010) e Carvalho e Flórez (2014), na busca da decolonialidade da produção de conhecimento por universidades e espaços interculturais. (MOUJAN, 2011; SUÁREZ- KRABBE, 2011).

### b) Sobre Território

Quadro 03– Área Temática: Território

Ano	Nacionalidade do Periódico	Autor	Título	Periódico
2012	Colômbia	DELGADO, Yasser Farrés; RUIZ, Alberto Matarán.	Colonialidad territorial: Para analizar a Foucault en el marco de la desterritorialización de la Metrópoli. Notas desde la Habana	Tabula Rasa
2014	Chile	DELGADO, Yasser Farrés; RUIZ, Alberto Matarán	Hacia una teoría urbana transmoderna y decolonial: una introducción	Polis - Revista Latino-americana

Fonte: Plataforma sciELO e Google Acadêmicos

Delgado e Ruiz (2012, 2014) cunham o conceito de Colonialidade territorial, que nada mais é que o controle dos espaços, do território, da cidade e das arquiteturas. Para combater a colonialidade territorial os autores anunciam a atitude descolonial que conduzirá a teoria urbana e a arquitetura para uma arquitetônica transmoderna, um pensamento transmoderno para pensar e concretizar o território, espaço e a arquitetura.

### c) Estética.

Quadro 04 – Área Temática: Estética

Ano	Nacionalidade do Periódico	Autor	Título	Periódico
2011	Colômbia	BARRIENDOS, Joaquín	La colonialidad del ver .Hacia un nuevo diálogo visual interepistémico	Nómadas

2014	Brasil	RODRIGUES, Alessandra Cristina; BRANDÃO, Ludmila de Lima.	A colonização da aesthesis	Anais Humanidades em Contexto: Saberes e Interpretações.
------	--------	--	----------------------------	--

Fonte: Plataforma sciELO e Google Acadêmicos

Barriendos (2011) analisa a colonialidade do ver, a partir daí são discutidos os mecanismos e tecnologias visuais como na atualidade eles atuam no processo de inferiorização, a objetualização e a racialização das estéticas-outras. Problematiza a relação entre produção visual da alteridade e do racismo epistemológico.

Para uma alteridade estética Rodrigues e Brandão (2014) evidenciam a “Aiesthesis Decolonial”, que possibilita a apreciação, reconhecimento e legitimidade das produções artísticas - outras.

#### d) Econômica

Quadro 05 – Área Temática: Economia

Ano	Nacionalidade do Periódico	Autor	Título	Periódico
2013	Brasil	ADAMS, Telmo	Alcance educativo das iniciativas locais de economia solidária no contexto (des)colonialidade	Outra Economia
2014	Brasil	ASSIS, Wendell Ficher Teixeira.	Do Colonialismo à Colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo.	CADERNO CRH, Salvador
2014	Brasil	ASSIS, Wendell Ficher.	O Moderno Arcaísmo Nacional: investimento estrangeiro direto e expropriação territorial no agronegócio canavieiro	RESR, Piracicaba-SP

Fonte: Plataforma sciELO e Google Acadêmicos

Encontramos três estudos na área econômica, dois são de Assis (2014, 2014a) que trabalha com as reconfigurações territoriais desencadeadas no meio rural brasileiro a partir do início dos anos 2000. Ele propõe a apropriação assimétrica dos recursos naturais, que tem sido parte integrante de uma condição de colonialidade na apropriação da natureza. A colonialidade da natureza se reconfigura, tem o mesmo “espírito” da colonização, isto é, a exploração dos recursos para os impérios do século XXI.

O segundo é de Adams (2013) que analisa experiências de economia solidária, que se multiplicam como formas de resistência, de (re)invenção de outro paradigma de desenvolvimento, outro modo de vida individual e social onde se destaca a busca dos princípios educativos e de organização do trabalho autogestionário.

### e) Política e Ciências Sociais

Quadro 06 - Área Temática: Política e Ciências Sociais

Ano	Nacionalidade do Periódico	Autor	Título	Periódico
2006	Brasil	COELHO, Elizabeth Maria Bezerra.	Cidadania violenta: expressão de um paradoxo?	Revista de Ciências Sociais
2011	Brasil	AYERBE, Luis Fernando.	Crise de hegemonia e emergência de novos atores na Bolívia: o governo de Evo Morales	Lua Nova, São Paulo,
2011	Brasil	NASCIMENTO, Wanderson Flor do; GARRAFA, Volnei	Por uma Vida não Colonizada: diálogo entre bioética de intervenção e colonialidade.	Saúde Soc. São Paulo,
2011	Brasil	RIBEIRO, Adelia Miglievich.	Darcy Ribeiro e o enigma Brasil: um exercício de descolonização epistemológica.	Revista Sociedade e Estado
2013	Colômbia	BALLESTRIN, Luciana; LOSEKANN, Cristiana	A abertura do conceito de sociedade civil: desencaixes, Diálogos e contribuições teóricas a partir do Sul Global	Colômbia Internacional
2013	Brasil	NASCIMENTO, Wanderson Flor do; MARTORELL,	A bioética de intervenção em contextos	Rev. Bioética

		Leandro Brambilla	descoloniais	
2015	Brasil	SCHERER-WARREN, Ilse.	Desafios para uma sociologia política brasileira: os elos entre movimentos e instituições	Sociologias, Porto Alegre
2015	Colômbia	URREGO, Alejandradel RocíoBello; SAINT-DENIS Vincennes..	Análisis de la categoría Tercer mundo como dispositivo moderno/colonial de reproducción de hegemonía euroreferenciada	Humanística

Fonte: Plataforma sciELO e Google Acadêmicos

Nesta temática Ayerbe (2011) defende que Evo Morales tem um governo que questiona a colonialidade na Bolívia, pois é um governo descolonizado que questiona o domínio de uma elite branca sobre uma maioria subalterna indígena, apesar do Governo de Evo Morales sofrer severas críticas da esquerda boliviana, pois os críticos de Evo afirmam que é preciso romper com as bases socioeconômicas do capitalismo e não reformar o sistema, ou seja, o Governo de Evo Morales é refosmista.

Investigando a colonialidade do saber presente nas ciências políticas brasileiras podemos perceber que há uma hierarquia de conhecimento no campo das ciências políticas, pois as teorias que não pertencem aos cânones desse campo de conhecimento sofrem uma violência colonial, ou seja, são invisibilizadas, essas inquietações estão presentes nos trabalhos de Scherer-Warren (2015); Ballestrin e Losekann (2013) e em Coelho (2006).

A hegemonia eurocentrada contida na expressão terceiro mundo é investigada por Urrego e Saint-Denis (2015), enquanto Ribeiro (2011) levanta a hipótese que há questões presentes na obra darcyniana capazes de gerar na atualidade uma crítica descolonizadora nas ciências sociais latino-americanas, impactando a geopolítica do conhecimento.

Nascimento e Garrafa (2011) e Nascimento e Martorell (2013) discutem a bioética de intervenção como uma proposta descolonial, para politizar as tensões biotecnocientíficas, sanitárias, ambientais e sociais na América Latina.

## f) Etnia, Raça, Cultura

Quadro 07 – Área Temática: Cultura, Etnia e Raça

Ano	Nacionalidade do Periódico	Autor	Título	Periódico
2008	Colômbia	CAJIGAS-ROTUNDO, Juan Camilo.	Capoeira angola: vuelos entre colibríes. Una tecnología de descolonización de la subjetividad	Tabula Rasa
2010	Chile	FERNÁNDEZ, José Fernando Tabares	Juegos populares y tradicionales, ocio y diferencia colonial.	Polis
2014	Colômbia	HELLEBRANDOVÁV, Klára.	Escapando a los estereotipos (sexuales) racializados: el caso de las personas afrodescendientes de clase media en Bogotá	Revista de Estudios Sociales
2014	Brasil	LABORNE; Ana Amélia de Paula.	Branquitude e colonialidade do saber.	Revista da ABPN
2014	Brasil	NASCIMENTO, André Marques do.	Geopolíticas de escrita acadêmica em zonas de contato: problematizando representações e práticas de estudantes indígenas.	Trab. Ling. Aplic. Campinas,
2014	Colômbia	SIBAI, Sirin Adlbi.	El «hiyab» en la obra de Fátima Mernissi o la paradoja del silenciamiento. Hacia un pensamiento islámico decolonial	Tabula Rasa.
2014	Brasil	BACKES, José Licínio.	A escola indígena intercultural: espaço/tempo de afirmação da identidade étnica e de desconstrução da matriz colonial.	INTERAÇÕES, Campo Grande.
2015	Colômbia	BARRANQUERO-CARRETERO, A. SÁEZ-BAEZA, Ch	La crítica descolonial y ecológica a La comunicación para El desarrollo y el cambio social	Palabra Clave.

Fonte: Plataforma sciELO e Google Acadêmicos



O processo de racialização de homens em mulheres da classe média em Bogotá é debatido por Hellebrandováv (2014). Em relação à abordagem da escola indígena e da educação indígena trazemos os estudos de Nascimento (2014) e Backes (2014).

Fernández (2010) sugere um olhar que busca contribuir para os necessários processos de reflexão e problematização do lazer, os jogos tradicionais e populares como descolonizantes. Cajigas-Rotundo (2008) propõe a capoeira da angola como tecnologia «outra» de descolonização da subjetividade, encaminhada ao re-encantamento e estetização da cotidianidade.

Laborne (2014) discute as relações étnicorraciais e a produção de conhecimento, um debate ancorado na decolonialidade e nos estudos pós-coloniais. Sibai (2014) disserta sobre a construção de um pensamento islâmico decolonial. Barranquero-Carretero e Sáez-Baeza (2015) debatem a necessidade de um giro biocêntrico e descolonial a respeito das noções de comunicação para o desenvolvimento e para a mudança social.

### g) Gênero e Sexualidade

Quadro 08 - Área Temática: Gênero e Sexualidade

Ano	Nacionalidade do Periódico	Autor	Título	Periódico
2007	Brasil	BERNARDINO-COSTA, Joaze	Colonialidade do Poder e Subalternidade: os sindicatos das trabalhadoras domésticas no Brasil.	Revista Brasileira do Caribe, Goiânia
2008	Colômbia	LUGONES, MARÍA.	Colonialidad y Género	Tabula Rasa.
2009	Colômbia	GIGENA, Andrea Ivanna.	Descubrimiento y obliteración de La subjetividad indígena	Nómadas

2010	Colômbia	VARGAS-MONROY, Liliana.	De testigos modestos y puntos cero de observación: las incómodas intersecciones entre ciencia y colonialidad	Tabula Rasa
2013	Colômbia	GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ, Encarnación.	Trabajo doméstico-trabajo afectivo: sobre heteronormatividad y la colonialidad del trabajo en el contexto de las políticas migratorias de la UE	Revista de Estudios Sociales
2014	Colômbia	FABBRI, Luciano	Desprendimiento androcêntrico. Pensar la matriz colonial de poder desde los aportes de Silvia Federici y María Lugones	Universitas Humanística
2014	Colômbia	FERNANDES, Estevão Rafael.	Homosexualidades indígenas y descolonialidad: algunas reflexiones a partir de las críticas two-spirit	Tabula Rasa
2015	Brasil	BERNARDINO-COSTA, Joaze	Decolonialidade e interseccionalidade emancipadora: a organização política das trabalhadoras domésticas no Brasil.	Revista Sociedade e Estado

Fonte: Plataforma sciELO e Google Acadêmicos

Argumentando o estabelecido por um sistema mundo/ colonial de gênero Lugones (2008) compreende o patriarcado a partir da colonialidade do gênero, que produz violência contra a mulher. Vargas-Monroy, (2010) vislumbra a relação da ciência e da decolonialidade pelas teorias críticas, feministas e pós-coloniais latino-americanas.

Gigena (2009) examina o descobrimento e destruição da subjetividade indígena a partir do relato de vida da única presidente mulher da comunidade indígena KollaTinkunaku. Fernandes (2014) explora as homossexualidades indígenas no Brasil, buscando na teoria *queer*, as críticas *two-spirit* e de autores que trabalhem com conceitos de decolonialidade e colonialidade de gênero.

Fabbri (2015) estuda o lugar que o gênero, a sexualidade e a raça têm na configuração do sistema de dominação, visando contribuir desde o feminismo, ao desprendimento androcêntrico da perspectiva descolonial. Gutiérrez-Rodríguez (2013) investiga a situação de mulheres latino-americanas imigrantes e sem documentos, empregadas em lares privados no contexto da União Europeia. Ele entende o trabalho doméstico como determinado pelos vetores da colonialidade do poder e Bernardino-Costa (2007, 2015) afirma que a luta das trabalhadoras domésticas vai além dos ganhos salariais, são lutas pelo fim das hierarquias coloniais presentes na sociedade brasileira.

#### h) **Decolonialidade em diálogo com outras abordagens.**

Quadro 09 - Área Temática: Decolonialidade em Diálogo com outras abordagens

Ano	Nacionalidade do Periódico	Autor	Título	Periódico
2002	Brasil	PINHO, Osmundo de Araújo; FIGUEIREDO, Ângela.	Ideias Fora do Lugar e o Lugar do Negro nas Ciências Sociais Brasileiras	Estudos Afro-Asiáticos
2005	Portugal	CABRAL, João de Pina.	Crises de fraternidade: literatura e etnicidade no Moçambique pós-colonial	Portugal Horizontes Antropológicos
2006	Brasil	MISOCZKY, Maria Ceci.	Sobre o centro, a crítica e a busca da liberdade na práxis acadêmica.	Cadernos EBAPE
2007	Colômbia	YEHIA, Elena.	Descolonización del conocimiento y la práctica: un encuentro dialógico entre el programa de investigación sobre modernidad /colonialidad / decolonialidad latinoamericanas y la teoría actor-red	Tabula Rasa
2007	Colômbia	VANEGAS, Julio Arias.	Seres, cuerpos y espíritus del clima, ¿pensamiento racial en la obra de Francisco José de Caldas?	Revista de Estudios Sociales
2008	Brasil	CAIRO, Heriberto.	A América latina no século xxi: geopolítica crítica dos Estados e os movimentos sociais, do conhecimento e da representação	CADERNO CRH, Salvador
2010	Colômbia	OTO, Alejandro De María; QUINTANA, Marta.	Biopolítica y colonialidad. Una lectura crítica de Homo sacer.	Tabula Rasa
2010	Brasil	FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio;	Imaginário, emancipação e colonialidade: estudo das intervenções sociais no	Revista da FAEEBA – Educação e

		BURSZTYN, Marcel.	movimento dos fundos de pasto da Bahia.	Contemporaneidade, Salvador
2011	Chile	ESCHENHAGEN, María Luisa	Contexto y exigencias a las ciencias sociales, para afrontar los problemas ambientales	Polis
2011	Brasil	FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio; SORRENTINO, Marcos.	Imaginário político e colonialidade: desafios à avaliação qualitativa das políticas públicas de educação ambiental	Ciência & Educação
2011	Brasil	MARTINS, Paulo Henrique.	Dom, religião e eurocentrismo na aventura colonial.	Revista-Realis
2011	Brasil	AMADEO, Javier; ROJAS, Gonzalo	Marxismo, pós-colonialidade e teoria do sistema-mundo	Lutas Sociais, São Paulo
2012	Portugal	COSTA, Claudia de Lima.	Feminismo e tradução cultural: sobre a colonialidade do gênero e a descolonização do saber.	P:PORTUGUESE CULTURAL STUDIES
2012	Colômbia	QUINTERO, Pablo.	La invención de la democracia racial en Venezuela.	Tabula Rasa
2012	Brasil	SOUZA, João José Veras de.	Emancipação/libertação e o movimento social do Brasil contemporâneo a partir da teoria crítica decolonial.	Anais do Congresso internacional interdisciplinar em sociais e humanidades
2013	Colômbia	KATZER, Leticia; OTO, Alejandro de	Intervenciones espectrales (o variaciones sobre el sedio).	Tabula Rasa
2014	Brasil	JUSTEN, Carlos Eduardo; MORETTO NETO, Luís; GARRIDO, OTOLINI, Paulo	Para além da dupla consciência: Gestão Social e as antessalas epistemológicas	Cadernos EBAPE
2014	Brasil	FERREIRA, Andrey Cordeiro.	Colonialismo, capitalismo e segmentaridade: nacionalismo e internacionalismo na teoria e política anticolonial e pós-colonial	Revista Sociedade e Estado
2014	Brasil	CARRASCOSA, Denise.	Pós-colonialidade, pós-escravismo, bioficção e con(tra)temporaneidade.	Estudos de literatura brasileira contemporânea
2014	Colômbia	MUELLE, Camila Esguerra.	Dislocación y borderland: Una mirada oblicua desde el feminismo descolonial al entramado migración, régimen heterosexual, (pos) colonialidad y globalización	Universitas Humanística

2015	Brasil	WANDERLEY, Sergio.	Estudos organizacionais, (des)colonialidade e estudos da dependência: as contribuições da Cepal.	Revista EBAPE
2015	Brasil	CHAGAS, Priscilla Borgonhoni; CARVALHO, Cristina Amélia; MARQUESAN, Fábio Freitas Schilling.	Desenvolvimento e dependência no Brasil nas contradições do Programa de Aceleração do Crescimento.	O&S – Salvador

Fonte: Plataforma sciELO e Google Acadêmicos

Nesta temática encontramos publicações que:

1) partiram da teoria decolonial e a relacionam com outras teorias, abordando as aproximações e divergências, ou abordando determinado fenômeno com auxílio de ambas as teorias.

2) apropriaram-se de conceitos decoloniais; por exemplo, um pesquisador está estudando gênero mas empresta ou se apropria de determinados conceitos da teoria decolonial para melhor penetrar na investigação.

3) palavras homônimas ou homógrafas, isto é, o pesquisador usa uma ou mais categorias decoloniais (palavras-chave: Colonialidade, colonialidade do saber e Educação, Decolonialidade e Educação, Descolonial). Contudo ao se referir ao conceito colonialidade, percebemos que a palavra possui outro sentido, ou seja, é outro conceito.

Colonialidade em diálogo com as teorias pós-coloniais utilizando as obras de Said, Bhabha e Spivak estão presentes em (FERREIRA, 2014); (VANEGAS, 2007); (JUSTEN, MORETTO NETO E OTOLINI, 2014); (PABLO QUINTERO, 2012); (CABRAL, 2005); (AMADEO E ROJAS, 2011); (MARTINS, 2011) E (COSTA, 2012).

Teoria da dependência e releituras decoloniais (WANDERLEY, 2015); (CHAGAS, CARVALHO E MARQUESAN, 2015). A pesquisadora Yehia (2007) Realiza um diálogo entre a teoria *Actor-Red* e a perspectiva modernidade/colonialidade/decolonialidade latino-americana para elaborar uma crítica a modernidade.

Pontos temáticos com Derrida e decolonialidade (MISOCZKY, 2006) temas ambientais e outras teorias (ESCHENHAGEN, 2011); Michel Foucault (OTO E QUINTANA, 2010); estudos latino-americanistas (CAIRO, 2008); escola de Frankfurt e decolonialidade (SOUZA, 2012) e as teorias feministas (MUELLE, 2014).

Artigos que contêm a palavra colonialidade, porém não há nenhuma relação com a teoria do grupo modernidade/ colonialidade estão em (OTO, 2013); (PINHO E FIGUEIREDO, 2002); (CARRASCOSA, 2014); (SORRENTINO, 2011); (FERRARO JUNIOR E BURSZTYN, 2010).

### i) O Programa Modernidade / Colonialidade

Quadro 10 - Área Temática: O Programa Modernidade / Colonialidade

Ano	Nacionalidad e do Periódico	Autor	Título	Periódico
2010	Colômbia	BOTERO, Patricia.	Arturo Escobar y sus fuentes críticas em La construcción de pensamiento latino-americano	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
2013	Brasil	BALLESTRIN, Luciana	América Latina e o giro decolonial.	Revista Brasileira de Ciência Política
2014	Colômbia	ESTERMAN, Josef.	Colonialidad, descolonización e interculturalidad: Apuntes desde la Filosofía Intercultural	Revista Latinoamericana
2014	Colômbia	SORIA, Sofía.	El «lado oscuro» del proyecto de interculturalidad-de colonialidad: notas críticas para una discusión	Tabula Rasa

Fonte: Plataforma sciELO e Google Acadêmicos

Trazendo debates críticos para teoria decolonial, Soria (2014) argumenta de maneira crítica as teorias de interculturalidade e o projeto modernidade /colonialidade. Ballestrin (2013) e Estermann (2014) apresentam a constituição, a trajetória e o pensamento do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). Botero(2010) estuda a construção do pensamento decolonial nas produções de Arturo Escobar que é um dos articuladores da rede decolonial.

### j) Temas sobre Amazônia.

Quadro 11 – Área Temática: Temas sobre Amazônia

Ano	Nacionalidade do Periódico	Autor	Título	Periódico
2008	Portugal	NEVES, Lino João de Oliveira.	Desconstrução da colonialidade: iniciativas indígenas na Amazônia	E-Cadernos CES
2012	Brasil	PACHECO, Agenor Sarraf	Cosmologias afroindígenas na Amazônia marajoara	Projeto História, São Paulo
2014	Brasil	CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua; ARAÚJO, Sônia Maria da Silva.	Colonialidade do poder e sujeição nas relações sociais e educativas no Alto Trombetas.	Revista Cocar

Fonte: Plataforma sciELO e Google Acadêmicos

Este tema viabiliza a visualização das produções pensadas de e a partir dos sujeitos amazônidas.

Câncio e Araújo (2014) discutem os entraves vividos pela população de origem africana no Alto Trombetas, região Oeste do estado do Pará, para resguardar e manter seu modo de vida tradicional, após suas terras serem transformadas em Reserva Biológica e na Floresta Nacional Saracá-Taquera. Os autores buscam compreender a ideologia colonial e patriarcal nas relações interpessoais e educativas e reconhecer os processos coercitivos por meio dos quais se consolidou a ocupação daquele espaço.

Pacheco (2012) dialoga com as historiografias dos contatos indígenas e africanos na Amazônia, as imagens de inscrição da arte nativa em cerâmica marajoara, cachimbos, altar barroco e narrativas literárias, que reconstituem marcas de culturas indígenas e seus intercâmbios com culturas africanas na Amazônia Marajoara a partir do século XVII. O ensaio de Pacheco (2012) procura visualizar práticas “decoloniais” em territórios de índios, negros e afroindígenas entre campos e florestas na região.

Neves (2008) discute o processo de colonialidade imposto na Amazônia (e por extensão na América Latina) às culturas/ sociedades/ povos indígenas pela colonização (hispânica e portuguesa) e discorre da necessidade de superação da perspectiva colonialista de produção do conhecimento, e, assim, questionar a colonialidade em todas as suas dimensões, promovendo a desconstrução dos discursos e práticas hegemônicos. Realiza uma análise crítica da história civilizacional (ou descivilizacional) na Amazônia a partir da colonização europeia imposta aos povos indígenas.

### k) Colonialidade do Saber e Ensino de Filosofia

Quadro 12 – Área Temática: Colonialidade do Saber e Ensino de Filosofia.

Ano	Nacionalidade do Periódico	Autor	Título	Periódico
2010	Brasil	NASCIMENTO, Wanderson Flor; BOTELHO, Denise.	Colonialidade e Educação: O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais	Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação.

Fonte: Plataforma sciELO e Google Acadêmicos

A colonialidade do saber e a colonialidade pedagógica como já mencionado está presente e viva na educação básica e na educação superior latino-americana em trabalhos já referidos como as investigações de Streck e Moretti, (2013); Díaz (2010); Streck e Adams (2012); Oliveira e Candau (2010); Tavares (2013); Maso e Yatim (2014); Figueiredo (2010) e Carvalho e Flórez (2014); MOUJAN (2011); Suárez-Krabbe (2011).

O único trabalho encontrado que problematiza a colonialidade do saber nos currículos do curso de filosofia é o de Nascimento e Botelho (2010) que discutem o silenciamento de produções nacionais, latino-americano e africanas nos currículos de filosofia do Brasil como um sintoma de uma internalização dos discursos coloniais que constituíram a maneira moderna de lidarmos com a filosofia, com a educação, com o ensino de filosofia. Contudo, não se encontrou nenhum artigo que estudasse a colonialidade do saber e o ensino de Filosofia no contexto amazônico apesar das



práticas decoloniais investigadas por Câncio e Araújo (2014); Neves (2008) e Pacheco (2012).

### 2.1.1.2. As Dissertações e Tese – Banco de Dados CAPES

Na plataforma da CAPES foram encontrados 16 publicações. Na análise dos resumos tentamos encontrar os problemas de pesquisas e a presença decolonial nos trabalhos. As análises se limitam aos resumos, mesmo sabendo quanto rico seria o estudo dos textos na integra, porém o objetivo não é esgotar e sim identificar os campos que a rede decolonialidade está andando.

Quadro 13 - Ano e quantidade das produções

Dissertações e Teses	
Ano	Quantidade por Ano
2011	7
2012	9
Total	16

Fonte: Banco de Teses da CAPES – 1º Semestre de 2015

Quadro 14 - Dissertação e Teses

Ano	Autor	Título	Universidade
2011 Dissertação	CORTES, Nestor Gomes Mora	Afrochilenos: cultura e política no ritmo tumbero	Universidade Federal Fluminense – Mestrado Acadêmico em Antropologia

Fonte: Banco de Teses da CAPES – 1º Semestre de 2015

O autor analisa o processo de resgate da identidade étnica da comunidade afro-chilena, identidade esta que é marginalizada pela colonialidade.

Quadro 15 - Dissertação e Teses

Ano	Autor	Título	Universidade
2011 - Tese.	COSTA, Vania Maria Torres	"A sombra da floresta": os sujeitos amazônicos entre estereótipo, invisibilidade e colonialidade no telejornalismo da rede globo.	Universidade Federal Fluminense- Doutorado em Comunicação

Fonte: Banco de Teses da CAPES – 1º Semestre de 2015

Tendo o texto televisivo como fonte de análise, o pesquisador busca compreender o modo que é construído a imagem da Amazônia pelos jornalistas concentrados no sudeste, as narrativas televisivas, reafirmam os estereótipos que

Amazônia é o lugar do selvagem e o sudeste do civilizado, reforçado pela colonialidade presente no jornalismo televisivo.

Quadro 16 - Dissertação e Teses

Ano	Autor	Título	Universidade
2012 – Dissertação	FAVARETTO, Julia Spigue	Descolonizando saberes: histórias de bolivianos em São Paulo	Universidade de São Paulo – Mestrado Acadêmico em História Social

Fonte: Banco de Teses da CAPES – 1º Semestre de 2015

Ao estudar o deslocamento de bolivianos para a cidade de São Paulo, e assentado na colonialidade de saberes, ela afirma que o fato de serem imigrantes, são negados direitos fundamentais aos bolivianos, por meio de análises de entrevistas realizadas com esses sujeitos, a autora defende uma relação intercultural para ser respeitar o direito, os saberes do outro, nesse caso, o boliviano imigrante.

Quadro 17 - Dissertação e Teses

Ano	Autor	Título	Universidade
2011 - Dissertação	FERREIRA, Bruno L Leonardo Barros	A (re) produção do modo de Ser Awá: dinâmicas de socialização na aldeia juriti	Universidade Federal do Maranhão – Mestrado Acadêmico em Ciências Sociais

Fonte: Banco de Teses da CAPES – 1º Semestre de 2015

Indaga como as identidades dos Awás são deformadas e mantidas no processo de colonialidade do poder e do saber, considerando essa dinâmica como um modo de socialização identitária.

Quadro 18 - Dissertação e Teses

Ano	Autor	Título	Universidade
2012 – Dissertação	FILGUEIRA, Andre Luiz de Souza	A escrita descolonial de Manoel Bomfim: uma conversa com o seu pensamento social e político	Universidade de Brasília – Mestrado Acadêmico em Estudos Comparados Sobre as Américas

Fonte: Banco de Teses da CAPES – 1º Semestre de 2015

Esta dissertação possui como objetivo examinar os limites e as possibilidades de pensar o Brasil e a América Latina na companhia de Manoel Bomfim. Para efetivação desta proposta, lançaremos mão do diálogo da escrita social do autor com duas áreas do conhecimento: os Estudos Culturais e Pós-coloniais. Estudo pós-colonial.

Quadro 19 - Dissertação e Teses

<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Universidade</b>
2012 - Dissertação	FILHO, Amador da Luz Moreira	Geografias da cidade: sobre interpretações de operários da construção civil	Universidade Federal de Minas Gerais – Mestrado Acadêmico em Geografia

Fonte: Banco de Teses da CAPES – 1º Semestre de 2015

Filho (2012) apreende as interpretações dos operários da construção civil sobre a categoria cidade e a partir desses saberes ele discute a constituição da ciência moderna e o caráter eurocêntrico das ciências que não articula com outras leituras de mundo, com outros saberes.

Quadro 20 - Dissertação e Teses

<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Universidade</b>
2011 - Dissertação	HUZIOKA, Liliam Litsuko	A insurgência do poder normativo popular: da pluralidade à unidade política do povo e um projeto descolonial	Universidade Federal de Santa Catarina – Mestrado Acadêmico em Direito

Fonte: Banco de Teses da CAPES – 1º Semestre de 2015

Pela perspectiva decolonial problematiza o direito moderno, pois ele o direito se constitui na colonialidade do poder, na classificação racial e de gênero, logo não sendo tão justo, o autor versa sobre a possibilidade de insurgência de um poder normativo popular. O investigador acredita que a educação popular pode auxiliar na construção desse projeto de um poder normativo popular, pois a educação popular possibilita a conscientização e organização da população como autônoma, e com capacidade de transformar as estruturas sociais vigentes, estruturas essas ancoradas na colonialidade.

Quadro 21 - Dissertação e Teses

<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Universidade</b>
2012 - Tese	OLIVEIRA, Emerson Divino Ribeiro de	Gilberto Freyre e Fernando Ortiz: cultura, identidade nacional e história (1906-1948)	Universidade Federal de Goiás - Doutorado em História

Fonte: Banco de Teses da CAPES – 1º Semestre de 2015

Oliveira (2012) analisou as trajetórias intelectuais de Gilberto Freyre e Fernando Ortiz durante o período de 1906 até 1948, contextualizando-as historicamente e percebendo as relações entre esses dois intelectuais e a intelectualidade da América Latina do início do século XX.

Quadro 22 - Dissertação e Teses

Ano	Autor	Título	Universidade
2012 – Dissertação	ORAES, Irislane Pereira de	Do tempo dos pretos d antes aos povos do aproaga: patrimônio arqueológico e territorialidade quilombola no vale do rio capim (PA)	Universidade Federal do Pará – Mestrado Acadêmico em Antropologia

Fonte: Banco de Teses da CAPES – 1º Semestre de 2015

A pesquisa tendo uma práxis descolonial de ciência toma destaque que o patrimônio permite aos quilombolas a pertencerem a determinada comunidade constituindo uma consciência cultural e uma identidade coletiva, fortalecendo a luta e demarcando a sua territorialidade. A pesquisa leva a pensar as políticas do patrimônio na Amazônia de modo mais crítico.

Quadro 23 - Dissertação e Teses

Ano	Autor	Título	Universidade
2012 - Dissertação	PEREZ, Mercedes Sola	Comunidade tradicional de pescadores e pescadoras artesanais da Vila do Superagüi-PR na disputa pela vida: conflitos e resistências territoriais frente à implantação de políticas públicas de desenvolvimento	Universidade Federal do Paraná – Mestrado Acadêmico em Geografia

Fonte: Banco de Teses da CAPES – 1º Semestre de 2015

O autor enfatiza os conflitos e resistências territoriais frente à implantação de políticas públicas de desenvolvimento. A pesquisa abordar o conflito entre os pescadores da Vila do Superagui e a política pública de desenvolvimento sustentável, que se instala no local de viver e conviver dos pescadores em consultá-lo, sem procuram ouvi-los.

Quadro 24 - Dissertação e Teses

Ano	Autor	Título	Universidade
2011 - Tese	PETTER, Eloise da Silveira	Colonialidade e decolonialidade da (anthropos)logia: da universalidade a pluri-versalidade epistêmica	Universidade Federal de Santa Catarina – Doutorado em Direito

Fonte: Banco de Teses da CAPES – 1º Semestre de 2015

A autora defende a decolonialidade dos saberes jurídicos, pois o direito moderno subalterniza saberes-outros, logo é necessário reconhecer a autonomia e a pluralidade dos saberes.

Quadro 25 - Dissertação e Teses

<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Universidade</b>
2012 –Dissertação	SANTOS, Jos e Roberto de Souza	A ecologia de saberes na formação de professores	Universidade Católica de Brasília – Mestrado Acadêmico em Educação

Fonte: Banco de Teses da CAPES – 1º Semestre de 2015

Ele pesquisa a influência dos saberes docentes no currículo da graduação em pedagogia de uma instituição privada de educação superior, conclui sobre a relevância de uma ecologia dos saberes para que nenhum saber seja invisibilizado no processo de formação de professores.

Quadro 26 - Dissertação e Teses

<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Universidade</b>
2011- Dissertação	SILVA, Sandra Jorge da.	Colônia indígena Thereza Christina e a educação ocidental	Universidade Federal de Mato Grosso – Mestrado Acadêmico em Educação

Fonte: Banco de Teses da CAPES – 1º Semestre de 2015

A autora afirma que durante os anos que antecederam a República inúmeras transformações ocorreram no cenário político e econômico. Ela indaga acerca de qual espaços estaria ou não reservado para os indígenas. Por meio de uma pesquisa historiográfica usando fontes documentais e bibliográficas do arquivo público de Mato Grosso, do arquivo da Casa Barão de Melgaço e do Núcleo de documentação e informação histórico regional, a pesquisadora conclui que os índios são vistos pelos governantes e pela sociedade local como povo sem cultura, sem moral e sem educação, selvagens que necessitam de “civilização”.

Quadro 27 - Dissertação e Teses

<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Universidade</b>
2011 – Dissertação	VARGENS, Paula Werneck	Isso para nós é massagem: crianças e adolescentes nas ruas limites, fronteiras e possibilidades do direito à cidade	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Mestrado em Educação

Fonte: Banco de Teses da CAPES – 1º Semestre de 2015

O trabalho apresenta às questões da produção de meninos e meninas de ruas, que tem o direito a cidade recusada. O estudo se ancora nos postulados pós-coloniais, adotando o a racionalidade moderna/colonial como organizadora do espaço urbano, as crianças e adolescentes de ruas são menos seres humanos do que os sujeitos que não pertencem as ruas podemos assim dizer uma colonialidade urbana.

Quadro 28 - Dissertação e Teses

<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Universidade</b>
2011 – Dissertação WANDERLEY,	Sergio Eduardo de Pinho Velho	The Chandler-Furtado case: a decolonial reframing	Fundação Getúlio Vargas – Mestrado Profissional em Administração

Fonte: Banco de Teses da CAPES – 1º Semestre de 2015

A partir de uma perspectiva descolonial das bordas do Sul, o trabalho mostra que, apesar de Alfred Chandler e o brasileiro Celso Furtado terem contribuído muito para a construção de um campo de estratégia multipolar, foi somente o primeiro que se tornou uma autoridade em gestão estratégica. Essa autoridade ocorreu por operar uma hegemonia estadunidense, no campo do conhecimento e da Administração, evidente que as relações entre o Estados Unidos e o Brasil são relações assimétrica, o primeiro, por ser do Norte Global tem mais relevância do que o do Sul Global e segundo demonstrando a manifestação clara da colonialidade do saber.

Quadro 29 - Dissertação e Teses

Ano	Autor	Título	Universidade
2012 - Dissertação	XIMENES, Ana Karolina Pessoa Bastos	Saberes ancestrais indígenas dos Tapeba de Caucaice: contribuições e diálogos com a educ ação ambiental dialógica	Universidade Federal do Ceará – Mestrado Acadêmico em Educação

Fonte: Banco de Teses da CAPES – 1º Semestre de 2015

Ximenes (2012) discute se os saberes ancestrais dos Tapeba de Caucaia (CE) podem contribuir para uma educação ambiental dialógica. Após uma pesquisa etnográfica a autora considera que os saberes ancestrais dos Tapeba podem estabelecer uma relação horizontal entre todos os elementos da natureza.

### 2.1.1.3. Análises sobre as Dissertações, Teses e Artigos

As produções estão divididas nos seguintes Programas de Pós-Graduação: 04 em Educação, 02 em Direito, 02 em História, 02 em Antropologia, 02 em Geografia, 01 em Administração, 01 em Estudos Comparados sobre as Américas, 01 em Ciências Sociais e 01 em Comunicação e nenhum em filosofia.

A quantidade de trabalhos por região chegou a um total de: 06 na região Sudeste; 03 na região Sul; 04 no Centro-Oeste; 02 no Nordeste e somente 01 na região Norte.

Nos trabalhos percebeu-se que as palavras-chave adotadas para realizar a pesquisa nos bancos de dados (Colonialidade; Colonialidade do Saber e Ensino de Filosofia; Decolonialidade e Educação; Colonialidade e Filosofia.) percorrem desde a luta quilombola na demarcação territorial e cultural (ORAES, 2012); na problemática dos meninos e meninas de rua e a colonialidade no espaço urbano (VARGENS, 2011); no campo da administração (WANDERLEY, 2011); está presente na escrita descolonial de Manoel Bomfim (FILGUEIRA, 2012).

Estudos sobre as comunidades tradicionais (PEREZ, 2012); na construção de uma visão crítica em relação a colonialidade do Direito Moderno (PETTER, 2011); surge nas geografias-outras e a partir da interpretação que o operário tem do espaço urbano (FILHO MOREIRA, 2012); emergem com os saberes ancestrais indígenas (XIMENES, 2012); eclode dos saberes e na formação de professores (SANTOS 2012); a construção da identidade afro-chilena (CORTES, 2011);

Investigações referentes à colonização dos saberes de imigrantes bolivianos no Brasil (FAVARETTO, 2012); propostas de um projeto descolonial para a insurgência de um poder normativo popular (HUZIOKA, 2011); o modo de ser e viver indígena (Awá) (FERREIRA, 2011); a colonialidade no telejornalismo e a imagem da Amazônia (COSTA, 2011) e a colonialidade e a educação indígena (SILVA, 2011).

São destacados quatro pontos nas Teses e Dissertações o: 1) primeiro é a circulação dos conceitos, foi identificado que o aporte da rede modernidade / colonialidade está sempre em diálogo com outras teorias como as pós-coloniais e as pós-modernas, por exemplo, textos que cruzam Anibal Quijano; Enrique Dussel; Edgardo Lander; Boaventura de Sousa Santos; Nibert Elias; Silvia Rivera Cusicanqui, Axel Honneth; Catherine Walsh; Fleuri; Ciampa; Frantz Fanon; Aimé Césaire; José Martí, Homi Bhabha; Figueiredo. 2) segundo ponto é que os estudos voltados para a educação e decolonialidade ainda são poucos. 3) o terceiro é que estudos sobre o contexto amazônico também são escassos, obtemos apenas o trabalho de Costa (2011) e Oraes (2012). 4) Não se encontrou nenhum relacionado com a filosofia ou com o ensino de filosofia.

Assim, nesta revisão bibliográfica fora coletado e analisado 71 artigos 03 teses e 13 dissertações totalizando 87 publicações, num período de 13 anos (2002 a 2015) que giram em torno dos mais variados temas como política, estética, cultura, gênero entre outros como apresentamos anteriormente.

Os artigos se concentram em quatro países com: 37 publicações no Brasil, 26 trabalhos na Colômbia, 03 trabalhos no Chile e 05 em Portugal.

Desses 87 trabalhos somente 05 abordam o contexto amazônico que são os artigos de Cândia e Araújo (2014); Neves (2008) e Pacheco (2012) e a dissertação de Oraes (2012) e a tese de Costa (2011). No curso de filosofia nenhum, contamos apenas com as contribuições de Nascimento e Botelho (2010) no artigo **Colonialidade e Educação: O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais**, neste trabalho eles problematizam a colonialidade do saber na formação e no ensino de filosofia, bem como chamam a atenção para compreender como a colonialidade do saber reverbera nos currículos da educação superior e da educação básica.



A presente exposição leva a concluir que há uma falta de pesquisas no campo da educação que aborde a colonialidade do saber presente nos currículos e práticas do ensino de filosofia no contexto educacional amazônico com uma postura ética e epistemológica decolonial / intercultural.

## 2.2. Aspectos Metodológicos

As estratégias metodológicas adotadas foram:

### 2.2.1. Caracterização Metodológica

O olhar da presente pesquisa sobre o fenômeno estudado ancora-se no **Método Histórico-Dialético**, porque se compreende a colonialidade do saber como uma matriz de poder/saber atuante nos processos formativos das graduações em filosofia, e que possui uma história com um movimento que lhe é próprio. Logo, se considera a colonialidade do saber como um processo histórico, marcada por continuidades e descontinuidades temporais, na medida em que:

a temporalidade do cósmico adquire no homem a específica conotação de historicidade. Onticamente, tal historicidade não pode deixar de ter relação com a consciência que se tenha dessa historicidade, pois o mero transcorrer no tempo é história, somente e ante uma consciência que julga essa temporalidade, no nível da autoconsciência ou "conscientização-de-si-mesmo" (Selbstbewusstsein), que constitui a temporalidade na historicidade [...] O acontecer objetivo histórico é contínuo, mas em sua própria "continuidade" é ininteligível. O entendimento necessita discernir diversos momentos e descobrir neles conteúdos intencionais. Quer dizer, realiza-se uma certa "descontinuidade" por meio da divisão do movimento histórico em diversas eras, épocas, etapas (DUSSEL, 1997, p .12).

Isto implica em dizer, que as constituições das universidades, a formação dos cursos de graduação, das disciplinas, dos currículos, das práticas pedagógicas e dos sistemas de educação não partem do zero, de um ponto nulo até a atualidade, o saber filosófico, bem como as universidades e as práticas educativas e a colonialidade do saber trazem traçados históricos, por mais que parecem objetivadas ou cristalizadas pelas práticas corriqueiras. Por isso, para compreender o movimento histórico nessas tramas, é necessária uma análise dialética.

Consiste em um estudo com caráter dialético porque:

tudo tem a ver com tudo, os diversos aspectos da realidade se entrelaçam e, em diferentes níveis, dependem uns dos outros, de modo que as coisas não podem ser compreendidas isoladamente, uma por uma, sem levarmos em conta a conexão que cada uma delas mantém com coisas diferentes.

Conforme as conexões (quer dizer, conforme o contexto em que ela esteja situada), prevalece, 'na coisa', um lado ou o outro da sua realidade (que é intrinsecamente contraditória). Os dois lados se opõem e, no entanto, constituem uma unidade (KONDER, 2004, p.58-59).

Os processos de ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas, não ocorrem de maneira isolada, em virtude dos aspectos políticos, econômicos e culturais nos quais os cursos estão inseridos e que forjam e influenciam esses processos educativos, assim como as relações educativas nas universidades e as produções teóricas e tecnológicas influenciam esses aspectos sociais.

Conforme expõem, Lakatos e Marconi (2007), Gadotti (2006) e Dussel (2012) o método possui princípios internos e externos. A seguir são demonstrados os princípios da dialética com base em Lakatos e Marconi (2007, p. 101, 102 e 104):

a) Ação recíproca

Para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está "acabada", encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro (p.101).

b) Mudança Dialética

Todo movimento, transformação ou desenvolvimento opera-se por contradições ou mediante a negação de uma coisa – essa negação se refere a transformação das coisas. Dito de outra forma, a negação de uma coisa é o ponto de transformação das coisas em seu contrário. Ora, a negação, por sua vez é negada. Por isso se diz que a mudança dialética é a negação da negação (p. 102).

a) Passagem da quantidade a qualidade

A mudança das coisas não pode ser indefinidamente quantitativa: transformando-se, em determinado momento sofrem mudança qualitativa. A quantidade transforma-se em qualidade (p.104).

De acordo com estes princípios, a sociedade, a educação e os padrões de poder/saber, entre outros, estão entrelaçados por movimentos contraditórios, que estão em relação recíproca, em interdependências e co-determinações.

O filósofo Enrique Dussel (2012) destaca que a "construção" dialética:

obedece a um duplo movimento. Por uma parte, maneja as determinações (claramente definidas como "conceitos", eles mesmos "construídos" enquanto essência pensada com determinações internas) e as relaciona mutuamente entre si (produção-consumo, p. ex.) codeterminando-se mutuamente. Deste modo, os "opostos" se codefinem. Num segundo momento, constitui-se sinteticamente com eles uma nova totalidade que adquire autonomia (é a totalidade articulada com múltiplas determinações). Levados a este nível concreto o que antes aparecia como opostos

(produção e consumo), agora eles fazem parte de uma “unidade” que os compreende e explica (DUSSEL, 2012, p. 54).

O caráter Histórico-Dialético deste estudo significa dizer que os fenômenos da realidade se contrapõem, estão em movimento de negação e se co-determinam; bem como, estão em movimento de composição, ou seja, a realidade possui uma unidade diversa, isto é, heterogeneamente contraditória. Por exemplo, no período colonial os saberes são formados pelas práticas de saberes dos colonizadores, impostas de modo violento, contudo de forma resistente os saberes dos colonizados permaneceram vivos mesmo não sendo permitido pelos grupos dominantes, isto significa, que o saber mais autoritário e totalizante, possuía, por mínimo que seja oposições epistêmicas, saberes que foram marginalizados, porém re-existiram ao dominação colonial. (WALSH, 2009).

É importante esclarecer que o método adotado é entendido a partir de uma posição epistemológica cuja concepção de ciência heterodoxa está em um movimento contínuo de autocrítica, assumindo que o método em si pode possuir contradições e desafios, porém se entende que ele é o mais adequado para investigação da colonialidade do saber no ensino de filosofia.

O presente estudo, também, se caracteriza como uma **pesquisa de campo** uma vez que permite a:

aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói o conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social (MINAYO, 2009, p.61).

É uma pesquisa do tipo qualitativa, que nas palavras de Minayo (1994, p. 22) atua:

com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Assim, a relação com os atores da pesquisa aconteceu no *lócus* dos estudantes e professores do curso de filosofia, ou seja, na UFPA e UEPA, os encontros ocorreram entre os compromissos acadêmicos e as dificuldades do dia-a-dia foi no palco deles que se constituiu a interação pesquisador-pesquisado.

Também consiste em uma **pesquisa documental**, em razão da análise de documentos referentes aos dois cursos pesquisados entre os quais os Projetos Políticos Pedagógicos, para análise do desenho curricular e ementários, bem como, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Filosofia.

Os Projetos Pedagógicos (PPP) analisados são: projeto pedagógico do curso de licenciatura plena em filosofia (2008/ UEPA) e o projeto pedagógico do curso de licenciatura em filosofia e de bacharelado em filosofia (2010 / UFPA).

Para Gonçalves (2005, p. 60) o documento “significa todo material escrito ou não, que serve de prova, constituído no momento que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois [...]”.

O objetivo da análise documental é compreender como a colonialidade do saber circula na graduação em filosofia no município de Belém. De quais mecanismos ela se utiliza? Quais saberes são considerados importantes para serem ensinados e estudados e quais saberes são considerados não relevantes?

O debate sobre a colonialidade do saber no âmbito do curso de filosofia colocou a pesquisa diante da questão do currículo. O que vem a ser o currículo nessa pesquisa?<sup>5</sup> O currículo comumente é conhecido como um instrumento organizacional das disciplinas de determinados cursos, sejam eles da educação básica, da educação superior ou outras inúmeras formações. Porém não se concorda neste texto com essa acepção, pois ela representa uma visão apenas instrumental do currículo.

Concorda-se com Moreira e Silva (2011, p. 13), que destacam:

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada a questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas.

É evidente que não é desconsiderado a relevância dos procedimentos técnicos, dos aspectos metodológicos e organizativos do currículo, contudo a

---

<sup>5</sup> Considera-se o campo dos estudos curriculares como um campo diverso, com várias percepções sobre o currículo escolar e não-escolar, com uma diversidade grande de abordagens sobre o currículo desde as concepções tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo. Adota-se aqui compreensão de currículo que vai além do aspecto meramente instrumental, compreendendo como saberes, conhecimentos e conteúdos partilhados socialmente, além de trazerem marcas dos interesses culturais e políticos que os coletivos sociais estabelecem como importante. O currículo é relações de saber / poder constituídas em espaços escolares e não escolares (MOREIRA, SILVA, 2011).

concepção de currículo vai além, pois na construção dos objetivos dos cursos, dos procedimentos metodológicos, na disposição disciplinar e nas indicações bibliográficas estão presentes entendimentos de saberes, aspectos políticos, culturais e epistemológicos.

O currículo é muito mais do que um documento, vai além de uma escrita de boas intenções ou de diretrizes organizacionais do processo de aprendizagem, o currículo são culturas, são significações e representações, são práticas pedagógicas. O currículo está carregado de saberes, intencionalidades e de conflitos (SILVA, 2009; SAVIANI, 1995).

Um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explicitamente ou implicitamente, são vistos como importante naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, Isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas (VEIGA-NETO, 2002, p. 44).

Quando se afirma neste trabalho que se pretende analisar os currículos tem-se como objetivo analisar os programas de determinadas disciplinas que são o “conjunto de conteúdos selecionados como dignos de serem ensinados e que se encontra formalmente organizados pelo próprio professor da disciplina sendo, portanto, legitimado pelas unidades universitárias (ALBUQUERQUE, 1998, p.49).

Pretende-se também investigar o ensino de filosofia nas graduações em Belém, uma vez que na seleção dos programas, nas escolhas dos temas e dos conteúdos “A tarefa do professor não é apenas “transmiti-lo”, “apresentá-lo” aos alunos, mas acompanhado deles construir o movimento de sua produção, de sua formulação” (TOMAZETTI, BENETTI, 2012, p. 1034).

Refletir acerca do currículo e dos seus componentes é imprescindível, pois o que caracteriza um conteúdo ser importante e outro não-ser importante? Que critérios são utilizados para elaborar um currículo? Quais os saberes relevantes e os não-relevantes para as universidades?

## Disciplinas analisadas

Quadro 30 – Disciplinas / Ementas selecionadas para estudo

CURSO DE FILOSOFIA - UFPA Projeto Pedagógico (Licenciatura e Bacharelado) - 2010.	CURSO DE FILOSOFIA - UEPA Projeto Pedagógico (Licenciatura) -2008
<p><b>História da Filosofia Contemporânea I:</b> Estudo do pensamento dos principais filósofos da abertura da era contemporânea.</p> <p><b>História da Filosofia Contemporânea II</b> Estudo do pensamento das principais correntes filosóficas do século XX.</p>	<p><b>História da Filosofia III</b> Estudo sobre as dimensões moral, artística, histórica, política, linguística e cultural da existência humana em suas relações intersubjetivas no mundo. Reflexões acerca das mais relevantes concepções e temáticas filosóficas do pensamento contemporâneo.</p>
<p><b>História da Filosofia Moderna I</b> Estudo do Racionalismo Moderno, elegendo como principais referências as filosofias de Descartes, Spinoza e Leibniz.</p>	<p><b>Filosofia Latino-Americana:</b> A Filosofia na América Latina, no Brasil e na Amazônia. O problema da identidade do pensamento latino-americano. A filosofia da libertação.</p>
<p><b>História da Filosofia Moderna II</b> Estudo do Empirismo Moderno, elegendo como principais referências às filosofias de Bacon, Hobbes, Locke e Hume.</p>	<p><b>Filosofia Política:</b> O tema poder na filosofia. A política contemporânea e discussões sobre a crise do Estado nacional; as formas de governo no mundo contemporâneo: o totalitarismo: Hannah Arendt; o biopoder e sua microfísica: Michael Foucault; o poder da opinião pública e sua mudança estrutural: Habermas. Imaginário e a política: Castoriadis. Teses sobre política: Dussel</p>
<p><b>Tópicos do Pensamento Filosófico Brasileiro:</b> Estudo das principais concepções do pensamento filosófico brasileiro.</p>	<p><b>Filosofia da Cultura:</b> Noção de filosofia da cultura. Filosofia, Cultura e Civilização. Filosofia, Cultura e História. Filosofia, Cultura, Sociedade e Indivíduo.</p>

Fonte: Projeto Pedagógico – (UFPA, 2010 – UEPA, 2008).

As disciplinas escolhidas partiram do princípio que a filosofia problematiza a realidade, contudo a realidade é multidimensional, dinâmica, logo a filosofia precisa se abrir para outros campos do saber para refletir e compreender o real (DUSSEL, 1994; OLIVEIRA, 2003).

Também se partiu da compreensão de educação como ato de conhecimento, como um encontro horizontal entre sujeitos mediados pelos aspectos sociais, políticos e históricos. Nesse encontro uma construção conjunta de saberes, adota-se nesta pesquisa uma perspectiva Freireana de educação. (FREIRE, 2013; 2008; OLIVEIRA, 2015).

Como os projetos pedagógicos optaram por um curso onde os saberes filosóficos estão dialogando com outros saberes, com outras áreas do conhecimento, posiciona-se aqui por investigar os meandros dessas disciplinas que teoricamente precisam ser abertas a outros saberes. Para Paulo Freire (2013).

o saber alicerçante da travessia na busca da diminuição da distância entre mim e a perversa realidade dos explorados é o saber fundado na ética de que nada legitima a exploração dos homens e das mulheres pelos homens mesmos ou pelas mulheres pelos homens mesmos pelas mulheres. Mas, este saber não basta. Em primeiro lugar, é preciso que ele seja permanentemente tocado e empurrado por uma calorosa paixão que o faz quase um saber arrebatado. É preciso também que a ele se somem saberes outros da realidade concreta, da força da ideologia; saberes técnicos, em diferentes áreas, como a da comunicação (FREIRE, 2013, p.135).

Não se nega aqui a importância das disciplinas que realizam balanços ou reflexões internas dos seus saberes. Contudo, o foco será como os saberes filosóficos dialogam com outros saberes, seja os científicos, empíricos ou saberes culturais.

Os critérios de escolha das disciplinas foram: a) estarem relacionadas com a formação histórica do saber filosófico; b) apresentarem temáticas abertas como as de cunho político, cultural e educacional; c) inseridas no contexto latino-americano e amazônico.

No projeto pedagógico dos cursos pesquisados foram selecionadas 9 (nove) disciplinas, sendo 5 (cinco) da UFPA e 4 (quatro) da UEPA cada universidade.

Criaram-se referências que pudessem orientar os olhares para análise inicial dos projetos pedagógicos, elencou-se em três categorias, são elas: 1) Concepção de filosofia do Curso: que demonstra como os cursos compreendem o saber filosófico; 2) Objetivo do Curso: apresenta a finalidade da formação; 3) Compreensões sobre Práticas Pedagógicas, pois de acordo com Franco (2012, p.154) o conceito de práticas pedagógicas significa “práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social”.

### **2.2.2. Sujeitos da Pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa foram os discentes e docentes dos dois cursos investigados, tendo por base as disciplinas selecionadas para análise.

Os critérios de escolhas dos sujeitos foram: a) estarem vinculados aos cursos de filosofia das Universidades pesquisadas; b) terem cursado as disciplinas escolhidas; c) aceitarem o termo de consentimento livre e esclarecido.

Foram entrevistados 05 (cinco) docentes, sendo 02 (dois) da UFPA e 03 (três) da UEPA, correspondendo às disciplinas selecionadas, e 09 (nove) discentes, sendo 05 (cinco) do curso de Filosofia da UFPA e 04 (quatro) do curso de Filosofia da UEPA. No quadro abaixo está o nome<sup>6</sup> fictício e as informações de cada sujeito entrevistado.

Quadro 31 – Docentes UEPA E UFPA

<b>Sujeito</b>	<b>Gênero</b>	<b>Etnia</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de docência</b>	<b>IES</b>
Uruguai	Feminino	Parda	57	Graduação em Filosofia - Mestrado em Filosofia - Doutorado em Filosofia	34 Anos	UFPA
Orinoco	Masculino	Pardo	51	Matemática e Filosofia Doutorado em Filosofia	23 Anos	UFPA
Araguaia	Masculino	Caboclo	56	Teologia / Doutorado em Teologia	32 ANOS	UEPA
Francisco	Masculino	Pardo	42	Teologia / Filosofia / Doutorado em Ciências da Religião Pós Doutorado em ciências Políticas	16 Anos	UEPA
Juruena	Masculino	Negro	51	Filosofia Mestrado em Ciências da Religião Doutorado em Educação	19 Anos	UEPA

Fonte: Pesquisa de Campo

<sup>6</sup> Os nomes foram inspirados nos rios da América do Sul



Quadro 32 – Discentes UEPA e UFPA

<b>Sujeito</b>	<b>Gênero</b>	<b>Etnia</b>	<b>Idade</b>	<b>Semestre</b>	<b>IES</b>
Ucayali	Masculino	Pardo	23	8º	UEPA
Amazonas -	Masculino	Pardo	22	8º	UEPA
Tocantins	Masculino	Branca	19	6º	UEPA
Japurá	Feminino	Parda	21	6º	UEPA
Caquetá	Masculino	Amarelo	20	4º	UFPA
Paraguai	Masculino	Não respondeu	27	7º	UFPA
Tapajós	Masculino	Negro	27	8º	UFPA
Purus	Feminino	Pardo	21	8º	UFPA
Juruá	Feminino	Preta	25	6º	UFPA

Fonte: Pesquisa de Campo

### **2.2.3. Lócus da Investigação**

Dois cursos de filosofia foram investigados, localizados na cidade de Belém, são: a Universidade Federal do Pará e a Universidade do Estado do Pará. A escolha desses dois cursos foi intencional, considerando que o tema do referente estudo é a colonialidade do saber no ensino de filosofia no contexto amazônico. A escolha por universidade pública se justifica pelo compromisso ético com o programa de pós-graduação em educação.

## 2.3. Procedimentos Metodológicos

*Os procedimentos metodológicos adotados foram:*

### 2.3.1. Levantamento Bibliográfico

Levantamento bibliográfico de documentos livros, artigos, dissertações e teses de pesquisas sobre o tema colonialidade do saber e o ensino de filosofia estudado foram realizados.

Entre os autores que debatem a teoria decolonial destacamos: Catherine Walsh (2006; 2007; 2009); Ramon Grosfoguel (2007; 2010); Restrepo e Rojas (2010); Santiago Castro-Gómez (2005; 2007); Edgardo Lander (2005) e Enrique Dussel (1977; 1994; 1996; 1997; 2001; 2005; 2007; 2012). Como defensores de uma filosofia da libertação: Ivanilde Oliveira (2003; 2006; 2010; 2015).

Como problematizadores do padrão saber/poder do conhecimento se destaca: Miguel Arroyo (2012, 2013), Paulo Freire (1978;1982; 1987; 2010; 2013) e Boaventura de Sousa Santos (2002, 2006, 2010). Nos estudos curriculares: Vera Candau (2003, 2008, 2009); Xavier et al (2005); Tomaz Tadeu Silva (2009); Veiga-Neto (2002), Flávio Antônio Moreira e Tomaz Tadeu Silva (2011).

Para discutir o ensino de filosofia os autores foram: Maria Betânia Barbosa de Albuquerque (1998; 2006; 2010; 2012; 2014); Antônio Severino (1997) e Nascimento e Botelho (2014)

Nesta fase realizou-se uma revisão bibliográfica o detalhamento de seus dados foi especificado na primeira parte da construção metodológica da pesquisa.

### 2.3.2. Realização de Entrevistas

As entrevistas realizadas foram individuais como forma de obter dos sujeitos as suas concepções de filosofia, os saberes filosóficos e práticas de ensino de filosofia, entre outros.

Gil (2008, p.108) define a entrevista como a técnica que:

o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

A entrevista é do tipo semiestruturada, a que “parte de um roteiro pré-estabelecido, mas, na sua aplicação, o entrevistador pode acrescentar novas perguntas, conforme o teor da narrativa do entrevistado” (OLIVEIRA, FONSECA E SANTOS, 2010, p.46).

As perguntas estão divididas em dois núcleos, o primeiro é o núcleo básico que consiste em indagações sobre a concepção de filosofia, o papel do filósofo, opinião sobre o desenho curricular, os questionamentos foram feitos para os docentes e discentes de todas as disciplinas selecionadas neste estudo, e o segundo é o núcleo específico que inquiriu acerca das peculiaridades das disciplinas, das práticas em sala de aula e dos conteúdos escolhidos (APÊNDICE A, B).

As entrevistas com os docentes e discentes das Universidades forneceu elementos para análise desde a teoria decolonial a colonialidade do saber nos ensino de filosofia nas graduações em Belém.

A entrevista objetivou entrar em contato direto com os sujeitos em seus contextos, isto é, os educadores e educandos nas atividades acadêmico da graduação em filosofia.

### **2.3.3 Sistematização e Análise dos Dados.**

Após a coleta de dados por meio das entrevistas semiestruturadas e pelas análises dos projetos pedagógicos e ementários as informações foram sistematizadas e posteriormente efetivadas as interpretações dos dados. A análise tem como objetivo:

organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitam o fornecimento de resposta ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (GIL, 2008, p.156).

Na análise foram utilizadas categorias analíticas, que se constituem em “categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas” (SEVERINO, 2007, p.122). Ou ainda, de acordo com Oliveira e Mota-Neto (2011, p.164) “são conceitos retirados do referencial teórico utilizado na pesquisa, que possibilitam a análise e a interpretação dos dados”.

Entre as categorias analíticas iniciais da pesquisa fornecidas pelo referencial teórico destacam-se: colonialidade do saber; Eurocentrismo; geopolítica do conhecimento, epistemologia do ponto zero, decolonialidade, Interculturalidade. Estas categorias auxiliaram no processo investigativo estabelecendo parâmetro e caminhos e proporcionaram apreensão dos fenômenos e possibilitou ao pesquisador a problematização do objeto de estudo.

Durante o processo de coleta e sistematização surgiram categorias temáticas que:

Constituem o que denominamos de indicadores de análise, ou seja, fatores, aspectos, elementos do fato ou situação em estudo, que são classificados e reunidos em eixos ou unidades temáticas a partir e com os dados coletados. Essas unidades temáticas podem ser subdivididas em para organização dos dados. As categorias temáticas podem ser organizadas a partir de palavras-chave, de idéias fundantes ou de temas que aglutinam determinadas informações (OLIVEIRA E MOTA NETO, 2011, p.154-165).

A partir das falas dos entrevistados, das análises dos currículos e das observações que foram feitas desenvolveram-se as unidades temáticas: a) compreensão do saber filosófico e do ensino de filosofia na geopolítica do saber; b) expressão da colonialidade do saber nos projetos pedagógicos e c) insurgências no ensino de filosofia a partir da decolonialidade.

#### **2.3.4. Cuidados Éticos**

Os cuidados éticos são imprescindíveis ao se realizar a pesquisa, o respeito ao outro é fundamental, o respeito aos sujeitos pesquisados, isto é, o pesquisador tem que ter uma postura ética no processo de investigação científica.

A ética na pesquisa é orientada por quatro princípios conforme Teixeira e Oliveira (2010, p.18) são eles:

- a) consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvos [...] a pesquisa envolvendo seres humanos deverá sempre tratá-los em sua dignidade, respeitá-los em sua autonomia e defendê-los em sua vulnerabilidade;
- b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais ou coletivos (beneficência), comprometendo-se com o máximo de benefício e o mínimo de danos e riscos;
- c) garantia de que danos previsíveis serão evitados (não maleficência);
- d) relevância social da pesquisa com vantagens significativas para os sujeitos da pesquisa e minimização do ônus para os sujeitos vulneráveis, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos [...].

Esses princípios deverão ser expressos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C), para a garantia dos direitos dos sujeitos pesquisados.

Desta forma, a pesquisa foi efetivada:

Por meio da investigação, que engloba: observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra); crítica (juízo fundamentado sobre o valor material utilizável para o trabalho científico) (GONÇALVES, 2005 p.60).

Os dados obtidos foram organizados, sistematizados e analisados tomando como fundamentação teórica a decolonialidade e como método de interpretação optou-se pelo histórico-dialético, os resultados, problemáticas e dilemas desta investigação serão apresentados nas próximas seções.

Para desenvolver a metodologia proposta foi utilizado como recursos: o uso do gravador de áudio; o uso de prancheta, diário de campo e notebook.

Na proxia seção será apofudado as hipóteses que levam ao problema de pesquisa, assim como alguns conceitos necessários para compreender a problemática da colonialidade do saber no ensino de filosofia.

### 3 O SABER FILOSÓFICO E O ENSINO DE FILOSOFIA: PROBLEMA EPISTEMOLÓGICO

Os saberes, então, em suas diferentes formas e funções convivem lado a lado, e respondem a diferentes necessidades na vida de uma comunidade. Há, assim, diferentes saberes que se dimensionam como um fenômeno plural e heterogêneo, capaz de abranger diferentes reacionalidades e formas de ser (OLIVEIRA, 2015, p.23).

Nesta seção, discutimos inicialmente as definições teóricas do conceito de saber e as várias relações de saber que estão presentes na sociedade. Em seguida, problematizamos as construções dos saberes do senso comum, dos saberes científicos e dos saberes filosóficos, bem como as assimetrias epistêmicas instituídas pela ciência moderna nas universidades e no ensino de filosofia.

#### 3.1 Diálogo de Saberes

Antes de iniciar a busca pela definição do conceito de saber, faz-se necessário situar as concepções de mundo e de ser humano presentes neste trabalho, pois, sem elas, pode-se correr o risco de descontextualizar o debate.

Os seres humanos, antes de tudo, são produtores e consumidores de cultura, são seres dotados de um passado, responsáveis por um presente e que almejam um futuro, ou seja, são históricos. Possuem uma história que é individual e coletiva, universal e local. Ao longo desse transitar histórico, homens e mulheres vivem e convivem um com os outros, com situações de conflitos e de harmonia.

O ser humano está no mundo e com o mundo. Nas palavras de Freire (1983, p.25):

Somente o homem, como um ser que trabalha e que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez um ser da práxis. Somente ele vem sendo um ser de relações num mundo de relações. Sua presença em um tal mundo, presença que é um *estar com*, compreende um permanente defrontar-se com ele.

No mundo, os seres humanos estão permeados por relações, símbolos, imaginários, linguagens, representações e crenças. A espécie humana é distinta das

outras espécies, porque, como argumenta Brandão (2002), produz ao viver, não um único viver, isto é, não há um padrão para todos os homens e mulheres, pois são variados os modos de viver. O “ser” humano é tecelão do seu existir na história e na cotidianidade social. Tudo isso pode ser resumido em viver uma cultura.

Mas o que se entende como cultura? A concepção adotada é a que afirma a cultura como:

o mapa da própria possibilidade da vida social. Ela não é a economia nem o poder em si mesmos, mas o cenário multifacetado e polissêmico em que uma coisa e a outra são possíveis. Ela consiste tanto de valores e imaginários que representam o patrimônio espiritual de um povo, quanto das negociações cotidianas através das quais cada um de nós e todos nós tornamos a vida social possível e significativa. (BRANDÃO, 2002, p.24).

Nessa arquitetura cultural, são produzidos saberes culturais, que são “produzidos nas práticas sociais e culturais e que refletem formas de viver, pensar e compreender o mundo, valores e representações, são diversos, multirreferenciais e constituídos por magmas de significações” (OLIVEIRA, 2012, p.07), saberes apropriados, compartilhados e reelaborados no decorrer da história humana.

A palavra saber, etimologicamente, vem do latim *sapere* que significa ter sabor, sentir. Mas, para Abbagnano (2007, p. 876), o saber é um conhecimento geral, o saber indica “qualquer técnica considerada capaz de fornecer informações sobre um objeto; um conjunto de tais técnicas; ou o conjunto mais ou menos organizado de seus resultados”.

Para o filósofo Japiassu (1986, p.15), a palavra ou o conceito de saber pode-se aplicar à “aprendizagem de ordem prática (saber fazer, saber técnico...) e, ao mesmo tempo, às determinações de ordem propriamente intelectual e teórica”.

Contudo, compreende-se o saber para além da instrumentalização técnica, o saber é produto de formações históricas e coletivas, o saber é criado em comunhão, é desenvolvido e socializado. Concorde-se, também, com a conceituação de Charlot (2000) que diz ser o saber uma relação com o mundo, com os sujeitos e seus modos de ser e de viver, com as culturas, com diferentes países, com diferentes atividades sociais, é um modo de produzir e de se apropriar do viver.

O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos de validação, capitalização e transmissão [...] os homens mantêm com o mundo e entre si (inclusive quando são “homens de ciência”) relações que não são apenas

epistemológicas. Assim sendo as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais (CHARLOT, 2000, p.63).

Para tornar-se humano é preciso envolver-se com outros e apropriar-se dessas relações sociais, por isso, o ser humano necessita mergulhar e incorporar essas tramas de saberes considerados pela comunidade cultural como importantes para serem transmitidos.

Em virtude disso, há uma diversidade de saberes, como por exemplo, pode-se vislumbrar os saberes científicos, os saberes populares, os saberes religiosos, os saberes do campo, os saberes indígenas, os saberes docentes, saberes e mais saberes sendo forjados nas contínuas relações sociais.

Charlot (2000, p.60) destaca que adquirir saber é:

assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. Existem outras maneiras, entretanto, para alcançar os mesmos objetivos. Procurar saber é se instalar-se num certo tipo de relação com o mundo; mas existem outros.

Os saberes envolvem relações dinâmicas e distintas; são relações contextualizadas. Neste sentido, a busca do saber é uma busca criativa. Como aponta Freire (1987, p. 33): “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. Somos buscadores, criadores e re-inventores de saberes.

Como as relações de saberes possuem especificidades, apresento, neste texto, os saberes do senso comum, os saberes científicos e os saberes filosóficos, com o objetivo primeiro de demonstrar que por mais simples, sofisticado ou abstrato se caracterize o saber, ele sempre estará associado a valores, significações e símbolos históricos e culturais. O segundo objetivo é que, seja em qual espaço esses saberes forem socializados, os interesses intrínsecos influenciarão na relação com os outros e com o mundo, inclusive na seleção de saberes a serem ensinados nas graduações de filosofia das universidades públicas de Belém.

### **3.1.1 O senso comum**

Constitui-se em pré-noções que as pessoas vão construindo a partir das experiências diárias ao longo da vida, uma vez que a vida cotidiana impõe



demandas a serem cumpridas, problemas imediatos a resolver, os seres humanos vão elaborando “teorias cotidianas” para a superação dessas necessidades, que são os saberes do senso comum (BOCK, 1998; JAPIASSU, 1986).

Bock et al. (1998), ao discutirem o senso comum, demonstram que:

na produção desse tipo de conhecimento, percorre um caminho que vai do hábito à tradição, a qual quando instalada, passa de geração a geração. Assim, aprendemos com nossos pais a atravessar uma rua, fazer o liquidificador funcionar, a plantar alimentos na época e de maneira correta, a conquistar a pessoa que desejamos e assim por diante. (BOCK et al., 1998, p.17).

O senso comum é a primeira leitura que homens e mulheres fazem da realidade em que estão inseridos, as relações empíricas formam as primeiras interpretações da cultura, impressões, representações e leituras do contexto vivenciado. De acordo com Japiassu (1986, p.18), são opiniões primeiras, que constituem “um conjunto falsamente sistematizado de juízos, constituindo representações esquemáticas e sumárias, formadas pela prática e para a prática”.

Esse saber experiencial é para os seres humanos a primeira forma de ler e de escrever sobre o mundo e no mundo. Freire (1982, p. 22) acentua que o contexto imediato gera as primeiras noções do real, a leitura da palavra não é somente antecedida “pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

Freire (1982; 2008), em sua práxis educativa, sempre defendeu que é imprescindível para edificação de um saber rigoroso, crítico e libertador, o respeito aos saberes do senso comum ou, como ele denomina, “saber de experiência feito”; assim como defender o respeito aos saberes culturais, já que estes trazem uma demarcação cultural, territorial, ancestral e identitária.

Ao longo de sua produção teórica, Freire (2008, p.85-6) afirma:

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros.

Defender esse respeito não significar negar que o “saber de experiência feito” esteja carregado de preconceitos, conteúdos alienantes, de noções superficiais ou insuficientes acerca da dinâmica do real, contudo não se pode excluir a criticidade, o rigor e organizações desses saberes experienciais. A vida cotidiana é uma relação com o mundo, surgindo dessas relações sociais os saberes que possuem relevância; nesse sentido, excluir os saberes do senso comum, saber popular ou de experiência feito, significa cair em um erro epistemológico: “míopes os negadores do saber popular, que os induzem ao erro científico. [...] é essa “miopia” que, constituindo-se em obstáculo ideológico, provoca o erro epistemológico” (FREIRE, 2008, p.85).

Os saberes cotidianos<sup>7</sup> são uma das inúmeras maneiras específicas de relações com o saber e com a produção de saberes.

### 3.1.2 O saber científico

É um saber que possui uma história; alguns autores, como Bachelard<sup>8</sup> (1996), Marcondes (2007), Andery et al. (2014), Severino (2007) e Santos (2001; 2009), distinguem períodos históricos para a edificação da ciência e as suas composições de saber.

---

<sup>7</sup> Quando se debate sobre o senso comum no mínimo duas posições surgem, uma que compreende o senso comum como um conjunto de juízos falsos e bagunçados sobre a realidade, desprezando qualquer tentativa de encontrar aspectos positivos no senso comum. A outra posição é a que valoriza os saberes do senso comum, que valoriza os saberes cotidianos, claro que uma forma crítica, problematizando as limitações e contradições presentes no senso comum. Como exemplo pode-se citar a fenomenologia que busca no “mundo cotidiano” os fundamentos para compreender a realidade, objetiva desvendar as aparências do mundo, desconsidera qualquer representação pré-definida, é uma atitude que busca constituição do mundo na consciência, fenomenologia é estudar a significação das vivências (Erlebnisse) da consciência. (ZILLES, 2005). O filósofo Gramsci (1991) também valorizava as experiências do senso comum, pois para se chegar ao conhecimento filosófico é necessário partir dos saberes da vida cotidiana, evidente que de maneira crítica, questionando os produtos do senso comum para que se possa assimilar a suas possibilidades e valorizar os aspectos positivos. Vygotski (2006) ao estudar o desenvolvimento da consciência e personalidade humana, assinalava para a categoria vivência como unidade de análise das suas pesquisas, pois segundo ele a vivência engloba os aspectos objetivos e subjetivos da vida cotidiana dos seres humanos. De acordo com ele é na junção do plano pessoal, nas relações sociais e na relação com o mundo que se compreende o desenvolvimento da consciência humana.

<sup>8</sup> É importante deixar claro que aqui se realiza um recorte epistemológico do pensamento de Gaston Bachelard (1884-1962). O filósofo do Não possui duas facetas a poética e a científica, por isso se compreende a obra de Bachelard como “uma dupla pedagogia: da Razão e da Imaginação. Não devemos confundir essas duas pedagogias: há o homem diurno da ciência e homem noturno da poesia” (JAPIASSÚ, 1986, p.69). Fala-se aqui do homem da ciência, do epistemólogo da história da ciência, que entende a ciência como ato de criação, de transformação, ciência como conhecimento operativo em processo.

Andery et al. (2014) compreende os seres humanos como produtores de saber, “fazedores de ciência” que tentam pela ciência resolver problemáticas sociais, interpretações acerca dos fenômenos sociais, naturais, psíquicos, além da busca do autoconhecimento, indagações sobre o entendimento humano.

A ciência é determinada pelas necessidades materiais do homem em cada momento histórico, ao mesmo tempo em que nelas interfere. A produção de conhecimento científico não é, pois, prerrogativa do homem contemporâneo. Quer nas primeiras formas de organização social, que nas sociedades atuais, é possível identificar a constante tentativa do homem em compreender o mundo e a si mesmo. (ANDERY et al., 2014, p.13).

Conforme Bachelard (1996), os saberes científicos transitam por estados, como o Estado pré-científico (antiguidade clássica, renascimento com os séculos XVI, XVII e XVIII) e o Estado científico (fim do século XVIII, século XIX e início do século XX). Ele ainda argumenta que, a partir das publicações de Einstein em 1905, o Estado Científico adquire um novo espírito científico, “a partir dessa data a razão multiplica as suas objeções, dissociais e religa as noções fundamentais, propõe as abstrações mais audaciosas” (BACHELARD, 1996, p. 9).

A ciência moderna se contrapõe ao conhecimento metafísico que decretava que a capacidade racional humana bastaria para conhecer, isto é, somente a luz da razão poderia levar das aparências das coisas a essência das coisas, assim se chegaria ao conhecimento verdadeiro.

Marcondes (2007) realiza um estudo mais profundo, apontando dois elementos fundamentais que levaram a revolução científica, isto é, a mudança de uma ciência contemplativa para uma ciência ativa. Ele apresenta dois pontos referentes ao ponto cosmológico e à ideia de ciência, são eles:

1) Do ponto de vista da cosmologia, a demonstração da validade do modelo heliocêntrico, empreendida por Galileu; a formulação da noção de um universo infinito, que se inicia com Nicolau de Cusa e Giordano Bruno; e a concepção do movimento dos corpos celestes, principalmente da Terra, em decorrência do modelo heliocêntrico.

2) Do ponto de vista da ideia de ciência, a valorização da observação e do método experimental, uma ciência ativa, que se opõem a ciência contemplativa dos antigos; e a utilização da matemática como linguagem da física [...] A ciência ativa moderna rompe com a separação entre ciência (*episteme*), o saber teórico, e a técnica (*téchne*), o saber aplicado, integrando ciência e técnica e fazendo com que problemas práticos no campo da técnica levem a desenvolvimentos científicos, bem como com que hipóteses teóricas sejam testadas na prática, a partir de sua aplicação técnica. (MARCONDES, 2007, p. 156).

Dessa forma, a ciência moderna nasce no berço das Ciências Naturais, ganha *status* de um conhecimento universal, verdadeiro e causal que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas através de experimentações, formando um panorama que possibilita a prever o comportamento futuro dos fenômenos. A ciência moderna é denominada de uma ciência ativa.

Nomes como Galileu Galilei (1564-1642), Francis Bacon (1561-1626), René Descartes (1596-1650), John Locke (1632-1704), Isaac Newton (1642-1727), David Hume (1711-1776), Immanuel Kant (1724-1804), Augusto Comte (1798-1857), entre outros pensadores, constituíram as bases filosóficas e epistêmica da denominada ciência moderna; todos europeus, é verdade, porém se entrará nessas questões em seções mais a frente deste trabalho (ANDERY et al., 2014; SANTOS, 2009; MARCONDES, 2007).

Segundo Severino (2007), a ciência problematiza a realidade, para isso tenta compreender as causas de determinados fenômenos científicos observados; o cientista cria proposições explicativas provisórias, isto é, hipóteses que serão testadas, experimentadas para que se chegue à confirmação ou negação.

A ciência tem métodos que lhe são próprios, como lembra Severino (2007, p.110):

a ciência, que se instaura aplicando um novo método próprio, adequado para apreender as relações fenomenais e mensurá-las quantitativamente. É o método experimental – matemático, cuja aplicação possibilitará ao homem ampliar e aprofundar seu conhecimento da natureza, a tal ponto que passara a ter o poder de interferir nos objetos, transformando-os pela técnica. A ciência é simultaneamente um saber teórico (explica o real) e um poder prático (maneja o real pela técnica).

Por ser um saber teórico e saber prático, o saber científico se torna eficaz em resolver problemas práticos, técnicos, operatórios e industriais, lógicos, teóricos, edificando-se assim como saber capaz de apreender a totalidade. Graças a essas características, o saber científico se torna hegemônico.

O modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constitui-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais. Ainda que com alguns prenúncios no século XVIII, é só no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes. A partir de então fala-se de um modelo global (isto é, ocidental) da racionalidade científica (SANTOS, 2009, p. 60).

Santos (2001, 2009) expõe que, quando se começou a questionar sobre a organização humana, o funcionamento das sociedades, os sistemas jurídicos, a produção artística, a constituição das subjetividades, dentre inúmeras indagações, isto significa dizer que, quando os seres humanos passaram a ser objetos de investigação da ciência, múltiplos obstáculos surgiram, pois, para que esses estudos tivessem validade, teriam que obter bases científicas. Então, os parâmetros das Ciências Naturais e Exatas passaram a ser também os das Ciências Sociais, por exemplo, pode-se sublinhar a física social de Augusto Comte ou o funcionalismo de Émile Durkheim.

No decorrer da história das ciências, os critérios de observação, experimentação, quantificação, entre outros, eram insuficientes para as Ciências Humanas, por conta das especificidades intrínsecas das humanidades, por isso, nas proposições de Santos (2009, p. 67):

a ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmos critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético.

Os cientistas sociais vão em busca de um estatuto epistemológico adequado aos fenômenos científicos sociais, teorias e metodologias que sejam capazes de apreender as peculiaridades sociais, culturais, políticas e psíquicas dos seres humanos.

O saber científico, além de possuir métodos para se relacionar com mundo e apreender o movimento da realidade, recusa opiniões do senso comum por estarem carregadas de ilusões, de explicações apressadas e superficiais; as opiniões levam aos erros, por isso, o saber científico precisa abandonar as opiniões primeiras, o senso comum.

Bachelard (1996, p.118) é ainda mais enfático, para ele:

o espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza. Em primeiro lugar, é preciso saber formular problemas. E, digam o que disserem, na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente esse sentido do problema que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico, todo conhecimento é

resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído.

A ciência se caracteriza como um saber metódico e racional, o ato de produzir conhecimentos científicos possui critérios, técnicas e estatutos epistemológicos singulares. A prática do cientista exige rigorosidade, observação dos fatos, formulação de hipóteses, realização de experimentos, elaboração de leis científicas, é desse modo que os saberes científicos se relacionam com o mundo.

### **3.1.3 O saber filosófico**

A filosofia é algo que homens e mulheres fazem e têm feito ao longo do tempo. De acordo com Morente (1980, p. 23), “o que primeiro devemos tentar, pois, é definir esse “fazer” a que chamamos de filosofia. Deveremos, pelo menos, dar um conceito geral da filosofia”.

Para Oliveira (2003, p.25):

Etimologicamente a palavra Filosofia vem do grego philos=amigo e Sophia=sabedoria, significando “amigo do saber”. A filosofia se apresenta, neste sentido etimológico, numa perspectiva de “procura do saber” em contraposição a ideia de “posse do saber”. Fazer filosofia é estar em caminho, em busca. Há na pesquisa filosófica uma humildade em oposição ao orgulho dogmático do fanático que está certo de possuir a verdade. A consciência filosófica é uma consciência inquieta, insatisfeita, presa a um ascetismo e não à posse de um saber absoluto.

Portanto, filosofar é estar em constante busca do saber, o ato filosófico é uma procura inquieta, uma procura crítica, a qual não está descolada da realidade e nem da temporalidade das sociedades (OLIVEIRA, 2003).

O viver em sociedade requer uma atitude filosófica que reflita sobre o real, que indague as problemáticas gerais e locais. Para o filósofo Zea (2015, p.06), cabe aos filósofos “enfrentar os problemas que se colocam ao homem, como tais, sobre o mundo, sobre a realidade que lhes coube por sorte”, ou seja, o ato filosófico se refere aos dilemas sobre si e sobre os outros em sua relação no mundo e com o mundo.

Aranha e Martins (2009) consideram que a filosofia é uma atitude de vida frente ao dia a dia, frente às situações-limite, questões éticas, sobre guerra e paz, liberdade, política, crises ambientais, desenvolvimento científico, movimentos intelectuais e uma infinidade de questões.

Explica Modin (1981) que o saber filosófico se expande em outras áreas, isto quer dizer que a realidade é múltipla, logo surgem múltiplas reflexões sobre a realidade. Para o autor, todas as coisas são suscetíveis ao saber filosófico, por isso “pode haver uma filosofia do homem, dos animais, do mundo, da vida, da matéria, dos deuses, da sociedade, da política, da religião, da arte, da ciência, da linguagem, do esporte, do riso, do etc.” (MODIN, 1981, p. 07).

Chauí (2000, p. 15) enfatiza que a filosofia trabalha com conceitos, enunciados e ideias fundamentadas no processo de racionalidade, “somente assim a reflexão filosófica pode fazer com que a nossa experiência cotidiana, nossas crenças e opiniões alcancem uma visão crítica de si mesmas”.

O saber filosófico é um olhar para o real, mas não é um olhar ingênuo ou superficial, é o olhar que busca a compreensão desse real, objetiva entender as dinâmicas, as causas e efeitos, as transformações de determinada problemática que se apresenta aos filósofos e filósofas.

De outro ponto de vista, conforme Iglésias (1989), o saber filosófico é universal e quer estar livre de qualquer doutrina; o saber filosófico não se preocupa com as dificuldades práticas, e sim constitui-se como um saber que tem como objetivo as causas, podemos dizer que, nesse ponto de vista, é um saber mais interessado pelas causas em si.

Severino (1997) defende que a simples elaboração mental do seu entorno social, o que designa como o ato de pensar, já pode ser nomeada como filosofia; evidente que é um processo que tende a se aprofundar e a se tornar mais complexo. Ele também acredita que o saber filosófico não se expressa somente no campo acadêmico, vai além, manifesta-se na pluralidade de contextos culturais.

O saber filosófico é também uma reflexão sistemática:

intencionalmente voltada sobre a própria condição humana, no sentido de encontrar, mediante processos epistêmicos específicos, significações conceituais e valorativas capazes de dar conta das indagações que o homem levanta em sua consciência a respeito dos vários aspectos do real. (SEVERINO, 1997,p.22).

Para Deleuze e Guattari (1992, p.10), a filosofia é muito mais que pensar sobre uma problemática, é arte de inventar, formar e fabricar conceitos.

O filósofo, nessa concepção, é muito mais do que um contemplador, que se admira com a realidade e realiza especulações, ou seja, tem como objetivo somente entender a realidade; a filosofia intervém, pois é criativa, além de questionar ela propõe e se intromete no contexto social.

Dussel (1996) compreende a filosofia como compromisso ético e político com a sociedade e, principalmente, com as populações vítimas de processos de opressão, pois a:

filosofía que sepa pensar esta realidad, La realidad mundial actual, no desde la perspectiva del centro, del poder político, económico o militar, sino desde más Allá de la frontera misma del mundo actual central, desde la periferia. (DUSSEL, 1996, p. 21).

A filosofia de Dussel nasce da periferia, das contradições mundiais, é um saber filosófico a serviço dos condenados da terra e engajado no processo de libertação humana.

Acerca do saber filosófico, surge a seguinte questão: é possível afirmar que há um papel para os filósofos nessa relação com o saber? O pensador Jaspers (1993) argumenta que se a filosofia tem algum papel, este é ensinar a não cair em ilusões

Pelo menos, a não nos deixarmos iludir. Não permite que se descarte fato algum e nenhuma possibilidade. Ensina a encarar de frente a catástrofe possível. Em meio a serenidade do mundo, ela faz surgir a inquietude. Mas proíbe a atitude tola de considerar inevitável a catástrofe. Com efeito, apesar de tudo, o futuro depende também de nós (JASPERS, 1993, p.147).

Além disso, a filosofia é também um sistema de pensamento articulado e rigoroso que possui um ordenamento conceitual e uma estrutura teórica e metodológica sobre a realidade (OLIVEIRA, 2003).

O saber filosófico é um ato sobre a realidade e, ao refletir sobre ela, é preciso intervir, modificá-la; por isso a filosofia é uma atitude frente ao mundo, é uma atitude racional, crítica, “tem como principal tarefa levar o ser humano a pensar no seu próprio pensamento” (OLIVEIRA, 2003, p.26).

### **3.2 Assimetrias entre os Saberes: privilégio epistemológico das ciências**

Em meio a esses saberes, o conhecimento científico ganhou destaque em todos os países do mundo, pois são conhecimentos que beneficiam as sociedades,



proporcionam tecnologia, solucionam problemas, oferecem comodidade (SANTOS 2009; 2006).

As ciências descobriram soluções para inúmeras doenças, desenvolveram técnicas para a construção civil, avanços tecnológicos nas indústrias, potencializaram a informática, integraram ainda mais o mundo com a aviação, produziram máquinas que exploram recursos naturais em áreas inabitáveis por seres humanos.

Segundo Santos (2006), os saberes científicos melhoraram a vida das sociedades atuais, e isso não se pode contrariar. É só compararmos a vida em sociedade há dez anos com como ela é no tempo presente para notar mudanças significativas. O bem-estar gerado pela ciência atribuiu a este saber o privilégio epistemológico que vem se consolidando desde o século XVII nas coletividades ocidentais.

A verdade é que esta nova forma de conhecimento se auto concebeu como um novo começo, uma ruptura em relação ao passado, uma revolução científica, como mais tarde viria a ser caracterizada. Desde então, o debate sobre conhecimento centrou-se no interior da ciência moderna, nos fundamentos da validade privilegiada do conhecimento científico, nas relações deste com outras formas de conhecimento (filosófico, artístico, religioso, literário, etc.), nos processos (instituições, organizações, metodologias) de produção da ciência e no impacto de sua aplicação. (SANTOS, 2006, p.138).

A capacidade transformadora da ciência moderna alcançou um patamar de autoridade epistêmica quase inquestionável, figurando como única forma de compreender, explicar e transformar a realidade. Contudo, a “autoridade inquestionável” tornar-se problemática, quando se começa a negar a diversidade epistêmica, o privilégio epistemológico atribuído à ciência, torna-se um erro epistemológico, pois esse saber passa a estar a serviço dos interesses das classes hegemônicas.

Sobre o debate acerca da diversidade epistemológica, Santos (2006) chama a atenção para dois campos de discussão dentro da diversidade de saberes. O primeiro é a diversidade de práticas científicas, questionando um único modelo de validade científica e esclarecendo que existem outros métodos e critérios de construção de investigações científicas, assim, um dilema interno das ciências eclode, o segundo são as outras formas de produzir conhecimento que são relevantes, mas não se encaixam nos padrões atuais de construção de saber

científico, por isso são considerados como não científicos, logo, não verdadeiros, não racionais, por consequência, inferiores em relação ao modelo de saber científico.

Como enfatiza o pesquisador Santos (2006, p.153):

a atual reorganização global da economia capitalista se assenta, entre outras coisas, na produção contínua e persistente de uma diferença epistemológica, que não reconhece a existência, em pé de igualdade, de outros saberes, e que por isso se constitui, de fato, em hierarquia epistemológica, geradora de marginalizações, silenciamentos, exclusões ou liquidações de outros conhecimentos. Essa diferença epistemológica inclui outras diferenças – a diferença capitalista, a diferença colonial, a diferença sexista, ainda que não se esgote nelas.

A homogeneização epistêmica subalterniza a pluralidade interna das práticas científicas e a pluralidade externa de epistemologias-outras, padronização marcada por uma arrogância do saber científico, arrogância a serviço dos interesses dos grupos sociais dominantes. Essa marginalização dos saberes é denominada por Santos (2006, 2009) de **epistemicídio**.

A arrogância epistêmica exclui os saberes da experiência cotidiana, os saberes populares e, no campo filosófico, também, evidencia-se os epistemicídios de outras formas de filosofar, por exemplo, da filosofia indígena (DUSSEL, 1996; OLIVEIRA E ALBUQUERQUE, 2010).

Santos (2006, 2009) evidencia que não se deve olhar para a ciência como se esta fosse o “messias prometido”, que levará a civilização para o paraíso da mais alta cultura humana, e também que não se pode recusar a ciência em sua totalidade, isto é, não se pode vê-la como um “demônio”, responsável por todos os males da humanidade.

Assim, é preciso apontar para outros horizontes que reconheçam a diversidade e que aceitem a coexistência entre saberes científicos e saberes não científicos, na medida em que “o reconhecimento da diversidade sócio-histórica do mundo favorece o reconhecimento da diversidade epistemológica de saberes no mundo” (SANTOS, 2006, p.156).

Para tal, Santos (2006) propõe a ecologia de saberes como caminho alternativo.

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônica e

pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstratos, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. Quando falo de ecologia de saberes, entendo-a como ecologia de práticas de saberes. (SANTOS, 2006, p.154).

Assumir a ecologia de saberes é problematizar as assimetrias epistemológicas, bem como criticar a homogeneidade, ser contra a subalternização e o epistemicídio das outras formas de produzir conhecimento. Ao propor a construção da autonomia das práticas de saberes e a articulação simétrica entre eles, a ecologia dos saberes se configura como anticapitalista e não fundamentalista, e busca a horizontalidade epistêmica comunicativa.

Destaca-se agora a crítica à face obscura da hegemonia epistêmica, isto é, ao eurocentrismo presente nessas relações com o saber. É notório que o saber científico adquiriu a prerrogativa de autoridade epistêmica, mas, além disso, colaborou para a exclusão da pluralidade de práticas de saberes científicos e não científicos. Há também nessas relações a constituição do universalismo eurocêntrico, presente na ciência e na filosofia.

Desde a **ilustração**<sup>9</sup>, cria-se um saber capaz de compreender e explicar a realidade, além de transformá-la, isto é, a ciência. Castro-Gómez (2005, p.14) assinala:

El lenguaje de la ciencia permitiría generar un conocimiento exacto sobre el mundo natural y social, evitando de este modo la indeterminación que caracteriza a todos los demás lenguajes. El ideal del científico ilustrado es tomar distancia epistemológica frente al lenguaje cotidiano – considerado como fuente de error y confusión – para ubicarse en lo que en este trabajo he denominado el *punto cero*. A diferencia de los demás lenguajes humanos, el lenguaje universal de la ciencia no tiene un lugar específico en el mapa, sino que es una plataforma neutra de observación a partir de la cual el mundo puede ser nombrado en su esencialidad. Producido ya no desde la cotidianidad (Lebenswelt) sino desde un punto cero de observación, el lenguaje científico es visto por la Ilustración como el más perfecto de todos los lenguajes humanos, en tanto que refleja de forma más pura la estructura universal de la razón.

---

<sup>9</sup> **Ilustração ou Iluminismo:** Linha filosófica caracterizada pelo empenho em estender a razão como crítica e guia a todos os campos da experiência humana. Nesse sentido, Kant escreveu: "O I. é a saída dos homens do estado de *minoridade* devido a eles mesmos. *Minoridade* é a incapacidade de utilizar o próprio intelecto sem a orientação de outro. Essa minoridade será devida a eles mesmos se não for causada por deficiência intelectual, mas por falta de decisão e coragem para utilizar o intelecto como guia. '*Sapere aude!* Tem coragem de usar teu intelecto!' é o lema do I." (*Was ist Aufklärung*), em *Op.*, ed. Cassirer, IV, p. 169), [...] compromissos fundamentais, constituem um dos modos recorrentes de entender e praticar a filosofia, cuja expressão já se encontra no período clássico da Grécia antiga (ABBAGNANO, 2007, P. 534-5).

O iluminismo, movimento intelectual europeu que forneceu bases filosóficas para a ciência moderna, e a própria ciência moderna cooperaram para a compreensão das problemáticas da realidade formulando teorias. Porém, as teorias criadas se situaram em um “não lugar”, um ponto zero, sendo assim, como os saberes partem de lugar nenhum, “representam a todos”, são saberes universais.

O filósofo colombiano Castro-Gómez (2005) alerta que se localizar no “não lugar” não significa seguir um ideário de que a ciência precisa ser um saber neutro, imparcial, e de que o ponto zero protege de uma possível contaminação ideológica. Na verdade, esse discurso da neutralidade não passa de uma grande falácia, pois há intenções estratégicas no universalismo neutro, cujo objetivo é o controle epistêmico-político.

Comenzar todo de nuevo significa tener el poder de nombrar por primera vez el mundo; de trazar fronteras para establecer cuáles conocimientos son legítimos y cuáles son ilegítimos, definiendo además cuáles comportamientos son normales y cuáles patológicos. Por ello, el punto cero es el del comienzo epistemológico absoluto, pero también el del control económico y social sobre el mundo. Ubicarse en el punto cero equivale a tener el poder de instituir, de representar, de construir una visión sobre el mundo social y natural reconocida como legítima y avalada por el Estado. Se trata de una representación en la que los “varones ilustrados” se definen a sí mismos como observadores neutrales e imparciales de la realidad. La construcción de Cosmópolis no solo se convierte en una utopía para los reformadores sociales durante todo el siglo XVIII, sino también en una obsesión para los imperios europeos que en ese momento se disputaban el control del mundo. (CASTRO-GOMEZ, 2005, p.25).

Assim, partir do zero é esconder os objetivos de dominar, de criar representações, imaginários e concepções de mundo, de ser humano, de cultura, de conhecimento a partir de concepções peculiares, ou seja, os europeus se situam no ponto zero, para constituir a visão de mundo a sua maneira.

Percorremos por algumas concepções de saberes, sejam eles das experiências do cotidiano, científicos ou filosóficos, para demonstrar que as concepções de saberes são espaços epistemológicos em disputa, ou seja, conceituar o saber significa travar relações de poder.

Identificamos que há uma diversidade de acepções de saber e de relações com o saber e, ainda mais, que essas concepções dos saberes múltiplos trazem implicitamente visões de mundo e de ser humano.

Os saberes filosóficos, cotidianos e científicos estão situados em vários contextos temporais e culturais, pois eclodem das relações entre homens, mulheres, crianças e idosos.

Compreendemos, também, que os saberes filosóficos e científicos são práticas de saber que estão além da academia, e dialogam com outros saberes, outras instituições, com outras formas de pensar as contribuições da economia, da antropologia, da história, e da educação. Os saberes filosóficos e científicos estão em relações com outros saberes que estão em contato com o campo, a periferia dos centros urbanos, as populações indígenas, os movimentos populares e, claro, nas escolas e universidades. Contudo, há padrões epistemológicos, formas que indicam quais saberes são oficiais e quais não são oficiais, cujas padronizações estão pautadas nos critérios da racionalidade científica moderna (SANTOS, 2009; CASTRO-GOMEZ, 2005).

### **3.2.1 Assimetrias Epistemológicas: Colonialidade do Saber, Universidade e Ensino de Filosofia**

#### **3.2.1.1. Colonialidade do saber e universidade**

Ao adentrar no debate das hierarquias de conhecimento que fazem parte da estrutura universitária, é importante deixar explícito o que se entende como universidade neste trabalho. Primeiro, essa instituição é o *locus* de produção científica e tecnológica, que visa ajudar nos projetos de desenvolvimento das sociedades, no que tange à economia, política, educação, saúde, engenharias, entre outros campos necessários para a vida social.

O sociólogo Santos (2011) elucida de forma mais detalhada o papel empregado às universidades. Ele enfatiza que:

A universidade pública – e o sistema educacional como um todo – esteve sempre ligada à construção do projeto de país, um projeto nacional quase sempre elitista que a universidade devia formar. Isso foi tão evidente nas universidades da América Latina no século XIX ou, no caso do Brasil, já no século XX, como no caso das universidades africanas e de várias asiáticas, como é o caso da Índia, depois da independência em meados do século XX. Tratava-se de conceber projetos de desenvolvimento ou modernização nacionais, protagonizados pelo Estado, que visavam criar ou aprofundar a coerência e a coesão do país enquanto espaço econômico, social e cultural, território geopoliticamente bem definido [...] os estudos humanísticos, as ciências sociais, mas muitas vezes, também as próprias ciências naturais foram orientadas para dar consistência ao projeto nacional, criar o

conhecimento e formar os quadros necessários à sua concretização. (SANTOS, 2011, p.46).

O projeto de universidade está atrelado ao projeto de nação. Esta instituição é uma das pilastros do desenvolvimento econômico e cultural de um país, esteja ele situado no norte global ou no sul global. A universidade é parte dos interesses coletivos, pelo menos em tese. Sabe-se do caráter elitista da universidade, entretanto tal aspecto não será debatido neste momento.

Santos (2011) explica que são postos, na contemporaneidade, dois desafios urgentes, o primeiro é a pujante mercantilização da universidade pública nas últimas décadas, sendo este fenômeno mundial, pois o neoliberalismo impõe a sua agenda comercial de norte a sul do mundo. É um projeto universalista que compreende os projetos nacionais como entraves para expansão comercial, uma vez que há heterogeneidade entre os países e diversidade interna nessas nações; logo, a diversidade é um empecilho ao mercado da educação superior, em que a máxima é uniformizar o saber e as formas de gerir a universidade. O segundo desafio está relacionado ao conhecimento universitário, cujo saber, no transcorrer do século XX, teve como predomínio epistêmico o conhecimento disciplinar. Este modelo guia, por sua vez, engendrou conhecimentos descontextualizados e o *ethos* acadêmico disciplinar subalternizou outras formas de conhecer.

O *ethos* universitário moderno se caracteriza por ser:

um conhecimento homogêneo e organizacionalmente hierárquico na medida em que agentes que participam na sua produção partilham os mesmos objetivos de produção de conhecimento, têm a mesma formação e a mesma cultura científica e fazem-no segundo hierarquias organizacionais definidas. (SANTOS, 2011, p.41).

O modelo hegemônico de universidade e a sua estrutura de produção cognitiva operam de acordo com lógicas excludentes. É importante que um sistema estabeleça critérios de produção intelectual, contudo a estrutura vigente subalterniza os conhecimentos que não se encaixam nesses critérios, bem como não há interesse de se construir critérios dialógicos e abertos para outras experiências do saber, afinal a relação do saber implica relações de poder, logo a hegemonia cognitiva não está disposta a partilhar poder.

O modelo epistêmico da racionalidade científica expressa os seus arquétipos de produzir e de se apropriar DE saberes nas diversas instituições de conhecimento,

como escolas, institutos de pesquisas, laboratórios e universidades, ou seja, estão presentes na educação básica e na educação superior, no setor público e privado.

Compartilhando dessas ideias, Tavares (2013) afirma que, na hierarquia atual da sociedade do conhecimento, as universidades adquiriram um importante papel, a produção do conhecimento está situada na educação superior, adquirindo *status* de *locus* do conhecimento científico. Para o autor, os espaços da academia em vez de incluir as populações, acabam por excluí-las, pois só é permitido produzir determinados tipos de conhecimento nas universidades; só existe possibilidade de criar, se esses seguirem os moldes da validade científica. Ele questiona a opressão epistemológica que se manifesta nas instâncias da educação superior:

No nosso tempo, as questões relativas à universidade e educação superior trazem consigo grandes incertezas quer no que diz respeito às funções da universidade nas sociedades contemporâneas, à sua organização interna, às relações que estabelece com os centros de poder político, econômico e financeiro quer relativas à inclusão de novos públicos, ao saber que se transmite e à relação entre ensino, investigação e inovação. As questões que nos inquietam relacionam-se com a dimensão epistemológica da universidade, ou seja, como ela será capaz ou não de incorporar outros modelos de racionalidade e outras epistemologias que resultam da diversidade e riqueza culturais existentes no mundo. (TAVARES, 2013, p.52).

Nessa perspectiva, faz-se a indagação: é possível mudar a universidade? Há possibilidade de reformar o modelo moderno hegemônico de educação superior, já que a universidade tem como função desenvolver o projeto de sociedade vigente? Se esse projeto de mundo compartilhado for excludente, elitista, colonial, patriarcal e violento, então é preciso caminhar por outros trajetos.

Direcionando o olhar para a formação e papel da Universidade na América Latina, Darcy Ribeiro (1969) debate a crise das universidades latino-americanas e explica o fenômeno do transplante cultural, isto é, a reprodução de modelos universitários estrangeiros sem considerar o contexto. Informa que vários foram os modelos descontextualizados que passaram pelas universidades latinas, como, por exemplo, o napoleônico, baseado na profissionalização de nível superior.

De modo geral, para Ribeiro (1969), existem dois modelos de crescimento presente na realidade latina, o primeiro é a modernização reflexa e o segundo é o crescimento autônomo. Ele destaca que:

a política modernizadora aspira apenas a reformar a universidade de modo a torná-la mais eficiente no exercício de funções conservadoras dentro de sociedades dependentes e sujeitas a espoliação neocolonial. A política autonomista aspira a transfigurar a universidade como um passo em direção a transformação da própria sociedade, a fim de lhe permitir, dentro de prazos previsíveis, evoluir da condição de um “proletário externo” Destinado a atender as condições de vida e de prosperidade de outras nações, a condição de um povo para si, dono do comando de seu destino e disposto a integrar-se na civilização emergente como uma nação autônoma. Parece que uma das opções é a melhor a ser tomada pela sociedade, a que implica no crescimento autônomo, independente da sociedade, contudo essa opção estar amarrada a outros elos, pois afetam imensos interesses que estão por trás da instituição universidade, colocam em risco os benefícios e manutenção do status quo de determinados grupos hegemônicos, uma postura autônoma na produção de conhecimento e formação humana colocaria em risco toda uma estrutura de poder vigente. (RIBEIRO, 1969, p.10-11).

Assim, a primeira forma de construir e desenvolver a universidade na América Latina está repleta de interesses modernos/coloniais, cujo modelo está a serviço das elites instituídas. A segunda forma de estruturação universitária atribui à universidade o papel de agência transformadora da sociedade, cujo modelo levará os países latinos ao pleno desenvolvimento, porém essa forma incomoda as elites neocoloniais, o que distancia de ser um modelo efetivo nas universidades ameríndias.

Para Ribeiro (1969), o modelo que consolidou as universidades foi o de transplante cultural. Ele explica que:

olhando o conjunto da América se observa que, na área de colonização espanhola, a universidade surgiu muito cedo; na área de influência inglesa, surgiu tardiamente e somente em décadas muito recentes apareceu na região colonizada pelos portugueses. As colônias espanholas contavam com seis universidades no final do século da conquista, e aproximadamente dezenove no momento da independência. A América inglesa, ao tornar-se independente, contava apenas com nove universidades. Umas e outras eram instituições reais e religiosas, orientadas por jesuítas e dominicanos, na Hispano-americana, e por seitas protestantes de variada denominação, na zona inglesa. O Brasil contou apenas, durante o período colonial, com um arremedo de universidade na Bahia, que ministrava cursos propedêuticos para o sacerdócio e para estudos de direito e medicina, a completar-se em Portugal. A América espanhola e a zona inglesa do continente dispuseram, por isso, de quadros intelectuais muito mais amplos e qualificados que o Brasil, para a organização nacional e para reorientar o ensino superior. (RIBEIRO, 1969, p.12).

A Universidade no Brasil, em comparação com os outros países latino-americanos e a América inglesa, surgiu muito tardiamente. A América espanhola e os colonizadores espanhóis demonstraram maior preocupação com a formação



superior, mesmo ela sendo ofertada apenas para a formação de quadros intelectuais das elites.

Se o surgimento da Universidade aconteceu cedo ou tarde, não importa muito, em razão de que as universidades fazem parte da agenda que visa à colonização cultural das populações ameríndias. Para Ribeiro (1969), o sistema internacional de produção de conhecimento define os papéis de todos os *loci* do saber, normatiza e indica quem produz conhecimento de primeira linha e quem produz de segunda linha, em virtude de que:

nossas universidades estão incorporadas a um sistema internacional de investigação com uma função subalterna bem definida; e, por outro, que os financiamentos externos se fazem em cumprimento de um programa que expressa uma política deliberada em relação a nós. Seria muito ingênuo pensar que os Estados Unidos da América, tão hábeis e frios em toda sua ação internacional — embora tantas vezes desastrosos — deixem um campo de atividades, de importância tão decisiva como o da atividade científica e o da vida universitária, entregue ao acaso das ações desconexas e improvisadas de diversos organismos públicos e privados. Tudo indica que estes organismos estão relacionados por pactos e que atuam mancomunadamente num esforço conjunto de colonização cultural de toda a América Latina. Tudo indica, além disso, que os planos de reforma universitária, formulados ou inspirados por técnicos de tais organizações, respondem a intenções bem conhecidas para eles, embora não explícitas para nós. É indispensável enfatizar que a única maneira de responder a esta política internacional em relação a nós é termos, nós mesmos, uma política igualmente lúcida em relação a eles. (RIBEIRO, 1969, p.25).

A crise da universidade latino-americana, por mais irônica ou triste que seja, é um projeto delineado pelas políticas internacionais da produção universitária, sendo assim, a subalternidade é o único papel que resta às universidades latinas e caribenhas. Os projetos de servidão cognitiva beneficiam apenas aos grupos dominantes globais e a elites coloniais internas; a colonização cultural é um projeto e uma prática violenta e parasitária.

Como essa assimetria do saber que historicamente se fortalece e se expande pelas universidades mundo a fora, e principalmente nas Universidades latino-americanas, manifesta-se no ensino de filosofia? Esses padrões de hierarquias epistemológicas ou essas tendências marginalizantes estão presentes no ensino de filosofia das graduações universitárias brasileiras?

### 3.2.1.2 Colonialidade do saber e o ensino de filosofia

Meucci e Barros Filho (2010), para compreender o significado do ensino de filosofia, realizaram pesquisa bibliográfica, analisando livros e artigos que tratam da disciplina de filosofia, e pesquisa de campo, entrevistando vinte e seis sujeitos, dentre eles estudantes, graduados, professores de ensino fundamental, médio e universitário, de todas as regiões do país de instituições públicas e privadas. Ao final da pesquisa, os autores trouxeram diversas problemáticas presentes no ensino de filosofia, porém não se entrará aqui nos dilemas surgidos o que é de interesse para o presente estudo é o significado do ensinar filosofia.

Ensinar filosofia significa, entre outras coisas, um determinado conjunto de pressupostos sobre o que deve ser a filosofia e o que deve ser ensinado. Por princípio determina qual a boa filosofia a ser aprendida. Significa ensinar uma crítica legítima sobre o mundo. Reflete um conflito entre os interesses dele e o do aluno. Por fim, ensinar filosofia é um objeto de disputa social interna às esferas filosóficas e escolares sobre a melhor filosofia, sobre os filósofos mais legítimos e sobre a melhor maneira de se pensar. É a disputa pela representação de mundo mais legítima e da crítica autorizada e reconhecida como tal. (MEUCCI E BARROS FILHO, 2010, p.90).

Assim como a universidade é um espaço de disputa política, econômica e cognitiva entre o saber hegemônico e os saberes subalternos, não é diferente em relação ao conceito de filosofia e ao ensino da filosofia.

Cada sociedade, com a sua respectiva visão de mundo e de ser humano, adota o que convém ser para eles os valores e interesses sociais, a “boa filosofia”, os filósofos mais importantes, os períodos históricos da filosofia que são relevantes, além do que, há também a posição subjetiva de quem ensina filosofia, pois os valores de quem ensina nem sempre condizem com os valores dominantes da sociedade, então, debater o ensino de filosofia tem como pressuposto básico levar esses aspectos em consideração.

Gomes (1994) explica que a filosofia é uma atividade que, na história da humanidade, ocupa o lugar das atividades consideradas “sérias”; tratar alguma atividade com seriedade é voltar-se a ela e investir toda energia física e psíquica para a realização de acontecimentos “sérios”. O ser humano sério é aquele que se comporta de maneira calculista, racional, possui ambição, pretende o poder, e a filosofia que pretende ser “séria” precisa seguir esses caminhos.

O que esse padrão de seriedade esconde, porém, é que o “sério” está ligado aos valores dos grupos dominantes, são eles, os que detêm o poder, que estabelecem o que é considerado sério e como deve ser algo sério.

O mesmo se dá com aqueles que praticam a Filosofia entre nós, a imensa maioria composta por professores. Existem coisas sérias, consagradas pelo uso acadêmico, de bom tom e alta ilustração. São coisas que vêm sendo discutidas na Sorbonne, em Oxford, publicadas em Paris ou Berlim, apresentadas em congressos. Constituiu a Filosofia, desta forma, seus próprios temas e maneiras de tratá-los – aqueles que convêm. (GOMES, 1994, p.12).

A “seriedade do saber” produz o discurso que cristaliza a afirmação de que o brasileiro não tem a capacidade de ser “sério”, o brasileiro é piadista, é o humorista da turma, o “jeitinho brasileiro não pode ser sério”. Essas características, “tipicamente brasileiras”, impedem o aspirante a filósofo brasileiro de exercer a seriedade filosófica. Por isso, para o ser humano ser considerado “sério”, no campo filosófico tradicionalmente posto, necessita copiar dos “sujeitos sérios”, das “sociedades filosoficamente sérias”, o modelo de filosofia respeitável.

Contudo, tal atitude, em busca de uma seriedade filosófica, reforça o mito da imparcialidade, pois ao se reproduzir reflexões estrangeiras, por mais que se retire aspectos positivos ou úteis do filosofar estrangeiro, cria-se ilusões, pois as reflexões encobrem os interesses políticos dos que se anunciam como “filosofias sérias”. Na maioria das vezes, esses interesses negam os interesses brasileiros, por exemplo, o enunciado “filosofar pelo prazer de filosofar”, em muitos casos, esconde o desejo de poder.

Ao contrário, vejo aí a confirmação de que, manifestação de um país dependente, nossos intelectuais assumiram ao limite o papel que lhes reservou a condição de colonizados: serem assimilativos. Introjeteu-se aqui a função do dependente: compreender as ideias alheias e, curiosamente, reduzir a história da Filosofia no Brasil à narrativa de nossa “capacidade de assimilação” e de nosso “quociente de sensibilidade espiritual”, quando, numa adequada compreensão histórica, caberia, isto sim, extrair desta constatação o significado mais profundo: os modos de falsificação dos quais temos sido vítimas e co-autores. “O simples fato da questão (como ser original) – nota Antonio Candido – nunca ter sido proposta revela que, nas camadas profundas da criação (as que envolvem a escolha dos instrumentos expressivos) sempre reconhecemos como natural a nossa inevitável dependência. (GOMES, 1994, p.57).

Essas concepções e coautorias mantêm a dependência intelectual e filosófica, bem como impossibilitam uma filosofia proveniente da cultura e história do Brasil. A negação ontológica do filosofar a partir do Brasil é naturalizada, não se tem

autonomia intelectual, porque o brasileiro não é dotado dessa faculdade, compete a ele apenas copiar corretamente do estrangeiro.

A postura colonial arraigada no pensamento filosófico brasileiro faz esquecer que todo discurso que se intitula neutro esconde interesses, o discurso que defende essa seriedade universal e neutra está geopoliticamente situado; “por comodismo, ligação incestuosa e pela violência do projeto colonizador, sempre delegamos à Europa nos dizer o que deveríamos pensar” (GOMES, 1994, p.61).

Os filósofos brasileiros parecem que não conseguem perceber essa sujeição filosófica, existe um meticuloso processo de alienação epistemológica em curso, como enfatiza Gomes (1994):

Aí se encontra o esquecimento do pensar brasileiro. Não termos percebido que estamos sempre partindo de teorias alheias, palavras alheias, problemas alheios, buscando aprisionar nossa expressão dentro desses moldes. Com efeito, parecemos ter pavor do que nos circunda, pois não se ajusta aos moldes europeus que transplantamos. É urgente, ao contrário, partir de importâncias que evidenciarmos e de nosso particular esquecimento. E a palavra adequada surgirá irreduzível. [...] buscar dissolver a oposição entre o isolamento e o alheamento; negar que tenhamos capacidade de pensar por conta própria; projetar nossa falta de pensamento numa possível insuficiência da língua portuguesa. Nada disso diz respeito à essência possível de um pensar brasileiro: são, ao contrário, tantos outros sinais de nosso esquecimento. Destruir esses equívocos é a condição indispensável da possibilidade de um juízo filosófico brasileiro. (GOMES, 1994, p.68).

Falar em filosofia brasileira é estar vigilante para não cair em um falso debate dualista entre o isolamento, ao defender uma filosofia brasileira, e a generalização, ao defender de forma universalista; na verdade, o centro do debate é focado no discurso que subalterniza os saberes filosóficos advindos da realidade sociocultural brasileira, uma vez que se forma entre os intelectuais brasileiros um desprezo, um “desprezo entre nós sobre nós”.

O servilismo intelectual, infelizmente, é um ranço histórico dos latinos, dos caribenhos e dos brasileiros, é a dolorosa ferida aberta que só aumenta. O filósofo Gomes (1994) explica a presença dessa negação na história da formação brasileira:

o primeiro traço a ser destacado na formação brasileira é a origem colonial, com seu característico alheamento. Não possuindo uma geração interna, resultou de um transplante cultural jamais sujeito da própria história, a dependência lhe reservava apenas o papel de objeto de exploração, exigindo que assumisse o papel de assimilador. “Numa produção transplantada, e montada em grande escala, para atender exigências externas, surge naturalmente uma cultura também transplantada.” Condição

que contaminaria séculos de Brasil De país colonizado, tornamo-nos formalmente livres – e sempre saudosos. O pólo de nossa dependência econômico-cultural sofreu vários deslocamentos, mas sempre esteve nalguma parte fora de nossos limites. De um modo geral este centro sempre foi a "Europa", não a geográfica, mas a espiritual, no sentido da distinção feita por Husserl e analisada por Mario Casalla; neste sentido, os EUA também fazem parte da "Europa". Lá se encontra o centro do mundo. É onde se fazem descobertas, se escrevem romances notáveis, se renovam os costumes, se é fino e inteligente. O brasileiro, assim, sempre desejou ser europeu. Vale dizer: não-brasileiro. O que explicaria o incrível sucesso de uma viagem ou de estudos realizados na Europa – para não falar do charme sempre desejável das maneiras europeias. (GOMES, 1994, p. 102).

A história da filosofia no Brasil aponta para uma filosofia assimiladora de reflexões teóricas estrangeiras. Desta forma, assumiu-se o papel de colonizado na esfera filosófica, logo impossibilitando qualquer surgimento autêntico, pois somente tem validade a autenticidade séria da filosofia europeia e estadunidense.

Além de Gomes, outro autor que traz elementos importantes para se compreender a formação filosófica brasileira é Severino (1997), que vem estudando a prática da filosofia no Brasil, há algumas décadas, retomando as tendências, temas e abordagens até o momento contemporâneo da filosofia.

Para Severino (1997), a maioria dos estudiosos, professores e filósofos brasileiros inicia as suas reflexões teóricas a partir de modelos já constituídos; evidente que o diálogo é necessário, não se cria nada do nada, entretanto o problema começa a surgir quando se forma uma relação de dependência com esses modelos.

Sem dúvida, isto tem a ver com a própria tradição acadêmico-pedagógica de aprendizagem da filosofia, atravessada que sempre foi historicamente pelos complicadores oriundos de nossa situação de dependência cultural [...] essa necessidade de recurso constante à tradição filosófica estrangeira, aos modelos clássicos ou atuais da filosofia ocidental, por sinal fortemente valorizada pela academia, tem um primeiro efeito negativo que é a tendência, normal nessas situações, de levar uma escolarização do pensar [...] o pensamento não se torna em ferramenta de tratar o novo, do concreto imediato. Este é o risco do transplante mecânico e descontextualizado dos modelos teóricos do pensamento. (SEVERINO, 1997, p. 24).

O entrave não tem relação com a inspiração ou diálogo com as teorias estrangeiras. É importante essa relação, porém as relações entre América Latina e Brasil com a Europa e Estados Unidos no campo do poder e do saber é carregada de assimetrias, e estas são trazidas como naturais nas concepções alheias da nossa realidade.

Severino (1997) explica, também, que há uma ausência da intelectualidade brasileira em conceituar ou expressar o sentido da sua tarefa filosófica, pois “ao se colocar na linha e no ritmo de um modelo já constituído de filosofia, ele está assumindo simultaneamente três elementos: uma temática, uma teoria do filosofar e uma metodologia de reflexão” (SEVERINO, 1997, p.25). É uma postura um tanto incoerente dado o fato de que muitos filósofos reconhecidos e venerados na tradição filosófica Ocidental faziam questão de deixar explícito os seus fundamentos teórico-metodológicos.

Como esse ranço colonial de uma filosofia dependente, que assimila, repete e que é subalterna, traduz-se nas produções e ensino de filosofia?

Albuquerque e Dias (2012), no artigo “15 anos da filosofia da educação na ANPEd: balanços e desafios”, apresentam o levantamento da produção intelectual do Grupo de Trabalho 17 – Filosofia da Educação, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em um recorte temporal de 1994 a 2008.

Neste estudo, foram analisados 225 trabalhos, classificados em quatro eixos: 1) pensadores da filosofia, 2) epistemológico, 3) ético-antropológico, 4) currículo, formação de professores e político-social.

Albuquerque e Dias (2012) relatam, em relação a trabalhos de autores ou sobre autores latino-americanos, que o número de produções foi quase inexpressivo:

Trabalhos voltados à contribuição teórica de intelectuais latino-americanos encontram-se praticamente ausentes dessa produção, apenas um trabalho sobre as perspectivas filosóficas, educacionais e políticas, envolvendo o filósofo chileno Francisco Varela, além de Freire e Deleuze. Acerca dos autores/filósofos mais enfatizados, cabe ainda lembrar que têm predominado, na produção do GT, filósofos europeus e do sexo masculino. As mulheres filósofas são pouco referenciadas nessa produção, entre as quais despontam os nomes de Hannah Arendt, Elizabeth Fiorenza e Agnes Heller (ALBUQUERQUE; DIAS, 2012, p.245).

Demonstram, ainda, os autores, que ao longo de uma década e meia, um quantitativo irrisório de trabalhos foram apresentados no GT-17 da ANPEd, ou seja, no campo filosófico-educacional, que congrega pesquisadores preocupados com a filosofia e educação, demonstram que existe uma ausência, no mínimo, assustadora de referenciais da ameríndia.

O estudo “Mapas da Filosofia a partir do EPENN (2001-2011)”, de Albuquerque e Barbosa (2014), tem como objetivo percorrer a trilha traçada e as produções do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste no período de 2001 a 2011. Os autores expressam algumas considerações acerca dos trabalhos apresentados no EPENN:

Do ponto de vista do gênero, predomina nessa produção, a participação feminina, a despeito da significativa presença masculina. A maioria dos filósofos estudados é de origem europeia e do sexo masculino. São quase inexistentes os estudos sobre filósofas e educadoras. São também em números limitados os trabalhos que se preocupam com o pensamento educacional brasileiro e latino-americano. (ALBUQUERQUE; BARBOSA, 2013, p.326-327).

Albuquerque (2012, 2014), já alguns anos, vem denunciando o processo de silenciamento da filosofia latino-americana na ANPEd, identificando que também há ausência da produção latino-americana nas regiões Norte e Nordeste.

Oliveira e Albuquerque (2010) trazem para o debate da filosofia da educação a problemática da negação da filosofia indígena, segundo as autoras há nos processo educativos e epistemológicos a reprodução de um único modo moderno/colonial de fazer filosofia, levando a exclusão de qualquer tentativa de se compreender uma filosofia indígena, de acordo com as autoras é necessário pensar desde uma perspectiva filosófica-educacional intercultural, pois:

Repensar a própria filosofia, para além da postura histórica que a manteve atrelada ao conhecimento erudito, distanciada dos saberes do cotidiano e silenciadora das práticas e processos de formação humana que se inscreve dentro de outras lógicas. Repensar a filosofia a partir de um olhar intercultural significa romper com a visão eurocêntrica em que ela historicamente se assenta e reconhecer uma episteme no saber dos indígenas e de tantos outros grupos que se encontram à margem[ ..] (OLIVEIRA, ALBUQUERQUE, 2010, p.13).

Esse processo cognitivo de exclusão de outras formas de pensar, isto é, negação das formas que estão fora do eixo elencado pela tradição filosófica eurocêntrica, se manifestam inclusive na educação indígena escolar, essa modalidade que deveria partir das situações cotidianas, respeitar as cosmologias e saberes das etnias indígenas, acaba por ir na contramão, reforçando a visão eurocêntrica de filosofia.

Na pesquisa de Oliveira (2012) ela defende a construção de uma filosofia e de uma educação comprometidas com a cultura afro-brasileira, que emerge a partir da

ancestralidade afro-brasileira, e filosofia latino-americana, porém, antes de apresentar as suas propostas, realiza algumas denúncias no que tange a colonização mental ainda presente na construção da filosofia.

Conforme os argumentos de Oliveira (2012), nos últimos anos, muitos avanços aconteceram em razão da força do movimento negro, como a criação da Lei Federal 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Ocorreu um crescimento na produção de materiais didáticos, saltos no número de publicações científicas, formação de grupos de pesquisa, centro de estudos, linhas de pesquisas sobre a temática em programas de pós-graduação, publicação de dissertações e teses. Porém, esses estudos apresentam pontos cegos, uma vez que:

na maioria dos casos, essas abordagens são alienígenas à própria perspectiva africana e afrodescendente. São matrizes teóricas produzidas nos continentes que “colonizaram” a África e o Brasil e que, não obstante, prolongam sua atitude colonialista ao manter intactas as estruturas de dominação vigentes desde o século XV de nossa era. Deixemos claro: estamos, nesse momento, a falar de modelos culturais que não fizeram a crítica necessária para alterar as referências que ordenam o terreno das representações de poder, tanto no campo econômico, social, político ou cultural. [...] o campo da produção intelectual que, ao mesmo tempo, reproduz e produz as condições responsáveis pela perpetuação desse monólito devastador da diversidade. (OLIVEIRA, 2012 p.31).

Desta forma, por mais progressista que seja o discurso, mesmo com boas intenções, nem um efeito positivo terá, se a base teórica dos estudos denominados subalternos reproduzirem as condições que perpetuam a visão monolítica. A filosofia crítica, seja no campo da pesquisa acadêmica ou no ensino de filosofia, impossibilita uma filosofia descolonizada quando não descoloniza as suas epistemologias e metodologias.

Nascimento e Botelho (2010), no trabalho “O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais: a colonialidade e a educação”, problematizam a inexistência de referências teóricas latino-americanas e africanas nos currículos da educação superior em filosofia e da educação básica referente ao ensino de filosofia. De acordo com os autores, no ano de 2006, a filosofia é reinserida como disciplina obrigatória do ensino médio, além da produção de diretrizes e orientações curriculares para o ensino médio e para a formação de professores de filosofia. Contudo, essas orientações curriculares ainda possuem amarras coloniais, nas palavras dos autores:



A última discussão no Ministério da Educação sobre o currículo de filosofia que se verteu em normatização aconteceu em 2001, com a publicação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Filosofia. Ali, basicamente, as mesmas estruturas curriculares que pensavam o curso de filosofia cinquenta anos antes continuariam vigentes. Estas mesmas estruturas continham implícitas um brusco silenciamento da produção filosófica latino-americana e, sobretudo, a brasileira. (NASCIMENTO; BOTELHO, 2010, p.67).

Percebemos que a exclusão epistemológica ocorre até nos documentos educacionais oficiais, aqueles que orientam as graduações em filosofia, a formação de professores de filosofia e os conteúdos mínimos a serem ensinados nas escolas.

A ausência da cultura-afro-brasileira, a inexistência de pensadoras e pensadores latino-americanos e caribenhos, constitui-se como uma violência moderna/colonial, pois se exclui as diversas contribuições de experiências epistemológicas, as inúmeras reflexões filosóficas desde Pachamama Abya Yala<sup>10</sup>.

Desta forma, os trabalhos de Gomes (1994), Severino (1997), Albuquerque e Dias (2012), Albuquerque e Barbosa (2014), Oliveira (2012) e Nascimento e Botelho (2010) reforçam a hipótese de que a filosofia e o ensino de filosofia estão envolvidos em matrizes do saber que produzem desigualdades na distribuição, acesso e produção deste saber. No caso, os saberes filosóficos considerados relevantes pela tradição ocidental, no geral, e em sua maioria, são europeus e estadunidenses, estabelecendo com pujança o domínio sobre as filosofias originárias de outras geografias cognitivas.

É por isso que enfatizamos a relevância de investigar esse padrão de poder/saber instaurado na educação latino-americana e brasileira, buscando compreender os movimentos, as articulações e os processos de subalternização de saberes, com vistas a superá-lo.

Na próxima seção apresentamos a fundamentação teórica desta investigação, a partir dos pressupostos epistemológicos da coletividade Modernidade/Colonialidade.

---

<sup>10</sup> Pachamama é um conceito da Língua Quechua (Conjunto de Línguas indígenas da América do Sul como Argentina, Peru, Bolívia, Colômbia, Chile, Equador e outros) que significa, para algumas etnias andinas, *mãe terra*. Abya Yala era o nome dado a América pelos índios Kuna da Colômbia e do Panamá antes da chegada dos colonizadores.

## 4 PENSAMENTO DECOLONIAL: GÊNESE E BASES CONCEITUAIS

Talvez um dia, não mais existam aramados;  
 E nem cancelas, nos limites da fronteira;  
 Talvez um dia milhões de vozes se erguerão;  
 Numa só voz, desde o mar as cordilheiras;  
 A mão do índio, explorado, aniquilado;  
 Do Camponês, mãos calejadas, e sem terra;  
 Do peão rude que humilde anda changueando;  
 É dos jovens, que sem saber morrem nas guerras;  
 (América Latina, Dante Ramon Ledesma<sup>11</sup>).

Nesta seção, apresentamos, na primeira subseção, a formação da rede de argumentação Modernidade/Colonialidade e evidenciamos quais encontros, publicações e intelectuais participaram dos movimentos de fundação. Na segunda subseção, discutimos os conceitos de Modernidade que, por ser uma palavra polissêmica, está aberta a inúmeras interpretações. Qual o significado do conceito de modernidade para o projeto de investigação Decolonial? No que ela se distingue das proposições de outros teóricos como os situados no norte global? Para a terceira, ficaram os debates sobre colonialismo, colonialidade e decolonialidade, buscando identificar a diferença entre colonialismo e colonialidade.

### 4.1 A formação da Rede Modernidade/Colonialidade

Conforme Grosfoguel (2010), a Rede Modernidade/Colonialidade nasce da dissidência com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos. O diálogo da rede M/C se iniciou em meados da década de 90, gerando inúmeras publicações, eventos e encontros com grupos de estudos subalternos de outras regiões do mundo.

O Grupo tinha, inicialmente, como meta realizar estudos a partir dos subalternos, produzir conhecimentos desde a realidade política, econômica histórica e cultural dos latino-americanos e caribenhos. Contudo, conforme Grosfoguel (2010), as bases conceituais, os sistemas teóricos, os esquemas explicativos, por

---

<sup>11</sup> América Latina. Compositor: Dante Ledesma. Intérprete: Dante Ledesma.

mais progressistas e críticos que fossem, limitavam-se às interpretações eurocêntricas sobre a América Latina. Por exemplo, a América era entendida pelos olhos de Foucault, Bourdieu, Gramsci, ou seja, ainda sujeita ao pós-estruturalismo, marxismo ou quaisquer outros paradigmas científicos situado nos cânones, isto é, os estudiosos, que ainda estavam amarrados às narrativas eurocêntricas de história, filosofia e ciências, “optaram por fazer estudos sobre a perspectiva subalterna, em vez de os produzir com essa perspectiva e a partir dela” (GROSFOGUEL, 2010, p.456). Entretanto, alguns membros do Grupo discordavam dos enfoques teóricos e metodológicos utilizados, propondo a necessidade de um giro epistemológico. Como consequência dessa discordância epistêmica e política, alguns intelectuais romperam com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos.

Para Grosfoguel (2010), era necessário transcender epistemologicamente os estudos críticos latino-americanos e superar os cânones instituídos. O autor afirma que as análises do Grupo desprezavam as matrizes teóricas subalternas, pois:

os membros subestimaram, na sua obra, as perspectivas étnico-raciais oriundas da região, dando preferência sobretudo a pensadores ocidentais [...] Ao preferirem pensadores ocidentais como principal instrumento teórico, traíram o seu objetivo de produzir estudos subalternos. (GROSFOGUEL, 2010, p. 456).

Após a dissensão desse grupo de intelectuais, foram iniciados, por intermédios de eventos e congressos, inúmeros diálogos e reflexões epistêmicas sobre a realidade latina, porém, com outra perspectiva, um pensamento crítico não mais subordinado aos cânones eurocêntricos.

Realizar estudos subalternos a partir de sujeitos marginalizados significa efetivar o giro epistemológico, que consiste na:

La crítica del paradigma europeo de la racionalidad/modernidad es indispensable. Más aún, urgente. Pero es dudoso que el camino consista en la negación simple de todas sus categorías; en la disolución de la realidad en el discurso; en la pura negación de la idea y de la perspectiva de totalidad en el conocimiento. Lejos de esto, es necesario desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad-modernidad con la colonialidad, en primer término, y en definitiva con todo poder no constituido en la decisión libre de gentes libres. Es la instrumentalización de la razón por el poder colonial, en primer lugar, lo que produjo paradigmas distorsionados de conocimiento y malogró las promesas liberadoras de la modernidad. La alternativa, en consecuencia, es clara: la destrucción de la colonialidad del poder mundial. (QUIJANO, 1992, p. 437 apud MIGNOLO, 2007, p.28).

Um giro capaz de derrubar todas as máscaras encobertas pela modernidade, que indaga toda teoria que se autocompreende como universal, verdadeira e única, e que desconfia de toda forma de produção de saber excludente.

De acordo com Restrepo e Rojas (2010), um ponto de partida do M/C foi o Congresso *Transmodernidad, capitalismo histórico y colonialidad: un dialogo postdisciplinario*, que ocorreu em 1998, na Universidade do Estado de Nova York (SUNY), organizado por Ramón Grosfoguel e Agustín Lao Montes. No mesmo ano, em Montreal, ocorreu também o Simpósio *Alternativas al eurocentrismo y colonialismo en El pensamiento social latinoamericano contemporáneo*, organizado pelo sociólogo Edgardo Lander. Além destes, muitos outros eventos se sucederam no continente agregando novos pesquisadores em torno do projeto Modernidade/Colonialidade.

O pesquisador Mota Neto (2015), a partir de Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), organiza uma lista dos eventos fundamentais que fomentaram a composição do programa Modernidade/Colonialidade:

**a)** em 1998, um evento organizado por Edgardo Lander na Universidad Central de Venezuela (Caracas), com apoio da CLACSO, reuniu nomes como Walter Dignolo, Arturo Escobar, Aníbal Quijano, Enrique Dussel e Fernando Coronil; **b)** em 1998, Ramón Grosfoguel e Agustín Lao-Montes, da State University of New York, promoveram em Binghamton o congresso internacional *Transmodernity, historical capitalism, and coloniality: a postdisciplinary dialogue*, com participação de Quijano, Wallerstein, Dussel e Mignolo; **c)** em 1999, Grosfoguel e Lao-Montes organizaram o evento *Historical Sites of Colonial Disciplinary Practices: The Nation-State, the Bourgeois Family and the Enterprise*, que abriu o diálogo com as teorias pós-coloniais da Ásia, África e América Latina, no qual estiveram presentes Vandana Swami, Chandra Mohanty, Zine Magubane, Sylvia Winters e os já citados Mignolo, Quijano e Coronil; **d)** em 1999, Santiago Castro-Gómez e Oscar Guardiola Rivera, do Instituto Pensar da Universidade Javeriana da Colômbia, organizaram o Simpósio Internacional *La reestructuración de las ciencias sociales en los países andinos*, que impulsionou significativamente os trabalhos da rede, pois aí se firmou um convênio de cooperação acadêmica entre a Universidad Javeriana de Bogotá, a Duke University, a University of North Carolina e a Universidad Andina Simón Bolívar (Equador). Neste evento encontraram-se novamente Mignolo, Lander, Coronil, Quijano, Castro-Gómez, Guardiola, além de Zulma Palermo e Freya Schiwy; **e)** em 2000, Grosfoguel organizou em Boston uma conferência no *Political Economy on the World-System*, para a qual convidou Castro-Gómez e Guardiola Rivera; **f)** em 2001, Mignolo organizou na Duke University o evento *Knowledge and the Known*, a partir do qual se somaram à rede Javier Sanjinés e Catherine Walsh; **g)** em 2002, Walsh promoveu na Universidad Andina Simón Bolívar um encontro não só entre os membros do programa, mas também com intelectuais indígenas e afro-americanos do Equador; **h)** em 2003, Ramón Grosfoguel e José David Saldívar organizaram na University of California (Berkeley) um novo encontro da rede, ao qual se uniu Nelson Maldonado-Torres; **i)** em 2004, na mesma

universidade, um outro encontro discutiu a descolonização do império norte-americano no século XXI, iniciando-se o diálogo da rede com Lewis Gordon e Boaventura de Sousa Santos. **j)** em 2004, Arturo Escobar e Walter Mignolo, nas cidades de Chapel Hill (The University of North Carolina) e Durham (Duke University) organizaram uma reunião chamada Teoría crítica y decolonialidad; **k)** em 2005, Nelson Maldonado-Torres recebeu em Berkeley, juntamente com Grosfoguel e Saldívar, os intelectuais da rede, que contou com a participação de membros da Associação Filosófica Caribenha, liderada por Lewis Gordon; **l)** em 2006, Catherine Walsh promoveu uma reunião da rede na Universidad Andina Simón Bolívar. (MOTA NETO, 2015, p. 64-65).

Consideramos pertinente apresentar a sintetização de Mota Neto (2015) pela abrangência de eventos que, passo a passo, foi formando a rede decolonial, também por evidenciar que a rede Modernidade/Colonialidade constitui um coletivo de argumentação ou, como eles designam, de Inflexão decolonial. Para Restrepo e Rojas (2010, p. 13), a inflexão decolonial significa:

Un grupo de intelectuales nacidos en países de América del Sur y el Caribe, cuyo trabajo se realiza en dichos países y en universidades de los Estados Unidos, ha ido conformando una colectividad de argumentación alrededor de un conjunto de problematizaciones de la modernidad y particularmente sobre el significado de dicha experiencia en la perspectiva de quienes la han vivido desde una condición subalterna. Como resultado de dicho trabajo, se ha producido un cuerpo de conceptualizaciones, categorías y formas de argumentación cuya incidencia ha sido notoria en algunos países de la región. El volumen de publicaciones y eventos académicos promovidos por el grupo, así como la circulación y apropiación del enfoque y categorías propuestas en espacios diversos, dentro y fuera de la academia.

Destacamos, ainda, que um dos primeiros livros que difundiram as teses iniciais desta rede foi *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais, perspectivas latino-americanas*, com textos de Edgardo Lander, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Fernando Coronil, Arturo Escobar, Santiago Castro-Gómez, Alejandro Moreno, Francisco López Segre e Aníbal Quijano, e com o apoio do Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

O coletivo Modernidade/Colonialidade, então, consiste em uma rede de intelectuais da América do Sul, da América do Norte e do Caribe que compartilham determinadas questões, categorias e interpretações acerca das problemáticas da América Latina (RESTREPO; ROJAS, 2010). A tese defendida pela rede M/C é que tanto no campo científico (como as Ciências Humanas e Sociais, Exatas e Biológicas), como na Economia, na Política, no Direito, na Educação, nas Comunicações, nas Linguagens, enfim, nos mais variados campos do

conhecimento, a realidade latino-americana historicamente é pensada sempre a partir de uma hierarquia de padrão de saber/poder.

O padrão de saber/poder estabelece uma hierarquia em que, de um lado, há o pensar superior (civilizado) e, do outro, o pensar inferior (bárbaro); de forma mais clara, de um lado há os países desenvolvidos, como Estados Unidos e os países europeus (França, Alemanha, Inglaterra etc.), e do outro, os emergentes e subdesenvolvidos, como os países da América Latina, da África e alguns da Ásia.

A Rede Decolonial questiona os fundamentos epistemológicos, políticos e ontológicos que estão enraizados nas sociedades da América do Sul e do Caribe desde as invasões europeias ao continente. Desta forma, constitui-se em um projeto de desconstrução do padrão de poder/saber e reconstrução e afirmação de um pensamento de fronteira, isto é, saberes “de” e “a partir” dos sujeitos negados historicamente por essa hierarquia instalada no período colonial e presente na contemporaneidade. Reinventar e criar novas análises são também objetivos do coletivo Modernidade/Colonialidade.

Para Grosfoguel (2007), é preciso desocultar os conhecimentos silenciados pelo processo colonizador e arquitetar o pensamento de fronteira que é a resposta epistêmica dos sujeitos subalternizados.

As epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação descolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada. (GROSFOGUEL, 2010, p.481).

Há necessidade do pensamento decolonial redesenhar os modos de vida, redefinir as epistemologias, des-encobrir as alteridades excluídas, interromper o processo de marginalização das culturas dos oprimidos.

Ao longo dos anos, as produções coletivas e individuais do grupo Modernidade/Colonialidade foram estabelecendo uma rede conceitual comum, utilizando várias categorias como: Sistema-Mundo Moderno/Colonial; eurocentrismo; Colonialidade do Poder; Colonialidade do Saber; Colonialidade do Ser; Geopolítica do Conhecimento; Sistema Heterárquico; Diferença Colonial; Epistemologia (ou Hybris) do Ponto Zero; Pensamento de Fronteira; Transmodernidade,

Interculturalidade crítica entre outros conceitos que serão abordados no decorrer deste trabalho.

Apesar do surgimento da rede ter sido em meados da década de 90, Restrepo e Rojas(2010) e Escobar (2003) argumentam que a genealogia decolonial é muito mais antiga, possui raízes em vários movimentos sociais e acadêmicos, como: as influências da Filosofia da Libertação do filósofo argentino Enrique Dussel; os estudos dos intelectuais caribenhos Frantz Fanon e Aimé Césaire; a Sociologia da Libertação de Orlando Fals Borda; os movimentos de Educação Popular e a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire; a Teoria da Dependência da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Ressalta-se que está presente, também, o papel da Teologia da Libertação. Todos esses movimentos deixam claro que a genealogia da inflexão decolonial é histórica e planetária.

#### **4.2 Sistema-Mundo, Eurocentrismo e Modernidade**

A rede modernidade/colonialidade concebe a colonialidade como constitutiva da modernidade, por isso, o símbolo (/) entre elas, porém existem diferenças na acepção de modernidade. Por isso, pretendemos, neste estudo, aprofundar os conceitos de sistema-mundo moderno/colonial, distinguir as concepções de modernidade eurocêntrica e planetária, e apresentar o projeto ético, político e epistêmico, denominado de transmodernidade, perspectiva essa adotada pela rede Modernidade/Colonialidade.

Quais significações são atribuídas ao moderno, ou à modernidade, no campo acadêmico? Sabemos que há muitos estudos profundos, como as obras: *Crítica da Modernidade* (1992), de Alain Touraine; *As consequências da Modernidade* (1990) e *A transformação da intimidade* (2011), de Anthony Giddens; *Modernidade e Ambivalência* (1991), de Zygmunt Bauman; *A Condição Pós-Moderna* (1993), de David Harvey; *A Condição Pós-Moderna* (1998), de Jean-François Lyotard; *As Palavras e as Coisas* (1996), de Michel Foucault; *O Discurso Filosófico da Modernidade* (1990), Jürgen Habermas, dentre outros trabalhos.

Segundo Marcondes (2007, p.142):

A etimologia de “moderno” parece ser o advérbio latino “modo”, que significa “agora mesmo”, “neste instante”, “no momento”, portanto designando o que nos é contemporâneo, e é este o sentido que “moderno” capta, opondo-se

ao que é anterior, é traçado, por assim dizer, uma linha, ou divisão entre os dois períodos.

Nesta perspectiva, a Modernidade está sempre atrelada à mudança de um estágio antigo para o novo, uma visão positiva de progresso. Contudo, para a rede Modernidade/Colonialidade, há duas concepções de Modernidade, a primeira é a aceção intra-europeia (eurocêntrica) e a segunda, a planetária.

#### **4.2.1 A Modernidade Eurocêntrica e a Modernidade Planetária**

O mundo é compreendido em contínua transformação, as sociedades não são estáticas, são dinâmicas, isto é, possuem uma história. Desta forma, as sociedades são traçadas por etapas históricas. Destacamos quatro autores que, em alguma de suas obras, expressaram o conceito de modernidade: Max Weber (1864-1920); Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831); Auguste Comte (1798-1857) e Jürgen Habermas (1929).

O trabalho de Jürgen Habermas transita por célebres obras de pensadores, como Max Weber, Hegel, Schiller, Nietzsche, Horkheimer, Adorno, Heidegger, Derrida, Foucault, entre outros, ou seja, a sua excursão centra-se nos grandes nomes da cultura europeia ocidental (HABERMAS, 2000).

Uma das grandes produções de Habermas é *O Discurso Filosófico da Modernidade* (1985), na qual delineia o passo a passo da edificação do discurso filosófico da modernidade. “Nesse discurso, a modernidade foi elevada, desde os fins do século XVIII, a tema *filosófico*” (HABERMAS, 2000, p.01). Porém, Habermas centra as suas investigações apenas nos cânones eurocêntricos, o seu debate sobre a modernidade eclode da renascença, isto é, ele toma como marco referencial apenas as narrativas eurocêntricas da modernidade.

Weber (1992), em seu livro *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, afirma que, no ocidente, e mais especificamente na civilização europeia, surgem fenômenos culturais de extremo valor, pois, pelo significativo desenvolvimento da civilização ocidental, lograram-se valores universais.

Para Weber (1992), ao estudarmos qualquer problema da história universal, o produto da moderna civilização europeia estará sujeito à indagação de quais combinações de circunstâncias se pode atribuir ao fato de, na civilização ocidental, e só nela, terem aparecido fenômenos culturais que, como queremos crer, apresentam



uma linha de desenvolvimento de significado e valor universais. Elenca os pontos avançados da civilização ocidental, reivindicando as culturas grega e romana como pilares iniciais que ajudaram a formatação da sociedade moderna.

Para Weber (1992, p.02), apenas no Ocidente:

existe uma ciência num estágio de desenvolvimento que reconhecemos, hoje, como válido. O conhecimento empírico, as reflexões sobre o universo e a vida, a sabedoria filosófica e teológica das mais profundas não estão aqui confinadas [...] Em poucas palavras, conhecimento e observação de grande finura sempre existiram em toda parte, principalmente na Índia, na China, na Babilônia e no Egito. Mas à astronomia da Babilônia e às demais faltavam – o que torna seu desenvolvimento mais assombroso – as bases matemáticas recebidas primeiramente dos gregos. A geometria hindu não tinha provas racionais, que foram outro produto do intelecto grego, criador também da mecânica e da física. As ciências naturais da Índia, embora de todo desenvolvidas sobre a observação, careciam de método de experimentação o que foi, longe de seus alvares na Antiguidade, um produto essencialmente do Renascimento, assim como o moderno laboratório. A medicina, especialmente na Índia, embora altamente desenvolvida quanto às técnicas empíricas, carecia de fundamentos biológicos e particularmente bioquímicos. Uma química racional tem estado ausente de todas as áreas da cultura que não a ocidental.

Conforme Habermas (2000), Weber demonstra como ocorreu na Europa o processo de racionalização e fomento das esferas culturais de uma organização social, como as ciências empíricas, teorias morais, teorias jurídicas, artes, isto é, esferas culturais do desenvolvimento das sociedades modernas.

O que Max Weber descreveu do ponto de vista da racionalização não foi apenas a profanação da cultura ocidental, mas, sobretudo, o desenvolvimento das sociedades modernas. As novas estruturas sociais são caracterizadas pela diferenciação daqueles dois sistemas, funcionalmente interligados, que se cristalizaram em torno dos núcleos organizadores da empresa capitalista e do aparelho burocrático do Estado. Weber entende esse processo como a institucionalização de uma ação econômica e administrativa racional com respeito a fins. (HABERMAS, 2000, p. 004).

A modernidade na obra de Weber está relacionada à constituição da cultura ocidental, europeia, cultura esta dotada de ciência, moralidade e conhecimentos embasados em métodos sistemáticos, associados à ética capitalista.

Habermas (2000) e Marcondes (2007) assinalam que Hegel foi um dos primeiros filósofos a conceituar a modernidade, definindo-a em termos históricos, ou seja, refere-se a ela como sinônimo de novos tempos ou tempos modernos, significando ser a modernidade, em Hegel, um conceito de época.

Hegel é responsável por sistematizar a história da filosofia, é conhecido como o primeiro historiador da filosofia, pois a ordena em Antiguidade, Idade Média e Idade Moderna, divisão ainda muito usual na contemporaneidade em várias áreas do conhecimento (MARCONDES, 2007; CHAUI, 1990).

O filósofo alemão organiza a filosofia em três períodos:

*Primeiro período.* Começa nos tempos de Tales, cerca do ano 600 a. C. e estende-se até ao apogeu da filosofia neoplatônica com Plotino, no século III d. C. e sua ulterior continuação e evolução por meio de Proclo, no século V, até a extinção de toda a filosofia. A filosofia neoplatônica penetrou mais tarde no cristianismo, e muitas filosofias dentro do cristianismo não têm outra base além desta. Temos aqui um período de pouco mais ou menos mil anos, cujo fim coincide com as emigrações de povos e com a queda do Império Romano.

*Segundo período.* É o da Idade Média, o dos autores escolásticos. Historicamente merecem também ser mencionados os árabes e os judeus. Mas esta filosofia desenvolve-se principalmente dentro da Igreja cristã: período que abarca pouco mais dum milênio.

*Terceiro período.* A filosofia dos tempos modernos consolidou-se apenas ao tempo da Guerra dos Trinta Anos, com Bacon, com Jacob Boehme e com Descartes, o qual começa com a distinção contida no *Cogito, ergo sum*. Este período cronologicamente compreende ainda poucos séculos e, por isso, esta filosofia é, todavia algo de novo. (HEGEL, 2005, p. 393).

A divisão histórica do filósofo alemão compreende que a Idade Moderna é precedida por períodos preparatórios, logo a história universal se inicia na Idade Antiga, passando pela Idade Média e chegando aos novos tempos, isto é, aos tempos modernos.

Para Santos (2009), a ciência moderna eclode das chamadas ciências duras, exatas e naturais, então, para poder dar um caráter científico e inserir o ser humano como objeto de investigação científica, Comte desenvolve a Física Social.

Auguste Comte, pensador francês do século XIX, contribui para a formação de uma nova ciência, as ciências sociais ou sociologia. Em seus trabalhos estavam presentes as suas concepções de ciência e a formação do espírito científico, ou espírito positivo. O ideário do espírito positivo, isto é, científico, está expresso em suas obras *Curso de Filosofia Positiva* (1830) e *Discurso sobre o espírito positivo* (1844).

Nas palavras de Comte:

De um lado, a grande crise inicial da positividade moderna só deixou essencialmente fora do movimento científico propriamente dito teorias

morais e sociais, largadas então a um isolamento irracional, sob a estéril dominação do espírito teológico-metafísico. Consiste, pois, em levá-las também, em nossos dias, ao estado positivo, a última prova do verdadeiro espírito filosófico, cuja extensão sucessiva a todos os outros fenômenos fundamentais já se encontrava suficientemente esboçada. Mas, de outro lado, essa última expansão da filosofia natural tendia espontaneamente a sistematizá-la logo, constituindo o único ponto de vista, científico ou lógico, que pode dominar o conjunto de nossas especulações reais, sempre necessariamente redutíveis ao aspecto humano, isto é, social, o único suscetível duma ativa universalidade. (COMTE, 1978, p. 65).

Para Comte, os aspectos humanos poderiam ser tratados como objetos importantes para a ciência moderna, poderiam ser mensuráveis, observáveis, além de ser possível a criação de leis gerais para a compreensão dos fatos sociais, isto é, humanos.

No século XVIII ao XIX, travam-se debates sobre o caráter científico ao se estudar os seres humanos e os mais variados aspectos da humanidade. Entretanto, pretendemos destacar aqui como Comte compreendia a modernidade, já que viveu no momento de consolidação da ciência moderna, no uso de métodos, de experimentações e da racionalidade instrumental como quesitos necessários para se conhecer a realidade. Comte (1978) acreditava que a evolução de estágios míticos, pré-científicos e especulativos para o estágio científico ou positivo, caracterizado por ele como estágio definitivo da positividade racional da humanidade, é um movimento exclusivamente da Europa ocidental. Esclarece Comte que o:

[...] conjunto de nossa evolução mental, e, sobretudo o grande movimento realizado na Europa ocidental desde Descartes e Bacon, não deixa, pois, a partir de agora, outra saída possível a não ser constituir enfim, depois de tantos preâmbulos necessários, o estado verdadeiramente normal da razão humana. (COMTE, 1978, p. 6).

Observamos que há uma convergência histórica em Hegel, Comte, Weber e Habermas, uma vez que os trabalhos apresentam pilares históricos comuns, isto é, consideram que a consolidação da cultura e ciência da civilização moderna fora antecedida pela Antiguidade, Idade Média até a Idade Moderna com eventos históricos cruciais, como o Renascimento, o Iluminismo, a Reforma Protestante e a ciência ativa.

Chauí (1990) destaca que o Renascimento, para alguns historiadores, é um período de transição, de conflitos intelectuais, políticos, entre igreja e estado, entre protestantes e católicos, humanistas ateus e humanistas cristãos, entre

organizações feudais e cidades burguesas emergentes. O movimento humanista ergue-se no Renascimento. Para Marcondes (2007, p.144), o humanismo:

rompe assim com a visão teocêntrica e com a concepção filosófico-teológico medieval, valorizando o interesse pelo homem considerado em si mesmo; por outro lado, significa também uma ruptura com a importância dada às ciências naturais após a redescoberta de Aristóteles ao final do séc. XII.

A visão teocêntrica é corroída pelo humanismo, pondo os seres humanos no centro, ou seja, os interesses do ser humano são prioridades que vão arquitetando a sua autonomia. Assim, a reforma protestante teve um grande papel, pois:

a reforma aparece neste momento como representante da defesa da liberdade individual e da consciência como lugar da certeza, sendo o indivíduo capaz pela sua luz natural de chegar à verdade (em questões religiosas) e contestar a autoridade institucional e o saber tradicional, posições que se generalizarão além do campo religioso e serão fundamentais no desenvolvimento do pensamento moderno, encontrando-se expressa um século depois em seu mais importante representante, René Descartes. (MARCONDES, 2007, p.153).

Segundo Marcondes (2007), apesar de ser um movimento religioso, a reforma dá as bases para a liberdade individual, como ferramenta para se chegar à verdade, bem como fomenta o questionamento das estruturas institucionais autoritárias, como a Igreja, na Idade Média. O movimento intelectual conhecido como Iluminismo produziu o alicerce filosófico da modernidade, formando a filosofia moderna. De acordo com Chauí (1990, p.60), a filosofia moderna é:

aquela saber que se desenvolve na Europa durante o século XVII tendo como referências principais o cartesianismo – isto é, a filosofia de René Descartes –, a ciência da natureza galilaica – isto é, a mecânica de Galileu Galilei –, a nova ideia do conhecimento como síntese entre observação, experimentação e razão teórica baconiana – isto é, a filosofia de Francis Bacon – e as elaborações acerca da origem e das formas da soberania política a partir das ideias de direito natural e direito civil hobbesianas – isto é, do filósofo Thomas Hobbes.

A filosofia moderna, então, consolida as concepções epistêmicas, antropológicas, políticas e científicas dos tempos modernos.

O papel da ciência moderna é imprescindível, pois irá ultrapassar as acepções teológicas e especulativas da realidade, o método científico e os princípios reguladores, generalizantes e sistêmicos da ciência moderna levam a humanidade ao conhecimento verdadeiro do real. Para Marcondes (2007), isso ocorreu, porque a ciência moderna:

surge quando se torna mais importante salvar os fenômenos e quando a observação, a experimentação e a verificação de hipóteses tornam-se critérios decisivos, suplantando o argumento metafísico. (MARCONDES, 2007, p.156).

Todos esses argumentos, ressaltados pelos filósofos e pelos cientistas dos tempos modernos, evidenciam que a modernidade é um fenômeno histórico e intelectual que surgiu na Europa ocidental, isto quer dizer, os fenômenos da modernidade são acontecimentos exclusivamente europeus, como ilustra Hegel (1997, p.309), em *Filosofia do Direito*:

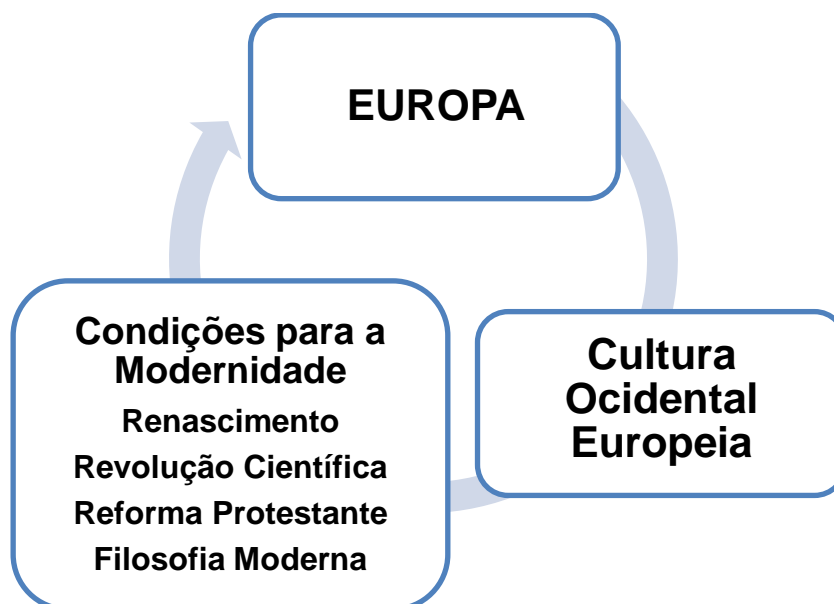
346 - Porque a história é a encarnação do espírito na forma do evento, da realidade natural imediata, os graus de evolução são dados como princípios naturais imediatos e estes princípios, enquanto naturais, existem como uma pluralidade de termos exteriores de modo a cada povo receber um. É a existência geográfica e antropológica do espírito.

347 - O povo que recebe tal princípio como seu princípio natural fica com a missão de aplicá-lo no decorrer do progresso e na consciência de si do espírito universal que se desenvolve. Tal povo é o povo que, na época correspondente, domina a história universal. Mas só uma vez pode ser o povo dominante (§ 346a), e em face do direito absoluto que lhe cabe como representante do grau atual do desenvolvimento do espírito do mundo, nenhum direito têm os outros povos que, tais como aqueles que já representaram uma época passada, nada são na história universal.

Segundo Hegel (1997), a história universal chega ao ápice com a Europa ocidental, inferimos, então, que as caracterizações sobre a modernidade, modernidade tardia ou pós-modernidade, estão atreladas a fatores históricos exclusivamente da cultura europeia. Isto quer dizer, o que aconteceu antes é considerado período preparatório para os novos tempos e o que ocorrer depois é resultado da expansão dessa cultura moderna europeia ocidental.

Na visão de Dussel (1994), tais perspectivas de modernidade são consideradas eurocêntricas, pois se centram nos grandes eventos históricos da Europa. Isto implica dizer que, o desenvolvimento científico, a revolução industrial, a expansão capitalista, a implementação e ampliação das colônias na América são consequências da modernidade europeia ocidental.

Figura 01- Paradigma Eurocêntrico



Fonte: Dussel (1994).

Porém, Dussel (1994) adverte que a aceção eurocêntrica da modernidade é um grande mito, o mito do encobrimento do outro. Para Dussel, ideia incorporada pela rede decolonial, a conquista da América, em 12 de outubro de 1492, é fator constituinte da modernidade.

Para Habermas, como para Hegel, el descubrimiento de América no es un determinante constitutivo de la Modernidad. Deseamos demostrar lo contrario. La experiencia no sólo del "Descubrimiento", sino especialmente de la "Conquista" será esencial en la constitución del "ego" moderno, pero no sólo como subjetividad, sino como subjetividad "centro" y "fin" de la historia. (DUSSEL, 1994, p. 21).

Para Dussel (1994), por mais brilhante que seja a exposição desses teóricos, há nesses estudos uma arrogância epistêmica. É como se a Europa nada tivesse a aprender com os outros povos, pois, já dizia Hegel (1997, p. 309): “nenhum direito têm os outros povos que, tais como aqueles que já representaram uma época passada, nada são na história universal”.

Assim, a concepção majoritária da modernidade está mergulhada no eurocentrismo, isto é, o olhar que coloca a história, a ciência, a filosofia, a língua, as crenças, as religiões, ou seja, as culturas europeias, no “centro do mundo”.

Como afirma o filósofo Dussel, os europeus se autodenominaram como possuidores de um direito absoluto, o direito de poder ser e ter.

Es la mejor definición no sólo de “eurocentrismo” sino de la sacralización misma del poder imperial del Norte o el Centro, sobre el Sur, la Periferia, el antiguo mundo colonial y dependiente. Creo que no son necesarios comentarios. (DUSSEL, 1994, p.20).

Nesta perspectiva, desde o “descobrimento” da América, a Europa vem construindo as outras culturas, mundos e pessoas como o Outro; mas, esse outro é um objeto que pode ser controlado, é uma coisa manipulável, o coberto fora “descoberto”. Nessa relação, entre Eu (Europa) e o Outro (América), é que ocorre a constituição das subjetividades, do colonizador como ser superior e do colonizado como ser inferior. A América é a “des-cubierta” para ser civilizada por el “ser” europeo de la “Cultura Occidental”, pero “en-cubierta” en su Alteridad” (DUSSEL, 1994, p. 37).

O encobrimento da alteridade dos sujeitos que habitavam a América antes da conquista, isto é, os ameríndios, produz, para Dussel (1994), a constituição de imagens, representações negativas desses povos, o europeu caracterizava-os como bárbaros incultos e como bestas. Para este autor, os espanhóis, lusitanos, franceses, holandeses, entre outros europeus, tinham a árdua missão civilizadora de retirar da escuridão as populações ameríndias. Da colônia ao mundo contemporâneo, os europeus e o Estados Unidos (que entra cena séculos depois) são as grandes potências que nos salvarão da barbárie e do subdesenvolvimento. Destaca Dussel (2005) que a Modernidade é justificativa de uma práxis colonizadora, irracional e violenta sobre os Outros, os não-modernos. O mito da Modernidade, então, elucida que:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a falácia desenvolvimentista).
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas

da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera).

6. Para o moderno, o bárbaro tem uma culpa (por opor-se ao processo civilizador) que permite à Modernidade apresentar-se não apenas como inocente, mas como emancipadora dessa culpa de suas próprias vítimas.

7. Por último, e pelo caráter civilizatório da Modernidade, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da modernização dos outros povos atrasados. (imatuross), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera (DUSSEL, 2005, p.29).

A práxis dominadora da Modernidade forjou, na conquista, a subalternização política, epistêmica e ontológica dos latino-americanos. A Colonialidade é a face oculta da modernidade. A chegada do homem europeu, branco, heterossexual, patriarcal, estabeleceu hierarquias no mundo do trabalho, na organização política, militar, étnica, sexual, machista, espiritual, linguística e epistêmica (GROSGUÉL, 2010).

A Modernidade/Colonialidade também elaborou uma narrativa de “história universal”, uma cronologia geopolítica, diria Dussel (2005), que engendra uma sequência histórica ideológica. Visão histórica que parte da história da Ásia como pré-história europeia, passando pelo mundo Grego, Mundo Romano Pagão e Cristão, Mundo Cristão Medieval, chegando até ao Mundo Europeu Moderno. A partir do mundo moderno, são constituídas as periferias, sendo a primeira delas a América Latina.

Considera Dussel (2007) que o paradigma da Modernidade planetária desconstruiu essa história universal, afirmando que a história não parte da Europa, mas se inicia com sistemas Inter-regionais.

Dussel (2007) propõe quatro estágios destes sistemas:

- a) Egípcio-mesopotâmico (desde o IV milênio a.C.);
- b) Indo-europeu (desde o século XX a.C.);
- c) Asiático-afro-mediterrâneo (desde o século IV a.C.);
- d) Sistema-mundo.

Dussel (2007) explica ainda que, antes da conquista, antes da espoliação material e humana da Europa sobre a América, a Europa era apenas uma periferia



do sistema inter-regional Asiático-afro-mediterrâneo, mais especificamente, o mundo Otomano-Mulçumano.

Assim, o sistema-mundo atual nasce com a conquista do continente americano, o “novo mundo”, a exploração dos corpos, das mentes, principalmente dos recursos materiais, proporciona um salto quantitativo e qualitativo para a Europa, que passa a rivalizar com as potências do sistema inter-regional Asiático-afro-mediterrâneo, o mundo otomano-mulçumano, Índia e China (DUSSEL, 1994, 2005, 2007).

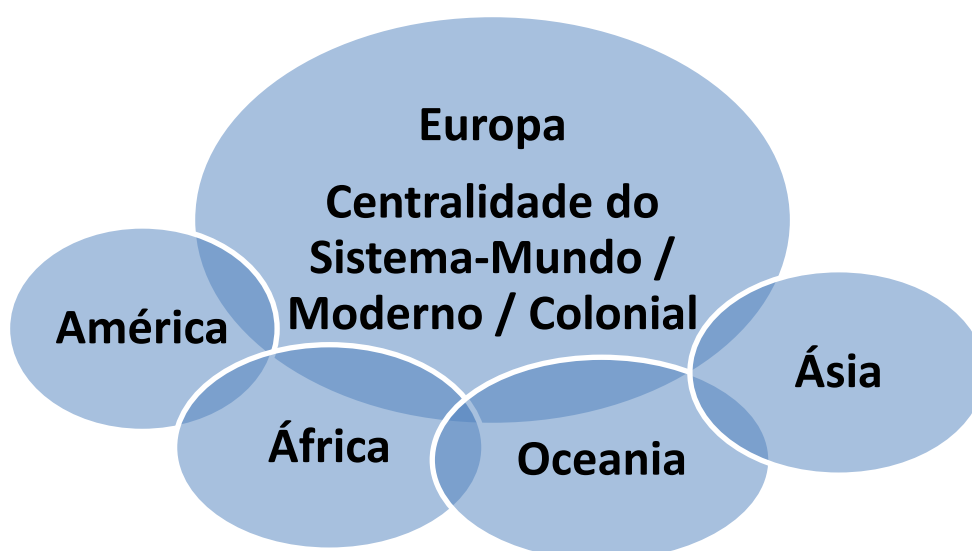
Como explicita Dussel (2005, 2007), no sistema-mundo, a Europa ganha centralidade, o que não acontece pela superioridade interna da cultura europeia em relação às outras culturas (também não se nega a importância dessa cultura para humanidade, mas o que se problematiza é essa suposta superioridade), mas por dois motivos: o primeiro porque não há um purismo cultural, houve influências de outras culturas asiáticas, mediterrâneas entre outras, por mais que não assumam isso, e, segundo, o acúmulo de recursos extraídos das colônias ofereceu vantagens aos europeus.

Por isso o paradigma planetário da modernidade, na visão de Dussel (2007, p.52), é estruturado:

a partir do horizonte mundial, concebe a modernidade como a cultura do centro do "sistema-mundo", do primeiro "sistema-mundo" pela incorporação da Ameríndia-, e como resultado da questão da dita "centralidade". Quer dizer, a modernidade europeia não é um sistema independente autopoietico, auto-referente, mas é uma "parte" do "sistema-mundo": seu centro. A modernidade, então, é um fenômeno que vai se mundializando; começa pela constituição simultânea da Espanha com referência a sua "periferia" (a primeira de todas. propriamente falando, a Ameríndia: o Caribe, o México e o Peru). Simultaneamente, a Europa (com uma diacronia que tem um antecedente pré-moderno: as cidades italianas renascentistas e Portugal) irá se transformando no "centro" (com um poder super-hegemônico que, da Espanha, passa para Holanda, Inglaterra e França...) sobre uma "periferia" crescente (Ameríndia, Brasil e as costas africanas de escravos, Polônia, no século XVIII; afiançamento de América Latina, América do Norte, o Caribe, as costas da África e da Ásia e a Europa oriental, no século XVII". o Império Otomano, Rússia, alguns reinos da Índia, Sudeste Asiático e primeira penetração na África continental, até à primeira metade do século XIX). Então a modernidade seria, para este paradigma mundial, um fenômeno próprio do "sistema" com "centro e periferia", Esta simples hipótese muda absolutamente o conceito de modernidade, sua origem, desenvolvimento e sua atual crise; e, por isso, também o conteúdo da modernidade tardia ou pós-modernidade.

Para Restrepo e Rojas (2010), o sistema-mundo moderno implica em dizer que as sociedades estão organizadas e estruturadas por processos de escala mundial. Essas estruturas moldam as relações entre as sociedades e essas relações acontecem entre centros e periferias. Neste sentido, a Modernidade é a cultura que está no centro do sistema-mundo, ou seja, a cultura que está conduzindo as relações entre centro e periferia.

Figura 02 - Paradigma Planetário



Fonte: Dussel (1994).

Dussel (2007) alerta que a conquista e integração da América produz a centralidade e a autoridade europeia, ou seja, a modernidade é produto desse acontecimento histórico e não origem.

A “gestão” da centralidade do “sistema-mundo” permitirá que a Europa se transforme em algo como a “consciência reflexiva” (a filosofia moderna) da história mundial; e muitos valores, invenções, descobertas, tecnologias, instituições políticas, etc., que atribui a si mesma como sua produção exclusiva. (DUSSEL, 2007, p. 52).

É importante enfatizar que, de acordo com Dussel (2007), existem dois processos na constituição da modernidade. A primeira modernidade é hispânica, humanista, renascentista, e incluímos também, como complementar, a modernidade lusitana; a segunda, corresponde a do centro da Europa, que inicia com Holanda,

depois se expande para França, Inglaterra e Alemanha. É relevante sublinhar que a segunda é fruto da primeira.

Dussel (2005, p.28) expressa que:

o *ego cogito* moderno foi antecedido em mais de um século pelo *ego conquiro* (eu conquisto) prático do luso-hispano que impôs sua vontade (a primeira, Vontade-de-poder moderna) sobre o índio americano. A conquista do México foi o primeiro âmbito do *ego* moderno. A Europa (Espanha) tinha evidente superioridade sobre as culturas asteca, maia, inca, etc., em especial por suas armas de ferro presentes em todo o horizonte euro-afro-asiático. A Europa moderna, desde 1492, usará a conquista da América Latina (já que a América do Norte só entra no jogo no século XVII) como *trampolim* para tirar uma vantagem comparativa determinante com relação a suas antigas culturas antagônicas (turco-muçulmana, etc.). Sua superioridade será, em grande medida, fruto da acumulação de riqueza, conhecimentos, experiência, etc., que acumulará desde a conquista da América Latina.

É proeminente também ressaltar o lado obscuro da modernidade, isto é, a Colonialidade que nasce junto com a modernidade. A tese defendida pela rede de argumentação Decolonial é a de que o projeto moderno, com retórica salvacionista, esconde o seu lado subalternizador, injusto e violento (DUSSEL, 1994; RESTREPO E ROJAS, 2010).

A crítica à modernidade, seja à primeira ou à segunda, é uma crítica à práxis da racionalidade violenta. É preciso ficar claro, que não se pode reduzir a modernidade apenas aos males, aos infortúnios. Existem positivities, porém nosso objetivo aqui é problematizar a violência ontológica, epistêmica e política da modernidade/colonialidade.

O coletivo decolonial, assim como Dussel (1994, 2007), não nega os aspectos criativos.

No negamos entonces la razón, sino la irracionalidad de la violencia del mito moderno; no negamos la razón, sino la irracionalidad postmoderna; afirmamos la "razón del Otro" hacia una mundialidad Trans-moderna. (DUSSEL, 1994, p.22).

Ainda de acordo com Dussel (2005) e com a coletividade de argumentação Modernidade/Colonialidade, para superar os processos desumanizantes, é necessário negar a negação do mito da modernidade, negar a violência sacrificadora, afirmando a Alteridade do Outro, as Alteridades dos oprimidos, das vítimas do Sistema-Mundo/Moderno/Colonial.

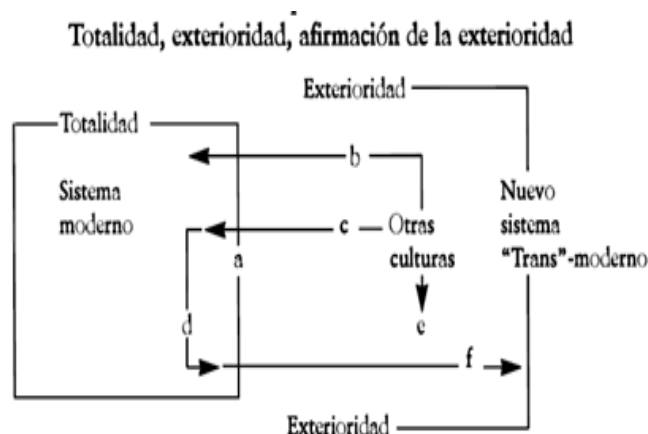
O movimento Decolonial nos faz repensar os processos de produção de conhecimentos, as relações de saberes, os modelos educacionais, os processos educativos, dentre outros campos da vida humana, no contexto latino-americano, apontando para a necessidade de superar a Modernidade/Colonialidade e decolonizar nossa história e nosso presente. Encoraja-nos a assumir um projeto Transmoderno.

Dussel (2001, 2007) esclarece esse conceito, distinguindo-o das concepções eurocêntricas de modernidade e pós-modernidade.

Hablar de "Post"-modernidad es indicar que hay un proceso que surge "desde-dentro" de la Modernidad, y significa un estado de crisis actual en el horizonte de la globalización. Hablar en cambio de "Trans"-modernidad exigirá una nueva interpretación de todo el fenómeno de la Modernidad, para poder contar con momentos que nunca estuvieron incorporados a la Modernidad europea, y que subsumiendo lo mejor de la Modernidad europea y norteamericana que se globaliza, afirmará "desde-fuera" de ella componentes esenciales de sus propias culturas excluidas, para desarrollar una nueva civilización futura, la del siglo XXI. Aceptar esa masiva exterioridad a la Modernidad europea permitirá comprender que hay momentos culturales situados "fuera " de dicha Modernidad. Para ello habrá que superar una interpretación que supone todavía un "segundo" y muy sutil eurocentrismo, pasando a una interpretación no-eurocéntrica de la historia del sistema mundial, sólo hegemónico por Europa por algo más de 200 años – y no 500 –, por lo que el hecho de que otras culturas hasta ahora despreciadas, no valorizadas, estén emergiendo desde un "más-allá" del horizonte de la Modernidad europea no es un mero milagro de su surgimiento desde la nada, sino el retorno a ser los actores que ya lo han sido en esa historia en otras épocas recientes. Aunque la cultura occidental se globaliza – en un cierto nivel técnico, económico, político, militar – no agota por ello otros momentos de enorme creatividad en esos mismos niveles que afirman desde su "Exterioridad" otras culturas vivientes, resistentes, crecientes. (DUSSEL, 2001, p.390-391).

O projeto da transmodernidade não se constitui apenas como uma guinada terminológica, e sim um giro epistemológico que emerge desde as vítimas da modernidade, desde os subalternos.

Figura 03 - Esquema de Afirmação da Exterioridade de acordo com Enrique Dussel.



Fonte: Dussel (2001).

O Esquema da Figura 03 representa: a) “Pós-Modernidade” (é o limite da Modernidade e da Totalidade); b) Inclusão do Outro no mesmo (no sistema antigo); c) Interpelação inovadora frente à Modernidade; d) Subsunção do positivo da modernidade; e) Afirmação do Outro em sua Exterioridade; f) Construção da “Trans”-modernidade inovadora (como síntese de c+d+e).

Para Grosfoguel (2010, p.482), o filósofo Enrique Dussel propõe:

que se enfrente a modernidade eurocentrada através de uma multiplicidade de respostas críticas descoloniais que partem das culturas e lugares epistêmicos subalternos de povos colonizados de todo mundo [...] a transmodernidade seria equivalente à ‘diversalidade enquanto projeto universal’, que é resultado do “pensamento crítico de fronteira” enquanto intervenção epistêmica dos diversos subalternos.

A Transmodernidade é um projeto de sociedade ético-político, utópico, que eclode da fronteira, isto é, dos espaços-tempo que não foram totalmente violentados, destruídos ou desfigurados pela Modernidade/Colonialidade. Constitui em um projeto planetário que se fundamenta no diálogo e na solidariedade das populações oprimidas, da América latina, da Ásia, da África, da Oceania e da Europa.

Mota Neto (2015) elaborou uma síntese que explicita as etapas desse projeto. Segundo o autor, para o projeto transmoderno se concretizar, necessita-se de quatro estratégias que são:

em *primeiro lugar*, a afirmação, a autovalorização da própria cultura negada pela modernidade/colonialidade e que se encontra nas exterioridades da

modernidade; em *segundo lugar*, essas culturas negadas devem desenvolver uma crítica interna às suas próprias tradições culturais, partindo de suas próprias possibilidades hermenêuticas; em *terceiro lugar*, os críticos, vivendo a biculturalidade das fronteiras, podem criar um efetivo pensamento crítico, que se nutre de ambas as tradições; em *quarto lugar*, em um longo tempo de resistência, maturação e desenvolvimento, as culturas negadas, enriquecidas pela auto-crítica e pelo diálogo intercultural com outras tradições, são capazes de dimensionarem-se agora como transmodernas, o que engendrará uma cultura renovada e descolonizada. (MOTA NETO, 2015, p. 85).

A construção de epistemologias, saberes e práticas educativas, em uma perspectiva transmoderna, significa pensar e fazer a partir da exterioridade, ou seja, cultivar práxis que partam além da totalidade opressora eurocêntrica e estadunidocêntrica de produzir conhecimento, de promover ciência, de fazer filosofia, de elaborar pedagogias, criar e recriar saberes.

### **4.3 Colonialismo, Colonialidade e Decolonialidade**

A rede decolonial questiona a proposição de determinadas escolas ou correntes teóricas pós-coloniais, pois elas afirmam que se está vivendo uma época pós-colonial, na qual os males coloniais já não fazem mais parte da realidade latino-americana, sendo apenas necessário curar as feridas deixadas pelos algozes colonizadores (CASTRO-GOMEZ, 2005; CASTRO-GOMEZ E GROSGOUEL, 2007; MIGNOLO, 2009).

A partir de uma perspectiva Decolonial, pode-se indagar: Por que existem países desenvolvidos e subdesenvolvidos? Por que o mundo se divide em centro e periferia? Porque algumas sociedades são por “natureza” superiores às outras? Seriam elas excepcionais? Por que um pesquisador estadunidense ou europeu tem mais prestígio do que um argentino ou brasileiro? Por que a educação europeia tem os melhores índices do planeta?

Questiona-se as afirmações que são dadas como fatos *a priori*, por parecerem como óbvias e normais, que atestam que a desigualdade entre os países ocorre somente pela capacidade cognitiva e cultural de determinadas organizações sociais (DUSSEL, 2005; CASTRO-GOMEZ, 2005; GROSGOUEL, 2010).

Com base no discurso da decolonialidade, considera-se que a organização do Sistema-Mundo tem raízes históricas, raízes marcadas pela exploração do trabalho, espoliação de recursos naturais, subalternização humana, acumulação de capital e

socialização de miséria (DUSSEL, 2005; CASTRO-GOMEZ, 2005; GROSFUGUEL, 2010; GALEANO, 2013; MIGNOLO, 2009).

Assim, para olhar a realidade, e não a aceitar como óbvia, estática e a-histórica, a Rede Modernidade/Colonialidade propõe uma perspectiva Decolonial para compreender e interpretar a realidade latino-americana.

Conforme Grosfoguel (2010, p. 457-6), uma perspectiva decolonial implica em:

1) Uma perspectiva epistêmica decolonial exige um cânone de pensamento mais amplo do que o cânone ocidental (incluído o cânone de esquerda); 2) uma perspectiva decolonial verdadeiramente universal não pode basear-se num abstrato universal [...] antes teria de ser o resultado de um diálogo crítico entre diversos projetos críticos políticos/éticos/epistêmicos, apontando um mundo pluriversal e não um mundo universal; 3) a descolonização do conhecimento exigiria levar a sério a perspectiva/cosmologia/visões de pensadores críticos do sul global, que pensam com e a partir do corpos e lugares étnicos-raciais/sexuais subalternizados.

Para se compreender, com mais clareza, essa matriz de subalternização, é imprescindível que se faça o movimento de retorno ao momento constitutivo da hierarquia de submissão forjada na história do povo latino, isto é, compreender as semelhanças e diferenças do colonialismo e da colonialidade.

O **colonialismo** é um regime de dominação administrativo, político e militar de um grupo de pessoas, reino ou país, sobre outros grupos de pessoas, reinos ou países, uma relação de controle entre centro, denominado de metrópole, sobre um lugar, ou lugares, designados de colônias, utilizando-se do consenso ou da força (FAUSTO, 1996).

No final do século XV, ocorre a Invasão Ibérica (espanhola e portuguesa) ou a “descoberta” do “novo mundo”, processo conhecido por algumas concepções históricas como resultado da expansão marítima territorial. São as grandes navegações, que tinham como objetivo encontrar novas rotas comerciais no caso lusitano a expansão correspondia:

aos interesses diversos das classes, grupos sociais e instituições que compunham a sociedade portuguesa. Para os comerciantes era a perspectiva de um bom negócio; para o rei era a oportunidade de criar novas fontes de receita em uma época em que os rendimentos da Coroa tinham diminuído muito, além de ser uma boa forma de ocupar os nobres e motivo de prestígio; para os nobres e os membros da Igreja, servir ao rei ou servir a Deus cristianizando "povos bárbaros" resultava em recompensas e

em cargos cada vez mais difíceis de conseguir, nos estreitos quadros da Metrópole; para o povo, lançar-se ao mar significava sobretudo emigrar, tentar uma vida melhor, fugir de um sistema de opressões. Dessa convergência de interesses só ficavam de fora os empresários agrícolas, para quem a saída de braços do país provocava o encarecimento da mão-de-obra. Daí a expansão ter-se convertido em uma espécie de grande projeto nacional, ao qual todos, ou quase todos, aderiram e que atravessou os séculos. (FAUSTO, 1996, p.11).

Boris Fausto (1996) destaca, também, que o grande interesse das navegações marítimas europeias era expandir o mercado incipiente e descobrir metais valiosos e especiarias.

É fácil perceber o interesse pelo ouro. Ele era utilizado como moeda confiável e empregado pelos aristocratas asiáticos na decoração de templos e palácios e na confecção de roupas. Mas por que as especiarias? Primeiro é preciso esclarecer o sentido da palavra. Ela provém do latim *especia*, termo usado pelos médicos para designar "substância". O termo ganhou depois o sentido de substância muito ativa, muito cara, utilizada para vários fins, como condimento – isto é, tempero de comida –, remédio ou perfumaria. Especiaria se associa também à ideia de produto raro, utilizado em pequenas quantidades. Houve produtos, como o açúcar, que foram especiarias, mas com a introdução de seu consumo em massa, deixaram de ser. São condimentos, entre outros, a noz-moscada, o gengibre, a canela, o cravo e, naqueles tempos, sobretudo a pimenta, a ponto de se usar a expressão "caro como pimenta". (FAUSTO, 1996, p. 13-14).

Em toda a América Latina, a colônia basicamente tinha a função de abastecer o comércio europeu com gêneros alimentícios, minérios, especiarias, madeira. Todos os recursos que aqui eram encontrados eram para manter a autossuficiência dos países europeus, como a extração do pau-brasil, agricultura, mineração, pecuária, entre outras modalidades de exploração (FAUSTO, 1996).

As administrações coloniais se organizavam de inúmeras maneiras na América. Como exemplo, na organização no Brasil, havia o governo geral, o setor militar, o setor de justiça e de fazenda; todos esses setores articulados disciplinavam o cotidiano nas colônias, seguindo às ordens da coroa portuguesa (FAUSTO, 1996).

As colônias foram os grandes depósitos para os interesses das metrópoles. Como elucidada Eduardo Galeano (2013), a América Latina é a região das veias abertas:

Do descobrimento aos nossos dias, tudo sempre se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal se acumulou e se acumula nos distantes centros do poder. Tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e os recursos humanos. (GALEANO, 2013, p.18).



O colonialismo foi um sistema cruel e explorador que olhava para as populações ameríndias somente como mão de obra a serviço dos planos das metrópoles e para o continente como uma imensa dispensa disponível aos caprichos mais surreais da elite europeia.

Agora são outros tempos, as antigas colônias não existem mais. Na atualidade, o mundo se organiza em Estados-Nação, ou seja, países politicamente independentes, com suas cartas constitucionais, normas de organização territorial e administrativa constituem-se em soberanias, entretanto as situações de submissão permanecem. É verdade que com outros mecanismos, muitas vezes invisíveis, porém as situações coloniais estão vivas, ardem e doem dia a dia no “terceiro mundo” (DUSSEL, 2005; CASTRO-GOMEZ, 2005; GROSFUGUEL, 2010).

O sociólogo Ramón Grosfoguel (2010), ao designar Colonialidade e Situações Coloniais, afirma:

uso a designação ‘colonialidade’ para me referir a ‘situações coloniais’ da atualidade, em que as administrações coloniais foram praticamente erradicadas do sistema-mundo capitalista. Por ‘situações coloniais’ entendo a opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos étnicos/racializados subordinados por parte de grupos étnico-raciais dominantes, com ou sem a existência de administrações coloniais. (GROSFUGUEL, 2010, p.468).

Para os pensadores Decoloniais, como o filósofo Enrique Dussel (2005), a invasão de 1492, isto é, a “descoberta da América”, não foi apenas o marco inaugural da relação metrópole-colônia, isto é, o colonialismo, essa data funda também a modernidade e instaura a colonialidade.

Castro-Gómez (2005) adverte sobre o caráter mais complexo do colonialismo. Para o autor este regime político possui uma face obscura, pois:

el colonialismo no es solamente un fenómeno económico y político sino que posee una dimensión epistémica vinculada con el nacimiento de las ciencias humanas, tanto en el centro como en la periferia. En este sentido cabría hablar decolonialidad antes que de colonialismo para destacar la dimensión cognitiva y simbólica de ese fenómeno. [...] las humanidades y las ciencias sociales modernas crearon un imaginario sobre el mundo social del «subalterno» (el oriental, el negro, el indio, el campesino) que no solo sirvió para legitimar El poder imperial en un nivel económico y político sino que también contribuyó a crear los paradigmas epistemológicos de estas ciencias y a generar las identidades (personales y colectivas) de colonizadores y colonizados. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 19-20).

A chegada do europeu estabeleceu um controle político/militar/administrativo, e engendrou também um padrão de poder/saber que se expandiu para todos os âmbitos do “novo mundo”, isto é, portugueses, espanhóis e, posteriormente, colonizadores de outras nacionalidades europeias chegaram dotados de superioridade, e se auto definiram como os legítimos seres civilizados, desenvolvidos e até sagrados, pois eram filhos de Deus.

Os povos que já habitavam a América Latina, os Guaranis, os Tupis Ticuna, Guarani, Macuxi, Terena, Guajajara, Xavante, Ianomâmi, Pataxó, Potiguara, os Maias, os Incas, os Astecas, entre outros, eram, e ainda são, classificados como os incultos, bárbaros e subdesenvolvidos, ou pior, não eram nem considerados seres humanos.

Existia, então, uma relação hierárquica marcada, principalmente pelo racismo, na qual os invasores, os europeus, se denominavam como superiores e os não-europeus eram os subhumanos (na verdade ainda são, só que agora com critérios “mais modernos”). Para Quijano (2007):

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América. (QUIJANO, 2007, p.93).

Quando o europeu chegou a América, deparou-se com os “outros”, os seres que são diferentes deles, diferentes em costumes, crenças e com conhecimentos distintos. Contudo, o “conquistador” coloca-se como superior, que possui um “dever” de conquistar e “civilizar” os bárbaros do novo mundo, uma relação puramente eurocêntrica.

El "mito de la Modernidad": por una parte, se autodefine la propia cultura como superior, más "desarrollada" (y no queremos negar que lo sea en muchos aspectos, aunque un observador crítico deberá aceptar que los criterios de tal superioridad son siempre cualitativos, y por ello de una incierta aplicación); por otra parte, se determina a la otra cultura como inferior, ruda, bárbara, siendo sujeto de una culpable "inmadurez". De manera que la dominación (guerra, violencia) que se ejerce sobre el Otro es, en realidad, emancipación, "utilidad", "bien" del bárbaro que se civiliza, que se desarrolla o "moderniza". En esto consiste el "mito de la Modernidad", en un victimar al inocente (al Otro) declarándolo causa culpable de su propia victimación, y atribuyéndose el sujeto moderno plena inocencia con respecto al acto victimario. Por último, el sufrimiento del conquistado (colonizado, subdesarrollado) será interpretado como el

sacrificio o el costo necesario de la modernización (DUSSEL, 1994, p. 69-70).

O mito da modernidade é reforçado pela racialização dessas relações de controle entre o colonizador (Ego) e o colonizado (Outro). Os não-europeus são “raças inferiores”, esse aspecto do mito justifica o sofrimento dos Outros, são culpados por sua imaturidade racional.

O constructo “raça” para Aníbal Quijano, citado por Restrepo e Rojas (2010), não tem relação com as diferenças fenotípicas ou diferenças biológicas, as categorias raça e racismo estão relacionadas a um complexo ideológico que difundiu imagens, valores e práticas de coisificação, “Esta ideia de ‘raza’ definía una clasificación de las diferencias en la ‘naturaleza’ entre europeos y no europeos (RESTREPO; ROJAS, 2010, p.118).

Segundo a rede Modernidade/Colonialidade, a **Colonialidade** se mostra em três dimensões iniciais que são a colonialidade do saber, do ser e do poder. A colonialidade está entrelaçada nas relações sociais e de poder, por isso ela vai além dessas dimensões. Todavia, essas três dimensões são as primeiras faces da colonialidade, mas existem outras formas.

A colonialidade do poder, para Quijano (2005), é a dominação econômica e política sobre o não-europeu (índio, negro, mestiço entre outros), partindo da ideia de raça para classificar, controlar e explorar o outro: “Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista” (QUIJANO, 2005, p.107).

O antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro, em seus estudos sobre a formação das Américas e dos americanos, afirma, em seus argumentos, que a dominação europeia foi um controle militar, econômico e racista. Ele denomina de *ethos* colonialista o princípio organizador da vida na colônia portuguesa. Segundo Ribeiro (1983, p.83):

No plano racial, o *ethos* colonialista se configura como uma justificativa da hierarquização racial, pela introjeção no índio, no negro e no mestiço de uma consciência mistificada de sua subjugação. Por ela se explica o destino das camadas subalternas por seus caracteres raciais e não pela exploração de que são vítimas. Deste modo, o colonialista não só impera, mas também se autodignifica, ao mesmo tempo em que subjuga o negro, o índio e os seus mestiços e degrada suas autoimagens étnicas. Além de despersonalizados – porque convertidos em mera condição material de existência do estrato dominador – as camadas subalternas são alienadas no

mais recôndito de suas consciências pela associação da cor “escura” com o sujo e da “branca” com o limpo. Mesmo os contingentes brancos que caíam na pobreza confundindo-se com as outras camadas por seu modo de vida capitalizam a “nobreza” de sua cor que lhes dá uma marca distintiva em relação aos demais, co-participada com a camada dominante quase exclusivamente branca ou branca-por-definição. O negro e o índio que se alforriam, ascendendo a condição de trabalhadores, continuam conduzindo dentro de si esta consciência alienada, que opera insidiosamente, tornando-lhes impossível perceber o caráter real das relações sociais que os inferiorizam. Enquanto prevalece este ethos alienador, o índio, o negro e seus mestiços não podem fugir a estas posturas que os compelem a se comportarem socialmente segundo expectativas que os descrevem como necessariamente rudes e inferiores; e a desejarem “branquear-se”, seja pela conduta resignada “de quem conhece o seu lugar” na sociedade, seja pelo cruzamento preferencial com brancóides para produzir uma prole “mais limpa de sangue”.

O racismo naturalizou a inferioridade dos povos que aqui habitavam e das populações trazidas da África, e o critério racial foi a primeira forma de classificação social pós-invasão Ibérica.

Para Quijano (2007), a distribuição dos papéis e funções na estrutura de poder, seja a local ou a global, ocorria e ainda ocorre conforme esses critérios. Um dos maiores exemplos é a divisão do trabalho que normatizava o trabalho pago, assalariado para os colonizadores, isto é, os brancos, o trabalho servil para os indígenas e o trabalho escravo para os negros. O autor aborda essa questão explicitando que:

A classificação *racial* da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos *brancos*. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das *raças inferiores* pelo mesmo trabalho dos *brancos*, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo. Em outras palavras, separadamente da colonialidade do poder capitalista mundial. (QUIJANO, 2005, p.110).

O controle do trabalho, a hierarquia racial e o controle econômico, a usurpação dos recursos naturais, como a prata em Potosí, o ouro de Vila Rica de Ouro Preto, os impérios do açúcar e do café contribuíram para que a Europa avançasse no panorama econômico mundial (GALEANO, 2013; QUIJANO, 2005; RIBEIRO, 1983).

Na atualidade, têm-se “países desenvolvidos”, “países emergentes” e “países subdesenvolvidos”, coloca-se aspas, pois se acredita que essa classificação, aparentemente normal, precisa ser problematizada.

O coletivo Modernidade/Colonialidade não nega, em nenhum momento, a capacidade produtiva, organizativa e intelectual dos países europeus. Porém, de acordo com Dussel (2007), a Europa, até a invasão do novo mundo, era apenas uma região periférica, a espoliação dos recursos naturais e humanos impulsionou os países europeus. Galeano (2013, p.116-7) explica que:

O açúcar do trópico latino-americano deu grande impulso à acumulação de capitais para o desenvolvimento industrial da Inglaterra, França, Holanda e também Estados Unidos, ao mesmo tempo que mutilou a economia do nordeste do Brasil e das ilhas do Caribe, e selou a ruína histórica da África. O comércio triangular entre Europa, África e América teve por viga mestra o tráfico de escravos com destino às plantações de açúcar.

O açúcar, o tráfico de seres humanos escravizados, as barreiras ao desenvolvimento econômico das colônias, a relação de dependência das colônias com as metrópoles, entre outros mecanismos de classificação racial, de controle econômico e político, forjou a colonialidade do poder.

Hoje são novas as faces da colonialidade do poder, não estão mais travestidas de Metrôpoles, e sim como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Divisão Internacional do Trabalho, para citar apenas alguns.

O Banco Mundial, criado em 1945, é uma instituição financeira internacional, que teve como objetivo inicial ajudar na reconstrução de países prejudicados pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Ao longo dos anos, a sua missão foi remodelada para auxiliar países subdesenvolvidos. O órgão é formado pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), pela Associação Internacional de Desenvolvimento (AID). A sede do Banco Mundial fica em Washington, nos Estados Unidos, e o seu presidente é escolhido pelo governo estadunidense, que possui também o maior poder de voto na instituição<sup>12</sup>.

O Fundo Monetário Internacional, criado em 1944, também possui sede em Washington, EUA. É uma instituição financeira que objetiva melhorar a economia dos países, concedendo empréstimos, elaborando políticas e estratégias financeiras, possui como membros permanentes os EUA, Japão, Alemanha, França, Reino

---

<sup>12</sup> [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org).

Unido, China, Rússia e Arábia Saudita, sendo que apenas o EUA tem poder de veto na diretoria executiva, e o presidente do FMI é sempre de origem europeia<sup>13</sup>.

Esses dois organismos supranacionais, apesar de contarem com a participação de países subdesenvolvidos e emergentes, e alguns terem voz e voto, ainda assim, a participação desses países acontece de modo limitado, pois há uma centralidade dos EUA, dos países europeus, Japão, China e Rússia. Existe uma agenda global de austeridade para aqueles que são contemplados com os investimentos desses órgãos, precisando o país devedor adequar sua economia aos interesses hegemônicos globais do FMI.

Walter Mignolo (2003) destaca que:

En La medida en que la colonialidad es la cara oculta de la modernidad, la <modernización> del proyecto neoliberal hoy implica necesariamente nuevas formas de <colonización>. El Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, La política exterior de Estados Unidos y de los países fuertes de La Unión Europea son puntos de referencias claros para pensar la colonialidad global hoy. (MIGNOLO, 2003, p. 23-4).

Desta forma em pouco mais de quinhentos anos desde a invasão ibérica, a Modernidade/Colonialidade ainda subalterniza as populações latinas.

A colonialidade ontológica se mostra quando o europeu encontra no continente Americano (e ainda se encontra) um pluralismo étnico imenso, populações que aqui habitavam com as suas organizações sociais autônomas, línguas, histórias, crenças, com as suas múltiplas identidades.

O advento dos espanhóis e dos lusitanos possibilitou a estes conhecerem vários destes povos como os Astecas, Maias, Tupis, Incas, dentre outras populações ameríndias. Como forma de controle ontológico, os invasores construíram identidades negativas para os habitantes do novo mundo e dos povos trazidos do continente Africano.

Astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc. Trezentos anos mais tarde todos eles reduziam-se a uma única identidade: índios. Esta nova identidade era racial, colonial e negativa. Assim também sucedeu com os povos trazidos forçadamente da futura África como escravos: achantes, iorubás, zulus, congos, bacongos, etc. No lapso de trezentos anos, todos eles não eram outra coisa além de negros. (QUIJANO, 2005, p.116).

---

<sup>13</sup> [www.imf.org](http://www.imf.org).

Como nos assinala Dussel (1994), a práxis colonizadora despojou os povos de suas histórias, línguas, crenças e saberes, a violência da colonialidade aniquilou as suas identidades, aniquilando, assim, o seu estatuto de ser Asteca, Inca, Guarani ou Iorubá, destituindo a humanidade desses povos; está é a faceta cruel da colonialidade do ser (BALLESTRIN, 2013; GROSFUGUEL, 2010).

A práxis dominadora produz a invisibilidade do outro como outro, seja dos ameríndios de 1500 ou dos migrantes de 2016; são seres desumanizados ao longo da história, por que:

la invisibilidad y la deshumanización son las expresiones primarias de la colonialidad del ser. La colonialidad del ser indica esos aspectos que producen una excepción del orden del ser: es como si ésta fuera el producto del exceso del ser que, en su gesta por continuar siendo y por evitar la interrupción de lo que reside más allá del ser, produce aquello que lo mantendrá siendo, el no-ser humano y un mundo inhumano. La colonialidad del ser no se refiere, pues, meramente, a la reducción de lo particular a la generalidad del concepto o a un horizonte de sentido específico, sino a la violación del sentido de la alteridad humana, hasta el punto donde el alter-ego queda transformado en un sub-alter. (MALDONADO-TORRES, 2007, p.150).

As alteridades são violadas, os latinos são os seres humanos subdesenvolvidos, são subumanos, alguns “países de primeiro mundo” falam que são sujeitos do terceiro mundo, para não dizer de terceira categoria. Esses aspectos levam a perceber que as identidades ainda são colonizadas.

#### **4.3.1 Colonialidade do Saber: produzindo o epistemicídio latino-americano**

O objetivo desta subseção é discutir mais a fundo a dimensão epistêmica da colonialidade. O que significa colonialidade do saber? Como ela se manifesta?

A Colonialidade é uma matriz de poder/saber que foi forjada na modernidade, e as relações epistêmicas criadas por ela são assimétricas. O debate sobre a produção do conhecimento, ou a relação do saber com projetos de poder, não é nova. Trabalhos como *As palavras e as Coisas* (1966) e *A Arqueologia do Saber* (1969), de Michel Foucault, já abordaram essa questão há algum tempo.

Almejamos, neste tópico, apresentar redes conceituais a partir do sul global, do sul subalternizado, conceitos que surgem da diferença colonial. Em virtude disso, são aportes que brotam das fissuras modernas/coloniais, como propõem Boaventura

de Sousa Santos (2010); Vandana Shiva (2003); Orlando Fals Borda (1970); Edgardo Lander (2005); Aníbal Quijano (2005); Catherine Walsh (2007), entre outros.

Vandana Shiva é uma física e ecofeminista indiana que participou do movimento Mulheres de Chipko, que visava impedir as derrubadas de árvores e despejo de lixos tóxicos na Índia. Durante a sua militância contra a destruição do meio ambiente, desenvolveu obras que discutem a Monocultura do Saber. De acordo com Vandana Shiva, a eliminação da diversidade ecológica nasce primeiro nas mentes, criando o saber dominante ocidental.

O saber dominante ocidental se impõe como universal, instituindo processos de eliminação dos sistemas de saberes distintos do dominante, que são subjugados por serem locais.

O desaparecimento do saber local por meio de uma interação com o saber ocidental dominante acontece em muitos planos, por meio de muitos processos. Primeiro fazem o saber local desaparecer simplesmente não o vendo, negando a sua existência. (SHIVA, 2003 p.21).

O saber local está inserido em um contexto, carrega história e cultura, as suas formas de sociabilidade são visíveis. Porém, pelo fato de estarem enraizados em um contexto, são classificados como locais, logo não possuem a faculdade de serem universais.

Contudo, a tradição Ocidental esconde que, por trás desse universal abstrato e soberano do sistema dominante de saber, existe um sistema cognitivo que também é provinciano, pois surge de uma cultura localizada geograficamente e politicamente.

A tradição ocidental dominante se propagou pelo colonialismo intelectual, construiu um monopólio de exclusão, pois coloniza com os seus conceitos, suas literaturas, seus pensadores, isto é, todo o seu arcabouço intelectual canônico torna-se obrigatoriamente referência cognitiva, e aqueles povos que não estiverem de acordo com as normas são ignorados.

Estruturam-se relações de poder que fortalecem o controle dos saberes locais globalizados, como alerta Shiva (2003):

A forma pelo qual esse saber é gerado, estruturado e legitimado e a forma pela qual transforma a natureza e a sociedade geram desigualdades e



dominação, e as alternativas são privadas de legitimidade. (SHIVA, 2003, p.22).

Quando as formas “pacíficas” de eliminação do saber local não são efetivas, isto é, apenas ignorá-los como saber, o saber dominante se utiliza de práticas mais violentas, como se a própria negação já não fosse o bastante. Porém, os saberes locais resistem e alguns sistemas aparecem, no plano globalizado, contra essa resistência, ocasionando em um segundo processo de violência do saber dominante, que é classificá-los como pré-científicos e pré-modernos, assim, são relegados à categoria de saber sem muita importância.

O saber científico é concebido como um conjunto de saberes que estão distantes das práticas sociais, que somente pode ser apreendido através de observações e experimentos verificáveis, pois:

Os modelos da ciência moderna que promoveram essas visões derivam menos da familiaridade com uma prática científica real e mais familiaridade com versões idealizadas que deram à ciência um status epistemológico especial. O positivismo, o verificacionismo e o falsificacionismo basearam-se todos do pressuposto de que, ao contrário das crenças tradicionais, das crenças locais do mundo, que são construídas socialmente, pensava-se que o saber científico era determinado sem a mediação social. (SHIVA, 2003, p.23).

Para Shiva (2003), até as novas tendências filosóficas e científicas, como *A Estrutura das Revoluções Científicas* (1962), de Thomas Kuhn, que critica a neutralidade científica e a dicotomia sujeito/Objeto, não foram capazes de problematizar a divisão hierárquica do saber que estabelece a inferioridade do saber local, compreendido como primitivo.

A eliminação da diversidade epistemológica, cultural e ecológica é a expressão concreta da forma monocultural de pensar, a monocultura da mente, como denomina Shiva (2003), que destrói qualquer alternativa de pensamento e de sociabilidade que seja distinta do padrão hegemônico e ocidental.

Orlando Fals Borda, sociólogo colombiano, fortemente ligado aos movimentos camponeses e à educação popular, desenvolveu a Investigação Ação Participativa (IAP) e lutou por uma sociologia da libertação e contra toda forma de colonialismo reinante na América Latina.

Fals Borda (1970) assinala que toda produção de conhecimento encobre interesses políticos, que estão a serviço do domínio de algum grupo, ou seja, os

interesses dos dominados são diferentes dos dominantes, essa diferença subalterniza e se reflete nas produções de conhecimento. Tais interesses outorgaram aos europeus e estadunidenses o monopólio do saber científico, conseqüentemente, seriam detentores do paradigma científico dominante e oficial. Desta forma, possuem o direito de reconhecer ou eliminar determinados saberes.

La ciencia y su producción dependen en gran medida de los marcos políticos: éstos pueden reducirla, eliminarla, como también estimularla y reorientarla para servir mejor los intereses nacionales. Lo que es la política viene a reflejarse en la ciencia; y ésta no se convierte en elemento dinámico – de liberación, de fuerza, de originalidad – sino dentro de las pautas fijadas por los encargados de aquélla. (FALS BORDA, 1970, p.11).

Os saberes da América Latina sofrem a imposição de valores cognitivos externos há séculos, primeiro sob a égide do Eurocentrismo colonialista ao que depois somasse a exploração e invasão mental do Estados Unidos. Fals Borda (1970) nomeia esse processo de colonialismo intelectual, pois aqueles que estão fora do eixo hegemônico de produção científica, como, por exemplo, os latino-americanos, são invisibilizados, a não ser que sigam essas normas científicas, por isso, muitos cedem ao mimetismo intelectual.

Essa encruzilhada epistemológica e ontológica coage o intelectual latino a escolher: “Se quiere desarrollar una ciencia y una cultura propias al sur del río Bravo, o si se quiere copiar, sin discusión y casi a la fuerza, el patrón de cultura y técnica anglosajón [...]” (FALS BORDA, 1970, p.12).

Para não ser ignorado pela comunidade científica, o latino-americano e o caribenho “devem” reproduzem os “mantras da boa produção científica”. Outro aspecto importante é a própria falta de referências teóricas a partir da realidade latina, pois, assim como o colonialismo encobre saberes-outros, também impossibilita a criação ou reinvenção de saberes.

O mimetismo leva à negação da identidade latina, marginalização da diversidade cultural ameríndia, o cientista e o intelectual que sucumbem ao colonialismo intelectual, rejeitam suas raízes, são coniventes com a marginalização da história e cultura latino-americana, tornam-se reprodutores dos discursos epistêmicos “superiores”.

Boaventura de Sousa Santos é um sociólogo português, que atua na Universidade de Coimbra e Universidade de Wisconsin-Madison, é um dos

impulsionadores do Fórum Social Mundial, além de construir projetos contra-hegemônicos com inúmeros intelectuais subalternos da América, Ásia, África e Europa (SANTOS, 2010).

Santos (2010) apresenta cinco modos de produção de não-existência, são cinco lógicas de monocultura, cinco formações sociais manifestas da racionalidade moderna/colonial que produzem o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo.

Trata-se de formas sociais de inexistências porque as realidades que elas conformam estão apenas presentes como obstáculos em relação às realidades que contam como importantes, sejam elas realidades científicas, avançadas, superiores, globais ou produtivas. São, pois, partes desqualificadas de totalidades homogêneas que, como tal, apenas confirmam o que existe e tal como existe. São o que existem sob formas irreversivelmente desqualificadas de existir. (SANTOS, 2010, p. 104).

Essas lógicas de monocultura estão a serviço da razão metonímica que busca incansavelmente a ordem e a totalidade. Assim, todo fenômeno ou fato social, para ser compreendido, deve estar dentro da totalidade moderna, o que não tem relação com a totalidade ou homogeneidade é excluído da zona de entendimento dessa racionalidade.

De acordo com Santos (2010), as lógicas são:

A primeira é a que impõe a ciência moderna e a alta cultura (europeia e estadunidense) como verdades únicas e inquestionáveis. Estas são tão cheias de excelência que ditam, ao resto do mundo, os padrões de qualidade e de veracidade do saber; são lógicas da monocultura do saber e do rigor do saber, e tudo que não se enquadra nos critérios canônicos dessa lógica, é considerado como incultura, como ignorância.

A segunda cria o tempo linear, a narrativa histórica unívoca e linear que tem como consequência as civilizações mais avançadas, a frente do seu tempo com suas instituições, ordenamento jurídico e as formas de sociabilidade, são os desenvolvidos. Tudo que é diferente do avançado, é declarado atrasado, obsoleto, tradicional, pré-moderno; essa é a lógica da monocultura do tempo linear.

A terceira é concebida por naturalizar as hierarquias através das diferenças naturais, culturais, geográficas. A classificação racial e de sexo são bem acentuadas. Nesta lógica, a relação de dominação é encoberta, pois as

desigualdades foram naturalmente construídas, resta apenas aceitar essas condições, a lógica da classificação social produz o inferior.

A quarta estabelece escalas inferiores e superiores. A escala dominante se mostra como universal e global, pois se situa como válida independente de condições culturais ou temporais, sobrepondo-se às realidades que estão ligadas a contextos mais específicos. A lógica da escala dominante ignora qualquer forma particular ou local por entendê-las como incapazes de corresponder às demandas globais.

A quinta lógica coloca o crescimento econômico capitalista como uma forma de produtividade indubitável, por isso é imprescindível produzir para o desenvolvimento e para gerar lucros ao sistema produtivo dominante, quem foge da lógica produtivista é marginalizado, pois é preguiçoso, improdutivo.

Há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, inteligível ou descartável de um modo irreversível. O que une as diferentes lógicas de produção de não existência é serem todas elas manifestações da mesma monocultura racional. (SANTOS, 2010, p.102).

Esses processos negam toda a diversidade da sociabilidade humana. É violento ditar o que existe e o que não existe, o que é local e o que é global, o que é conhecimento e o que não é conhecimento.

A **colonialidade do saber** é apontada como a terceira dimensão da modernidade/colonialidade, somando-se às teorias críticas apresentadas anteriormente. Porém, a colonialidade do saber, em conjunto com o colonialismo intelectual de Orlando Fals Borda (1970), configura-se como crítica teórica e metodológica insurgente latino-americana.

Há rejeição dos saberes locais dos indígenas (como os saberes Guarani, Guajajara, Xavante, Ianomâmi, Pataxó, Potiguara, etc.) e dos povos usurpados do continente africano (Bantos e Sudaneses, etc.), o saber válido e verdadeiro é o vindo do berço da ilustração e da ciência positiva, isto é, o saber eurocêntrico; esta relação epistemologicamente hierárquica denominamos de colonialidade do saber (QUIJANO, 2005).

Além do controle econômico e político, a “Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e

em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p.110).

O europeu olha para os saberes das populações ameríndias como opiniões, crendices, magia, isto é, atribuíam a esses saberes representações negativas, insignificantes. Os invasores consideravam apenas os conhecimentos sobre a geografia, da biodiversidade e cultura para conseguirem dominar melhor os indígenas, para melhor explorar os recursos naturais e humanos (SANTOS, 2009; DUSSEL, 1994). Esses mecanismos foram os primeiros instrumentos da colonialidade do saber, como exemplo, pode-se citar o caso da educação jesuíta. Quarenta e nove anos depois da invasão lusitana, especificamente em 1549, chegam ao Brasil os jesuítas, comandados por Manuel de Nóbrega, juntamente com o primeiro governador-geral, Tomé de Sousa, introduzindo a colonialidade pedagógica em suas práticas educativas.

A dominação pedagógica implantada pelos jesuítas e Portugueses, segundo Piletti (1995, p. 33) era de:

alcançar o seu objetivo missionário, ao mesmo tempo em que se integravam a política colonizadora do rei de Portugal, [...] dessa forma, a realeza e a igreja aliaram-se na conquista do novo mundo, para alcançar de forma mais eficiente seus objetivos: a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da Igreja e esta, na medida em que procurava converter os índios aos costumes europeus e a religião católica, favorecia o trabalho colonizador da coroa portuguesa.

Com seu trabalho missionário, procurando salvar almas, abriam caminho a penetração dos colonizadores; com o seu trabalho educativo, ao mesmo tempo em que as primeiras letras e a gramática latina, ensinavam a doutrina católica e os costumes europeus.

Os jesuítas eram também responsáveis pela educação dos colonos, escravos, indígenas e filhos de senhores de engenho, ou seja, responsáveis pelo controle subjetivo dos colonizados.

No Brasil Império, não foi diferente, após a expulsão dos jesuítas, a educação torna-se responsabilidade da Coroa Portuguesa, e, ao longo do Império e da República, a pedagogia atendeu à formação dos dirigentes, isto quer dizer, das elites.

A educação é direito apenas de alguns, uma minoria rica, branca e poderosa; o currículo também é segregador, como o do Colégio Dom Pedro II; a duração do

curso secundário era de sete anos, as matérias estudadas, de acordo com o regulamento de 1881, eram as seguintes:

1º ano: História Sagrada, Português, Geografia, Aritmética e Geometria. 2º ano: Português, Francês, Latim, Matemáticas Elementares, 3º ano: Português, Francês, Latim, Geografia, Matemáticas Elementares, Aritmética e Álgebra, 4º ano: Português, Francês, Latim, Geografia e Cosmografia, Matemáticas Elementares, 5º ano: Português, Inglês, Latim, História Geral, Física e Química 6º ano: Alemão, Grego, História Natural e Higiene, Retórica, Poética e Literatura Nacional, Filosofia, 7º ano: Italiano, Alemão, Grego, Português, e História Literária, Filosofia, Corografia e História do Brasil. (PILETTI, 1995. p. 47).

Uma educação eurocêntrica elitista e racista que, no percorrer da história, construiu inúmeros instrumentos de dominação. No campo do saber, foi produzindo a inexistência dos saberes oriundos das populações indígenas e africanas e das práticas pedagógicas aqui desenvolvidas. A racionalidade científica é a única verdade, ou seja, para o conhecimento ter legitimidade deveria estar assentado nos cânones da Ciência Moderna, europeia, branca e universal.

Para Gadotti (2003, p. 202), os colonizadores não só roubavam as riquezas naturais, como também agiam de forma a impor:

os hábitos, costumes, religião, escravizando índios e negros. No caso dos africanos, que falavam três, quatro ou muitas línguas, os colonizadores impuseram uma única língua estrangeira a fim de catequizar a todos e uní-los numa religião universal.

Para o europeu dominar, não bastava escravizar, obrigar ao trabalho forçado, era essencial desumanizar os ameríndios e os africanos. Para atingir esse objetivo era preciso ocultar os saberes e as ontologias desses seres humanos, produzindo uma invasão cultural, que para Freire estava associada a uma pedagogia antidialógica/dominsdora.

Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores. O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação. As relações entre invasor e invadidos, que são relações autoritárias, situam seus pólos em posições antagônicas. O primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; este diz a palavra, os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com eles; estes são “pensados” por aqueles. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição. (FREIRE, 1983, p. 26-27).

Esse pequeno esboço histórico nos demonstra a perversidade epistêmica produzida pela hegemonia cognitiva, as assimetrias epistêmicas que vêm se estabelecendo desde a invasão Ibérica, criando um padrão de poder/saber que continua presente, como, por exemplo, o Fórum Mundial de Educação<sup>14</sup>, organizado pelo Banco Mundial e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e as Declarações de Educação para Todos (Declaração de Jomtien, Tailândia, 1990; Declaração de Dakar, Senegal, 2000; Declaração de Incheon, Coreia do Sul, 2015).

Essas convenções estão pautadas em objetivos hegemônicos para o desenvolvimento educacional mundial ou, como eles denominam, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). De acordo com a Declaração de Incheon (2015) a visão é:

transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS propostos. Comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás. (DECLARAÇÃO DE INCHEON, 2015, p.01).

Essa visão está atrelada a uma padronização dos processos educativos, isso fica evidente, pois mais de 100 (cem) países assinaram a Declaração, incluindo o Brasil, o que significa que os governos dessas nações concordam com as agendas globais para a educação.

A pesquisadora Helena Altmann (2002), em seus estudos sobre as influências do Banco Mundial na educação brasileira, alerta-nos que:

O BIRD defende explicitamente a vinculação entre educação e produtividade, a partir de uma visão economicista. Segundo a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL –, para que os países da América Latina se tornem competitivos no mercado internacional, é necessário que disponham de talentos para difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo. (ALTMANN, 2002, p.83).

Mais uma vez, os “países superiores” do Sistema-Mundo e suas instituições reguladoras nos imputam a culpa do atraso histórico da América Latina. Segundo os países desenvolvidos, para que possamos um dia sair do nosso buraco histórico do

---

<sup>14</sup> Esse fórum é distinto do Fórum Mundial da Educação ligado ao Fórum Social Mundial, o qual visa congrega projetos educativos emancipatórios e populares e de enfrentamento ao neoliberalismo.

subdesenvolvimento, precisamos seguir as cartilhas globais do progresso produtivo e educativo, por trás desses discursos se esconde a colonialidade do saber.

As “sugestões” globais possuem parâmetros de acompanhamento e avaliação como o *Programme for International Student Assessment* (PISA) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes –, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, cujo organismo é formado por 34 países que aceitam o princípio da economia de livre mercado<sup>15</sup>.

A finalidade do PISA, para Oliveira e Araújo (2005, p. 14), é subsidiar o aperfeiçoamento das reformas educacionais em curso e:

analisando em que medida os alunos chegam ao final da etapa obrigatória de escolarização possuindo os conhecimentos e as habilidades requeridas para desempenhar diferentes papéis na sociedade, consubstanciadas na capacidade de análise, raciocínio e comunicação de ideias. O teste abrange as áreas de leitura, matemática e ciências, e pretende obter informações sobre o desempenho e as condições de aprendizagem dos estudantes, bem como identificar a preparação dos alunos para a aprendizagem como um processo contínuo.

O exame PISA avalia o aperfeiçoamento e o andamento das políticas educacionais voltadas para os interesses neoliberais.

Acreditamos que há necessidade de diálogos com caráter internacional em prol da educação mundial. Não se está aqui defendendo um provincianismo demagógico, ou uma perspectiva sectária sobre o debate educativo. O problema é que essas agendas estão alinhadas à concepção hegemônica do Sistema-Mundo Moderno/Colonial sobre educação, a compreensão de educação apenas como capacitação e treinamento de mão de obra para ser incorporada nas demandas globais do mercado capitalista (ALTMANN, 2002; COSTA et al., 2009).

A colonialidade do saber, como se pode perceber no debate, está presente nas políticas educacionais em escala nacional e internacional, sendo que, além desse espaço, a colonialidade do saber também atua na produção de conhecimento.

Existem alguns espaços que produzem conhecimentos legítimos, por serem científicos, como as universidades e os institutos de pesquisa, isto implica em dizer que “localizan la producción de conocimiento únicamente en la academia, entre

---

<sup>15</sup> <http://www.oecd.org>.



acadêmicos y dentro del cientificismo, los cánones y los paradigmas establecidos” (WALSH, 2007, p.104).

Os cânones e os paradigmas universais são instrumentos que validam o que é conhecimento e onde se produz ou não se produz o conhecimento, contudo, esse discurso, que aparece como universal e neutro de lugar nenhum, não passa de uma falácia para encobrir as dominações epistemológicas.

A máscara universalista e neutra é nomeada como arrogância epistemológica ou, como Castro-Gómez (2007, p.83) denomina, epistemologia do ponto zero, o pecado da Hybris que:

como Dios, el observador observa el mundo desde una plataforma inobservada de observación, con el fin de generar una observación veraz y fuera de toda duda. Como el Dios de la metáfora, la ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo (en el punto cero) para observar al mundo, pero a diferencia de Dios, no consigue obtener una mirada orgánica sobre el mundo sino tan sólo una mirada analítica. La ciencia moderna pretende ubicarse en el punto cero de observación para ser como Dios, pero no logra observar como Dios. Por eso hablamos de la *hybris*, del pecado de la desmesura. Cuando los mortales quieren ser como los dioses, pero sin tener capacidad de serlo, incurren en el pecado de la *hybris*, y esto es, más o menos, lo que ocurre con la ciencia occidental de la modernidad.

Castro-Gómez (2007) utiliza-se da metáfora da Hybris do ponto zero para afirmar que há a narrativa universal no campo acadêmico que propaga o conhecimento verdadeiro, adquirido pela racionalidade científica como um conhecimento não situado, de lugar nenhum, ou seja, de um ponto zero. Entretanto, isso é um instrumento para invisibilizar as outras formas de produzir conhecimento, denominado de conhecimentos provinciais, regionalistas, ou seja, deslegitimando os conhecimentos-outros.

Desta forma, é considerado verídico somente o conhecimento universal, “o conhecimento de Deus”, porém:

El lugar universal es un no-lugar, un lugar des-corporalizado, des-geohistorizado. Ese es precisamente uno de los enunciados centrales de la colonialidad del saber que ha empoderado la cientifización del conocimiento. (RESTREPO; ROJAS, 2010, p.140).

Grosfoguel (2010) e Walsh (2005) nos alertam que de universal não há nada, essas mega-narrativas se localizam em um *locus* geográfico e um *locus* epistêmico, as narrativas partem da Europa e dos Estados Unidos.

Restrepo e Rojas (2010) assinalam que, para além da falsa neutralidade, há uma geopolítica do conhecimento que opera de maneira obscura, esconde a existência dos *loci* de enunciação e produção epistêmica. Para os autores é importante demonstrar que o conhecimento está situado a:

geo-política del conocimiento muestra cómo ha operado la periferalización de unos lugares y La centrificación de otros. Por tanto, evidencia la articulación de ciertas modalidades de conocimientos producidos y apropiados en ciertos lugares (los del centro y los de la modernidad) con las relaciones de subordinación e inferiorización de los conocimientos gestados en otros lugares (los de la periferia y los de la diferencia colonial) en aras de la dominación, explotación y sujeción de estos últimos. (RESTREPO; ROJAS, 2010, p.140-141).

A produção do conhecimento é situada, a colonialidade do saber subalterniza os conhecimentos advindos das periferias do Sistema-Mundo Moderno/Colonial.

A colonialidade do saber produz inúmeras hierarquias entre os saberes. A primeira estrutura hierárquica ocorre entre o saber científico e o não científico, a segunda acontece no campo científico, em que há hierarquias entre Ciências Exatas, Ciências Biológicas e Ciências Humanas e Sociais, e a terceira são as hierarquias dentro do campo das Ciências Humanas e Sociais (WALSH, 2009, 2009a).

No caso das Ciências Humanas e Sociais, existem os modos de produzir conhecimento que são “mais científicos”, isto quer dizer, a produção científica se ancora nos cânones hegemônicos eurocêntricos ou estadunidocêntricos, os quais possuem legalidade, veracidade e mais prestígio acadêmico do que as epistemologias subalternas, “exóticas” e regionalistas.

Como nos deixa claro Lander (2005), as Ciências Humanas e Sociais reproduzem a herança colonial e a herança de inferiorização que reforçam a hegemonia cultural, econômica e política.

Temos duas grandes trincheiras colocadas pela colonialidade do saber a primeira é que os conhecimentos dos “outros” o conhecimento não científico é propagado como sinônimo de atraso é um obstáculo para o desenvolvimento da sociedade “o conhecimento “tradicional” dos pobres, dos camponeses, não apenas era considerado não pertinente, mas também como um dos obstáculos à tarefa transformadora do desenvolvimento. (LANDER, 2005, p.17).

Assim, a arrogância da ciência moderna associa o atraso econômico e tecnológico à incapacidade intelectual dos povos do chamado terceiro mundo, tendo, assim, o primeiro mundo a árdua missão de nos salvar da ignorância e do atraso social, isto é, o mesmo discurso de 500 anos atrás como novos argumentos messiânicos. Na segunda trincheira, encontra-se o racismo epistemológico instalado nas universidades e nas escolas da América Latina, espaços estes que atuam como crivos do saber, pois é a Universidade e a Escola que darão validade e autoridade epistemológica.

Castro-Goméz (2007) analisa as estruturas das universidades e afirma que são dois modelos que possuem elementos em comum e que servem para caracterizar a Universidade:

El primer elemento común que me parece identificar es la *estructura arbórea* del conocimiento y de la universidad. Ambos modelos favorecen la idea de que los conocimientos tienen unas jerarquías, unas especialidades, unos límites que marcan la diferencia entre unos campos del saber y otros, unas fronteras epistémicas que no pueden ser transgredidas, unos cánones que definen sus procedimientos y sus funciones particulares. El segundo elemento común es el reconocimiento de la universidad como *lugar privilegiado de la producción de conocimientos*. La universidad es vista, no sólo como el lugar donde se produce el conocimiento que conduce al progreso moral o material de la sociedad, sino como el núcleo vigilante de esa legitimidad. En ambos modelos, la universidad funciona más o menos como el panóptico de Foucault, porque es concebida como una institución que establece las fronteras entre el conocimiento útil y el inútil, entre la *doxa* y la *episteme*, entre el conocimiento legítimo (es decir, el que goza de “validez científica”) y el conocimiento ilegítimo. (CASTRO-GOMEZ, 2007, p.81).

A universidade latino-americana, por conta da colonialidade do saber, tem funcionalidades, especialidades e normas que não podem ser transgredidas, além de ser um espaço que classifica os saberes em úteis e inúteis, ou entre *doxa* e *episteme*. Como Castro-Gómez (2007) e Lander (2005) elucidam, a universidade goza de validade científica.

Nas escolas a produção e apropriação do conhecimento ocorrem da mesma maneira, por exemplo, o primeiro mundo conserva a sua “missão pedagógica” de educar os periféricos, latinos e amazônidas, esse educar significa transformá-los em seres civilizados, humanos e desenvolvidos. Isso ocorre, de acordo com Díaz (2010, p. 222), porque:

la escuela moderna narra y forma en las distinciones y elisiones, impulsadas por el sistema colonial, produciendo una comprensión de la historia a partir

de occidente, en la que se respaldan las voces y experiencias de los vencedores, y se suprimen las de los vencidos. Es así que la historia asume los matices de un constructo social y cultural, alimentado por las diferencias de raza, género y jerarquía, que naturalizan relaciones desiguales, soslayan visiones diferenciales del mundo y obliteran perspectivas epistémicas particulares.

Currículos, didáticas e projetos pedagógicos são articulados pela lógica subalternizadora surgida no Brasil colonial que, ao longo do tempo, preservou-se no atual sistema de ensino e nas atuais pedagogias.

Mais de quinhentos anos se passaram desde invasão espanhola e lusitana, ao longo desses séculos, as sociedades latino-americanas mudaram em inúmeros aspectos, contudo as situações coloniais ainda são presentes, como foi demonstrado. As dimensões da Modernidade/Colonialidade estão ativas, produzindo seres inexistentes, através da colonialidade do poder, do ser e do saber.

A colonialidade é um instrumento intersubjetivo histórico e coletivo de opressão que opera em várias dimensões da coletividade humana, ou seja, é processo de subalternização epistêmica, política, ontológica, linguística, sexual, racial, entre outros segmentos. Os fenômenos da colonialidade do poder, ser e saber invadem todos os aspectos das relações sociais, atua nas mentalidades, nos saberes, nos corpos, nas territorialidades das populações latino-americanas.

A colonialidade está viva, articulando-se e crescendo nas universidades, escolas, instituições governamentais, na economia, nas relações políticas e na produção de conhecimento.

## 5 DECOLONIALIDADE: A LUTA PELA AUTONOMIA POLÍTICA, COGNITIVA E ONTOLÓGICA DOS POVOS DA AMÉRICA LATINA

Sol de alto Perú  
Rostro Bolivia, estaño y soledad  
Un verde Brasil besa a mi Chile  
Cobre y mineral, Subo desde el sur  
Hacia la entraña América y total  
Pura raíz de un grito  
Destinado a crecer Y a estalla  
(Mercedes Sosa, Canción Con Todos<sup>16</sup>)

Esta seção tem como finalidade apresentar as características históricas da decolonialidade, movimentos e momentos constitutivos reivindicados pela rede Modernidade/Colonialidade como: Teologia da Libertação, Pedagogia do Oprimido, Teoria da Dependência, Filosofia da Libertação e Movimentos Sociais.

### 5.1 Herança histórica e política da Rede Modernidade/Colonialidade

O que significa a expressão Decolonial? Nos parágrafos anteriores, foram apresentados muitos argumentos sobre o controle violento das dimensões políticas, humanas e culturais dos povos ameríndios, hostilidade exercida pela colonialidade, que está a serviço dos interesses europeus e estadunidenses.

Porém, os povos atingidos pelo processo colonizador não foram passivos a essas práticas agressivas. Os ameríndios não aceitaram as imposições de forma pacífica, eles lutaram e muitos morreram. Nessa perspectiva, a expressão decolonialidade é mais do que um conceito acadêmico, é expressão de luta e de re-existência latino-americana e caribenha.

Por que não descolonial ou descolonizar? A palavra *descolonizar* não é utilizada por se entender que o colonialismo é distinto da colonialidade, como já foi discutida anteriormente; a colonialidade ainda vigora no cotidiano das populações latinas, o colonialismo já findou, a colonialidade não (ROJAS; RESTREPO, 2010).

---

<sup>16</sup> Compositor e Intérprete: Mercedes Sosa. Música: Canción Con Todos.

Para Walsh (2009), a distinção conceitual é relevante, pois demarca que o sentido não se restringe somente a uma diferença gráfica ou gramatical, mas uma diferença epistemológica e política, como ela defende:

Suprimir la “s” y nombrar “decolonial” no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del “des”. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento — una postura y actitud continua— de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas. (WALSH, 2009, p. 14-15 apud RESTREPO; ROJAS, 2010, p.37).

O decolonial é uma palavra em ação, representa as ações coletivas históricas de povos que lutam contra a inferiorização gerada pela modernidade/colonialidade. A decolonialidade congrega um conjunto de pensamentos críticos que emergem das brechas do sistema-mundo moderno/colonial.

Para se realizar uma crítica da modernidade/colonialidade desde a exterioridade subalterna, as bases conceituais dessa crítica precisam ser outras, não podendo se prender aos mesmo paradigmas da modernidade que legitimam a superioridade eurocêntrica (e estadunidense).

A desconstrução da colonialidade não se limita apenas às declarações progressistas ou manifestos apaixonantes. Ela precisa ocorrer na prática, pois problematizar o Eurocentrismo com as matrizes teóricas eurocêntricas é uma auto-ilusão intelectual.

Segundo Grosfoguel e Castro-Gómez (2007), um pensamento Decolonial é constituído com os subalternos e a partir da marginalidade, das visões de mundo dos trabalhadores, das mulheres, dos negros, dos LGBTTIS, dos movimentos indígenas, dentre outros sujeitos marginalizados, que são incorporados ao corpo epistemológico.

Neste estudo, destacamos entre os movimentos constitutivos do pensamento decolonial: a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire; a Teologia da Libertação; a Teoria da dependência; a Filosofia da Libertação de Dussel; e os movimentos sociais e revolucionários da América Latina.

### 5.1.1 Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, Pernambuco, em 1921, e faleceu no ano de 1997. Formou-se em Direito, mas nunca exerceu a profissão, viveu lutando por uma educação para e com os excluídos, uma pedagogia que libertasse das situações desumanizantes.

A filosofia educacional de Freire está assentada na dialética humanidade e mundo, numa relação recíproca *no* e *com* o mundo, consciente da incompletude humana e consciente da inteireza humana, isto é, da omnilateralidade da formação humana.

Oliveira (2003) afirma que a pedagogia freireana compreende homens e mulheres como seres:

inconclusos, inacabados e incompletos, que por perceberem “que não sabem tudo”, buscam o saber, o conhecimento e o aprimoramento enquanto ser humano. O ser humano, também, é visto como *ser de relações* (reflexivo, conseqüente, transcendental e temporal), cuja relação dialética homem-mundo, possibilita a sua característica existencial de sujeito do conhecimento, da história e da cultura. É um *sujeito concreto*, que existe *no* mundo e *com* o mundo, enquanto *corpo consciente*, cuja consciência é intencionada para fora de si, para um mundo que não é mero objeto de contemplação, mas tem a marca de sua ação. O ser humano nesta relação homem-mundo é concebido como *ser de práxis* (reflexão-ação). (OLIVEIRA, 2003, p.128).

Freire entende a educação como um processo gnosiológico, um encontro de compartilhamento e produção de conhecimento. A educação, nessa perspectiva, caracteriza-se como prática da liberdade, uma vez que visa a comunicação entre homens, mulheres, crianças e idosos *no* e *com* o mundo.

Além disso, desenvolveu um método de alfabetização, para jovens, adultos e idosos, que partia do universo vocabular dos sujeitos, isto é, da realidade dos educandos, indo além de um método que ensinasse apenas a ler e escrever, mas em comunhão entre educandos e educadores e que levasse à leitura crítica do entorno social, ou seja, problematizando a realidade (SCOCUGLIA, 1999; OLIVEIRA, 2015).

Algumas obras de Freire: *Pedagogia do Oprimido* (1968), *Educação como Prática da Liberdade* (1967), *Ação Cultural para a Liberdade* (1976), *Pedagogia da Autonomia* (1996), *Pedagogia da Esperança* (1992), *Por uma Pedagogia da*

*Pergunta* (1985), *Extensão ou Comunicação?* (1969), entre outras produções teóricas.

A Pedagogia do Oprimido, como teoria educacional, teve também um papel importante no contexto latino-americano. O oprimido é uma categoria importante da teoria pedagógica de Paulo Freire.

Na proposta educacional Paulo Freire uma das principais categorias fundantes é a de *oprimido*. Ao falar dos “oprimidos”, dos “condenados da terra”, dos “esfarrapados do mundo”, fala não somente dos pobres, mas também das pessoas discriminadas e excluídas nos diversos grupos sociais. Pessoas situadas em uma sociedade de classe e que sofrem violências ideológicas ou físicas por indivíduos e grupos sociais dominantes. Neste processo oprimido são impedidos de exercerem as suas ações especificamente humanas e sua cidadania (OLIVEIRA, 2015, p. 72).

Os oprimidos são os sujeitos das periferias, os camponeses, os operários, os indígenas, os negros, as mulheres e todos os seres humanos que são marginalizados no transcorrer da história.

Para Freire, a pedagogia do oprimido é a que:

[...] permite ao oprimido introjetar de dentro de si e, por ele mesmo, o opressor a fim de resgatar seu ser-livre e plasmar uma história na qual a prática seja a liberdade e a dialogação de todos com todos prática que torna menos difícil a solidariedade, a fraternidade e o amor. (FREIRE, 2008, p. 07).

A história Latino-americana, por ter sido fruto da colonização, é opressora, produtora de oprimidos. Assim, uma práxis educativa libertadora é pensada e promovida por Paulo Freire em conjunto com os oprimidos, tendo como objetivo a ação cultural para a libertação do sistema opressor.

Conforme Mota Neto (2013), Freire traz questionamentos críticos sobre as barreiras e entraves causados pelo colonialismo desde suas obras iniciais, como em *A Educação como prática da liberdade*, passando pelos escritos africanos, como *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* e *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*.

É preciso também salientar que, nas obras de Paulo Freire, há críticas ferrenhas às raízes colonialistas presentes na educação brasileira e latino-americana. Vislumbramos essas assertivas em *Educação como Prática da Liberdade* (1967), quando o autor afirma que:



O Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido de nossa colonização, fortemente predatório, à base de exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro. (FREIRE, 1967, p.66-67).

Freire faz crítica à dominação colonial que ainda vigora nas sociedades latino-americanas e, em *Pedagogia da Tolerância* (2004), esclarece umas das características fundamentais dessa dominação:

Uma das características fundamentais do processo de dominação colonialista ou classe, sexo, tudo misturado, é a necessidade que o dominador tem de invadir culturalmente o dominado. Portanto, a invasão cultural é fundamental porque ela pensa no poder, ora através de métodos violentos, táticos, ora através de métodos cavilosos. O que a invasão cultural se pretende, entre outras coisas, é exatamente a destruição, o que felizmente não consegue em termos concretos. É fundamental ao dominador: triturar a identidade cultural do dominado. (FREIRE, 2004, p. 25).

O educador chama atenção para o fato de que, além da colonização econômica e administrativa, a história latino-americana é manchada pelos efeitos da invasão cultural, isto é, a cruel dominação subjetiva, ressaltando a relação dialética entre espoliadores e espoliados. A proposta educativa freiriana, desde as décadas de 60 e 70, traz questionamentos e denuncia as práticas educacionais colonialistas bancárias e desumanizantes.

Mota Neto (2013) explica:

Paulo Freire nos possibilita pensar uma educação para a autonomia dos povos, a serviço da libertação de homens e mulheres dos domínios do colonialismo, do capitalismo, do patriarcado e do racismo e, por isso, profundamente soberana, democrática e solidária [...] Apostamos que reler Paulo Freire com a lente do pós-colonialismo nos possibilita, a um só tempo, dar visibilidade a um conjunto de críticas à situação colonial articulado em sua complexa e movediça obra, mas também fazer avançar a teorização mais geral no campo do pós-colonialismo, incorporando as contribuições de Paulo Freire e da pedagogia crítica. (MOTA NETO, 2013, p. 37-38).

Freire propõe uma pedagogia dialógica, isto quer dizer, baseada na construção conjunta do conhecimento, humanizadora e que possibilite, aos seres humanos oprimidos, a libertação. Uma educação por meio da qual busquem *Ser Mais*, como seres livres e autônomos. Pedagogia que luta pela sobrevivência, que insiste em combater as práticas de opressão, que são manhas históricas das vítimas da exclusão do sistema-mundo.

As resistências – a orgânica e/ou cultural – são *manhas* necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos. O sincretismo religioso afro-brasileiro expressa a resistência ou a manha com que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco. (FREIRE, 2013, p.76).

Freire reconhece as pedagogias de sobrevivência/resistência dos povos da América Latina como heranças que simbolizam a insurgência Latino-americana. Por isso, busca por meio de experiências do educador e dos oprimidos uma práxis pedagógica para a emancipação humana.

A teoria educacional de Paulo Freire ressalta o caráter político do ato pedagógico, considerando que toda ação educativa implica diretividade, interesses, escolhas, valores, isto é, a politicidade faz parte da práxis do educador.

Que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (FREIRE, 2013, p.68).

O educador ou educadora que deturpar a politicidade pedagógica está, no mínimo, sendo diletante com o processo formativo ou está encarnando o papel do educado de forma alienada, pois não há neutralidade na educação. O educador e a educadora ou assumem uma posição política de forma consciente ou, de forma inconsciente, incorporam posições alheias.

Outro elemento constitutivo da pedagogia de Paulo Freire é a Ética universal do ser humano, isto é, a responsabilidade ética da tarefa docente, porém uma ética sem cinismo, hipocrisias ou moralismo, pois Freire (2013, p.18) fala de uma ética que é:

a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores [...].

Freire (2013) chama atenção para a importância da formação científica, da formação docente ser fundamentada numa postura ética, uma posição que luta contra qualquer supressão da vocação ontológica do *Ser Mais* dos seres humanos.

É com esses elementos pedagógicos críticos que o educador brasileiro contribui para a construção de uma educação problematizadora e dialógica desde os esfarrapados da América Latina. A problematização educacional freiriana, mesmo com alguns ranços da modernidade, mostra-se como uma pedagogia marcada pelas experiências de opressões e libertações latinas, por isso a filosofia educacional de Paulo Freire é somada à rede conceitual do coletivo Modernidade/Colonialidade.

### 5.1.2 Teologia da Libertação

A Teologia da Libertação é um movimento que surgiu na Igreja Católica, na década de 1960, que questionava as injustiças sociais presentes na realidade latino-americana.

A Teologia da Libertação nasceu na Igreja Católica como resposta à contradição existente na América Latina entre a pobreza extrema e a fé cristã de maioria de sua população. Para a T.d.L esta situação de pobreza fere o espírito do Evangelho, ofendendo a Deus. (NORONHA, 2012, p. 186).

Na Teologia da Libertação, os intelectuais criticam os males engendrados pelo sistema capitalista, a miséria em escala global, a má distribuição de renda, mortes por fome, bem como criticam também as atrocidades feitas aos indígenas, negros, mulheres, desde o colonialismo ao sistema capitalista atual.

Segundo Boff (2011), em 1971, o teólogo Gustavo Gutiérrez publicou, no Peru, o livro fundador do conceito, denominado de *Teologia da Libertação: Perspectivas*. Além do espaço eclesial, a teologia da libertação estava inserida em um contexto de revoltas políticas e culturais que varreram o mundo ocidental nos anos 60.

Segundo Noronha (2012), o marco inicial foi o Concílio do Vaticano II, em 1962, e a II Conferência Episcopal Latino-Americana. O autor também lembra que a Teologia da Libertação se consolida na terceira Conferência do Episcopado Latino-Americano em 1979. Destaca, ainda, que a Teologia da Libertação possuía quatro elementos estruturais que embasavam o seu discurso, pois a:

opção feita por esta linha de pensamento teológico é uma opção política, ética e evangélica. Ela é política por que o teólogo, não é neutro politicamente, ele está situado ao lado dos oprimidos; A opção é ética por que o seu nascimento se dá através de um questionamento ético; A opção é evangélica por estar respaldada e motivada pelo Evangelho, conforme Mateus 25,35-41: Pois tive fome e me deste de comer. Tive sede e me deste de beber. Era forasteiro e me acolheste. Estive nu e me vestiste

doente e me visitaste, preso e vieste ver-me. Então os justos lhe responderão: Senhor, quando foi que te vimos forasteiro e te recolhemos ou nu e te vestimos? Quando foi que ti vimos doente ou preso e fomos te ver? Ao que lhes responderá o rei: 'Em verdade em verdade vos digo: cada vez que o fizeste a um desses meus irmãos mais pequeninos, a mim o fizeste'. (NORONHA, 2012, p.189).

Ressalta-se que o movimento da Teologia da Libertação compreende o pobre, o oprimido, como sujeito autônomo, capaz de lutar pela sua emancipação frente aos mecanismos de exclusão. Desta forma, essa teologia tem como base:

o próprio evangelho, ela é fruto do confronto existente entre a fé e a realidade de milhões de pessoas que vivem em uma situação de miséria profunda. Ela é uma teologia popular, realizada a partir do povo e de sua realidade e suas necessidades. O seu grito por libertação de todo e qualquer tipo de opressão seja ela racial que é a sofrida pelos negros, étnica que é sofrida pelos índios ou sexual que é a sofrida pelas mulheres. (NORONHA, 2012, p. 190-191).

É uma teologia que combate a desigualdade e a pobreza, que luta pelo protagonismo dos oprimidos. Como representantes desse movimento, pode-se destacar: Gustavo Gutiérrez, Juan Luiz Segundo, Hugo Assmann, Leonardo Boff, Enrique Dussel, Miguez Bonino, Frei Betto, Maria Clara Lucchetti Bingemer, Clodovis Boff, entre outros (NORONHA, 2012; SILVA, 2013).

Boff (2011, p.04) apresenta os passos metodológicos da Teologia da Libertação:

(1) um encontro espiritual, vale dizer, uma experiência do Crucificado sofrendo nos crucificados. (2) uma indignação ética pela qual se condena e rejeita tal situação como desumana que reclama superação; (3) um ver atento que implica uma análise estrutural dos mecanismos produtores de pobreza-opressão; (4) um julgar crítico seja aos olhos da fé seja aos olhos da sã razão sobre o tipo de sociedade que temos, marcada por tantas injustiças e a urgência de transformá-la; (5) um agir eficaz que faz avançar o processo de libertação a partir dos oprimidos; (6) um celebrar que é um festejar coletivo das vitórias alcançadas.

O movimento da Teologia da Libertação alia os aspectos espirituais da humanidade e a criticidade sobre as injustiças sociais, configurando-se em um movimento ético e político pela emancipação da alteridade latino-americana.

A decolonialidade além de problematizar o desequilíbrio e a violência inerente na formação socioeconômica, política e cultural da América Latina, lança-se, também, como um projeto ético de sociedade, por isso, a Teologia da Libertação contribui para este movimento, pela eticidade presente nas práticas de resistência

dos oprimidos. A rede Modernidade/Colonialidade acolhe essa interpretação crítica sobre o processo de produção da pobreza e da exclusão.

### 5.1.3 Teoria da Dependência

A Teoria da Dependência Econômica está associada e foi elaborada pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), que, entre as décadas de 1950 e 1960, desenvolve uma leitura crítica do desenvolvimento econômico e social da América Latina.

Dependência e Desenvolvimento na América Latina foi escrito em Santiago, Chile, entre 1965 e princípios de 1967. Naquela época, trabalhávamos no Instituto Latino-Americano de Planejamento Econômico e Social, uma organização das Nações Unidas oriunda da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL). Nosso propósito era especificamente mostrar como os desenvolvimentos sociais, políticos e econômicos se relacionam na América Latina. (CARDOSO; FALETTO, 2008, p.04).

Essa teoria investiga e questiona a narrativa econômica dos centros hegemônicos, que entende a relação entre desenvolvimento e dependência e prega que algumas economias se tornam desenvolvidas por terem avançados nos aspectos produtivos, industriais e organizativos, os quais geram uma posição financeira destacada e eficiente destas na hierarquia da economia global. Para esta tarefa, foi necessário problematizar os próprios fundamentos epistêmicos das análises econômicas sobre o desenvolvimento das sociedades, isto é, questionar os paradigmas explicativos da economia política.

Cardoso e Faletto (2008) criticavam os modelos acadêmicos explicativos do desenvolvimento econômico vigentes nos anos 50 e nos anos 60, como os paradigmas estrutural-funcionalistas (Merton ou Parsons), as teorias do comportamento político (sistêmica de Easton e sistema de Laswell), entre várias teorias da modernização e do desenvolvimento político. Os autores compreendiam essas teorias como conservadoras e colonialistas, uma vez que legitimavam o discurso de que, entre os países, existem diferenças que determinam o avanço econômico, pois as nações consideradas mais bem dotadas e preparadas eram, por natureza, economicamente mais avançadas.

Contudo, a Teoria da Dependência desconstrói a falácia desenvolvimentista. Nas palavras de Cardoso e Faletto (2008, p.17):

As economias periféricas, mesmo quando não mais se restringem à produção de matérias-primas, continuam dependentes de forma muito específica: seus setores de produção de bens de capital não são suficientemente fortes para assegurar o avanço contínuo do sistema, seja em termos financeiros, tecnológicos ou organizativos. Assim, para prosseguir com a expansão econômica, um país dependente tem de entrar no jogo da "interdependência", mas numa posição semelhante à do cliente que procura um banqueiro. Certamente, em geral os clientes desenvolvem estratégias de independência e podem tentar usar produtivamente o dinheiro emprestado. Mas na medida em que existem limites estruturais, o êxito de tais tentativas não é um resultado automático do jogo. Na maioria das vezes, reforçam-se as regras de dominação, e mesmo quando o país dependente se torna menos pobre após o primeiro empréstimo, segue-se ainda um segundo empréstimo. Na maioria dos casos, quando tal economia floresce, suas raízes foram plantadas pelos que detêm as notas promissórias.

Esse grupo defendia a tese que as desigualdades existentes entre os países do centro global e os países da periferia global não ocorrem apenas pela falta de modernização dos países dependentes, pois existe uma lógica oculta neste paradigma desenvolvimentista, esconde-se que é necessário, para a economia global, que alguns países assumam o papel de subdesenvolvidos e explorados para que outros possam ser desenvolvidos. Esta relação de desigualdade econômica e tecnológica foi forjada ao longo da história, ou seja, para a manutenção da hierarquia global, é imprescindível que existam países atrasados e países avançados (CARDOSO; FALETTTO, 2008).

Ainda, alertam Cardoso e Faletto (2008) para alguns perigos na crença de que a saída é melhorar os sistemas produtivos dos países atrasados, visão que, na verdade, é um grande equívoco.

Criticamos os que esperam uma estagnação permanente nos países dependentes subdesenvolvidos, derivada de um constante declínio na taxa de lucro ou da "estreiteza dos mercados internos", que supostamente funcionam como obstáculo intransponível para o avanço capitalista. Mas criticamos também aqueles que esperam um desenvolvimento capitalista das economias periféricas, para solucionar problemas tais como a distribuição de propriedades, pleno emprego, melhor distribuição de renda e melhores condições de vida para a população. Mesmo em economias desenvolvidas, esses problemas continuam sem solução, como provam os porto riquinhos, os negros e os brancos pobres na América do Norte. Seria irrealista (se não apologético) acreditar que a existência de um processo efetivo de desenvolvimento capitalista nas economias periféricas eliminaria problemas e conflitos sociais aí existentes. Desenvolvimento, neste contexto, significa o progresso das forças produtivas, principalmente através da importação de tecnologia, acumulação de capital, penetração de empresas estrangeiras nas economias locais, números crescentes de grupos assalariados e intensificação da divisão social do trabalho. É realista esperar uma alteração na arena onde se desenrolam as lutas, ou o desdobramento de questões que suscitam tais conflitos. Não é realista

imaginar que o desenvolvimento capitalista resolverá problemas básicos para a maioria da população. (CARDOSO, FALETTTO, 2008, p. 19).

A Teoria da Dependência acaba com o mito do atraso industrial, tecnológico e organizativo, como a única explicação plausível para os países desenvolvidos, demonstrando que faz parte do “jogo do capital” essas diferenças produtivas.

O ideário moderno de desenvolvimento é desmoronado pelas proposições do grupo da Teoria da Dependência, colando em questões várias leituras acadêmicas sobre a situação econômica na América Latina. Para Cardoso e Faletto (2008, p.19):

Existe um processo real de desenvolvimento dependente em alguns países latino-americanos. Neste contexto, por desenvolvimento entendemos “desenvolvimento capitalista”. Essa forma de desenvolvimento, tanto na periferia como no centro, ao se ampliar ciclicamente, produz riqueza e pobreza, acumulação e diminuição de capital, emprego para alguns e desemprego para outros. Assim, com a noção de “desenvolvimento” não entendemos a realização de uma sociedade mais igualitária ou mais justa. Não são consequências que advenham do desenvolvimento capitalista, especialmente nas economias periféricas.

O desenvolvimento desigual e hierárquico é elemento constituinte do desenvolvimento capitalista, isto é, para que existam potências econômicas, não basta apenas à capacidade produtiva dessas nações, pois é imprescindível para essa lógica a manutenção da espoliação e dominação das nações terceiro-mundistas.

Alguns pensadores que consolidaram e desenvolveram a Teoria da Dependência foram: Ruy Mauri Marini, Vânia Bambirra, Theotônio dos Santos, Fernando Henrique Cardoso, Enzo Falleto, Marta Harnercker, Raúl Prebish.

A ideia central que a rede Modernidade/Colonialidade incorpora desta teoria é a concepção de dependência que está atrelada ao desenvolvimento global desigual, instaurando relações assimétricas entre centro e periferia, o subdesenvolvimento e a periferização, que são inerentes ao desenvolvimento capitalista (RESTREPO; ROJAS, 2010).

#### **5.1.4 Filosofia da Libertação de Enrique Dussel**

O filósofo Enrique Dussel, criador da Filosofia da Libertação, nasceu em Mendoza, na Argentina, em 1934. Estudou filosofia na Universidade Nacional de Cuyo, passando pela Universidad Complutense de Madrid (Espanha); estudou Teologia e História em Sorbonne (França) em 1975. Por conta do regime militar na

Argentina, exila-se no México, trabalhando como professor no Departamento de Filosofia da Universidad Autónoma Metropolitana, unidade de Iztapalapa (1975) e na Universidad Nacional Autónoma de México (1976).

Na construção de seu pensamento filosófico, teve como influência Emmanuel Levinas, Paul Ricoeur, Jürgen Habermas, Franz Hinkelammert, Karl Marx, Martin Heidegger, Leopoldo Zea, dentre outros filósofos. Dentre as suas diversas produções, destacamos: *De Medellín a Puebla: uma Década de Sangue* (1982); *Método para uma Filosofia da libertação* (1986); *Filosofia da libertação: Crítica à Ideologia da Exclusão* (1995); *Teologia da Libertação - Um panorama do seu desenvolvimento* (1999); *Ética da Libertação - Na idade de globalização e da exclusão* (1998); *20 Teses de Política* (2006).

As proposições dusselianas surgem em meados de 1960 a 1970. A sua teoria parte da crítica ao eurocentrismo enraizado no campo filosófico, o que denomina de “filosofia colonial latino-americana”, marcada pelas imposições violentas advinda dos filósofos europeus, permitindo aos latinos somente a reprodução da “filosofia verdadeira”.

Os filósofos modernos europeus pensam a realidade que se lhes apresenta: a partir do centro interpretam a periferia, Mas os filósofos coloniais da periferia repetem uma visão que lhes é estranha, que não lhes é própria: veem se a partir do centro como não-ser, nada, e ensinam aos seus discípulos [...] Esta triste ideologia com nome de filosofia. (DUSSEL, 1977, p. 18-19).

Dussel (1977, 1996) denuncia, em suas obras, os sistemas opressores presentes e aniquiladores no campo da filosofia, que produzem, na América latina, autômatos europeizados, ao invés de formar filósofos que interpretam a realidade a partir do seu chão. Por isso, Dussel (1996) propõe uma filosofia que eclode da periferia epistêmica, ou seja, que surge das epistemologias e dos sujeitos subalternizados, uma filosofia com engajamento ético e político e a partir da exterioridade.

Chamamos de “Filosofia da Libertação” ao discurso estritamente filosófico, saber científico-dialético, que dá prioridade temática (o “de” genitivo objetivo) à práxis de libertação do oprimido (histórico social como classe, geopoliticamente como nação, sexualmente como reprimido pela ideologia e práticas machistas, pedagogicamente alienado, e todo fechado num fetichismo idolátrico) [...] A “Filosofia da libertação” é um saber teórico articulado à práxis de libertação dos oprimidos. (DUSSEL, 1977, p. 247).



Além de questionar a geopolítica do saber filosófico, outra temática, que também marca a trajetória intelectual de Dussel, é a elaboração de uma ética da libertação, uma ética que problematiza a exclusão social e que se contrapõe aos processos de opressão e produção de vítimas do atual sistema capitalista.

O mesmo movimento de subalternização que ocorre no campo da produção do conhecimento, isto é, a negação da alteridade filosófica, ocorre nas esferas mais íntimas do cotidiano, como a negação do direito à vida e à reprodução da vida, por isso, a ética dusseliana, de acordo com Oliveira e Dias (2012), traz a:

[...] necessidade de se problematizar as causas da exclusão a partir do reconhecimento do outro não só como excluído, mas também como sujeito, assumindo-se um compromisso ético com o outro, denunciando a exclusão e se apontando perspectivas de mudança. (OLIVEIRA; DIAS, 2012, p.105).

A modernidade eurocêntrica, como discurso e materialidade civilizatória, justifica, em nome do progresso, a práxis violenta dominadora sobre o não-europeu; a Europa fala em nome da humanidade madura, enquanto os outros, que estão fora desse padrão de humanidade, são caracterizados como bárbaros.

Da filosofia de Dussel, a rede Modernidade/Colonialidade incorpora os conceitos de modernidade eurocêntrica, modernidade planetária e mito da modernidade.

A ética da libertação propõe suplantar a irracionalidade moderna excludente, é ética dos excluídos do mundo, é ética dos subalternos, dos oprimidos, dos seres humanos impedidos de viver com dignidade (DUSSEL, 2007; OLIVEIRA; DIAS, 2012).

A ética da libertação insurge da exterioridade cotidiana das vítimas do sistema-mundo moderno/colonial/capitalista, isto é, da negação da vida, da negação da sua humanidade. O movimento de eticidade é crítico, pois reconhece o sofrimento do outro, compreende que o outro é vítima do sistema e que a exclusão é global e sistemática.

Nas palavras de Oliveira e Dias (2012), é uma ética da transformação que se materializa:

por meio de ações críticas cotidianas e tem como ponto de partida a vítima, o outro em algum aspecto negado-oprimido e afetado-excluído. Assim, a crítica ao processo de exclusão social se constitui num movimento dialético que parte da afirmação ética radical da vida negada às vítimas, essa

expressa pelo desejo e a luta para viver, assim como do reconhecimento da dignidade da vítima como outro, a qual é negada pelo sistema [...] A crítica ao sistema excludente existente só é possível com o reconhecimento do outro (vítima) como sujeito autônomo, livre e “distinto” (não só igual ou diferente). O reconhecimento do outro como ser vivente. (OLIVEIRA; DIAS, 2012, p.111-12).

Contra o mito sacrificial da modernidade/colonialidade, que produz a inexistência de centenas de milhares de seres humanos, contra toda forma de produção de vítimas nesse sistema-mundo, ergue-se a ética da libertação.

Dussel possui um grande papel teórico e militante na formação da rede Modernidade/Colonialidade por meio da sua filosofia e ética da libertação, até o presente momento, pois é um dos componentes fundantes e atuantes na articulação da rede com outros intelectuais e grupos do sul e norte global que buscam o diálogo intercultural da pluridiversidade epistêmica.

### **5.1.5 Movimentos Sociais**

Mignolo (2007) assinala que as raízes decoloniais estão presentes desde os primeiros movimentos de resistências ao colonialismo até os atuais enfrentamentos, como os dos movimentos sem terra no Brasil, dos Zapatistas no Chiapas, dos Movimentos Afro-indígenas na Bolívia, Equador e Colômbia.

Explica Arroyo (2012) que, na atualidade brasileira, os movimentos sociais, camponês, ribeirinho, indígena, sem terra, afro-brasileiro, quilombolas, são organizações que lutam contra o padrão de poder/saber, isto é, são movimentos de resistências e enfrentamentos à colonialidade, reafirmando que a escrita e a voz decolonial tem raízes históricas.

Entre esses movimentos decoloniais, destacamos o movimento negro, o camponês, o indígena e o quilombola.

Para Gomes (2011), o Movimento Negro traz uma luta histórica de afirmação de identidade, de combate ao racismo e de melhorias nas condições sociais e culturais de vida para a população afro-brasileira. Na contemporaneidade, o movimento negro é compreendido como sujeito coletivo e político, porque se constitui em uma:

coletividade onde se elaboram identidades e se organizam práticas através das quais defendem-se interesses, expressam-se vontades e constituem-se identidades, marcados por interações, processos de reconhecimento

recíprocos, com uma composição mutável e intercambiável. Enquanto sujeito político, esse movimento produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados. Abre-se espaço para interpretações antagônicas, nomeação de conflitos, mudança no sentido das palavras e das práticas, instaurando novos significados e novas ações. (GOMES, 2011, p.135).

Esse movimento desfaz a história oficial que atribui identidades negativas à população negra, que tolhe oportunidades no campo educacional, artístico, político e recusa ou dificulta o acesso a políticas públicas, esse movimento enfrenta cotidianamente as barreiras sociais.

Em relação ao movimento indígena, destacamos que as populações indígenas, no período colonial, enfrentavam a dominação europeia, recusavam o trabalho forçado e lutavam pela manutenção de suas crenças, saberes e histórias.

Tais demandas de luta ainda estão presentes, só que agora associadas a outras problemáticas, como a demarcação de suas terras, direito à educação ao seu modo, saúde, além do confronto direto contra os grandes projetos de desenvolvimento.

A partir da década de 1970, acelerou-se o processo de penetração do sistema capitalista na região amazônica, estimulado e apoiado pelos projetos desenvolvimentistas dos diversos países da bacia. O Brasil inseriu-se neste contexto de forma marcante, através de seu “projeto de integração nacional”, de colonização, construção de estradas, hidrelétricas, pelotões militares e pistas de pouso. Este processo significou a diminuição e, por vezes, a extinção de grupos indígenas. Outros ainda foram levados à transferência forçada: para o Parque do Xingu, por exemplo, foram levados diversos povos. Nesse contexto, povos indígenas gestaram seu grito de resistência, organizaram-se e articularam ações contra a invasão e saque da terra e dos recursos naturais. (HECK et al., 2005, p. 252).

As populações indígenas sentiram a necessidade de criar, com urgência, novas maneiras de unificar as lutas para melhor articular e brigar por seus direitos legais e culturais. Para Heck et al. (2005, p.251):

Desde o início dos anos de 1970 começaram, timidamente, a surgir formas novas de organização indígena, diferentes das organizações tradicionais de cada povo. Esse processo de organização de enfrentamento organizado teve um grande impulso com a realização da Primeira Assembléia dos chefes indígenas, que aconteceu em Diamantino, no Mato Grosso, em abril de 1974. Rapidamente foram acontecendo assembleias regionais e nacionais, inicialmente com maior intensidade na região amazônica.

A organização, apesar de lenta, vem adquirindo mais consistência, como com a COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira. Os

grandes desafios são os grandes projetos com lógicas desenvolvimentistas – predatória aos territórios indígenas –, as oligarquias regionais com interesses de exploração sobre os recursos naturais e a omissão e ineficácia do Estado.

Treccani (2006, p. 41), ao abordar a resistência dos negros no Brasil, também descreve o quilombo como uma forma de oposição ao sistema opressor do colonialismo e da atualidade, em virtude de que:

os quilombos representavam uma experiência de ruptura da ordem jurídica vigente na época. Eram uma constante ameaça à economia colonial, cujo combate exigia a criação e todo um aparato repressivo especializado. Sua existência durante todo o regime colonial e imperial, representou a desmoralização do aparato jurídico-ideológico instalado para combatê-los.

Os seres humanos escravizados se revoltaram, organizaram-se e fugiram das senzalas e das plantações, ocuparam territórios não povoados e distantes dos colonizadores, os quilombos, que são espaços abertos aos oprimidos da sociedade.

A luta perdurou durante todo o período colonial. Séculos se passaram, e entraram em cena outras demandas e novas pautas a serem reivindicadas, como o reconhecimento territorial, identitário e histórico.

Do período colonial aos dias atuais, o movimento quilombola luta contra a sua classificação como sujeitos inexistentes, desde luta pelo reconhecimento de seus territórios, por políticas públicas e garantia de direitos, combate ao racismo e luta pelo respeito à diversidade cultural.

Os movimentos de luta pela terra são inúmeros, como as Ligas Camponesas da década de 60, o Movimento Sem Terra, o Movimento dos Agricultores Sem Terra, Movimento de Libertação dos Sem Terra, Movimento Unido dos Sem Terra (RIBEIRO, 2009; ALMEIDA; CHAMON, 2012). Constituem-se em batalhas antigas pela terra.

O percurso histórico do meio rural brasileiro teve seu marco inicial na divisão de terras à época da Colônia, com as Capitânicas Hereditárias e, a partir disso, observou-se o domínio latifundiário no Brasil e as desigualdades sociais que este processo histórico provocou e ainda provoca no país. (ALMEIDA; CHAMON, 2012, p. 03).

O movimento camponês tem como pauta de reivindicação histórica a reforma agrária, a educação do campo, investimento de recursos públicos para o setor agrícola, ou seja, querem o direito de produzir as suas vidas aos modos do campo, sem barreiras e injustiças.

## 5.2 Decolonialidade: projeto em construção

Todas essas perspectivas são heranças teóricas e políticas críticas da América Latina, elas trazem, em suas formulações, conceitos e proposições, o combate à violência moderna/colonial do passado e do presente.

Por mais que nenhum dos movimentos citados ou teorias apresentadas utilizem os conceitos de colonialidade, decolonialidade, geopolítica do conhecimento ou diferença colonial, e por mais que esses movimentos tenham marcas das epistemologias modernas eurocentrada, não se pode negar a autenticidade desses movimentos, que surgem das brechas da colonialidade, da fronteira epistêmica do sistema-mundo moderno/colonial.

Uma vez que todos esses movimentos afirmar de forma contundente e indignada que é eticamente inaceitável qualquer tipo de colonização, a colonização econômica, política, cognitiva e mental é uma prática violenta, um processo desumano que precisa ser combatido e extinguido.

Compreendemos, portanto, que esses movimentos adotam postura embasada na decolonialidade. Grosfoguel (2010, p. 467-468) anuncia que tomar a perspectiva decolonial permite-nos a:

[...] compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e estruturas do sistema-mundo capitalista Moderno/Colonial. A expressão 'colonialidade do poder' designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo Moderno/Colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da 'colonialidade global' imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial.

Então, contextualizados ao seu tempo e a suas problemáticas, a Pedagogia de Paulo Freire, a Filosofia de Dussel, a Teoria da Dependência, a Teologia da Libertação e os movimentos sociais latino-americanos contribuíram para o enfrentamento à colonialidade do saber, ser e poder.

A dimensão desta seção se justifica pela riqueza conceitual da rede Modernidade/Colonialidade. A decolonialidade pode figurar no cenário acadêmico como uma teoria recente, contudo são mais de cinco séculos de colonialidade e

decolonialidade. A violência do sistema-mundo moderno/colonial/capitalista subalterniza povos, pratica o epistemicídio, apaga histórias e identidades de homens e mulheres. Porém, aprende-se com o coletivo Modernidade/Colonialidade que projetos políticos-outros, epistemologias-outras e ontologias-outras são possíveis a partir da decolonialidade, desde as fissuras de re-existência, são alternativas de sociabilidades-outras.

## 6 A FORMAÇÃO DO FILÓSOFO: O ENSINO DE FILOSOFIA NA AMAZÔNIA

Está provado que só é possível filosofar em alemão  
(Caetano Velosos, Língua<sup>17</sup>).

Nesta seção, busca-se discutir as bases conceituais, as concepções e as geopolíticas do conhecimento que estão incorporadas nos projetos pedagógicos, nas ementas de algumas disciplinas e nas falas de professores e alunos dos cursos de filosofia da UEPA e UFPA.

Pergunta-se, como a colonialidade do saber está circulando nos documentos basilares do curso? Como ela se manifesta nas relações concretas em sala de aula? Como se expressa nas falas dos alunos e docentes?

Na primeira parte, apresenta-se, de forma mais descritiva, os objetivos, os perfis de egressos a serem formados, as concepções de filosofia imbricadas, as referências teóricas e legais presentes nos projetos pedagógicos.

No segundo momento, parte-se das representações de discentes e docentes sobre o curso, analisa-se as ementas de sete disciplinas. Evidente que as ementas das disciplinas nem sempre são seguidas pelos docentes que a ministram, pois o professor utiliza da sua autonomia didática para montar o seu programa de ensino. Contudo, o projeto pedagógico do curso é o referencial teórico-metodológico, é ele que dá diretrizes ao curso, é nele que se imprime coletivamente o perfil de alunos que se pretende formar.

As indagações giram em torno de: como a colonialidade se articula entre o plano documental e a prática pedagógica? Como emerge a subalternização do saber no processo de ensino-aprendizagem?

### 6.1 Curso de Filosofia da Universidade Federal do Pará – UFPA

#### 6.1.1 A criação do Curso e Projeto Pedagógico

O curso de Filosofia da Universidade Federal do Pará foi criado em 1973, e funciona desde 1974. O curso possui duas modalidades: o bacharelado e a

---

<sup>17</sup> Língua, Compositor: Caetano Veloso Intérprete: Caetano Veloso.

licenciatura. O graduando opta por uma das modalidades no terceiro período do curso, podendo inclusive optar pelas duas formações.

O desenho curricular do curso está dividido em: Núcleo de Formação Básica (comum à Licenciatura e ao Bacharelado); Núcleo de Formação Específica (comum à Licenciatura e ao Bacharelado); Núcleo de Formação Pedagógica (Licenciatura); Núcleo de Formação do Pesquisador (Bacharelado); Núcleo de Formação Complementar (comum à Licenciatura e ao Bacharelado).

A concepção de filosofia do Curso é a seguinte:

Existem três tipos de problemas a serem investigados pela Filosofia: os teóricos, os práticos e os poéticos. Os teóricos são aqueles problemas que dizem respeito, principalmente, à questão da natureza do conhecimento, do problema e dos critérios de verdade, à investigação do Ser (campo da teoria do Conhecimento e da Filosofia geral). Os práticos, por sua vez, à ação e à conduta humana (campo da Ética e Política). Os poéticos, ao campo da criação artística concebida como parte integrante da atividade humana enraizada historicamente (campo da Estética). (PP/UFPA, 2010, p.11).

Na Licenciatura, o curso objetiva:

O Curso de licenciatura em Filosofia visa formar professores de Filosofia para a Educação Básica, dotados de uma consistente fundamentação teórico-filosófica, pedagógica, científico-cultural e de vivências de situações práticas, relacionadas ao ensino da Filosofia, de modo a possibilitar que o licenciado em Filosofia exerça de modo competente sua profissão. (PP/UFPA, 2010, p.13).

No Bacharelado, por sua vez:

O Curso pretende formar pesquisadores em Filosofia, dotados de uma consistente fundamentação teórico-filosófica, metodológica e científico-cultural para que exerçam de modo competente sua profissão. (PP/UFPA, 2010, p.12).

Em relação às Práticas Pedagógicas, o curso recomenda que:

o professor utilize como metodologia, a que já vem sendo praticada nos melhores Cursos de Filosofia do país, a leitura e análise de textos mantendo-se a centralidade do texto filosófico primário de preferência, pois a Filosofia comporta “um acervo próprio de questões, uma história que a destaca suficientemente das outras produções culturais, métodos peculiares de investigação e conceitos sedimentados historicamente”. (PP/UFPA, 2010, p. 31).

Na formação dos dois tipos de profissionais, os formados para a pesquisa (bacharelado) e os formados para o ensino (licenciatura), prevalece a influência e a relevância dos autores da tradição filosófica, compreendendo a filosofia como a matriz formada pelas três grandes áreas: teórica, prática e poética.



No projeto pedagógico do curso da UFPA, como fundamentação teórica, observamos as contribuições de Aristóteles, para a definição da área de filosofia, e de Immanuel Kant, como base para as competências a serem desenvolvidas.

Como referências legais, identificamos: a Resolução CNE/CES12, de 13 de março de 2002; o Parecer que regula as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Filosofia – nº492/2001 CNE/CES, de 03 de abril de 2001; a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002; Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação); além de outras normativas gerais e específicas da legislação educacional.

O curso concebe o saber filosófico como uma atividade teórica crítica e reflexiva, formadora de sujeitos éticos, que se relaciona com outros campos do saber, estando inserido em contextos culturais diversos (PP/UFPA, 2010).

### **6.1.2 Organização Curricular**

O Parecer CNE/CES 492/2001 estabelece como elemento base o perfil dos formandos; competências e habilidades; conteúdos curriculares; organização e estruturação do curso; estágios, atividades complementares e conexão com a avaliação institucional.

Em relação às disciplinas, dentre os conteúdos e temas, considerados como base, estão:

O elenco tradicional das cinco disciplinas básicas (História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica, Filosofia Geral: Problemas Metafísicos, - além de duas matérias científicas), tem se comprovado como uma sábia diretriz. Tal elenco vem permitindo aos melhores cursos do País um ensino flexível e adequado da Filosofia.

Entretanto, tendo em vista o desenvolvimento da Filosofia nas últimas décadas, algumas áreas merecem ser consideradas, como: Filosofia Política, Filosofia da Ciência (ou Epistemologia), Estética, Filosofia da Linguagem e Filosofia da Mente. No caso da licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. (PARECER CNE/CES 492, 2001, p. 4-5).

As habilidades e competências a serem desenvolvidos nas disciplinas, os objetivos a serem alcançados, pelo menos no plano mais formal do ensino, e a organização curricular precisam coadunar com os sustentáculos gerais

estabelecidos pela faculdade, coordenação do curso, pelo projeto institucional das universidades, pelas leis e diretrizes curriculares nacionais.

No que se refere aos conteúdos curriculares, o projeto pedagógico do curso da UFPA estabelece:

os conteúdos e atividades que compõem o núcleo de formação básica e específica da estrutura curricular do curso de Filosofia deverão ser estudados dando-se ênfase a temáticas ou problemas fundamentados no pensamento de um ou mais filósofos da tradição filosófica. E no ensino desses conteúdos deve-se promover contato direto com as fontes filosóficas originais (primárias), desenvolvendo-se a compreensão lógica e hermenêutica, através de leitura dos textos fontes e discussões, que ensinem ao aluno a arte da argumentação, da fundamentação de um ponto de vista, da clarificação conceptual e da articulação dos discursos. Será sempre recomendável a leitura, ao menos em português e espanhol, dos textos dos grandes filósofos e, quando possível, no idioma original, ou em traduções de boa qualidade numa das línguas internacionais, tais como francês, inglês e/ou alemão. (PP/UFPA, 2010, p. 31).

Para realizar a análise curricular do curso da UFPA, optamos por quatro disciplinas: Filosofia Moderna I e II, Filosofia Contemporânea I e II.

Um dos vários argumentos ou mitos para não se estudar ou debater uma filosofia contextualizada na América Latina é que não se havia produção teórica sistemática dos latino-americanos ou caribenhos no transcorrer da história. Então, a pergunta que se faz é: na Idade Moderna e na Contemporaneidade já se pode visualizar indícios de mudança?

No quadro a seguir, destaca-se as disciplinas, as ementas, bem como os pensadores que estão presentes em suas referências bibliográficas básicas e complementares.

Quadro 33 – Disciplinas Curso de Filosofia UFPA

<b>DISCIPLINAS</b>
<b>História da Filosofia Contemporânea I / UFPA</b>
Estudo do pensamento dos principais filósofos da abertura da era contemporânea. <b>Pensadores indicados nas referências bibliográficas:</b> HEGEL, G. W.; HUSSERL, MARX, K.; NIETZSCHE, F.; SCHOPENHAUER; WITTGENSTEIN.
<b>História da Filosofia Contemporânea II / UFPA</b>
Estudo do pensamento das principais correntes filosóficas do século XX. <b>Pensadores indicados nas referências bibliográficas:</b> ADORNO T. W; HORKHEIMER, M.; DELEUZE, G.; FOUCAULT, M.; SARTRE, J. P.; HEIDEGGER. M.; MERLEAU-PONTY; RICOEUR, P.; HABERMAS, J.
<b>História da Filosofia Moderna I / UFPA</b>
Estudo do Racionalismo Moderno, elegendo como principais referências as filosofias de

Descartes, Spinoza e Leibniz.

**Pensadores indicados nas referências bibliográficas:** DESCARTES, R.; LEIBNIZ, G.; SPINOZA, B.

**História da Filosofia Moderna II / UFPA**

Estudo do Empirismo Moderno, elegendo como principais referências às filosofias de Bacon, Hobbes, Locke e Hume.

**Pensadores indicados nas referências bibliográficas:** BACON, F.; HOBBS, T.; HUME, D.; LOCKE, J.

Fonte: Projeto Pedagógico Filosofia UFPA, 2010.

As disciplinas, apesar de anunciarem como objetivo discutir as principais correntes do pensamento filosófico, bem como pretenderem abordar as dimensões morais ou históricas, e até políticas da história da filosofia, apontam, nas indicações bibliográficas básicas e complementares, apenas alguns teóricos clássicos da filosofia, que, de certa forma, legitimam a colonialidade do saber. Com isso, mantem-se um padrão de referência teórica.

Nascimento e Botelho (2010) explicam que a educação mantém um ideário moderno e desenvolvimentista tanto no plano legal, isto é, nas legislações da educação, como no plano organizacional e nas diretrizes curriculares da educação básica e superior. A retórica moderna afirma que a formação dos cidadãos precisa fornecer habilidades e competências que tenham a ver com um padrão de excelência.

A aquisição dessas competências e habilidades está vinculada a um padrão de excelência a ser atingido. E efetivamente quem atinge esses padrões (mais precisamente quem mais se aproxima deles) está em uma posição socialmente superior a quem não os atingem ou deles não se aproximam. Apesar de os discursos sobre competências e habilidades afirmarem que a experiência da/o educanda/o é fundamental para o processo de aprendizagem e para a sua boa convivência na vida social, o que elas efetivam é um espaço competitivo que padroniza e hierarquiza sujeitos. Os saberes locais – que cada vez são mais comprometidos com pensar caso a caso, resolver cada problema com as ferramentas que a experiência possibilitar – são vistos como supersticiosos e são desta maneira acolhidos. (NASCIMENTO, BOTELHO, 2010, p. 79).

O que significa, então, esses padrões de excelência para a graduação em filosofia? A inexistência de filósofos e filósofas da América Latina ou do Caribe significa que eles se situam na dimensão local do conhecimento, logo, não se enquadram no padrão histórico universal necessário para formar graduados em filosofia com excelência? Ou são imaturos demais ainda para produzir filosofia de excelência?

Nas disciplinas de História da Filosofia Moderna e Filosofia Contemporânea, os discursos estão centrados em um *locus* epistêmico eurocêntrico, pois apresentam, como leituras de base, somente pensadores ligados aos cânones Modernos/Coloniais. Entretanto, destacamos que o problema não é a presença deles, e sim a ausência de outros intelectuais não considerados no campo filosófico, pois conforme Nascimento e Botelho (2010):

Evidentemente isto não quer dizer que não devemos mais ler as teorias vindas da Europa ou dos Estados Unidos na tentativa de pensar a situação da América Latina ou de outros lugares do Sul, mas devemos estar atentos às armadilhas que estas teorias podem trazer, ainda mais quando elas são feitas sob a condução da colonialidade que domina sob a égide do desenvolvimento, do progresso e, porque não, em nome de um suposto benefício para as sociedades menos favorecidas. (NASCIMENTO, BOTELHO, 2010, p. 76).

No relato do discente Caquetá (UFPA), sobre as aulas da disciplina História da Filosofia Moderna, identifica-se a ausência ou marginalização de um saber filosófico na América Latina.

História da filosofia moderna, teve basicamente duas que teve uma que tratou do racionalismo e uma do empirismo foram dadas pelos mesmos professores só que eu não gostei muito da disciplina da forma que ela foi trabalhada tipo o recorte histórico é feito pelo Autor ... Moderna 1 foi trabalhado Gottfried Wilhelm Leibniz, René Descartes e Espinoza [...] o professor não tinha uma metodologia muito boa, só os textos primários, muito expositivo, não tinha nem comentador ou coisa assim [...] ele sentava ficavam lendo o texto e só era aula toda ele lendo o texto [...] (DISCENTE CAQUETÁ UFPA).

Nascimento e Botelho (2010) afirmam que a produção nacional e latino-americana está situada em um não-lugar, isto é, um lugar epistêmico subalterno, ou seja, na formação da graduação existe uma ausência enorme de referências a partir da ameríndia; esta lacuna da formação influenciará nas práticas do docente na educação básica e educação superior.

Assim, a colonialidade do saber se apropria da função política da educação, utilizando-a para a manutenção da hegemonia moderna/colonial:

Poucas destas discussões enfatizam a vinculação da formação, nos termos de nossa legislação, com a preparação para o exercício da cidadania, como é determinado nos marcos legais sobre a educação brasileira. Essa função política da educação – e, em nosso caso, a função política do ensino da filosofia – tem sido discutida à margem desse contexto onde determinadas imagens de cidadania, democracia e filosofia seguem sendo afirmadas sem uma apropriada localização geopolítica da cidadania, da democracia e da filosofia. (NASCIMENTO, BOTELHO, 2010, p. 67).

A narrativa da história, a partir da centralidade europeia e estadunidense, lançou a América Latina no vale da subalternização histórica. Seguindo essa lógica, foi necessário que os colonizadores cumprissem a árdua e divina missão de civilizar as populações que aqui habitam, necessidade civilizatória que nada mais é que a sede do controle; e essa matriz de poder permanece viva, inclusive nas graduações.

Essa concepção histórica, que ainda circula pelos desenhos curriculares das graduações, contribui com a permanência da imagem moderna/colonial de mundo e de filosofia.

A articulação destes níveis terminaria por criar um certo tipo de hierarquia entre o que é local e o que é global, na medida em que o que é local é o particular, o que precisa se desenvolver para chegar à hegemonia do global. Neste sentido, a Modernidade pode ser vista como a construção de uma nova imagem de mundo (ordenado, racional, de algum modo previsível e em constante progresso). Esta imagem do mundo moderno é chamada, pelos estudos sobre a colonialidade de modo eurocentrado de interpretação (ESCOBAR, 2003, p. 57n). Eurocentrado, por ter na Europa (e em suas projeções nos Estados Unidos) o eixo de compreensão do processo moderno, não apenas na Europa (e EUA), mas em todo o mundo e devendo ser seguido por todo o restante mundo, sob a pena de ser considerado pré-moderno, incivilizado, subdesenvolvido, deficitário e necessitado de intervenções “benevolentes” que o coloque na marcha evolutiva da modernidade e da humanidade. (NASCIMENTO, BOTELHO, 2010, p.71).

As disciplinas que permanecem com essa hierarquia geopolítica do conhecimento acabam por serem coniventes com as interpretações eurocentradas da filosofia.

Ao analisar as disciplinas de Filosofia Contemporânea, mesmo que seja adotada nelas a perspectiva da história eurocêntrica do pensamento humano, pela lógica os latino-americanos chegariam à contemporaneidade civilizados, dotados da faculdade de pensar, de fazer democracia e, apesar das fraturas históricas, teriam o direito de caminhar rumo ao sonho moderno do desenvolvimento. Contudo, não é isso que se visualiza, pois, nos currículos, as circularidades do saber ainda são marcadas pela modernidade/colonialidade, o latino ainda é “pré-moderno”.

As ementas das graduações têm como função, no currículo, abrigar um texto resumido que, pelo raciocínio, deve expressar o que é considerado essencial a ser ministrado na disciplina<sup>18</sup>. Entretanto, de acordo com as análises dessas ementas, foi identificado que não existem filósofos latino-americanos exercendo suas atitudes

---

<sup>18</sup> Essencial é o que não pode ser deixado de fora, pois é imprescindível; isso para descrever apenas o significado usual das palavras ementa e essencial, sem pretender aqui nenhum aprofundamento.

filosóficas no mundo contemporâneo, ou pelo menos não são tão essências assim para essa temática ao ponto de serem citados nas ementas.

## **6.2 O Curso de Filosofia da Universidade do Estado do Pará – UEPA**

### **6.2.1 Criação do Curso e Projeto Pedagógico**

O curso da Universidade do Estado do Pará foi criado em 2008, sendo que está em funcionamento desde 2011 no município de São Miguel do Guamá e desde 2012 no município de Belém, com o objetivo de formar licenciados em filosofia.

O desenho curricular está organizado em quatro eixos temáticos, que se estruturam em temas geradores e unidades temáticas integradas, tais sejam: Ser; Conhecer; Agir e Fazer; Ensinar-Aprender.

A concepção de filosofia presente no projeto pedagógico curricular é:

formadora de sujeitos crítico-reflexivos, capazes de problematizar a si próprio e a sua realidade social. Formação de caráter humanista e ético-política, por possibilitar ao graduando compreender-se como sujeito de seu conhecimento e integrado existencialmente em um contexto social, político e cultural.

O Curso de Filosofia em sua dimensão epistemológica está voltado para a produção do conhecimento filosófico relacionado a outros campos de saber, da ciência e da cultura. Em sua dimensão histórica tem como referência a História da Filosofia e seu ensino, apresentando-se também como política. (PP/UEPA, 2008, p. 20).

O curso de filosofia da UEPA objetiva:

Formar o licenciado pleno em filosofia para docência na educação básica em instituições educativas escolares e não-escolares, por meio de consistente fundamentação filosófica e pedagógica, tendo por base a realidade brasileira e amazônica. (PP/UEPA, 2008, p.22).

Em relação às Práticas Pedagógicas postula-se uma perspectiva interdisciplinar.

A articulação da Filosofia, de forma interdisciplinar, a outros campos de conhecimento na área das Ciências Humanas como a História, a Geografia e a Sociologia se processaria a partir de seus próprios fundamentos, antropológicos, éticos, estéticos e epistemológicos. Por isso, a Filosofia não pode ficar restrita ao estudo histórico dos pensadores, precisando debater filosoficamente temáticas do contexto cotidiano atual, relacionando os problemas filosóficos historicamente construídos com os problemas existenciais contemporâneos. (PP/UEPA, 2008, p.20).

O ensino de filosofia é considerado:

atividade problematizadora e de construção de conceitos tem no contexto concreto existencial e social dos educandos o seu ponto de partida, ou seja, parte das questões filosóficas vivenciadas pelos indivíduos em sua relação com o mundo (PP/UEPA, 2008, p.21).

O curso da UEPA é focado na formação de licenciados, prepara professores em filosofia para atuar na educação básica, profissionais que saibam relacionar a realidade dos educandos com o saber filosófico.

Forma licenciados pleno em filosofia para educação básica, licenciados tanto em espaços escolares como não escolares, sendo essas finalidades acompanhadas de fundamentação teórica filosófica, metodológica e pedagógica.

Como referências legais, identificamos: Resolução CNE/CES12, de 13 de março de 2002; o Parecer que regula as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Filosofia – nº492/2001 CNE/CES, de 03 de abril de 2001; Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002; Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação); além de outras normativas gerais e específicas da legislação educacional.

No projeto pedagógico da UEPA, identificamos como referência teórica os filósofos Enrique Dussel, Antônio Gramsci e Karl Marx como norteadores. É evidente que cada disciplina possui repertório teórico específico, mas não trataremos das nuances de todas as ementas neste trabalho.

### **6.2.2 Organização Curricular**

No currículo da UEPA, foram selecionadas três disciplinas: História da Filosofia III, Filosofia Política e Filosofia da Cultura. A disciplina Filosofia da Cultura foi escolhida pela amplitude inerente no debate de cultura, sendo necessário dialogar com outros saberes, como história e antropologia. Nas disciplinas História da Filosofia III e Filosofia Política, pesquisou-se qual traçado histórico percorre a filosofia, segundo essas disciplinas, quem são os pensadores ou pensadoras, que aparecem nas ementas, e de onde falam, conforme a geopolítica do conhecimento. No quadro a seguir, apresentamos as ementas e principais referências das disciplinas analisadas.

Quadro 34 – Disciplinas Curso de Filosofia UEPA

<b>DISCIPLINAS</b>
<p style="text-align: center;"><b>História da Filosofia III / UEPA</b></p> <p>Estudo sobre as dimensões moral, artística, histórica, política, linguística e cultural da existência humana em suas relações intersubjetivas no mundo. Reflexões acerca das mais relevantes concepções e temáticas filosóficas do pensamento contemporâneo.</p> <p><b>Pensadores indicados nas referências bibliográficas:</b> BACON, Francis.; FREUD, Sigmund.; HABERMAS, Jürgen.; HORKHEIMER, Max.; ADORNO, Theodor.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Filosofia da Cultura / UEPA</b></p> <p>Noção de filosofia da cultura. Filosofia, Cultura e Civilização. Filosofia, Cultura e História. Filosofia, Cultura, Sociedade e Indivíduo.</p> <p><b>Pensadores indicados nas referências bibliográficas:</b> ARENDT, Hannah.; FREUD, Sigmund.; MARCUSE, Herbert.; NIETZSCHE, Friedrich.; ROUSSEAU, Jean-Jacques.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Filosofia Política / UEPA</b></p> <p>O tema poder na filosofia. A política contemporânea e discussões sobre a crise do Estado nacional; as formas de governo no mundo contemporâneo: o totalitarismo: Hannah Arendt; o biopoder e sua microfísica: Michael Foucault; o poder da opinião pública e sua mudança estrutural: Habermas. Imaginário e a política: Castoriadis. Teses sobre política: Dussel.</p> <p><b>Pensadores indicados nas referências bibliográficas:</b> ARENDT, Hannah.; ARISTÓTELES; CASTORIADIS, Cornelius.; DUSSEL, Enrique.; FOUCAULT, Michel.; GRAMSCI, Antonio.; HABERMAS, Jürgen.; BORON, Atílio.</p>

Fonte: Projeto Pedagógico Filosofia UEPA, 2008.

Sobre a disciplina Filosofia da Cultura, questiona-se onde está a discussão filosófica cultural da América latina? Afinal, a tradição filosófica negou aos povos das ameríndias muitas temáticas, como estética e política, porém, nem a “miscelânea cultural do continente”, isto é, a diversidade cultural latina, dá o direito a refletir e criar conceitos sobre cultura? A filosofar sobre a cultura latina e mundial? Ou será que ainda permanece o discurso de cultura inferior escondido?

Esse reflexo ocorre porque, de acordo com Nascimento e Botelho (2010), a vida moderna/colonial é atravessada pela colonialidade, os valores, os hábitos e os costumes produzem vidas eurocentradas (e estadunidocêntricas), excluindo as “outras vozes”.

não é uma preparação para que aprendamos a ouvir essas outras vozes, mas uma preparação para tolerá-las e superá-las na medida em que nos esforcemos por modernizá-las. E assim, escolarmente, modernizamos a experiência da infância, da negritude, da indigenidade, das sexualidades não-hegemônicas, das culturas não-eurocentradas. (NASCIMENTO, BOTELHO, 2010, p.80).

Hierarquizar as culturas, negar, no plano documental, as referências situadas geopoliticamente na periferia epistêmica, é assimilar a discussão cultural e limitá-la apenas ao ponto de vista dominante.



A disciplina Filosofia da História III tem como objetivo debater e refletir sobre temáticas filosóficas contemporâneas dentre várias dimensões sociais e humanas, como artística, moral e histórica, porém os interlocutores indicados como orientação básica são Habermas, Bacon, Horkheimer, Adorno e Freud. Como afirma Dussel (1994), a América na narrativa histórica hegemônica sempre foi considerada pré-história, nesse sentido, indaga-se: será que os latino-americanos ainda não possuem direito à história universal, mesmo passados cinco séculos de colonização?

Segundo Gomes (1994), o fato de um pensamento filosófico ser situado não lhe retira em nenhum momento o direito à originalidade, o direito à história, pois filósofos como Platão, Hegel e Descartes filosofaram a partir dos seus contextos.

Fora, portanto, das urgências de seu tempo, os pensadores não chegam a fazer pleno sentido. Mas não basta ressaltar que todo pensamento traz a marca de seu lugar e tempo – isto, de um modo ou de outro, muitos aceitam. O vital é reconhecermos que um pensamento é original não por superar sua posição – o que é impossível –, mas precisamente por dar forma e consistência a este tempo e apresentar uma revisão crítica das questões de sua época, aí tendo origem. O pensamento é superior não a despeito de ser situado, mas justamente por situar-se. (GOMES, 1994, p.210).

O saber filosófico, primeiramente, acontece na proximidade, isto é, partindo dos contatos mais cotidianos. Aos poucos, essas redes vão se ampliando, criando sentido, sendo marcadas na história. Toda filosofia é situada na história, encobrir isso é ser conivente com a subalternização de filosofias-outras.

A Filosofia Política demonstra ser mais aberta, mais democrática, pois incorpora outros *locus* epistêmicos, como Arendt, Foucault, Castoriadis, sendo que o único filósofo a partir da ameríndia é Dussel.

Porém, no seu relato, sobre a experiência ao cursar a disciplina filosofia política, a discente Japurá (UEPA) explica melhor a dinâmica durante as aulas:

A gente trabalhou muito forte a questão dos contratualistas ingleses, com teoria política clássica, e a moderna, foi bem específica nesses aspectos temáticos. Da contextualização histórica de cada período, por exemplo, vamos discutir a teoria política de Platão vamos contextualizá-la, as condições tal e tal coisa, ele propôs, ele tem esse material dentro da república por exemplo, vamos analisar a obra e ver o que ele propunha. Platão, Aristóteles, Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, e só (DISCENTE JAPURÁ UEPA).

Pelo relato de Japurá, percebe-se que, no processo de ensino-aprendizagem, os estudos se limitam a debater os clássicos, diferente do objetivo maior da disciplina, que demonstra dar um caminho alternativo, porém não é o que acontece “estes elementos são apresentados de uma maneira colonizadora da alteridade. O outro, o subalterno, o infantil é sempre o local, o básico” (NASCIMENTO, BOTELHO, 2010, p.80).

### **6.3 Currículo e a Formação do Filósofo na Amazônia: o olhar dos atores dos cursos**

Neste tópico, apresentaremos a percepção que docentes e discentes têm do desenho curricular do curso de filosofia, indaga-se que problemáticas emergem na graduação em filosofia da UEPA e da UFPA? A disposição disciplinar atende os anseios da comunidade acadêmica do curso de filosofia? Há excessos ou faltas na opinião de professores e alunos?

#### **6.3.1 Currículo e a Formação do Filósofo na Amazônia: o olhar dos atores da UEPA**

Para o professor Francisco (UEPA), a filosofia na UEPA é um curso que precisa pensar o seu contexto, no caso a Amazônia. Ele assinala que a criação do curso de filosofia, na UEPA, foi feita por um coletivo da educação, e não propriamente da filosofia. Além disso, diz que o papel da geração atual da universidade é pensar a filosofia de fato no curso, mas uma filosofia que leve em conta a diversidade e os saberes locais da Amazônia. Para este professor, o curso não foi pensado por filósofos, mas por pessoas ligadas ao campo da educação, que discutiam e pesquisam na área da educação.

[...] o curso de filosofia, quando foi criado na UEPA, ele foi criado por educadores, não foi criado com pessoas que tinha mais habilidade com filosofia, pessoas que tinha mais habilidades com educação pra ocupar um espaço institucional que é o ensino de filosofia nas escolas, então a filosofia mesma aparece de uma forma secundária, a gente forma um curso de filosofia para que tenha licenciatura na UEPA, para que esse curso forme professores de filosofia, né? Só que, quando você abre um curso, você não consegue. Você forma filósofos, abre concurso pra filósofos, a situação passa a se tornar outra, então aqueles primórdios que soaram com professores aqui da UEPA que abriram o curso de filosofia mesmo da educação, mas fizeram um trabalho fantástico aqui porque foram professores da educação que pensaram ciências da religião, pensaram filosofia, pensaram matemática você tá entendendo [...]o pessoal foi fantástico e depois [...] que vem a terceira geração que sou eu, aí tivemos

um outro momento agora vamos pensar o que é filosofia hoje estamos num processo de mudança curricular a primeira vez que o curso agora vai ser estruturado pra nova avaliação que vai vim do Conselho Estadual de Educação, mas que segue o roteiro e às diretrizes do INEP [...] (PROFESSOR FRANCISCO UEPA).

Entretanto, analisando o projeto pedagógico do curso, observa-se que a equipe de elaboração foi constituída por oito membros, sendo dois professores titulados em filosofia, dois que desenvolvem estudos na filosofia da educação, dois da área da sociologia, uma professora da História e outra de Serviço Social. O direcionamento curricular foi para a licenciatura e não para o bacharelado, por isso a necessidade de uma equipe interdisciplinar de professores.

O Objetivo como licenciatura é “formar o licenciado pleno em filosofia para docência na educação básica em instituições educativas escolares e não-escolares, por meio de consistente fundamentação filosófica e pedagógica, tendo por base a realidade brasileira e amazônica” (PP/UEPA, 2008, p. 22).

Observamos, no projeto pedagógico do curso, que, das disciplinas ofertadas, 25 (vinte e cinco) tratam de temáticas relativas à filosofia, 08 (oito) de bases educacionais, sendo que três estão direcionadas ao ensino da filosofia, e 07 (sete) são de fundamentos gerais, complementares, estudo de línguas importantes ao estudo da filosofia, como a língua latina e grega, bem como de exigência legal, como a LIBRAS e a prática.

Desta forma, consideramos que a distribuição das disciplinas está condizente com o objetivo de uma licenciatura, cuja formação profissional exige fundamentação, tanto filosófica quanto educacional e social.

Quadro 35 – Organização Disciplinar Curso de Filosofia - UEPA

<b>Organização Disciplinar - UEPA</b>		
<b>Disciplinas Filosóficas</b>	<b>Disciplinas de Base Educacional</b>	<b>Outras Disciplinas</b>
Ontologia I e II, Antropologia Filosófica, Teoria do Conhecimento Filosofia da Ciência, Lógica I e II, Epistemologia, Oficina de Textos Filosóficos História da Filosofia I, II e III, Ética I e II, Estética, Filosofia Política, Filosofia da Religião Filosofia da Linguagem, Filosofia da Cultura, Filosofia Latino-Americana, Filosofia da Educação I, II e III	Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Antropologia Educacional Didática do Ensino de Filosofia, Metodologia do Ensino da Filosofia, Legislação Educacional Pesquisa Educacional, Prática de Ensino/Estágio Supervisionado	Estudo, pesquisa e prática orientada I, II e III, Atividades complementares, Língua Brasileira de Sinais, Metodologia Científica, Língua Latina, Língua Grega, Sociologia Antropologia Social

Fonte: Projeto Pedagógico Curso de Filosofia, UEPA, 2008.

O professor Francisco ressalta, também, as suas preocupações com o curso de filosofia. Conta sobre alguns desafios, como seguir as linhas gerais do MEC para o curso, além de demonstrar que se preocupa com uma formação que dialogue com o contexto e que forme bons professores de filosofia para o estado do Pará.

[...] a gente tem uma preocupação de que ensino e filosofia, eles têm uma profundidade muito grande... Essa relação do egresso ser um licenciado que tenha uma formação de continuidade de pensar a filosofia e ensinar a filosofia, então a gente está partindo de um novo momento e que momento é esse? [...] a filosofia pelo menos tem alguns eixos que são elementares, pensar cultura, pensar educação e pensar a própria dimensão epistemológica dos saberes, o curso de filosofia, ele não pode fugir às regras das diretrizes curriculares, mas ele pode focar nesses três aspectos de ensino, [...] pensar a metodologia de ensino, pensar a referência bibliográfica e pensar o perfil do egresso, porque o nosso segundo passo é... Vai ser investir num programa de pós-graduação de ensino de filosofia... A UFPA já tem um mestrado em filosofia de modernidade e contemporaneidade muito competente, mas vamos erra na tecla? Não, vamos fazer aquilo que é nossa vocação complementaridade então além de pensar uma graduação agora [...] estamos agora trabalhando com UFPR, Mestrado em Rede e no ensino de filosofia ligado à ANPOF e à área da CAPES de filosofia... É pensar como nós vamos formar o pensador, o

filósofo com práticas educacionais na Amazônia, onde de fato e marcadamente você tem uma situação de multiculturalismo que é muito mais enfático, a despeito do número populacional ser menor, mas é muito mais enfático [...] no primeiro momento foi criar o curso com diretrizes curriculares, fazer o curso acontecer de uma maneira muito fantástica, muito trabalhosa e até engenhosa, agora o segundo momento a gente já tem chão, tem sala, a gente já tem a tranquilidade de poder pensar a filosofia a partir de eixos, os nossos eixos vão ser esses, a educação... Pensar a culturalidade ou a diversidade cultural e a questão da epistemologia dos saberes (PROFESSOR FRANCISCO UEPA).

Ele apresenta como uma tarefa urgente para a nova geração de professores de filosofia da UEPA, pensar as bases do curso, pensar o que é filosofia (?). Querem dar uma nova faceta ao curso, por isso, estão reestruturando o desenho curricular.

Qual é a nova faceta que se pretende dar ao curso? A questão, ao nosso ver, não é a de pensar o que é filosofia, porque isto já está contemplado nas disciplinas do campo filosófico, mas sim o que se configura em um currículo para a formação do professor de filosofia. Com a retirada das disciplinas de formação educacional e social, o que se espera da formação do professor de filosofia? Vamos voltar a um tecnicismo vazio dos anos 70?

O distanciamento da formação pedagógica pelo filósofo é preocupante porque não consegue ver a educação como campo filosófico, tendo um olhar reducionista e técnico para as disciplinas pedagógicas. Com isso, não consegue perceber a importância do trabalho do filósofo no campo educacional. Este olhar de minimização da educação no campo da filosofia, também, configura-se como uma visão eurocêntrica e elitizada do saber filosófico em relação a outros campos do saber, configurando-se em uma colonialidade de saber.

Albuquerque, Oliveira, Santiago (2006), ao analisarem as produções do Grupo de Trabalho Filosofia da Educação na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, entre as várias conclusões, destacam a relação filosofia e educação. A educação é entendida como espaço de aplicação de reflexão de determinado filósofo.

A filosofia é menos entendida como forma de abordagem ou modo específico de pensar, do que como a explanação das ideias de um determinado pensador. Esse fato corrobora as pesquisas existentes sobre o ensino dessa disciplina, que têm registrado a presença dessa prática desde sua formação no ensino superior brasileiro, na década de 40 do século XX, bem como constantes artigos que têm denunciado essa problemática (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA; SANTIAGO, 2006, p.69-70).

A Filosofia perde o seu *status* de saber, isto é, de um conhecimento em relação, pois se congela ou se limita a autores, esse é um primeiro ponto que destacamos, a filosofia apenas como ação de determinados pensadores.

Ao debatermos sobre o saber filosófico, percebemos que, ao longo da história, a filosofia é fortemente marcada pelo aspecto teórico, ou seja, a teoricidade é um traço constituinte do saber filosófico. Por outro lado, a educação é marcada pela reflexão a partir da prática. O que se esquece, nesse debate, é que o ato de educar, ou de ensinar filosofia, é uma atividade que relaciona as dimensões teóricas e práticas da realidade e da humanidade, o agir humano, o agir educativo, é uma práxis, uma ação dialética que considera que as unidades do real estão interligadas, são interdependentes, não se reduzem ao pragmático nem muito menos ao idealismo.

Assim, compreendemos o filosófico e o pedagógico não como inimigos, e destacamos que é preciso romper com essas hierarquias do saber. O conteúdo é contextualizado na prática pedagógica, sem ela o conhecimento filosófico torna-se desinteressante, sem sentido para os estudantes, assim como ao não se contextualizar o pedagógico no filosófico, faz-se com que apareça como excesso, desnecessário.

Tomazetti e Benetti (2012) discutem a relação teoria e prática na formação de graduandos em filosofia, destacando a importância de uma prática, que seja práxis, ação teórico-prática ou prática-teórica, pois:

Esse conteúdo pode ser considerado como aquilo que constitui uma disciplina, no caso da Filosofia pode ser: sua história, seus conceitos, seus filósofos e suas filosofias, seus problemas, sua atitude própria de pensamento. Em sentido amplo, tudo isso corresponde ao que o professor pode “ensinar aos alunos”, pois não bastaria trazer os conceitos, sem os problemas que os suscitaram; não bastaria trazer a história da Filosofia, sem reconstruir os problemas e os conceitos que a constituem e sem instigar e desafiar os alunos a desenvolverem a capacidade de interrogar-se e de contextualizar tais saberes e atitudes em seu mundo. Tal compreensão tem apontado para a ideia de que os problemas filosóficos são primordiais, e devem ser tratados em uma aula na qual o pano de fundo da história não fica ausente e o próprio aluno é desafiado a experimentar pensar com os colegas e com o professor. É uma tarefa bastante difícil, considerados os moldes ainda tradicionais da formação dos professores, nos quais o conteúdo é aquilo que é apresentado pelo professor de uma forma monológica e não desafiadora, como aquilo que já foi pensado. O “conteúdo” é apresentado como um bloco estático de saber e não como uma matéria viva que vai tomando forma no tempo da aula. A tarefa do professor não é apenas “transmiti-lo”, “apresentá-lo” aos alunos, mas

acompanhado deles construir o movimento de sua produção, de sua formulação. (TOMAZETTI, BENETTI, 2012, p. 1033-1034).

Oliveira (2003) explica que a dualidade entre teoria e prática vem desde os gregos, quando se valorizava os cidadãos que contemplavam a realidade, atividade essa considerada nobre e muito importante. Já as atividades ligadas aos trabalhos manuais, ligadas as práticas, eram desvalorizadas, eram tarefas designadas aos escravos.

Em relação ao curso de filosofia, destacamos que essa dualidade ganha outros contornos no sistema-mundo moderno/colonial, pois as hierarquias que eram apenas cognitivas, de classe e política na Grécia, na ameríndia tornam-se, além de cognitiva, de classe, política e racial, pois as faculdades racionais eram atributos de seres civilizados, homens superiores, no caso os europeus.

A fala do aluno Ucayali (UEPA), apesar de destacar a importância da formação pedagógica, mantém, contraditoriamente, o discurso de redução das disciplinas pedagógicas. Ele diz que está contemplado com a sua formação, pois apesar da pouca experiência, ao longo do curso ele desenvolveu a capacidade de ministrar aula. Mas em relação ao desenho curricular, ele denomina de “exagero pedagógico”, destacando que é preciso reduzi-la pela metade para ampliar o que ele chama de base do curso, que são as disciplinas com conteúdos mais específicos ao campo filosófico.

Eu me senti contemplado, eu... Não saio daqui filósofo, eu estou com a segurança que eu sei dar aula, ainda muito inicialmente, mas eu sei dar aula [...] eu acho que há alguns exageros como pesquisas e práticas educacionais 1,2,3 e 4 , filosofia da educação 1,2,3, eu acho que tem que ter um bom senso, acho que é um exagero, um pouquinho, tem que ter um bom senso, tanto que minha sugestão é ficar até a dois, filosofia da educação 2, e esse estudos e prática educacionais 2 , estaria de bom tamanho, são quatro, parece que vai se tornando repetitiva, ela é fundamental, com certeza eu aprendi muita coisa, e aumentando nas disciplinas específicas [...] (DISCENTE UCAYALI UEPA).

Compartilhando dessa mesma visão, a estudante Tocantins (UEPA) relata o seu incômodo com a insuficiência das disciplinas mais específicas da filosofia, pois isso acaba criando brechas na formação.

A gente tem muita matéria pedagógica em excesso, não que não seja importante, mas a gente faz um curso de filosofia, o número de matérias de filosofia é muito inferior, então eu acho que a gente precisa de matérias mais específicas no curso, por exemplo, tem filósofos que a gente não viu e tenho certeza que a gente não vai ver, então fica uma brecha muito grande

e não é um curso completo, que os professores não contemplam as nossas necessidades se a gente quiser por exemplo estudar Sartre, ou por exemplo Nietzsche se quisermos aprender será por nós mesmo, não depende de professor nenhum que eles não dão, então é a falha do nosso currículo. Acho que faltam mais anos de curso, acho que deveriam ter cinco, e reduzir um pouco as matérias pedagógicas, a gente tem quatro disciplinas de estudos e práticas pedagógicas a cada ano, um, dois, três, quatro e a gente ver a mesma coisa nos quatro anos, então eu acho que não seja uma coisa produtiva, a gente deveria ter uma carga maior de filosofia política, de ontologia, de filosofia da cultura, porque é importante, de ética a gente tem duas matérias de ética, e não contempla. (DISCENTE TOCANTINS UEPA).

Explica a discente Tocantins (UEPA) que, também, é necessário aumentar os anos de curso. Esse aumento em conteúdos mais específicos levará, segundo ela, a um curso mais produtivo. Considera que sanar essas faltas darão um caráter mais filosófico ao desenho curricular.

Observamos que as falas referentes ao excesso de conteúdo pedagógico contradizem o apresentado no desenho curricular do curso de filosofia da UEPA, que possui um número significativo de disciplinas, sendo a maioria de disciplinas filosóficas.

### **6.3.2 Currículo e a Formação do Filósofo na Amazônia: o olhar dos atores da UFPA**

Na graduação da UFPA, o estudante Caquetá (UFPA) conta a sua preocupação com o currículo. Para ele, o currículo está desatualizado, porém o mais grave é a ausência da pesquisa na formação dos alunos que fazem licenciatura, como expõe:

[...] no geral eu acho que a grade está desatualizados, eu acho tipo falta nela filosofia da mente que é uma área muito discutida, falta é... Sistemas complexos [...] uma área interessante, falta pra licenciatura a disciplina de pesquisa, tem muito licenciado que não sabe fazer texto, que quer fazer artigo acadêmico, que teria interesse em fazer e tem que correr atrás do prejuízo porque o curso não oferece isso, tipo eu acho, assim... que falta mais disciplinas porque eu acho que tem muita disciplina possível para filosofia e tem algumas que são importantes pra hoje em dia aqui no Brasil, por exemplo, poderia ter alguma questão de filosofia da cultura [...] (DISCENTE CAQUETÁ UFPA).

Como já apresentado, o curso de filosofia da UFPA é dividido em duas habilitações, uma para formar bacharéis e outra para formar licenciados. De acordo com Caquetá, essa divisão vem criando falhas na formação do licenciado.



A fala de Caquetá aponta que há lacunas na formação do licenciado em filosofia, pois a concepção fraturada entende que o licenciando não precisa aprender a pesquisar, como se o ato de investigar não fosse um tributo inerente à docência.

Como já anunciava, há algumas décadas, o educador Paulo Freire (2013):

Não há ensino sem pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervendo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2013, p.30-31).

Desse modo, o docente ou a docente em formação que não compreenda o ato de educar como ato gnosiológico, que necessita de investigação, acaba por endossar uma formação dualista e fragmentada.

Observamos que ambas as licenciaturas de filosofia, da Universidade do Estado do Pará e da Universidade Federal do Pará, orientam a carga horária dos seus cursos pela Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes para a Formação de Professores na Educação Básica em Nível Superior. Nessa resolução, estabelece-se que a carga horária deve ser, no mínimo, de 2800 (duas mil e oitocentas) horas:

[...] nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002).

As licenciaturas são voltadas para a formação de professores de filosofia que irão atuar na educação básica, mais especificamente no ensino médio. Logo impõe-se como essenciais, na formação, o estudo dos aspectos teórico-metodológicos do ensino, a se preocuparem com a dimensão pedagógica da sua atuação como futuro licenciado.

Para que a formação ocorra de maneira articulada, é imprescindível que haja o diálogo entre a dimensão pedagógica e filosófica da graduação.

Os cursos deverão formar bacharéis ou licenciados em Filosofia. O bacharelado deve caracterizar-se principalmente pela pesquisa, em geral direcionada aos programas de pós-graduação em Filosofia, bem como ao

magistério superior. A licenciatura, a ser orientada também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, volta-se, sobretudo para o ensino de Filosofia no nível médio. Ambos os cursos devem oferecer substancialmente a mesma formação, em termos de conteúdo e de qualidade, organizada em conteúdos básicos e núcleos temáticos. (PARECER CNE/CES 492/2001).

Desta forma, a legislação estabelece as formações de bacharéis e licenciados como distintas: na primeira, o aluno é preparado para realizar pesquisas e exercer a docência no ensino superior e, na segunda, formado para o ensino de filosofia na educação básica. Essa dualidade, presente na própria legislação, contribui para o olhar conflitante entre a educação e a filosofia?

O filósofo Severino (1997), que vem realizando estudos sobre a filosofia e o ensino de filosofia no Brasil, alega que as investigações feitas por ele apontam que há uma relação inerente entre a educação e a filosofia e que manter a dicotomia, na formação em filosofia, vai de encontro com a própria formação da filosofia no país.

Quase todas as formas históricas de expressão da filosofia no ocidente abrangiam espaços em suas sistematizações para uma reflexão explícita sobre as questões e valores relacionados a vida política e à educação das pessoas [...] política/educação está intimamente vinculado à filosofia. (SEVERINO, 1997, p.13).

Formou-se uma hierarquia em que o pedagógico e o filosófico não se encontram, não dialogam. Cria-se, nas graduações, até uma determinada rivalidade entre os aspectos educativos, isto é, as disciplinas mais voltadas para o pedagógico, e as disciplinas consideradas mais filosóficas.

Na visão do discente Paraguai (UFPA), há um esforço do curso em abarcar todos os principais pontos da história da filosofia, afinal são vários milênios de história do pensamento filosófico. Porém, ele aponta uma questão importante, a urgência de debater na formação em filosofia as indagações que permeiam a realidade, no caso tanto a atualidade mundial como os aspectos referentes à América Latina, ao Brasil e à Amazônia. O curso de filosofia carece dialogar mais com a sociedade contemporânea.

Particularmente eu acredito que ele tenta... Há tentativa e... eu acho que não... e até certa forma eu acho que só de história da filosofia há três milênios, ele tenta abarcar o máximo historiograficamente falando, todos os períodos ainda que isso não seja possível, por outro lado acaba carecendo de um diálogo maior com a nossa realidade, com a nossa atualidade tanto mundial quanto com a América Latina, Brasil, Amazônia, carece discutir, e as questões da atualidade que permeiam a nossa realidade (DISCENTE PARAGUAI UFPA).

O Discente Tapajós (UFPA), também, demonstra a sua preocupação com a formação, pois, segundo ele, parece que o curso está de costas para a realidade, para a história, para o cenário brasileiro e amazônico.

[...] na UFPA não é feita divisão histórica, muito texto, a gente comenta o autor, a UFPA ela tem o vício de trabalhar nas perspectivas dos autores, a filosofia temática enquanto problema ela é uma coisa nova, e ainda muito rejeitada pelo conjunto da academia da faculdade de filosofia, acho que se deve trabalhar com o período histórico equivalente ao autor que estejamos lendo e a gente não consegue adaptar aos novos problemas, por exemplo, discutir o bem comum o que seria pras comunidades ribeirinhas com a criação da usina de Belo Monte? Que pra mim é a usina de belo monstro! É discutir, por exemplo, qual o problema ético e da participação popular hoje pela lei da mordaza aplicada pelo Governo Federal? né, a redução da perspectiva do ensino das ciência dianoéticas da produção e tudo mais, hoje no governo do Pará com a redução de carga horária de todas as disciplinas propostas pelo governo, né, Simão Jatene do PSDB, e do Governo Federal do PT, e tal, tipo hoje a filosofia na UFPA, acredito eu... E tipo e... no Brasil ela não se atenta pra essas coisas [...] Aristóteles e Kant, só (DISCENTE TAPAJÓS UFPA).

A filosofia parece cristalizada, não dialoga com o seu entorno, com os seus sujeitos, culturas e histórias da sua terra, fecha-se aos padrões da tradição filosófica, ao rol dos grandes pensadores, mas não consegue ou não se permite olhar fora desse lugar. Paraguai (UFPA) e Tapajós (UFPA) levantam uma questão importante: a necessidade de se debater questões filosóficas contemporâneas, o que significa dizer que não pode o desenho curricular permanecer nos teóricos clássicos, precisa trazer para o debate a filosofia latino-americana, o pensamento decolonial, entre outros.

Conclui-se, mesmo de maneira aberta, que os projetos pedagógicos, a disposição curricular e os ementários estão mergulhados na colonialidade do saber. As “vozes” que destoam do discurso moderno/colonial estão sendo colonizadas, até nas disciplinas que tendem a maior abertura, como Filosofia da Cultura e Filosofia Política, que estão amarradas ao paradigma eurocêntrico; a narrativa histórica mantém a matriz monocultural do Eurocentrismo.

## 7 FILOSOFIA: CONCEPÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO DO SABER FILOSÓFICO NA GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO

Será que nunca faremos senão confirmar  
A incompetência da América católica  
Que sempre precisará de ridículos tiranos  
Será, Será que Será?  
(Caetano Veloso, Podres Poderes<sup>19</sup>)

Nesta seção, as questões que norteiam a elaboração do texto são: o que os professores e alunos da graduação em filosofia da UEPA e UFPA compreendem ser a filosofia e como contextualizam o saber filosófico na geopolítica do conhecimento?

Apresentamos, inicialmente, o que os sujeitos compreendem sobre a filosofia e, em seguida, como o saber filosófico é contextualizado na geopolítica do conhecimento.

### 7.1 Compreensão da Filosofia

O professor Francisco (UEPA) refere-se ao filósofo como intelectual que trabalha com teoria, envolvendo questões sobre o conhecimento humano (gnosiologia), o que é o ser humano (antropologia filosófica) e os saberes (epistemologia).

[...] os papéis de intelectuais são aplicadas por um cara que tem PhD - Doctor of Philosophy, numa área específica do conhecimento então o filósofo são todos os intelectuais que trabalham com teoria... Dentro de um universo de conhecimentos, esse universo de conhecimentos é a universidade... [...] sobre o que é teoria, sobre o que é o conhecimento humano, o que é o ser humano, o que é o saber, o que são os saberes, isso mais do que nunca se tornou importantíssimo porque todas as ciências em algum momento se pergunta sobre a teoriedade do seu saber sobre a função epistemológica do seu saber, então se perguntar o que é epistemologia, o que é teoria e recorrendo aos filósofos porque é o nosso campo de discussão. (PROFESSOR FRANCISCO UEPA).

Nesta perspectiva, a filosofia é tarefa de especialistas que teorizam sobre questões existenciais e epistemológicas.

A professora Uruguai (UFPA) diz que definir algo implica, como consequência, em correr o risco de não realizar uma análise profunda do que se

<sup>19</sup> Intérprete: Caetano Veloso. Compositor: Caetano Veloso. Ano: 1984. Álbum: Velô.

pretende definir. Em relação à definição de filosofia, o risco é maior ainda por conta do caráter profundo do ato de filosofar. A professora ressalta a relevância de se considerar as vivências filosóficas como produtoras de filosofias:

Não é simples definir filosofia, porque a questão o que é filosofia já é um problema filosófico que demanda uma reflexão mais aprofundada. A resposta a essa questão depende da vivência que se tem da Filosofia, por isso temos várias definições dela. (PROFESSORA URUGUAI UFPA).

O pensar filosófico, de acordo com a professora Uruguai, tem relação com pensar os problemas da realidade, atuais e históricos, problemas esses que exigem criticidade, que demandam recorrer a conceitos filosóficos tradicionalmente estabelecidos.

Diria que a filosofia é uma forma muito especial de pensar os problemas que são colocados pela realidade que nos rodeia e, também, os problemas que a tradição filosófica nos legou. Este modo de pensar é especial porque exige que exercitemos a nossa reflexividade, criticidade ao nos depararmos com esses problemas e recorramos a conceitos para produzirmos pensamentos acerca deles. (PROFESSORA URUGUAI UFPA).

A professora considera o filósofo como a pessoa “capaz de exercitar a reflexão filosófica que se caracteriza por ser crítica”.

O filósofo é um ser humano que está em relação com o seu mundo, com os problemas teóricos e práticos da sua época. A etimologia da palavra reflexão vem do latim *Reflexus*, que significa dobrado novamente, dobrar-se outra vez. Assim, refletir criticamente é voltar-se para a realidade produzindo um julgamento sobre o real, baseado em critérios que vão além da simples aparência (ABBAGNANO, 2007).

De acordo com Oliveira (2003), filosofar criticamente tem como ponto de partida uma postura consciente do ser humano sobre os problemas arraigados socialmente e sobre questões inerentes à condição humana. O filosofar pressupõe uma visão de totalidade sobre as problemáticas, uma visão que não se prende a ilusões, pois busca nas raízes, nos fundamentos, nas contradições inerentes do fenômeno.

O Professor Orinoco (UFPA) também destaca a dimensão reflexiva e crítica do filosofar, atribuindo tal aspecto como a grande tarefa da filosofia, tanto no passado como na atualidade. Para ele, precisa-se sempre refletir criticamente sobre os limites, os problemas, em especial na contemporaneidade, com o

desenvolvimento das ciências. O professor propõe, como conceituação da filosofia, a definição clássica, como se pode ler na sua declaração:

Eu vou responder de uma maneira **clássica**. A filosofia é uma reflexão crítica sobre o conhecimento. De modo geral acho que essa é uma tarefa que nenhuma outra disciplina pode fazer, somente a filosofia... É fazer essa reflexão crítica sobre o saber de modo geral, ser filósofo é estar comprometido com essa reflexão. É... Buscar apontar os limites. É... Os problemas que a própria ciência ela enfrenta [...] o papel da filosofia hoje é no meio da ciência, quer dizer, exercendo sempre essa função crítica diante dos desenvolvimentos da ciência, não aceitando uma explicação... Reducionista, fácil e apontando as limitações desse tipo de explicação, para que os próprios cientistas percebam que o problema não está todo resolvido que tem outro aspecto que está em aberto e que a filosofia aponta... Pode ser essas coisas. (PROFESSOR ORINOCO UFPA).

O papel da filosofia, nesta perspectiva, é desenvolver uma postura crítica e, no campo epistemológico, refletir e problematizar o saber científico e suas variações.

O professor Araguaia (UEPA), diferentemente dos professores Orinoco (UFPA) e Uruguai (UFPA), explica que a vocação filosófica eclode da necessidade de responder as primeiras indagações existenciais, como o porquê de existir, as finalidades e origens da humanidade, ampliando-se para questões mais gerais e convergindo numa curiosidade epistemológica acerca do existir humano e da produção de conhecimento humano.

Acho que tem duas maneiras interligadas de perceber o que é... que é filosofia, a primeira é que todo ser humano, seja ele quem for, tem a necessidade de responder a pergunta pela existência, quem sou eu? Aquelas clássicas perguntas quem sou? Porque estou aqui? Qual destino, meu destino? Enquanto ser... Todo ser humano por definição é filósofo, porque têm que responder a si mesmo essas questões e a outras, tem mais a ver com a construção do saber, é... Como educador, como agente da construção do conhecimento... Como, ao longo da história, esse conhecimento foi se estruturando, então esses dois aspectos, o existencial e o do professor, do educador com a necessidade saber como ao longo da história se constrói o saber humano. (PROFESSORA ARAGUAIA UEPA).

Para o professor, a filosofia está associada às reflexões existenciais, de base antropológica-filosófica, considerando, como Gramsci (1991), que todos os seres humanos são filósofos por levantarem questões de ordem existencial. Refere-se, também, aos questionamentos sobre a construção dos conhecimentos humanos no decorrer da história, destacando o ser humano como ser que busca e constrói o conhecimento.

O professor Juruena (UEPA) considera a filosofia como um olhar para o mundo, para além dos muros, olhar para as raízes mais profundas, ir além da normalidade.

mais aprofundada, do que a normalidade, aquilo que as pessoas acham normal, basicamente isso, tentar olhar o mundo percebê-lo pelo prisma pouco comum, pouco usual, e assim fazer da sempre vida uma perspectiva, uma possibilidade sempre de espanto, mantendo se fiel ao que os filósofos antigos falavam, assim olhar a vida sempre numa perspectiva diferente dessa normalidade é encontrar o não óbvio, olhar além daquilo que se apresenta pra você, basicamente é isso que eu penso. (PROFESSOR JURUENA UEPA).

Foca, ainda, o professor, no fato de não tomar a filosofia apenas como profissão, ela também é, mas não somente, e nem está restrita a determinados sujeitos iluminados que são apontados como os únicos proprietários do filosofar. Pelo contrário, julga ser a filosofia uma ação humana e, portanto, todos os seres humanos podem filosofar, tal como afirmava Gramsci (1991).

Mas assim não acho que isso seja uma profissão, isso não pertence a uma pessoa ou a um grupo de pessoas específicas; para mim a filosofia ela ronda qualquer lugar, qualquer pessoa e qualquer espaço e acho que lógico o estudo da filosofia te proporciona essas ferramentas para tu fazeres isso, mas tem gente que talvez intuitivamente, de forma espontânea faz isso com muita tranquilidade, às vezes sem sabê-lo, mas acho que seria um pouco daquilo que o Gramsci falava que todo mundo é filósofo. (PROFESSOR JURUENA UEPA).

Desta forma, a filosofia para os professores Araguaia (UEPA) e Juruena (UEPA) consiste em uma atividade humana.

Agora, como os estudantes concebem a filosofia e como a contextualizam?

O estudante Ucayali (UEPA) concebe a filosofia de duas maneiras, uma que ele denomina de clássica, ligada ao amor e à sabedoria, e outra que denomina como criativa, a partir do filósofo Deleuze, como expressa:

Além daquela clássica do amor à sabedoria, eu gosto muito da definição do Deleuze, que é a arte de criar conceitos, é a arte de elaborar conceitos pro conhecimento, e tomando sempre a postura platônica da filosofia nisso eu não abro mão, o que é?, por que é?, e como é?, pra mim filosofia é isso. Acho que a primeira atitude do filósofo é problematização cética, não de uma forma ceticista, até porque o ceticismo é uma forma de dogmatismo, e a filosofia não é dogmática, é sempre partir da problemática, da criticidade, é não aceitar os fatos da vida de forma passiva, sempre ativa, em algum lugar eu tenho que fincar o meu conhecimento, ou na ciência, ou na filosofia, na arte, sempre problematizando, a postura filosófica sempre é fundamental e essencial pra qualquer tipo de conhecimento. (DISCENTE UCAYALI UEPA).

Ucayali destaca que a atitude primeira do filósofo é prioritariamente cética, não aceita nada de imediato, a filosofia questiona os dogmas, tradições, cânones, é uma atitude indagadora frente à produção de conhecimento e aos problemas da realidade.

O discente Tapajós (UFPA), assim como outros entrevistados, também concorda que a filosofia não é uma resposta pronta, algo que já está acabado, nem é uma relação passiva, apática frente às questões colocadas pela sociedade.

O que é filosofia? Acho que é uma resposta que eu não vou poder dar, acho que não é uma resposta que a gente tem ela pronta, que ela consegue se acabar, a filosofia ela parte da perspectiva [...] de como é que a gente se relaciona com a própria disciplina, com método filosófico, com aquilo que nos causa o espanto e ser filósofo é isso, é estar disposto a essas prerrogativas do método, do espanto, da admiração, é conseguir entender hoje que a filosofia e os filósofos eles estão situados no espaço tempo, que eles fazem parte do contexto histórico, que ele precisa ser disputado no sentido de construção da sociedade, acho que a filosofia não pode, não tem como princípio se abster dos problemas concretos, eu acho que ela precisa apontar os problemas concretos e apontar no caminho das suas resoluções e, assim como a filosofia, quem tem que seguir é aquele que a pratica. (DISCENTE TAPAJÓS UFPA).

Com base em Aristóteles, o discente Tapajós (UFPA) afirma que a filosofia é o espanto frente às indagações que eclodem, é também admiração pelos problemas colocados pelo seu contexto histórico-cultural, ao mesmo tempo em que é uma filosofia ativa em virtude de apontar possíveis resoluções para esses problemas.

Para o estudante Amazonas (UEPA), o saber filosófico se caracteriza pela sua fluidez conceitual, possui várias direções, percorre inúmeros caminhos; contudo, possui uma base, uma fonte, que é a criticidade sobre os fenômenos do real, das “coisas do mundo”.

A filosofia é uma série de coisas, pode ter múltiplas definições, significados, uma multiplicidade de coisas, a gente pode pra tentar definir o que é filosofia aquilo que caracteriza como um todo entre aspas, ele é um pensamento de base crítica, de base problematizadora, de sempre buscar, de conhecimento, de transformação, um pensamento de buscar a essência das coisas, da raiz das coisas, e bem são características gerais, mais ou menos isso. O filósofo é aquele que não se conforma de imediato com as coisas e por isso estão sempre buscando as coisas para além do que elas aparecem, o filósofo ele busca não se conformar, tenta desvendar o que esta posto na vida como um todo em seus vários lugares, e ele vai ser justamente esse que vai não apontar soluções tão absolutas e imediatas, mas aponta uma solução no sentido de dar possibilidades [...] (DISCENTE AMAZONAS UEPA).



A criticidade sobre a realidade tem como intuito conhecer, buscar as raízes do conhecimento, para isso é preciso se aventurar em ir além do que está posto, são aventuras filosóficas em busca do descobrimento.

Observamos que os professores e alunos, de modo geral, concebem a filosofia como uma atividade crítica, reflexiva, eminentemente teórica, que se relaciona com a realidade concreta e que procura problematizar os produtos da ciência, as atribuições sociais e questões existenciais.

Entretanto, vimos divergências, quando uns destacam a filosofia como uma atividade própria de intelectuais, cujo trabalho é teorizar sobre a prática, enquanto outros ressaltam a filosofia como ato de filosofar inerente a todos os seres humanos.

Aqui se apresenta uma dicotomia do saber filosófico, entendido, por um lado, como uma ação contemplativa que objetiva apenas abstrair, restringindo-se aos intelectuais, e, do outro lado, como uma conduta pragmática. Entretanto, essas duas acepções não dão conta da complexidade da filosofia, elas somente fraturaram o saber filosófico.

Oliveira (2003, p.26) compreende a filosofia como atividade teórico-prática que integra dialeticamente o abstrato ao concreto, uma práxis tem “como principal tarefa levar o ser humano a pensar o seu próprio pensamento, a examinar as suas opiniões e crenças. A levar a consciência de um plano acrítico para o crítico, objetivando transformar a realidade”.

Para a autora, a filosofia é histórico-política, pois não se limita ao êxtase de conhecer por conhecer, não é neutra, ela pode estar a serviço de quem a produz, seja para manter uma hegemonia ou desenvolver uma contra-hegemonia, “a filosofia sendo crítica tem uma relação histórica. É crítica do mundo atual. Cada filósofo é filósofo do seu tempo, da sua época e vai refletir sobre os problemas que a realidade do seu tempo apresenta” (OLIVEIRA, 2003, p.26).

## **7.2. Contextualização do saber filosófico na geopolítica do conhecimento**

O professor Francisco (UEPA) informa que falar de filosofia no Brasil é falar de um campo de saber muito recente no país. Ele destaca que não havia, no Brasil, uma tradição, pois as próprias instituições de produção de conhecimento, isto é, as

Universidades, foram tardiamente criadas, diferente de outros países da América Latina, que implantaram Universidades bem antes do Brasil, como Costa Rica, Peru e Argentina.

Segundo o professor, a filosofia, no Brasil, surge atrelada ao campo religioso, no âmbito da Igreja Católica, e, para ele, a filosofia nunca existiu no país, ou seja, uma filosofia propriamente dita, como ele explicita:

[...] a discussão da filosofia sempre foi um espaço mais religioso [...] sobre o que é filosofia mesmo? Ou qual é o papel dela na modernidade? Ou qual papel dela no processo de socialização da sociedade brasileira? Nunca existiu... Nunca existiu, então a gente não sabe bem o que é filosofia [...] no Brasil ainda, não temos bem ideia ainda do que é filósofo [...] (PROFESSOR FRANCISCO UEPA).

O que significa a inexistência da filosofia no Brasil? Que não há uma tradição de estudos filosóficos no Brasil ou a inexistência de um pensar filosófico brasileiro?

O professor Francisco (UEPA) explica ser a tradição da filosofia a Greco-Romana, de origem europeia, mantendo o discurso eurocêntrico em termos da origem histórica da filosofia. Compreende a filosofia como um campo de reflexão, um campo teórico, uma discussão teórica sobre o mundo, que emerge como um novo saber.

[...] vamos retomar **a tradição** de onde ela vem que é Grécia e Roma e a Modernidade europeia. Ah!... A filosofia não é um papel como se poderia pensar das ciências ou das profissões na divisão social do trabalho, como pensou Durkheim... A filosofia é um campo de reflexão onde inaugura uma discussão que é uma discussão teórica... Uma discussão teórica sobre o mundo... Então é uma fundação de um novo olhar... De um novo saber, de uma nova relação com a sociedade com o indivíduo com ele mesmo e com a natureza... Que é a relação com a teoria prática que é a relação teórica [...] dimensão teórica (PROFESSOR FRANCISCO UEPA).

O professor Francisco (UEPA) apresenta um conceito que é dado como “autocertificado”, isto é, que não precisa de justificativa, no caso é conceito de tradição. Mas o que significa tradição?

Os pesquisadores Hilton Japiassú e Danilo Marcondes (2001) afirmam que a palavra tradição vem do latim *traditio* e significa:

Continuidade, permanência de uma doutrina, visão de mundo, ou conjunto de costumes e valores de uma sociedade, grupo social ou escola de pensamento, que se mantêm vivos pela transmissão sucessiva através de seus membros (ex.: a tradição metafísica ocidental) (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p.185).

Assim, o conceito de tradição se apresenta como herança clássica da filosofia. Desta forma, a tradição é a manutenção das grandes heranças do conhecimento da ciência e do Espírito.

Para Abbagnano (2007), a palavra tradição, na história da filosofia, está associada à autenticação da verdade, ou pelo menos é uma garantia de reconhecimento da verdade. Ele exemplifica que Aristóteles e Hegel eram pensadores que recorriam à tradição do pensamento filosófico para legitimar a verdade.

O iluminismo, conforme Abbagnano (2007), foi a antítese da valorização da tradição. A crítica à tradição, como produto frutífero do Espírito, focaliza-se em dois argumentos, o primeiro é que nem tudo de melhor que a humanidade produziu foi preservado, e segundo que o que se conservou não implica em garantia de verdade.

Para Castro-Gómez (2005), é preciso compreender que os discursos que impõem à Filosofia o que é clássico, ou o que pertence à tradição, e por isso – por pertencerem à tradição – merecem e demandam obrigatoriamente sua manutenção pelas gerações futuras, induzem a procedimentos que ocultam os interesses Moderno/Coloniais, que são excludentes.

O professor Francisco (UEPA) explica que, no Brasil, não há preocupação com os temas de discussões filosóficas. Cita que, diferentemente do Brasil, os filósofos na Alemanha, França e Inglaterra são ativos nos meios midiáticos, discutindo as questões econômicas, políticas e sociais na televisão, rádio, jornal, etc. Ele atribui ao filósofo o papel de esclarecedor, ou seja, um sujeito que tem o compromisso de esclarecer as problemáticas vividas na ciência, na política, economia, etc.

No Brasil, a gente sempre quase que importou essas discussões como eu te disse a gente nunca teve uma relação muito séria enquanto na Europa o filósofo ele tem um papel preponderante nos meios de comunicação de massa e a opinião da filosofia ela é importante que é no: Le Monde, no L'Express - Presse de France, que no The New York Times dos EUA, ou em qualquer outro jornal, o de The Guardian na Inglaterra, o DIE ZEIT na Alemanha... O papel do filósofo... Ele tem a função de esclarecer o problema ou a problemática política, econômica, social que esteja acontecendo, aqui no Brasil a gente não tem essa preocupação com... Posição intelectual no jornal, um editorial de jornal sem assinatura de um intelectual tem um peso muito grande, por quê? Porque o nosso papel ainda

é de conhecimento ditado e não esclarecido... (PROFESSOR FRANCISCO UEPA).

Diferentemente do professor Francisco (UEPA), consideramos que temas filosóficos têm estado presentes na mídia, bem como com a presença de alguns filósofos debatendo questões políticas atuais, como Marilena Chauí, Leandro Karnal, Marcia Tiburi, Mário Sérgio Cortella, Renato Janine Ribeiro, Viviane Mosé, Clóvis de Barros Filho. No *YouTube* também se encontra vídeos de diferentes temas filosóficos, palestras e rodas de conversas sobre temas atuais. Entretanto, consideramos ainda pouco o debate, que se concentra mais em canais da TV Cultura.

O professor Francisco (UEPA) destaca, ainda, que a dispersão da discussão de temas filosóficos no Brasil é influenciada pelo fato do curso de filosofia estar amarrado às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação.

[...] Essa discussão de filosofia se dispersou mais ainda porque o curso de filosofia tem que seguir uma diretriz nacional curricular, então, o que nós podemos discutir de filosofia? (PROFESSOR FRANCISCO UEPA).

Compreendemos que apesar dos cursos de filosofia seguirem uma diretriz nacional curricular, as disciplinas específicas filosóficas são mantidas, o que permite ao graduado ter um embasamento teórico, capaz de debater temas e questões filosóficas.

### **7.3 A questão geopolítica na construção do Saber Filosófico**

Para o professor Francisco (UEPA), a filosofia é um campo do saber considerado a mãe dos outros campos do conhecimento, isso se justifica porque a filosofia se preocupa com a universalidade dos fatos humanos em qualquer lugar, em qualquer país e qualquer continente do mundo. Ele defende que:

[...] a filosofia não é local porque se você der mais uma ênfase muito grande em ter uma filosofia latino-americana você começa a discutir que a filosofia está restrita a América Latina e isso não é verdade. (PROFESSOR FRANCISCO UEPA).

O professor Francisco reforça a tese que a filosofia não se prende ao regional, isto é, modelos locais.

[...] A gente tem economistas, políticos, e enfim a filosofia também então... Não tem. Para que só pensar no regionalismo, somos plurais [...] dois exemplos eu vou te dar aqui a gente tem aqui a filosofia paraense? Faz

sentido? Não sei! A gente tem, por exemplo, o Ernani Chaves e a gente tem o Benedito Nunes que transcendem essa discussão de filosofia no Pará... Do Pará, você faz filosofia com Benedito Nunes assim... Benedito Nunes... Transcendem essas discussões de regionalismo [...] Heraldo Maués que nasce sobre uma discussão sobre Bragança, é um antropólogo só da Amazônia... Não! Vou te dar um exemplo, eu sou professor numa Universidade em Portugal, professor convidado. E a gente discutiu... E apresenta o Heraldo Maués como uma discussão, mas para compreender o fato humano da religiosidade que o europeu não tem nenhuma habilidade, discuti o processo criativo de religião e razão. Então, Heraldo Maués discutiu no Pará, o fato antropológico que pode ser usado em qualquer lugar, mas não precisa, não é uma antropologia amazônica que parte da Amazônia, mas a gente tem que trabalhar com a totalidade... Eu te digo isso, como durante muito tempo trabalhei com teologia da libertação e essa discussão da teologia latino-americana começou há um tempo, de dizer que não é só latino-americana, é como se a gente ganhasse bolsa da Alemanha pra desenvolver uma teologia latino-americana, mas no momento que a gente voltasse pra lá eles não aceitassem porque a gente só sabe discutir teologia latino-americana, não! A gente discute teologia muito mais ampla partindo do contexto latino-americano. (PROFESSOR FRANCISCO UEPA).

Conforme o professor Francisco (UEPA), não se pode fixar a filosofia a uma região, para ele a filosofia tem que trabalhar com a totalidade, com a universalidade dos fenômenos epistêmicos. Cita, como exemplos, os paraenses que não se prenderam ao regional, como o filósofo Benedito Nunes, o antropólogo Heraldo Maués, dizendo que se fechar em um regionalismo, levaria a um debate isolado do saber<sup>20</sup>.

Em suas falas, o professor traz para o debate, em primeiro lugar, que a filosofia tem como referência a universalidade dos fatos e que deve ser aplicada em qualquer lugar do mundo, além disso, em segundo lugar, traz a questão geopolítica

---

<sup>20</sup> a) Benedito José Viana da Costa Nunes (Belém, Pará, 1929 – Belém, Pará, 2011). Foi Filósofo, professor e ensaísta. Formou-se em Filosofia. Estudou em Sorbonne e no Collège de France, tendo aulas com Paul Ricoeur (1913-2005) e Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Criou, em 1961, o curso de filosofia na Universidade Federal do Pará (UFPA). Em 1998, a UFPA concede-lhe o título de professor emérito.

b) Raymundo Heraldo Maués é formado em História (1962) pela Universidade Federal do Pará, mestre em Antropologia (1977) pela Universidade de Brasília e Doutor em Antropologia Social (1987) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional. Atua nas áreas de antropologia da religião e antropologia da saúde. É professor emérito, integrando também o quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Em 2010, foi agraciado pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA) com a Medalha Roquette-Pinto de contribuição à Antropologia Brasileira.

c) Ernani Pinheiro Chaves é graduado em Administração pela Universidade Federal do Pará (1978), Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1986) e Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1993). É Professor Titular da Faculdade de Filosofia, Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Colaborador no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, ambos na UFPA. Pós-Doutorado, em 1998, na Universidade Técnica de Berlim e, em 2003, na Bauhaus-Universität, de Weimar, na Alemanha.

do conhecimento, ao não reconhecer a filosofia latino-americana, por ser uma filosofia regional, nem a filosofia da Amazônia, por ser local.

Questões que estão interligadas ao local e ao universal, o que significa para filosofia ser um conhecimento universal, um saber preocupado com a universalidade dos fenômenos?

A palavra universal tem origem no latim, *Universalis*, conforme Abbagnano (2007), e apresenta dois significados: um objetivo, que apresenta o universal como várias determinações que são atribuídas a múltiplas coisas, objetos ou fenômenos; outro subjetivo, que aponta para probabilidade de um juízo ser adequado para todos os seres racionais, independente de determinações socioculturais.

Como se pode ver abaixo, os múltiplos significados ao longo dos tempos:

O primeiro significado é o clássico; Aristóteles diz que Sócrates foi o descobridor do universal (Met., XIII, 4, 1078 b 28). Nesse sentido, o Universal pode ser considerado no duplo aspecto ontológico e lógico. Ontologicamente, o Universal tem a forma, a ideia ou a essência que pode ser partilhada por várias coisas tem que confere às coisas a natureza ou o caráter que têm em comum. O Universal Ontológico é a forma ou a espécie de Platão (v., p. ex., Parm., 132 a) ou a forma ou substância de Aristóteles: por isso, este afirmava (só existe ciência do Universal (Dean.. II, 5, 417 b 23). Logicamente, o II. é segundo Aristóteles, "o que, por sua natureza, pode ser predicado de muitas coisas" (De int., 7, 17 a 39): definição que foi quase universalmente aceita na história da filosofia [...] No segundo significa, Universal é o que é ou deve ser válido para todos. O conceito de Universal nesse sentido nasceu no domínio da análise dos sentimentos, especialmente dos sentimentos estéticos. (ABBAGNANO, 2007, p. 982-983).

A universalidade dos fenômenos se configura como uma lei máxima que vale para todos os seres racionais, o que se caracteriza como universal busca fugir de contingências da experiência, sendo dotado de aspectos ontológicos, lógicos, objetivos e subjetivos.

Assim, o universal, no campo da filosofia, apresenta-se como um conceito, uma ideia, um fenômeno, uma teoria, um sistema de pensamento, uma tradição. Um objeto que se intitula como universal deve ser válido para todos independente de época, contexto cultural, econômico, entre outros termos possíveis. Essa universalidade implica em uma visão de filosofia neutra, hegemônica e desinteressada do ponto de vista político.

Em relação à questão geopolítica, Torres (2010, p. 397-398) explica que:

durante demasiado tempo, a disciplina da filosofia agiu como se o lugar geopolítico e as ideias referentes ao espaço não passassem de características contingentes do raciocínio filosófico [...] A ausência de reflexões sobre a geopolítica e a espacialidade na produção do conhecimento vai a par com a falta de reflexão crítica quanto ao empenhamento da filosofia e dos filósofos ocidentais com a Europa enquanto local epistêmico privilegiado.

Oliveira (2006) explica que Enrique Dussel discute de forma crítica a implantação geopolítica helenocêntrica da filosofia situada na Europa (Grécia), apontando para um novo referencial da história da filosofia, o oriente, bem como questiona a visão eurocêntrica de modernidade, por ser um fenômeno exclusivamente europeu. Dussel (2007, p. 69) destaca que “o ‘eurocentrismo’ consiste exatamente em constituir como universalidade abstrata humana em geral momentos da particularidade europeia”.

Dussel (1994, 1996), então, traz para o debate a questão geopolítica no campo da filosofia e aponta para o fato do discurso da universalidade conter elementos do particular.

Quem outorga o direito à civilização Grega e Romana como berço da tradição filosófica? Quem permitiu aos filósofos modernos serem os representantes da sociedade desenvolvida com missão de civilizar os “selvagens”? Quem tem esse poder de nomear? É como se essa tradição não precisasse se identificar, pois ela fala em nome de todos, anuncia-se a partir de um ponto zero e se lança ao universal como verdade única.

De acordo com Castro-Gómez (2005), a epistemologia do ponto zero, isto é, o lugar epistêmico que produz conhecimentos clássicos, visões de mundo e tradições legítimas de um lugar não-situado, é fruto de um projeto que se inicia nos séculos XV e XVI, projeto que produz uma geopolítica do conhecimento, a Modernidade/Colonialidade que nega a alteridade epistêmica dos ameríndios, como se conclui:

Dussel afirmaba que la filosofía moderna de la conciencia, desde Descartes hasta Marx, desconoció que el pensamiento no está descorporizado sino que echa sus raíces en la cotidianidad humana (*Lebenswelt*) (Dussel, 1995: 92; 107). Es precisamente la relación creada por el pensamiento moderno entre un sujeto abstracto (sin sexo, sin clase, sin cultura) y un objeto inerte (la naturaleza), lo que explica la “totalización” del mundo Occidental, ya que este tipo de representación bloquea de entrada la posibilidad de un intercambio de conocimientos y de formas de producir conocimientos entre diferentes culturas. Por ello, la civilización europea ha mirado todo lo que no pertenece a ella como “barbarie”, es decir, como naturaliza en bruto que

necesita ser “civilizada”. De este modo, la eliminación de la alteridade – incluyendo, como veremos, la *alteridad epistémica* – fue la “lógica totalizadora” que comenzó a imponerse sobre las poblaciones indígenas y africanas a partir del siglo XVI, tanto por los conquistadores españoles como por sus descendientes, los criollos americanos (1995: 200-204). (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p.48).

A geopolítica do conhecimento engendra hierarquias cognitivas, outorga aos europeus (e hoje aos estadunidenses também) o direito de classificar saberes, a missão de representar a verdade, o poder de estabelecer critérios de conhecimento, validar quais países produzem conhecimento de primeiro mundo, sugere quais valores e critérios a ciência deve obter como parâmetro, funda o que é tradição e o que não se encaixa nela (CASTRO-GÓMEZ, 2005; RESTREPO; ROJAS, 2010).

Castro-Gomez (2005) esclarece que o ponto zero surge como uma tentativa de produzir uma ciência objetiva no século XVIII. Hume e Descartes são exemplos de filósofos que se engajaram na construção da ciência do homem, ciência sem influência religiosa, sem limitações culturais ou históricas, para os quais:

convertir a la ciencia en una plataforma inobservada de observación a partir de la cual un observador imparcial se encuentre en la capacidad de establecer las leyes que gobiernan tanto al *cosmos* como a la *polis*. Alcanzar el punto cero implica, por tanto, que ese hipotético observador se desprenda de cualquier observación precientífica y metafísica que pueda empañar la transparencia de su mirada. La primera regla para llegar al punto cero es entonces la siguiente: cualquier otro conocimiento que no responda a las exigencias del método analítico-experimental, debe ser radicalmente desechado. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p.27).

A ação de estabelecer as leis que governam o comportamento humano inicialmente tinha objetivos que se pode chamar até de justos, pois se havia rompido com séculos de produção de conhecimento ligados à visão teológica do mundo, abolia-se uma época de conhecimentos subordinados à razão iluminada, destruiu-se os padrões de conhecimento submissos à Igreja Católica e aos critérios cognitivos divinos.

Entretanto, é importante lembrar com Dussel (1996, 2007) que o *ego cogito* foi antecedido pelo *ego conquiro*, no século XVI, isto é, as relações de superioridade dos europeus com os não-europeus já estavam presentes. O olhar do europeu sobre o não-europeu como sujeito pré-científico, pré-civilizado, já existia, o que acontece é que, no Iluminismo, a colonialidade do saber somente ganhou uma nova roupagem, agora travestida de discurso da ilustração.



A tradição filosófica, os clássicos da história da filosofia, a base Greco-Romana do pensamento racional, entre outros conceitos ou termos similares, citados pelos entrevistados, encobre, em sua concepção, uma narrativa monológica de tradição, partindo da Grécia, depois Idade Medieval, Renascença e Iluminismo, a colonialidade do saber naturaliza uma geopolítica do conhecimento assimétrica.

Segundo Leopoldo Zea (2015), os grandes temas da filosofia estão ligados ao universal, então, para os clássicos, falar de uma filosofia latino-americana é discutir algo local, que não se enquadra no campo da filosofia. O discurso hegemônico afirma que os gregos, os medievais, os modernos e os contemporâneos nunca fizeram uma reflexão localizada do conhecimento filosófico. Qual o porquê disso?

Grosfoguel (2007, p.64) afirma que essa universalidade salta da ego-política do conhecimento que consiste em:

una filosofía donde el sujeto epistémico no tiene sexualidad, género, etnicidad, raza, clase, espiritualidad, lengua, ni localización epistémica en ninguna relación de poder, y produce la verdad desde un monólogo interior consigo mismo, sin relación con nadie fuera de sí. Es decir, se trata de una filosofía sorda, sin rostro y sin fuerza de gravedad. El sujeto sin rostro flota por los cielos sin ser determinado por nada ni por nadie. (GROSFOGUEL, 2007, p.64).

O universal abstrato, sem cor, sem cheiro e sem rosto é mais um conceito que caminha pelos vocabulários, verbetes e livros como um sujeito desinteressado, um sujeito que não admite que se coloque nenhuma dúvida sobre a sua veracidade e universalidade, pois já está posto; entretanto, esconde que está a serviço da geopolítica do conhecimento, a serviço da colonialidade do saber.

Grosfoguel (2007) argumenta que o sujeito sem rosto que fala de lugar nenhum, em nome do universal, incorpora-se, a partir do século XIX, nas ciências humanas. As mais variadas correntes teóricas aceitam o universalismo abstrato sem questioná-lo, salvo a psicanálise e o marxismo, que realizam algumas críticas, como a tradição marxista latino-americana que surgiu dos problemas socioeconômicos da América Latina como: José María Arguedas; José Carlos Mariátegui; Paulo Freire entre outros (GROSFOGUEL, 2007).

Porém, assinala Grosfoguel (2007) que essa imagem distorcida do universal sem rosto desaba, cai por terra, quando o filósofo alemão Kant afirma que a

faculdade de entendimento só é possível aos homens civilizados, desenvolvidos, e isto se resume aos europeus.

Para Kant, la razón trascendental solamente la tienen aquellos considerados "hombres". Si tomamos sus escritos antropológicos, vemos que para Kant la razón trascendental es masculina, blanca y europea (Kant, 2004b). Los hombres africanos, asiáticos, indígenas, sureuropeos (españoles, italianos y portugueses) y todas las mujeres (incluidas las europeas) no tienen capacidad de "razón". La geografía de la razón cambia con Kant, pues él escribe su filosofía desde Alemania, en el siglo XVIII, justo en el momento en que otros imperios en el noroeste de Europa (incluidos Francia e Inglaterra) desplazan a Holanda, y en competencia entre ellos se constituyen en el nuevo centro del sistema-mundo [...] mantiene y profundiza el segundo tipo de universalismo abstracto cartesiano, el epistemológico, donde al hacer explícito lo que en Descartes era implícito, solamente el hombre europeo tiene acceso a producir conocimientos universales, es decir, donde a nivel del sujeto de enunciación, un particular define para todos en el planeta qué es lo universal. De ahí que cuando Kant propone su cosmopolitismo se trata de un provincialismo europeo, camuflado de cosmopolitismo universalista y vendido al resto del mundo como diseño global/imperial. (GROSFOGUEL, 2007, p.66).

Para Bobbio et al (1998, p.1084), o regionalismo se refere à "tendência política dos que são favoráveis às autonomias regionais". Ele, ao discutir a formação da acepção da palavra, reporta-se a recém-criada república da Itália de 1948, ano em que se promulga a constituição da república, garantindo o ordenamento regional do país em quatro regiões: Sicília, Sardenha, Trentino-Alto Adige e Vale de Aosta. Em razão disso, luta-se pela ampliação do regionalismo, um combate inicia-se entre favoráveis e desfavoráveis à ampliação das regiões.

Nas palavras de Bobbio et al (1988), os que eram desfavoráveis ao regionalismo tinham, como argumento comum, um juízo negativo sobre essa tentativa, pois, segundo eles, os aumentos no número de regiões teriam como consequência a fragmentação da unidade nacional:

A razão do predomínio do juízo negativo, já mencionado, está sobretudo em que Regionalismo e regionalistas eram considerados fundamentalmente como sinônimos de "antiunitarismo" e "antiunitários" [...] Regionalismo constituía um perigo para a unidade, na medida em que a concessão da autonomia implicava a atribuição do poder em certas regiões a uma classe política não homogênea em relação à que governava a nação (BOBBIO et al, 1998, p.1085).

A defesa da unidade nacional, pregada pelos setores desfavoráveis, encobria outro temor, pois a instauração de autonomia em várias regiões criaria poderes locais, logo fragilizando ou incomodando o poder instituído pelos grupos

hegemônicos daquela época, isso levaria ao fortalecimento das lutas políticas e sociais de grupos minoritários (BOBBIO et al, 1998).

O Regionalismo seria realmente um problema por ser contrário ao caráter universal da filosofia? Ou seria um argumento que esconde o objetivo de não permitir a construção de uma filosofia latina autônoma? Os universalistas teriam medo da partilha do poder?

A filosofia e os filósofos são encarregados dos fatos universais, nomeados para esta honrada função. Entretanto, este é um atributo que não é direito de todos, nem todos se enquadram no padrão de seres racionais capazes de filosofar universalmente, sejam eles europeus periféricos, asiáticos, africanos ou americanos. A geopolítica do conhecimento produz escalas cognitivas, alguns são pré-científicos, pré-civilizados, pré-rationais, outros são dotados da grandiosidade do conhecimento científico, filhos da razão, altamente desenvolvidos. Aos demais sobra apenas a negação dessas capacidades iluminadas (DUSSEL, 1994, 2007; MIGNOLO, 2003; CASTRO-GOMEZ, 2005; GROSFUGUEL, 2007).

Assim, a negação do filosofar latino-americano é fruto de um conceito carregado de colonialidade do saber, um conceito que traz no seu interior da sua significação critérios excludentes.

Para Walsh (2007), a colonialidade do saber cria e expande estratificações de saber, estabelece o que possui caráter científico, e qual o grau de cientificidade, postula normas excludentes de produção de conhecimentos, organiza e localiza padrões cognitivos. Esta hierarquização acaba por criar uma relação de dependência cognitiva, pois, para os latinos, ou não-europeus (ou não estadunidenses), terem os seus conhecimentos validados pelos padrões do saber é imprescindível seguir às “orientações universais do conhecimento”.

Fals Borda (1970) denomina o mecanismo de adequação às normas cognitivas universais de colonialismo intelectual, pois:

Nada más fácil para nosotros que seguir la vía del mimetismo intelectual. Pero nada también más peligroso para nuestra identidad y supervivencia como Pueblo. Hemos creído que ganamos el respeto universal repitiendo o confirmando científicamente lo que dicen los maestros de otras latitudes; en la realidad no ganamos sino la sonrisa tolerante y paternal de quienes hacen o imponen las reglas del juego científico, a su manera (FALS BORDA, 1970, p. 18).

Quais as consequências do colonialismo intelectual? Primeiro, o fato de aprisionar os latino-americanos a uma cadeia permanente de reprodução dos cânones constituídos pela Modernidade/Colonialidade e, segundo, o fato de produzir o racismo epistêmico, pois subalterniza as outras formas de produzir conhecimento.

Como defende Castro-Gómez (2005), há uma brutal negação da simultaneidade desde a constituição do Sistema-Mundo Moderno/Colonial/Capitalista. Isso significa que, por mais que inúmeras organizações sociais tenham convivido simultaneamente no mesmo período histórico, a colonialidade produziu uma espécie de assimetria temporal, pois, para validar o domínio técnico e científico dos países hegemônicos, criou-se a classificação de estados diferentes de desenvolvimento humano, como consequência, diferentes níveis econômicos, políticos e cognitivos.

Em mesma época histórica, existem as sociedades modernas, as organizações sociais mais avançadas e existem sociedades que se configuram como o passado da humanidade. A presença dessa classificação, de passado e presente da humanidade, tinha (e ainda tem) um propósito científico, pois demonstrava, empiricamente, que, para essas sociedades se desenvolverem, deveriam seguir às orientações racionais das sociedades europeias. Era também uma forma empírica de legitimar os imaginários racistas das sociedades dominantes, utilizando-se de argumentos como a imaturidade, a selvageria e a falta de racionalidade das populações não-europeias, argumentos esses que justificavam os domínios das sociedades europeias, essas consideradas mais avançadas, logo superior às demais (CASTRO-GÓMEZ, 2005; DUSSEL, 1996).

Desta forma, afirmar que o debate ou produção de uma filosofia latino-americana levará a filosofia a uma discussão não filosófica, partindo-se da premissa de que problematizar o local não possui relação com o saber filosófico, uma vez que este é universal, significa também aceitar uma lógica que, há séculos, vem marginalizando a alteridade epistemológica dos povos latino-americanos.

Essa retórica não é verídica, pois cada filósofo, ao elaborar sua concepção filosófica, parte de reflexões de um dado contexto local, ou seja, de onde vivencia os problemas existenciais, sociais, econômicos e políticos.

Pensar as grandes questões da humanidade – como a finalidade da existência, liberdade, moral, ética, Deus, democracia e outros temas – eclode de reflexões que inicialmente estão cravadas por seu contexto geopolítico, cultural e histórico. A indagação filosófica surge de um contexto concreto e vai ganhando projeção global, se universalizando.

Para Zea (2015), a filosofia não deixa de ser autêntica ou torna-se restrita apenas pelo fato do debate e da reflexão se iniciar de problemáticas que, no começo, são locais. Por exemplo, Platão, Descartes, Locke e Hegel, por mais que falem em nome de um *locus* epistêmico não situado, os contextos nos quais estavam inseridos influenciaram o seu filosofar, pois:

cada um deles refletiu sobre os problemas que sua própria realidade colocava, buscando dar solução aos mesmos. Platão enfrentou o grande problema de seu tempo, o da crise da cultura helênica expressa na Guerra do Peloponeso, da qual foi testemunha. Descartes enfrentou a crise do Mundo Antigo e o nascimento do Moderno, expresso nas guerras de religião e no nascimento de uma ciência que negava os dogmas de uma religião já esclerosada; Locke, por seu lado, enfrentou os problemas que se colocavam sobre um conhecimento que punha de lado a metafísica e mostrava ao homem sua capacidade de dominar a natureza e pô-la a seu serviço. Hegel refletiu frente às mudanças que a Revolução Francesa representava para o mundo, como máxima expressão da liberdade, e o suposto término da relação senhor-escravo em que o Mundo Antigo, agora posto em crise, há muito havia repousado. (ZEA, 2015, p.08).

Para ilustrar o argumento de Zea (2015), apresenta-se, como exemplo, a fala de dois filósofos, Descartes (2001) e Hegel (1995), que demonstram que alguns acontecimentos pessoais e sociais da vida influenciaram, de alguma maneira, em suas produções teóricas, como se observa abaixo em Descartes:

Mas não recearei dizer que penso ter tido muita sorte por me ter encontrado, desde a juventude, em certos caminhos que me conduziram a considerações e máximas com as quais formei um método [...] (DESCARTES, 2001, p.06).

Também em Hegel:

La nación alemana ha logrado llegar hoy, en general, a un grado tal de seriedad y de elevación de conciencia, que ante nosotros sólo pueden valer ya las ideas y lo que demuestre sus títulos de legitimidad ante el foro de la razón; y va acercándose más y más la hora del Estado prusiano basado en la inteligencia. No obstante, también entre nosotros han venido la miseria de los tiempos y el interés de los grandes acontecimientos mundiales [...] (HEGEL, 1995, p.04).

Descartes não nega que os caminhos trilhados em sua vida marcaram as suas reflexões sobre o método científico e Hegel sublinha a problemática dos

grandes acontecimentos mundiais, e a importância do papel do Estado Prussiano e da filosofia alemã nesse cenário.

Santos (2011) destaca a necessidade de se pensar o conceito de universalidade a partir de uma pluriversalidade, que surge de práticas cognitivas localizadas e que dialogam em plano mais global. Isto significa considerar a existência da filosofia fora do circuito europeu e estadunidense, particularmente, reconhecendo a existência da filosofia latino-americana, ou até amazônica.

O professor Francisco (UEPA), justificando não existir filosofia local, afirmou:

agora se você me pergunta assim se a gente tem relevância filosófica para a Europa... A gente tem muito mais do que se imagina, a gente tem grandes filósofos brasileiros que são lidos em qualquer lugar do mundo, vou dar um exemplo, Paulo Freire, a Pedagogia do Oprimido não é uma pedagogia latino-americana, é uma pedagogia da libertação, se você pegar a pedagogia da libertação e aplicar na França será muito bem aplicado, por exemplo, processo educacional libertário por movimentos oprimidos que são árabes ou como ele foi muito bem premiado na Inglaterra... Então o processo libertário se você pegar Pink Floyd e pegar Paulo Freire se... Tem tudo a ver porque o Pink Floyd fala de uma música do processo de não formação mecânica da educação e de repente Paulo Freire.. Ele é condecorado, mas por quê? Porque Paulo Freire, ele não trabalhou uma questão do arquétipo latino-americano, trabalhou a questão do humano, e aí se tornou paradigma tanto na Inglaterra como na África. (PROFESSOR FRANCISCO UEPA).

O professor utiliza Paulo Freire como exemplo, por ser reconhecido mundialmente por sua Pedagogia do Oprimido, e que não teria se prendido a arquétipos latino-americanos. Entretanto, é importante destacar que o pensamento educacional de Paulo Freire foi elaborado com base em suas vivências no nordeste brasileiro, no trabalho no Serviço Social da Indústria (SESI) com jovens e adultos, no exílio, entre outras.

Interessante, no contexto da infância e da adolescência, na convivência com a malvadez dos poderosos, com fragilidade que precisava virar a força dos dominados, que o tempo fundante do SESI, cheio de “soldaduras” e “ligaduras” de velhas e puras “adivinhações” a que meu novo saber emergindo de forma crítica deu sentido, eu “li” a razão de ser ou algumas delas, as tramas de livros já escritos e que eu não lera ainda e de livros que ainda seriam escritos e que viriam a iluminar a memória viva que me marcava. [...] Anos depois, a posta em prática de algumas das “soldaduras” e “ligaduras” realizados no tempo fundante do SESI me levaram ao exílio, uma espécie de “ancoradouro” que tornou possível religar lembranças, reconhecer fatos, feitos, gestos, unir conhecimentos, soldar momentos, reconhecer para conhecer melhor. (FREIRE, 2008, p.19-20).

O próprio Paulo Freire (2008) reconhece as experiências cotidianas que teve, ao longo de sua vida, como vivências fundantes da sua teoria pedagógica

libertadora, desde a infância no Nordeste brasileiro ao exílio no Chile, o trabalho em Genebra, as visitas pela América Latina, Estados Unidos, por países do continente europeu, africano e asiático. A Pedagogia do Oprimido é marcada pelas ligaduras e soldaduras do conhecimento mundial e regional. Foi olhando a sua volta, para as pessoas ao seu redor, que Freire foi capaz de olhar para o mundo todo.

O seu pensamento educacional tem os contextos brasileiro e latino-americano como ponto de partida. É nesses contextos que se inicia a problematização sobre a opressão vivida por homens e mulheres na sociedade capitalista, por sua dimensão humanista, ética e política, práticas violentas essas que têm ressonância em nível mundial.

Oliveira (2015) destaca o papel que Paulo Freire teve ao criticar os males do colonialismo nas sociedades latinas e africanas, principalmente acerca do modelo educacional herdado dessas experiências coloniais, um modelo desumanizador de educação.

Mota Neto (2016, p.220) assinala que Freire foi um intelectual engajado na denúncia do colonialismo e no anúncio da liberdade. Reagia, “desde pequeno, e quase que instintivamente, a toda forma de discriminação, violência e racismo [...] se engajava contra ela nos projetos e nos movimentos sociais de que participou, seja no Brasil, seja em outros países do mundo”.

A educação freireana é considerada, por alguns autores, como base da educação popular na América Latina, que se configura em uma construção própria da América Latina.

Torres Carrillo (2016, p.27), em relação ao Paulo Freire, destaca:

Las experiencias y reflexiones del profesor de Historia y Filosofía de la Universidad de Recife, Paulo Freire, se constituyen en la primera propuesta pedagógica reconocida de Educación Popular. Este educador brasileño, desde la experiencia de los Círculos de Cultura, critica al extensionismo y a los métodos tradicionales de educación de adultos como pedagogías “bancarias” o “domesticadoras”. Al mismo tiempo, propone un método de alfabetización que denomina *concientizador*, el cual, a la vez que posibilita que los adultos aprendan a leer y escribir, contribuye a que éstos tomen conciencia de su propia realidad, estableciendo un puente entre sus propias vivencias y el lenguaje escrito.

Streck (2010, p, 331) enfatiza que a infância dura de Freire, o trabalho de alfabetização em Angicos, o golpe militar em 1964, a prisão, cada vivência do

educador marcou profundamente o seu pensamento educacional. Paulo Freire representa um momento de concretização de um pensamento pedagógico latino-americano, “suas obras constituem o núcleo de um movimento educativo que na segunda metade do século XX passou a ser conhecida como educação Popular”.

Os discentes Tocantins (UEPA) e Ucayali (UEPA) partem da mesma percepção do professor Francisco sobre a inexistência de uma filosofia que emerge de um contexto mais específico e avança para um mais global e autêntico.

Nas palavras da estudante Tocantins (UEPA):

Acho que não, porque de certa forma os filósofos latino-americanos sofreram influências da filosofia europeia, então a filosofia deles não é de certa forma original, eles partem de um princípio de uma ideia que já existiu e eles tentam adaptar à realidade. É partir de um princípio que ninguém nunca partiu pra mim isso é ser original dentro da filosofia, ou tu quebrar um paradigma ou quebrar um conceito partindo de uma teoria nova, acho que não (DISCENTE TOCANTINS UEPA).

A aluna alega que os pesquisadores latinos carecem de originalidade filosófica. Segundo ela, os latino-americanos somente reproduzem ideias, realizam cópias das obras e dos sistemas de pensamento tradicionais.

Considera Tocantins (UEPA) que a origem da filosofia vem dos cânones, é oriunda do berço helênico, assim como Ucayali (UEPA) defende que, por mais que admita existir influências asiáticas, afirma que a filosofia enquanto campo do conhecimento, enquanto área de estudo e reflexão, tem como fonte central a Grécia.

Infelizmente eu sou filho dos canônicos, então, o que eu tenho acesso e o que me foi passado, e eu também não tive a iniciativa de procurar, que realmente a filosofia como ato filosófico, tem uma influência sim, asiática, egípcia principalmente, mas a filosofia em si mesma como área filosófica foi na Grécia, com Tales, com Pitágoras, e virou o que é hoje por causa do Sócrates. A filosofia ela está à mercê do tempo e do espaço, eu tive essa disciplina [referindo-se a filosofia latino-americana] foi excelente, então eu vejo a filosofia latino americana não como uma tentativa de competir com a filosofia, da Europa, ou da Ásia, ou da África eu não vejo dessa perspectiva, ela vai tomar pra si aquilo que eu te falei na primeira pergunta, a postura filosófica e o que é filosofia e pensar a filosofia na sua própria realidade e no seu próprio tempo, com as suas demandas culturais, porque a filosofia tá subjugada, e isso não é vergonha nenhuma, e não é, e ela é sim subjugada a fenômenos culturais a tempos históricos, então sim (DISCENTE UCAYALI UEPA).

Ucayali (UEPA) se considera filho dos canônicos, contudo reconhece, após ter cursado a disciplina de filosofia latino-americana, que existe uma especificidade cultural que produz determinadas reflexões filosóficas, que são autênticas por conta



da América Latina, mas a filosofia como área filosófica própria e tradicional é de origem grega.

O sociólogo Fals Borda (1970) afirma que é preciso abandonar o nosso complexo de inferioridade, de se compreender sempre como “ser menos”: menos humano, menos intelectual, menos desenvolvido. Para romper com esse complexo, ele indica que devemos trabalhar mais com as nossas referências, com os nossos materiais, com a nossa realidade, conversarmos mais entre nós, latino-americanos.

Por exemplo, a professora Uruguai (UFPA), em sua entrevista, acredita que não há ainda filosofia na Amazônia: “Hoje ainda não. Quem sabe futuramente nós não venhamos a ter filósofos pensando a Amazônia”. Entretanto, destaca que existe a filosofia oriental e reconhece alguns filósofos latinos como Francisco Romero, Enrique Dussel e João Cruz Costa<sup>21</sup>.

Assim, a professora Uruguai (UFPA) compreende a filosofia contextualizada geopoliticamente e reconhece os filósofos latino-americanos.

Para Zea (2015), o estranhamento com a filosofia situada espacialmente é efetivado, porque o primeiro questionamento é o de que o ato de filosofar não se prende às questões locais, pois os gregos nunca perguntaram sobre uma filosofia grega, os franceses sobre uma filosofia francesa, os ingleses sobre uma filosofia inglesa, os alemães sobre uma filosofia alemã e, recentemente, os estadunidenses sobre uma filosofia estadunidense, porque todos se colocaram simplesmente a filosofar sobre os problemas da humanidade. Logo, isto significa que o filosofar não pisa no chão?

Considera Zea (2015) que perguntar sobre a possibilidade da filosofia latino-americana implica em uma reflexão sobre o ser, cuja pergunta afeta o nosso próprio ser como seres humanos.

Nosso ser como homens, como homens originários da América. Já que o pensar, o refletir é próprio do homem. O homem se distingue dos outros seres do universo precisamente por ter razão, por pensar, por refletir. E é este pensar, este refletir o que está sendo posto em dúvida quando nos perguntamos sobre sua possibilidade entre homens como nós. Isto é, nós

---

<sup>21</sup> A) Francisco Romero (1891-1962), foi um filósofo argentino, considerado líder do movimento filosófico dos países da América latina; B) João Cruz Costa (1904- 1978), filósofo brasileiro, foi professor da Universidade de São Paulo.

estamos perguntando, nada mais e nada menos, se somos ou não homens. Ou, ao menos, que tipo de homens somos que duvidamos de nossa capacidade de pensar, refletir e filosofar. Nosso afã de saber, nossa filosofia, se apresenta como que se estivesse encaminhada para elucidar a essência desta nossa humanidade. Uma humanidade que parece menosprezada, posta em dúvida, quando coloca em dúvida nossa capacidade para pensar sobre a totalidade do nosso próprio ser. Por acaso não é sobre esta totalidade que se interrogaram as filosofias que reconhecemos como tais? (ZEA, 2015, p.02).

O filósofo Dussel (1996) ressalta que, desde a constituição do sistema-mundo moderno/colonial, a colonialidade instaurou a totalidade que inferioriza, a geopolítica que classifica, isto é, toda uma estrutura de poder que produziu a imagem do não-europeu (e, mais recentemente, a do não-estadunidense), isto quer dizer, a imagem do latino como um ser incompleto, imaturo, um ser em quem sempre falta algo. Ao longo da história, faltou ao latino-americano: racionalidade, Deus, política, justiça, filosofia, democracia, ciência, dentre outros atributos, ou seja, sempre faltou, aos povos da ameríndia, a humanidade, este *status* ontológico-existencial sempre foi negado.

Afirmar a latinidade filosófica não é empobrecer a filosofia ou a defesa de um uma posição chauvinista, como alguns entrevistados colocaram. Na verdade, consiste em afirmar uma alteridade subalterna, é garantir o direito do sujeito latino-americano e caribenho à capacidade de pensar, de filosofar e de *ser mais*, de se rebelar e combater a violência da Modernidade/Colonialidade.

A epistemologia do ponto zero produz um *locus* epistêmico não situado, escondido sobre o “olho de Deus”, só que o grande equívoco é pensar que a produção do conhecimento transcende épocas, culturas e geografias. Todo conhecimento é corporificado, é demarcado geopoliticamente, traz marcas da história.

O problema não é filosofar a partir da América Latina, nem mesmo se limitar ao regionalismo, o problema é que a colonialidade do saber anula a autonomia latina, tudo que é relacionado ao não-europeu (e não-estadunidense) está ligado ao não-ser, por consequência, o latino-americano é marginalizado, é produzido como inexistente.

Como se pode ver com o educador Orinoco (UFPA) que, ao afirmar que não existe filosofia latino-americana, argumenta existir na América Latina, e no Brasil, grandes e até brilhantes reprodutores de ideias do passado, dos clássicos, dos

grandes pensadores. No máximo, existem competentes amantes da filosofia, mas o ato de filosofar está restrito aos gênios, aqueles que constroem sistemas filosóficos. O professor comum pode apenas ensinar história da filosofia. Para ele é uma questão complexa:

[...] Se nós formos considerar é... Do ponto de vista da criação de uma... De um **sistema filosófico** ou de uma... Um novo conjunto de ideias filosóficas tanto no continente latino-americano quanto na Amazônia eu diria que não há... Minha resposta seria negativa, não há... É... Porque particularmente eu não vejo na produção filosófica brasileira... Eu não posso falar muito de América Latina [...] o que eu vejo na produção filosófica brasileira é a reprodução de ideias dos filósofos do passado, é isso que eu vejo a produção filosófica brasileira de modo geral ela reproduz é... Reinterpreta aquilo que já foi produzido eu vejo que a gente produz história da filosofia, não produz filosofia, lembro aqui das palavras do Kant... Kant diz que é... Não se ensina a ser um filósofo, se ensina filosofia... História da filosofia isso a gente pode ensinar a gente pode ensinar história da filosofia e reproduzir história da filosofia e é o que nós normalmente fazemos como professores de filosofia que seja com graduação, mestrado, doutorado. A gente faz história da filosofia quando a gente escreve um artigo, um livro e reinterpreta aquilo que os outros já falaram comenta as ideias dos outros, isso é fazer história da filosofia por mais que os comentários sejam brilhantes que estabeleça relações entre os filósofos, mas isso não traz nada de novo. O de novo é muito pouco é só um nuance de ideias filosóficas passadas (PROFESSOR ORINOCO UFPA).

Argumenta, ainda, que o problema é que falta para brasileiros e latinos, em geral, uma determinada genialidade, isto é, criar o novo e não ser exclusivamente um reprodutor dos sistemas de pensamento já estabelecidos pela tradição greco-romana.

[...] eu acho que o que tá faltando na América Latina de um modo geral é um filósofo no sentido de **genialidade**, de talento, de dom, alguém que realmente reflita as coisas de maneira consistente, criativa e que apresente coisas novas e infelizmente eu não identifico isso nem no Brasil nem na Amazônia. Nós temos no Brasil e em outros países América Latina, grandes eruditos... Por exemplo, aqui na Amazônia nós temos, por exemplo, o professor Benedito Nunes que fundou aqui o curso, grande erudito, e fora o professor Benedito Nunes, em vários Estados, em várias regiões do Brasil tem grandes eruditos, pessoas que conhecem profundamente a história da filosofia, são capazes de falar horas e horas sobre filosofia antiga, medieval, moderna, contemporânea porque leram vastamente os filósofos de modo geral. Mas essas pessoas não deixaram nenhuma contribuição então a diferença entre o erudito e o gênio... O erudito é aquele que acumula o conhecimento e reproduz... Reproduz o conhecimento na forma de história da filosofia, já o gênio é aquele que interpreta esses dados e produz alguma coisa nova. Então, nesse sentido, eu não consigo assim pensar lhe dizer nenhum filósofo na Amazônia que possui essa característica e nem no Brasil. Somos até hoje historiadores da filosofia, reprodutores de ideias é... De filósofos do passado e nós carecemos de filósofos no sentido forte que Kant fala de um criador, de um gênio, de uma pessoa que tenha um talento, um dom é de repensar as questões de maneira livre é pela América latina eu não tenho muito conhecimento (PROFESSOR ORINOCO UFPA).

O professor Orinoco (UFPA) entende genialidade como a faculdade de engendrar um sistema de pensamento, como assim fizeram Kant, Hegel, Platão, Aristóteles, sistema que abrange três áreas essenciais da filosofia, que são teórica, prática e estética. Esses filósofos produziram ideias-chaves em cada uma dessas áreas, conceitos que deram condições para compreender a totalidade, pois se assumia uma postura que vai na contramão de uma perspectiva que fragmenta e parcializa o saber.

O professor problematiza serem todos os seres humanos capazes de criar diretrizes gerais para o entendimento teórico, prático e estético da humanidade. Para ele, nada de novo se produz, não há filósofos, somente historiadores, contadores de histórias e copiadores do saber clássico, a autenticidade só é possível a partir de gênios.

Assim, para o professor Orinoco (UFPA) apenas gênios são capazes de filosofar, aos que não se enquadram, no padrão de genialidade e produção sistemática de conhecimento, cabe somente o estudo e ensino da história da filosofia. Porém, na história da filosofia qual a significação do conceito de gênio?

Para Japiassú e Marcondes (2001), o conceito está relacionado a duas definições possíveis. A primeira é em relação à mitologia romana, onde gênio era o espírito protetor de cada indivíduo, ou seja, a palavra pertencia ao imaginário mítico das sociedades antigas. A segunda definição indica para as disposições e prerrogativas naturais que alguns indivíduos possuem para serem excepcionais, superdotados, nascendo com faculdades além do comum.

Na história da filosofia, o conceito surge primeiro no campo das artes. O gênio é o artista original, que não copia ou produz obras comuns e simples, ao contrário, é alguém que tem autenticidade estética.

A estética do séc. XVIII reduziu a noção de Gênio ao domínio da arte. Kant [...] defende este ponto de vista: "O talento de descobrir chama-se gênio. Mas esse nome só se dá ao artista, àquele que sabe *fazer* alguma coisa, não àquele que conhece e sabe muito; e não se dá ao artista que imita apenas, mas àquele que é capaz de produzir sua obra com originalidade; enfim, só se dá quando seu produto é *magistral*, quando, por mérito, merece ser imitado" (*Antr.*, § 57). [...] "a palavra Gênio derivou de *genius*, que significa o próprio espírito do homem, o que lhe foi dado ao nascer, que o protege e o dirige, de cuja sugestões provêm as ideias originais" (*Crítica do Juízo*, § 46). A inventividade do filósofo requer "um obscuro sentimento da verdade" e esse sentimento é exatamente o gênio. Para Fichte, mesmo que um dia a filosofia progredisse a ponto de conter uma "teoria da invenção,

não seria possível chegar a isso a não ser por meio do Gênio." (*Werke*, ed. Medicus, I, p. 203). Hegel, por sua vez, dizia que a palavra Gênio. era empregada para designar não só os artistas, mas também os grandes líderes e os heróis da ciência (*Vorlesungen über die Ästhetik*, ed. Glockner, I, p. 378). (ABBAGNANO, 2007, p. 481).

O gênio, portanto, é aquele sujeito concebido como um ser com propriedades para criar ideias, obras e objetos originais. Essa significação conceitual passou a existir no campo da estética e, com o transcorrer do tempo, caminhou para a filosofia. A palavra gênio, tanto para Fichte quanto para Hegel, e até mesmo para Kant, está em conexão com a criação de ideais filosóficas originais, é alguém, ou melhor, é um pensador com talento transcendental, com perspicácia magistral, em que o ato filosófico está ligado à inventividade da autenticidade (ABBAGNANO, 2007).

Na opinião do aluno Amazonas (UEPA), a filosofia é uma produção escrita, organizada em livros, com vocabulário difícil. O filósofo é aquele que produz grandes sistemas teóricos, produz acervos de obras que se perpetuam por épocas, é um filósofo que não se limita a questões locais, não se prende a lugares.

Como eu te disse, se a filosofia ela não se limita a conteúdos filosóficos propriamente dito, se a filosofia é uma atitude de pensar crítico, reflexiva, problematizadora, questionadora, perturbadora da ordem [...] eu poderia dizer que a filosofia então ela não se limita a lugares, se tratando em relação a Europa, América Latina. Se existe então um filósofo latino-americano nesse sentido, existe porque então o ato de filosofar passa a não ser conteúdo de escritos pesados, filosóficos, mas como atitude do ser humano. O filosofar como inerente ao ser humano, como inerente a uma curiosidade que a gente de querer se descobrir, de querer descobrir o mundo, de transformar o mundo, de apontar soluções, apontar novos caminhos. Então o filosofar nesse sentido vai ser possibilidade de qualquer ser humano claro que isso leva dá muita polêmica, então respondendo a pergunta, existe filósofo latino-americano? Existe nesse sentido existe em primeira instância o filosofar não depende de conteúdo, não depende de lugares determinado [...] (DISCENTE AMAZONAS UEPA).

Porém, o aluno admite que, eticamente, não se pode negar totalmente a possibilidade de uma filosofia desde a América Latina, pois isto poderia levá-lo a cair em um erro, o ato de descartar totalmente a filosofia latina seria um equívoco. Ele declara que é preciso cuidado ao tratar dessa questão, pois pode haver aspectos relevantes no conteúdo dessas filosofias, como a busca por transformar a realidade, bem como estas podem oferecer uma crítica a uma possível dependência cultural.

Então, de acordo com as colocações do professor Orinoco (UFPA) e dos alunos Ucayali (UEPA), Tocantins (UEPA) e Amazonas (UEPA), no sentido clássico

da tradição filosófica, o filósofo é aquele que produz um pensamento sistemático. Mas, a pergunta que surge é quem consegue formar sistemas filosóficos? São apenas gênios?! Logo, se na América Latina não existe pensadores com esse perfil, e adotando esse critério, então não existe filosofia latino-americana, no máximo há eruditos, reprodutores do pensamento filosófico clássico.

Na filosofia, a palavra sistema tem origem etimológica do latim *systema* e do grego *synistanai*, ambas significando juntar ou unir, porém está associada mais designadamente a conjuntos de conhecimentos ordenados.

Abbagnano (2007), ao olhar para alguns filósofos que discutiram a definição de sistema de pensamento ou de conhecimento, aponta que:

Wolff, por sua vez, dizia: "Chama-se de Sistema um conjunto de verdades ligadas entre si e com seus princípios" (*Log.*, §89). A noção de Sistema moldava-se assim na de procedimento matemático. Kant subordinou-a a outra condição: a unidade do princípio, que fundamenta o sistema, pois ele entendeu por Sistema "a unidade de múltiplos conhecimentos, reunidos sob uma única ideia"; afirmou que o Sistema é um todo organizado finalisticamente [...] Kant fala de "*unidade sistemática* do conhecimento, da qual as ideias da razão pura tentam aproximar-se" (*Ibid.*, Dialética, cap. II, seç. I). (ABBAGNANO, 2007, p. 908-909).

O sistema constitui uma rede de conhecimentos interligados por princípios, razões, justificativas, sejam esses conhecimentos de ordem lógica, ontológica ou cognitiva, a rede de pensamento possui uma unidade, no sentido kantiano uma unidade sistemática de conhecimento.

Assim, um dos motivos para não se aceitar a existência da filosofia latino-americana é o discurso de que nenhum latino produziu um sistema filosófico. Logo não pode ser considerado como um filósofo, sendo apenas um grande erudito, conhecedor aguçado da história da filosofia, porém, que se limita ao papel de erudito. Todavia, a contradição desse argumento se evidencia quando se debruça para a própria história da filosofia, mesmo na narrativa eurocêntrica da filosofia, é possível contra-argumentar esses empregos categóricos de "o que é" e "o que não é" filosofia.

O filósofo mexicano Zea (2015) expressa que, se o único critério adotado pelos "certificadores da filosofia verdadeira" que estão no centro da gestão do sistema-mundo moderno/colonial, for o do conhecimento que se caracteriza como sistemático, logo, uma quantidade considerável de filósofos, que pertence

honradamente à tradição eurocentrada da filosofia, deverá ser deposta de seu lugar privilegiado no acervo canônico, pois:

Senão, onde situaríamos o *Poema* de Parmênides? As *Máximas* de Epicteto? Os *Diálogos* de Platão, assim como a *Apologia de Sócrates*? Onde os *Pensamentos* de Marco Aurélio, os *Pensamentos* de Pascal e o *Teatro* de Jean-Paul Sartre? Não é não pode ser, uma determinada forma o que determine o caráter filosófico de uma reflexão. O que importa é a busca, aquilo que se quer conquistar, o que se pretende, por assim dizer, salvar. Cada um dos homens que consideramos filósofos trataram de salvar algo. Algo próprio do homem. Porém do homem concreto. Do homem em uma determinada circunstância, em um espaço, em um tempo. Salvar as circunstâncias, por que não os latino-americanos? [...] Platão, por exemplo, não deixaria de ser o grande filósofo que é pelo fato de que se considere que o diálogo não é uma forma correta de filosofar. Nada aconteceria tampouco como Parmênides se se considerasse que o poema ou verso também são uma forma inautêntica e alheia à filosofia em sentido estrito. Como também Pascal ficaria fora desta história da filosofia por se expressar por pensamentos ou cartas. Nem Sartre por usar o teatro, o conto ou a novela para expor sua filosofia. (ZEA, 2015, p.05).

O argumento que sustenta a subalternização do filosofar latino-americano deveria excluir também inúmeros outros filósofos inautênticos e não sistemáticos. Contudo, por que há a vigência dessa classificação que autoriza o conhecimento sistemático e marginaliza o não-sistemático?

Esses são mecanismos que operam para a manutenção do racismo epistêmico “que no le permite atribuir a los pueblos y sociedades no-europeas coetaneidad en el tiempo ni capacidad de producir pensamiento digno de ser considerado parte del legado filosófico de la humanidad o la historia mundial” (GROSFOGUEL, 2007, p.70). Como Zea (2015) já havia argumentado, a colonialidade escamoteia a relação do pensamento com o contexto em que se pensou, o mesmo ocorre com a genialidade. Para o autor a originalidade não tem a ver com seres iluminados, pois, na história da filosofia, há inúmeros caso de pensadores que refletiram a partir da obriedade que os cercava.

Na atualidade, muito dos grandes temas da tradição filosófica emergiram de situações ingênuas, como pensar a existência, as relações de poder, Deus, entre muitos outros. Diz-se ingenuidade não no sentido raso e simplista do pensar, mas com o sentido de problemas tão próximos, tão concretos aos filósofos. Claro, cada um com as problemáticas de sua época.

O filósofo Zea (2015) explica com maior concisão esse ato de ingenuidade que leva a um ato autêntico, para ele:

Ingênua, neste sentido, foi a reflexão dos chamados filósofos pré-socráticos. Para se explicarem e explicarem o mundo em que viveram e os problemas que este apresentava aos homens de seu tempo se serviram dos conceitos ao seu alcance. Buscando explicar o movimento, a mudança da natureza e do próprio homem, encontraram nos elementos naturais a explicação dos mesmos. A água, o fogo, o ar foram expressões do que havia de permanente frente à angústia da mudança. [...] Cristalizam-se filosofias, sistemas, que parecem falar, como o fizeram seus criadores, nos problemas do homem, porém em abstrato, sem se referir ao homem concreto. Ao homem cujos problemas foram motivo de reflexão própria de toda filosofia autêntica e cuja autenticidade se escamoteia em nome da pureza de uma suposta filosofia e da integridade de um pensamento que, ao que parece, não deve se misturar com a realidade; uma realidade que agora lhes parece ser alheia. (ZEA, 2015, p.09).

A filosofia nasce do seu enfrentamento com as questões da realidade. A autenticidade do filosofar está, em primeiro lugar, nessa relação com as indagações pertinentes ao real, em segundo lugar, está relacionada ao processo de socialização, ao processo de partilha social desse conhecimento construído.

Aqui não se está negando a perspicácia dos filósofos ao longo da história, não se está aqui dizendo que suas produções, por partirem da obviedade, de seus contextos de vivência, são conhecimentos menores. É claro que cada filósofo, na história, teve o mérito de refinar o conhecimento, de contribuir com o seu conhecimento para o desenvolvimento da humanidade, é por isso que ficaram para a história.

O problema é: por que não se pode ter, na América Latina, filósofos com essa genialidade aguçada para produzir conhecimento filosófico autêntico? Não se tem, neste pedaço do mundo, estética? Ou política? Uma história da filosofia Latino-americana e Caribenha? Será se não há originalidade em investigar os problemas herdados do colonialismo? Não há espaço na história mundial para os latino-americanos? Será que o imaginário ontológico do sujeito do terceiro mundo não é digno de reflexão?

Dussel (2007) explica que esse direito a filosofar a partir da América Latina nunca foi concedido, pois:

A filosofia hegemônica foi fruto do pensamento do mundo como dominação. Não tentou ser a expressão de uma experiência mundial, e muito menos dos excluídos do "sistema-mundo". Mas exclusivamente regional, porém com pretensão de universalidade (quer dizer, negar a particularidade de outras culturas). Por isso, nas histórias da filosofia em uso, só se recorda, no estágio II do sistema inter-regional, o mundo greco-romano; no terceiro estágio, muito pouco do mundo muçulmano (e nada da sabedoria do Oriente); e na modernidade, só a Europa. Até o presente, a "comunidade hegemônica filosófica" (europeu-norte-americana) não outorgou nenhum



reconhecimento aos discursos filosóficos dos mundos que hoje se situam na periferia do sistema-mundo. (DUSSEL, 2007, p.77).

A colonialidade do saber vem percorrendo ao longo de séculos, constituindo, desde o início do sistema-mundo moderno/colonial, a geopolítica do conhecimento, que sempre foi gerida pelo Eurocentrismo, sempre subalternizando outras culturas, outras experiências, outras filosofias, classificando esses “outros negados” como imaturos para produzirem gênios, regionalistas demais, presos a estudos locais, não possuidores de competência para construir conhecimentos filosóficos sistemáticos, entre outros argumentos e conceitos que são introjetados na história da filosofia, na cotidianidade das Universidades, nos cursos de graduação, nas disciplinas ministradas, nos desenhos curriculares, nos livros publicados, nos eventos científicos e outros espaços do “conhecimento legítimo e respeitável”.

No geral, os relatos dos estudantes e docentes da UEPA e UFPA revelam aproximações, como em respostas sobre a filosofia ser um conhecimento teórico, ato de refletir sobre problemas universais da humanidade, concepções herdadas pela tradição filosófica. Há ainda relatos que afirmam que a filosofia, por ser universal, não pode se prender a contextos locais.

Para os estudantes e docentes da UEPA e UFPA existe Filosofia latino-americana? Bem, neste ponto apareceram as divergências entre os alunos e professores, pois como em toda relação humana existem contradições, aqui elas ficaram evidentes. De um lado, afirma-se uma concepção aberta, crítica e dialógica do saber filosófico. Em contrapartida, do outro lado, negava-se as dimensões históricas e culturais de outras filosofias. Ainda assim, o discurso hegemônico afirmou que não existe filosofia latina, pois só é possível filosofar a partir dos cânones elencados pela história da filosofia.

Destaca-se alguns conceitos recorrentes nas falas dos sujeitos, como: Tradição, Universal, Regionalismo, Sistema ou Conhecimento Sistemático e Gênio. Para ancorar as análises, buscou-se na história da filosofia o significado desses conceitos, usando como base dicionários de filosofia, de política e sociologia, posterior a esse momento, iniciou-se o processo de problematização do ensino de filosofia pela perspectiva Decolonial.

## 8 TRAÇOS DECOLONIAIS: A INSURGÊNCIA DE FILOSOFIAS-OUTRAS

Soy américa Latina,  
un pueblo sin piernas,  
pero que camina  
[...] Vamos caminando  
Aquí se respira lucha  
(Calle 13, Latinoamérica<sup>22</sup>)

O objetivo desta seção é apresentar expressões decoloniais que emergiram durante as investigações e apareceram em duas disciplinas: Filosofia latino-americana (UEPA) e Tópicos de Filosofia Brasileira (UFPA), bem como traços decoloniais encontrados nas falas de alguns professores e alunos das duas universidades.

### 8.1 Visões de Alteridade Filosófica

Nas seções anteriores, foram apresentadas e analisadas as falas de docentes e discentes que tinham uma perspectiva eurocêntrica da filosofia, em que todos negavam a existência da filosofia latino-americana.

Apesar do domínio da colonialidade do saber nas duas graduações em filosofia, foi possível também encontrar práticas e concepções decoloniais, experiências que visam combater a subalternização dos saberes filosóficos não outorgados pela modernidade/colonialidade.

Essas experiências demonstram que, apesar de toda violência da colonialidade do saber, surgem nas brechas da modernidade/colonialidade epistemologias de enfrentamento, como se observa nas narrativas abaixo.

Identificamos nas entrevistas com docentes e discentes que estes compreendem o saber filosófico como um saber mais aberto, como um conhecimento que é situado e que está molhado pela cultura, história e política daqueles que a praticam.

---

<sup>22</sup> Calle 13, Latinoamérica, compositor: Calle 13 Intérprete: Calle 13. Álbum: Entre los que quieren, 2011.

O educador Araguaia (UEPA) destaca que a América Latina possui características e modos de vida que são distintos, e precisam ser tomados com muita atenção, em virtude de que se criou aqui, nesta parte do globo terrestre, formas bem peculiares de refletir.

De certa forma nós ainda nos ressentimos de uma eurocentração do pensar. Essa é a grande sacada da filosofia pelo menos o tom que eu estou tentando dar aqui no curso, nos não podemos abrir mão que nós temos as nossas próprias peculiaridades do nosso pensar, nossos próprios condicionamentos, quem sabe por nossas próprias características em virtude do nosso espaço da maneira como nos formamos como seres humanos, tendo especialmente o espaço amazônico e isso de certa forma determina a nossa relação com o todo, com a natureza, com a vida [...] A grande sacada é perceber como é que nós... eu não diria nem construímos um pensamento amazônico, mas como é que a partir de toda a herança filosófica ou humana podemos perceber as nossas peculiaridades como é que a gente pensa, como é que o nosso caboclo pensa a vida, qual é a nossa cosmovisão, que importância tem isso no nosso pensamento humano ocidental global, enfim. Em termos latino-americanos, nós já temos referências já construídas, como Enrique Dussel, o próprio Rubem Alves, pensadores que já se destacam... Eu diria até em nível mais amplo pelo vigor, mas principalmente pela percepção da realidade concreta da América Latina... Da população latino-americana... Questão de miséria... De dependência... De muitas vezes de submissão, então existe sim! Já percebo claramente um pensamento latino-americano rigoroso, disciplinado, original, inserido e profundamente dialogal. (PROFESSOR ARAGUAIA UEPA).

O professor Araguaia (UEPA) enfatiza que a filosofia latino-americana é concreta, constitui-se em um modo de pensar e agir aprofundado que está inserido nos debates filosóficos mais relevantes da atualidade. Cita, como exemplo, o filósofo Enrique Dussel e Rubem Alves. O professor também informa que tenta imprimir esse perfil aberto nas aulas pela originalidade e rigor dos pensadores latino-americanos.

Explica o professor Juruena (UEPA) que existem dois processos de formação de uma perspectiva filosófica. O primeiro é excludente e busca moldar a realidade e os problemas numa fôrma, encarando a filosofia apenas com objetivo de dar uma resposta. Historicamente, essa posição da filosofia da resposta mantém uma interpretação eurocentrada do mundo, respostas eurocêntricas para tudo. A outra formação, de perspectiva mais inclusiva, é mais aberta, mais horizontal, como elucida o professor:

Primeiro eu faço aquelas duas distinções, há duas perspectivas básicas de se encarar a filosofia... Aqueles que encaram pela **pergunta** e aqueles que encaram pela **resposta**... Aqueles que encaram pela resposta certamente vão dizer que filosofia é grega, europeia, porque você leva em consideração a resposta sistematizada nos moldes racionalistas que a Europa inventou. No entanto, na perspectiva da pergunta... Eu não tenho como dizer qual foi

o primeiro homem que perguntou sobre o sentido da vida... O porquê dele tá aqui... Se eu posso ser bom... Se a minha ação tá sendo boa ou não, né?! Se aquilo que eu penso sobre o mundo é verdadeiro ou não... Quem é que vai dizer quem foi o primeiro homem que disse isso? Ninguém sabe! Na verdade ninguém sabe! Pra mim a filosofia não tem lugar nem tempo... Nessa perspectiva ela não tem... Eu sou mais da pergunta do que da resposta... Eu não posso dizer, numa perspectiva até preconceituosa, que os iluministas nos apresentaram... Que na Idade Média não houve filosofia, porque os caras não estavam respondendo conforme os antigos clássicos... Da Grécia antiga... [...] Enquanto eu não me batizar naquela água da Grécia não sou filósofo? Enquanto ou não viajar pra Europa pra fazer um curso na Sorbonne eu não sou filósofo? Eu acho isso meio complicado, com o universo de pessoas que temos no mundo... Isso se dá com as mulheres de revés é pensar [...] pode ter mulheres filósofas? Na perspectiva da história parece que não! Porque elas não aparecem, então assim como não apareceu o primeiro homem que perguntou sobre a veracidade do conhecimento, sou completamente contra essa ideia que você pode imaginar a filosofia somente na Europa [...] (PROFESSOR JURUENA UEPA, GRIFO NOSSO).

A filosofia da pergunta, conforme o professor Juruena (UEPA), rompe com o dogmatismo, quebra com os modelos que estratificam o saber, ela questiona a geopolítica do conhecimento, indaga a retórica monolítica da história que exclui os não-europeus e as mulheres da roda da história e da filosofia.

Assim, a posição dos dois docentes assinala o que Catherine Walsh (2016) designa de “brechas decoloniais”, que se caracterizam como espaços geográficos e epistemológicos de construção da resistência.

As brechas se transformam no lugar e no espaço a partir do qual a ação, militância, resistência, insurgência e transgressão são impulsionadas, onde as alianças se constroem, e surge um modo-outro que se inventa, cria e constrói. (WALSH, 2016, p. 72).

Evidente que essas brechas estão ainda entre as emaranhadas redes da racionalidade estrutural moderna/colonial da universidade, mas são práticas alternativas que objetivam crescer, dialogar e se somar a outros *locus* decoloniais.

O estudante Tapajós (UFPA) alerta que os obstáculos criados para se acessar a filosofia latino-americana se dão mais pelo desconhecimento dela, porque na academia não se lê nenhum autor latino-americano ou caribenho; isso ocorre em razão da negação ontológica do latino, do caribenho e do Amazônico, como ele explica:

Acho que é muito possível, eu acho que já há... O que eu acho é que a gente desconhece... Acho que a gente vive ainda uma cultura eurocêntrica... Acho que o Brasil é o único país que vive de costa pro seu continente, nós somos mais próximos de Portugal, da Alemanha, até o próprio Caetano na brincadeira, na música... Só é possível filosofar em alemão ele deixa meio que subentendido que somente os clássicos até

então reconhecidos pela história enquanto filosofia são filósofos... Na verdade não é isso... Eu parto da perspectiva, do princípio que onde existe o espanto, a admiração existe sim a semente e a prática do fazer filosófico e de novo na Amazônia, sobretudo a gente vive uma filosofia que ela é indígena, que ele é negra, que ela é ribeirinha né, que ela é cabana inclusive, e de novo, a filosofia, ela tem que se contextualizar, tem que se localizar no espaço tempo. Então, aonde existe o pensamento, aonde existe o espanto e admiração seja na Amazônia, seja no oriente médio, seja na África que a gente já fala de filosofia africana, então existe espaço pra que haja filosofia extremamente genuína nessas perspectivas... Chega de dizer que o berço é a filosofia é produzida ou na Grécia antiga ou na Alemanha. Essa é uma leitura que a gente faz a partir da vivência na Amazônia. A gente vive hoje um vício ainda na Amazônia de negar as nossas origens, de negar que nós somos os povos das florestas. A academia... a universidade não é pensada na perspectiva do universo de reconhecer os elementos do cotidiano, ela é pensada no processo institucionalizado numa coisa bem acadêmica que ignora um tripé que precisa ser entendido e a filosofia também tá nesse tripé que é a formação, ensino, pesquisa e extensão, né?... Entender que na sala de aula nós temos que sair para outros espaços e conseguir conviver... A filosofia precisa ser tragável... Precisa ser consumida... precisa ser apresentada pra diversos outros povos que fazem da sua vivência também formas de filosofar (DISCENTE TAPAJÓS UFPA).

O estudante Tapajós (UFPA) acredita que o espanto e a admiração são qualidades e ações inerentes ao ato de filosofar, não pertencem apenas a geografias específicas. O espanto é global, é pluriversal, por isso, a filosofia não está presa na Grécia e, muito menos, na Alemanha. O filosofar, também, é amazônico, está no cotidiano dos ribeirinhos, está na tradição indígena, está na resistência negra, todas essas variações não são meras cópias, possuem originalidade ao mesmo tempo em que dialogam em âmbito mais amplo do saber.

Já Juruá (UFPA) assinala que as vivências filosóficas são a melhor forma, o melhor conceito para se caracterizar o que seria a filosofia, pois cada pessoa, país e cultura possui vivências próprias com o ato de filosofar, criando assim visões e concepções que são particulares, contudo que se relacionam com as outras visões.

Cada um deles tem uma vivência, cada um de nós temos uma vivência, então existe filosofia em todos esses grupos, em todas essas culturas, tem em qualquer lugar... Só que tem uma diferença, tem gente que enxerga isso como filosofia e gente que não enxerga como filosofia, isso porque já temos conceitos, já temos vícios, tem essa complicação de quebrar [...] preconceitos que eu diria que a gente tem com o que seja e o que não seja filosofia. Acho que o que falta mesmo é conhecer, se abrir pras coisas. Eu acredito que produzam, eles estão inseridos na cultura deles e eles têm modos de entender, e a filosofia ela surgiu como? Pra compreender as coisas! então eles compreendem de acordo com o pensar deles isso não deixa de ser filosofia. A gente tem sim. (DISCENTE JURUÁ UFPA).

A discente Juruá (UFPA) explica que as concepções autoritárias de filosofia vão criando cegueiras em relação a essas filosofias subalternas, porque muitos

professores e alunos acabam por “se amarrarem” nos conceitos e nas visões já estabelecidas pela colonialidade do saber. Por isso, diz ser urgente abrir-se para as filosofias que, por muito tempo, foram marginalizadas pela visão dominante.

Assim, afirmar a identidade da filosofia na América Latina em nenhum momento se caracteriza como uma defesa do chauvinismo, pelo contrário, está ligada ao compromisso ético-político com o Outro negado pela totalidade da modernidade/colonialidade, conforme Dussel (2007).

É notório que as identidades regionais são construídas da colonialidade, a Europa, enquanto gestora do sistema-mundo, classificou geopoliticamente as regiões do globo. Porém, se afirmar desde a ameríndia, não significa aceitar a imposição ontológica, na verdade significa reconstruir, pois se pretende redesenhar o imaginário geográfico e cognitivo, mudança que surgiu das feridas abertas com significados-outras para afirmar identidades-outras (GROSFOGUEL, 2010; MIGNOLO, 2003; DUSSEL, 1994).

Respeitar as distintas vivências filosóficas, como aponta Juruá (UFPA), reconhecer o filosofar indígena, negro e ribeirinho, como destacou Tapajós (UFPA), é partir da perspectiva filosófica do Outro, do lugar mais além, são filosofias desde a exterioridade do sistema-mundo moderno/colonial.

Declarar la independencia intelectual, para estimular nuestros talentos y nuestra propia dignidad, combatiendo el colonialismo. Obviamente, esto no significa rechazar lo que hacen otros grupos de diferentes latitudes, sólo por ser de naciones extrañas; tal cosa sería un miope etnocentrismo, un síntoma real de inferioridad. (FALS BORDA, 1970, p.80-81).

Os modos-Outros de produzir filosofias surgidas das alteridades subalternizadas significam, além de posturas de resistência do “nosso pensar latino”, que são lutas pela autonomia intelectual, são combates travados pela independência epistemológica e filosófica.

Deste modo, dois dos cinco docentes entrevistados apresentaram uma concepção mais aberta e descolonizada da filosofia, uma filosofia da pergunta, assumindo um papel decolonial no curso, evidente que com limitações e contradições, porém com significativos papéis.

## 8.2 Vivências Decoloniais

É importante destacar que a criação de apenas uma disciplina ou um curso com ênfase na América Latina não garante de fato uma graduação capaz de compreender a realidade a partir das nossas raízes, pois, para que exista uma educação ou ensino de filosofia descolonizado, é imprescindível reconstruir as relações, irromper com as hierarquias cognitivas e ontológicas cristalizadas na intersubjetividade ameríndia.

Porém, são importantes as iniciativas que visam combater a colonialidade, pois este é o primeiro passo a ser dado, mesmo que pareça uma ação pontual. Pode ser, na verdade, um ponto de inflexão, por isso, serão destacadas as disciplinas de Filosofia Latino-Americana e Filosofia Brasileira (UFPA), como expressões alternativas à colonialidade do saber.

### 8.2.1 Filosofia Latino-Americana – Universidade do Estado do Pará

#### Quadro 36 - Ementa - Filosofia Latino-americana

<b>Filosofia Latino-americana / UEPA</b>
<p>A Filosofia na América Latina, no Brasil e na Amazônia. O problema da identidade do pensamento latino-americano. A filosofia da libertação.</p> <p><b>Bibliografia</b>            DUSSEL, Enrique. 20 tesis de política. México: SIGLO XXI; CREFAL, 2006.            ____ Teologia da Libertação: um panorama de seu desenvolvimento. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.            ____ El encubrimiento del Índio. 1492: hacia el origen del mito de la modernidad. México: Cambio XXI; Colégio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, 1994.            ____ Filosofia da Libertação. São Paulo: Loyola, 1982.            ____ Para uma filosofia da libertação latino-americana. vol. 1. São Paulo: Loyola, 1982.            REVISTA de Filosofia. Libertação Liberación. Ano III. N.1. Campo Grande-MS: CEFIL, 1993.</p>

Fonte: Projeto Pedagógico Curso de Filosofia- UEPA, 2008.

A disciplina traz, na referência bibliográfica básica, obras do filósofo Enrique Dussel, que problematizam toda a tradição histórica e filosófica eurocêntrica, cujo papel é desconstruir a base Moderna/Colonial enraizada na produção de conhecimento.

A disciplina também tem como tema a formação da identidade do pensamento latino-americano e os problemas na constituição da identidade filosófica latina, além de trazer as reflexões para contextos mais específicos, como o Brasil e a

Amazônia. Estes aspectos deixam evidente que, no sul global, existem questões filosóficas a serem criadas e respondidas, pois o Brasil e a América Latina têm núcleos problemáticos assim como qualquer outra cultura no mundo.

Todos los pueblos tienen “núcleos problemáticos”, que son universales y consisten en aquel conjunto de preguntas fundamentales (es decir, ontológicas) que el homo sapiens debió hacerse llegado a su madurez específica. Dado su desarrollo cerebral, con capacidad de conciencia, autoconciencia, desarrollo lingüístico, ético (de responsabilidad sobre sus actos) y social, el ser humano enfrentó la totalidad de lo real para poder manejarla a fin de reproducir y desarrollar la vida humana comunitaria. (DUSSEL; MENDIETA; BOHÓRQUEZ, 2009, p.15).

Esses argumentos reforçam que as especificidades filosóficas das culturas latino-americanas e caribenhas são autênticas e podem (e devem) se comunicar com outras problemáticas do sul global e do norte global, em uma perspectiva pluriversal descolonizada.

O estudante Ucayali (UEPA) narra a sua experiência na disciplina em questão, como ela foi abordada pelo professor em sala de aula e o que mais ficou marcado das discussões feitas.

A primeira problemática pra sensibilizar os alunos foi justamente o processo de colonização, que não foi só de corpos, mas de mentes, justamente pra se adequar a uma cultura que está sendo subjugada à Europa. Então essa foi a partida do professor, do processo de colonização que foi brutal, foi muito violento simbolicamente e fisicamente, e foi essa e quais eram os autores que estavam sendo trabalhados, eu lembro de dois que me marcaram muito, o Raúl Fornet-Betancourt e o Enrique Dussel, esses eu quero sempre ter por perto, eles pensaram as problemáticas da filosofia latino-americana a partir da própria filosofia latino-americana, todo filósofo fez isso, Descartes pensou o método a partir das necessidades dele na França, e porque se pensa filosofia e já se pensa na Europa, naquele tempo era útil pra ele, agora continua sendo com certeza, agora a gente tem que pensar do nosso contexto, foi essa a grande lição de Dussel, o processo de colonização, e ele sempre priorizou as grandes revoltas, Zapatismo, bolivarianismo, ele pensou a partir das problemáticas da decolonização que os grandes pensadores, ou grandes revolucionários da América Latina tentaram investir, entendeu?, e foi a partir desse movimentos sociais e históricos ele nos levou a perceber que é necessário uma filosofia latino-americana porque a gente só vai ter condições de pensar e não adestrar quando a gente pensar a partir da nossa realidade. (DISCENTE UCAYALI UEPA).

Nas entrevistas anteriores, o estudante Ucayali (UEPA) afirmou ser filho dos cânônicos, pois a filosofia tem origem grega. Entretanto, ao cursar a disciplina filosofia Latino-americana, reconheceu a importância de perceber que os conhecimentos estão geopoliticamente localizados, possuem *locus* territorial e epistêmico. Com essa experiência, ele passou a entender a importância dos



elementos históricos ao se estudar filosofia, bem como perceber os vários discursos, presentes na universidade, que encobrem outros saberes.

Ao ser perguntado sobre a possibilidade da filosofia na Amazônia, o estudante Ucayali enfatiza que é um caminho ainda em construção, não nega, entretanto afirma que ainda precisa ser traçado o caminho filosófico do sujeito amazônico.

O professor Benedito Nunes, uma das últimas frases dele, que eu fui ao evento sobre o curso de filosofia, lá na federal, ele falou que ele ficou devendo isso, ele pensou muito a estética, a lógica, a fenomenologia, ele ficou devendo de pensar essas problemáticas aqui na Amazônia, é possível sim, eu não conheço nenhum pra te falar, e muito menos sou um, é possível sim, porque não, já que tem fenômenos e situações que só acontecem aqui, e não acontecem em outro lugar, mas só aqui, é possível, a filosofia amazônica é possível, sim (DISCENTE UCAYALI UEPA).

O professor Benedito Nunes foi um dos criadores do curso de filosofia da UFPA, um pensador importante para o cenário intelectual paraense e brasileiro. O professor Benedito Nunes, segundo Ucayali (UEPA), demonstrou que ainda precisa se afirmar uma filosofia desde a Amazônia, um desafio que ele não teve tempo de enfrentar.

Observamos, então, que a disciplina é importante por fomentar a construção da crítica à razão moderna/colonial, enfrentando e desconstruindo a racionalidade que subalterniza o Outro negado, pois é uma crítica que:

se hace en nombre de una racionalidad diferencial (la razón ejercida por los movimientos feministas, ecologistas, culturales, étnicos, de la clase obrera, de las naciones periféricas, etc.) y universal (como la razón práctico-material, discursiva, estratégica, instrumental, crítica, etc.). La afirmación y emancipación de la Diferencia va construyendo una universalidad novedosa y futura. La cuestión no es Diferencia o Universalidad, sino Universalidad en la Diferencia, y Diferencia en la Universalidad (DUSSEL, 2001, p.450).

O discente tem a oportunidade de perceber que existem outros modos de ser e saber, como ensinam os zapatistas, o Movimento Sem Terra, o movimento feminista, os movimentos indígenas e o movimento negro, constatando que há diferenças na universalidade.

Para o estudante Amazonas (UEPA), a disciplina no início representou muita preocupação, ele se sentiu muito confuso pelo fato do debate ser bem distinto de muitas discussões feitas no decorrer do curso, e porque se apresentava uma problemática nova.

A filosofia latino-americana teve um professor muito bom, mas que é... Eu particularmente não conseguia entender a aula dele de filosofia latino-americana, em linhas gerais a gente estudou Dussel, né, e outros com nomes bem complicados, aquele José Ortega y Gasset, o Raúl Fornet-Betancourt, entre outros, aí professor mostrava fotos mais próprias do nosso continente de miséria e a partir desses teóricos a gente estudava... Fazia a disciplina. [...] Segundo Dussel, segundo o que a gente entendeu, seria uma filosofia que parte da nossa própria realidade latino-americana, que tem a sua famosa filosofia da libertação que na verdade parte do local, da nossa realidade, mas que também ela não dispensa conceitos de uma filosofia europeia ou outra filosofia, por exemplo, mas é claro que ela parte do mundo real, da nossa realidade uma filosofia que liberte os povos, os sofridos, os dominados vamos dizer assim, e que tenta ser autêntica, a partir disso faz crítica a uma filosofia não latino-americana, mas também precisa dela de algumas forma, mas não descarta ela pra ajudar, pra pensar em toda essa questão. (DISCENTE AMAZONAS UEPA).

O estudante Amazonas salienta que, apesar do estranhamento, compreendeu a importância de uma postura filosófica que tenha compromisso com a história do continente, uma postura que dialogue com a realidade, mas uma postura sem sectarismo, pelo contrário, uma postura crítica e descolonizadora.

Os alunos narraram, em outro momento da entrevista, que as aulas eram expositivas, o professor levava textos, realizava debates, em alguns momentos, apresentou letras de músicas, filmes e pinturas sobre vários momentos importantes da história da América Latina.

Esses temas são coerentes e importantes para a formação, porque, como já debatido na sexta seção desta dissertação, a filosofia não é um corpo celeste, que emana do espaço sideral para seres iluminados, como anuncia Gomes (1994):

Ao inverso do comumente suposto, não é a desvinculação do lugar e do tempo que confere profundidade a um pensamento, como, por exemplo, o de Platão. Seu grande mérito é ser a expressão realizada do espírito grego num dado momento - pois este homem foi, sem dúvida, um grego. Compreendemos mal o que disse se quisermos conservar de sua obra aquilo que não se "mistura" impuramente com as atribuições de sua época. A consciência aguda, altamente diferenciada da Razão grega naquele momento, eis a raiz de sua profundidade e a natureza de sua lição. Seu pensamento torna-se incompreensível se não levarmos em conta a íntima conexão que aí existe entre Política e Filosofia, sendo esta esclarecida por aquela, na medida em que reflete a seu respeito. (GOMES, 1994, p.19).

Antes das discussões clássicas, antes dos sistemas teóricos se universalizarem, primeiramente, eles estavam fincados em uma realidade. É evidente que foi necessário a sensibilidade e perspicácia de alguns homens ou mulheres, que se espantaram com os problemas a sua volta, com questões que incomodavam ou chamavam à atenção.

A disciplina possibilita aos alunos discutirem questões centrais da formação da filosofia latino-americana e caribenha, bem como as várias correntes filosóficas que surgiram ao longo da história na América, o problema da autonomia e da identidade, os dilemas do universalismo, entre outras indagações-chaves oferecidas por esse estudo.

Nas palavras de Beorlegui (2010), a filosofia latino-americana tem sido objeto de estudo de muitos países, universidades e pensadores, a partir de vários pontos de vista, correntes teóricas, com larga produção bibliográfica, como livros, teses e artigos, abordando múltiplos temas e inúmeras épocas históricas.

Evidente que os modos de abordar ou de trabalhar com a filosofia latino-americana apresentam diversas contradições, limitações e desafios. Eclodem, nesse debate, múltiplas posturas, como a universalista, a nacionalista e a perspectivista, que Carlos Beorlegui (2010) destaca como as três posturas consideradas fundamentais, quando se debate filosofia latino-americana:

a) La postura *universalista* defiende que no hay más que una filosofía para todas las culturas, negando rotundamente la existencia de las filosofías «nacionales». Para esta postura, es tan absurdo hablar de filosofía latinoamericana o española como defender la existencia de matemáticas, o física, alemanas o chinas. La filosofía, como cualquier otro saber, no tiene patria y debe entenderse y ejercitarse de la misma forma en cualquier región del planeta.

b) La postura *nacionalista*, en cambio, considera legítimo y válido hablar de «filosofías nacionales», basándose en la supuesta existencia de caracteres o «espíritus nacionales» (el *Volksggeist* de los románticos alemanes), que se expresan en filosofías y cosmovisiones específicas.

c) La postura *intermedia* o *perspectivística/circunstancialista* entiende que, aunque los problemas filosóficos responden a preguntas y respuestas universales, también es cierto que tales planteamientos interrogativos, con sus correspondientes soluciones, poseen una apoyatura circunstanciada y epocal. Pero se distingue de la segunda respuesta en negar el carácter esencialista e inamovible de los diferentes puntos de vista perspectivísticos. (BEORLEGUI, 2010, p.34-5).

Cada postura corresponde a projetos epistemológicos de poder, como a universalista que desconsidera a diversidade filosófica, como já se problematizou nas seções passadas, com um discurso que encobre os interesses eurocêntricos do saber dominante.

A nacionalista, por sua vez, valoriza a cultura das populações ameríndias, porém há o risco de se cair no ufanismo, perigo esse que é uma resposta

fundamentalista à modernidade/colonialidade. A terceira postura busca ser uma compreensão mais dialética, em virtude de procurar estabelecer o diálogo entre o local e o universal, sem cair na percepção dualista do mundo.

Para Beorlegui (2010), a filosofia, como modo de ver e se situar na realidade, não pode desperdiçar a sua personalidade, uma vez que seus autores e autoras estão demarcados por questões étnicas, são marcados pelas circunstâncias históricas e políticas.

A disciplina apresenta aos discentes tarefas históricas do pensamento filosófico latino-americano e caribenho, tarefas que desafiam os autores e as autoras a construir o diálogo entre as perspectivas socioculturais e o entorno filosófico universal. Abaixo são apresentadas as questões e dificuldades inevitáveis de quem se põem a pensar desde a alteridade filosófica latino-americana, como:

- 1) La delimitación de qué entendemos por *filosofía* y por *filosofía latinoamericana*. Es decir, nos debemos enfrentar con la pregunta sobre el ser de la filosofía, en general, y sobre la autenticidad de la filosofía latinoamericana.
- 2) El problema de la *metodología* más adecuada a la investigación sobre el pensamiento filosófico latinoamericano.
- 3) Y, como un aspecto y concreción de la problemática anterior, ser consciente y esclarecer la cuestión sobre el sesgo *interesado e ideológico* que toda reflexión teórica, y por tanto también la historia, lleva consigo. (BEORLEGUI, 2010, p.36-7).

Esses núcleos problemáticos, elencados por Beorlegui (2010), confirmam a autenticidade filosófica latino-americana. Ser autônomo é deixar de prestar contas às normas dominantes, é construir pontes epistêmicas com filosofias abertas, com filosofias não-dogmáticas, subverter a ordem moderna/colonial; essa é a pauta principal para a filosofia latino-americana.

Destaca-se, nesse sentido, o surgimento de um grupo de filósofos que expressa essa filosofia socioculturalmente situada, descolonizadora e dialógica, cujos membros são partidários da filosofia da libertação, tendo como precursores:

los escritos de Augusto Salazar Bondy, *¿Existe una filosofía de nuestra América?*, y de Leopoldo Zea, *Filosofía americana como filosofía sin más*. Pero los momentos y circunstancias en que se gesta este movimiento filosófico son los diversos Congresos de Filosofía, entre otros los de la Facultad de S. Miguel (Universidad del Salvador, Argentina). Un grupo de filósofos jóvenes argentinos, entre los que hay que destacar a E. Dussel, J.C. Scannone, O. Ardiles, H. Cerutti y otros, se planteó la necesidad de filosofar no desde los parámetros tradicionales de Europa, sino desde el

propio ser y circunstancias de Latinoamérica. Ello implicaba de nuevo plantearse el problema de la identidad de LA. (BEORLEGUI, 2010, p.46).

O coletivo de filósofos que nascia tinha, e ainda tem, como bandeira principal de luta a emancipação filosófica dos latino-americanos e caribenhos, contra toda forma de opressão eurocêntrica, resgatando as suas origens, suas fontes e as suas características, arquitetando desde a exterioridade a autonomia filosófica ameríndia.

### 8.2.2 Tópicos do Pensamento Filosófico Brasileiro – Universidade Federal do Pará

Quadro 37 – Ementa - Tópicos do Pensamento Filosófico Brasileiro

<b>Tópicos do Pensamento Filosófico Brasileiro / UFPA</b>
<p>Estudo das principais concepções do pensamento filosófico brasileiro.</p> <p><b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</b></p> <p>.            PAIM, Antônio - História das Ideias Filosóficas no Brasil, S.P., EDUSP, 1974.            - A Escola do Recife. R.J., Saga, 1966.            - Estudo do Pensamento Filosófico Brasileiro, S.P., Convívio, 1986.            CASTAGNOLA, Luís - "O Pensamento Filosófico no Brasil" in Humberto Padovani - História da Filosofia, S.P., Melhoramentos, 1961.            CRUZ COSTA, João - Panorama da História da Filosofia no Brasil, S.P., Cultrix, 1960.  <b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</b>            PINHEIRO MACHADO, Geraldo - "A Filosofia no Brasil" in Johannes Hirschberger - História da Filosofia Contemporânea, S.P., Herder, 1968.            VÁRIOS - As Idéias Filosóficas no Brasil, S.P., Convívio, 1978.            ARANTES, P. Um Departamento de Filosofia no Ultra-Mar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.            NOBRE, Marcos e REGO, José Márcio (Org.). Conversas com filósofos brasileiros, São Paulo, Editora 34, 2000</p>

Fonte: Projeto Pedagógico Curso de Filosofia UFPA, 2010.

Como indicação básica, a disciplina procura trazer temas como a história das ideias filosóficas no Brasil e autores como Antônio Paim, pesquisador do pensamento filosófico luso-brasileiro, João Costa Cruz, Geraldo Machado Pinheiro, Luís Castagnola, dentre outros. Esta disciplina é ofertada somente como eletiva e para o curso de bacharelado.

Para Severino (1997), a filosofia, no Brasil, durante anos, esteve limitada à imitações de modelos eurocêntricos, a reproduzir esquemas estranhos à realidade brasileira, mas, ao longo dos anos, isso vem mudando, pois "a filosofia entre nós já não se limita aos escolásticos ambientes ecléticos. Expandiu-se em todas as

instituições de ensino, públicas e privadas, nos vários graus, em cursos específicos ou integrados” (SEVERINO, 1997, p. 14).

A disciplina enfatiza que o Brasil já vem construindo uma tradição no estudo, no ensino e na produção filosófica, ao contrário do que a colonialidade do saber difunde, como a afirmação, que se viu na sexta seção, de que o Brasil não teria tradição.

A estudante Purus (UFPA), ao falar da sua experiência, explica que os estudos sobre a filosofia brasileira estão focados mais nos autores contemporâneos, como Benedito Nunes, Marilena Chauí, Clóvis Barros Filho, cujos textos estão centralizados mais nas questões políticas e éticas, além de investigarem um pouco sobre as revoltas sociais na história brasileira.

Essa disciplina é inovadora, nós não teríamos esse tópico dois anos atrás, e assim as produções filosóficas geralmente são eurocentristas, ou seja, Karl Marx, Engels, Kant, ou seja, todos os autores filosóficos eles produziram visando os problemas da Europa, então quando a gente ver um tópico da disciplina filosófica, trazendo pra nossa realidade e a gente consegue perceber que são conflitos nossos mesmo, por que tem filósofos que falam sobre problemas epistemológicos, nós não passamos por problemas epistemológicos, a gente vai passar mas não agora e quando a gente ver tem produção textual filosófica que tem problemas atuais da nossa região mesmo a gente consegue ver que é real que a filosofia estar viva não é uma coisa assim que não é aplicada, que se faz filosofia aqui e se faz bem e consegue propor teorias e soluções. (DISCENTE PURUS UFPA).

Essa disciplina, segundo Purus (UFPA), contribui para se fugir do Eurocentrismo que é muito comum na faculdade de filosofia. Com esta disciplina, pode perceber problemas atuais da região usando os olhares dos filósofos brasileiros.

Segundo Oliveira e Albuquerque (2010), essa demarcação histórica, que compreende a filosofia como explicação racional, unívoca e universal, a partir de colunas cognitivas da cultura europeia ocidental, obriga o curso de formação em filosofia seguir a direção monolítica, pois “os filósofos buscaram explicar no mundo a pluralidade dos seres a partir de um princípio único, tendo como fundamento ontológico a substancialidade de tudo que existe” (OLIVEIRA; ALBUQUERQUE, 2010, p.5).

Essa concepção estreita da filosofia impossibilita pensar a complexidade simbólica, lógica e epistemológica da filosofia latino-americana e brasileira. Esse entendimento do saber filosófico reforça o mito da modernidade.

Oliveira e Albuquerque (2010, p.06), ao investigaram a relação da filosofia com a educação indígena, constatam que:

Dessa forma não temos visto muito esforço do campo filosófico e educacional brasileiro em debater a filosofia de outros grupos culturais minoritários como os latinos, os africanos, os índios, entre outros. Se por um lado, podemos constatar a proliferação no meio acadêmico do debate acerca do ensino de filosofia, a questão do ensino da filosofia indígena pouco tem se constituído como problema filosófico nesse espaço.

O estudo de tópicos de filosofia brasileira é um componente importante de enfrentamento Decolonial, pois ajuda a desconstruir as perspectivas etnocêntricas inseridas no ensino de filosofia. Desenvolver o encontro de culturas e seus respectivos saberes é edificar a pluriversidade cognitiva e pedagógica, é combater as barreiras que cristalizam a filosofia.

O estudante Paraguai (UFPA) esclarece que a iniciativa é pioneira, pois busca alçar novas perspectivas no curso de filosofia da UFPA, na medida em que vai além dos referenciais filosóficos tradicionais.

No curso essa é primeira vez que eu vejo uma iniciativa desse tipo de trabalhar uma disciplina... Relacionar a filosofia brasileira ao pensamento filosófico brasileiro estou achando excelente espero que isso continue [...] o conteúdo se deu em como se pode trabalhar uma filosofia brasileira, qual seria a marca distintiva pra outras filosofias, pra filosofia europeia, e de outros continentes também, e por que existe essa dificuldade por que existe essa falta de autonomia pro estudiosos brasileiros e afirmar a filosofia brasileira, e a filosofia nacional, e a partir disso a gente estudou questão da formação social brasileira que foi a partir da descoberta entre aspas porque a gente sabe que a história nos conta que foi diferente essa descoberta do novo mundo, e todo o processo de formação que se deu por diferentes povos aqui, junto com os nativos que já existiam aqui antes, então fora a questão dessa problemática a gente estudou a crise, ou a certa inexistência de identidade pra que se possa dar o fundamento pra dizer o que seria essa filosofia brasileira. (DISCENTE PARAGUAI UFPA).

Estudar a formação social do Brasil ajuda a melhor compreender a formação do pensamento filosófico brasileiro e como essas crises da formação socioeconômica da sociedade brasileira influenciaram na construção da identidade filosófica brasileira.

De acordo com Severino (1997), ainda há uma série de contradições, e limites na filosofia brasileira, porém esta vem alcançando novos patamares. Considera que são

equivocadas as afirmações de que, no Brasil, a filosofia ainda é mecânica, porque vem buscando independência dos modelos guias eurocêntricos e estaduniducêntricos.

O estudante Paraguai (UFPA) argumenta que a identidade da filosofia brasileira está carregada de contradições, de sequelas da história social do Brasil. É uma identidade em construção, uma construção conflitante e caótica, mas ele entende como necessária para melhor dialogar com as problemáticas da sociedade brasileira.

[...] de fato é uma questão em aberto... É inegável que durante todos esses séculos foi sim formado uma identidade e há, mas eu acredito que seja uma identidade em processo de formação, no momento histórico que a gente vive e político há muitas contradições, eu acho que isso é reflexo dessa crise de identidade, um processo social mesmo nosso e particularmente eu acredito que essa identidade está em processo de formação foi muito colado em quais seriam as virtudes dos brasileiros... Daqueles que se dizem brasileiro, foi colocado muito a questão do jeitinho brasileiro, e uma forma de burlar ou de superar certas adversidades então pode ser tomado tanto positivo como negativo, e eu particularmente acho que pensar uma filosofia brasileira a partir desse jeitinho brasileiro eu acho algo infrutífero, a discussão teria situado numa outra dimensão como eu falei antes a respeito de familiarizarmos mesmo com a ideia que já existe uma Filosofia e todos os estudos e estudiosos que temos e intelectuais que estão o tempo todo discutindo, escrevendo, publicando, todo esse corpo acadêmico mesmo já produz uma filosofia já está produzindo filosofia acho que falta essa questão da autonomia da gente dizer nós também fazemos filosofia, não a necessidade de criar uma filosofia. (DISCENTE PARAGUAI UFPA).

Ainda, afirma que já se pode presenciar toda uma produção filosófica no país, porque já se tem um corpo acadêmico formado, bem fortalecido, o que talvez ainda falte seja autonomia; os professores, alunos, escritores e pesquisadores vivem na sombra do discurso “oficial” e é preciso quebrar as correntes dessa dependência intelectual.

A disciplina contribui também para irromper com a visão colonizada da filosofia brasileira. Gomes (1994) elucida que:

Essa dependência conduziu ao aparecimento, ao nível da reflexão, de uma atrofia escandalosa. Passou-se a discursar sobre uma realidade querida, a europeia, sobre problemas europeus, utilizando termos e linguagem adequados àqueles problemas que estranham inteiramente nossa circunstância. A realidade querida é coisa diversa daquela na qual nos encontramos. Coisas problemáticas para um europeu podem ser, para nós, falsos problemas que somente à custa de verdadeira violência mental e grande alienação conseguimos revestir de "importância". Se outra é a realidade, outros são os problemas virtualmente existentes, outros devendo ser os termos e métodos. No entanto, nada disso foi providenciado. Nossa realidade desde sempre foi suprimida. O intelectual brasileiro refugia-se



numa constelação de conceitos esvaziados e de sonoras palavras que visam exorcizar isto de que tem tanto pavor e que julga de tão pouca classe: nossa brasilidade. (GOMES, 1994, p.77).

Para se consolidar a autonomia da filosofia brasileira é preciso se desprender das constelações conceituais eurocêntricas, da permanência dessas referências moderno-coloniais que mantêm o colonialismo intelectual.

O estudante Paraguai (UFPA) informou que as disciplinas foram organizadas a partir de temáticas e foram abordadas a partir de estudiosos brasileiros da época, como Marques de Pombal, Farias Brito, Tobias Barreto Beneditos Nunes, Antônio Paim e Bento Prado Júnior. Essa seleção de autores indica que “a única maneira de crescer a partir de sua própria tradição é fazer uma crítica a partir dos pressupostos da própria cultura. É necessário encontrar nela os momentos originários de uma autocrítica (DUSSEL, 2016, p.65).

Como atividade, o professor deixava aberto para que os alunos escolhessem o autor, tema ou conceito que gostariam de apresentar e discutir em sala de aula. O graduando ressalta o caráter interdisciplinar presente nos estudos, bem como os aspectos antropológicos, políticos, históricos, econômicos e até biológicos que foram debatidos.

### **8.3 Pensamento de Fronteira: Para uma filosofia Decolonial / Intercultural**

Os discursos apresentados, as falas de professores e discentes, as ementas das disciplinas são exteriorizações relevantes para uma graduação, um currículo e para práticas pedagógicas decoloniais. Porém, decolonizar ou descolonizar não se restringe à reformulação curricular, ou à inclusão de disciplinas ou autores, é imprescindível problematizar e combater às assimetrias de poder.

Como fora debatido nas seções iniciais desse trabalho, as universidades, as graduações e os processos de ensino-aprendizagem estão sob a égide das matrizes de poder da modernidade/colonialidade.

Há uma saída? A opção Decolonial, da rede Modernidade/Colonialidade, traz algumas proposições, uma delas é arquitetar epistemologias-outras, outras não no sentido de mais uma dentro do rol canônico. Significa, nas palavras de Mignolo (2003):

Un paradigma otro>> designa el espacio desodernado y potente donde se completará el proyecto inconcluso de la modernidad, pero no ya desde la modernidad sino desde la colonialidad como processo permanente de descolonización. << Un paradigma otro>> nos lleva también a << uma outra ideología>>, la del <<cosmopolitismo crítico>> (MIGNOLO, 2003, p. 58).

A colonialidade é ferozmente violenta, fere ontologias e saberes. Contudo, a decolonialidade cria e recria espaços geo-epistêmicos de re-existência, *locus* esses que não são puros ou carregam a essência das populações subalternas, pois modernidade/colonialidade não é espaço fundamentalista.

Em concordância com Grosfoguel (2016), as universidades na América Latina e Caribe têm operado com estruturas que definem os saberes latinos como inferiores. Para o autor, decolonizar a universidade ocidental requer, entre outras coisas:

1. Reconhecimento do provincialismo e do racismo/sexismo epistêmico que constituem a estrutura fundamental resultante de um genocídio/epistemicídio implementado pelo projeto colonial e patriarcal do século XVI.
2. Rompimento com o universalismo onde um (“uni”) decide pelos outros, a saber, a epistemologia ocidental.
3. Encaminhamento da diversidade epistêmica para o cânone do pensamento, criando o pluralismo de sentidos e conceitos, onde a conversação interepistêmica, entre muitas tradições epistemológicas, produz novas redefinições para velhos conceitos e cria novos conceitos plurais com “muitos decidindo por muitos” (pluri-verso), em lugar de “um definir pelos outros” (uni-verso) (GROSFOGUEL, 2016, p.46).

Assumir esses desafios aponta para horizontes insurgentes, tomar posição a partir da decolonialidade significa se engajar na edificação de uma universidade descolonizada e intercultural.

A composição de epistemologias-outras necessita subsumir conceitos modernos/coloniais e os ressignificar, assim como incorporar conceitos e visões de mundo dos povos latinos que resistem historicamente à colonialidade. Desconstruir a colonialidade do saber, arraigada nas graduações em filosofia e no ensino de filosofia, exige uma resposta epistemológica e pedagógica subalterna, um pensamento crítico de fronteira.

O pensamento crítico de fronteira é a resposta epistêmica do subalterno ao projeto eurocêntrico da modernidade. Ao invés de rejeitarem a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado

oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação descolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada. (GRSOFUGUEL, 2010, p. 480-81).

Não se deve compreender a presença da filosofia latino-americana ou da filosofia brasileira nos desenhos curriculares ou nas práticas pedagógicas como um favor, como uma concessão da colonialidade, ao contrário, essas disciplinas, mesmo considerando as suas contradições em sala de aula, não se pode negar, são resultados de resistências decoloniais.

Outro campo de luta importante é o pedagógico, em razão de que as disciplinas e ementas que se limitam apenas aos períodos históricos hegemônicos, as teorias canônicas e autores europeus e estadunidenses fortalecem a soberania intelectual moderna/colonial.

A colonialidade do saber é também pedagógica, além de ser monocultural. Por isso, uma prática pedagógica Decolonial é também intercultural crítica.

Interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia Decolonial. (WALSH, 2009, p.25).

Uma graduação que concebe apenas a cultura greco-romana como origem da filosofia, ou que afirma não existir no Brasil e na América Latina filósofos e filósofas, acaba por legitimar a visão monocultural da filosofia.

O curso que legitima a colonialidade do saber produz uma concepção e prática monocultural do saber e da filosofia, como alerta Shiva (2003):

a principal ameaça à vida em meio à diversidade deriva do hábito de pensar em termos de monocultura, o que chamei de “monoculturas da mente” as monoculturas da mente fazem a diversidade desaparecer da percepção e, conseqüentemente do mundo. O desaparecimento da diversidade corresponde ao desaparecimento de alternativas. (SHIVA, 2003, p.09).

Tomando de empréstimo o conceito da autora em diálogo com a colonialidade do saber, a subalternização da diversidade epistemológica elimina a percepção da própria filosofia na América Latina.

A Interculturalidade crítica problematiza essa rede nefasta que encobre as alternativas epistemológicas e pedagógicas críticas que eclodiram na ameríndia. Desta forma, “assumir essa tarefa implica em um trabalho de orientação Decolonial,

dírigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes [...] desaprender o aprendido para voltar a aprender [...]” (WALSH, 2009, p.04).

Segundo Raúl Fernet-Betancourt (2009), a filosofia ainda é encarada somente como uma disciplina acadêmica, não que ela também não seja, contudo, isto reduz a filosofia há uma tradição acadêmica, muitas vezes, com caráter etnocêntrico e ocidental, desconsiderando aspectos importantes, como ato de reflexão do contexto e da história dos povos, para ele a:

Filosofía se da siempre, por eso, en una pluralidad de formas de pensar y de hacer. No hay, por tanto, razón alguna para absolutizar *una* de esas formas y propagarla como la única válida. Quien esto hace, cae en una posición etnocêntrica que convierte en centro del mundo lo que en realidad no es más que una región del mismo. En lugar, pues, de absolutizar una forma local de la filosofía, preferimos liberar el quehacer (filosófico) de toda definición definitiva a partir de uno solo de sus Orígenes culturales, y proponer comprenderlo como una actividad que nace en muchos lugares y que puede tener por consiguiente muchas “nacionalidades”. (FORNET-BETANCOURT, 2009, p.639).

De acordo com Raúl Fernet-Betancourt (2009), o saber e fazer filosófico, entendido a partir da decolonialidade, ultrapassa esses esquemas catedráticos, vai além de somente aprender sistemas de pensamento ou dominar uma rede de conceitos autenticada pelos grandes cânones da filosofia, como os alemães, franceses e britânicos.

A filosofia, em uma perspectiva intercultural, dedica a sua atenção a todo um saber da realidade e a todo um saber e fazer a realidade, que não fora criado hoje, que tem raízes antigas.

Para uma melhor qualidade da filosofia, é preciso emergir uma filosofia que valorize a diversidade cultural e, para se atingir esse aspecto, será preciso desfilosofar a filosofia, em razão de que:

Si la consecución efectiva de una mejor calidad en nuestras respectivas culturas —y con ello también de una mejor calidad humana en nuestra existencia personal y comunitaria— depende de que podamos o no cultivar nuestras culturas como terrenos fecundos para el diálogo intercultural, entonces puede decirse análogamente que la elaboración de una filosofía de mejor calidad en América Latina depende hoy de la transformación de la filosofía que hacemos desde las exigencias que nos plantea el diálogo intercultural. Por eso interpretamos la necesidad de la interculturalidad como una necesidad que afecta también a la filosofía y que ésta debe asumir concretamente en el sentido preciso de una exigencia de transformación. La transformación de la filosofía en América Latina desde el imperativo de la interculturalidad supone, sin embargo, una compleja tarea de autocrítica radical que, por implicar la casi disolución de la figura hegemónicamente

transmitida de la filosofía, proponemos designarla con el nombre de *desfilosofar* la filosofía. ¿Qué entendemos por esta tarea? ¿Qué proponemos, en concreto, con ello? (FORNET-BETANCOURT, 2009, p. 643).

Pensar a formação docente e o ensino de filosofia como diálogo intercultural crítico requer reconstruir as relações culturais na educação, que, por conta da longa história de opressão, são marcadas pela colonialidade do saber, radicadas em práticas monoculturais, racistas e excludentes.

Para que se possa ter mais docentes e discentes nas universidades, nas graduações em filosofia na cidade de Belém, no Brasil e na América Latina, que partam de uma concepção de saber ampla, horizontal, que considere a diversidade histórica e cultura, que questionem as hierarquias que subalternizam saberes e seres, que combatam o padrão de saber-poder fundamentado na modernidade/colonialidade, é posto, como tarefa cognitiva, pedagógica, ético-política, descolonizar o saber.

## 9. Considerações Finais

A História da América Latina traz infelizmente processos contínuos de negação ontológica, subalternização política, colonialismo mental e relação de poder / saber. Estas, constituídas desde o colonialismo Ibérico, sobre determinados segmentos culturais, entre os quais, os indígenas e afrodescendentes que ao longo da história são impedidos de exercerem o direito à autonomia política, de expressar livremente a sua religiosidade e os seus saberes culturais.

Assim, no ano 1492 surge um fenômeno que vai além da palavra descobrimento da América. O novo mundo não foi descoberto, achado por orientações divinas, ele foi invadido, conquistado e saqueado. Além da espoliação material, isto é, do saque a Potosí, Vila Rica de Ouro Preto, da exploração do açúcar, borracha, café, cacau, algodão, salitre, entre outros recursos naturais, houve, também, a subjugação das populações ameríndias, cuja população nem como humana era considerada.

Consiste em um continente marcado pela violência estrangeira, a brutalidade que inicia com espanhóis, portugueses, franceses e continua com estadunidenses, alemães e Ingleses. Uma trajetória histórica marcada pela dependência econômica, política e epistemológica. Na atualidade, somente mudaram as agências de controle, hoje não são mais reis ou rainhas, são órgãos supranacionais, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (UNESCO), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) entre outras instituições, organismos esses comandados pelos países considerados desenvolvidos e imperialistas.

Os latino-americanos e caribenhos são denominados de sujeitos do terceiro mundo, sujeitos periféricos e subdesenvolvidos, que já nascem condicionados a identidades negativas, e quanto mais se nasce distante dos berços da elite nacional moderna / colonial mais intenso e violento é o processo de marginalização.

A conquista moderna / colonial da Abya Yala forjada com muita violência possibilitou o surgimento do “*Ego Conquiro*”, isto é, a criação da identidade autorreferente e política da superioridade europeia sobre os não-europeus, cuja dominação se mostra em muitas faces. O controle europeu se vestiu como colonial

quando foi necessário, de império quando entendia ser conveniente e de república para melhor explorar os povos latinos.

Como se discutiu ao longo desse trabalho, essa matriz de poder / saber é a colonialidade, que invade as relações de caráter tanto macrossociais quanto microssociais, ou seja, a colonialidade está presente nas decisões dos Estados-Nação, nas reuniões do Conselho de Segurança das Nações Unidas ou no salão do Fórum Econômico Mundial em Davos na Suíça. A colonialidade atua no cotidiano quando se reforça a ideia de índio ou campesino como sujeitos não modernos, logo, atrasados, ou na ausência dos saberes latino-americanos nas escolas e Universidade.

A colonialidade faz parte do processo de formação econômica, política e cultural da América Latina, e se estende, também, às construções epistemológicas que fundamentam as pesquisas científicas, as práticas pedagógicas e a vida universitária.

É no âmbito da subalternidade epistêmica que esse estudo se situa. A primeira marginalização cognitiva acontece quando se desconsidera os saberes indígenas, africanos e ameríndios como um todo. Em seguida a imposição do iluminismo como referência teórica e, com o passar do tempo, o conhecimento científico eurocêntrico como obra da racionalidade moderna se projeta como guia universal epistêmico.

O padrão cognitivo se cristalizou nas instâncias de produção e socialização de conhecimento. Determinam-se princípios, normas, modelos e bibliografias obrigatórias, isto é, criam-se cânones que passam a orientar e validar o que é ou não o conhecimento, o que é considerado produção intelectual de primeira grandeza, o que é de segunda e até de terceira categoria.

Cada campo do conhecimento vai formando o seu escopo, suas bases teóricas e suas orientações metodológicas, tanto nas ciências biológicas, exatas, como, também, nas ciências sociais e humanas. Essas orientações são reproduzidas nas universidades e nas escolas.

As práticas de pesquisa científica e as práticas de ensino dessas áreas seguem também esses moldes, serão ensinadas, pesquisadas e aprofundadas as

temáticas, os conteúdos e os saberes referentes aos cânones elencados e legitimados pela colonialidade do saber.

O problema desses escopos alicerçados sob a égide da colonialidade do saber é que esse processo de seleção temática do que deve ser ensinado e pesquisado tem como consequência a produção da inexistência dos saberes do terceiro mundo, por conta dos critérios cognitivos modernos / coloniais hegemônicos.

Esse sistema de seleção epistemológica ocorre também no ensino de filosofia na educação superior brasileira, por isso a pertinência desta pesquisa. Com base na opção teórica decolonial analisou-se o saber-fazer do ensino de filosofia de duas universidades públicas brasileiras do município de Belém (Pará), que estão inseridas no contexto latino-americano. Procurou-se, então, compreender como ocorre articulação entre os saberes filosóficos ensinados com as filosofias latino-americanas.

O problema investigado foi: *Como a tendência eurocêntrica e a colonialidade do saber estão presentes no ensino de filosofia da Universidade do Estado do Pará e da Universidade Federal do Pará no município de Belém.*

O estudo se ancorou nos argumentos teórico do coletivo Modernidade / Colonialidade, na herança epistemológica crítica latino-americana e em autores do sul global, com o intuito de analisar o movimento da colonialidade do saber no ensino de filosofia.

O primeiro momento se concentrou na revisão de literatura que traçou as produções que discutiam colonialidade, decolonialidade e ensino de filosofia, buscando identificar quais trabalhos e lacunas existiam. Assim, a revisão bibliográfica analisou 71 artigos, 03 teses e 13 dissertações, totalizando 87 publicações, em um período de 13 anos (2002 a 2015), as quais giraram em torno dos mais variados temas como política, estética, cultura, gênero, entre outros. Os artigos se concentraram em quatro países com: 37 publicações no Brasil, 26 trabalhos na Colômbia, 03 trabalhos no Chile e 05 em Portugal. Desses 87 trabalhos somente 01 abordou a questão da colonialidade e ensino de filosofia. Esta revisão bibliográfica indica que existe uma demanda de pesquisas no campo da educação que aborde a colonialidade do saber.



Discutimos mais a fundo o que significa o conceito de saber, o conceito de saber filosófico e o ensino de filosofia e como esses conceitos se constituem socialmente. Foram problematizadas as construções dos saberes do senso comum, dos saberes científicos e dos saberes filosóficos e as assimetrias epistêmicas instituídas pela colonialidade do saber nas universidades e no ensino de filosofia.

Explicitamos a base teórica da dissertação, por meio da formação da rede de argumentação Modernidade / Colonialidade, aprofundando os conceitos de sistema-mundo moderno / colonial e fazendo distinção entre as concepções de modernidade eurocêntrica e modernidade planetária. Assim como se debateu os conceitos de colonialismo, colonialidade, colonialidade do saber, decolonialidade e suas variações.

Realizar a pesquisa de campo não foi um processo fácil. O primeiro obstáculo ocorreu com a dificuldade de se encontrar disponível o Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia da UEPA, tendo que negociar para conseguir o acesso. O sistema de informação da Faculdade de Filosofia da UFPA foi bem mais acessível, disponibilizando os projetos, resoluções, ementários, quantidade de docentes e o currículo acadêmico dos mesmos. A segunda dificuldade ocorreu em relação às entrevistas docentes, o fator que dificultou na UFPA foi a reposição das aulas, após a greve das universidades federais em 2015. O calendário acabou aglutinando dois semestres letivos em seis meses. Por falta de tempo foi árduo conseguir professores com disponibilidade, esse foi um dos fatores que reduziram a participação docente da UFPA a dois entrevistados. Na UEPA foi bem mais tranquilo o acesso às entrevistas.

Conseguir entrevistar os discentes foi bem mais brando, em razão da parceira estabelecida com os Centros Acadêmicos dos estudantes de filosofia da UEPA e UFPA, alcançando um número significativo de alunos dispostos a concederem entrevistas.

Após a coleta das entrevistas, se passou pelo processo de sistematização, utilizou-se como categorias de análises iniciais: colonialidade do saber; Eurocentrismo; geopolítica do conhecimento, epistemologia do ponto zero, decolonialidade, Interculturalidade. Essas categorias possibilitaram problematizar as falas e documentos. Emergiram das sistematizações as categorias temáticas, isto é, nas falas e análises documentais percebeu-se que determinadas ideias, conteúdos

ou temas coincidiram, demonstrando haver fenômenos, discursos e práticas que circulam de forma constante nos documentos e no ensino de filosofia. As unidades temáticas foram: a) expressão da colonialidade do saber nos projetos pedagógicos b) compreensão do saber filosófico e do ensino de filosofia na geopolítica do saber; e c) insurgências no ensino de filosofia a partir da decolonialidade.

Essas unidades temáticas deram origem a três seções de análise: a) a formação do filósofo: o ensino de filosofia na Amazônia; b) filosofia: concepções e contextualização do saber filosófico na geopolítica do conhecimento; c) traços decoloniais: a insurgência de filosofias-outras.

Entre os resultados obtidos na análise das bases conceituais, concepções e geopolíticas do conhecimento que estão incorporadas nos projetos pedagógicos, nas ementas das disciplinas escolhidas e nas falas dos alunos e professores pesquisados, destacamos que a colonialidade do saber circula pelos projetos pedagógicos, desde a concepção de formação, e não indica nenhuma referência latino-americana. Apenas o curso da UEPA citou Enrique Dussel e Atilio Boron na base teórica do projeto e na disciplina de filosofia política. Contudo, a organização das outras disciplinas legitima a escrita e o discurso moderno / colonial, tanto a narrativa histórica como as indicações bibliográficas validam apenas autores situados nos cânones filosóficos.

A concepção de filosofia presente nos cursos pesquisados é a que nega a existência da filosofia latino-americana e está geopoliticamente a serviço da hegemonia moderna / colonial. Os professores e alunos apresentaram a concepção de filosofia a partir do universal abstrato e neutro, fortalecendo as amarras da colonialidade do saber.

O que encontramos é a existência, na UEPA e UFPA, de uma geopolítica do conhecimento que produz como inexistentes as filosofias latino-americanas. Esses mecanismos operam de forma silenciosa, manifestando-se em discursos e práticas cotidianas, como o fato dos professores e estudantes negarem a possibilidade da filosofia latino-americana e caribenha por considerar como saber filosófico válido apenas as que partem dos cânones da tradição filosófica.

Dentre os argumentos encontrados, destacamos o que afirma a filosofia latina ser um debate reducionista, pois especificar determinada filosofia por questões

geográficas é uma concepção regionalista do saber filosófico. Outro conceito que surgiu foi a ausência de conhecimento sistemático na América Latina. De acordo com os entrevistados não existe nenhum filósofo autêntico no continente, em razão de nenhum ter criado sistemas de pensamento com capacidade universal.

Esses conceitos não são somente exclusivos das graduações em filosofia da UEPA e UFPA, buscam com o auxílio de dicionários filosóficos os significados dos conceitos: tradição, autenticidade, universal, sistema de conhecimento, genialidade e originalidade na história da filosofia. A aproximação inicial revelou que o discurso moderno / colonial está petrificado na narrativa histórica da filosofia, pelo menos nas literaturas hegemônicas.

Constamos que a colonialidade do saber atua também nos documentos educacionais que regem a formação em filosofia, a organização curricular das graduações de filosofia e o ensino de filosofia na educação superior como na educação básica. A geopolítica do conhecimento presente na história do pensamento filosófico, nos documentos que orientam os cursos de filosofia, logicamente acaba por influenciar os projetos pedagógicos e o ensino de filosofia nas universidades latino-americanas, caribenhas, brasileiras e também amazônicas.

Como consequência dessa concepção filosófica e ensino de filosofia incorporado pela colonialidade do saber produz como inexistentes as filosofias que estão fora do paradigma dominante, as denominadas filosofias da América Latina são consideradas imaturas e ilegítimas.

Descobrimos também uma concepção de filosofia dualista, alunos da UEPA relataram que no curso há excesso pedagógico nos desenhos curriculares, porém do outro lado surgiram queixas da distância entre o que é ensinado na formação e a dificuldade na atuação docente, isto é, a falta de articulação entre o conteúdo filosófico e o pedagógico. Na UFPA os graduandos da habilitação em licenciatura se queixam da falta de formação para a pesquisa, reforçando o imaginário que não existe pesquisa na docência.

Assim, quando se perguntou aos alunos e professores da UEPA e UFPA sobre possibilidade de uma filosofia da América Latina, a maioria negou tal identidade usando como argumento que a tradição filosófica trabalha com aspectos universais da realidade. Desta forma, debater sobre a possibilidade da filosofia

latino-americana e caribenha não se enquadra nos padrões universais do saber filosófico, logo, a formação do professor de filosofia estaria caindo no regionalismo, pois contextualizar a filosofia significa descaracterizá-la enquanto saber universal, abstrato e neutro.

Esse discurso reforça a ideia que a América Latina ainda não possui maturidade epistemológica restando aos ameríndios apenas a habilidade de reproduzir o saber adquirido por meio dos filósofos europeus ou dos Estados Unidos. Esse papel social vai se solidificando no imaginário dos povos latinos, isto é, para ter o direito a pensar é preciso pensar conforme os cânones da tradição ocidental.

Para não dizer que não se falou das flores, nem tudo foi angústia e negação. A história da América Latina também traz como símbolo a resistência de seus povos, apesar da violência ininterrupta dos colonizadores foram também incansáveis as lutas contra a colonialidade. Não somente de bárbaros é marcada a história latino-americana, muitos homens e mulheres lutaram e lutam pela autonomia latina, pela liberdade econômica, política, cultural e epistemológica como: Túpac Amar, Zumbi dos Palmares, Simón Bolívar, claro sem esquecer-se das limitações e contradições dos movimentos de resistência.

A rebeldia à colonialidade está presente no Movimento Zapatista, no Movimento dos Sem Terra, no Movimento dos Atingidos por Barragens, segue viva com os povos indígenas do Xingu como os Caiapós, Camaiurás, Auetis, Calapalos. Está também com as comunidades quilombolas na luta pelas titulações de suas terras e o respeito a sua ancestralidade, entre outros movimentos sociais, sejam eles antigos ou novos, que apesar das suas especificidades, estão numa luta conjunta contra a colonialidade e as suas várias dimensões de exploração, dominação e negação.

Assim, na pesquisa realizada encontramos professores e alunos com uma visão da filosofia mais inclusiva e mais dialógica, ao considerarem a existência da diversidade epistemológica e filosófica. Essas são posturas de inflexão em relação ao discurso monolítico da modernidade colonialidade.

Duas disciplinas foram destacadas, a Filosofia latino-americana (UEPA) e Tópicos de Filosofia Brasileira (UFPA), porque ajudam os alunos a compreenderem

a formação econômica e sociocultural da América Latina, bem como estudar a formação da filosofia latina e brasileira não se restringe ao escafandro regionalista como alega o discurso hegemônico.

Essas duas disciplinas (Filosofia latino-americana e Tópicos de Filosofia Brasileira) são importantes, porém, consideramos, que não é apenas a inclusão de disciplinas que mudará as raízes epistemológicas das graduações. Há necessidade de se pensar o filosofar a partir da América Latina e Caribe como um insurgir da alteridade filosófica subalternizada, da ancestralidade ameríndia, da memória coletiva de homens, mulheres, idosos e crianças, dos saberes coletivos historicamente construídos. A decolonialidade é uma opção política nos caminhos das fronteiras epistemológicas da Modernidade / Colonialidade. A primeira postura para descolonizar o ensino de filosofia é a reflexão crítica de quem vivencia a filosofia, problematizar a história da filosofia, os cânones da tradição filosófica, desconstruir as concepções engessadas e dogmáticas de filosofia, isto é, realizar uma antropofagia epistemológica / filosófica.

A filosofia é o saber que se coloca sempre como a reflexão crítica sobre os fundamentos do ato de conhecer e de produzir conhecimento. Tem como tarefa, voltar-se para si, mas não entrar numa redoma abstrata e sim entrar em contato com o seu entorno, respirar o seu cotidiano, olhar nos olhos daqueles que constroem o mundo ao seu lado. O diálogo Sul-Sul é imprescindível, uma comunicação intercultural entre os subalternos. A afirmação da cultura negada é importante, como já muitas vezes mencionado, afirmar a cultura latino-americana e caribenha, brasileira ou amazônica não é uma defesa do ufanismo, afirmar a cultura latina, é afirmar a existência de milhares de sujeitos, é defender a unidade na diversidade, diversidade cultural, histórica e epistêmica. A valorização da cultura e história da ameríndia é fortalecer uma crítica a partir das fissuras da modernidade / colonialidade.

Para valorizar a cultura, afirmar os saberes culturais latino-americanos, professores, estudantes e coordenadores precisam dialogar com os diferentes sujeitos latino-americanos: indígenas, quilombolas, movimento negro, feministas, camponeses, ribeirinhos, operários, coletivos de juventude, associação de moradores dos centros periféricos, entre outros segmentos sociais.

Essa proposta de encontro intercultural / descolonizador, não será intercultural / Decolonial se apenas limitar-se a contatos pontuais e muito menos a contatos que não questionem as assimetrias de poder existentes entre a universidade e os saberes-outros. E, no caso específico da filosofia, enquanto os professores, alunos e filósofos continuarem exaltando a tradição filosófica como um saber que está situado numa universalidade e neutralidade cognitiva, isto é, enquanto não for revelado que a filosofia e o seu ensino estão localizados numa geopolítica do conhecimento e que estão comprometidos com os valores, interesses e ordenamentos do sistema-mundo moderno / colonial / capitalista / patriarcal / racista a colonialidade do saber permanecerá.

Como Ernesto Che Guevara dizia e concordamos com ele, a universidade precisa se pintar de povo, enquanto a filosofia não se pintar de povo, será complicado conseguir avançar na construção da filosofia descolonizada, pois para se libertar é preciso quebrar as correntes. Outro passo relevante é o pluriversalismo transmoderno para descolonizar as universidades e a filosofia. O caminho não é construir latifúndios epistêmicos, que não dialogam com outras formas de conhecer, pois tal ação levará ao fundamentalismo. A alternativa é dialogar com outras epistemologias como as africanas, asiáticas, árabes, europeias, entre outras práticas epistêmicas emancipatórias.

Contudo, a construção do projeto ético, político e cognitivo transmoderno, isto é, projeto de uma universidade e filosofia intercultural / Decolonial só poderá ser efetivado na Universidade Federal do Pará e Universidade do Estado do Pará quando os projetos pedagógicos, as disciplinas, as ementas, as práticas pedagógicas, os processos de ensino-aprendizagem tiverem a participação efetiva, democrática e horizontal dos diversos segmentos culturais da sociedade amazônica.

Evidente que é um processo longo que necessita da participação efetiva de todos, além de ser um projeto ético-político que não se reduz a ação da universidade ou a professores e discentes da graduação em filosofia. Alimentar essa ideia é ser reducionista e pode acabar por ser uma solução isolada, porém, a insurgência decolonial é urgente. Por menor que pareça apenas repensar e mudar o ensino de filosofia, toda constituição de formas de sociabilidade mais descolonizadas deve ser considerada como um avanço significativo.

## REFERÊNCIAS

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

ADAMS, Telmo. Alcance educativo das iniciativas locais de economia solidária no contexto de (des) Colonialidade. **Outra Economía**, vol. 7, n. 13, julho-diciembre, 2013.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa; BARBOSA, Rafael Grigório. Mapas da Filosofia da Educação a partir do EPENN (2001-2011). In: GOMES, Alfredo Macedo; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Pesquisas em Educação nas regiões Norte e Nordeste: balanço e perspectivas**. Recife: Editora UFPE, 2014.

\_\_\_\_\_. ; DIAS, Alder Sousa. Quinze anos da Filosofia da Educação na ANPed: Balanços e desafios. **Revista Diálogo Educacional**. V.12. N.35, 2012.

\_\_\_\_\_. ; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; SANTIAGO, Joelcilea de Lima Ayres. **Filosofia da Educação: produção intelectual, identidade e ensino a partir da ANPed**. Belém: EDUEPA, 2006.

ALMEIDA, Antônia Lucineire; CHAMON, Édna Maria Querido de Oliveira. Educação do campo: o estado da arte de teses produzidas entre 2001 a 2011. **Anais do congresso internacional interdisciplinar em sociais e humanidades**. Niterói RJ: ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 03 a 06 de Setembro de 2012.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

AMADEO, Javier; ROJAS Gonzalo. Marxismo, pós-colonialidade e teoria do sistema-mundo. **Lutas Sociais**, São Paulo, n.25/26, p.29-43, 2011.

ANDERY, Maria Amália *et al.* **Para compreender a Ciência: retrospectiva histórica**. São Paulo: EDUC, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. . **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do Colonialismo à Colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, Set./Dez, 2014.

\_\_\_\_\_. O Moderno Arcaísmo Nacional: investimento estrangeiro direto e expropriação territorial no agronegócio canavieiro. **RESR**, Piracicaba-SP, Vol. 52, Nº 02, p. 285-302, Abr/Jun 2014 – Impressa em Agosto de 2014.

AYERBE, Luis Fernando. Crise de hegemonia e emergência de novos atores na Bolívia: o governo de Evo Morales. **Lua Nova**, São Paulo, 2011.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuições para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: contraponto, 1996.

BACKES, José Licínio. A escola indígena intercultural: espaço/tempo de afirmação da identidade étnica e de desconstrução da matriz colonial. **Interações**, Campo Grande, v. 15, n. 1, p. 13-19, jan./jun. 2014.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n.11. Brasília, maio - agosto de 2013.

\_\_\_\_\_. ; LOSEKANN, Cristiana. A abertura do conceito de sociedade civil: desencaixes, Diálogos e contribuições teóricas a partir do Sul Global. **Colômbia Internacional**. n. 78, mayo a agosto de 2013.

BARRANQUERO-CARRETERO, Alejandro; SÁEZ-BAEZA Chiara. La crítica descolonial y ecológica a la comunicación para el desarrollo y el cambio social. **Palabra Clave**. 18(1), 41-82. Marzo de 2015.

BARRIENDOS, Joaquín. La colonialidad del ver : Hacia um nuevo diálogo visual interepistémico. **Nómadas**. octubre de 2011.

BECKER, Bertha Koiffmann. **Amazônia**: geopolítica na virada do III milênio. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Colonialidade do Poder e Subalternidade: os sindicatos das trabalhadoras domésticas no Brasil. **Revista Brasileira do Caribe**. Goiânia, vol. vii, n.14, 2007.

\_\_\_\_\_. Decolonialidade e interseccionalidade emancipadora: a organização política das trabalhadoras domésticas no Brasil. **Revista Sociedade e Estado**, 2015.

BEORLEGUI, Carlos. **Historia del pensamiento filosófico latino-americano Una búsqueda incesante de la identidad**. 3. ed. Espanha: Bilbao: Universidade de Deusto, 2010.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 11. ed. V.1. Brasília: Editora UNB, 1998.

BOFF, Leonardo. **Quarenta anos da Teologia da Libertação**. 2011. Disponível em: <<https://leonardoboff.wordpress.com/2011/08/09/quarentaanosdateologiadalibertacao/1/>> Acessado em: 10. Out. 2015.

BOCK, Ana Bahia *et al.* **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 11. ed. São Paulo: Saraiva 1998.

BOTERO, Patricia. Arturo Escobar y sus fuentes críticas em la construcción de pensamiento latino-americano. **Pirka.Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv** 8(1): 151-173, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Mercados das letras, 2002.



BRASIL. **PARECER CNE/CES 492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. BRASIL: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. BRASIL: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CABRAL, João de Pina. Crises de fraternidade: literatura e etnicidade no Moçambique pós-colonial. **Portugal Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 229-253, jul./dez. 2005.

CAIRO; Heriberto. A América latina no século XXI: geopolítica crítica dos Estados e os movimentos sociais, do conhecimento e da representação. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, p. 201-206, Maio/Ago. 2008.

CAJIGAS-ROTUNDO, Juan Camilo. Capoeira angola: vuelos entre colibríes. Una tecnología de descolonización de la subjetividad. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, N.9: 103-115, julio-diciembre, 2008.

CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua; ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Colonialidade do poder e sujeição nas relações sociais e educativas no Alto Trombetas. **Revista Cocar**. Belém, 2014.

CARDOSO, Fernando Henrique; FALETTO. Repensando dependência e desenvolvimento na América Latina. In: CARDOSO, Fernando Henrique et al. **Economia e movimentos sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008.

CARRASCOSA, Denise. Pós-colonialidade, pós-escravismo, bioficção e con(tra)temporaneidade. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 44, p. 105-124, jul./dez. 2014.

CARVALHO, José Jorge de; FLÓREZ, Juliana Flórez. Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. **Nómadas**, 2014.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: \_\_\_\_\_; GROSFOGUEL Ramón (eds.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global**. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. **La hybris del punto cero** : ciência, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816) . Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005a.

\_\_\_\_\_. ; GROSFOGUEL Ramón (eds.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global**. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. ; GROSFOGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: \_\_\_\_\_. Santiago; GROSFOGUEL Ramón (Eds.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global**. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007a.

CHAGAS, Priscilla Borgonhoni; CARVALHO, Cristina Amélia; MARQUESAN, Fábio Freitas Schilling. Desenvolvimento e dependência no Brasil nas contradições do Programa de Aceleração do Crescimento. **O&S**, Salvador, v. 22 - n. 73, p. 269-289 - Abr./Jun. – 2015.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 7.ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. Filosofia Moderna. In: OLIVEIRA, Armando *et al.* **Primeira filosofia: aspectos da história da filosofia**. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

COELHO, Elizabeth Maria Bezerra. Cidadania violenta: expressão de um paradoxo?. **Revista de Ciências Sociais**. v.37 .n.2 2006.

COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva / Discurso sobre o espírito positivo**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CORTES, Nestor Gomes. **Afrochilenos**: cultura e política no ritmo túbero. 2011. 170f. Dissertação. Mestrado Acadêmico em Antropologia – Universidade Federal Fluminense, 2011.

COSTA, Áurea *et al.* **A proletarização do professor**: neoliberalismo na educação. São Paulo: Editora Sundermann, 2009.

COSTA, Claudia de Lima. Feminismo e tradução cultural: sobre a colonialidade do gênero e a descolonização do saber. **P: PORTUGUESE CULTURAL STUDIES**, 2012.

COSTA, Vania Maria Torres. **“A sombra da floresta”**: os sujeitos amazônicos entre estereótipos, invisibilidades e colonialidade no telejornalismo da rede globo. 2011. 295f. Doutorado em Comunicação – Universidade Federal Fluminense, 2011.

DECLARAÇÃO DE INCHEON, Coréia do Sul. **Fórum Mundial de Educação de 2015(FME2015)**.Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>> Acesso em: 10. Ago. 2015.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** . Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

DELGADO, Yasser Farrés; RUIZ, Alberto Matarán. Colonialidad territorial: Para analizar a Foucault en el marco de la desterritorialización de la Metrópoli. Notas desde la Habana. Notas desde Havana. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.16: 139-159, enero-junio, 2012 .

\_\_\_\_\_. ; RUIZ, Alberto Matarán. Hacia una teoría urbana transmoderna y decolonial: una introducción. **Polis**, Revista Latinoamericana, V. 13, N. 37, 2014, p. 339-361.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DÍAZ, Cristhian James. Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre

aperturas, búsquedas y posibilidades. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colômbia, N.13: 217-233, julio-diciembre 2010.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**. V. 31. N. 1. Janeiro/Abril 2016.

\_\_\_\_\_. ; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen. **El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (1300-2000)** : historia, corrientes, temas y filósofos. México: Siglo XXI: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 2009.

\_\_\_\_\_. **1492 El encubrimiento del Outro Hacia El origen del “mito de La Modernidad”**. Conferencias de Frankfurt, Octubre 1992. Colección Academia. La Paz: Plural Editores – Faculdade de Humanidades y Ciencias de La Educación – UMSA, 1994.

\_\_\_\_\_. **A produção teórica de Marx: um comentário aos Grundrisse**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas**. Colección Sur-Sur. Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

\_\_\_\_\_. **Filosofia de La Liberación**. Bogotá: Nueva América, 1996.

\_\_\_\_\_. **Filosofia na América Latina, Filosofia da Libertação**. São Paulo: Edições Loyola: Editora UNIMEP, 1977.

\_\_\_\_\_. **Hacia una filosofía política crítica**. Bilbao: Desclée de Brower, 2001.

\_\_\_\_\_. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997.

ESCHENHAGEN, María Luisa. Contexto y exigencias a las ciencias sociales, para afrontar los problemas ambientales. **Polis**. V.10, N.30, 2011.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de outro Modo: El programa de investigación de modernidad/colonialidad latino-americano. Bogotá – Colômbia: **Tabula Rasa**: 51-86, enero-diciembre de 2003.

ESTERMANN, Josef. Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. **Revista Latino-americana**, V.13, N. 38, 2014.

FABBRI, Luciano. Desprendimiento androcéntrico. Pensar la matriz colonial de poder desde los aportes de Silvia Federici y María Lugones. *Universitas Humanística*, 2014.

FARES, Josebel Akel. Cartografia poética. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.) **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando Amazônidas**. Belém: EDUEPA, 2008.

FALS BORDA, Orlando. **Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual**. México: Editora Nuestro Tiempo, 1970.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1996.

FAVARETTO, Julia Spiguel. **Descolonizando saberes: histórias de bolivianos em São Paulo**. 2012. 183f. Mestrado em Historia social – Universidade de São Paulo, 2012.

FERNANDES, Estevão Rafael. Homosexualidades indígenas y descolonialidad: algunas reflexiones a partir de las críticas two-spirit. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, N.20, enero-junio 2014.

FERNÁNDEZ, José Fernando Tabares. Juegos populares y tradicionales, ocio y diferencia colonial. **Polis**. V.9, N.26, 2010, p. 157-173.

FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio; Bursztyn, Marcel. Imaginário, emancipação e colonialidade: estudo das intervenções sociais no movimento dos fundos de pasto da Bahia. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 34, p. 109-120, jul./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. ; SORRENTINO, Marcos. Imaginário político e colonialidade: desafios à avaliação qualitativa das políticas públicas de educação ambiental. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 2, p. 339-352, 2011.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. Colonialismo, capitalismo e segmentaridade: nacionalismo e internacionalismo na teoria e política anticolonial e pós-colonial. **Revista Sociedade e Estado** – V.29 N.1 Janeiro/Abril 2014.

FERREIRA, Bruno Leonardo Barros. **A (re) produção do mundo ser Awá:** dinâmicas de socialização na aldeia juruti. 2011. 113f. Mestrado Acadêmico em Ciências Sociais – Universidade Federal do Maranhão, 2011.

FIGUEIREDO, João B. de Albuquerque. A educação ambiental popular e educação intercultural no contexto da formação docente. **Visão Global**, Joaçaba, v. 13, n. 1, p. 167-188, jan./jun. 2010.

FILHO, Amador da Luz Moreira. **Geografias da Cidade:** sobre interpretação de operários da construção civil. 2012. 145f. Mestrado Acadêmico em Geografia – Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

FILGUEIRA, André Luiz de Souza. **A escrita descolonial de Manoel Bomfim:** uma conversa com o seu pensamento social e político. 2012. 170f. Mestrado Acadêmico em Estudos Comparados sobre as Américas – Universidade de Brasília, 2012.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. La filosofía intercultural. In: DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen. **El Pensamiento Filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (1300-2000)** : historia, corrientes, temas y filósofos. México: Siglo XXI: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Esperança. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1982.

\_\_\_\_\_. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em Processo. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 .

\_\_\_\_\_. Liberdade Cultural na América Latina. In: STRECK, Danilo (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana:** uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança.** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Tolerância.** ARAÚJO FREIRE, Ana Maria (Org.) São Paulo: Editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e ter, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 15. ed. - São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. - São Paulo: Ática, 2003.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: RS: L&PM, 2013.

GIGENA, Andrea Ivanna. Descubrimiento y obliteración de lasubjetividad indígena. **Nómadas**, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo :Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GOMES, Roberto. **Crítica da razão tupiniquim**. 11. ed. São Paulo : FTD, 1994.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: a produção dos saberes. **Política e Sociedade**. V.10. N. 18. - Abril de 2011.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. 2. ed.- São Paulo: Contexto, 2005.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

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

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. V. 31 N. 1. Janeiro/Abril, 2016.

\_\_\_\_\_. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL Ramón (Eds.). **El Giro Decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ, Encarnación. Trabajo doméstico-trabajo afectivo: sobre heteronormatividad y la colonialidad del trabajo en el contexto de las políticas migratorias de la UE. **Revista de Estudios Sociales**. N. 45 *rev.estud.soc.* Bogotá, enero - abril de 2013.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**: doze lições. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

HECK, Egon; LOEBENS; Francisco; CARVALHO, Priscila. Amazônia indígena: conquistas e desafios. **Estudos Avançados**. 19 (53), 2005.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Lecciones sobre la historia de la filosofia I**. México: Fodo de Cultura Económica, 1995.

\_\_\_\_\_. **Princípios da filosofia do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Textos selecionados**. São Paulo: Nova Cultura, 2005.

HELLEBRANDOVÁV, Klára. Escapando a los estereotipos (sexuales) racializados: el caso de las personas afrodescendientes de clase media en Bogotá. **Revista de Estudios Sociales**. N. 49. Bogotá, mayo - agosto de 2014.

HUZIOKA, Liliam Litsuko. **A insurgência do poder normativo popular**: da pluralidade à unidade política do povo em um projeto descolonial. 2011. 291f. Mestrado Acadêmico em Direito – Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

IGLÉSIAS, Maura. O que é filosofia e para que serve. In: REZENDE, Antônio (Org.). **Curso de filosofia**: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação. 3. ed. - Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 4.ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1986.

JASPERS, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico**. São Paulo: Cultrix, 1983.

JUSTEN, Carlos Eduardo; NETO, Luís Moretto; GARRIDO, Paulo Otolini. Para além da dupla consciência: Gestão Social e as antessalas epistemológicas . **Cad. EBAPE.BR**, v. 12, nº 2, artigo 3, Rio de Janeiro, Abr./Jun. 2014.

KATZER, Leticia; OTO, Alejandro de. Intervenciones espectrales (o variaciones sobre elasedio). **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.18: 119-135, enero-junio 2013.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

LABORNE; Ana Amélia de Paula. Branquitude e colonialidade do saber. **Revista da ABPN**.v. 6, n. 13.mar. – jun. 2014 .

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6.ed.– São Paulo: Atlas, 2007.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7.ed.– São Paulo: Atlas, 2010.

LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber**: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, setembro, 2005.

LEITE, Ilka Boaventura. O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 16(3) setembro-dezembro/2008.

LUGONES, MARÍA. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, N.9: 73-101, julio-diciembre, 2008 .

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2010.

\_\_\_\_\_. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL Ramón (Eds.). **El Giro Decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 2.ed.rev.ampl. - Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Org.). **Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

MARTINS, Paulo Henrique. Dom, religião e eurocentrismo na aventura colonial. **Revista-Realis**. Vol.1, nº 01, Jan-Jun, 2011.

MASO, Tchella Fernandes; YATIM, Leila. A (de)colonialidade do saber: uma análise a partir da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). **Paidéia**. Belo Horizonte Ano 11 n. 16 p. 31-53 jan./jun. 2014.

MEUCCI, Arthur; BARROS FILHO, Clóvis de. O que “Ensinar Filosofia” quer dizer? **Revista Sul-Americana de Filosofia da Educação – RESAFE**. N.13: novembro/2009 – abril/2010.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL Ramón (Eds.). **El Giro Decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. **Historias Locales / Diseños Globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.



MIGNOLO, Walter. La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). **Crítica y emancipación**. 1(2): 2009.

MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28.ed. - Pétropolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MISOCZKY, Maria Ceci. Sobre o centro, a crítica e a busca da liberdade na práxis acadêmica. **Caderno SEBAPE**. V. 4. N. 3 – Outubro, 2006.

MODIN, Batista. **Introdução à filosofia: problemas, sistemas, autores, obras**. São Paulo: Paulus, 1981.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23. Mai/Jun/Jul/Ago - 2003.

\_\_\_\_\_. ; TADEU, Tomaz (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORENTE, Manuel Garcia. **Fundamentos de filosofia: lições preliminares**. 8. Ed. São Paulo: Mestre Jou, 1980.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

\_\_\_\_\_. Paulo Freire e o pós-colonialismo na educação popular latino-americana. **Revista Educação Online** n. 14, ago./dez. de 2013.

\_\_\_\_\_. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

MOUJAN, Inés Fernández. Em la educación: las marcas de la colonialidad y la liberación. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE**, 2011.

MUELLE, Camila Esguerra. Dislocación y borderland: Una mirada oblicua desde el feminismo descolonial al entramado migración, régimen heterosexual, (pos) colonialidad y globalización. **Universitas Humanística**. N.78 julio-diciembre de 2014.

NASCIMENTO, André Marques do. Geopolíticas de escrita acadêmica em zonas de contato: problematizando representações e práticas de estudantes indígenas. **TRAB. LING. APLIC.** Campinas, n(53.2): 267-297, jul./dez. 2014.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do; BOTELHO, Denise. Colonialidade e Educação: O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais. **Revista Sul- Americana de Filosofia e Educação**. Número 14: maio-out, 2010.

\_\_\_\_\_. ; GARRAFA, Volnei. Por uma Vida não Colonizada: diálogo entre bioética de intervenção e colonialidade. **SAÚDE SOC.** São Paulo, v.20, n.2, p.287-299, 2011.

\_\_\_\_\_. ; MARTORELL, Leandro Brambilla. A bioética de intervenção em contextos descoloniais. **REV. BIOÉT. (IMPR.)**. 2013.

NEVES, Lino João de Oliveira. Desconstrução da colonialidade: iniciativas indígenas na Amazônia. **E-CADERNOS CES**,2008.

NORONHA, Cejana Uiara Assis. Teologia da libertação: origem e desenvolvimento. **Revista Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 185-191, abr./jun. 2012.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE**. N. 18: maio-outubro/2012.

OLIVEIRA NETO, Adolfo da Costa, RODRIGUES, Denise Souza Simões. O lugar de estar sendo dos sujeitos amazônidas rurais-ribeirinhos. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. (Org.) **Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. 2. ed. Belém: EDUEPA, 2008.

OLIVEIRA, Emerson Divino Ribeiro de. **Gilberto Freyre e Fernando Ortiz: cultura, identidade nacional e história (1906-1948)**. 2012. 231f. Doutorado em História – Universidade Federal de Goiás, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.26 . n.01. p.15-40 . abr. 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; DIAS, Alder Sousa. Ética da Libertação de Enrique Dussel: caminho de superação do irracionalismo moderno e da exclusão social. **Conjectura, Caxias do Sul**, v. 17, n. 3, p. 90-106, set./dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Educação: reflexões e debates**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. 2. ed. Belém: EDUEPA, 2008.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia: conceitos fundamentais (mimeo)**. Belém: UEPA, 2012.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Educação: reflexões e debates**. 2. ed. Belém, PA. UNAMA, 2003.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

\_\_\_\_\_. ; ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. Filosofia, Cultura e Educação indígena. In: HENNING, Leoni Maria Padilha. **Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional**: debate contemporâneo sobre a educação filosófica. Londrina: EDUEL, 2010.

\_\_\_\_\_. ; FONSECA, Maria de Jesus da Conceição Ferreira; SANTOS, Tânia Regina Lobato. A Entrevista na pesquisa educacional. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Org.). **Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

\_\_\_\_\_. ; MOTA NETO, João Colares. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. n.28. - Rio de Janeiro Jan./Abr. 2005.

ORAES, Irislane Pereira de. **Do tempo dos pretos de antes aos povos do Aproaga**: patrimônio arqueológico e territorialidade quilombola no vale do rio capim (PA). 2012. 237f. Mestrado Acadêmico em Antropologia – Universidade Federal do Pará, 2012.

OTO, Alejandro De María; QUINTANA, Marta. Biopolítica y colonialidad. Una lectura crítica de Homo sacer. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.12: 47-72, enero-junio2010 .

PACHECO, Agenor Sarraf. Cosmologias afroindígenas na Amazônia marajoara. **Projeto História**, São Paulo, n. 44, pp. 197-226, jun. 2012.

PARAENSE DA PAIXÃO et al. Por um currículo intercultural decolonial . **Anais do XI Colóquio sobre Questões Curriculares/ VII Colóquio Luso-Brasileiro de Questões Curriculares/ I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares**. Braga - Portugal: De Facto Editores/ Instituto de Educação / Universidade do Minho, 2014.

PEREZ, Mercedes Sola. **Comunidade tradicional de pescadores e pescadoras artesanais da vila do Superagüi-PR na disputa pela vida**: conflitos e resistências territoriais frente à implantação de políticas públicas de desenvolvimento. 2012. 150f. Mestrado Acadêmico em Geografia – Universidade Federal do Paraná, 2012.

PETTER, Eloise da Silveira. **Colonialidade e decolonialidade da (anthropos)logia**: da universalidade a pluri-versalidade epistêmica. 2011. 387f. Doutorado em Direito – Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

PILETTE, Nelson. **História da educação**. 5.ed. - São Paulo: Ática, 1995.

PINHO, Osmundo de Araújo; FIGUEIREDO, Ângela. Ideias Fora do Lugar e o Lugar do Negro nas Ciências Sociais Brasileiras. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 24, n.1, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL Ramón (Eds.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global.** Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas.** Colección Sur-Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, setembro 2005.

QUINTERO, Pablo. La invención de la democracia racial en Venezuela. **Tabula Rasa.** Bogotá - Colombia, No.16: 161-185, enero-junio 2012.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos.** Colombia - Popayán: Universidad del Cuenca, 2010.

RIBEIRO, Adelia Miglievich. Darcy Ribeiro e o enigma Brasil: um exercício de descolonização epistemológica. **Revista Sociedade e Estado**, 2011.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

\_\_\_\_\_. **Estudos de antropologia da civilização: as Américas e a civilização, processo de formação e causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos.** 4.ed. - Rio de Janeiro: Petrópolis, vozes, 1983.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação? **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 42 set./dez. 2009.

RODRIGUES, Alessandra Cristina; BRANDÃO, Ludmila de Lima. A colonização da aesthesis. **Anais. Humanidades em Contexto: Saberes e Interpretações.** 11 e 14 de Novembro, UFMT: ICHS, Cuiabá:MT, 20014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. ; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as Ciências.** 12. ed. - Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SANTOS, Jose Roberto de Souza. **A ecologia de saberes na formação de professores.** 2012. 87f. Mestrado Acadêmico em Educação – Universidade Federal de Mato Grosso, 2011.

SAVIANI, Nereide. Currículo e Matérias Escolares: A importância de estudar sua história. In: BORGES, Abel Silva *et al.* **Currículo, conhecimento e sociedade**. São Paulo: FDE, 1995.

SCHERER-WARREN, Ilse. Desafios para uma sociologia política brasileira: os elos entre movimentos e instituições. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 17, n.38, jan/abr 2015.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das Idéias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimentos, política e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. - São Paulo: Cortez, 2007.

SIBAI, SirinAdlbi. El «hiyab» en la obra de Fátima Mernissi o la paradoja del silenciamiento. Hacia un pensamiento islámico decolonial. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.21: 47-76, julio-diciembre 2014.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. São Paulo: Editora Gaia, 2003.

SILVA, Eliane. A Teologia da Libertação na América Latina: contexto histórico e teológico do surgimento. **Revista Brasileira de História das Religiões**. Maringá (PR) v. V, n.15, jan/2013.

SILVA, Sandra Jorge da. **Colônia indígena Thereza Christina e a educação ocidental**. 2011. 113f. Mestrado Acadêmico em Educação – Universidade Federal de Mato Grosso, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

SORIA, Sofía. El «lado oscuro» del proyecto de interculturalidad-de colonialidad: notas críticas para una discusión. **Tabula Rasa**, 2014.

SOUZA, João José Veras de. Emancipação/libertação e o movimento social do Brasil contemporâneo a partir da teoria crítica decolonial. **Congresso internacional interdisciplinar em sociais e humanidades**. Niterói RJ: ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 03 a 06 de Setembro de 2012.

STRECK, Danilo et al. Pensamento Pedagógico em nossa América Latina: uma introdução. In: STRECK, Danilo (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. ; MORETTI, Cheron Zanini. Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. **Revista Lusófona de Educação**, 24, 2013.

\_\_\_\_\_. ; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012.

SUÁREZ-KRABBE, Julia. En la Realidad. Hacia Metodologías de Investigación Descoloniales. **Tabula Rasa**. Bogotá , 2011.

TAVARES, Manuel. A Universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos. **Revista Lusófona de Educação**, 24, 2013.

TEXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Cuidados Éticos na Pesquisa. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Org.). **Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

TOMAZETTI, Elisete M.; BENETTI, Cláudia Cisiane. Formação do professor de Filosofia: entre o ensino e a aprendizagem. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 1027-1043, set./dez. 2012.

TORRES CARILLO, Alfonso. **La Educación Popular: Trayectoria y Actualidad**. 2. ed. Bogotá: Editora El Buho, 2016.

TRECCANI, Girolamo Domenico. **Terras de Quilombo: caminhos e entraves do processo de titulação**. Belém, 2006.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia**. Belém-PA: Universidade do Estado do Pará: Centro de Ciências Sociais e Educação: Departamento de Filosofia e Ciências Sociais, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia**. Belém-PA: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas: Faculdade de Filosofia, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto pedagógico do Curso de Bacharelado em Filosofia**. Belém-PA: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas: Faculdade de Filosofia, 2010a.

URREGO, Alejandra del Rocío Bello; SAINT-DENIS, Vincennes. Análisis de lacategoría Tercer mundo como dispositivo moderno/colonial de reproducción de hegemonia euroreferenciada . **Humanística**. Colômbia.n.79 enero-junio, 2015.

VANEGAS, Julio Arias. Seres, cuerpos y espíritus del clima, ¿pensamiento racial en la obra de Francisco José de Caldas?. **Revista de Estudios Sociales**. N. 27. Agosto, 2007.

VARGAS-MONROY, Liliana. De testigos modestos y puntos cero de observación: las incómodas intersecciones entre ciencia y colonialidad. **Tabula Rasa**, 2010.

VARGENS, Paula Werneck. **Isso para nós é massagem: crianças e adolescentes nas ruas limites, fronteiras e possibilidade do direito à cidade**. 2011. 130f. Mestrado Acadêmico em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e Currículo. **Contrapontos**. ano 2. N.4 – Itajaí, jan/abr 2002.

VYGOTSKI, Liev Semenovitch. **Obras Escogidas. Vol IV.** Madrid: A. Machado Libros S. A. 2006.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Oliveira. *Interculturalizar, Decolonizar, Democratizar: uma educação “Outra”?* Rio de Janeiro: 07 Letras, 2016.

\_\_\_\_\_. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. **Nómadas.** (26): 102-113. 2007.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUENEL Ramón (Eds.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global.** Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época.** Quito: UASB-Abya-Yala, 2009a.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, reexistir e reviver. In: CANDAU, Vera (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 07 Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pensamiento crítico y matriz colonial.** Quito: UASB-Abya Yala, 2005.

WANDERLEY, Sergio Eduardo Pinho Velho. **The Chandler-Furtado case: adecolonial reframing.** 2011. 55f. Mestrado Profissional em Administração – Fundação Getúlio Vargas, 2011.

\_\_\_\_\_. Estudos organizacionais, (des) colonialidade e estudos da dependência: as contribuições da Cepal. Fundação Getúlio Vargas. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Rio de Janeiro - RJ, Brasil / **Cad. EBAPE.BR**, v. 13, nº 2, Artigo 2, Rio de Janeiro, Abr./Jun. 2015.

WEBER, Max. **Ética protestante e o espírito do capitalismo.** 7.ed. São Paulo: Pioneira, 1992.

XAVIER, Libânea Nacif et al. **Escola, Culturas e Saberes.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

XIMENES, Ana Karolina Pessoa Bastos. **Saberes ancestrais indígenas dos Tapeba de Cacaice: Contribuições e diálogos com a educação ambiental dialógica.** 2012. 163f. Mestrado Acadêmico em Educação – Universidade Federal do Ceará, 2012.

YEHIA, Elena. Descolonización del conocimiento y la práctica: un encuentro dialógico entre el programa de investigación sobre modernidad /colonialidad / decolonialidad latinoamericanas y la teoría actor-red. **Tabula Rasa.** Bogotá, 2007.

ZEA, Leopoldo. **Filosofía latino-americana.** Edicol: México, 1976. Disponível em: <[www.cinfil.com.br/arquivos/Leopoldo\\_Zea\\_4.pdf](http://www.cinfil.com.br/arquivos/Leopoldo_Zea_4.pdf)> acesso em: 10. Jan. 2015.

ZILLES, Urbano. **Teoria do Conhecimento e Teoria da Ciência**. São Paulo: Paulus, 2005.



## ANEXOS

## ANEXO A – Desenho Curricular - Licenciatura em Filosofia UEPA (Continua)

CÓDIGO	UNIDADES TEMÁTICAS	CR	CH SEMANAL		CH TOTAL	
			Teórica	Prática	Teórica	Prática
<b>1ª. SÉRIE – Bloco 1 – Eixo Temático Ser</b>						
DFCS 1289	Ontologia I	3	3	-	60	-
DFCS 1290	Antropologia Filosófica	4	4	-	80	-
DFCS 1291	História da Filosofia I	4	4	-	80	-
DFCS 1292	Oficina de textos filosóficos	2	2	-	40	-
DFCS 1253	Metodologia Científica	2	2	-	40	-
DLLT 0743	Língua Latina	2	2	-	40	-
DFCS 1254	Sociologia	3	3	-	60	-
DFCS 1255	Atividades Complementares	3	-	3	-	60
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>20</b>	<b>3</b>	<b>380</b>	<b>60</b>
	<b>SUB-TOTAL BLOCO I</b>				<b>440</b>	
<b>1ª SÉRIE – Bloco 2 – Eixo Temático Ser</b>						
DFCS 1256	Ontologia II	3	3	-	60	-
DFCS 1257	Antropologia Social	3	3	-	60	-
DFCS 0211	Filosofia da Educação I	2	2	-	40	-
DFCS 1259	Antropologia Educacional	2	2	-	40	-
DFCS 1260	Sociologia da Educação	3	3	-	60	-
DFCS 1261	Estudos, pesquisas e práticas educacionais orientadas I	5	-	5	-	100
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>13</b>	<b>5</b>	<b>260</b>	<b>100</b>
	<b>SUB-TOTAL BLOCO II</b>				<b>360</b>	
<b>TOTAL CH ANUAL</b>					<b>800</b>	
<b>2ª. SÉRIE. Bloco 1 – Eixo Temático Conhecer</b>						
DFCS 1262	Teoria do Conhecimento	3	3	-	60	-
DFCS 1263	Lógica I	3	3	-	60	-
DFCS 1264	Filosofia da Ciência	3	3	-	60	-
DFCS 1265	História da Filosofia II	4	4	-	80	-
DFCS 0214	Filosofia da Educação II	2	2	-	40	-
DFCS 1267	Pesquisa Educacional	3	3	-	60	-
DLLT 0744	Língua Grega	2	2	-	40	-
DFCS 1268	Atividades Complementares	3	-	3	-	60
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>20</b>	<b>3</b>	<b>400</b>	<b>60</b>
	<b>SUB-TOTAL BLOCO I</b>				<b>460</b>	
<b>2ª. SÉRIE. Bloco 2 – Eixo Temático Conhecer</b>						
DFCS 1269	Epistemologia	3	3	-	60	-
DFCS 1270	Lógica II	3	3	-	60	-
DFCS 1271	Ética I	3	3	-	60	-
DPSI 0222	Psicologia da Educação	3	3	-	60	-
DFCS 1272	Filosofia da Educação III	2	2	-	40	-
DFCS 1273	Estudos, pesquisas e práticas educacionais	5	-	5	-	100

	orientadas II						
<b>SUB-TOTAL</b>		<b>19</b>	<b>14</b>	<b>5</b>	<b>280</b>	<b>100</b>	
<b>SUB-TOTAL BLOCO II</b>					<b>380</b>		
<b>TOTAL CH ANUAL</b>					<b>840</b>		
<b>3ª. SÉRIE. Bloco 1 – Eixo Temático Agir e Fazer</b>							
DFCS 1274	Ética II	3	3	-	60	-	
DFCS 1275	História da Filosofia III	4	4	-	80	-	
DFCS 1277	Filosofia Política	4	4	-	80	-	
DFCS 1276	Filosofia da Cultura	4	4	-	80	-	
DEDG 0229	Didática do Ensino de Filosofia	4	4	-	80	-	
DFCS 1278	Estudos, pesquisas e práticas educacionais orientadas III	5	-	5	-	100	
<b>SUB-TOTAL</b>		<b>24</b>	<b>19</b>	<b>5</b>	<b>360</b>	<b>100</b>	
<b>SUB-TOTAL BLOCO I</b>					<b>460</b>		
<b>3ª. SÉRIE. Bloco 2 – Eixo Temático Agir e Fazer</b>							
DFCS 1279	Metodologia do Ensino da Filosofia	5	3	2	100	-	
DFCS 1280	Estética	3	3	-	60	-	
DFCS 1281	Filosofia Latino-Americana	3	3	-	60	-	
DFCS 1282	Atividades Complementares	2	-	2		40	
DFCS 1283	Prática de Ensino I/Estágio Supervisionado	10		10		200	
<b>SUB-TOTAL</b>		<b>23</b>	<b>9</b>	<b>14</b>	<b>260</b>	<b>240</b>	
<b>SUB-TOTAL BLOCO II</b>					<b>500</b>		
<b>TOTAL CH ANUAL</b>					<b>960</b>		
<b>4ª. SÉRIE. Bloco 1 – Eixo Temático Ensinar -Aprender</b>							
DFCS 1284	Filosofia da Religião	3	3	-	60	-	
DFCS 1285	Filosofia da Linguagem	3	3	-	60	-	
DEES 0217	Legislação Educacional	3	3	-	60	-	
	Língua Brasileira de Sinais	3	3	-	60		
DFCS 1286	Atividades Complementares	2	-	2		40	
<b>SUB-TOTAL</b>		<b>14</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>240</b>	<b>40</b>	
<b>SUB-TOTAL BLOCO I</b>					<b>280</b>		
<b>4ª. SÉRIE. Bloco 1 – Eixo Temático Ensinar-Aprender</b>							
DFCS 1287	Prática de Ensino II /Estágio Supervisionado	10	-	10	-	200	
DFCS 1288	Estudos, pesquisas e práticas educacionais orientadas IV	5	-	5	-	100	
<b>SUB-TOTAL</b>		<b>15</b>	<b>-</b>	<b>15</b>	<b>-</b>	<b>300</b>	
<b>SUB-TOTAL BLOCO II</b>					<b>300</b>		
<b>TOTAL CH ANUAL</b>					<b>580</b>		
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>156</b>			<b>2.180</b>	<b>1.000</b>	
					<b>TOTAL DE CH</b>	<b>3.180</b>	

## ANEXO B – Desenho Curricular - Licenciatura em Filosofia UFPA (Continua)

ATIVIDADES CURRICULARES	CH PRESENCIAL		CH TOTAL
	Teórica	Prática	
<b>NÚCLEO DE FORMAÇÃO BÁSICA (1020 horas)</b>			
História da Filosofia Antiga	51h	17h	68h
História da Filosofia Medieval	51h	17h	68h
História da Filosofia Moderna I	51h	17h	68h
História da Filosofia Moderna II	51h	17h	68h
Hist. da Filosofia Contemporânea I	51h	17h	68h
Hist. da Filosofia Contemporânea II	51h	17h	68h
Teoria do Conhecimento I	51h	17h	68h
Teoria do Conhecimento II	51h	17h	68h
Ética I	51h	17h	68h
Ética II	51h	17h	68h
Lógica I	51h	17h	68h
Lógica II	51h	17h	68h
Filosofia Geral I	51h	17h	68h
Filosofia Geral II	51h	17h	68h
Filosofia Geral III	51h	17h	68h
<b>TOTAL PARCIAL</b>	<b>765h</b>	<b>255 h</b>	<b>1020h</b>
<b>NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA (612 horas)</b>			
Filosofia da Arte	51h	17h	68h
Filosofia da Ciência I	51h	17h	68h
Filosofia da Ciência II	51h	17h	68h
Filosofia Política	51h	17h	68h
Filosofia da Linguagem	51h	17h	68h
Monografia em Filosofia I (projeto)	68h	—	68h
Monografia em Filosofia II (TCC)	68h	—	68h
<b>Ciências (02) 136h</b>			
Antropologia Cultural I	51h	17h	68h
Introdução à Teoria Sociológica	51h	17h	68h
<b>TOTAL PARCIAL</b>	<b>493h</b>	<b>119h</b>	<b>612h</b>
<b>NÚCLEO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA (850 horas)</b>			
Laboratório de Filosofia I	—	68h	68h
Laboratório de Filosofia II	—	68h	68h
Estágio supervisionado de docência em Filosofia I	—	102h	102h
Estágio supervisionado de docência em Filosofia II	—	102h	102h
Estágio supervisionado de docência em Filosofia III	—	102h	102h

Estágio supervisionado de docência em Filosofia IV	_____	102h	102h
Didática da Filosofia	51h	17h	68h
Psicologia do desenvolvimento	85h	17h	102h
LIBRAS	51h	17h	68h
Política Educacional	51h	17h	68h
<b>TOTAL PARCIAL</b>	<b>238h</b>	<b>612h</b>	<b>850h</b>
<b>NÚCLEO DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR (336horas)</b>			
Disciplina optativa de áreas afins I	68h	_____	68h
Disciplina optativa de áreas afins II	68h		68h
<b>Atividades Acadêmico-científico-culturais</b>	200h	_____	200h
Eventos (seminários, colóquios temáticos, congressos, simpósios, mostra de vídeos com debates)			
Iniciação à docência (monitoria)			
Iniciação à pesquisa			
Atividades e/ou projetos de extensão			
Grupos de estudo			
Disciplinas optativas livres			
<b>TOTAL PARCIAL</b>	<b>336h</b>		<b>336h</b>
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>1832h</b>	<b>986h</b>	<b>2818 h</b>

## ANEXO C – Desenho Curricular - Bacharelado em Filosofia (Continua)

ATIVIDADES CURRICULARES	CARGA HORARIA		CH TOTAL
	Teórica	Prática	
<b>NÚCLEO DE FORMAÇÃO BÁSICA (1020 horas)</b>			
História da Filosofia Antiga	51h	17h	68h
História da Filosofia Medieval	51h	17h	68h
História da Filosofia Moderna I	51h	17h	68h
História da Filosofia Moderna II	51h	17h	68h
Hist. da Filosofia Contemporânea I	51h	17h	68h
Hist. da Filosofia Contemporânea II	51h	17h	68h
Teoria do Conhecimento I	51h	17h	68h
Teoria do Conhecimento II	51h	17h	68h
Ética I	51h	17h	68h
Ética II	51h	17h	68h
Lógica I	51h	17h	68h
Lógica II	51h	17h	68h
Filosofia Geral I	51h	17h	68h
Filosofia Geral II	51h	17h	68h
Filosofia Geral III	51h	17h	68h
<b>TOTAL PARCIAL</b>	<b>765h</b>	<b>255h</b>	<b>1020h</b>
<b>NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA (612 horas)</b>			
Filosofia da Arte	51h	17h	68h
Filosofia da Ciência I	51h	17h	68h
Filosofia da Ciência II	51h	17h	68h
Filosofia Política	51h	17h	68h
Filosofia da Linguagem	51h	17h	68h
Monografia em Filosofia I (projeto)	68h	—	68h
Monografia em Filosofia II (TCC)	68h	—	68h
<b>Ciências (02)</b>			
Antropologia Cultural I	51h	17h	68h
Introdução à Teoria Sociológica	51h	17h	68h
<b>TOTAL PARCIAL</b>	<b>493h</b>	<b>119h</b>	<b>612h</b>
<b>NÚCLEO DE FORMAÇÃO DO PESQUISADOR</b>			
<b>Formação teórico-metodológica para a pesquisa:</b>			
Introdução à pesquisa filosófica	51h	17h	68h
<b>Optativas Filosóficas: (272horas/escolher 04 disciplina)</b>			
Tópicos de Filosofia Antiga	51h	17h	68h
Tópicos de Filosofia Medieval	51h	17h	68h
Tópicos de Filosofia Moderna	51h	17h	68h
Tópicos de Filosofia Contemporânea	51h	17h	68h
Tópicos do pensamento filosófico brasileiro	51h	17h	68h
Tópicos de Filosofia Geral	51h	17h	68h
Tópicos de Teoria do conhecimento	51h	17h	68h
Tópicos de Ética	51h	17h	68h

Tópicos de Estética	51h	17h	68h
Tópicos de Filosofia Política	51h	17h	68h
Tópicos de Filosofia da Cultura	51h	17h	68h
Antropologia Filosófica	51h	17h	68h
Tópicos de Epistem. das ciências	51h	17h	68h
Tópicos de Filosofia da Linguagem	51h	17h	68h
Tópicos de Lógica	51h	17h	68h
Tópicos de Filosofia da História	51h	17h	68h
<b>TOTAL PARCIAL</b>	<b>255h</b>	<b>85h</b>	<b>340h</b>
<b>NÚCLEO DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR</b>			
Optativa de área afim I	68h	—	68h
Optativa de área afim II	68h	—	68h
Optativa de área afim III	68h	—	68h
Optativa de área afim IV	68h	—	68h
<b>Atividades Acadêmico-científico-culturais</b> Eventos (seminários, colóquios temáticos, congressos, simpósios, mostra de vídeos com debates) Iniciação à pesquisa Atividades de extensão Grupos de estudo Disciplinas optativas livre	200h	—	200h
<b>TOTAL PARCIAL</b>	<b>472h</b>		<b>472h</b>
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>1885h</b>	<b>459h</b>	<b>2444h</b>

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA - DOCENTES DO CURSO DE FILOSOFIA - Núcleo Básico e Específico

#### APÊNDICE A.1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA - DOCENTES DO CURSO DE FILOSOFIA - (UFPA - UEPA)

##### I – DADOS PESSOAIS

- 1.1. Nome:
- 1.2. Contatos: Tel: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_
- 1.3. Gênero: \_\_\_\_\_ Etnia: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

##### II – DADOS DA FORMAÇÃO:

- 2.1. Formação
- 2.2. Instituição.
- 2.3. Tempo de formado:

##### III – ATIVIDADE DOCENTE

- 3.1. Universidade que trabalha:
- 3.2. Tempo de Carreira Docente no curso de filosofia:
- 3.3. Disciplina que ministra:
- 3.4. Turma:

##### IV- DADOS GERAIS

- 4.1. Para você o que é a filosofia?
- 4.2. O que é ser filósofo(a)?
- 4.3. Você considera existir uma filosofia fora do circuito europeu e norte-americano?
- 4.4. Você conhece algum filósofo(a) latino-americano(a)?
- 4.5. É possível falar em uma história do pensamento filosófico amazônico?
- 4.6. Você conhece o projeto pedagógico do curso de filosofia em que ministra aulas?
- 4.7. Como você considera a relação da filosofia com a educação?
- 4.8. Em que a filosofia contribui para a educação?
- 4.9. Um(a) filósofo(a) pode ser um educador(a)?

##### V – PRÁTICA PEDAGÓGICA

- 5.1. Que concepção de educação norteia a sua prática docente no curso de filosofia?
- 5.2. Quais os conteúdos você seleciona no planejamento das aulas?
- 5.3. A disciplina parte de onde? E por quê?
- 5.4. Quais recortes históricos são indispensáveis ao ministrar a disciplina ?
- 5.5. Quais filósofos(as) são estudados(as) na disciplina?
- 5.6. Que estratégias metodológicas você utiliza no ensino ?
- 5.7. Que recursos didáticos você utiliza em sala de aula?
- 5.8. Você relaciona a disciplina com o contexto sociocultural atual? Se sim, de que forma?
- 5.9. Como você avalia a aprendizagem dos educandos na sua disciplina?
- 5.10. Você considera importante o estudo desta disciplina? Por quê?

## APÊNDICES B - ROTEIRO DE ENTREVISTA - DISCENTES DO CURSO DE FILOSOFIA – Núcleo Básicos e Específicos

### APÊNDICE B.1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA - DISCENTES DO CURSO DE FILOSOFIA - (UEPA - UFPA)

#### I – DADOS PESSOAIS

1.4. Nome:

1.5. Contatos: Tel: e-mail:

1.6. Gênero: Etnia: Idade:

#### II – DADOS DA FORMAÇÃO:

2.1. Universidade que estuda:

2.2. Disciplina cursada:

2.3. Semestre:

#### III- DADOS GERAIS

3.1. Para você o que é a filosofia?

3.2. O que é ser filósofo(a)?

3.3. Você considera existir uma filosofia fora do circuito europeu e norte-americano?

3.4. Você conhece algum filósofo(a) latino-americano(a)?

3.5. É possível falar em uma história do pensamento filosófico amazônico?

3.6. Você conhece o projeto pedagógico do curso de filosofia?

3.7. Como você considera a relação da filosofia com a educação?

3.8. Em que a filosofia contribui para a educação?

3.9. Um(a) filósofo(a) pode ser um educador(a)?

#### IV – PRÁTICA PEDAGÓGICA

4.1. Qual a sua concepção de educação?

4.2. Quais os conteúdos da disciplina foram abordados em sala de aula pelo docente?

4.3. A disciplina parte de onde? E por quê?

4.4. Quais recortes históricos foram realizados na disciplina?

4.5. Quais filósofos(as) são estudados(as) na disciplina?

4.6. Que estratégias metodológicas o docente utilizou no ensino?

4.7. Que recursos didáticos foram usados em sala de aula?

4.8. Você relaciona a disciplina com o contexto sociocultural atual? Se sim, de que forma?

4.9. Como você avalia a sua aprendizagem na disciplina?

4.10. Você considera importante o estudo desta disciplina? Por quê?







**Universidade do Estado do Pará**  
**Centro de Ciências Sociais e Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado**  
**Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia**  
**Travessa Djma Dutra s/n – Telégrafo**  
**66113-200 Belém – Pa**  
**[www.uepa.br](http://www.uepa.br)**