

O CURRÍCULO DE FILOSOFIA BRASILEIRO ENTRE DISCURSOS COLONIAIS: A COLONIALIDADE E A EDUCAÇÃO

wanderson flor do nascimento¹
Denise Botelho²

RESUMO: O presente texto busca discutir o silenciamento de produções nacionais, latino americanas e africanas nos currículos de filosofia brasileiros 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. Algumas das principais categorias dos *estudos sobre a colonialidade* serão utilizadas como roteiro para essa discussão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Colonialidade, Ensino de Filosofia, Diálogo, Currículo.

RESUMEN: Este texto se propone a discutir sobre la ausencia de producciones nacionales, latinoamericanas y africanas de los currículos de filosofía brasileños como un síntoma de la internalización de los discursos coloniales que moldaran el modo moderno de nos relacionarnos con la filosofía, con la educación, con la enseñanza de la filosofía. Algunas de las categorías de los *estudios sobre la colonialidad* nos conducirán por esta discusión.

PALABRAS-CLAVE: Educación, Colonialidad, Enseñanza de la Filosofía, Diálogo, Currículo.

*Y queremos decirle al mundo
que lo queremos hacer grande,
tan grande que quepan todos los mundos...*
Sexta Declaración de la Selva Lacandona

Algumas primeiras palavras

Em 2006, concomitantemente com a publicação da Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação que determinara a re-inserção da filosofia e da sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio, surgiam as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCENEM) que, em seu volume 3, traz a discussão sobre o currículo de filosofia para este setor da educação

¹ Professor colaborador da Área *Filosofia na Escola* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e Doutorando em Bioética pela Universidade de Brasília. wandersonn@gmail.com

² Professora Adjunta do Departamento de Administração e Gestão Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e Coordenadora do Grupo de Estudos em Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça e Juventude (GERAJU/UnB). dbotelho@unb.br

básica. Embora não tenha havido uma comunicação entre o processo de construção da Resolução e das OCENEM, elas passariam a atuar juntas no lento – e ainda acontecendo – processo de reestruturação dos currículos de filosofia no ensino médio brasileiro. As OCENEM propõem um eixo básico de conteúdos a serem trabalhados no ensino médio que corresponde aos objetos de avaliação que foram introduzidos na prova do Exame Nacional do Desempenho de Estudantes do ensino superior (ENADE) de 2005, vinculando, assim, os conteúdos trabalhados nos cursos de graduação em filosofia e os conteúdos a serem trabalhados no ensino médio.

A última discussão no Ministério da Educação sobre o currículo de filosofia que se verteu em normatização acontecera 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.

Diante deste cenário, uma série de questões vem sendo suscitadas sobre o local da produção nacional e latino-americana da filosofia na formação em graduação (e seus reflexos na educação básica) e sobre a problemática de uma formação filosófica frente aos discursos hegemônicos sobre a produção e o ensino de filosofia.³ 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.

A suspeita inicial deste texto se move na desconfiança de que o ensino de filosofia, no contexto dessa função política da educação, se coaduna com os discursos coloniais ainda presentes na nossa maneira de se relacionar com a

³ Sobre essas questões, ver, por exemplo, Arantes (1994), Gomes (1994), Guldberg (2000), Palacios (2000), Porchat Pereira (2005) e Cabrera (2010).

filosofia, com a política e com a educação e que um reflexo (e objetivo) importante desta articulação entre discursos coloniais e ensino de filosofia é o silenciamento das vozes nacionais e latino-americanas no ensino de filosofia brasileiro. Tal suspeita será tratada a partir dos referenciais dos *estudos sobre a colonialidade* na busca de oferecer uma leitura crítica da atual (e precária) estruturação dos currículos de filosofia no ensino médio brasileiro – e sua alimentação no ensino superior, supondo uma estruturação moderna dos currículos.

Situando o olhar: os estudos sobre a colonialidade

O atual ensino de filosofia se dá tanto na configuração moderna da universidade, quanto na moderna instituição escolar de educação básica e, por isso, partilham com a Modernidade uma série de características. Criticar as condições modernas (e atuais) do ensino de filosofia requer que coloquemos em questão a própria Modernidade. Das muitas e diversas maneiras de criticar a Modernidade, escolhemos uma, que teve sua origem na América Latina, tomando este espaço geopolítico como um *lugar* do pensar e *para* o pensar: *os estudos sobre a colonialidade*, produzidos por um conjunto de pensadoras e pensadores *em/de/desde/sobre* a América Latina. Embora este grupo não estivesse preocupado especificamente com a educação e com a escola, parece que a produção vinda deste grupo tem uma boa contribuição para reflexões educacionais e também nos ajudará a compreender os processos que desembocam no atual estado de coisas sobre o ensino de filosofia no Brasil.

Uma das marcas principais da produção dos estudos sobre a colonialidade é pensar os efeitos de poder que a produção de conhecimento tem no período moderno (no qual, de algum modo, ainda nos encontramos). O fato de que todo e qualquer saber está envolvido em contextos ou projetos de poder é algo já bastante discutido na epistemologia e teoria política contemporâneas⁴. A Modernidade colocou em evidência as relações entre a construção do conhecimento e o exercício do poder de um modo exponencial, de maneira que a epistemologia

⁴ Algumas destas discussões podem ser vistas, por exemplo, em Foucault (1989, 1999, 2000, 2002), Latour (1992) e Casanova (2006).

moderna seja um mapa estratégico não apenas de conhecimentos sobre o mundo, como também de controle e dominação sobre ele.

Caracterizada de muitas maneiras, a Modernidade é vista como um período histórico no qual muitas transformações se dão na experiência dos seres humanos com o mundo; uma das principais delas se relaciona com a construção da ciência e da filosofia modernas. Entre o século XVII e XIX uma profunda modificação nos parâmetros de produção de conhecimento e de exercícios de poder são visíveis em todo o chamado “mundo ocidental”. Entretanto, a partir do séc. XIX, a Modernidade começa a sofrer duras críticas em função exatamente da maneira como nela se produz conhecimento e se exerce o poder.

No entanto, o poder não se exerce da mesma forma em todos os lugares do mundo e também a relação que se estabelece com os conhecimentos produzidos *em e para* locais diferentes não é a mesma. A Modernidade fez nascer uma específica *geopolítica*⁵ do conhecimento e do poder que será criticada pelos estudos sobre a colonialidade.

Seguindo a análise dessa geopolítica do conhecimento, no bojo do conjunto de críticas à Modernidade que surgem, sobretudo, a partir de Marx, Nietzsche e Freud (RICOEUR, 1969), poderíamos afirmar que alguma dessas críticas se adequaria ao contexto do pensamento desenvolvido no Hemisfério Sul e, mais especificamente, na América Latina? Se sim, de que modo? De que maneira a América Latina experimentou – e ainda experimenta – este processo histórico que chamamos de Modernidade?

Desde a última década do séc. XX, os estudos sobre a colonialidade abordam estas questões para entender a dinâmica de constituição da Modernidade e também entender os modos como o poder, que tem projeção global, se estrutura no hemisfério sul e, mais especificamente, na América Latina. Para os estudos sobre a colonialidade a questão sobre os modos de funcionamento do poder em suas relações com o conhecimento não podem ser desvinculadas da compreensão da Modernidade.

⁵ Sobre as discussões sobre geopolítica, ver Mignolo (2003), Walsh (2005), Dussel (2008), Santos (2010) e Maldonado-Torres (2010).

O modo hegemônico de lidarmos com as práticas sociais, com a política, com a ética, com o conhecimento, com a educação em nosso cotidiano e nas ciências é um modo, sobremaneira, moderno; e, assim sendo, partilha também de uma série de características desta mesma Modernidade que o faz nascer e funcionar. É na Modernidade que vemos surgir um específico modo de exercício de poder, que tem uma determinada maneira de articular conhecimentos para a validação desse modo de exercê-lo, fundado em uma geopolítica, que indica que esses modos de produção de conhecimento e de exercício de poder têm um local privilegiado de irradiação e atuam de modos diferentes em diferentes lugares do mundo.

Em função dessas características modernas, que apontarei adiante, faz-se necessário, para pensar não apenas o Sul, *para* o Sul, mas *desde* o Sul, fazer uma crítica da Modernidade, uma vez que a própria noção política de Hemisfério Sul só adquire seu sentido no período moderno e com caracteres pejorativos.

Os estudos sobre a colonialidade partem de um suposto político para realizar sua análise da Modernidade, qual seja: é impossível entender os efeitos, os sentidos, as dinâmicas e as práticas de poder da Modernidade sem entender que ela tem em sua base uma lógica colonial. Estes estudos se originaram basicamente em torno da ideia de *colonialidade* cunhada por Aníbal Quijano (1992; 2000), pela ideia de *diferença colonial* de Walter Mignolo (2003) e pelas ideias de *violência original da Modernidade e encobrimento do outro* de Enrique Dussel (1993), noções estas articuladas com uma série de outras produções que tentam entender as maneiras como, na Modernidade, as relações entre poder, conhecimento, vida e resistência têm se articulado.

Muito embora os estudos sobre a colonialidade englobem uma vasta gama de conceitos, utilizaremos centralmente apenas dos três blocos acima apontados. Estes estudos partem da crítica de uma certa imagem da Modernidade e afirmam uma outra, pensada desde a América Latina.

Várias são as influências que marcarão a constituição dos estudos sobre a colonialidade. Entre elas podemos citar as críticas ao colonialismo na América Latina e no continente africano elaboradas, sobretudo, por Frantz Fanon (1965,

1979, 2008) e por Aimé Césaire (1979) – que centraram suas análises em torno das ideias politicamente criadas de raça e negritude para pensar a política, a economia e as ciências (ou a produção cultural) –, a Teologia da Libertação, a teoria da dependência, os debates dos anos de 1980, na América Latina e Caribe, sobre Modernidade e Pós-Modernidade, seguidos das discussões sobre hibridismo na antropologia, as teorias feministas *chicanas* e negras e a filosofia africana. Orientando-se por uma reflexão persistente sobre a realidade econômica, política, epistemológica e cultural, os estudos sobre a colonialidade tecerão uma crítica mordaz e contra-hegemônica à Modernidade “desde a América Latina” (ESCOBAR, 2003, p. 53).

Esta imagem criticada da Modernidade é aquela que centra os referenciais de compreensão do período moderno na Europa (e, mais tarde, também nos Estados Unidos) e que está estruturada em torno de alguns níveis (Cf. ESCOBAR, 2003):

Em um nível histórico/temporal, pensa-se a Modernidade como tendo suas origens entre os sécs. XVI e XVIII, sobretudo em alguns lugares da Europa (principalmente a Inglaterra, França e Alemanha), concomitante com alguns eventos importantes ligados a estes lugares, como a Reforma Protestante, o Iluminismo e as Revoluções Francesa e Industrial. Em um nível sociológico, a Modernidade tem sido caracterizada pela constituição desta grande instituição racionalizada, o Estado-Nação, que tem se caracterizado pela autorreflexão – projetando sua autoimagem na burocracia e em uma retroalimentação incessante entre o conhecimento especializado e a sociedade – articulado através da dinâmica entre as forças organizadoras da sociedade e o conhecimento especializado, pelo desmembramento da vida social, o que finda por uma despolitização das questões morais e pela determinação e acolhimento de forças translocais fazendo com que, ao mesmo tempo em que se delineiam fronteiras, ter problemas em pensar o *aquí* e *agora* dos locais marcados pela presença destes “outros ausentes”, que são os excluídos, dando uma nova tônica à interação social, totalmente atravessada por hierarquizações e violências. Em um nível filosófico, a Modernidade tem sido pensada como o processo de desenvolvimento da noção de “Homem”, como

fundamento da ordem e do conhecimento do mundo, encontrando na racionalidade o motor das ideias de desenvolvimento, progresso, melhoramento, superação que se tornaria típica da presença dos seres humanos na ordem social.

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.

Esta imagem supõe (e institui) um escalonamento hierárquico entre quem é desenvolvido e quem não é, de modo que esta hierarquização estará pensada em termos de quem é moderno e quem não é. E há uma quase natural afirmação da inferioridade de quem não é marcado pela modernidade, precisando este ser educado, civilizado, colocado na marcha do progresso (pelos já modernos/desenvolvidos), mesmo que isso implique – e é o que geralmente acontece – na instauração de um processo de dominação. A colonização tem parte de seus argumentos de legitimação ligada a essa proposta civilizatória de sociedades não desenvolvidas, não civilizadas, não modernas/modernizadas.

E é neste contexto que os estudos da colonialidade afirmarão várias noções críticas de modernidades alternativas a essa noção eurocentrada, partindo, entretanto, desta noção. Há, em parte dessas noções, um descentramento da Modernidade em suas alegadas origens exclusivamente europeias, incluindo uma desconfiança na sequência linear que ligaria Grécia, Roma e a Europa moderna. Uma outra concepção espacial e temporal da modernidade em termos do papel

fundamental de Espanha e Portugal – chamada por Dussel (1993) de Primeira Modernidade – iniciada com a Conquista – e sua continuação no Norte Europeu com a Revolução Industrial e o Iluminismo – a Segunda Modernidade, sendo que a segunda não substitui a primeira, mas a sobrepõe até hoje. A ênfase na periferalização de todas as regiões do mundo por esta “Europa Moderna”, tendo a América (sobretudo a América Latina), como o inicial Outro Lado da Modernidade – o dominado e o encoberto.

Estes estudos realizarão também uma releitura do mito da Modernidade, não em termos de questionar o potencial emancipatório da razão moderna, mas na imputação de superioridade da civilização europeia articulada com a suposição de que o desenvolvimento europeu deve ser unilateralmente seguido por todas as outras culturas – e à força se for necessário! – A esse fato Dussel (1993, pp. 185-6) chama de Falácia Desenvolvimentista: Essa afirmação de um imposto desenvolvimento encobriria a violência que é fundamental na instauração da Modernidade.

Estes estudos da colonialidade, partindo de movimentos de descolonização ocorridos, sobretudo, na América colonizada (como as revoltas haitiana e de Tupac Amaru) alternativas tanto políticas quanto epistemológicas para pensar tanto a Modernidade quanto o processo colonizador atual – que seriam faces do mesmo. Os estudos da colonialidade, partindo destas observações do local, afirmarão que em uma analítica própria para a crítica da Modernidade está fundada na ideia de que não há Modernidade sem colonialidade, sendo esta constitutiva daquela. Mignolo (2003) afirma a ideia de que na dinâmica de construção da Modernidade há a instauração de uma “Diferença colonial” que, ao ser ocultada, se movimenta na tarefa de subalternização de conhecimentos, experiências e culturas e torna possível a instalação e consolidação da Modernidade. Esta diferença colonial cria um abismo entre as diversas partes envolvidas nos processos colonizadores e na atual colonialidade. Esta diferença hierarquiza as relações de maneira inexorável, na oposição entre o desenvolvido/moderno e o bárbaro, o selvagem, o subdesenvolvido e a afirmação da superioridade espacial, política, epistêmica, econômica e moral de um sobre outro. A diferença colonial é o espaço no qual se

trata de impor o pensamento hegemônico eurocêntrico para fundar a inferioridade da população e justificar tal inferioridade, sendo tal espaço um produto e motor das relações de poder entre colonizadores e colonizados a partir dos quais os projetos locais dos colonizadores se consolidarão como projetos globais de poder e produção de conhecimento. A diferença colonial é o dispositivo que produz e reproduz a colonialidade e que consiste em classificar grupos de pessoas ou populações e identificá-los, em suas faltas ou excessos o que marca a *diferença* e a inferioridade com respeito a quem classifica, ao passo que a colonialidade é, sobremaneira, um lugar epistêmico de enunciação no qual se descreve e se legitima o poder, neste caso, o poder colonial.

Aníbal Quijano, elaborador do conceito de colonialidade, afirma que a Modernidade, tal como a conhecemos, só existe porque se instaurou uma forma de exercício de poder que inferioriza um outro, que cria identidades através da criação violenta de alteridades que podem – e, em grande medida, devem – ser subordinadas, violadas, oprimidas. É a Conquista do continente americano, sobretudo da América Latina, quem dá sustentação política, econômica, moral e epistemológica para o nascimento e consolidação da Modernidade (QUIJANO, 1992).

A colonialidade seria exatamente esse regime de poder que, fundado em uma ideia de desenvolvimento, impõe padrões econômicos, políticos, morais e epistemológicos sobre outros povos não apenas para estabelecer um mecanismo de expansão dos Estados-Nação desenvolvidos, mas para a própria criação da identidade europeia (e estadunidense). Dito de outra maneira, não haveria Europa sem a subjugação da América Latina, África e parte da Ásia. Não haveria Norte sem exploração do Sul. E neste sentido, a divisão do mundo em hemisférios atende a um projeto de poder, uma geopolítica.

O padrão de poder da colonialidade está caracterizado por quatro traços fundamentais (Cfr. QUIJANO, 2006, p. 521):

a) *A racialização como modelo de classificação social universal*, naturalizando os esquemas de dominação através de um construto mental (a ideia de *raça*) que seria um signo da hierarquização entre os povos dominadores que

ocupariam uma superioridade dita biológica e os povos dominados, ontologizados como inferiores e que precisam ser domados, educados, desenvolvidos. É na Modernidade que aparecem as entidades históricas conhecidas como “índios”, “negros”, “asiáticos”, “brancos”, “mestiços”, entre outras. A classificação das populações por estas categorias, mais do que criar um léxico de diferenciação, cria um vocabulário (e um conjunto de práticas) para falar sobre as populações que dominam e as que são dominadas. Mesmo com a posterior desconstrução da ideia de raça biológica, mantém-se – na forma de uma dinâmica social – a hierarquização das populações mais marcadas pela pecha do antigo status de subordinação racial através de mecanismos de segregação cada vez mais silenciosos e eficientes.

b) O direcionamento de toda a forma hegemônica de trabalho e de sua exploração para a produção do capital. Antigas formas de produção e exploração do trabalho – como a servidão, a escravidão, as trocas materiais, reciprocidades, pequenas produções manufaturadas – vão todas estar direcionadas, na Modernidade, para a produção do capital. É a assunção do capitalismo como forma de produção material. A leitura marxista que Quijano faz da história faz com que ele pense que o capitalismo e a colonialidade (iniciada no colonialismo) são internamente ligados e interdependentes.

c) O eurocentrismo como novo modo de produção do conhecimento e de formação de subjetividades ligadas com este conhecimento e com os novos modos de classificação das populações e de controle do trabalho. A Europa (ocidental) afirma-se como o centro de produção e controle desta nova forma de produzir conhecimentos.

d) O estabelecimento do Estado-Nação como forma de controle e autoridade deste novo padrão de poder, que funcionam, inclusive como fiscalizadores do exercício da colonialidade do poder.

A colonialidade do poder só se sustenta por haver um modo específico de produção de conhecimento, uma epistemologia, que se relaciona com uma maneira específica de aplicar estes conhecimentos com fins de exercício do poder.

Muito do que se produziu em termos de teorias sobre o mundo (que

finalmente traçam as imagens do mundo, ontologias) é uma afirmação da legitimidade e da necessidade de dominação de populações “mais desenvolvidas” (euro-norte-americanos) sobre populações “não-desenvolvidas”, como os povos do “Sul”. É importante frisar que o *Sul* é aqui entendido no sentido de Boaventura de Sousa Santos (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010, pp. 19): “o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte)”. E esta não é apenas uma situação espacial, pois mesmo no interior do Norte geográfico existem classes e grupos sociais (como os trabalhadores, mulheres, indígenas, afro-descendentes) que foram “sujeitos à dominação capitalista e colonial e, por outro lado porque no interior do Sul geográfico houve sempre ‘pequenas Europas’, pequenas elites locais que se beneficiaram da dominação capitalista e colonial e que depois das independências a exerceram e continuam a exercer, por suas próprias mãos, contra as classes e grupos sociais subordinados”.

Pensar, então, em conhecimentos, em conceitos sejam eles epistemológicos, éticos ou políticos, não apenas para o Sul, mas desde o Sul implica em entender que os conceitos estão imersos em historicidades e, na história da maioria absoluta dos conceitos éticos, políticos, e epistemológicos temos a estrutura colonial operando de modo fundamental, pois como nos lembra Aníbal Quijano (2000, pp. 209-10), no interior da colonialidade do poder, funciona a colonialidade do saber, sendo que esta legitima e faz funcionar aquela.

Evidentemente isto não quer dizer que não devamos 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 (Vale lembrar, que as missões catequizadoras, por exemplo, se aproximaram dos povos indígenas brasileiros para salvá-los, reaproximá-los do único caminho de salvação que as missões julgavam existente...). Pensar desde o

Sul implica em dialogar com os conceitos produzidos pelo Norte, atentos para o risco de subordinação a eles. E neste sentido, talvez fosse interessante partir de um “conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre saberes” (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010, p. 19), que é a definição de Boaventura de Sousa Santos para “Epistemologias do Sul”.

A educação e os meandros coloniais

A lógica colonial da modernidade não apenas está ligada ao contexto da colonialidade política, que é este modo de exercício do poder que se funda na base de uma diferença colonial – que hierarquiza experiências, saberes, culturas, vidas –, mas também vai sustentar um regime de produção de saberes que o legitima e o faz funcionar, ao mesmo tempo em que estes saberes estão ligados a uma certa imagem de vida, de comunidade, de ensino, de aprendizagem, também colonizadas.

Este modelo colonial, fundado em hierarquizações e supondo a falácia desenvolvimentista é transposto para o saber, para a vida, para o ser. Uma imagem moderna da vida é a que sustenta que ela está em um constante desenvolvimento, que pode ser descrito eficazmente pela biologia – e também por saberes mais recentes como algumas partes das ciências da educação e de alguns setores da psicologia. E, neste cenário, além dos saberes biomédicos, a educação se torna em uma ferramenta fundamental para esse desenvolvimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/1996) tem como um de seus marcos fundamentais a ideia de que a educação deve promover o "desenvolvimento pleno do educando" (art. 2º). Esta finalidade estaria conectada à tarefa de preparar a/o educanda/o para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho. É quase inevitável ligar essa ideia de desenvolvimento afirmada na LDB ao projeto moderno. Ideias como cidadania, autonomia, consciência crítica estão, neste contexto, vinculados à ideia de uma Modernidade que se afirma no progresso do "espírito humano", desde o incivilizado ao civilizado, do primitivo ao desenvolvido onde o primeiro é visto como subalterno ao último e

no qual aquele que está em um estágio posterior de desenvolvimento está em condições de ensinar e quem está em um estágio subalterno, incivilizado, selvagem, está apenas em condição de aprender (a marca mais importante deste processo é que quem avalia não é quem aprende, quem decide que o desenvolvimento está acontecendo não é a/o educanda/o).

Esta imagem de educação supõe uma vida em desenvolvimento. E, como vimos, esta ideia de desenvolvimento supõe uma hierarquização entre as diversas figuras que convivem no processo de desenvolvimento. Muitos discursos educacionais afirmam hoje a educação como uma preparação para a vida. Mas que vida é essa? A ideia básica que podemos inferir dos discursos desenvolvimentistas educacionais – a partir de uma perspectiva de uma crítica descolonial – é de que a vida a ser formada, a ser desenvolvida será uma vida colonizada. Esta vida estará de uma maneira fundamental vinculada a um ideal de realização fundado em uma imagem globalizada da experiência, dos saberes (e dos modos de “adquiri-los”), das práticas – sobretudo àquelas que estão vinculadas ao mundo do trabalho em uma sociedade capitalista que se articula em torno de princípios de exclusão e competitividade. A criança – figura, por excelência, a ser educada–, nos lembra Dussel, é colocada neste mundo periférico do desenvolvimento pensado em termos modernos, nos quais ou a infância é o signo da imaturidade ou da inexistência da racionalidade factual. (Cfr. Dussel, 1993, pp. 18, 25, 186). Aqui, a vida colonizada tem a cara da infância, tem a cara da criança, definida como aquela que não apenas “ainda não é”, mas aquela que, sem a intervenção do mais desenvolvido, seguirá rude, bárbara, menos humana. E isso faz com que se justifique investidas opressivas na tentativa de educá-la (a vida e a infância). E esta é uma opressão justificada, pois está marcada pela “boa vontade” civilizatória, pela boa intenção modernizadora, pela generosidade desenvolvimentista/desenvolvedora que tem como objetivo “salvar” essa vida, essa infância marginal, bárbara, selvagem.

É também nesse sentido que aparece a ideia de que a educação é a garantia do futuro, não apenas de quem é ainda subalterno, marginalizado, mas de todo o mundo social. E aqui a imagem de vida individual se agrega globalizadamente à

imagem de vida social. Ao mesmo tempo em que essa educação "para a vida", salva uma vida particular, está salvando a vida social, na medida em que garante o seu futuro. Vemos, por exemplo, a proposta da Unesco de declarar o intervalo entre 2005 e 2014 como a década da "educação para o futuro sustentável", onde as ideias de sustentabilidade e desenvolvimento estão intrinsecamente ligadas ao projeto moderno, com essa marca da "proteção" dos menos desenvolvidos para a manutenção de todo o mundo.

Desta maneira, vemos a escola como uma das mais importantes instituições modernas responsáveis pelo desenvolvimento educacional deste sujeito infantilizado (em um sentido pejorativo), subalternizado, colonizado. Esta escola é um dos locais privilegiados da construção de um modo de vida articulado com uma consciência global de que o desenvolvimento e a modernização não apenas seriam necessários, mas benéficos para nossa sociedade.

Uma das ideias mais importantes utilizadas na efetivação desta tarefa de formação como desenvolvimento é a aquisição (ou desenvolvimento) de habilidades e competências que tenham a ver com a transposição de saberes de uma situação problema para outras. 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. Não se dispensa a superstição, mas devemos – em nosso processo de desenvolvimento – nos aproximarmos de um saber cada vez mais autêntico, que dê conta da globalidade do mundo, de sua totalidade, superando, então, esses saberes supersticiosos. Se estes saberes – mais autênticos do que supersticiosos – não são "verdadeiros", eles seriam, pelo menos,

mais eficientes para resolvermos os problemas da vida moderna.

Como a vida moderna é atravessada por valores eurocentrados (isto é, *euro-estadunidensecentrados*), nos preparamos através do desenvolvimento dessas competências (também modernas e, por isso, comprometidas com a diferença colonial hierarquizante) para uma vida marcada por esse espaço de exclusão de "outras vozes", que é típico da modernidade. E 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. Acolhemos a todas na tentativa de gerar uma articulação moderna, que a tudo respeita, mas também a tudo assimila, se esforçando por modernizar tudo com o que entra em contato. E, nesse cenário, a receptividade da diferença é a tentativa de superá-la, de conciliá-la com o ideal moderno, que aparece como o mais interessante.

E ao nos prepararmos para a vida moderna, nos preparamos também aprendendo modos de aprender modernos. Não é por acaso que um dos alardeados quatro pilares da educação propostos pela Unesco é o "aprender a conhecer" – e esse modo específico de aprendizagem e de conhecimento estará conectado a todo o cenário onde esta discussão se coloca – articulando ideias que estimulam uma passagem da "comunidade de base à sociedade mundial", do "local para o global", "mundialização de setores da atividade humana". (Unesco, 1998, pp. 35-45; 90-96) Todos estes elementos são apresentados de uma maneira colonizadora da alteridade. O outro, o subalterno, o infantil é sempre o local, o básico, o que deve ser globalizado, mundializado. E a atividade salvacionista da educação acontece exatamente no ditame da apreensão de um modo eurocentrado de conhecer, de viver, de conviver, de ser.

Essa educação moderna hierarquiza os saberes formais e informais, baseados em uma variação da diferença colonial, que seria a *diferença experiencial*, entendida como o movimento de reconhecer a diversidade de experiências individuais e locais, mas sabendo que nem todas elas servem para o

processo de desenvolvimento da mesma maneira. Assim, ouvimos a voz colonizada do outro não para aprender com ela, mas para criar um espaço onde esse outro colonizado possa desenvolver-se a partir do reconhecimento de que sua voz ocupa um local que precisa ser globalizado, mundializado, desenvolvido. Tomamos a voz da/o estudante, da criança como aquela voz que ainda tem muito o que aprender para se tornar o que deve ser: um ser humano pleno, desenvolvido. A captura da experiência, fazendo-a aparecer como algo a ser entendido e desenvolvido faz da rica experiência o pobre espaço do que pode ser levado em consideração apenas na medida em que se adéqua ao modelo desenvolvimentista.

A hierarquização entre os saberes formais e informais, globais e locais, baseados na diferença experiencial supõe que todas as experiências são válidas, mas umas são mais importantes do que as outras. A experiência canonizada pela cultura deve ser a baliza e o critério de avaliação das outras. Os saberes subalternizados são, desta maneira, silenciados, na medida em que só são escutados através do filtro colonial de entendimento e avaliação do que seja um saber ou uma experiência autenticamente importantes. E esse silenciamento se dá também no estabelecimento do modo correto de lidar com os saberes e as experiências. O modo eurocentrado de lidar com os saberes determina também uma epistemologia da construção correta dos saberes que secundariza um modo não hegemônico de produção de pensamento, experiência, conhecimentos, subjetividades.

E a universidade e a escola aparecem, neste contexto, como duas das principais instituições onde esse processo se exerce, se reforça, se legitima, se reproduz. A suposta acolhida à experiência da/o educanda/o por parte dos processos pedagógicos modernos esconde a perigosa armadilha de acolhê-los apenas na medida em que com essas experiências quer-se fazer uma nova elaboração: mais desenvolvida, mais progredida, mais modernizada.

O ensino de filosofia e o contexto colonial

Ainda que de uma perspectiva eurocêntrica, já em meados do século passado, Hannah Arendt (2003, pp. 302-7) denunciava que na modernidade a filosofia se reduzira ou convertera em epistemologia. Considerando como correto este diagnóstico arendtiano, podemos observar que a colonialidade do saber eivou – e ainda eiva – a produção filosófica em sua quase totalidade.

Embora a filosofia, na contemporaneidade, seja produzida nos cinco continentes e com conceitos importantes sendo produzidos em todos eles, o *locus* privilegiado de enunciação da filosofia segue sendo eurocêntrico. A marca mais importante deste fenômeno se mostra no fato de que nos currículos dos cursos de filosofia de todo o mundo aparece um cânone comum que é basicamente europeu (com poucas contribuições norte-americanas). A própria historiografia da filosofia é eurocentrada, o que acaba por invisibilizar as produções existentes fora da Europa e Estados Unidos.

Os argumentos de constituição dos currículos normalmente se ancoram nos critérios de “importância” (ou relevância), que estariam ligados com a possibilidade dos conceitos estudados possam compreender realidades gerais, universais. E também com a contribuição das reflexões filosóficas ao desenvolvimento da ciência, na “potência” da epistemologia. Isso se converte em um critério de exclusão de publicização de produções. Muitas vezes as filosofias “africanas”, “asiáticas”, “latino-americanas” aparecem como tópicos complementares, de importância menor, quando não exotizadas, apresentando uma faceta metafilosófica da diferença colonial, mostrando que estas filosofias precisariam ainda ser desenvolvidas para alcançarem o status do pensamento euro-norteamericano.

Outra forma de exclusão dos pensamentos não euro-norteamericanos é transferir para a produção fora da Europa e dos Estados Unidos os padrões de produção de conhecimentos como se eles fossem os mais legítimos, verdadeiros, adequados para a produção filosófica. A produção filosófica que vemos ser valorizada nos continentes africano, sul-americano e asiático que são valorizados é a que segue os ditames das universidades europeias ou norte-americanas.

Esta forma de filosofia colonizada, que não cria métodos e apenas aplica os modos teóricos de pensar em problemas ou já pensados pelo eixo Europa-Estados Unidos ou então nos problemas locais – desde a perspectiva eurocêntrica – enfraquece a criatividade vinda da própria experiência de outros lugares que não aparecem como nucleares para a produção do conhecimento e da filosofia. E como o conhecimento eurocêntrico está a serviço do projeto de poder da colonialidade, este é o tipo de produção que reforça e mantém o lugar subalterno da experiência e do pensamento produzido no *Sul*.

Uma filosofia descolonizada estaria comprometida em pensar não apenas o local, mas desde o local, pensando estratégias que, atentas ao modo eurocêntrico de produzir conhecimento e filosofia, estejam vinculadas a um projeto de liberar o pensamento das amarras da colonialidade, de modo que as produções de pensamento não estejam ligadas a um projeto desenvolvimentista e onde não tenhamos a filosofia euro-norte-americana como padrão de excelência, mas apenas como um entre outros modos de produzir filosofia.

Deste modo poderíamos ter um modo de pensamento não hierarquizado e nossos diálogos com o pensamento produzido na Europa e nos Estados Unidos não seja tido como autoridade, mas como parte de um diálogo que, como qualquer outra, pode servir ou não ao que o nosso *local* necessita, abandonando a perversa ideia de que o pensamento não tem geografia, não tem nacionalidade (mesmo quando a maioria absoluta do que se produz em termos de pensamento almeje a hegemonia eurocentrada, com uma *geografia* e uma *geopolítica* muito marcadas).

O objeto de avaliação do ENADE de 2005 (que fora reaplicado em 2008) traz os mesmos trinta pontos que apareceriam em 2006 nas OCNEM (BRASIL, 2006, p. 34-5). Nenhum dos itens faz menção à produção nacional, latino-americana ou das filosofias africanas ou asiáticas e, no entanto, faz referências explícitas às filosofias grega, francesa, alemã, italiana, inglesa, austríaca. Este silenciamento sistemático destas produções é uma explicitação do modo como a colonialidade do saber é constitutiva dos currículos não apenas do ensino superior de filosofia, mas também uma de proposta colonial para a constituição dos

currículos do ensino médio. O que chamamos atenção não é a exaustiva presença do referencial eurocêntrico, mas a ausência de outras vozes.

É sintomático que as OCNEM tenham ignorado totalmente o artigo 26 A da LDB que, na redação dada pela Lei Federal 10.639 de 2003, determinara a inserção no currículo dos ensinos fundamental e médio conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Qualquer esforço mínimo de pluralização de vozes no diálogo teria adicionado à lista de conteúdos a possibilidade de estudar e pensar *com e a partir* da filosofia produzida no continente africano, (e mesmo no Brasil a partir da influência do pensamento africano)⁶. Carência de fontes e massa crítica sobre essa produção é um argumento ilegítimo. Vários trabalhos sobre filosofia africana e suas repercussões no Brasil foram escritos antes mesmo da vigência no novo artigo da LDB e outros continuam sendo escritos, assim como vários trabalhos pelo mundo pesquisando a filosofia africana⁷. Tampouco plausível é o argumento de que a filosofia africana é marcada por sua teologia (sendo, por isso, supersticiosa) se mostraria inaceitável já que um dos pontos elencados na lista de conteúdos traz a teoria das virtudes medieval que é também, em parte, marcada pela influência da teologia.

A invisibilização da determinação de um artigo da lei mais importante sobre a educação no Brasil, mostra como é nocivo o sistema de exclusão da alteridade promovido pela diferença colonial. São o currículo de filosofia – e a própria filosofia – e a cultura nacional (sem dizer das/os estudantes que são privados de elementos variados que poderiam ser pensados a partir da diversidade de experiências e reflexões no mundo) que perdem com essa invisibilização, contribuindo com isso para a manutenção da diferença colonial e com toda a

⁶ O artigo 26 A da LDB foi modificado em 2008, introduzindo também a obrigatoriedade da história e cultura indígena. Esta modificação pluraliza ainda mais a possibilidade de interlocução entre vozes locais e vozes vindas do cânone eurocêntrico. Várias experiências de diálogos interculturais – inclusive na tentativa da produção de uma filosofia intercultural, vem sendo experimentada na América Latina nos últimos 20 anos. Sobre essas interlocuções ver, por exemplo, Catherine Walsh (2005) e Raúl Fornet-Betancourt (1993, 2001).

⁷ Ver, por exemplo, Abdias do Nascimento (1980), Eduardo Oliveira (2006, 2007a, 2007b), Euclides Mance (1995). Este último texto tem como apêndice um levantamento bibliográfico com diversos registros sobre o pensamento africano e também sobre suas projeções na América Latina. Ver também Kwame Appiah (1997), Peter Coetzee e Abraham Roux, eds., (2002) e Kwasi Wiredu, ed., (2004).

lógica da colonialidade que atravessa nosso projeto moderno de educação e de educação filosófica.

Algumas palavras finais...

Mais do que um nacionalismo filosófico – que a Europa sustenta sem pudores, como podemos ver apontado, por exemplo, no título do texto de Edmund Husserl (2002) chamado “A crise da Humanidade Europeia e a Filosofia” ou no conteúdo da quarta seção das “Observações sobre o sentimento do belo e do sublime” de Kant (1985)⁸ – o que pretendemos é sustentar uma filosofia que dialogue sem hierarquias naturalizadas pelas forças da colonialidade. Seguramente a descolonização da filosofia não seria a solução definitiva e única para uma mudança no padrão de poder colonial, mas certamente uma ruptura com a colonialidade não é possível sem que se revejam nossos modos de pensar, fazer filosofia, epistemologia e ciência, ainda mais que a filosofia segue ligada à produção de imagens do humano e da vida que sustentam a ação.

A proposta de uma filosofia livre dos enredos da colonialidade está calçada na proposta de uma busca de outras vozes dialogantes. A filósofa indiana Gayatri Spivak (1994) nos ensina que, enquanto subalternas/os, ou seja, subalternizadas/os pela dinâmica colonial que nos hierarquiza, pela diferença colonial que nos bestializa e infantiliza não falamos. E não falamos porque a voz é um fenômeno relacional, que se estabelece em um *entre* que se dá na relação com a escuta. Como a experiência do pensamento que produzimos nacionalmente, na América Latina, no continente Africano e na maior parte da Ásia é subalterna, é racializada pela diferença colonial como inferior, dificilmente um diálogo será possível. A voz e a escuta são partes do mesmo processo quando o que temos em questão é a

⁸ Nessa seção, Kant faz um rastreamento das “nacionalidades” da sensibilidade não apenas ao sentimento do belo e do sublime, mas também com relação ao entendimento (capacidades que estão, de algum modo, conectadas). E se não bastasse uma nacionalização das sensibilidades, Kant nos oferece ícones de imagens deturpadas acerca de algumas populações do mundo. Por exemplo, ele afirma que a população negra do continente africano tem, por natureza, uma sensibilidade que se distancia muito pouco do insignificante, invocando as palavras de Hume que desafia a encontrar qualquer pessoa negra que tenha sido traficada que, mesmo depois de livre, tenha imaginado algo relevante para a arte, ciência ou qualquer outra qualidade honrável, o que frequentemente se dava no caso das pessoas brancas (KANT, 1985, p. 163). A hierarquização entre as sensibilidades de algumas regiões da Europa e o restante do mundo é explicitamente descrita nessa seção.

possibilidade do diálogo. A voz, no diálogo, é uma voz dada ou silenciada no diálogo. Não há diálogo possível se não cremos que a/o outra/o não pode entender o que dizemos (por ser pouco ou nada desenvolvida/o) ou se achamos que aquilo que ela/e tem a dizer não é relevante. O silenciamento é uma das mais eficazes e presentes ferramentas do esquema colonial. Parte do silenciamento implica em internalizar a dinâmica colonial. Colonizar nosso próprio pensamento, colonizar nossa capacidade de aprender, de ensinar, colonizar nossa relação conosco mesmas/os de modo que pensemos que haja, inexoravelmente, na relação com o pensar e com a educação hierarquias que devam funcionar como motores de uma lógica do desenvolvimento.

Muitas vezes esquecemos que os projetos desenvolvimentistas/desenvolvedores globais são os projetos locais de algum lugar. E nesse esquecimento tomamos como correto o caminho que pode ser até interessante para o local que o projetou, mas não necessariamente o único interessante para o restante do mundo. A filosofia e o ensino de filosofia europeu e norte americano está mais do que correto em estudar suas próprias raízes filosóficas. O que não temos que pensar é que estudar as raízes do pensamento eurocêntrico é a maneira correta e única de fazer filosofia. Podemos dialogar com a experiência vinda da Europa, mas fazer da experiência eurocêntrica a nossa é parar o diálogo, pois só haverá uma voz, a europeia. E não há diálogos de uma só voz.

Descolonizar o currículo implica que tenhamos de estabelecer com ele e através dele a busca de um diálogo. Diálogos com outras experiências, culturas, pensamentos. Talvez a busca experimental pela relação com as vozes africanas e indígenas recomendadas pela própria lei que rege a educação brasileira seja um bom começo. Temos de experimentar a construção de nossas próprias vozes, impedindo que no movimento de internalização do histórico da colonialidade, sejamos sempre, e cada vez mais, apenas vetores de sua manutenção.

Referências Bibliográficas

- APPIAH, Kwame. *Na casa de meu pai. A África na Filosofia da Cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ARANTES, Paulo. *Um departamento francês de ultramar. Ensaio sobre a formação da cultura filosófica uspiana*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- ARENDDT, Hannah. *A condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- BRASIL/MEC. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- CABRERA, Julio. *Diário de um filósofo no Brasil*. Ijuí: EdUnIJUÍ, 2010.
- CASANOVA, Pablo González. *As novas ciências e as humanidades: da academia à política*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre el colonialismo*. México DF: UNAM, 1979.
- COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, 2002.
- DUSSEL, Enrique. *1492: O encobrimento do outro. A origem do Mito da Modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad Latinoamericano. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 1, p. 51-86, ene.-dec., 2003
- FANON, Franz. Racismo y cultura. In: *Por la revolución africana*. México - DF: Fondo de Cultura Económica, p. 38-52, 1965.
- _____. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: UFJF, 1979.
- _____. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: EdUFBA, 2008.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Questões de método para uma filosofia intercultural*. São Leopoldo: Unisinos, 1993.
- _____. *Transformación intercultural de la filosofía*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.
- FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder. In: *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, p. 1-14, 1988.
- _____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1999.
- _____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2002.
- GOMES, Roberto. *Crítica da Razão Tupiniquim*. São Paulo: FTD, 1994.

- GULDBERG, Horacio Cerutti. *Filosofar desde Nuestra América*. Ensayo problematizador de su modus operandi. México DF: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, 2000.
- HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade européia e a filosofia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- KANT, Immanuel. *Obras*. (Prolegómenos a toda metafísica del porvenir, Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime, Crítica del Juicio). México DF: Porrúa 1985.
- LATOURET, Bruno. Give me a Laboratory and I Will Rise a World. In: KNORR, K. & MULKAY, M. (eds.) *Science Observed*. London: Sage Publications, p. 141-174, 1992.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. In: SOUSA SANTOS; Boaventura de; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, p. 396-443, 2010.
- MANCINI, Euclides André. As Filosofias Africanas e a Temática de Libertação. *Arquivos do Instituto de Filosofia da Libertação*. Curitiba: IFIL, 1995. Disponível em: <<http://www.ifil.org>>. Acesso em 10.06.2010.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias Locais/Projetos Globais*. Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar. Belo Horizonte: EdUFMG, 2003.
- NASCIMENTO, Abdias do. *Quilombismo*. Vozes: Petrópolis, 1980.
- OLIVEIRA, Eduardo. *Cosmovisão africana no Brasil*. Elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: IPAD, 2006.
- _____. *Filosofia da Ancestralidade*. Curitiba: Popular, 2007a.
- _____. *A ancestralidade na encruzilhada*. Curitiba: PRPAAE-UFRB, 2007b.
- PALASCIOS, Gonzalo Armijos. *De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio*. Goiânia: EdUFG, 2000.
- PORCHAT PEREIRA, Oswaldo. Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia. In: SOUZA, José Crisóstomo de (org.). *A filosofia entre nós*. Ijuí: EdUnIJUÍ, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In: BONILLO, Heraclio (comp.). *Los conquistados*. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; Flacso, p. 437-449, 1992.
- _____. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*. Santa Cruz/California, VI, 2, summer/fall, p. 342-386, 2000.
- _____. Diversidade Étnica. In: SADER, Emir et alii (coords.). *Latinoamericana. Enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe*. Rio de Janeiro/São Paulo: Laboratório de Políticas Públicas – UERJ/Boitempo, p. 520-530, 2006.
- RICOEUR, Paul. *Le conflit des interprétations*, Paris: Seuil, 1969.

- SANTOS, Milton. O lugar e o cotidiano. In: SOUSA SANTOS; Boaventura de; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, p. 584-602, 2010.
- SOUSA SANTOS; Boaventura de; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SPIVAK, Gayatri. Can the Subaltern Speak? In: WILLIAMS, Patrick; CHRISMAN, Laura. (eds.) *Colonial Discourse and Postcolonial Theory*. New York: Columbia University Press, p. 66-111, 1994.
- UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da comissão de Educação para o Séc. XXI. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, MEC, 1998.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*. n. 46, vol. XXIV, Quito: p. 39-50, enero-junio 2005.
- WIREDU, Kwasi (ed). *A Companion to African Philosophy*. London: Blackwell, 2004.