

Ensino de filosofia e colonialidade: debates sobre a formação na educação superior

Resumo

O objetivo deste artigo é debater a colonialidade do saber presente nos projetos pedagógicos e desenhos curriculares dos cursos de filosofia de duas universidades públicas situadas na Amazônia brasileira. Inicialmente, apresentam-se a metodologia, o referencial teórico e, por fim, tendo como foco 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 dos (as) estudantes dos cursos de filosofia. 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 estudantes? 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. Conclui-se 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, como por exemplo, nas disciplinas que tendem a maior abertura epistemológica como Filosofia da Cultura e Filosofia Política, as quais ainda estão amarradas ao paradigma eurocêntrico, pois, a narrativa histórica, filosófica e pedagógica permanece atrelada à matriz monocultural do Eurocentrismo.

Palavras-chave: Educação. Colonialidade. Ensino de Filosofia. Decolonialidade.

Sullivan Ferreira de Souza

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – Belo Horizonte/MG
– Brasil
sullivantris@gmail.com

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Universidade do estado do Pará –
UEPA – Belém/PA – Brasil
ivanilde.apoluceno@pesquisador.cn
pq.br

Para citar este artigo:

SOUZA, Sullivan Ferreira de; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Ensino de filosofia e colonialidade: debates sobre a formação na educação superior. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 20, n. 44, p. 326-351, set./dez. 2019.

DOI: 10.5965/1984723820442019326

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723820442019326>



Teaching of philosophy and coloniality: debates on training in higher education

Abstract

The objective of this article is to discuss the coloniality of knowledge present in the pedagogical projects and curricular designs of the philosophy courses of two public universities located in the Brazilian Amazon. Initially, the methodology, the theoretical reference, and finally, the main focus is to discuss the conceptual bases, conceptions and geopolitics of knowledge that are incorporated in the pedagogical projects, in the syllabuses of some disciplines and in the speeches of the students of philosophy courses. One asks, how is the coloniality of knowledge circulating in the basic documents of the course? How does it manifest itself in concrete classroom relationships? How is it expressed in the students' speeches? In the first part, we present, in a more descriptive way, the objectives, profiles of graduates to be formed, imbricated conceptions of philosophy, theoretical and legal references present in pedagogical projects. It is concluded that the pedagogical projects, the curricular arrangement and the emeritus are immersed in the coloniality of knowledge. The “voices” that are off the mark of modern / colonial discourse are being colonized, for example, in the disciplines that tend to be more epistemologically open, such as Philosophy of Culture and Political Philosophy, are still tied to the Eurocentric paradigm; because the historical narrative, philosophical and pedagogical remains linked to the monocultural matrix of Eurocentrism.

Keywords: Education. Coloniality. Teaching Philosophy. Decoloniality.

Introdução

Neste artigo apresenta-se o recorte de uma pesquisa realizada no curso de filosofia em duas universidades públicas na cidade de Belém, estado do Pará, Amazônia brasileira, concluída em 2016, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O objetivo deste artigo é debater a colonialidade do saber presente nos projetos pedagógicos e desenhos curriculares dos cursos de filosofia. Inicialmente, apresentamos a metodologia, o referencial teórico e, por fim, tendo como foco 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 dos alunos dos cursos de filosofia.

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 estudantes? 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 dos discentes sobre o curso e analisam-se as ementas de sete disciplinas. É evidente que as ementas das disciplinas nem sempre são seguidas pelos docentes que as 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 docentes que se pretende formar.

As indagações que norteiam este trabalho são: como a colonialidade se articula entre o plano documental e a prática pedagógica? Como emerge a subalternização do saber no processo de ensino-aprendizagem? Quais as consequências?

Metodologia

Metodologicamente, o estudo é caracterizado com uma pesquisa qualitativa, pois “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...] corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 1994, p. 22). O presente estudo é também uma pesquisa de campo, uma vez que permite “aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade” (MINAYO, 2009, p. 61).

Assim, a relação com os atores da pesquisa aconteceu no *lócus* dos estudantes do curso de filosofia, ou seja, duas universidades públicas, que neste artigo serão mencionadas como Universidade A (UA) e Universidade B (UB). A primeira é uma universidade federal e, a segunda, estadual. Os encontros ocorreram entre os compromissos acadêmicos, entre as aulas, no dia-a-dia, isto é, foi no palco dos docentes e discentes que se constituiu a interação pesquisador-pesquisado.

Entre os procedimentos realizados consta o levantamento de documentos referentes aos dois cursos pesquisados. Os documentos investigados foram os Projetos Políticos Pedagógicos – projeto pedagógico do curso de licenciatura plena em filosofia (2008/ UB) e o projeto pedagógico do curso de licenciatura em filosofia e de bacharelado em filosofia (2010 / UA). 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 [...]”. Os materiais analisados especificamente foram os desenhos curriculares e ementários.

Entrevistas do tipo semiestruturada foram realizadas com o objetivo de obter dos sujeitos as suas concepções de filosofia, os saberes filosóficos e questões referentes às práticas de ensino de filosofia e o seu diálogo com os saberes latino-americanos. No total, foram entrevistados 05 (cinco) discentes, que serão nomeados ficticiamente como: Tocantins (UB), Japurá (UB), Caquetá (UA), Paraguai (UA) e Ucayali (UB).

Gil (2008, p. 108) define a entrevista como a técnica em que “o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. As entrevistas com os docentes e discentes das

Universidades forneceram elementos para análise desde a teoria decolonial, possibilitando também a problematização do ensino de filosofia nas graduações em Belém.

A partir das falas dos entrevistados, das análises documentais e das observações que foram feitas, desenvolveu-se a unidade temática de problematização: a expressão da colonialidade do saber nos projetos pedagógicos. No segundo momento realizaram-se as análises para identificar as articulações da colonialidade nos desenhos curriculares e nas práticas pedagógicas.

Referencial teórico

A abordagem teórica do estudo é a rede Modernidade/Colonialidade que considera ter a organização do Sistema-Mundo Moderno/Colonial/Capitalista raízes históricas que são marcadas pela exploração do trabalho, espoliação de recursos naturais, subalternização humana, acumulação de capital, negação da alteridade e socialização de miséria (DUSSEL, 2005; CASTRO-GÓMEZ, 2005; GROSGUÉL, 2010; GALEANO, 2013; MIGNOLO, 2009).

Assim, para interpretar 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 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 étnico-raciais/sexuais subalternizados. (GROSGUÉL, 2010, p. 456-457)

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, no ano da invasão Ibérica, em 1492, quando é instaurada a Modernidade/Colonialidade. Conforme Quijano:

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)

A colonialidade é essa matriz de poder/saber que invade as relações de caráter tanto macrossociais, quanto microssociais, e atua no cotidiano, estando presente no imaginário social como, por exemplo, a ausência dos saberes latino-americanos nas escolas, universidades e nos cursos de graduação expressam um processo de subalternização dos saberes, da história e do ser e viver dos povos latinos.

Curso de Filosofia da Universidade A – UA

Projeto Pedagógico

O curso possui duas modalidades: o bacharelado e a licenciatura. O graduando opta por uma das modalidades no terceiro período do curso, podendo inclusive optar pelas duas formações. O desenho curricular 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). (UNIVERSIDADE A, 2010a, p. 11)

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”. (UNIVERSIDADE A, 2010a, p. 31)

De acordo com os projetos, na formação dos dois tipos de profissionais, os voltados para a pesquisa (bacharelado) e os voltados para o ensino (licenciatura), prevalecem 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 UA, 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. 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 (UNIVERSIDADE A, 2010a). 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 – n. 492/2001 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.

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. (BRASIL, 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 UA 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. (UNIVERSIDADE A, 2010a, p. 31)

Para realizar a análise curricular do curso da UA, 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 o de que não 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 é possível visualizar indícios de mudança?

No quadro a seguir, destacam-se as disciplinas, as ementas, bem como os pensadores que estão presentes em suas referências bibliográficas básicas e complementares.

Quadro 01 – Disciplinas Curso de Filosofia UA

DISCIPLINAS
História da Filosofia Contemporânea I / UA
Estudo do pensamento dos principais filósofos da abertura da era contemporânea. Pensadores indicados nas referências bibliográficas: Georg Hegel; Edmund Husserl; Karl Marx; Friedrich Nietzsche; Arthur Schopenhauer; Ludwig Wittgenstein.
História da Filosofia Contemporânea II / UA
Estudo do pensamento das principais correntes filosóficas do século XX. Pensadores indicados nas referências bibliográficas: Theodor Adorno; Max Horkheimer; Gilles Deleuze; Michel Foucault; Jean-Paul Sartre; Martin Heidegger; Maurice Merleau-Ponty; Paul Ricoeur; Jürgen Habermas.
História da Filosofia Moderna I / UA
Estudo do Racionalismo Moderno, elegendo como principais referências as filosofias de Descartes, Spinoza e Leibniz. Pensadores indicados nas referências bibliográficas: René Descartes; Gottfried Wilhelm Leibniz; Baruch Espinoza.
História da Filosofia Moderna II / UA
Estudo do Empirismo Moderno, elegendo como principais referências as filosofias de Bacon, Hobbes, Locke e Hume. Pensadores indicados nas referências bibliográficas: Francis Bacon; Thomas Hobbes; David Hume; John Locke.

Fonte: Projeto Pedagógico Filosofia UA, 2010a.

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, mantém-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 significam, 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 *lócus* 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:

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. (NASCIMENTO; BOTELHO, 2010, p. 76)

No relato do discente Caquetá (UA) 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, tivemos basicamente duas disciplinas [...] 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 01 foram trabalhados os pensadores 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, ficava lendo o texto e só; era aula toda ele lendo o texto [...] (DISCENTE CAQUETÁ, 2017-INFORMAÇÃO ORAL, UNIVERSIDADE A)

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; essa 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 habitavam; necessidade civilizatória que nada mais é do que o desejo de 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 sendo 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 disciplina¹. Entretanto, de acordo com as análises dessas ementas, foi identificado que não existem filósofos latino-americanos exercendo suas atitudes filosóficas no mundo contemporâneo, ou pelo menos não são tão essências assim para essa temática ao ponto de serem citados nas ementas.

O Curso de Filosofia da Universidade B – UB

Projeto Pedagógico

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. (UNIVERSIDADE B, 2008, p. 20)

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

¹ 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 teórico.

pensadores, precisando debater filosoficamente temáticas do contexto cotidiano atual, relacionando os problemas filosóficos historicamente construídos com os problemas existenciais contemporâneos. (UNIVERSIDADE B, 2008, p. 20)

O curso da UB é focado na formação de licenciados, prepara professores em filosofia para atuarem na educação básica, profissionais que saibam relacionar a realidade dos educandos com o saber filosófico. Forma licenciados 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 – n. 492/2001 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 UB, identificamos como referências teóricas 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.

Organização Curricular

No currículo da UB, 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 e 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 02 – Disciplinas Curso de Filosofia UB

DISCIPLINAS
História da Filosofia III / UB
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. Pensadores indicados nas referências bibliográficas: Francis Bacon; Sigmund Freud; Jürgen Habermas; Max Horkheimer; Theodor Adorno.
Filosofia da Cultura / UB
Noção de filosofia da cultura. Filosofia, Cultura e Civilização. Filosofia, Cultura e História. Filosofia, Cultura, Sociedade e Indivíduo. Pensadores indicados nas referências bibliográficas: Hannah Arendt; Sigmund Freud; Friedrich Nietzsche, Jean-Jacques Rousseau, Herbert Marcuse.
Filosofia Política / UB
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. Pensadores indicados nas referências bibliográficas: Hannah Arendt; Aristóteles; Cornelius Castoriadis; Enrique Dussel; Michel Foucault; Antonio Gramsci; Jürgen Habermas; Atílio Boron.

Fonte: Projeto Pedagógico Filosofia UB, 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 após 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 *lócus* epistêmicos, como Arendt, Foucault, Castoriadis, sendo que o único filósofo a partir da ameríndia é Dussel e o sociólogo Atilio Alberto Borón. Porém, no seu relato sobre a experiência de cursar a disciplina Filosofia Política, a discente Japurá (UB) 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, 2017 - INFORMAÇÃO ORAL, UNIVERSIDADE B)

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).

Currículo e a formação do filósofo na Amazônia

Neste tópico, apresentaremos a percepção que os discentes têm do desenho curricular do curso de filosofia. Indaga-se que problemáticas emergem na graduação em filosofia da UA e da UB? A disposição disciplinar atende aos anseios da comunidade acadêmica do curso de filosofia? Há excessos ou faltas segundo os alunos?

Currículo e a formação do filósofo na Amazônia: olhar dos atores da Universidade B

Constatou-se um determinado distanciamento entre a formação pedagógica e a formação filosófica dos graduandos, pois não se consegue ver a educação como campo filosófico, tendo um olhar reducionista e técnico para as disciplinas pedagógicas. Com isso, não se consegue perceber a importância do trabalho do filósofo no campo educacional. Esse olhar de minimização da educação no campo da filosofia também se configura 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 o 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 excessivo e 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, reflexão-ação, teórico-prática, 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 valorizavam os cidadãos que contemplavam a realidade, atividade essa considerada nobre e muito importante. Já as atividades ligadas aos trabalhos manuais, ligados às 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, gênero e política na Grécia, na ameríndia tornam-se cognitiva, de classe, gênero, política e também racial, pois as faculdades racionais eram atributos de seres civilizados, no caso, os colonizadores europeus; então, a dualidade entre o prático e teórico, entre o pedagógico e o filosófico adquire na modernidade proporções da colonialidade do saber.

A fala do aluno Ucayali (UB), 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 aulas. 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 [...] não saio daqui filósofo, 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, 2017- INFORMAÇÃO ORAL, UNIVERSIDADEB, 2010)

Compartilhando dessa mesma visão, a estudante Tocantins (UB) relata o seu incômodo com a insuficiência das disciplinas mais específicas da filosofia, pois isso acaba criando brechas na formação: “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” (DISCENTE TOCANTINS, 2017 - INFORMAÇÃO ORAL, UNIVERSIDADEB). A discente Tocantins (UB) explica que, também, é necessário aumentar os anos de curso. Esse aumento em conteúdos mais específicos levará, segundo ela, a um curso mais filosófico.

Currículo e a formação do filósofo na Amazônia: olhar dos atores da Universidade A

Na graduação da UA, o estudante Caquetá (UA) conta a sua preocupação com o currículo. Para ele, o material 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 desatualizada, 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, 2017 - INFORMAÇÃO ORAL, UNIVERSIDADE A)

Como já apresentado, o curso de filosofia da UA 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. Sua fala aponta que há lacunas na formação do licenciado em filosofia, pois a concepção fraturada entende que o licenciado não precisa aprender a pesquisar, como se o ato de investigar não fosse um atributo inerente à docência.

Como já anunciava, há algumas décadas, o educador Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-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 gnosiológico, que necessita de investigação, acaba por endossar uma formação dualista e fragmentada.

Observamos que ambas as licenciaturas de filosofia, da Universidade B e da Universidade A, 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. (BRASIL, 2002, p. 01)

As licenciaturas são voltadas para a formação de professores de filosofia que irão atuar na educação básica, mais especificamente no ensino médio. Logo, impõem-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 as dimensões pedagógica e filosófica da graduação. 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, é 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 universitária 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.

O discente Paraguai (UA) destaca outra problemática no curso. Segundo ele, 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, 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 (o curso de filosofia) tenta... Há tentativas [...] 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, 2017 - INFORMAÇÃO ORAL, UNIVERSIDADE A)

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, afasta-se da sua territorialidade. Os estudantes 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, os saberes culturais entre outros.

Considerações finais

Observou-se, ao longo deste artigo, 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 epistêmica, como Filosofia da Cultura e Filosofia Política, que estão amarradas ao paradigma eurocêntrico; a narrativa histórica mantém a matriz monocultural do Eurocentrismo.

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.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; SANTIAGO, Joelciléa de Lima Ayres. **Filosofia da educação**: produção intelectual, identidade e ensino a partir da ANPed. Belém: EDUEPA, 2006.

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. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 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. Brasília: MEC, 2002.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero**: ciência, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816) . Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

DISCENTE CAQUETÁ, [Entrevista cedida a] Sulivan Ferreira de Souza, Belém (PA), 09 Fev. 2017.

DISCENTE JAPURÁ, [Entrevista cedida a] Sulivan Ferreira de Souza, Belém (PA), 09 Fev. 2017.

DISCENTE UCAYALI, [Entrevista cedida a] Sulivan Ferreira de Souza, Belém (PA), 09 Fev. 2017.

DISCENTE TOCANTINS, [Entrevista cedida a] Sullivan Ferreira de Souza, Belém (PA), 09 Fev. 2017.

DISCENTE PARAGUAI, [Entrevista cedida a] Sullivan Ferreira de Souza, Belém (PA), 09 Fev. 2017.

DUSSEL, Enrique. **1492 el encubrimiento del outro hacia el origen del “mito de la modernidad”**. Conferencias de Frankfurt, Octubre 1992. La Paz: Plural Editores, 1994. (Colección Academia).

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur-Sur).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Roberto. **Crítica da razão tupiniquim**. 11. ed. São Paulo: FTD, 1994.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MIGNOLO, Walter. La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). **Crítica y emancipación**, Buenos Aires, 251-276, 2009.

MINAYO, Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do; BOTELHO, Denise. Colonialidade e Educação: O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 14, maio/out. 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Filosofia da Educação: reflexões e debates**. 2. ed. Belém: UNAMA, 2003.

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.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A filosofia contemporânea no Brasil**: conhecimentos, política e educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

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.

UNIVERSIDADE ESTADUAL B. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia**. Belém-PA: [s.n.], 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL A. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia**. Belém-PA: [s.n.], 2010a.

UNIVERSIDADE FEDERAL A. **Projeto pedagógico do Curso de Bacharelado em Filosofia**. Belém-PA: [s.n.], 2010b.

Recebido em: 01/07/2018

Aprovado em: 29/03/2019

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 20 - Número 44 - Ano 2019

revistalinhas@gmail.com