


Universidade amazônica, colonialidade do saber e filosofia: arranjos epistêmicos e concepções

Sullivan Ferreira de Souza
Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Sullivan Ferreira de Souza

Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG.


E-mail: sullivantris@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3391-0265>

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Universidade do Estado do Pará, UFPA.

E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-3458-584X>

Resumo

O presente artigo objetiva analisar pela perspectiva Decolonial como a colonialidade do saber está presente no ensino de filosofia em duas universidades públicas situadas na cidade de Belém-Pará. O estudo se caracteriza metodologicamente como uma pesquisa de campo, do tipo qualitativa. Os sujeitos da pesquisa foram os discentes e os docentes das instituições de educação superior. A partir das falas dos (as) entrevistados (as) foi constituída a unidade temática de problematização da investigação: a) compreensão do saber filosófico e do ensino de filosofia na geopolítica do saber. A partir dessa unidade foram feitas as análises sobre como a colonialidade do saber influencia as práticas pedagógicas, as concepções filosóficas e educacionais dos docentes e dos discentes das universidades investigadas. A colonialidade é uma matriz de poder/saber que invade as relações de caráter tanto macrossociais quanto microssociais, matriz que produz ausência dos saberes filosóficos da América Latina e Caribe. A colonialidade de saber constitui arranjos conceituais como: tradição, regionalismo, totalidade, universal, simultaneidade, autenticidade entre outros conceitos. Conceitos que estão imbricados nos discursos docentes e discentes. Essas operações conceituais pautadas na colonialidade do saber vão arquitetando hierarquias cognitivas que vão sendo incorporadas nos sistemas de pensamento, nas compreensões filosóficas e educacionais e induzindo teorias, currículos, práticas pedagógicas e metodologias de ensino.

Recebido em: 19/11/2019
Aprovado em: 22/11/2021

Palavras-chave: Educação. Ensino de Filosofia. Colonialidade do Saber.



Abstract**Amazon University, coloniality of knowledge and philosophy: epistemic arrangements and conceptions**

This article aims to analyze the ways in which the coloniality of knowledge makes itself present in the teaching of Philosophy in two public universities from the city of Belém-Pará. The analysis was conducted from a Decolonial perspective and, as a whole, the study is methodologically characterized as qualitative field research. The research participants were students and teachers from higher education institutions. The subject to be analyzed and studied emerged from the interviews and it can be summarized as the understanding of philosophical knowledge and the teaching of Philosophy in the geopolitics of knowledge point of view. From that point on, different analyses were carried out on how the coloniality of knowledge influences the pedagogical practices, the philosophical and educational conceptions that professors and students that participated in the research have. Coloniality is considered as a matrix of power/knowledge that invades both macrosocial and microsocial relations and creates the absence of philosophical knowledge produced in Latin America and the Caribbean. The coloniality of knowledge establishes conceptual arrangements such as: tradition, regionalism, totality, universality, simultaneity, authenticity, among others. These concepts appear intertwined within professors' and students' discourses. These conceptual operations based on the coloniality of knowledge build cognitive hierarchies that are incorporated into systems of thought, philosophical and educational understandings and are, at the same time, inducing and producing theories, curricula, pedagogical practices and teaching methodologies.

Keywords:

Education. The teaching of Philosophy. Coloniality of Knowledge.

Resumen**Universidad Amazónica, colonialidad del saber y filosofía: disposiciones epistémicas y concepciones**

Este artículo tiene como objetivo analizar, desde la perspectiva decolonial, de qué maneras la colonialidad del saber está presente en la enseñanza de la filosofía en dos universidades públicas ubicadas en la ciudad de Belém-Pará. Se trata de una investigación de campo cualitativa, cuyos sujetos fueron estudiantes y profesores/as de instituciones de educación superior. A partir de los discursos de los/as entrevistados/as, se constituyó la unidad temática de la investigación, definida como: la comprensión del conocimiento filosófico y de la enseñanza de la filosofía desde la geopolítica del saber. Partiendo de esa base, se analizó cómo la colonialidad del saber influye en las prácticas pedagógicas, las concepciones filosóficas y educativas de los profesores/as y estudiantes de las universidades investigadas. La colonialidad es una matriz de poder/saber que invade tanto las relaciones macrosociales como microsociales, una matriz que produce la ausencia del saber filosófico producido en América Latina y el Caribe. La colonialidad del saber construye conjuntos de conceptos como: tradición, regionalismo, totalidad, universalidad, simultaneidad, autenticidad, entre otros, que se entrelazan en los discursos de profesores y estudiantes. Estas operaciones conceptuales basadas en la colonialidad del saber construyen jerarquías cognitivas que se incorporan a los sistemas de pensamiento, a las comprensiones filosóficas y educativas, e informan teorías, currículos, prácticas pedagógicas y metodologías de enseñanza.

Palabras clave:

Educación. Enseñanza de la filosofía. Colonialidad del saber.

Introdução

Este artigo está vinculado a uma pesquisa realizada no curso de filosofia em duas universidades públicas na cidade de Belém, Estado do Pará, Amazônia brasileira, concluída em 2017 e com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O presente trabalho objetiva analisar pela perspectiva decolonial como a colonialidade do saber está presente no ensino de filosofia.

É um estudo que visa contribuir com as discussões sobre formação de professores, currículo, epistemologia educacional e ensino de filosofia no âmbito da formação em filosofia partindo da região amazônica e dialogando com outras localidades e escalas.

Os procedimentos metodológicos adotados foram: a) levantamento bibliográfico; b) realização de entrevistas; c) sistematização e análise dos dados. Os sujeitos da pesquisa foram os discentes e os docentes dos dois cursos investigados. Foram entrevistados 03 (três) discentes e 05 (cinco) docentes. Os nomes apresentados neste artigo são fictícios e as Universidades estão nomeadas como UF (Federal) e UE (Estadual).

A partir das falas dos entrevistados¹ e das observações que foram feitas desenvolveram-se a unidade temática de problematização: **a) compreensão do saber filosófico e do ensino de filosofia na geopolítica do conhecimento.** A partir dessa unidade foram realizadas as análises sobre como a colonialidade do saber influencia as práticas pedagógicas, as concepções filosóficas e educacionais dos docentes e discentes das universidades investigadas, uma vez que os “discursos modernos/coloniais” influenciam teorias, partem de epistemologias situadas e induzem práticas pedagógicas.

Arranjos Conceituais da Rede Modernidade / Colonialidade (M/C)

O coletivo Modernidade/Colonialidade é uma rede de intelectuais que compartilham questões teóricas, categorias e interpretações acerca das diversas problemáticas da América Latina e Caribe (RESTREPO; ROJAS, 2010). Dessa forma, constitui-se em um projeto de desconstrução do padrão de poder/saber e reconstrução e de afirmação de um pensamento de fronteira, isto é, saberes “de” e “a partir” dos sujeitos negados historicamente por essa hierarquia instalada no período colonial e presente na

¹ Os cuidados éticos são imprescindíveis ao se realizar a pesquisa, o respeito ao outro é fundamental, o respeito aos sujeitos pesquisados, isto é, o pesquisador tem que ter uma postura ética no processo de investigação científica. A ética na pesquisa é orientada por quatro princípios conforme Teixeira e Oliveira (2010, p. 18) são eles: a) consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvos [...] a pesquisa envolvendo seres humanos deverá sempre tratá-los em sua dignidade, respeitá-los em sua autonomia e defendê-los em sua vulnerabilidade; b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais ou coletivos (beneficência), comprometendo-se com o máximo de benefício e o mínimo de danos e riscos; c) garantia de que danos previsíveis serão evitados (não maleficência); d) relevância social da pesquisa com vantagens significativas para os sujeitos da pesquisa e minimização do ônus para os sujeitos vulneráveis, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos [...]. Esses princípios foram expressos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a garantia dos direitos dos sujeitos pesquisados.

contemporaneidade. Reinventar e criar novas análises são os objetivos do coletivo Modernidade/Colonialidade.

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

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

A necessidade histórica do pensamento decolonial é redesenhar os modos de compreender a vida social, redefinir as epistemologias, “des-encobrir” as alteridades excluídas, interromper o processo de marginalização das culturas dos oprimidos.

Com base no discurso da decolonialidade, entende-se que a organização do Sistema-Mundo tem raízes históricas, raízes marcadas pela exploração do trabalho, espoliação de recursos naturais, subalternização humana, acumulação de capital e socialização de miséria (DUSSEL, 2005; CASTRO-GÓMEZ, 2005; GROSFOGUEL, 2010; GALEANO, 2013; MIGNOLO, 2009).

A rede Modernidade/Colonialidade propõe uma perspectiva Decolonial para compreender e interpretar a realidade latino-americana e caribenha.

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

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

Para se compreender essa matriz de subalternização, é imprescindível que se faça o movimento de retorno ao momento constitutivo da hierarquia de submissão forjada na história latino-americana, isto é, compreender a Modernidade/Colonialidade- (FAUSTO, 1996; DUSSEL, 2005; CASTRO-GÓMEZ, 2005; GROSFOGUEL, 2010).

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

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

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

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

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

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

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

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

Filosofia, Colonialidade e Educação

Nos seus estudos sobre a Filosofia, Dussel (1996) chama atenção para a visão eurocêntrica presente na história da filosofia, visão esta que restringe o pensar filosófico a determinados povos e culturas. Essa perspectiva etnocêntrica afirma que o pensamento filosófico só é possível a partir da universalidade abstrata. Contudo, Esse *lócus* de conhecimento universal encobre suas posições na geopoliticamente do conhecimento, esse *lócus* se pronuncia da denominada tradição ocidental (tradição Grega, alemã, francesa, inglesa etc.). Essa tradição legítima a si mesmo e produz padronizações e hierarquias filosóficas.

Essa retórica colonial alega que o filosofar é ocidental, isto é, o ato de filosofar é europeu, logo não há filosofias “autênticas” em outras latitudes. Não existem filosofias fora desse eixo, pois são no máximo variações que partem do modelo central, e se essas outras formas do filosofar não se adequarem ao modelo, são excluídas, ridicularizadas e invisibilizadas (DUSSEL, 1996; OLIVEIRA E ALBUQUERQUE, 2010).

Esse pensamento reverbera em outros espaços, como as universidades, uma vez que as graduações possuem pedagogias próprias, concepções de educação, de mundo e de ser humano. Streck *et al.* (2010) afirmam que toda pedagogia ou pensamento pedagógico, seja uma pedagogia que produza a colonialidade do saber ou uma pedagogia da decolonialidade, ou qualquer outra que exista, fundamenta-se em raízes filosóficas.

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

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

Assim, há necessidade de se problematizar os currículos dos cursos de graduação², pois, historicamente, os currículos das instituições de ensino são marcados por aspectos eurocêntricos, elitistas e segregadores. Nas escolas e universidades, a história do Brasil foi estudada a partir do europeu (o descobrimento do novo mundo), pensou a linguagem a partir do europeu (apagamentos das línguas originárias), pensou a filosofia a partir da tradição europeia e, durante muitas décadas, a educação brasileira foi pensada de acordo com os moldes eurocêntricos e elitistas (Arroyo, 2012; OLIVEIRA, 2003).

Muito se avançou no debate sobre os currículos escolares e os saberes culturais brasileiros com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para as graduações. Principalmente com a Lei 10.639/2003, a Lei 11.645/2008 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Contudo, conforme Walsh (2009) ainda existem muitas reflexões/ações para realizar elucidam, a educação na América Latina é marcada por um padrão pedagógico, que estabelece padrões de saber. Logo, somente é considerado “conhecimento legítimo” as produções que se adequam aos critérios gnosiológicos.

² Na atual conjuntura de avanço do neoconservadorismo e de medidas econômicas ultraneoliberais que afetam inúmeras dimensões da vida social é importante evidenciar que a crítica realizada nesse texto acerca da estrutura de poder/saber da universidade e da escola pública. É uma crítica a partir do pensamento acadêmico, político, pedagógico e epistêmico progressista. Reconhecemos as inúmeras conquistas sociais adquiridas no processo de mobilização dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada. Defendemos a Universidade e a Escola pública democrática e popular. A educação é um direito inalienável.

Nas escolas existe uma “missão pedagógica” de educar os periféricos, latinos e amazônidas entre outros sujeitos periféricos, esse educar significa transformá-los em seres civilizados, humanos e desenvolvidos. Isso ocorre, de acordo com Díaz (2010, p. 222), por quê:

la escuela moderna narra y forma en las distinciones y elisiones, impulsadas por el sistema colonial, produciendo una comprensión de la historia a partir de occidente, en la que se respaldan las voces y experiencias de los vencedores, y se suprimen las de los vencidos. Es así que la historia asume los matices de un constructo social y cultural, alimentado por las diferencias de raza, género y jerarquía, que naturalizan relaciones desiguales, soslayan visiones diferenciales del mundo y obliteran perspectivas epistémicas particulares.

Currículos, didáticas, políticas públicas e projetos pedagógicos são articulados pelas lógicas colonizadoras, que se preservaram e se inovaram e de alguma maneira estão incrustados em nossas pedagogias, sem desconsiderar os avanços importantes como no campo das políticas públicas educacionais, no acesso à escolarização, no fortalecimento de ações de inclusão e respeito à diversidade nas escolas e universidades. Logo, não se defende neste trabalho uma narrativa “antiescolarização” ou “anticientificista”, pelo contrário propõem-se problematizar e democratizar as práxis epistemológicas produzidas em outras territorialidades do saber.

O sistema educacional na América Latina e Caribe, nas proposições de Arroyo (2012, p. 38-39), está associada a:

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

O molde educativo eurocentrado marginaliza os sujeitos, as pedagogias e os saberes que estão de fora do modelo, já o currículo privilegia determinados saberes, os quais considera legítimos, enquanto que os ilegítimos são inferiorizados durante o processo educativo. Para ter uma postura combativa a essa subalternização, temos que assumir uma pedagogia-outra, um currículo-outra, de respeito à diferença cultural.

O saber não é algo abstrato, o saber é construção coletividade e histórica, são saberes advindo das comunidades científicas, dos sujeitos do campo, da periferia urbana, dos sujeitos sem-terra/sem moradia, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, do movimento LGBTTI³ de operários, homens, mulheres, jovens, crianças e idosos (ARROYO, 2012; WALSH, 2009).

Os saberes também são expressões de um tempo e um espaço; é o caso da América Latina, que é um espaço multicultural formado por várias cores, olhares, línguas, cheiros e histórias. Há uma pluralidade cultural imensa e intensa nos povos latino-americanos. Para além da biodiversidade da fauna e flora

³ LGBTTI - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros e Intersexuais

amazônicas, não podemos desconsiderar a riqueza cultural da população que aqui vive e convive. Em meio aos rios e às florestas, existem múltiplas formas de produzir o viver.

Como demonstra Oliveira (2008), não temos uma Amazônia, temos “Amazônias”. Cada uma dessas “Amazônias” representa um lugar de determinados atores e grupos sociais, que produzem e reproduzem suas práticas sociais cotidianas, imprimindo assim características próprias a cada um desses lugares (OLIVEIRA NETO; RODRIGUES, 2008).

Os sujeitos latino-americanos/amazônicos chegam às escolas e às universidades “lambuzados” por essa diversidade de práticas culturais, visões de mundo, cognições e sensibilidades. Durante a colonização, e até os dias atuais, esses saberes, que estão fora do padrão cognitivo, são subalternizados, e isso se expressa pela ausência desses saberes nos cursos superiores que mantêm a lógica moderna/colonial do saber acadêmico (SANTOS 2006; CASTRO-GOMÉZ, 2007).

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

A colonialidade é um mecanismo de opressão intersubjetivo que é histórico, racializado e coletivo e que opera em várias dimensões da sociabilidade humana, ou seja, é processo de subalternização epistêmica, política, ontológica, linguística, sexual, racial, geracional entre outras segmentações. Os fenômenos da colonialidade do poder, ser e saber invadem todos os aspectos das relações sociais, atua nas mentalidades, nos saberes, nos corpos, nas territorialidades e em toda rede social das populações.

Saber Filosófico: Concepções, Sentidos e Atores

Neste tópico são apresentadas as concepções dos estudantes e professores acerca do saber filosófico, já no segundo momento são focalizados alguns conceitos que guiam e produzem essas concepções e serão debatidas as tensões coloniais/decoloniais presente nas falas dos entrevistados.

O professor Francisco (UE) refere-se ao filósofo como intelectual que trabalha com teoria, envolvendo questões sobre o conhecimento humano (gnosilogia), o que é o ser humano (antropologia filosófica) e os saberes (epistemologia).

[...] os papéis de intelectuais são aplicadas por um cara que tem PhD - Doctor of Philosophy, numa área específica do conhecimento então o filósofo são todos os intelectuais que trabalham com teoria... Dentro de um universo de conhecimentos, esse universo de conhecimentos é a universidade... [...] ciências em algum momento se pergunta sobre a teoricidade do seu saber sobre a função epistemológica do seu saber, então se perguntar o que é epistemologia, o que é teoria e recorrendo aos filósofos porque é o nosso campo de discussão- (PROFESSOR FRANCISCO, 2017-INFORMAÇÃO ORAL, UNIVERSIDADE E).

Nesta perspectiva, a filosofia é tarefa de especialistas que teorizam sobre questões existenciais e epistemológicas. A reflexão teórica é a principal função do filósofo segundo o entrevistado.

A percepção da professora Uruguaí (UF) ressalta a relevância de considerar as vivências filosóficas como profundas. O pensar filosófico para o filósofo tem relação com pensar os problemas da realidade, atuais e históricos, problemas esses que exigem criticidade, que demandam recorrer aos conceitos filosóficos tradicionalmente estabelecidos.

Diria que a filosofia é uma forma muito especial de pensar os problemas que são colocados pela realidade que nos rodeia e, também, os problemas que a tradição filosófica nos legou. [...] exige que exercitemos a nossa reflexividade, criticidade ao nos depararmos com esses problemas e recorramos a conceitos para produzirmos pensamentos acerca deles (PROFESSORA URUGUAI, 2017-INFORMAÇÃO ORAL, UNIVERSIDADE UF).

A professora considera o filósofo como a pessoa capaz de exercitar a reflexão filosófica que se caracteriza por ser uma postura crítica. O filósofo é um ser humano que está em relação com o seu mundo, com os problemas teóricos e práticos da sua época. A etimologia da palavra reflexão vem do latim *Reflexus*, que significa dobrado novamente, dobrar-se outra vez. Assim, refletir criticamente é voltar-se para a realidade produzindo um julgamento sobre o real, baseado em critérios que vão além da simples aparência (ABBAGNANO, 2007).

De acordo com Oliveira (2003), filosofar criticamente tem como ponto de partida uma postura consciente do ser humano sobre os problemas arraigados socialmente e sobre questões inerentes à condição humana. O filosofar pressupõe uma visão de totalidade sobre as problemáticas, uma visão que não se prende em ilusões, pois busca nas raízes, nos fundamentos, nas contradições inerentes dos fenômenos.

O Professor Orinoco (UF) também destaca a dimensão reflexiva e crítica do filosofar, atribuindo tal aspecto como a grande tarefa da filosofia, tanto no passado quanto na atualidade. Para ele, precisa-se sempre refletir criticamente sobre os limites, os problemas, em especial na contemporaneidade, com o desenvolvimento das ciências. O professor propõe, como conceituação da filosofia, a definição clássica, como se pode ler na sua declaração:

Eu vou responder de uma maneira clássica. A filosofia é uma reflexão crítica sobre o conhecimento. De modo geral acho que essa é uma tarefa que nenhuma outra disciplina pode fazer, somente a filosofia [...] não aceitando uma explicação... Reducionista, fácil e apontando as limitações desse tipo de explicação, para que os próprios cientistas percebam que o problema não está todo resolvido que tem outro aspecto que está em aberto e que a filosofia aponta- (PROFESSOR ORINOCO, 2017-INFORMAÇÃO ORAL, UNIVERSIDADE F).

Para o entrevistado o papel da filosofia, nessa perspectiva, é desenvolver uma postura crítica e, no campo epistemológico, refletir e problematizar o saber científico e suas variações. Essa vigilância epistemológica é competência exclusiva da filosofia.

Na interpretação do professor Araguaia (UE) o saber filosófico eclode da necessidade de responder as “primeiras indagações existenciais”, como o porquê de existir, as finalidades e origens da humanidade, ampliando-se para questões mais gerais e convergindo numa curiosidade epistemológica acerca do existir humano e da produção de conhecimento humano. “todo ser humano, seja ele quem for, tem a necessidade de responder a pergunta pela existência, quem sou eu? Aquelas clássicas perguntas quem sou? Porque estou aqui? Qual destino, meu destino? Enquanto ser...” e, por isso, conforme o educador “Todo ser humano por definição é filósofo, porque têm que responder a si mesmo essas questões e a outras, tem mais a ver com a construção do saber” (PROFESSORA ARAGUAIA, 2017-INFORMAÇÃO ORAL, UNIVERSIDADE E).

Para o professor Araguaia (UE) a filosofia está associada às reflexões existenciais, de base antropológica-filosófica, considerando que todos os seres humanos são filósofos por levantarem questões de ordem existencial e gnosiológica.

A leitura do professor Juruena (UE) considera a filosofia como um olhar para o mundo, para além dos muros, olhar para as raízes mais profundas, ir além da normalidade. “[...] tentar olhar o mundo percebê-lo pelo prisma pouco comum, pouco usual, e assim fazer da sempre vida uma perspectiva, uma possibilidade sempre de espanto, mantendo se fiel ao que os filósofos antigos falavam” (PROFESSOR JURUENA, 2017-INFORMAÇÃO ORAL, UNIVERSIDADE E).

Aponta também para o fato de não tomar a filosofia apenas como profissão, ela também é, mas não somente, e nem está restrita a determinadas posições “iluminadas” que são apontados como os únicos proprietários do filosofar. Pelo contrário, julga ser a filosofia uma ação humana e, portanto, todos os seres humanos podem filosofar.

Para o estudante Ucayali (UE) concebe a filosofia de duas maneiras, uma que ele denomina de clássica, ligada ao amor e à sabedoria, e outra que denomina como criativa “Além daquela clássica do amor à sabedoria, eu gosto muito da definição do Deleuze, que é a arte de criar conceitos [...] o que é? Por que é? E como é? Para mim filosofia é isso”. (DISCENTE UCAYALI, 2017-INFORMAÇÃO ORAL, UNIVERSIDADE E).

Ucayali destaca que a atitude primeira do filósofo é prioritariamente cética, não aceita nada de imediato, a filosofia questiona os dogmas, tradições, cânones, é uma atitude indagadora frente à produção de conhecimento e aos problemas da realidade.

O discente Tapajós (UF), assim como outros entrevistados, também concorda que a filosofia não é uma resposta pronta, algo que já está acabada, nem é uma relação passiva, apática frente às questões colocadas pela sociedade.

é estar disposto a essas prerrogativas do método, do espanto, da admiração, é conseguir entender hoje que a filosofia e os filósofos estão situados no espaço tempo, que eles fazem parte do contexto histórico, que ele precisa ser disputado no sentido de construção da sociedade, acho que a filosofia não pode, não tem como princípio se abster dos problemas concretos, eu acho que ela precisa apontar

os problemas concretos e apontar no caminho das suas resoluções e, assim como a filosofia, quem tem que seguir é aquele que a pratica (DISCENTE TAPAJÓS, 2017-INFORMAÇÃO ORAL, UNIVERSIDADE F).

Na visão do estudante Tapajós afirma que a filosofia é o espanto frente às indagações que eclodem, é também admiração pelos problemas colocados pelo seu contexto histórico-cultural, ao mesmo tempo em que é uma postura que aponta as possíveis resoluções para esses problemas.

Para o estudante Amazonas (UE), o saber filosófico se caracteriza pela sua fluidez conceitual, possui várias direções, percorre inúmeros caminhos; contudo, possui uma base, uma fonte, que é a criticidade sobre os fenômenos do real, das “coisas do mundo”. O filósofo é aquele que não se conforma de imediato com as coisas, e por isso estão sempre buscando as coisas para além do que elas aparecem [...] não apontar soluções tão absolutas e imediatas, mas aponta uma solução no sentido de dar possibilidades [...] (DISCENTE AMAZONAS, 2017-INFORMAÇÃO ORAL, UNIVERSIDADE E).

A criticidade sobre a realidade tem como intuito conhecer, buscar as raízes do conhecimento, para isso é preciso se aventurar em ir além do que está posto, são aventuras filosóficas em busca do descobrimento. Observamos que os professores e alunos, de modo geral, concebem a filosofia como uma atividade crítica, reflexiva, eminentemente teórica, que se relaciona com a realidade concreta e que procura problematizar os produtos da ciência, as atribuições sociais e questões existenciais.

Houve divergências entre os entrevistados, uns destacam a filosofia como uma atividade própria de intelectuais cujo trabalho é teorizar sobre a prática ou a ciência, outros ressaltam a filosofia como ato de filosofar inerente a todos os seres humanos.

Aqui se apresenta uma dicotomia do saber filosófico, entendido, por um lado, como uma ação contemplativa que objetiva apenas abstrair, restringindo-se aos intelectuais, e, do outro lado, como uma conduta pragmática. Entretanto, essa **ambiguidade teoria/prática** não dá conta da complexidade da filosofia, elas somente fraturaram o saber filosófico.

Oliveira (2003, p. 26) compreende a filosofia como atividade que integra dialeticamente o abstrato ao concreto que tem como principal atividade “levar o ser humano a pensar o seu próprio pensamento, a examinar as suas opiniões e crenças. A levar a consciência de um plano acrítico para o crítico, objetivando transformar a realidade”.

Esse tópico exaustivamente descritivo e cheio de obviedades teve o intuito de desenhar as concepções gerais compartilhadas por professores e estudantes. Esse núcleo comum sobre a filosofia, sobre qual o papel do filósofo e objetivos do saber filosófico de modo geral está presente em diversos cursos de

filosofia do país como apresenta os estudos⁴ de Nascimento e Botelho (2010); Severino (1997); Tomazetti e Benetti (2012); Gomes (1994) entre outros estudos. Esse tópico apresenta pontos comuns, ou seja, os conceitos que circulam e vão se enraizando nas subjetividades de professores e estudantes de diversos cursos de filosofia.

A Geopolítica do Conhecimento na Construção do Saber Filosófico

No segundo momento trazemos indagações com o objetivo compreender a posição docente sobre como os contextos históricos, políticos e culturais na composição do saber filosófico? Quem pode filosofar? E é possível afirmar a existência de uma filosofia latino-americana? Nesse texto são problematizadas somente as falas do professor Francisco, com intuito de aprofundar as tensões e as análises, uma vez que a fala do Prof. Francisco foi a que mais expressou as fraturas e as circularidades da geopolítica do conhecimento do saber filosófico.

O professor Francisco (UE) informa que falar de filosofia no Brasil é falar de um campo de saber muito recente no país. Ele destaca que não havia, no Brasil, uma tradição, pois as próprias instituições de produção de conhecimento foram tardiamente criadas, diferente de outros países da América Latina, que implantaram universidades bem antes do Brasil, como Costa Rica, Peru e Argentina.

Segundo esse professor, a filosofia, no Brasil, surge atrelada ao campo religioso, no âmbito da Igreja Católica, e, para ele, nunca existiu no país uma filosofia propriamente dita, como ele explicita:

[...] a discussão da filosofia sempre foi um espaço mais religioso [...] sobre o que é filosofia mesmo? Ou qual é o papel dela na modernidade? Ou qual papel dela no processo de socialização da sociedade brasileira? Nunca existiu... Nunca existiu então a gente não sabe bem o que é filosofia [...] no Brasil ainda, não temos bem ideia ainda do que é filósofo [...] (PROFESSOR FRANCISCO, 2017-INFORMAÇÃO ORAL, UNIVERSIDADE E).

O que significa a inexistência da filosofia no Brasil? Que não há uma tradição de estudos filosóficos no Brasil ou a inexistência de um pensar filosófico brasileiro?

Para o professor Francisco a tradição da filosofia é todo o arcabouço Greco-Romano e Europeu, reproduzindo assim o discurso eurocêntrico no que diz respeito à origem histórica da filosofia, compreende a filosofia como um campo teórico vinculado a tradição filosófica, ele argumenta:

[...] vamos retomar a tradição de onde ela vem que é Grécia, Roma e a Modernidade europeia. Ah!... A filosofia não é um papel como se poderia pensar das ciências ou das profissões na divisão social do trabalho, como pensou Durkheim... A filosofia é um campo de reflexão onde inaugura uma

⁴ 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.

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.

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

discussão que é uma discussão teórica... Uma discussão teórica sobre o mundo (PROFESSOR FRANCISCO, 2017-INFORMAÇÃO ORAL, UNIVERSIDADE E).

Esse professor apresenta um conceito que é dado como “autocertificado”, isto é, que não precisa de justificativa, no caso é **conceito de tradição**. Conceito que atribui qualidade e validade para argumento filosófico. Mas o que significa tradição?

Os autores Japiassú e Marcondes (2001) afirmam que a palavra tradição vem do latim *traditio* e significa:

Continuidade, permanência de uma doutrina, visão de mundo, ou conjunto de costumes e valores de uma sociedade, grupo social ou escola de pensamento, que se mantém vivos pela transmissão sucessiva através de seus membros (ex.: a tradição metafísica ocidental) (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 185).

Assim, o conceito de tradição se apresenta como herança clássica da filosofia. Desta forma, a tradição é a manutenção das grandes heranças do conhecimento da ciência e do espírito. Para Abbagnano (2007), a palavra tradição, na história da filosofia, está associada à autenticação da verdade, ou pelo menos é uma garantia de reconhecimento da verdade. Ele exemplifica que Aristóteles e Hegel eram pensadores que recorriam à tradição do pensamento filosófico para legitimar a verdade.

O iluminismo, conforme Abbagnano (2007) foi a antítese da valorização da tradição. A crítica à tradição, como produto frutífero do Espírito, focaliza-se em dois argumentos: o primeiro é que nem tudo intitulado como “o melhor” que a humanidade produziu foi preservado, e o segundo que o que se conservou como “o melhor” não implica em garantia de verdade.

Para Castro-Gómez (2005), é preciso compreender que os discursos que impõem à Filosofia o que é clássico, ou o que pertence à tradição, merecem e demandam obrigatoriamente sua manutenção pelas gerações futuras, induzem a procedimentos que ocultam os interesses excludentes da modernidade/colonialidade.

Para o prof. Francisco, a filosofia é um campo do saber considerado a “mãe” dos outros campos do conhecimento, isso se justifica, porque a filosofia se preocupa com a universalidade dos fatos humanos em qualquer lugar, em qualquer país e qualquer continente do mundo. Ele defende que: “[...] a filosofia não é local porque se você der ênfase muito grande em ter uma filosofia latino-americana você começa a discutir que a filosofia está restrita a América Latina e isso não é verdade”.

Esse professor reforça a tese que a filosofia não se prende ao **regional**, isto é, não se limita a modelos locais.

Para que só pensar no regionalismo, somos plurais [...] dois exemplos eu vou te dar aqui a gente tem aqui a filosofia paraense? Faz sentido? Não sei! [...] Eu te digo isso, como durante muito tempo trabalhei com teologia da libertação e essa discussão da teologia latino-americana começou há um

tempo, de dizer que não é só latino-americana, é como se a gente ganhasse bolsa da Alemanha para desenvolver uma teologia latino-americana, mas no momento que a gente voltasse pra lá eles não aceitassem porque a gente só sabe discutir teologia latino-americana, não! A gente discute teologia muito mais ampla partindo do contexto latino-americano (PROFESSOR FRANCISCO, 2017-INFORMAÇÃO ORAL, UNIVERSIDADE E).

Assim, conforme o relato do prof. Francisco, não se pode fixar a filosofia a uma região, ela tem que trabalhar com a totalidade, com a universalidade dos fenômenos epistêmicos. Em suas falas, o professor traz para o debate, em primeiro lugar, que a filosofia tem como referência a universalidade dos fatos e que deve ser aplicada em qualquer lugar do mundo, em segundo lugar, traz a questão geopolítica do conhecimento, ao não reconhecer a filosofia latino-americana, por ser uma filosofia regional, nem a filosofia da Amazônia, por ser local.

O que significa para cânone filosófico ser um conhecimento **universal**? Um saber preocupado com a universalidade dos fenômenos?

A palavra universal tem origem no latim, *Universalis*, conforme Abbagnano (2007), ela apresenta dois significados: um objetivo, que apresenta o universal como várias determinações que são atribuídas a múltiplas coisas, objetos ou fenômenos; outro subjetivo, que aponta para probabilidade de um juízo ser adequado para todos os seres racionais, independente de determinações socioculturais.

Como se pode ver abaixo, os múltiplos significados ao longo dos séculos:

O primeiro significado é o clássico; Aristóteles diz que Sócrates foi o descobridor do universal (Met., XIII, 4, 1078 b 28). Nesse sentido, o Universal pode ser considerado no duplo aspecto ontológico e lógico. Ontologicamente, o Universal tem a forma, a ideia ou a essência que pode ser partilhada por várias coisas tem que confere às coisas a natureza ou o caráter que têm em comum. O Universal Ontológico é a forma ou a espécie de Platão (v., p. ex., Parm., 132 a) ou a forma ou substância de Aristóteles: por isso, este afirmava (só existe ciência do Universal (Dean.. II, 5, 417 b 23). Logicamente, o II. é segundo Aristóteles, "o que, por sua natureza, pode ser predicado de muitas coisas" (De int., 7, 17 a 39): definição que foi quase universalmente aceita na história da filosofia [...] No segundo significa, Universal é o que é ou deve ser válido para todos. O conceito de Universal nesse sentido nasceu no domínio da análise dos sentimentos, especialmente dos sentimentos estéticos: (ABBAGNANO, 2007, p. 982-983).

A universalidade dos fenômenos se configura como uma "lei máxima" que vale para todos os seres racionais, dotados de aspectos ontológicos, lógicos, objetivos e subjetivos universais. O que se caracteriza como universal busca fugir de contingências da experiência, da história e da cultura.

Assim, a universalidade apresenta-se como um conceito que se manifesta nos fenômenos, nas teorias e nos sistemas de pensamento. Um objeto que se intitula como universal deve ser válido para todos independente da época, contexto cultural e econômico, entre outros termos possíveis. Essa universalidade implica em uma visão de filosofia neutra, hegemônica e desinteressada do ponto de vista político.

Quem outorga o direito à civilização Grega e à Romana como berço da tradição filosófica? Quem permitiu aos filósofos modernos serem os representantes da sociedade desenvolvida com "missão de civilizar os selvagens"? Quem tem esse poder de nomear? É como se essa tradição não precisasse se

identificar, pois ela fala em nome de todos, anuncia-se a partir de um ponto zero e se lança ao universal como verdade única.

Em relação à questão geopolítica do conhecimento, Maldonado-Torres (2010, p. 397-398) explica que:

durante demasiado tempo, a disciplina da filosofia agiu como se o lugar geopolítico e as ideias referentes ao espaço não passassem de características contingentes do raciocínio filosófico [...] A ausência de reflexões sobre a geopolítica e a espacialidade na produção do conhecimento vai a par com a falta de reflexão crítica quanto ao empenhamento da filosofia e dos filósofos ocidentais com a Europa enquanto local epistêmico privilegiado.

Esse discurso encobre a implantação da filosofia situada na Europa, o pensamento europeu foi fabricado como o referencial da verdade filosófica absoluta. “o ‘eurocentrismo’ consiste exatamente em constituir como universalidade abstrata humana em geral momentos da particularidade europeia” (DUSSEL, 2007, p. 69).

De acordo com Castro-Gómez (2005), a epistemologia do ponto zero, isto é, o lugar epistêmico que produz conhecimentos clássicos, visões de mundo e tradições legítimas de um “lugar não situado”, é fruto de um projeto que se inicia nos séculos XV e XVI, projeto que produz uma hierarquização do conhecimento, a Modernidade/Colonialidade desde sua fundação nega a alteridade epistêmica dos ameríndios, como se conclui:

Dussel afirmava que la filosofía moderna de la conciencia, desde Descartes hasta Marx, desconoció que el pensamiento no está descorporizado sino que echa sus raíces en la cotidianidad humana (*Lebenswelt*) (Dussel, 1995: 92; 107). Es precisamente la relación creada por el pensamiento moderno entre un sujeto abstracto (sin sexo, sin clase, sin cultura) y un objeto inerte (la naturaleza), lo que explica la “totalización” del mundo Occidental, ya que este tipo de representación bloquea de entrada la posibilidad de un intercambio de conocimientos y de formas de producir conocimientos entre diferentes culturas. Por ello, la civilización europea ha mirado todo lo que no pertenece a ella como “barbarie”, es decir, como naturaliza en bruto que necesita ser “civilizada”. De este modo, la eliminación de la alteridade – incluyendo, como veremos, la *alteridad epistémica* – fue la “lógica totalizadora” que comenzó a imponerse sobre las poblaciones indígenas y africanas a partir del siglo XVI, tanto por los conquistadores españoles como por sus descendientes, los criollos americanos (1995: 200-204) (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 48).

A geopolítica do conhecimento engendra hierarquias cognitivas, outorga aos europeus (e hoje aos estadunidenses também) o direito de classificar saberes, a missão de representar a verdade, o poder de estabelecer critérios de conhecimento, validar quais países produzem conhecimento qualificado, sugere quais valores e critérios a ciência deve obter como parâmetro, funda o que é tradição e exclui o que não se encaixa nela (CASTRO-GÓMEZ, 2005; RESTREPO; ROJAS, 2010).

Castro-Gómez (2005) afirma que o ponto zero surge como uma tentativa de produzir uma ciência objetiva no século XVIII. Hume e Descartes são exemplos de filósofos que se engajaram na construção da ciência do homem, ciência sem influência religiosa, sem limitações culturais ou históricas, para os quais:

convertir a la ciencia en una plataforma inobservada de observación a partir de la cual un observador imparcial se encuentre en la capacidad de establecer las leyes que gobiernan tanto al *cosmos* como a la *polis*. Alcanzar el punto cero implica, por tanto, que ese hipotético observador se desprenda de cualquier observación precientífica y metafísica que pueda empañar la transparencia de su mirada. La primera regla para llegar al punto cero es entonces la siguiente: cualquier otro conocimiento que no responda a las exigencias del método analítico-experimental, debe ser radicalmente desechado (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 27).

O conhecimento científico estabeleceu leis e explicações sobre o mundo (natureza, evolução das espécies, geologia, astronomia etc.) e “protocolos” que ajudam a orientar e interpretar o comportamento humano e a sociedade. Conhecimentos que foram fundamentais (em certa medida ainda são). Esses conhecimentos rompem com séculos de produção cognitiva ligada à visão teológica do mundo, questiona uma época de conhecimentos subordinados à razão iluminada (divina), destruindo os padrões de conhecimento submissos à Igreja Católica e aos critérios “cognitivos sagrados”.

Entretanto, é importante lembrar com Dussel (1996, 2007) que o *ego cogito* foi antecedido pelo *ego conquiro*, no século XVI, isto é, as relações de superioridade dos europeus com os não-europeus já estavam presentes desde o início do sistema-mundo.

O olhar do europeu sobre o “não-europeu” como sujeito pré-científico, pré-civilizado, já existia desde o colonialismo o que acontece é que, no Iluminismo, a colonialidade do saber somente ganhou uma nova roupagem, agora travestida de discurso da ilustração.

A tradição filosófica, os clássicos da história da filosofia, a base Greco-Romana do pensamento ocidental, entre outros conceitos ou termos similares nas entrevistas encobre uma narrativa monológica de tradição, partindo da Grécia, depois Idade Medieval, Renascença e Iluminismo, a colonialidade do saber naturaliza uma geopolítica do conhecimento assimétrica.

Segundo Leopoldo Zea (2015), os grandes temas da filosofia estão ligados ao universal, então, falar de uma filosofia latino-americana é discutir algo local conforme esse pensamento “ocidental eurocentrado”. O discurso hegemônico afirma que os gregos, os medievais, os modernos e os contemporâneos nunca fizeram uma reflexão localizada do conhecimento filosófico. Qual o porquê disso?

Grosfoguel (2007, p. 64) afirma que essa universalidade salta da “ego-política” do conhecimento que consiste em:

una filosofía donde el sujeto epistémico no tiene sexualidad, género, etnicidad, raza, clase, espiritualidad, lengua, ni localización epistémica en ninguna relación de poder, y produce la verdad desde un monólogo interior consigo mismo, sin relación con nadie fuera de sí. Es decir, se trata de una filosofía sorda, sin rostro y sin fuerza de gravedad. El sujeto sin rostro flota por los cielos sin ser determinado por nada ni por nadie (GROSFOGUEL, 2007, p. 64).

O universal abstrato, sem cor, sem cheiro e sem rosto é mais um conceito que caminha pelos vocabulários, verbetes e livros como um sujeito desinteressado, um sujeito que não admite nenhuma dúvida

sobre a sua veracidade e universalidade, pois já está posto; entretanto, esse sujeito moderno/colonial está a serviço da geopolítica do conhecimento, a serviço da colonialidade do saber.

Porém, assinala Grosfoguel (2007) que essa imagem distorcida do universal sem rosto desaba quando o filósofo alemão Kant afirma que a faculdade de entendimento só é possível aos homens civilizados, desenvolvidos, e isto se resume aos europeus.

Para Kant, la razón transcendental solamente la tienen aquellos considerados “hombres”. Si tomamos sus escritos antropológicos, vemos que para Kant la razón transcendental es masculina, blanca y europea (Kant, 2004b). Los hombres africanos, asiáticos, indígenas, sureuropeos (españoles, italianos y portugueses) y todas las mujeres (incluidas las europeas) no tienen capacidad de “razón”. La geografía de la razón cambia con Kant, pues él escribe su filosofía desde Alemania, en el siglo XVIII, justo en el momento en que otros imperios en el noroeste de Europa (incluidos Francia e Inglaterra) desplazan a Holanda, y en competencia entre ellos se constituyen en el nuevo centro del sistema-mundo [...] mantiene y profundiza el segundo tipo de universalismo abstracto cartesiano, el epistemológico, donde al hacer explícito lo que en Descartes era implícito, solamente el hombre europeo tiene acceso a producir conocimientos universales, es decir, donde a nivel del sujeto de enunciación, un particular define para todos en el planeta qué es lo universal. De ahí que cuando Kant propone su cosmopolitismo se trata de un provincialismo europeo, camuflado de cosmopolitismo universalista y vendido al resto del mundo como diseño global/imperial (GROSFUGUEL, 2007, p. 66).

O “cosmopolitismo” do Kant fala desde um contexto histórico, linguístico, cultural e econômico sua forma de ver e pronunciar o mundo emerge dos seus códigos, das suas inscrições e das suas territorialidades.

Para Bobbio *et al.* (1998, p. 1084), o regionalismo se refere à “tendência política dos que são favoráveis às autonomias regionais”. Ao discutirem a formação da acepção da palavra, reporta-se a recém-criada república da Itália de 1948, ano em que se promulga a constituição da república, garantindo o ordenamento regional do país em quatro regiões: Sicília, Sardenha, Trentino-Alto Adige e Vale de Aosta. Em razão disso, se luta pela ampliação do regionalismo, um combate entre favoráveis e desfavoráveis à ampliação das regiões.

Nas palavras de Bobbio *et al.* (1988), os que eram desfavoráveis ao regionalismo tinham, como argumento comum, um juízo negativo sobre essa tentativa, segundo eles, os aumentos no número de regiões teriam como consequência a fragmentação da unidade nacional:

A razão do predomínio do juízo negativo, já mencionado, está sobretudo em que Regionalismo e regionalistas eram considerados fundamentalmente como sinônimos de “antiunitarismo” e “antiunitários” [...] Regionalismo constituía um perigo para a unidade, na medida em que a concessão da autonomia implicava a atribuição do poder em certas regiões a uma classe política não homogênea em relação à que governava a nação (BOBBIO *et al.*, 1998, p. 1085).

A defesa da unidade nacional, pregada pelos setores desfavoráveis, encobria outro temor, pois a instauração de autonomia em várias regiões criaria poderes locais, logo fragilizando ou incomodando o

poder instituído pelos grupos hegemônicos daquela época, isso levaria ao fortalecimento das lutas políticas e sociais de grupos minoritários (BOBBIO *et al.*, 1998).

O regionalismo seria realmente um problema por ser contrário ao caráter universal da filosofia? Ou seria um argumento que esconde o objetivo de não permitir a construção de uma filosofia latina autônoma? Os universalistas teriam medo da partilha do poder?

A filosofia e os filósofos são encarregados dos fatos universais, nomeados para esta honrada função. Entretanto, este é um atributo que não é direito de todos, já que nem todos se enquadram no padrão de “seres racionais capazes de filosofar universalmente”, sejam eles europeus periféricos, asiáticos, africanos ou americanos. A geopolítica do conhecimento produz escalas cognitivas, alguns são pré-científicos, pré-civilizados, pré-rationais, outros são dotados da grandiosidade do conhecimento científico, filhos da razão, altamente desenvolvidos. Aos demais sobra apenas a negação dessas capacidades iluminadas (DUSSEL, 1994, 2007; MIGNOLO, 2003; CASTRO-GÓMEZ, 2005; GROSFUGUEL, 2007).

Assim, a negação do filosofar latino-americano é fruto de um arranjo de operações conceituais de colonialidade do saber, um conceito que traz no seu interior critérios excludente. Para Walsh (2007) a colonialidade do saber cria e expande estratificações de saber, estabelece o que possui caráter científico, e qual o grau de cientificidade, postula normas de produção de conhecimentos, organiza e localiza padrões cognitivos. Esta hierarquização acaba por criar uma relação de dependência cognitiva, pois, para os latinos, ou não-europeus (ou não estadunidenses), terem os seus conhecimentos validados pelos padrões do saber é imprescindível seguir às “orientações universais do conhecimento”.

Fals Borda (1970) denomina o mecanismo de adequação às normas cognitivas universais de colonialismo intelectual, uma vez que:

Nada más fácil para nosotros que seguir la vía del mimetismo intelectual. Pero nada también más peligroso para nuestra identidad y supervivencia como Pueblo. Hemos creído que ganamos el respeto universal repitiendo o confirmando científicamente lo que dicen los maestros de otras latitudes; en la realidad no ganamos sino la sonrisa tolerante y paternal de quienes hacen o imponen las reglas del juego científico, a su manera (FALS BORDA, 1970, p. 18).

Quais as consequências do colonialismo intelectual? O fato de aprisionar os latino-americanos a uma cadeia permanente de reprodução dos cânones e acaba constituindo racismo epistêmico, pois subalterniza as outras formas de produzir conhecimento.

Como defende Castro-Gómez (2005), há uma brutal negação da simultaneidade desde a constituição do Sistema-Mundo Moderno/Colonial/Capitalista. Isso significa que, por mais que inúmeras organizações sociais tenham convivido simultaneamente no mesmo período histórico, a colonialidade produziu uma espécie de assimetria temporal, visto que, para validar o domínio técnico e científico dos países hegemônicos, criou-se a classificação de estados diferentes de desenvolvimento humano, como consequência, diferentes níveis econômicos, políticos e cognitivos.

Na mesma época histórica, existiam as sociedades modernas, isto é, as organizações sociais mais avançadas, e as sociedades que se configuram como o passado da humanidade. A presença dessa classificação, de passado e presente da humanidade, tinha (e ainda tem) um propósito científico, pois demonstrava, empiricamente, que, para essas sociedades se desenvolverem, deveriam seguir às orientações racionais das sociedades europeias. Era também uma forma empírica de legitimar os imaginários racistas das sociedades dominantes, utilizando-se de argumentos como a imaturidade, a selvageria e a falta de racionalidade das populações não-europeias, argumentos esses que justificavam os domínios das sociedades europeias, essas consideradas mais avançadas (CASTRO-GÓMEZ, 2005; DUSSEL, 1996).

Dessa forma, afirmar que o debate ou produção de uma filosofia latino-americana levará a filosofia a uma discussão “não filosófica”, partindo-se da premissa de que problematizar o local não possui relação com o saber filosófico, uma vez que este é universal, significa também aceitar uma lógica que, há séculos vem marginalizando a alteridade epistemológica dos povos latino-americanos.

Essa retórica colonial não é verídica, já que cada filósofo, ao elaborar sua concepção filosófica, parte de reflexões de um dado contexto local, ou seja, de onde vivencia os problemas existenciais, sociais, econômicos e políticos.

Pensar as grandes questões da humanidade – como a finalidade da existência, liberdade, moral, ética, Deus, democracia e outros temas – eclode de reflexões que inicialmente estão cravadas por seu contexto geopolítico, cultural e histórico. A indagação filosófica surge de um contexto concreto e vai ganhando projeção global, universalizando-se.

Para Zea (2015), a filosofia não deixa de ser autêntica ou torna-se restrita apenas pelo fato do debate e da reflexão se iniciar de problemáticas que, no começo, são locais. Por exemplo, Platão, Descartes, Locke e Hegel, por mais que falem em nome de um *locus* epistêmico não situado, os contextos nos quais estavam inseridos influenciaram o seu filosofar, pois:

cada um deles refletiu sobre os problemas que sua própria realidade colocava, buscando dar solução aos mesmos. Platão enfrentou o grande problema de seu tempo, o da crise da cultura helênica expressa na Guerra do Peloponeso, da qual foi testemunha. Descartes enfrentou a crise do Mundo Antigo e o nascimento do Moderno, expresso nas guerras de religião e no nascimento de uma ciência que negava os dogmas de uma religião já esclerosada; Locke, por seu lado, enfrentou os problemas que se colocavam sobre um conhecimento que punha de lado a metafísica e mostrava ao homem sua capacidade de dominar a natureza e pô-la a seu serviço. Hegel refletiu frente às mudanças que a Revolução Francesa representava para o mundo, como máxima expressão da liberdade, e o suposto término da relação senhor-escravo em que o Mundo Antigo, agora posto em crise, há muito havia repousado. (ZEA, 2015, p. 08).

Para ilustrar o argumento de Zea (2015), apresenta-se, como exemplo, a fala de dois filósofos, Descartes (2001) e Hegel (1995), que demonstram que alguns acontecimentos pessoais e sociais da vida influenciaram, de alguma maneira, em suas produções teóricas, como se observa abaixo em Descartes:

Mas não recearei dizer que penso ter tido muita sorte por me ter encontrado, desde a juventude, em certos caminhos que me conduziram a considerações e máximas com as quais formei um método [...] (DESCARTES, 2001, p. 06).

Também em Hegel:

La nación alemana ha logrado llegar hoy, en general, a un grado tal de seriedad y de elevación de conciencia, que ante nosotros sólo pueden valer ya las ideas y lo que demuestre sus títulos de legitimidad ante el foro de la razón; y va acercándose más y más la hora del Estado prusiano basado en la inteligencia. No obstante, también entre nosotros han venido la miseria de los tiempos y el interés de los grandes acontecimientos mundiales [...] (HEGEL, 1995, p. 04).

Descartes não nega que os caminhos trilhados em sua vida marcaram as suas reflexões sobre o método científico e Hegel sublinha a problemática dos grandes acontecimentos mundiais, e a importância do papel do Estado Prussiano e da filosofia alemã nesse cenário. Eles partem de problemáticas do seu tempo, são reflexões situadas geograficamente e demarcadas por seus aspectos culturais, econômicos e políticos.

Considerações Finais

Ao longo deste trabalho buscou-se analisar pela perspectiva decolonial como a colonialidade do saber está presente no ensino de filosofia nas universidades pesquisadas. No primeiro momento, mapeou-se as concepções dos estudantes e dos professores acerca de o saber filosófico, a partir das entrevistas identificou-se ambiguidades teórica/prática derivadas das fragmentações inerentes ao pensamento moderno/colonial.

A colonialidade de saber constitui arranjos conceituais como: tradição, regionalismo, totalidade, universal, simultaneidade e autenticidade. Conceitos que estão imbricados nos discursos docentes e discentes.

Essas operações conceituais vão arquitetando hierarquias cognitivas que vão incorporando nos sistemas de pensamento, nas compreensões filosóficas e educacionais e induzindo teorias, currículos, práticas pedagógicas e metodologias de ensino.

Como se discutiu ao longo deste trabalho, essa matriz de poder/saber que induz às práticas pedagógicas é a colonialidade, que invade as relações de caráter tanto macrossociais quanto microssociais, matriz de poder/saber que atua no cotidiano produzindo ausências epistemológicas.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ARROYO, Miguel. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. 11. ed. V.1. Brasília: Editora UNB, 1998.

- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *La hybris del punto cero: ciência, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: _____; GROSFOGUEL Ramón (eds.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.
- DESCARTES, René. *Discurso do Método*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- DÍAZ, Cristhian James. *Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades*. Tabula Rasa. Bogotá - Colômbia, N.13: 217-233, julio-diciembre 2010.
- DUSSEL, Enrique. *1492 El encubrimiento del Outro Hacia El origen del "mito de La Modernidad"*. Conferencias de Frankfurt, Octubre 1992. Colección Academia. La Paz: Plural Editores – Faculdade de Humanidades y Ciencias de La Educación – UMSA, 1994.
- _____. *A produção teórica de Marx: um comentário aos Grundrisse*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- _____. *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- _____. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas*. Colección Sur-Sur. Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.
- _____. *Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação*. São Paulo: Paulinas, 1997.
- _____. *Filosofia de La Liberación*. Bogotá: Nueva América, 1996.
- FALS BORDA, Orlando. *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual*. México: Editora Nuestro Tiempo, 1970.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Porto Alegre: RS: L&PM, 2013.
- GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL Ramón (Eds.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.
- _____. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Lecciones sobre la historia de la filosofía I*. México: Fodo de Cultura Económica, 1995.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez. 2010.
- MIGNOLO, Walter. La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). *Crítica y emancipación*. 1(2): 2009.
- _____. *Historias Locales/Diseños Globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. *Filosofia da Educação: reflexões e debates*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.
- _____. *Filosofia da Educação: reflexões e debates*. 2. ed. Belém, PA. UNAMA, 2003.

_____. ; ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. Filosofia, Cultura e Educação indígena. In: HENNING, Leoni Maria Padilha. *Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional: debate contemporâneo sobre a educação filosófica*. Londrina: EDUEL, 2010.

OLIVEIRA NETO, Adolfo da Costa, RODRIGUES, Denise Souza Simões. O lugar de estar sendo dos sujeitos amazônidas rurais-ribeirinhos. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. (Org.) *Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas*. 2. ed. Belém: EDUEPA, 2008.

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.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia - Popayán: Universidad del Cuenca, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

STRECK, Danilo *et al.* Pensamento Pedagógico em nossa América Latina: uma introdução. In: STRECK, Danilo (Org.). *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Cuidados Éticos na Pesquisa. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Org.). *Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação*. Belém: EDUEPA, 2010.

TORRES CARILLO, Alfonso. *La Educación Popular: Trayectoria y Actualidad*. 2. ed. Bogotá: Editora El Bicho, 2016.

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*. (26): 102-113. 2007.

_____. Interculturalidade crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, Vera (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 07 Letras, 2009.

_____. *Pensamiento crítico y matriz colonial*. Quito: UASB-Abya Yala, 2005.

ZEA, Leopoldo. *Filosofia latino-americana*. Edicol: México, 1976. Disponível em: www.cinfil.com.br/arquivos/Leopoldo_Zea_4.pdf. Acesso em: 10 Jan. 2015.