

EDUCAÇÃO

ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Currículo, políticas e práticas



Américo Junior Nunes da Silva

(Organizador)

EDUCAÇÃO

ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Currículo, políticas e práticas



Américo Junior Nunes da Silva

(Organizador)

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Educação enquanto fenômeno social: currículo, políticas e práticas

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação enquanto fenômeno social: currículo, políticas e práticas / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0485-9

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.859221309>

1. Educação. 2. Ciências humanas. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Neste livro, intitulado de **“Educação enquanto Fenômeno Social: Currículo, Políticas e Práticas”**, reúnem-se estudos dos mais diversos campos do conhecimento, que se complementam e articulam, constituindo-se enquanto discussões que buscam respostas e ampliado olhar acerca dos diversos problemas que circundam o processo educacional na contemporaneidade, ainda em um cenário de pós-pandemia.

O período pandêmico, como destacou Cara (2020), escancarou e asseverou desigualdades. Nesse movimento de retomada das atividades presencialmente, o papel de “agente social” desempenhado ao longo do tempo pela Educação passa a ser primordial para o entendimento e enfrentamentos dessa nova realidade. Não se pode resumir a função da Educação apenas a transmissão dos “conhecimentos estruturados e acumulados no tempo”. Para além de formar os sujeitos para “ler e escrever, interpretar, contar e ter noção de grandeza” é papel da escola, enquanto instituição, atentar-se as inquietudes e desafios postos a sociedade, mediante as incontáveis mudanças sociais e culturais (GATTI, 2016, p. 37).

Destarte, os artigos que compõem essa obra são oriundos das vivências dos autores(as), estudantes, professores(as), pesquisadores(as), especialistas, mestres(as) e/ou doutores(as), e que ao longo de suas práticas pedagógicas, num olhar atento para as problemáticas observadas no contexto educacional, buscam apontar caminhos, possibilidades e/ou soluções para esses entraves.

Partindo do aqui exposto, desejamos a todos e a todas uma boa, provocativa e formativa leitura!







Américo Junior Nunes da Silva

REFERÊNCIAS


CARA, Daniel. **Palestra online promovida pela Universidade Federal da Bahia, na mesa de abertura intitulada “Educação: desafios do nosso tempo” do evento Congresso Virtual UFBA 2020**. Disponível em: link: <https://www.youtube.com/watch?v=6w0vELx0EvE>. Acesso em abril 2022.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: Marli André (org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. 1ed. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 35-48.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS MELHORES UNIVERSIDADES DO BRASIL	
Paulo Sérgio de Almeida Corrêa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8592213091	
CAPÍTULO 2	26
(RE)CONHECIMENTO DE LEITURAS VIVENCIADAS POR GRADUANDAS DO CURSO DE PEDAGOGIA	
Maria Betanea Platzer	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8592213092	
CAPÍTULO 3	31
A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA	
Cristina Fátima Pires Ávila Santana	
Elis Regina dos Santos Viegas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8592213093	
CAPÍTULO 4	44
A COLONIALIDADE DO SABER NO ENSINO DE FILOSOFIA: A NECESSIDADE DE MUDANÇAS NO CURRÍCULO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	
José Eduardo Martins	
Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8592213094	
CAPÍTULO 5	56
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS	
Izabel Ferreira Santana	
Elis Regina dos Santos Viegas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8592213095	
CAPÍTULO 6	68
A LEITURA DE GÊNEROS DISCURSIVOS – PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA CONSCIENTIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOCULTURAL DO EDUCANDO	
Marilza Borges Arantes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8592213096	
CAPÍTULO 7	75
A IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM E DA PROMOÇÃO DA SAÚDE NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	
Clayde Aparecida Belo da Silva	
Sirlene de Oliveira Mario Inacio	
Soila Maria Francisco Belo Ramos	


Sara Neves Ribeiro
Conceição Aparecida Francisco Belo Dias
Fernanda Luciano Fernandes
Keila Cristina Belo da Silva Oliveira
Maria Gabriela do Carmo Sobrosa
André Silveira do Amaral
Brunela Lima Borges
Henrique Freire Simmer
Rianne Freciano de Souza Francisco

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8592213097>

CAPÍTULO 8..... 86

A HETEROBIOGRAFIA COMO CAMINHO PARA A (AUTO) FORMAÇÃO: AS HISTÓRIAS DE VIDA E A REFLEXIVIDADE BIOGRÁFICA


Élica Luiza Paiva
Nínive Alves Lacerda

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8592213098>

CAPÍTULO 9..... 96

A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES NA APLICAÇÃO DOS MÉTODOS CENTRADOS NOS ESTUDANTES NUMA INSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM QUELIMANE


Rude José Lopes Matinada
Aderito Barbosa
Gaspar Lourenço Tocoloa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8592213099>

CAPÍTULO 10..... 109

A TECNOLOGIA COMPUTACIONAL A SERVIÇO DO ENSINO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO REMOTO


Beatriz Goudard
Cléia Demétrio Pereira
Alfredo Balduino Santos
Tiago Luiz Schmitz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130910>

CAPÍTULO 11..... 124

ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DO GOOGLE CLASSROOM NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO PERÍODO PANDÊMICO


Roseli de Barros Andreilino







 <https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130911>


CAPÍTULO 12..... 138

ALGUMAS RELEXÕES ACERCA DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jonatan Miotto
Gladys Denise Wielewski

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130912>

CAPÍTULO 13	144
AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE DE DESENHAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS	
Isabelle Cerqueira Sousa	
Cintia da Silva Soares	
Tatiânia Lima da Costa	
Raimunda Cid Timbó	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130913	
CAPÍTULO 14	154
AS CONTRIBUIÇÕES DOS FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
Fabiana Mazzaro Martins Lerosa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130914	
CAPÍTULO 15	164
AS POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS DO ENSINO HÍBRIDO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA PÚBLICA	
Maria Lucia Morrone	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130915	
CAPÍTULO 16	175
CAPACITAÇÃO PARA BIBLIOTECÁRIOS EM BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS	
Wanderlice da Silva Assis	
Jaziel Vasconcelos Dorneles	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130916	
CAPÍTULO 17	187
CLUBE DE BIOMIMÉTICA NA ESCOLA: CONSTRUINDO E DIVULGANDO SOLUÇÕES PARA PROBLEMAS COTIDIANOS	
Alexandre de Oliveira Rizzo	
Waldiney Mello	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130917	
CAPÍTULO 18	198
CONCEPÇÕES DE <i>FEEDBACK</i> E SUA IMPORTÂNCIA COMO UMA METODOLOGIA POSITIVA DE APRENDIZAGEM	
Janaína Borges de Azevedo França	
Maria Luiza Batista Bretas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130918	
CAPÍTULO 19	210
DIMENSÕES SOCIAIS E POLÍTICAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PELO MERCADO DO TRABALHO – UM ESTUDO DO CONSELHO REGIONAL DE ADMINISTRAÇÃO DO PARANÁ	
Taciana Cordazzo	

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130919>

CAPÍTULO 20.....223


DIAGNÓSTICO DAS INTERAÇÕES DIGITAIS E AS POSSIBILIDADES DAS TDICS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO DOS DISCENTES DO 3º ANO DO CURSO TÉCNICO EM SERVIÇOS JURÍDICOS INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO – IFPB CAMPUS AVANÇADO CABEDELO CENTRO

George de Paiva Farias

Renata Gomes Cavalcanti

Alexsandra Cristina Chaves

Jailson Oliveira da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130920>

SOBRE O ORGANIZADOR.....239

ÍNDICE REMISSIVO.....240

CAPÍTULO 4

A COLONIALIDADE DO SABER NO ENSINO DE FILOSOFIA: A NECESSIDADE DE MUDANÇAS NO CURRÍCULO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Data de aceite: 01/09/2022

José Eduardo Martins

Mestre em Gestão Educacional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - (UNISINOS)

<http://lattes.cnpq.br/5966436181655531>

Rosa de Lourdes Aguiar Verástegui

Professora Adjunta do Departamento de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina - (CEMAD/UDEL). Membro do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos pela Universidade Estadual de Londrina - (CEP/UDEL). Doutora em Filosofia da Educação pela Universidade Federal da Bahia - (UFBA)

<http://lattes.cnpq.br/9719283740744685>

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar, pela perspectiva decolonial, como a tendência eurocêntrica e a colonialidade do saber encontram-se presentes no curso de filosofia de uma Universidade Pública do Estado do Paraná. Tem como objetivos específicos: a) Observar no projeto pedagógico se há e como se processa a articulação entre o saber filosófico contido no projeto com as filosofias latino-americanas; b) analisar no currículo do curso pesquisado se há silenciamento em relação a filosofias não eurocêntricas. Metodologicamente o estudo é caracterizado como uma investigação qualitativa de tipo documental e bibliográfica com abordagem histórico-dialética. O estudo tem como fundamento teórico a rede conceitual

do coletivo de intelectuais latino-americanos denominado Modernidade/Colonialidade bem como o pensamento do filósofo Enrique Dussel e do sociólogo Boaventura de Sousa Santos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de filosofia. colonialidade do saber. eurocentrismo. educação superior. emancipação.

ABSTRACT: This article aims to analyze, from a decolonial perspective, how the eurocentric tendency and the coloniality of knowledge are present in the Philosophy course of a public university in the state of Paraná. Its specific objectives are a) to observe in the pedagogical project if there is and how the articulation between the philosophical knowledge contained in the project and the Latin American philosophies is processed; b) analyze in the curriculum of the researched course if there is silence in relation to non-eurocentric philosophies. Methodologically, the study is characterized as a qualitative investigation of documentary and bibliographic type with a historical-dialectical approach. The theoretical basis of the study is the conceptual network of the collective of Latin-American intellectuals called Modernity/Coloniality as well as the thinking of the philosopher Enrique Dussel and the sociologist Boaventura de Sousa Santos.

KEYWORDS: Philosophy teaching. coloniality of knowledge. eurocentrism. college education. emancipation.

1 | INTRODUÇÃO

Durante o meu percurso pela graduação em filosofia foi prática comum o excessivo

privilegio dado a determinados filósofos e teorias filosóficas, em sua maioria de matriz europeia, em detrimento de outros saberes e autores mais contextualizados com a realidade latino-americana. É evidente que as graduações seguem diretrizes e políticas nacionais e regionais, que cada curso possui uma finalidade e que nenhum curso de graduação ou pós-graduação será capaz de contemplar todos os sistemas teóricos ou filosóficos e saberes construídos historicamente pela humanidade. Entretanto, ao que me parece, se faz necessário oportunizar aos educandos dos cursos de graduação e pós-graduação de nossas universidades o maior número possível de experiências pedagógicas e filosóficas buscando, ao mesmo tempo, contextualizar a filosofia europeia no âmbito nacional e latino-americano. Diante disso, me emergiu o seguinte questionamento: Se nos cursos de graduação há ausência de saberes mais contextualizados com a realidade brasileira e latino-americana é porque existe carência de uma reflexão sobre a identidade nacional e latino-americana.

Como estudante de filosofia em uma faculdade brasileira e depois em meu trabalho profissional, tive a oportunidade de entrar em contato com uma diversidade de realidades sociais e culturais do Brasil e de outros países do continente latino-americano e posteriormente refletir e investigar com mais profundidade estas realidades durante meu mestrado em educação. Diante dessas experiências, emergiu em minha consciência a pergunta: O que é ser latino-americano? Existe uma pedagogia latino-americana? Existe uma filosofia latino-americana? Porque parece vigorar entre nós um sentimento de não pertencimento ao continente latino-americano?

Enquanto povos da América Latina, somos diferentes, é verdade, porém temos muitas semelhanças. Contudo, existe algo que nos cria estranhamentos, não conseguimos perceber as semelhanças históricas e identitárias. Paulo Freire (2010) afirma que, desde o período colonial, formou-se entre nós uma certa “Cultura do Silêncio” que proibia a expressão pessoal e cultural dos povos colonizados, tanto daqueles originários ou nativos quanto dos trazidos forçados do continente africano. Parece-nos normal sermos mais próximos e semelhantes com os europeus e estadunidenses do que com nossos irmãos e irmãs latinos?

Na realidade, os povos latino-americanos possuem raízes profundas, antigas e fortes que por conta de uma história marcada pela espoliação natural e cultural, fez com que essas raízes, assentadas em culturas milenares dos povos originários que aqui já viviam, fossem desarticuladas ou parecessem separadas devido aos processos colonialistas de desumanização e alienação. (DUSSEL, 1994). Por sua vez, Ramón Grosfoguel (2010) afirma que por muitas décadas estudos e publicações científicas sobre a América Latina vêm investigando a realidade latina a partir de esquemas teóricos estrangeiros e descontextualizados que reforçam olhares eurocêntricos sobre os fenômenos ocorridos no continente e tendo como consequência interpretações incoerentes da realidade latino-americana.

Sendo assim, a questão do eurocentrismo no campo da filosofia reveste-se de um debate de cunho epistemológico juntamente com o coletivo de intelectuais denominado Modernidade/Colonialidade que, por meio de estudos culturais, históricos e filosóficos, vêm nos últimos anos investigando e questionando os padrões de conhecimento presentes nos cursos de filosofia, mas não só, das universidades latino-americanas.

Desse modo, tornou-se necessário problematizar o currículo dos cursos de graduação em filosofia, pois, historicamente, os currículos das instituições de ensino filosófico estão marcados por aspectos eurocêtricos. A colonialidade se constitui, além do mais, por ser uma matriz de poder/saber que invade as relações de caráter tanto macrossociais quanto microssociais e que atua no cotidiano, como, por exemplo, promovendo a ausência dos saberes latino-americanos nas escolas, universidades e que expressam um processo de subalternização epistemológica dos saberes, da história e do ser e viver dos povos latinos.

2 | A REDE MODERNIDADE/COLONIALIDADE

O coletivo Modernidade/Colonialidade representa uma rede de intelectuais latino-americanos, caribenhos, norte-americanos e europeus que buscam refletir determinadas categorias, questões e problemáticas a partir da realidade latino-americana, questionando os fundamentos políticos, epistemológicos e ontológicos enraizados na sociedade latino-americana desde a colonização/invasão europeia ao continente. A respeito do coletivo, Escobar (2007, p. 12) salienta que:

Manteniendo el espíritu del grupo, argumentaría que este cuerpo de trabajo, aún relativamente desconocido en el mundo angloparlante por razones que van mucho más allá del idioma y que hablan del núcleo del programa, constituye una novedosa perspectiva desde Latinoamérica, pero no sólo para Latinoamérica sino para el mundo de las ciencias sociales y humanas en su conjunto.

A Rede Modernidade/Colonialidade (rede M/C) se origina, segundo Grosfoguel (2010), em meados da década dos anos noventa, fruto de uma dissidência com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos que, apesar de empreender estudos a partir das camadas sociais subalternizadas, produzindo conhecimentos desde a realidade cultural, política, social e econômica dos povos latino-americanos, o faziam utilizando bases conceituais, sistemas teóricos e esquemas explicativos oriundos de interpretações eurocêtricas sobre a América Latina. Era necessário, portanto, de acordo com Grosfoguel (2010), transcender epistemologicamente os estudos críticos latino-americanos, substituindo-os por uma outra perspectiva, um pensamento crítico não mais subordinado aos cânones europeus, o que significa efetivar um giro epistemológico, superando aquilo que Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses denominam, por sua vez, de pensamento abissal:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste

num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo 'deste lado da linha' e o universo 'do outro lado da linha'. A divisão é tal que 'o outro lado da linha' desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível (SANTOS; MENESES, 2010, p. 31-32).

O pensamento abissal derivado da modernidade ocidental eurocêntrica é aquele tipo de pensamento que para existir necessita negar todas as outras formas possíveis de compreensão do mundo, cosmovisões outras, esquemas explicativos da realidade, silenciando-os e invisibilizando-os como não existentes. Este “pensamento dominador” propõe modelos a serem imitados, com o intuito “civilizatório”, e aceitar de forma passiva e mecânica esta imposição é adotar uma situação de inferioridade respeito à cultura forânea, e esta situação dá lugar a conquista moral. Somente assim foi possível à modernidade ocidental eurocêntrica desenvolver e manter uma epistemologia com pretensão de universalidade até os dias atuais (ZEA, 1988).

Portanto, a Rede Modernidade/Colonialidade postula a necessidade de um giro decolonial ou um pensamento pós-abissal que seja capaz de derrubar as máscaras encobertas pela modernidade, que questiona a pretensão de toda e qualquer teoria de se autoproclamar e se autocompreender como universal, única e verdadeira em detrimento da exclusão e invisibilização de outros saberes. A evidência do totalitarismo e a dominação não é um processo civilizatório. Pelo contrário, a barbárie está em querer ser como o colonizador, a ponto de perder a própria identidade, anulando suas tradições, renegando seus valores e desistindo de sua criatividade e originalidade (SANTOS; MENESES, 2010; ZEA 1988).

Sendo assim, a coletividade de argumentação decolonial vem criticar e questionar a hegemonia do saber, ser e poder instituído, afirmando que existem padrões cognitivos que se autodenominam como únicos e universais para se produzir conhecimento e que assim procedendo acabam por negar outras formas de saber, de ser e de poder, particularmente o saber e ser latino-americano. Para Dussel (1994), a negatividade ontológica do outro, produzida pelo *Ego Conquiro*¹ fundado na modernidade, caracterizou o outro como um não-ser-inculto.

Desta forma, o coletivo denominado Modernidade/Colonialidade (M/C), tem buscado constituir-se num projeto de desconstrução do padrão de poder/saber colonial e reconstrução e afirmação de um modelo de pensamento de fronteira, ou seja, saberes “de” e “a partir” dos sujeitos negados historicamente por uma hierarquia epistemológica e

1 Segundo Dussel, é “A partir do “eu conquisto” ao mundo azteca e inca, a toda a América; a partir do “eu escravizo” aos negros da África vendidos pelo ouro e pela prata conseguida com a morte dos índios no fundo das minas; desde o “eu venço” das guerras realizadas na Índia e na China até a vergonhosa “guerra do ópio”; a partir deste “eu” aparece o pensamento cartesiano do *ego cogito* (DUSSEL, 1977, p. 14).

ontológica instalada no período colonial e presente até nossos dias na forma contemporânea de colonialidade.

Segundo Grosfoguel (2010), os conhecimentos silenciados pelo processo colonizador necessitam ser desocultados através da elaboração de um pensamento de fronteira que atue como uma resposta epistêmica a partir 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 libertação descolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada (GROSFOGUEL, 2010, p. 481).

Apesar do surgimento do coletivo Modernidade/Colonialidade ter ocorrido na metade da década de 90, a genealogia decolonial deita suas raízes em movimentos sociais e acadêmicos anteriores, tais como a filosofia da libertação do filósofo argentino Enrique Dussel; a sociologia da libertação do colombiano Orlando Fals Borda; os estudos dos intelectuais caribenhos Franz Fanon e Aimé Césaire; os movimentos de educação popular e a pedagogia do oprimido do brasileiro Paulo Freire; a teoria da dependência da comissão econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a teologia da libertação latino-americana (ESCOBAR, 2007).

Sendo assim, todos estes atores acima mencionados têm em comum a busca pelo desvelamento da realidade latino-americana encoberta por séculos de dominação colonial que perduram até os dias atuais. As roupagens mudam, mas a fome e a sede de exploração e dominação sobre o continente continuam acontecendo sob a forma de colonialidade.

Por isso podemos parafrasear a Dussel quando diz: “A América não há sacudido ainda suas correntes, arrasta-se acima das pegadas com os olhos vendados; não respira em suas obras um pensamento próprio” (ZEA, 1988, p. 112, tradução nossa)². A América Latina ainda procura por sua originalidade, e ela deve ser encontrada em suas raízes que fortalecem sua identidade, e deve observar que os povos europeus que se nomearam centro do mundo às custas das periferias, utilizam suas vantagens econômicas para legitimar sua dominação.

3 | A COLONIALIDADE E SUAS DIMENSÕES

De acordo com o coletivo Modernidade/Colonialidade, a abordagem colonialidade possui três dimensões distintas, mas ao mesmo tempo entrelaçadas, que são: a colonialidade do poder, a colonialidade do saber e a colonialidade do ser. Mas o que se entende por colonialidade? Qual a origem do termo? De acordo com Quijano (2010), o termo colonialidade, embora vinculado ao conceito de colonialismo, é diferente deste:

Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração

² “La América no há sacudido aún sus cadenas; se arrastra sobre nuestras huellas con los ojos vendados; no respira en sus obras un pensamiento propio”

onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoira que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado (QUIJANO, 2010, p. 84).

O que Quijano define com a abordagem colonialidade é, portanto, um dos elementos constitutivos do padrão mundial de poder capitalista, originado a partir do “descobrimento” da América, que irá se estender sobre todo o mundo sob influência do ocidente imperial (Europa e depois Estados Unidos) como um prolongamento no tempo e no espaço do colonialismo originário, que mesmo após seu término com a emancipação política das ex-colônias, mantêm-se enraizado nas estruturas sociais, políticas e culturais dessas antigas colônias, agora sob a forma de colonialidade (QUIJANO, 2010).

Por sua vez, a colonialidade, além da sua dimensão de poder exercido sob a forma de exploração/domínio econômico, se apresenta também em duas outras dimensões: a do saber e a do ser. Isto porque o processo de colonização estabeleceu, além de uma geopolítica da economia centrada nos países colonizadores, também uma geopolítica do conhecimento, ou seja, aquelas condições epistêmicas que possibilitaram a reprodução do saber dominante de matriz europeia, ou seja, o fenômeno do eurocentrismo (DUSSEL, 2000).

Forjou-se, desse modo, um pretenso saber universal que ajudou a ocultar os interesses de dominação dos países colonizadores. A esse respeito, Quijano (2010, p. 85) salientará que:

Desde o século XVII, nos principais centros hegemônicos desse padrão mundial de poder, nessa centúria, não sendo um acaso a Holanda (Descartes, Spinoza) e a Inglaterra (Locke, Newton), desse universo intersubjetivo, foi elaborado e formalizado um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo: a medição, a externalização (ou objetivação) do cognoscível em relação ao conhecedor, para o controle das relações dos indivíduos com a natureza e entre aquelas em relação a esta, em especial a propriedade dos recursos de produção.

Portanto, a colonialidade do saber foi sendo gestada e implementada em conformidade e simultaneamente com a colonialidade do poder em vista da expansão do capitalismo. Em outras palavras, o domínio e a exploração dos colonizadores europeus sobre os povos recém conquistados ou trazidos à força para o continente latino-americano como mão de obra escrava precisou de um aliado a altura da ganância e sede de poder e lucro dos colonizadores capitalistas europeus. Esse aliado foi a colonialidade do saber que buscou invisibilizar, ocultar e inferiorizar os saberes dos povos nativos e escravizados e promover como saber único e legítimo o saber europeu (BALLESTRIN, 2013).

Por outro lado, a colonialidade do poder e a colonialidade do saber só se tornaram possíveis pelo fato de ter existido uma negação ontológica como ética do dominador (DUSSEL, 1994). Nesse sentido, os colonizadores europeus, negando a humanidade do Outro, a dos povos originários primeiro e mais tarde a do africano escravizado, atribuem sua aventura de conquista e destruição alheia como um ato civilizador:

Uma vez provada a justiça da expansão europeia como uma obra civilizadora, emancipadora da barbárie a que estavam submetidos, tudo o resto (a conquista pelas armas, a espoliação do ouro e da prata referidos, o declarar os índios 'humanos' em abstrato, mas não as suas culturas, uma organização política em que o poder reside nas instituições colônias, a imposição de uma religião estrangeira de uma forma dogmática etc.) fica justificado (DUSSEL, 2010, p. 356).

Portanto, desde a conquista da América, as culturas ameríndias e demais culturas não europeias vêm sendo construídas como o Outro negado. Um Outro tratado como objeto, como coisa passível de ser dominada, subjugada, explorada. É justamente esta ética da negação ontológica do Outro como um ser, como um sujeito, que possibilitará a imposição da cultura do dominador sobre as subjetividades dos povos ameríndios na forma de colonialidade do saber.

4 | COLONIALIDADE DO SABER E O ENSINO DE FILOSOFIA

Na América Latina, o colonialismo e suas dimensões de poder, ser e saber, engendraram uma cultura hegemônica que acabou por excluir saberes, conhecimentos e práticas dos povos colonizados as quais não se enquadravam nos cânones da cultura dominante do colonizador europeu. Essa supressão de conhecimentos, saberes e práticas culturais resultou num epistemicídio, ou seja, uma quase total aniquilação e desaparecimento das formas e saberes próprios dos povos colonizados e subjugados (SANTOS; MENESES, 2010).

Por sua vez, as universidades legitimaram e reforçaram historicamente o predomínio do saber e conhecimento europeu sobre os saberes e conhecimentos dos povos não europeus, produzindo concepções, conteúdos e práticas predominantemente eurocêntricas e silenciando as manifestações epistêmicas e culturais não europeias. Sendo assim, na universidade encontra-se presente o fenômeno da colonialidade do saber. Nas escolas e universidades brasileiras e latino-americanas a história tem sido estudada a partir da visão do colonizador europeu e a filosofia pensada a partir da tradição filosófica europeia (SANTOS; MENESES, 1997).

A questão do eurocentrismo no campo da filosofia será problematizado por Dussel (1977) ao não se encontrar praticamente nos currículos dos cursos de filosofia das instituições de ensino superior da América Latina alusão ao pensamento latino-americano e muito menos a filósofos latino-americanos e sim majoritariamente referência a filósofos europeus. Ocorre que um currículo eurocêntrico impossibilita epistemologias deste

a subalternidade, desde “o não ser”, desde a alteridade não europeia, haja visto que a colonialidade do saber imprime nos desenhos curriculares um modo hegemônico de pensar e produzir conhecimento que é e deve ser o modo europeu de produzir conhecimento, de pensar e fazer filosofia e ciência, enfim, de educar.

De acordo com Arroyo (2012), o sistema educacional na América Latina encontra-se:

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

O modelo educativo eurocêntrico tende, portanto, a marginalizar os sujeitos, os saberes, as epistemologias, as filosofias e pedagogias que divergem do seu padrão de classificação. Tal arrogância epistêmica exclui os saberes da experiência cotidiana, os saberes populares e não científicos. Do mesmo modo, a subalternização de saberes está presente nas disciplinas e currículos de filosofia, tornando evidente a produção intencional do silenciamento de outras formas de filosofar, como é o caso da filosofia latino-americana, indígena e africana (DUSSEL, 1977; SANTOS; MENESES, 2010).

No que se refere ao curso de licenciatura em filosofia da Universidade Estadual de Londrina, a análise do ementário das disciplinas acadêmicas do curso indica que sua estrutura curricular segue um padrão tradicional eurocêntrico de construção do conhecimento filosófico. Sendo assim, foi observado em apenas duas disciplinas do ementário das atividades acadêmicas do curso de Filosofia/Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina (Cf. Anexo A), de um total de 28 disciplinas obrigatórias ofertadas durante os quatro semestres de duração total do curso, a presença de alguma temática que problematizasse realidades mais próximas do contexto latino-americano e brasileiro. Na disciplina 1FIL051 – Núcleo Teórico/Prático de Filosofia Política – temos menção a história e cultura afro-brasileira e africana; e na disciplina 1 FIL055 – Núcleo Teórico/Prático de Metafísica, Subjetividade e Estética – temos menção ao tema da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional.

Podemos dizer que a menção e o estudo de temas problematizadores de questões de diversidade étnico-raciais, de gênero e sexuais e o estudo de história e cultura afro-brasileira em duas das disciplinas do curso de licenciatura em filosofia da referida universidade é já um tímido avanço, uma tentativa de romper com a hegemonia filosófico-educacional eurocêntrica presente no currículo do curso.

Nos últimos anos têm surgido inúmeras iniciativas no sentido de promover uma maior visibilidade em relação aos saberes e cultura dos grupos sociais minoritários e suas lutas históricas. Ribeiro (2019) destaca que em virtude da força dos movimentos negros

no Brasil iniciou-se uma crescente discussão a respeito do racismo estrutural presente na sociedade brasileira com o aumento na produção de materiais didáticos, saltos no número de publicações científicas, formação de grupos e linhas de pesquisa que tratam de temas relacionados as questões étnico-raciais. No entanto, é preciso ressaltar que ainda existe uma invisibilidade acentuada nas disciplinas dos cursos de filosofia no Brasil de temáticas que não estejam atreladas ao cânone filosófico europeu. Segundo Nascimento e Botelho (2010):

A última discussão no Ministério da Educação sobre o currículo de filosofia que se verteu em normatização aconteceu em 2001, com a publicação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Filosofia³. Ali, basicamente, as mesmas estruturas curriculares que pensavam o curso de filosofia cinquenta anos antes continuam vigentes. Estas mesmas estruturas mantêm implícitas um notável silenciamento da produção filosófica latino-americana e, sobretudo, a brasileira (NASCIMENTO; BOTELHO, 2010, p.67).

Decorre, portanto, da manutenção de uma estrutura curricular filosófica eurocentrada, inclusive nos documentos educacionais oficiais brasileiros, a naturalização do silenciamento acadêmico dos saberes e culturas de grupos sociais minoritários. Um silenciamento que induz a pensar estes grupos como incapazes de produzirem conhecimento válido e filosofia autêntica.

Oliveira e Albuquerque (2010) trazem para o debate da filosofia da educação a problemática da negação da filosofia dos povos originários. De acordo com as autoras, há nos processos educativos e epistemológicos a reprodução de um modelo moderno/colonial hegemônico de fazer filosofia, impossibilitando deste modo qualquer tentativa de compreensão de uma filosofia própria dos povos originários. Segundo as autoras, é necessário repensar desde uma perspectiva filosófico-educacional intercultural:

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

O olhar intercultural sobre a filosofia é, portanto, um caminho possível no sentido de romper com a hegemonia da visão eurocêntrica sobre o pensar filosófico, resgatando e valorizando outros saberes, outras formas de construir conhecimento, outros modos de enxergar a realidade, de outros pontos de vista, pois que todo ponto de vista é sempre a vista a partir de um ponto específico que, assim sendo, não é e nem pode ser totalizante, mas parte constitutiva de um todo maior e inesgotável.

3 Trata-se do parecer CNE/CES 492/2001 (BRASIL, 2001).

51 CONCLUSÃO

O presente artigo deseja reforçar a hipótese de que a filosofia e o estudo de filosofia no Brasil e demais países latino-americanos estão envolvidos em matrizes de saber que produzem desigualdades na distribuição, acesso e produção deste saber. Os saberes considerados relevantes pela tradição filosófica ocidental são, em sua maioria, os saberes europeus. Na academia brasileira e sobretudo nas disciplinas dos cursos de filosofia o que se verifica é o silenciamento dos saberes dos povos originários e afrodescendentes e a quase inexistência de estudos e reflexões que busquem pensar e conceituar a filosofia a partir do contexto específico do continente latino-americano.

Uma perspectiva de filosofia e educação decolonial requer, portanto, pensar a partir de um outro lócus de enunciação, que é o dos sujeitos e culturas subalternizados pela colonialidade. A partir deste outro lugar de enunciação que comporta um outro olhar sobre a história e a realidade, novas possibilidades epistêmicas surgirão e novas lógicas educativas brotarão do solo fecundo dos saberes dos povos do continente latino-americano, sem a necessidade de sermos sempre imitadores do pensamento alheio. Como nos recorda Zea (1988), a barbárie está em querer ser como o colonizador, a ponto de perder a própria identidade, anulando as próprias tradições, renegando os seus valores e desistindo de sua criatividade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2029>. Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **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: CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2021.

DUSSEL, Enrique. **1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad**. La Paz: Plural Editores: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1994. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20111218114130/1492.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2021.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 24-33. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2021.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**. São Paulo: Edições Loyola: UNIMEP, 1977.

DUSSEL, Enrique. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidade/colonialidad latinoamericano. *In*: SAAVEDRA, José Luis (comp.). **Educación superior, interculturalidad y decolonización**. La Paz: Fundación PIEB: CEUB, 2007. p. 11-54. Disponível em: <http://ayalaboratorio.com/2020/04/07educacion-superior-interculturalidad--y-decolonizacion/>. Acesso em: 4 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. Liberdade cultural na América Latina. *In*: STRECK, Danilo (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 333-345.

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

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

GROSFUGUEL, 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. p. 455-491.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

MIGNOLO, Walter. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisfério occidental en el horizonte colonial de la modernidad. *In*: LANDER, Edgardo (comp.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 34-52. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do; BOTELHO, Denise. Colonialidade e educação: o currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 14, p. 66-89, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4398>. Acesso em: 18 mar. 2021.

OLIVEIRA, Ivaniide Apoluceno; 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.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

WALSH, Catherine. 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: 7 Letras, 2009.

ZEA, Leopoldo. **Discurso desde la marginación e la barbarie**. México: Fondo de Cultura Económica, 1988.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem 14, 19, 20, 22, 26, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 75, 77, 81, 82, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 113, 114, 117, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 139, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 156, 158, 159, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 179, 188, 190, 197, 198, 199, 200, 201, 204, 205, 206, 207, 208, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 233, 234, 235, 236, 237, 238

Arte 95, 98, 127, 144, 145, 148, 152, 153, 159, 163

Atuação profissional 26, 30, 139, 141

(Auto)formação 86, 88, 89, 91, 92, 94, 95

Avaliação 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 62, 63, 64, 83, 98, 102, 103, 104, 106, 109, 111, 116, 118, 135, 137, 138, 143, 169, 171, 172, 183, 200, 203, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 218, 219, 220, 221

B

Bibliotecários 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185

Bibliotecas 30, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185

Biomimetismo 187

C

Capacitação 71, 114, 133, 135, 175, 176, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 224

Colonialidade do saber 44, 48, 49, 50, 51

Concepções 12, 13, 16, 17, 19, 20, 22, 34, 35, 50, 55, 56, 57, 64, 71, 85, 113, 138, 142, 143, 144, 198, 217

Construtivismo 107, 187, 189

Currículo 1, 2, 9, 11, 15, 24, 25, 34, 42, 43, 44, 46, 50, 51, 52, 54, 63, 64, 66, 67, 87, 96, 97, 102, 105, 106, 107, 108, 139, 169, 171, 187, 189

Curso de Pedagogia 1, 4, 17, 18, 20, 24, 25, 26, 140

D

Democracia 14, 18, 19, 22, 163, 210, 215, 217

Desenho 82, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 42, 43, 44, 45, 48, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 95, 97, 99, 105, 106,

107, 108, 110, 111, 112, 114, 121, 122, 123, 125, 126, 129, 130, 131, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 150, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 172, 173, 174, 178, 179, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 198, 199, 204, 205, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 227, 231, 233, 236, 237, 238, 239

Educação de jovens e adultos 26, 56, 57, 58, 65, 66, 67

Educação inclusiva 59, 164, 165, 172

Educação infantil 9, 14, 26, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 42, 43, 75, 77, 79, 80, 84, 111, 150

Educação superior 3, 4, 23, 44, 105, 178, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 218, 219, 220, 221, 222

Emancipação 44, 49, 58, 129, 217, 220, 221

Ensino 1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 44, 46, 50, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 71, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 84, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 154, 156, 158, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 177, 178, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 195, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 211, 212, 213, 214, 215, 218, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239

Ensino-aprendizagem 31, 32, 34, 37, 64, 96, 99, 124, 127, 133, 134, 136, 139, 141, 143, 188, 223, 224, 233, 236, 238

Ensino de Biologia 187, 190

Ensino de Filosofia 44, 50

Ensino híbrido 115, 136, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 191

Ensino remoto 115, 116, 117, 119, 120, 123, 124, 125, 129, 134, 167, 191, 204, 207

Ensino superior 2, 6, 7, 8, 9, 11, 18, 22, 26, 27, 28, 30, 50, 80, 96, 98, 99, 104, 105, 106, 121, 165, 178, 211, 212, 213, 214, 218, 239

Escolas Municipais 56, 57

Escrita 26, 30, 41, 63, 70, 71, 72, 73, 80, 89, 90, 144, 150, 151, 152, 159, 202, 207

Estágio curricular supervisionado 109, 110, 111, 112, 113, 116, 121, 122, 123

Estudante 27, 37, 45, 71, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 110, 111, 119, 126, 127, 128, 129, 132, 134, 135, 166, 168, 169, 171, 199, 203, 227, 228, 231, 234, 235

Eurocentrismo 44, 46, 49, 50, 53, 54

Experiência 12, 15, 36, 51, 62, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 108, 109, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 122, 129, 130, 132, 133, 135, 137, 147, 148, 150, 156, 160, 161, 170, 196, 207, 217, 220, 232, 238

F

Feedback 99, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209

Formação docente 16, 26, 28, 29, 61, 123, 164

Formação profissional 2, 110, 210, 213, 221

G

Gêneros discursivos 68, 69, 70, 71, 72, 73

Google Classroom 114, 115, 118, 120, 124, 125, 126, 132, 136

H

Heterobiografia 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95

História da educação 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 59, 108, 139

Histórias de vida 86, 87, 88, 89, 90, 92, 94, 95

I

Intervenção docente 109, 111, 116, 117

L

Leitura 26, 27, 28, 29, 30, 58, 63, 68, 70, 73, 80, 101, 106, 111, 115, 144, 145, 148, 150, 152, 163, 183, 214, 216

M

Metodologias 26, 61, 64, 65, 96, 98, 99, 100, 119, 121, 124, 129, 139, 140, 142, 165, 172, 174, 185, 198, 224, 237, 238

Métodos 59, 63, 96, 99, 100, 104, 108, 121, 128, 129, 131, 134, 135, 188, 189, 191, 222, 233, 238

N

Narrativas 86, 87, 88, 89, 91, 92, 94, 95, 239

Natureza 32, 49, 68, 70, 71, 106, 121, 155, 158, 187, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 217

P

Participação 34, 57, 58, 62, 64, 82, 99, 101, 103, 104, 105, 110, 116, 132, 169, 170, 171, 180, 182, 183, 184, 185, 190, 196, 204, 206, 210, 211, 212, 213, 215, 218, 219, 220, 221, 222

Pedagogia histórico-crítica 81, 154, 155, 158, 159, 162, 163

Pergamum 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185

Planejamento 32, 33, 40, 42, 61, 62, 83, 108, 111, 113, 114, 117, 120, 125, 135, 138, 139,

140, 141, 142, 143, 156, 168, 170, 198, 222, 223, 229, 230, 235, 237

Prática pedagógica 36, 41, 61, 64, 68, 70, 71, 117, 118, 127, 138, 139, 141, 142

Práticas de leitura 26, 27, 28, 30

Professor 1, 12, 15, 24, 30, 32, 33, 34, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 63, 68, 73, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 112, 113, 117, 119, 123, 126, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 149, 151, 152, 160, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 188, 189, 191, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 239

Projeto Político-Pedagógico 56, 61

Psicologia histórico-cultural 154, 155, 158, 159, 162, 163

S

Saúde 10, 11, 41, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 125, 130, 137, 178, 182, 204, 205, 207, 208

Sociais 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 22, 28, 29, 33, 38, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 61, 62, 63, 64, 65, 69, 70, 71, 72, 77, 78, 80, 82, 83, 108, 125, 127, 133, 141, 157, 158, 159, 161, 164, 165, 172, 189, 193, 196, 210, 211, 214, 215, 219, 231

Sustentabilidade 83, 187

T

Tecnologia computacional 109, 113

U


Universidade 1, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 44, 50, 51, 54, 56, 66, 67, 75, 80, 85, 86, 87, 92, 93, 95, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 123, 124, 136, 138, 163, 164, 174, 175, 176, 177, 179, 186, 187, 190, 207, 209, 210, 213, 214, 215, 220, 238, 239


EDUCAÇÃO

ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:


Currículo, políticas e práticas



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

EDUCAÇÃO

ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Currículo, políticas e práticas



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 