FILOSOFIA DESCOLONIAL EM DIÁLOGO EPISTÊMICO PARA A EDUCAÇÃO

*DISCOLONIAL PHILOSOPHY IN EPISTEMIC
DIALOGUE FOR EDUCATION*

*FILOSOFÍA DESCOLONIAL EN DIÁLOGO
EPISTÉMICO PARA LA EDUCACIÓN*

ANTONIO FILOGENIO DE PAULA JUNIOR¹

¹Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba/SP-Brasil

Subvenção: CAPES

RESUMO Este artigo analisa como a educação brasileira sofre ao longo do tempo o impacto de medidas governamentais que tentam submetê-la à condição de subserviência ao interesse político, no qual os valores socioeconômicos estabelecidos são sobrepostos aos valores que pensam a integridade humana. O conceito de *ego conquiro*, na Filosofia da Libertação, de Enrique Dussel, uma filosofia da *práxis* contra a colonização, ao lado da ideia de pronunciamento de si e do diálogo na Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, possibilitam a atualização da crítica referente à educação que também é alvo de um processo de colonização epistêmica. É uma perspectiva em grande medida pautada no olhar de dominação do centro que tem sido um desafio no campo do conhecimento, algo que necessita ser superado no intuito de promover a percepção e reconhecimento de outros modos de ser necessários ao desenvolvimento humano, que sejam capazes de contribuir na superação de um *ethos* voltado ao mercado. A exclusão de outras formas de conhecimento, em especial dos negros e indígenas na educação escolar, é um exemplo consistente desse quadro histórico de omissões. Para tanto, o reconhecimento das contribuições epistêmicas africanas na constituição da epistemologia afro-brasileira é fundamental. Esses saberes se referem ao conjunto de conhecimentos gerados nessa cultura que precisam ser disponibilizados para reflexão sobre a educação.

PALAVRAS-CHAVE: FILOSOFIA; LIBERTAÇÃO; EDUCAÇÃO; COLONIALIDADE E PENSAMENTO.

ABSTRACT This article analyzes how the Brazilian education suffers over time the impact of governmental measures that try to subject it to the condition of subservience to the political interest, in which the established socioeconomic values are superimposed on the values that think the human integrity. The concept of *ego conquiro*, in the Philosophy of Liberation, of Enrique Dussel, a philosophy of *praxis* against colonization, along with the idea of self-pronouncement and dialogue in *Pedagogia do Oprimido*, by Paulo Freire, make it possible to update the critique of education that is also the aim of a process of epistemic colonization, a perspective that is largely based on the look of domination of the center that has been a challenge in the field of knowledge. It is something that needs to be overcome in order to promote the perception and recognition of other ways of being necessary to the human development that can contribute to overcoming a market-oriented *ethos*. The exclusion of other forms of knowledge, especially of blacks and Indians in school education, is a consistent example of this historical framework of omissions. For this, the recognition of African epistemic contributions in the constitution of Afro-Brazilian epistemology is fundamental. These knowledges refer to the set of knowledge generated in this culture that need to be made available for reflection on education.

KEYWORDS: PHILOSOPHY; LIBERATION; EDUCATION; COLONIALITY AND THOUGHT.

Resumen Este artículo analiza cómo la educación brasileña sufre a lo largo del tiempo el impacto de medidas gubernamentales que intentan someterla a la condición de subordinación al interés político, en el cual los valores socioeconómicos establecidos se superponen a los valores que piensan la integridad humana. El concepto de *ego conquiro*, en la Filosofía de la Liberación, de Enrique Dussel, una filosofía de la *praxis* contra la colonización, al lado de la idea de pronunciamiento de sí y del diálogo en la Pedagogía del Oprimido, de Paulo Freire, posibilitan la actualización de la crítica referente a la educación que también es el objetivo de un proceso de colonización epistémica. Es una perspectiva en gran medida pautada en la mirada de dominación del centro que ha sido un desafío en el campo del conocimiento, algo que necesita ser superado con el propósito de promover la percepción y reconocimiento de otros modos de ser necesarios desarrollo humano, que sean capaces de contribuir en la superación de un *ethos* orientado al mercado. La exclusión de otras formas de conocimiento, en especial de los negros e indígenas en la educación escolar, es un ejemplo consistente de ese cuadro histórico de omisiones. Para tanto, el reconocimiento de las contribuciones epistémicas africanas en la constitución de la epistemología afro-brasileña es fundamental. Estos saberes se refieren al conjunto de conocimientos generados en esta cultura que necesitan estar disponibles para reflexión sobre la educación.

PALABRAS CLAVE: FILOSOFÍA; LIBERACIÓN; EDUCACIÓN; COLONIALIDAD Y PENSAMIENTO.

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre o percurso histórico e filosófico da educação no Brasil conduz à percepção de que a mesma foi marcada por omissões por parte dos governos, seja no período

colonial ou na República. Essas omissões variadas se referem, segundo Saviani (2013), ao pouco comprometimento na elaboração de políticas voltadas para a educação que garantissem o seu acesso com qualidade para todos.

Analisando algumas especificidades desse processo histórico, é perceptível a baixa presença de negros, não somente como alunos, mas como sujeitos pensantes na estruturação da educação no Brasil, em decorrência, principalmente, dos processos de colonização, escravização e marginalização, sendo essa margem entendida como estar fora da cidadania, uma condição que os negros vivenciam após a abolição da escravidão.

Por sua vez, é cada vez mais significativa a participação de educadores negros que ocupam espaços de representação em diferentes contextos sociais na escola, na universidade, na educação popular e comunitária, nos ministérios, secretarias de governo e, desse modo, asseguram que pautas sociais, entre elas a questão racial, sejam consideradas. Com isso, há um intenso movimento organizativo da comunidade negra para discutir questões ligadas à educação a partir da percepção de si, o que implica a revisão histórica, social e epistêmica de suas origens e civilização.

A elaboração da Lei Federal 1.639/2003, a partir da LDB de 1996, é um dos exemplos dessa atuação de intelectuais engajados no movimento negro atentos à questão educacional, cultural e política. O mesmo ocorrerá em sua readequação em 2008 por intermédio da Lei Federal 11.645, que acrescenta à lei original a questão indígena. Desse modo, salienta a necessidade de se valorizar e implementar os estudos nas escolas do Brasil dos conhecimentos sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, como forma de promover o reconhecimento cidadão dessas populações ainda vítimas de marginalização, preconceito e, com isso, alvo das condições precárias de saúde, trabalho, moradia e renda, em sua maioria.

Por conta do processo escravista perpetrado pela Europa para o continente africano, as pessoas negras foram gradativamente coisificadas, a sua humanidade diminuída ou mesmo negada. Com isso, as suas capacidades intelectivas e civilizatórias foram desmerecidas e invisibilizadas. Trata-se de uma proposta de negação epistêmica.¹ O que no horizonte reflexivo sobre a condição humana se configura em um extermínio intelectual, epistêmico,² em prol da centralidade de um lugar, de um modo que se percebe hegemônico. Trata-se de um centralismo de autoafirmação que nega a humanidade a outros sujeitos.

Tal condição não se deu apenas aos escravizados africanos trazidos para o Brasil, mas foi comum em toda a América e Caribe. De acordo com Enrique Dussel (1977), o projeto de desenvolvimento econômico da Europa se consolida na devastação do outro e na afirmação do *ego conquiro* = ego da conquista, a marca do opressor. Tal perspectiva se caracteriza por uma destruição do outro, de suas condições materiais de existência, o que implica também a destruição de suas culturas, como salienta o antropólogo Kabengele Munanga (2009).

¹ Epistêmica se refere aos saberes elaborados e transmitidos por essas pessoas. Cabendo o termo epistemologia ao estudo desses saberes, ou mesmo o estudo do conhecimento.

² Esse extermínio epistêmico é tratado por alguns autores como epistemicídio, e pode ser encontrado no sociólogo português Boaventura de Sousa Santos e na filósofa brasileira Sueli Carneiro.

É relevante salientar o papel da cultura negra na reafirmação da condição humana dos escravizados, nas organizações de luta e enfrentamento do escravismo, ou seja, as condições materiais de existência serão estabelecidas a partir dessa retomada de si, o que conduz ao entendimento social de como os movimentos sociais negros, também, a partir da cultura, constituem seus modos de resistência nesses territórios reconfigurados num espaço com possibilidades de libertação. A própria constituição da organização libertária do quilombo é uma expressão dessa herança cultural. “Os bantos, os primeiros a chegar, deram o primeiro exemplo de resistência à escravidão na reconstrução do modelo africano do “quilombo”, importado da área geográfica-cultural Congo-Angola” (MUNANGA, 2009, p. 92).

As culturas negras da diáspora são um fenômeno essencial para se compreender os processos de libertação, desde que se entenda a cultura em toda a sua dinâmica e atuação transformadora da natureza, o espaço criativo e inventivo com o qual o ser humano reelabora e reconfigura a sua condição existencial e material. Desse modo, a capoeira, o candomblé, o samba, a *caiumba*, a capoeira, o jongo, o maracatu, entre tantas outras, além de processos de recriação e reinterpretação do mundo habitado, portanto, espaços de fortalecimento da humanidade alijada do escravizado, são, também, espaços de aprendizado, no qual escolas ancestrais de saberes se constituem, o que garante a transmissão e atualização de sentidos de vida que se voltam à cosmogonia, filosofia, mitos e tantas formas narrativas pelas quais as civilizações africanas se estabeleceram e tiveram continuidade na diáspora.

Por intermédio dessas culturas de resistência afrodiaspóricas, conhecidas como culturas afro-brasileiras, as representações culturais, sociais, educativas e administrativas africanas são recriadas em solo brasileiro, assumindo distintas estéticas de apresentação e representação. São culturas que se constituem a partir da sua base africana na busca pela afirmação de uma humanidade negada ao sujeito escravizado e, com isso, afirmam a sua existência material. Nessa perspectiva, que se encontra nas tradições de matriz africana, a materialidade dos seres não é desconexa de sua capacidade de pensamento e elaboração de sentido mediada pela cultura, maneira pela qual exprime não somente os aspectos estéticos criativos de suas transformações artísticas, linguísticas e religiosas, como também reconstitui sua espiritualidade, expressa em sua corporeidade.

Na base de sustentação dessas culturas está um conjunto epistêmico que estabelece formas de pensamento e organização da vida. Essa epistemologia se origina em outros modos de percepção do mundo. São esses saberes que precisam ser reconhecidos e, assim, serem disponibilizados para auxiliarem na reflexão sobre a educação, seja ela escolar ou não. O negro não pode apenas ser notado como possibilidade de conteúdo programático, como parte do currículo, contudo, sem o direito de pensar o próprio currículo e o sentido que se busca para a educação, no qual exista uma pauta para além do mercado. Esta é uma situação de opressão oriunda do olhar colonizador.

De acordo com Paulo Freire (1979), o reconhecimento dessa situação de opressão permite um processo de conscientização, quando então, o oprimido toma posse de sua humanidade e promove o enfrentamento de situações que o alijam de sua condição de vida

plena, as condições materiais e de sentido de existência. Ao realizar esse movimento, existe uma retomada de si, um pronunciamento de quem se é, o que se pensa e o que se busca.

Por intermédio da crítica colonial, Dussel e Freire sinalizam a necessidade de se conhecer o outro, nesse caso, o negro, e suas formas de ser e estar, o que manifesta um pressuposto ético, plenamente vinculado às condições concretas da vida, e uma vida partilhada no comum dos seres. No Brasil, trata-se de uma necessidade imediata, não somente pela presença significativa de negros na sociedade brasileira, mas principalmente por tornar disponível um conjunto epistemológico pouco conhecido, que pode contribuir significativamente para reflexão sobre a educação, principalmente uma educação voltada para o outro, que seja amparada em valores comunitários e solidários. Desse modo, menos individualista e competitiva.

A experiência dos oprimidos estabelece uma ligação “graças à intersubjetividade simétrica das vítimas em comunidade solidária entre elas mesmas” (DUSSEL, 2000, p. 13). Essa experiência civilizatória, comum entre os africanos e afro-brasileiros, tem algo significativo para oferecer para a reflexão sobre a educação, pois, ao estar amparada num pressuposto ético vivenciado no cotidiano, coloca uma contraposição ao modelo hegemônico que se instala, e reinaugura a perspectiva de uma educação com o outro em base comunitária.

A PERCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA REALIDADE DE IMPASSES E MÚLTIPLOS DESAFIOS

A perspectiva de pensamento colonizador está impregnada em algumas instituições, entre elas, a escola. Muitas das instituições de ensino ainda são reféns dessa maneira de pensar oriunda do período colonial, no qual a categorização dos indivíduos, em acordo com a lógica da dominação, era algo comum. A colonização epistêmica faz que estruturas e modos de pensar sejam emaranhados às instituições, possibilitando que alguns valores de outras culturas sejam negados. No caso do Brasil, recai, em parte, sobre os negros e indígenas, o que impede a reflexão acerca da educação a partir desse lugar ontológico, moral, político, cultural, histórico e social. No entanto, o fato mais marcante é a questão de que, tanto na Monarquia quanto na República, essa valorização não foi realizada.

Além desse, outros tantos equívocos e ausências do Estado aconteceram em relação à educação escolar. Assim, a educação brasileira desde o período jesuítico, passando pelo regime pombalino e as experiências republicanas, sempre foi alvo de um descompasso entre o que se anunciava em termos legais e o que se oferecia em termos práticos, ou seja, a educação nunca foi para todos, e nunca foi objeto de um interesse prioritário por parte do governo. E, entre esses excluídos, o negro ocupa um papel fundamental para se entender essa lógica do poder.

De acordo com Saviani (2013), no período jesuítico o Império deixou a prática pedagógica com seus métodos e formas a serviço dos jesuítas. Em 1759, período que culminou com o fim oficial da educação jesuítica no Brasil, embora a mesma tivesse continuidade, o número de alunos na escola era de menos 0,1%, “pois delas estavam excluídas as mulhe-

res (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas” (SAVIANI, 2013, p. 747). No regime pombalino, também essa responsabilidade nunca foi devidamente assumida. Saviani diz que “a responsabilidade do Estado se limitava ao pagamento do salário do professor e as diretrizes curriculares da matéria ensinada” (2013, p. 747).

Na República, as leis foram sendo pensadas e refletidas de modo que pudesse ser superado o déficit de formação no Brasil em relação aos outros países, porém, os investimentos que deveriam ser de obrigatoriedade do governo foram negociados com outros setores da sociedade, que seriam os receptores desse serviço. “O Estado, portanto, não cumpria o seu dever em matéria de educação. Logo, não garantia o direito da população a ter acesso a ela” (SAVIANI, 2013, p. 748-749). Com isso, constituiu-se no Brasil uma política educacional frágil, que ao longo da história nacional fez gerar momentos de profunda crise em todos os seus níveis, definida por Saviani na seguinte equação “filantropia + proteção + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país” (2013, p. 754).

Pode-se pensar que, além de um modelo cambaleante, também não levou em consideração a riqueza cultural encontrada no país, os indígenas. Os negros estavam nessa mesma condição. Ou seja, desconsiderou modelos de transmissão de saberes, que pelos motivos da escravidão e do forte pensamento de racialização e hierarquia dos povos, não permitiam que essas pessoas fizessem parte de um possível projeto educacional, pois já não eram pensadas em um projeto de nação. Estavam marginalizadas, estavam na periferia, nos dizeres de Dussel (1977).

De acordo com Alberto Guerreiro Ramos, o Brasil foi pensado a partir de modelos colonizadores que projetavam uma imagem artificial do país e seu povo. Para ele, os intelectuais brasileiros estavam reféns de modelos investigativos externos ausentes da percepção da realidade brasileira, em especial no seu campo social. Assim, “a falta de originalidade de grande parte do trabalho sociológico no Brasil e na América Latina decorre, em larga margem, de que ele se tem orientado de modo heteronômico, isto é, obedece a preceitos não induzidos da realidade brasileira ou latino-americana” (RAMOS, 1995, p. 155).

Quando essa análise se projeta para a educação, se tem, ainda, um descompasso nessa percepção e reconhecimento da matriz africana como parte relevante da formação nacional. Assim, a necessária retomada do entendimento das matrizes sociais formadoras do Brasil, entre elas, a indígena e a negra, trata-se de um processo de conscientização no qual “a consciência crítica surge quando um ser humano ou grupo social reflete sobre tais determinantes e se conduz diante deles como sujeito” (RAMOS, 1996, p. 48).

Desse modo, “é a reação contra o colonialismo considerado como sistema, é a reação mediante a qual esses povos fazem uma reivindicação cujo conteúdo não é parcial, mas infinito, universal. É que pretendem ser, eles também, sujeitos de um destino próprio” (RAMOS, 1996, 49). Para o autor, “o negro tem sido estudado, no Brasil, a partir de categorias e valores induzidos predominantemente da realidade europeia” (RAMOS, 1995, p. 164), o que dificulta o conhecimento efetivo dessas pessoas.

Existe uma civilização da colonialidade,³ que “sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos da existência social quotidiana e da escala societal” (QUIJANO, 2010, p. 84). A colonialidade vai além do colonialismo, pois preserva e se apoia também em ideias racistas e não somente nas questões sociais da exploração.

Estar aprisionado a esse modelo impede, quando pensamos na educação, a possibilidade de análise crítica de outras perspectivas epistêmicas que superem as dicotomias e incongruências no modelo vigente, o que dificulta a constituição de uma educação de qualidade para todos, capaz de formar pessoas aptas a refletir a sociedade em que vivem e, ao mesmo tempo, consiga promover uma emancipação valorativa dos sujeitos em sua totalidade e não apenas em função do crescimento econômico, em descompasso com o crescimento humano.

O OUTRO A SER RECONHECIDO: OUTROS SABERES E OUTRAS PEDAGOGIAS

É muito recente na educação brasileira o encaminhamento de medidas oficiais que ao menos anunciem a obrigatoriedade da inclusão de temáticas africanas e indígenas na educação escolar, o que não reflete a ação permanente dos movimentos sociais negros para o reconhecimento de sua história e cultura, e mesmo para iniciativas próprias anteriores às diretrizes oficiais voltadas para a educação escolar.

Se a LDB de 1996 apresentava a importância desses atores sociais, foi apenas na revisão ortográfica e jurídica do artigo referente a esses grupos, ocorrida em 2003, por meio da Lei Federal 10.639, que os negros foram inseridos oficialmente no contexto escolar tanto para docentes como para discentes, exigindo-se do professor o conhecimento dessa matriz cultural para além dos dados superficiais comumente expressos. Ao menos era isso que anunciava a lei, porém, o que se observou foi o cumprimento parcial dessa proposta, pois, mesmo nos lugares em que a medida teve algum desenvolvimento, segundo Nilma Lino Gomes (2012), esbarrou-se muito na limitação da compreensão e interesse por parte da comunidade escolar em desenvolver ações para além dos modelos culturais dados, muitas vezes não aprofundados.

Em vários lugares se reforçou uma ideia superficial do ser negro. No entanto, esse era o início esperado, o que não significava ficar apenas nele. Porém, por vários motivos de ordem organizacional e operacional, as próprias escolas sofreram o impacto de uma série de “obrigatoriedades” necessárias para cumprir o seu papel administrativo junto aos órgãos governamentais ligados à educação, ocasionando a sobrecarga de ações, motivadas pelo entendimento equivocado da lei, pois alguns diretores não perceberam a lei como parte de um projeto de escola e não apenas como um projeto do professor individualmente, a ser

---

³ Conceito trabalhado por Anibal Quijano. Outros textos do autor colaboram no entendimento da questão étnica e racial da América Latina, entre eles: “Raza”, “Etnia” y “Nación” en Mariátegui: cuestiones abiertas disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D9663.dir/eje3-7.pdf>

desenvolvido em disciplinas específicas. Essa percepção equivocada fez que, apesar dos esforços, a lei não conseguisse alcançar o que havia sido projetado.

Não bastasse esse desafio, em 2008, cumprindo também uma dívida histórica, a mesma lei de 2003 é novamente alterada, agora incluindo, de modo ainda mais tardio, a obrigatoriedade do conhecimento da matriz indígena. Com esse quadro desafiador, foi, em um primeiro momento, disponibilizado o investimento na elaboração de materiais didáticos referentes a esses segmentos culturais, pensando principalmente a questão histórica, cultural e social, com poucas publicações em outras áreas, como, a filosofia, a matemática, a química e a física. E, ainda deixando evidente o estranhamento da possibilidade de haver contribuições dessas culturas para essas áreas do conhecimento, ficando nítida a imagem preconceituosa marcada pela colonialidade de que esses grupos humanos não contribuíram para a formação da civilização humana na mesma proporção que os europeus. Assim, nos diz Dussel:

A cultura africana, asiática, latino-americana tem um âmbito próprio que não foi compreendido nem incluído (porque é desprezado como incultura, barbárie, analfabetismo, feitiçaria) no sistema escolar, universitário ou dos meios de comunicação. São interpretados pelo sistema cultural vigente, racionalista, pretensamente universal, como nada, não – ser, caos, irracionalidade (1977, p. 96-97).

Nesse sentido, propõe a filosofia da libertação, que “trata-se da libertação neocolonial do último e mais avançado grau do imperialismo” (DUSSEL, 1977, p. 20). Somente rompendo com essas marcas coloniais e neocoloniais, essas últimas em grande medida de base epistêmica, além das econômicas e políticas, é que se pode visualizar uma educação emancipadora, libertária, oriunda do povo brasileiro, em especial daqueles que estão oprimidos sob o jugo do capital e da exploração.

É relevante se pensar o impacto das leis federais 10.639/03 e 11.645/08 na educação brasileira, pois essa era uma necessidade que precisava ser reconhecida, evidenciada e continuada, por meio da formação de professores, da reflexão sobre a didática e principalmente na constituição curricular, já que as formas dadas do currículo são ainda pensadas no conjunto hegemônico do que fora desenvolvido no ocidente europeu ou estadunidense, ou seja, ainda se reflete o currículo educacional sem pensar a partir de uma percepção de mundo diferente ou mesmo divergente daquela colocada pela educação formal ou escolar em vigência.

A procura por “descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar” (GOMES, 2012, p. 102), lugar em que se encontra uma lacuna, um descompasso ao se pensar a inclusão negra e indígena, pois ao pensar o currículo, não se trata apenas de pensar o conteúdo, mas, acima de tudo, o sentido que ele deve ocupar na formação humana.

Vivemos um momento ímpar no campo do conhecimento. O debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais. É nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática. Podemos dizer que, embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e os limites da teoria

educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar (GOMES, 2012, p. 99).

A formação dos professores e a superação do racismo no ambiente escolar continuam passando por momentos críticos na educação quando se pensa a temática étnico-racial. Em parte, devido à colonização do saber em sua característica de colonialidade, que desprestigia povos e grupos sociais e culturais, mas também pela institucionalização do racismo que ocupa a forma de poder ao ser implicitamente absorvido pelas instituições por meio dos seus dirigentes ou coordenadores.

A base desse modo de gerir, também, a educação está marcada por uma epistemologia eurocentrada, carregada de eugenismo. Trata-se de uma perspectiva não afeita ao diálogo, ao aproximar-se do outro, mas que antes, porém, o nega, o destitui de uma condição humana plena, muitas vezes se esconde atrás da hipocrisia do que outrora foi denominado por democracia racial. A forma de pensamento que se estrutura nessa lógica de raciocínio é de cunho marcadamente de dominação e se encontra nos pressupostos da invenção da modernidade pela Europa.

De acordo com Dussel (1977; 2000), o ego da conquista estabelecido pelo ocidente em relação aos outros povos e culturas do mundo, com especial predileção pela destruição da humanidade africana, é o referencial que permanece no modelo organizacional e diretivo de desenvolvimento. Trata-se de um modelo que está referenciado na capacidade mínima de reconhecimento do outro, de olhar para o outro, pois se pauta no sentimento egoísta e superior cultivado pela Europa em relação aos outros povos e culturas do mundo. Quando se pensa a base formativa do ocidente, a mesma está pautada em uma educação que tem como referências os “ícones” do modelo de humanidade que deixaram registros absurdos sobre os outros povos, em especial os africanos.

Nesse conjunto de autores, muitos figuram como basilares na reflexão sobre determinados temas filosóficos, sociais, políticos e econômicos, entre eles Kant, Descartes, Hume, Hegel, Montesquieu, Heidegger, entre tantos outros que exprimiram todo o pensamento racista que propagavam contra o continente africano. Kant, por exemplo, dirá que “os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo” (KANT, 1993, p. 75). E, continua em outro trecho: “os negros são muito vaidosos, mas a sua própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas” (1993, p. 76).

Essas afirmações colocam o seu pensamento ético em suspensão, pois que humanidade e que base ética é essa capaz de tamanha desumanização? Seria esse modelo “ético” kantiano uma representação legítima para os grupos excluídos e marginalizados?

Quando se colocam essas questões, por mais constrangedoras que possam parecer, elas jamais poderão superar a gravidade das afirmações enfáticas que o “humanista” Kant apresenta. A posição do autor além de restritiva é altamente racista, “o que reitera que as linhas e escolas filosóficas europeias e estadunidenses não respondem aos nossos propósitos” (NOGUERA, 2012, p. 63) em muitos aspectos.

Os negros, ao lerem esse tipo de argumentação, não podem basear a sua noção de ética mediada apenas por interlocutores aprisionados a uma perspectiva de mundo que se revela tão frágil e descabida, o mesmo vale para se pensar a constituição diversa do povo brasileiro, que necessita de uma noção de humanidade mais plural, capaz de condizer com a sua realidade e na aceitação plena dos seus sujeitos constituintes, somente assim se pode pensar em uma libertação do pensamento.

A ampliação do debate e enfrentamento do racismo na sociedade brasileira é um pressuposto que precisa ser conduzido em todas as esferas da sociedade, sobretudo na educação, pois a partir desse momento se pode pensar uma educação “pluriversal”, nos dizeres do filósofo sul-africano Mogobe Ramose. A pluriversalidade se refere a este mundo complexo, diverso e cada vez mais ampliado pelas possibilidades de (re)conhecer o outro, em grande parte viabilizada pelos recursos tecnológicos. “A pluriversalidade é o reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser válidas” (NOGUERA, 2012, p. 64), pois, se trata de reconhecer a “primazia das particularidades específicas na configuração dos saberes” (NOGUERA, 2012, p. 64) que todos os povos e culturas são portadores, entre eles, a matriz africana.

No entanto, para que se efetive a perspectiva da superação racial, se faz necessária a sua crítica social, pública e democrática, o que revela as mazelas histórico-sociais do Brasil que muitos insistem em omitir, preocupados com o “privilégio” social alcançado, querendo que se fortaleça cada vez mais um discurso vazio e hipócrita da “meritocracia”, que desconsidera medidas legais que financiaram e apoiaram os imigrantes na substituição da mão de obra escravizada. Entre os benefícios destinados aos imigrantes se incluía até mesmo o pagamento das passagens do país de origem para o Brasil, o direito à terra, ao trabalho, à alimentação, à moradia, à saúde e à educação. Os escravizados, ao contrário, não podiam contar com nada, e assim foi até a abolição com continuidade até meados do ano 2000, quando políticas públicas começam a ser tomadas em atenção à população negra no Brasil, entre elas as reservas de vagas para a educação superior.

Todo o processo de resistência social negra no Brasil se depara com o “eterno medo que o senhor tem de ver o oprimido organizado” (MOURA, 1983, p. 13), o que significa tomar consciência de si, a partir do reencontro crítico com a história “oficial”, que insistentemente procura não reconhecer o dilema escravista e a abolição omissa das responsabilidades sociais para com os recém-libertos operada pelo Estado brasileiro.

Esta “história” oficial institucionalizada ao fazer isso apaga, também, qualquer imagem de apoio recebido pelos imigrantes no país, procurando salientar as dificuldades que o imigrante sofre no Brasil. Essas dificuldades existiram, mas jamais podem ser equiparadas à condição do negro, este sim, a vítima mais violentada na construção civilizatória brasileira. Ao negar os dilemas do escravismo moderno e as consequências da abolição sem condições ou perspectivas sociais, sobrepõe aos próprios negros a responsabilidade do seu flagelo social.

De acordo com essa perspectiva, a ideia do esforço e do trabalho como formas de conquista social e cidadania faltou ao negro, ao fazer isso se recolhe da experiência eu-

ropeia no Brasil, os imigrantes de modo geral e os colonizadores portugueses de modo específico, os exemplos de organização, empenho, dedicação, trabalho e competência, afirmando desse modo que a condição do negro é de sua total responsabilidade e que a culpabilização do Estado é o discurso do “fracassado” e “incompetente” diante da sua própria desorganização física e moral.

Porém, é na contramão dessa proposta analítica do dominador que a população negra se constitui na sociedade brasileira, e apesar de todo processo de marginalização procura alcançar as condições de existência desde a escravidão até hoje e “procura organizar-se, autoanalisar-se e tirar dessa *práxis* uma consciência que indubitavelmente será uma consciência revolucionária” (MOURA, 1983, p. 13).

O discurso velado do racismo que sempre insiste na recuperação do mito da democracia racial, bem colocado pelo sociólogo Gilberto Freyre, por meio de obras consagradas que, apesar de dizerem da presença do negro e do indígena na formação da sociedade nacional, tem como base realizar uma análise bastante romântica e docilizada desses grupos com o dominador europeu. Esse tipo de raciocínio dissimula a manifestação do racismo, com isso, não impede a sua rede velada de atores no fomento às diferenças como barreiras, o que fortalece simbologias e representações da pseudo “hierarquia racial”, sendo a escola um local privilegiado tanto para se manter esse tipo de proposta como, ao contrário, possibilitar os mecanismos de sua desconstrução.

A LIBERTAÇÃO DO PENSAMENTO ATRAVÉS DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE

Paulo Freire, ao longo de sua proposta pedagógica, apresenta a educação como fundamento libertário, transformador do homem, portanto, política. Com isso procura inserir o sujeito na comunidade de modo crítico, capaz de refletir a realidade a partir de si e do contexto onde está, o que implica a ética concreta. Trata-se de garantir ao sujeito a concepção do saber ao estabelecer essas condições também pela prática educativa.

Enrique Dussel diz o mesmo através do pensamento, da filosofia que brota da periferia, neste caso, uma filosofia que brota da América Latina, uma das periferias do mundo, mas que atende ao interesse de outras periferias. Por isso, pode e deve compor um diálogo profícuo com as filosofias da África, da Ásia e de todos os outros povos que foram oprimidos na terra.

Para Dussel, somente se faz filosofia a partir da periferia, pois esses percebem a realidade e conseguem refletir criticamente sobre qualquer fenômeno que se apresente de modo consistente. A reflexão a respeito da educação, um desses fenômenos, quando mediada por esses sujeitos, faz surgir apontamentos de ausência e negação de sua própria presença, o que leva a pensar na dificuldade de avanço no Brasil de um sistema educativo que não escuta esses sujeitos das periferias locais. Essa questão se impõe de modo incisivo na temática educacional, pois, desde as origens, e mesmo passando pelas políticas de inclusão, os negros e indígenas ainda são negados ou parcializados na elaboração dos programas curriculares.

Na perspectiva de se ouvir, há a necessidade do pronunciar, do falar, do direito de expressão dado àquele que foi emudecido, calado por um sistema injusto e desumano. “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 1979, p. 92).

Os negros e indígenas, ao serem pensados, obrigam a discutir outras bases epistêmicas, outras percepções de mundo, o que no alcance mínimo implicaria a desconstrução de perspectivas já dadas de descrição do mundo que ainda não atendem a essa demanda da diversidade. Isso estimula a revisão dos conceitos teóricos até então consagrados. Nesse sentido, o papel do educador e a sua proximidade com o aluno, no caso, o aluno culturalmente distinto e etnicamente localizado, é fundamental para se efetivar o processo educativo, pois é “pressuposto de toda e qualquer relação educativa que o educador está a serviço dos interesses do educando. Nenhuma prática educativa pode se instaurar sem este suposto” (SAVIANI, 1992, p. 92).

A obra de Enrique Dussel se constitui, em boa parte, em destronar esses monumentos forjados ao longo da modernidade, no cumprimento de um *ego* eurocentrado, um *ego conquiro*, ou seja, um modo de ser conquistador, que não mediu formas de avançar sobre o mundo e outros povos, com o uso da violência, em especial, a construção da arma de fogo. A lógica cartesiana do eu penso, logo existo, que colocaria o mote do pensamento racional como um patrimônio europeu para o mundo e sua principal contribuição para a civilização, não é real, no limite mesmo de estar sempre sob a guarda da visão conquistadora, sendo esse mesmo, em sua origem, um pensamento periférico do ocidente europeu, ou seja, algo sem importância, desenvolvido no limite das fronteiras da França, no isolamento quase doentio de René Descartes.

Porém, tão logo esse pensamento foi apropriado pelo poder da época e habilmente erigido como marca do homem ocidental, passa então a vigorar como representação máxima desse sujeito, assim, a racionalidade moderna se torna a base moral permissiva para a “civilização” dos outros povos do mundo, que ancorados em outras maneiras de ser nas quais princípios de totalidade e inteireza fazem parte, passaram a ser menosprezados e tidos como sem relevância na história dos homens.

De acordo com Dussel (1977), é essencial promover essa desconstrução da modernidade para que as coisas possam ser recolocadas, reconduzidas à sua perspectiva de origem e, desse modo, compreendidas. Esse homem, no modelo europeu da modernidade, é um risco para o avanço da humanidade e, com ele as concepções elaboradas até hoje, ao menos essas que impõem de modo absoluto, a dominação no espírito da conquista sobre os outros.

No entanto, aquilo que esse homem promoveu e que possa ser dado ao diálogo na constituição do ser humano deve efetivamente ser reconhecido e trazido à pauta. “Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com a qual rouba a palavra aos demais” (FREIRE, 1979, p. 92-93). Portanto, “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (1979, p. 93).

Dussel também enfatiza que se faz necessário fundar um espaço dialógico oriundo da *práxis* transformadora para que se inaugure outra modernidade, habitada na contemporaneidade e no reconhecimento do outro. Dussel diz que *práxis* é “um agir para o outro como o “outro”. É uma ação ou atualidade que se dirige à proximidade (...); a *práxis* é isto e nada mais: um aproximar-se da proximidade” (1977, p. 23). E, ainda, “A *práxis*, então, na atualização da proximidade, da experiência de ser próximo para o próximo, de construir o outro como pessoa, como fim de minha ação e não como meio: respeito infinito” (DUSSEL, 1986, p. 19).

É necessário avançar para uma categoria de proximidade entre os seres humanos, em que se reconheça suas diferenças, mas na qual se objetivem as suas singularidades em busca de um plano existencial melhor para todos, um *ethos* para além do *ethos* capitalista, no qual a vida plena seja o ideal a ser buscado.

A desconstrução dessas epistemologias centradas, avessas aos encontros, torna-se fator emergencial para a superação desse momento histórico, e grande parte dele está nos modelos de ensino, na educação, nos currículos. “Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 1979, p. 98).

Desde a sua reconfiguração histórica relativa à chegada do homem europeu nas Américas, em 1492, com a perspectiva colonial da dominação, Dussel exhibe outro projeto de mundo presente na mesma época que opunha a ideia de um *ego* conquistador. Ele reconhece essa proposta em Bartolomeu de Las Casas, que se colocou desde o primeiro momento contra a escravização indígena, portanto, um *ego* que mostrava outra ideia de humanidade e, desse modo, se colocava contrário ao projeto de dominação.

Essa atitude, para Dussel, é o verdadeiro marco da modernidade e, caso seja recuperada, pode ajudar a reconfigurar a proposta de mundo que a modernidade vigente não alcançou. Esse é um modelo que vê o outro como ser humano a ser conhecido e não para ser dominado e destruído.

O outro, o pobre, o oprimido, o latino-americano, africano ou asiático, a mulher violada e a criança alienada avança desafiador, interpelante, provocante, desde além (symbolon) do mundo. O outro em sua carnalidade é a palavra primeira (dabár em hebraico: que é a palavra ou coisa real), significante identicamente significado, conteúdo histórico e historicidade, metáfora biográfica, nudez como desvelação reveladora: veracidade mais que verdade (DUSSEL, 1977, p. 129).

É nessa proposta de sentido que a vida é revelada em sua inteireza, e a materialidade que se pode pensar a educação. Uma educação que ensine a ser, e não apenas a ter, algo que se herda do *ego conquiro* e que se afirma ainda em muitos modelos educativos, entre eles, as “novas propostas educacionais” do governo brasileiro, que priorizam a formação para o mercado sem a análise crítica da sociedade, visando ao atendimento de interesses voltados ao liberalismo, o que acentua ainda mais os *déficits* sociais que o país atravessa desde as suas origens.

Essas propostas recuam em décadas as conquistas duramente alcançadas e, ainda não plenamente realizadas pelos movimentos sociais. São lutas de causa legítima, de seres humanos que carregam ainda o duro fardo da negação ou do falseamento social e histórico.

A EPISTEMOLOGIA AFRO-BRASILEIRA COMO COLABORADORA PARA A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

O reconhecimento das culturas afro-brasileiras através de sua epistemologia constitutiva revela uma base de pensamento, também, filosófico de matriz africana recriada no Brasil, que preserva dados de uma cosmogonia divergente e não apenas diferente, da que foi estabelecida pelo ocidente. Trata-se de uma forma de perceber o mundo, na qual todas as coisas estão integradas e correlacionadas e, desse modo, interação de maneira permanente, o que revela o mundo em sua mutabilidade e impermanência, ao mesmo tempo em que efetiva um modo de narrativa existencial que preserva aspectos de coletividade, comunidade, alteridade, ancestralidade, espiritualidade e corporeidade.

Tal percepção de mundo rompe com as ideias cartesianas ou dicotômicas de modo geral, nas quais existe uma ruptura no entendimento do ser, pela qual a razão ocupa o lugar de centralidade na lógica explicativa do mundo. Essa perspectiva dicotômica não diz nada para a epistemologia afro-brasileira e suas distintas narrativas estéticas, expressas na forma de várias culturas.

As culturas afro-brasileiras são culturas de resistência que preservam saberes, entre os quais as formas de ensinar, normalmente expressas na tradição oral. Para Hampaté Bâ (2003; 2010), a tradição oral é o todo do modo de ser africano, e no entendimento de Paula Junior (2014), é transportado para as Américas e Caribe por meio da diáspora escravista, pois nos navios negreiros vieram seres humanos, que mesmo subjugados e “coisificados” pelo modelo escravagista moderno, não deixaram de sentir e manifestar a sua humanidade, e, desse modo “as suas culturas que deram o *ethos* fundamental da cultura brasileira” (MOURA, 1992, p. 32).

Nessa condição, a expressão de representação na qual a sua existência se manifestava era a recomposição cultural, que pela lógica da ancestralidade remete à veneração respeitada dos seus mortos e do legado que edificaram ao longo dos séculos. A palavra viva da tradição oral é aquela capaz de vivificar o corpo debilitado pelo sofrimento e de estabelecer a ponte permanente entre aqueles que foram e os que ainda estão.

O princípio educativo presente nessa proposta indica a capacidade humana de reinventar seus caminhos elaborando, por meio dessa permanente conexão com o mundo, o sentido a ser percorrido, necessário a todos, mas que ao mesmo tempo é repleto de imprevisibilidades e desafios, somente possíveis àquele/a que reconhece, aprende e apreende a sua inteireza, algo que se projeta como uma educação para a emancipação humana que faz rever o ter na sua sobreposição ao ser e, nesse aspecto, o ser é ser com o outro e pelo outro.

Essa maneira de entender o mundo está expressa na filosofia *ubuntu* dos povos de matriz *bantu* originários do continente africano, mas também encontrada em outras tantas

culturas africanas pela perspectiva da oralidade como diz Jan Vansina (2010). Os povos de origem *bantu* são a maioria dos africanos que aportam no Brasil desde o século XVI e permanecem na condição de escravizados até o final da mesma, no século XIX.

Quando se pensa nas culturas afro-brasileiras, a maior parte delas é de origem *bantu*, que mesmo tendo contato com outras culturas africanas, indígenas e europeias, não perdem os seus traços essenciais preservados em uma cosmo percepção alicerçada na ancestralidade que se desdobra desde a origem do mundo.

De acordo com Mogobe Ramose (2010), o *ubuntu* se refere ao ser sendo, ao ser humano que se faz ao longo do seu processo histórico civilizatório individual e coletivo, no entanto, sempre compartilhado na experiência com e pelo outro. Trata-se de uma aventura humana que se desenrola de maneira profunda, marcada em uma existência não dicotômica, portanto, não diabólica, já que esta conduz à negação ou separação do outro. O *ubuntu* é precisamente o tornar-se com o outro, para tanto é necessário respeito, cuidado e valorização de tudo que o outro representa.

Essa percepção de mundo indica outra narrativa possível para refletir sobre a modernidade, algo necessário para que haja, de acordo com Freire (1979), outro pronunciamento de mundo e dos sujeitos existentes, uma educação que ensine o caminho da alteridade e o reconhecimento dos saberes expressos nas diferentes culturas, que colocadas em diálogo podem inaugurar outras formas de conhecimento relevantes ao processo civilizatório.

Assim, não se trata da sobreposição de uma cultura sobre a outra, ao contrário, trata-se de conhecer essas culturas, ao mesmo tempo em que, pelo discernimento se percebe aquilo que ainda faz sentido em cada uma delas e aquilo que está na contramão do reconhecimento da diversidade que constitui a humanidade.

Cada uma dessas culturas presentes na experiência negra em solo brasileiro é um receptáculo dessa herança ancestral africana, capaz de ser acessada pela proximidade indicada por Dussel (1977) e pelo diálogo proposto por Freire (1979), também anunciado na própria representação dessas culturas pelo mundo.

As contribuições para se pensar a educação e, com isto, encaminhar propostas para uma educação emancipatória para além de uma educação voltada ao mercado – que muitas vezes apenas prepara de modo conteudista para as disputas nesse cenário de interesses particulares e, desse modo, individualizam sujeitos em detrimento de coletivos que se apoiam – revela o quanto de potencial epistêmico é possível se recolher para que se consiga sair da condição de refém de um modelo eurocentrado, que já esgotou há muito tempo as suas possibilidades expressas num *ego* de absolutização.

Estamos, portanto, em um campo de tensões e de relações de poder que nos leva a questionar as concepções, representações e estereótipos sobre a África, os africanos, os negros brasileiros e sua cultura construídos histórica e socialmente nos processos de dominação, colonização e escravidão e as formas como esses são reeditados ao longo do acirramento do capitalismo e, atualmente, no contexto da globalização capitalista (GOMES, 2012, p. 106).

O caminho do encontro é a proposta anunciada para uma educação que procura pelo bem humano e da natureza, já que há de desconstruir o paradigma que insiste numa oposição entre humano e natureza, fazendo que o ser humano acredite estar além da natureza. Na concepção africana e afro-brasileira o ser humano é na e com a natureza, a qual deve cuidar e estabelecer um ambiente, um *ethos* de bem-estar para todos, sempre ensinando e projetando uma educação para a plenificação da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia da libertação proposta por Dussel (1977; 1986; 2000) indica a constituição de uma ética de vida comunitária, a superação do *ethos* capitalista, que em seu bojo carrega as marcas da violência, constituídas ainda nas bases da modernidade ocidental pelo estabelecimento de um *ego conquiro*. É somente na superação dessa maneira de perceber o mundo, desse modo de ser e existir ainda impresso no ocidente, que se pode vislumbrar a constituição de uma sociedade mais humana, justa e fraterna. No entanto, essa possibilidade se encontra exatamente naqueles que essa lógica dominante negou, naqueles que essa lógica dominante fez calar e deu por vencidos.

A ética proposta pela filosofia da libertação está em diálogo íntimo, muito próximo da pedagogia do oprimido, aliás, brotam dos “vencidos”, daqueles que são as vítimas da escravidão e do alijamento do sistema capitalista. É, pois, nessa periferia negada que se encontram outras possibilidades de ser e estar no mundo, um *ethos* contrário ao *ethos* da conquista, e que se percebe mais solidário e colaborativo em muitos momentos, portanto, uma ruptura epistêmica com o olhar dominante e dominador instituído.

Essa percepção, esse modo de ser, implica uma educação diferente e divergente, uma educação que almeja a integralidade do ser, a sua emancipação, uma educação que se expressa no universo das culturas periféricas, nas suas práticas não escolares, mas que podem, por sua herança civilizatória, oferecer subsídios de pensamento e criticidade que colaborem em uma reflexão ampla da educação escolar em nosso país.

Em um momento em que a educação escolar volta a ser alvo de medidas arbitrárias, oriundas do olhar hegemônico do centro dominador, essas bases epistêmicas africanas, afro-brasileiras e indígenas contribuem para o fortalecimento e sentido de ações que visem essa transformação emancipatória do ser em sua humanidade ampliada e diversa.

No Brasil, a experiência de resistência negra e indígena pode oferecer instrumentos de luta e de libertação, que aliados e pensados com a própria constituição libertária dos direitos humanos, são base para reconhecimento dessas epistemologias, na qual tanto Dussel quanto Freire souberam reconhecer princípios de humanidade que o ocidente percebe sendo ameaçados.

Outros tantos intelectuais engajados nessa mesma proposta estão em diferentes lugares, entre eles, a educação, procurando constituir redes de compartilhamento e de fortalecimento mútuo no enfrentamento dos nacionalismos e sectarismos que emergem em

várias partes do mundo. Portanto, estamos diante de um processo transformador, cuja base está, também, na educação, uma educação para a libertação, amparada em uma filosofia da libertação que se nutre epistemicamente com saberes pluriversais que procuram reconhecer e revelar.

REFERÊNCIAS

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola e Unimep, 1977.

_____. **Ética comunitária**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Ética da libertação-na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. **Amkoullel, o menino fula**. São Paulo: Palas/Casa das Áfricas, 2003.

_____. **Tradição viva**. In: História geral da África I. ZERBO, J. K. (Org.). Brasília: MEC/Unesco, 2010.

KANT, Immanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. Campinas: Papirus, 1993.

MOURA, Clóvis. **Brasil: raízes do protesto negro**. São Paulo: Global 1983.

_____. **História do negro brasileiro**, 2. ed. São Paulo: Ed. Ática, 1992.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

NOGUERA, Renato. **Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade**. Revista Sul Americana de Filosofia e Educação – RESAFE, n. 18, p. 62-73. mai./out. 2012.

PAULA JUNIOR, Antonio Filogenio de. **Educação e Oralidade no Oeste Africano pela representação de Amadou Hampaté Bâ**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação – UNIMEP. Piracicaba, 2014.

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

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

_____. **A redução sociológica**, 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

RAMOSE, Mogobe. **Globalização e ubuntu**. In: SOUSA, Boaventura dos Santos;

MENEZES, Maria Paula. *Epistemologia do Sul*. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

_____. **Sobre a legitimidade e o estudo de filosofia africana**. *Ensaio Filosóficos*, v. IV, out. 2011, p. 6-25.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**: polêmicas do nosso tempo, 26. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1992.

_____. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil**: abordagem histórica e situação atual. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, set. 2013.

VANSINA, Jan. **A tradição oral e sua metodologia**. In: *História geral da África I*. ZERBO, J. K. (Org.). Brasília: MEC / Unesco, 2010.

DADOS DO AUTOR

ANTONIO FILOGENIO DE PAULA JUNIOR

Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP-Brasil. antoniofilogenio@yahoo.com.br

Submetido em: 14-2-2019

Aceito em: 23-4-2019