

Pesquisa em Filosofia da Educação no Brasil: indicativos a partir da pedagógica da libertação

Investigación en Filosofía de la Educación en Brasil: indicativos desde la pedagógica de la liberación

Alder de Sousa Dias
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
Mazagão-AP-Brasil
Damião Bezerra Oliveira
Waldir Ferreira de Abreu
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Belém-PA-Brasil

Resumo

Ao tematizar criticamente a pesquisa na Filosofia da Educação no contexto brasileiro, o artigo homenageia a vida de Enrique Dussel, dado o riquíssimo legado que nos deixou. Nesses termos, nosso objetivo principal é abordar algumas contribuições da pedagógica da libertação como possíveis chaves para (re)fundamentações de seu estatuto, inclusive a incidir sobre seus modos de produzir conhecimento. Metodologicamente, resulta de uma pesquisa bibliográfica, tendo-se por referência obras de Dussel e de autores que se debruçaram sobre a identidade epistemológica da Filosofia da Educação no Brasil. Entre os resultados, ante o estatuto epistemológico da Filosofia da Educação, abordamos algumas contribuições praxiológicas da pedagógica dusseliana a indicar como ponto de partida a materialidade da vítima, o se colocar a serviço da vítima, reconhecendo-a em sua alteridade. Conclui-se que os momentos praxiológicos da pedagógica da libertação podem ser oportunos para pesquisas engajadas e com temáticas mais significativas e diversas.

Palavras-Chaves: Filosofia da Educação; pedagógica da libertação; pesquisa engajada.

Resumen

Al tematizar críticamente la investigación en Filosofía de la Educación en el contexto brasileño, el artículo rinde homenaje a la vida de Enrique Dussel, dado el rico legado que nos dejó. En estos términos, nuestro principal objetivo es abordar algunas contribuciones de la pedagógica de la liberación como posibles claves para (re)fundar su estatus, incluyendo el foco en sus formas de producir conocimiento. Metodológicamente, resulta de una investigación bibliográfica, tomando como referencia obras de Dussel y autores que se centraron en la identidad epistemológica de la Filosofía de la Educación en Brasil. Entre los resultados, ante el estatus epistemológico de la Filosofía de la Educación brasileña, abordamos algunos aportes praxiológicos de la pedagógica dusseliana, señalando como punto de partida la materialidad de la víctima, poniéndose al servicio de la víctima, reconociéndola en su alteridad. Se concluye que los momentos praxiológicos de la pedagógica de la liberación pueden ser oportunos para investigaciones comprometidas con temas más significativos y diversos.

Palabras-Chave: Filosofía de la Educación; pedagógica de la liberación; investigación comprometida.

Introdução

Enrique Domingo Dussel Ambrosiniⁱ nasceu em Mendoza, Argentina, em 1934. Há muitas décadas, destacou-se como intelectual comprometido com processos ético-críticos de transformação. Não sem motivo, em 02 de outubro de 1973, portanto, há cinquenta anos, foi vítima, juntamente com sua família, de um atentado à bomba perpetrado pela extrema direita argentina. Dois anos mais tarde, exilado, em 1975 fixa residência no México, onde ao longo de poucos meses escreve os primeiros alinhavos da Filosofia da Libertação.

Vemos em Dussel um modelo de intelectual engajado, militante, que fez de seu trabalho um serviço ao povo. Foi o seu serviço radical ao povo que quase lhe custou a vida diante do atentado terrorista de 1973, e, ao conseguir mantê-la, fomos privilegiados com a produção de quase uma centenas de livros autorais, dos quais muitos foram republicados em diversos países e, conseqüentemente, traduzidos para as línguas inglesa, portuguesa, francesa, alemã, entre outras. Com sua vida a serviço do povo, presenteou-nos com uma expressiva produção como articulista, na medida em que consta em seu currículo o registro de mais de 400 artigos publicados, que se subdividem entre as áreas da Filosofia, História e Teologia.

O amplo espectro temático de suas produções se justifica porque foi licenciado em Filosofia (Mendoza) e em Ciências da Religião (Paris), além de ter tido dois doutorados acadêmicos, o primeiro em Filosofia pela Universidad Complutense de Madrid e o segundo em História, pela Sorbonne, sem mencionar os títulos de Doutor *Honoris Causa*.

Deixa-nos a poucos meses desse artigo ser publicado, no dia 05 de novembro. Em 24 de dezembro iria completar 89 anos de vida, mas os seus 88 anos vividos são motivo para ser celebrado, principalmente em seu caso, quando, além das contribuições intelectuais, tem-se uma coerência praxiológica entre o dito e o feito.

Além de apresentar sumariamente o autor às leitoras e leitores deste artigo, essa informação biográfica também serve para nos situar em relação ao nosso objetivo principal, que é o de explicitarmos contribuições da pedagógica da libertação à pesquisa em Filosofia da Educação, desde o contexto brasileiro. De antemão, afirmamos que a pesquisa nesse campo do conhecimento é mais do que faina racional sobre filósofos de origem predominantemente europeia e, exatamente por esse motivo, também trazemos alguns indicativos a partir dos quais seja possível (re)discutir os fundamentos da Filosofia da Educação.

Para tanto, baseamo-nos em uma pesquisa bibliográfica, tendo por referência algumas obras filosóficas de Dussel (1980; 1986; 1993; 2012; 2017; 2020; 2021) e autores que se debruçaram sobre a identidade epistemológica da Filosofia da Educação desde o contexto brasileiro (Severino, 1993; 2014; 2015; Albuquerque, 2002; Albuquerque; Oliveira; SANTIAGO; 2006; Albuquerque; Dias, 2012).

Sem deixar de lado o objetivo acadêmico, esperamos que o artigo cumpra seu papel social, isto é, que incentive na produção de conhecimento em Filosofia da Educação de modo engajado com as vítimas do sistema-mundo, sendo também uma expressão praxiológica em vista de um mundo tolerante, solidário, intercultural e ecológico, cujo sistema econômico vislumbre a promoção da vida, inclusive a humana.

Após essa Introdução, nas seções seguintes, apresentamos uma breve caracterização da Filosofia da Educação no Brasil e sua identidade, principalmente em termos de uma caracterização de sua produção científica. Em seguida, abordamos alguns pontos-chave da pedagógica da libertação a contribuir com uma filosofia da educação materialmente comprometida com o povo.

A pesquisa em Filosofia da Educação no Brasil: origem e identidade

Partimos de uma compreensão de que a Filosofia da Educação consiste em uma “[...] disciplina da área dos chamados ‘fundamentos da Educação’ do curso de Pedagogia e dos demais cursos de formação de professores para as diversas áreas do saber” (Gallo, 2007, p. 262), como o curso de licenciatura em Filosofia e as licenciaturas em Educação do Campo.

Trata-se de uma disciplina que também é campo do conhecimento, pertencendo à subárea Fundamentos da Educação, dentro da área Educaçãoⁱⁱ e que, ao longo dos anos, vem se consolidando no cenário nacional, conforme afirma Severino (2015, p. 19): “[...] pode-se dizer que a Filosofia da Educação conta com o reconhecimento acadêmico e cultural no seio da comunidade da área, gozando assim de direito de plena cidadania”.

Como disciplina, a Filosofia da Educação remonta à década de 1940, quando apresentou uma forte referência tomista que, a partir de 1980, passou a ser a fenomenológica e a materialista histórico-dialética, permanecendo sem uma identidade explícita nos anos 1990 (Albuquerque, 2002).

Como campo epistemológico, a Filosofia da Educação tem uma de suas origens nos programas de pós-graduação em Educação que se constituíam no país a partir da década de

1970, como é o caso da experiência do mestrado em Filosofia da Educação no âmbito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Severino, 2013; 2014).

Contudo, é na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que a Filosofia da Educação estabeleceu sua principal enunciação como campo de pesquisa, pois a entidade “[...] congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área [...]” (ANPEd, 2006, p. 2).

Por outro lado, em sua constituição, há os Grupos de Trabalho (GT) que “[...] são constituídos por associados individuais, interessados em pesquisar e debater determinadas temáticas” (ANPEd, 2006, p. 12). Esses GT são em número de 23, mas, para efeito de delimitação temática, selecionamos o GT 17 – Filosofia da Educação, dada sua especificidade temática. Compreendemos que o GT 17 – Filosofia da Educação tem o papel de agregar pesquisadores de diversas partes do país interessados em temáticas filosófico-educacionais e que, concordando com Albuquerque, Oliveira e Santiago (2006, p. 16), “[...] constitui-se como principal locus de debate e circulação da produção intelectual da Filosofia da Educação no Brasil”.

O GT foi criado entre os anos de 1993 e 1994 por conta da demanda de produções de perfil filosófico-educacional, que antes eram incluídos em um grupo de perspectiva interdisciplinar (Severino, 2015). No contexto de sua institucionalização na ANPEd, Antônio Joaquim Severino, que foi o primeiro coordenador do GT 17, visou explicitar, delinear e sistematizar algumas temáticas de pesquisa a conformar uma identidade epistemológica para a Filosofia da Educação. Esse esforço intelectual e institucional privilegiou três âmbitos: o epistemológico, o axiológico e o ontológico, que foram temas de seus estudos e pesquisas ao longo dos anos (1993; 2001; 2013; 2014; 2015).

O primeiro âmbito “[...] é aquele delimitado pelas questões epistemológicas, vinculadas ao processo de construção do conhecimento, tanto em sua produção, sistematização, transmissão e apropriação” (Severino, 1993, p. 19), mas que também envolve o subtema de seu estatuto epistemológico, com vistas a pesquisar sobre sua identidade.

Para Severino (1993, p. 20), trata-se de uma empreita que envolve “[...] o diálogo crítico com pensadores do passado e com autores estrangeiros, abre espaço para propostas de investigação que poderão trazer subsídios importantes para esse trabalho”. Nesse caso,

tal apontamento endossa a relevância do presente artigo, na medida em que explicita contribuições dusselianas à pesquisa em Filosofia da Educação.

Ainda em relação ao âmbito epistemológico, o autor apresenta que outro subtema importante para a pesquisa em Filosofia da Educação se refere à “[...] construção e discussão de paradigmas epistemológicos aptos a fundamentarem a abordagem e o conhecimento de nossa realidade educacional” (Severino, 1993, p. 20), não se perdendo o foco: das relações de ensino-aprendizagem, aprofundando-se as relações interdisciplinares entre a epistemologia, o psíquico e a pedagogia; da sistematização do conhecimento em Educação; e das relações entre educação e linguagem, enquanto expressão simbólica.

O segundo âmbito apresentado pelo autor é o axiológico, como “[...] aquele relacionado a valores e fins que norteiam a ação humana” (Severino, 1993, p. 21), e na Educação dizem respeito à prática pedagógica como mediadora universal da existência humana.

Nesse caso, a pesquisa em Filosofia da Educação perpassa pela compreensão de valores éticos na educação, do papel dos diversos sujeitos dos processos educativos, mas também envolvem valores políticos: implicações políticas da prática educacional; relações de poder que tecem a vida social em seus contextos históricos e específicos; projetos políticos; mediações políticas para democracia ou para outros modelos sociais; e o desvelamento de discursos ideológicos. Por outro lado, o autor apontou a necessidade de investimentos de pesquisas que envolvam a estética: desde valores simbólicos de natureza estética que compõem a prática educativa; educação pela arte e para a arte, a dimensão pedagógica da arte e estética da pedagogia, além de outros temas, como a educação como prática de interesse social e a educação e trabalho (Severino, 1993).

O terceiro âmbito das temáticas propostas por Severino (1993, p. 24) é a ontologia. A esse respeito, o autor afirma que: “Contribuir com a constituição de uma ontologia da educação é outra tarefa esperada da pesquisa filosófico-educacional”. Nesse caso, as pesquisas em Filosofia da Educação deveriam apontar para a educação e a existência histórica dos sujeitos, o que implica investigar processos de individuação, personalização e construção de identidade produzidas na historicidade da prática educativa, perpassada por condicionantes naturais, sociais e culturais, mas também envolvendo a compreensão da relação entre a educação e a liberdade da pessoa humana, dado que demanda investigações

mais pontuais a respeito da dignidade humana, da liberdade e da transcendência, além de sentidos do existir e do agir e seus projetos intencionais no contexto das práticas educativas.

Em síntese, a pretensa maturidade epistemológica da Filosofia da Educação como campo científico é expressa por Severino (1993; 2001; 2013; 2014; 2015) a partir das seguintes categorias filosófico-educacionais:

Quadro 3 – Categorias temáticas filosófico-educacionais: ontologia

TEMA	SUBTEMA
Ontologia	<ul style="list-style-type: none">• O significado da condição humana, para educadores e educandos, colocando-lhes assim a questão antropológica.• A educação e a existência histórica do ser humano: processos de individuação, personalização e construção de identidade nas condições históricas da prática educativa, perpassada por condições naturais, sociais e culturais.• A educação e a liberdade da pessoa humana: temas relativos à dignidade humana, à liberdade e à transcendência; sentidos do existir e do agir e seus projetos intencionais no contexto da educação.
Epistemologia	<ul style="list-style-type: none">• Estatuto epistemológico da Filosofia da Educação: elementos paradigmáticos de construção do conhecimento; clareza conceitual; sistematização de práticas.• Processos e o alcance do próprio conhecimento na esfera educacional.• Enviesamento ideológico.
Axiologia	<ul style="list-style-type: none">• Valores que deem sentido à prática educativa; valores éticos, políticos e estéticos que orientam a prática educativa, considerando as coordenadas histórico-sociais da atualidade.<ul style="list-style-type: none">• Valores éticos: significação ética da educação; o papel ético dos diversos sujeitos dos processos educativos.• Valores políticos: implicações políticas da prática educacional; relações de poder que tecem a vida social em seus contextos históricos e específicos; projetos políticos; mediações políticas para democracia ou para outros modelos sociais.• Valores estéticos: valores simbólicos de natureza estética que compõem a prática educativa; educação pela arte e para a arte, a dimensão pedagógica da arte e estética da pedagogia.• Educação como prática de interesse social• Educação e trabalho: o sentido do trabalho, dos valores econômicos, das finalidades técnico-profissionais.

Fonte: autoria própria com base em Severino (1993; 2001; 2013; 2014; 2015).

Ao longo dos anos, pesquisadores ligados à Filosofia da Educação foram produzindo pesquisas e as socializando sob a forma de trabalho nas reuniões anuais da ANPEd, mais precisamente, no interior do GT 17 – Filosofia da Educação.

A esse respeito, a investigação de Albuquerque e Dias (2012) acerca da produção científica desse GT, por ocasião dos seus quinze anos de institucionalização, aponta que no período de 1994 a 2008 foram apresentados 225 trabalhos, os quais, após análise minuciosa, foram classificados nos seguintes eixos temáticos: pensadores da filosofia (68 trabalhos); epistemologia (47); ético-antropológico (28); currículo e formação do educador (25); político-social (22); psicológico (10); simbólico (9); infância (7); estética (5); e ecologia (4).

Dados a indicar que a pesquisa em Filosofia da Educação, pelo menos no âmbito da ANPED, “[...] é menos entendida como forma de abordagem, modo específico de pensar ou ferramenta do pensamento do que como a explanação das ideias de um determinado pensador ou filósofo, fato este que tem sido apontado em diversos estudos da área” (Albuquerque; Dias, 2012, p. 247).

Ao explicitar os filósofos estudados nos primeiros quinze anos do “GT 17 – Filosofia da Educação”, Albuquerque e Dias (2012, p. 247) apresentam os seguintes nomes:

Adorno, Habermas, Nietzsche, Dewey, Ilyenkov, Gramsci, Foucault, Aristóteles, Condorcet, Rousseau, Kant, Hegel, Lipman, Merleau-Ponty, Bergson, Rorty, Castoriadis, Piaget, Edgar Morin, Francisco Varela, Locke, Vygotsky, Riegel, Karl Marx, Horkheimer, Ratke, Perelman, Sócrates, Platão, Deleuze, Guatarri, Gadamer, Descartes, Sartre, Giroux, Montaigne, Maffesoli, Heidegger, Erasmo, Rancière, Lévi-Strauss, Martin Buber, Peirce, Lukács, Walter Benjamin, Althusser, Lucien Sfez, Paul Ricouer, Pirro e Wittgenstein, seguidos dos pensadores brasileiros: Rui Barbosa, Paulo Freire, Moacir Gadotti, Anísio Teixeira, Neidson Rodrigues, Antônio Resende, Jamil Cury, Dermeval Saviani.

Relação nominal que evidencia uma prática de pesquisa em Filosofia da Educação ancorada no etnocentrismo europeu e estadunidense, a privilegiar a produção de trabalhos sobre filósofos desde esses loci de enunciação e do sexo masculino. Entre intelectuais da América Latina, Dussel não é mencionado, há apenas a presença do chileno Francisco Varela – a despeito da grande quantidade de filósofas e filósofos representantes dessa região do planeta, como Alejandra Castillo (Chile), Amalia Boyer (Colômbia), Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Brasil), Kátia Colmenares Lizárraga (México), Xiomara Bu (Honduras), etc. Entre os intelectuais brasileiros aparecem os nomes de: Paulo Freire, Demerval Saviani, Anísio Teixeira e Rui Barbosa, além de um trabalho que entrelaça ideias educacionais de Gadotti, Roberto Jamil Cury e Antônio Muniz de Rezende (Albuquerque; Dias, 2012).

Inclusive, para fins de explicitar ainda mais a colonialidade epistemológica do GT 17 – Filosofia da Educação, destacamos a pesquisa de Dias (2015) sobre a “presença/ausência” de Paulo Freire no referido GT. No caso, um de seus integrantes, que inclusive já assumiu sua

coordenação, quando perguntado sobre o porquê da pouca expressividade de Paulo Freire entre os trabalhos do GT, pontuou alguns elementosⁱⁱⁱ:

São vários os motivos que, a meu ver, levaram a essa pouca exploração do pensamento de Paulo Freire nos trabalhos do GT-17 da Anped. Em primeiro lugar, a “resistência” a P. Freire vem do fato de ele não ser considerado, originariamente, um filósofo [...].

De nosso ponto de vista, a resposta contida no referido e-mail explicita a colonialidade do saber fortemente arraigada na pesquisa em Filosofia da Educação como pano de fundo principal. Perguntamo-nos: do ponto de vista da formação intelectual, não ter uma graduação e uma carreira em Filosofia, consiste em um critério de exclusão de temas para as pesquisas em Filosofia da Educação? Claro está que se trata de uma falácia, principalmente porque, como vimos antes, Francisco Varela é mencionado como um dos intelectuais pesquisados pelo GT, embora tenha sido biólogo de profissão. Por outro lado, indagamo-nos, considerando todo o exposto na Introdução desse texto: por que Dussel não foi mencionado uma única vez, sendo ele graduado e tendo carreira estabelecida e reconhecida na América Latina e no mundo^{iv}?

Nossa resposta é a seguinte: Enrique Dussel não é europeu. De fato, é argentino. Logo, é latino-americano. Além disso, suas produções intelectuais têm explícita opção ético-críticas pelas vítimas do sistema-mundo em vista de transformações estruturais e comumente tendem a ser preconceituosamente atreladas a um ideário religioso de cunho católico. Por isso mesmo, não benquisto no meio filosófico, racional, laico e pretensamente neutro/cientificista.

Contudo, não como questão retórica, mas como ponto de desenvolvimento do artigo, nas próximas linhas, abordaremos alguns debates conceituais de Dussel que podem contribuir com a pesquisa em Filosofia da Educação no Brasil e o debate sobre seus fundamentos.

Contribuições crítico-propositivas da pedagógica da libertação à pesquisa em Filosofia da Educação

A partir dessa seção, queremos problematizar a pesquisa em Filosofia da Educação pelo enviesamento ontológico/antropológico, epistemológico e axiológico proposto por Severino (1993; 2001; 2013; 2014; 2015) e pelos recortes temáticos explicitados por Albuquerque e Dias (2012): pensadores da filosofia; epistemologia; ético-antropológico;

currículo e formação do educador; político-social; psicológico; simbólico; infância; estética; e ecologia.

Tal problematização se dará em diálogo com a pedagógica de Dussel, que não é outra coisa senão “[...] a parte da filosofia que pensa a relação cara-a-cara do pai-filho, professor-aluno, médico/psicólogo-enfermo, filósofo-não filósofo, político-cidadão” (Dussel, 1980, p. 11, tradução nossa). Trata-se de uma expressão da Ética da Libertação de Enrique Dussel. Nesses termos, a pedagógica não se confunde com a Pedagogia como ciência da prática educativa (Mazzotti, 2001).

As relações das quais a pedagógica se ocupa são mais abrangentes do que as que ocorrem na educação escolar. Aliás, as relações da pedagógica, justamente por estarem mais próximas da raiz antropológica do ser humano, subsumem as relações presentes em todo sistema escolar instituído. Por isso, a pedagógica traz no seu bojo a possibilidade de aprendizagem sociocultural do povo (Dussel, 1980), inclusive as que acontecem dentro de ambientes escolares.

E, considerando que os processos educativos são mais abrangentes e diversos e que eles também ocorrem em contextos escolares, cabe à Filosofia da Educação pesquisar sobre a educação escolar formalmente instituída, mas também abranger seu campo de estudo para os pressupostos filosófico-educacionais de práticas educativas em diversos contextos, desde grupos marginalizados pelo paradigma moderno-colonial, como é o caso dos sujeitos ribeirinhos, assentados, quilombolas, os imigrantes indígenas, os povos que ocupam as periferias urbanas, que em grande maioria são oriundos da migração campo-cidade.

Afinal, milenarmente, desde antes de haver escolas nas Américas, já havia educação – e, por consequência, processos didáticos dos povos originários (Arroyo, 2014) e a esse respeito, há mais de quarenta anos, bem antes do estabelecimento do giro decolonial, Dussel (1980, p. 18, tradução nossa) já afirmava: “Por isso, são frequentes os poemas didáticos entre os povos americanos [...] Era proverbial a eficácia da educação pré-hispânica, quanto ao cumprimento das regras sexuais, a veracidade da palavra, o respeito pelo bem alheio”.

Para Dussel (1980), a pedagógica pode estar ligada a processos de estabelecimento e manutenção de relações de poder ou associada a processos ético-críticos de libertação do povo. À primeira, Dussel denomina de pedagógica moderna e à segunda – aquela que provém

do povo, da cultura popular e suas experiências de luta e resistência – denominou-a de pedagógica latinoamericana ou de pedagógica da libertação.

De fato, eis aí a raiz ético-política da tomada de decisão: a favor de quem, contra o quê? Desde essa raiz, considerando a educação (inclusive a escolar) como parte da pedagógica, é preciso assumir um lado: a favor da pedagógica moderna ou da pedagógica da libertação? Por isso, não é possível admitir o cientificismo e seu mito da neutralidade, como critério entre o que é científico e o que é militante. É preciso fazer ciência de modo comprometido. No caso, estamos a defender – pela contribuição da pedagógica da libertação dusseliana – o compromisso pela emancipação da vida humana, com vistas a uma sociedade da humanização.

Ancorados em Dussel (1980; 1986; 2017; 2020; 2021), apontamos para uma Filosofia da Educação engajada, comprometida com o povo. Por isso mesmo, o ponto de partida da pesquisa filosófico-educacional não pode ser a dimensão epistemológica, mas primeiramente o de uma atitude filosófica ético-política. Isso significa que, antes de formular uma questão-problema a conduzir uma pesquisa, é preciso um comprometimento radical com o “outro” em toda sua expressão de alteridade.

Nesses termos, o comprometimento ético-político se desdobra em práxis de libertação pelo viés da pesquisa, cujo critério fundamental é assim formulado por Dussel (1980, p. 89, tradução nossa): “afirmar o Outro e servi-lo é o ato bom; negar o Outro e dominá-lo é o ato mau”.

Portanto, a pesquisa em Filosofia da Educação – seja sobre qualquer categoria explicitada por Severino (1993; 2001; 2013; 2014; 2015) ou por Albuquerque e Dias (2012) – eticamente precisa ser um servir ao “outro”, que somente se dá na medida em que deixamos ser revelada sua voz, sua dor, sua necessidade, seu anseio. Dessa práxis, surge o critério ético da escuta mútua (DUSSEL, 1980).

A partir da realidade material do povo, do escutar sua voz e se colocar ao seu serviço é que então se impõe uma agenda científica nos termos filosófico-educacionais como proposto por Severino (1993; 2001; 2013; 2014; 2015) ou produzidos no âmbito do GT 17 – Filosofia da Educação, conforme nos apontam Albuquerque e Dias (2012).

Mas ainda assim, a pedagógica da libertação de Enrique Dussel traz consigo toques de originalidade ao debate ontológico, epistemológico e axiológico, principalmente porque os

marcos filosóficos não são os mesmos. Vejamos, por exemplo, a origem da modernidade e sua repercussão interpretativa para a pedagógica da libertação.

Dussel (1993; 2012; 2017; 2019; 2020; 2021) reelabora a origem histórica e o conceito filosófico de modernidade, através de um caminho de retorno para recuperar reiterativamente o esquecido, isto é, por meio da “de-struição” metodológica da Filosofia da Libertação. Assim, chegou à conclusão de que, enquanto a maioria dos intelectuais tendem à demarcar a origem da modernidade a partir da formulação do paradigma teórico moderno, com Galileu, Bacon e Descartes, ela de fato se origina com a invasão da América, em 1492, pois é a partir desse marco mundial que a Europa organiza um mundo colonial e o usufruto de suas “vítimas” (povos originários conquistados, violentados e colonizados) em nível pragmático e econômico.

Filosoficamente, Dussel aponta que a modernidade apresenta dois conteúdos semânticos: a emancipação racional como esforço crítico da razão em vista de abrir à humanidade um novo desenvolvimento histórico do ser humano (o conteúdo fundamental e positivo); a modernidade como justificativa de uma práxis irracional de violência ou como irracionalismo moderno (seu conteúdo semântico secundário e negativo).

Como dito há três parágrafos anteriormente, essa refundamentação cronológica da modernidade como parte da periodização histórica mundial e esses pressupostos filosóficos acerca de seus conteúdos semânticos trazem desdobramentos ontológicos, epistemológicos e axiológicos à pesquisa em Filosofia da Educação como práxis ético-política.

Primeiramente, a partir desses marcos, é preciso explicitar que a pedagógica moderna surge com a invasão da América em 1492:

E chegou sobre aquele mundo cultural ameríndio a conquista do europeu. O homem como conquistador se transformou em pai opressor, em mestre dominador [...]. As mulheres índias serão as mães violadas do filho: órfão índio ou mestiço latinoamericano. Antes do filho mestiço, errarão pela América órfãos ameríndios, objeto da dominação pedagógica: os conquistadores vêm e estendem o seu poder sobre os órfãos de mãe, sobre os órfãos de pai. De todos os modos, e embora não fosse órfão, o menino ameríndio começou um novo estilo pedagógico [...] (Dussel, 1980, p. 18, tradução nossa).

A Europa se coloca como centro cultural, a pedagógica moderna vai ganhando contornos definidos, coloca-se contra as disciplinas medievais e da cristandade latino-germânica, nega a autoridade feudal-rural e afirma a cultura burguesa, urbana, imperial e conquistadora. A obra de Rousseau “Emílio, ou da Educação”, constitui-se em um marco da

pedagógica moderna, sobretudo porque, a partir de uma análise ético-ontológica, o sujeito representado pela relação eu-tu se torna partícipe do “mesmo”, isto é, com funções pré-estabelecidas a exercer como cidadão da engrenagem moderno-colonial.

Trata-se de uma expressão concreta de uma ontologia fechada em si mesma – a partir dos valores do conquistador e seu modo de vida desde outro continente – a operar por uma ontologia da univocidade, ou seja, que, mesmo se aplicando a contextos distintos, mantém-se o mesmo significado: no caso, entre quem são os conquistadores e quem são os conquistados, supondo simplificação do conteúdo da vida humana, mais precisamente, promovendo a obliteração de toda e qualquer diversidade ontológica, que não tem como enunciação o ego conquiro originalmente europeu.

A esse respeito, Dussel (1980, p. 26, tradução nossa) utilizou a seguinte metáfora:

Isto é, o discípulo se transforma em um ente orfanal (ente sem pai, nem mãe: órfão) sutilmente manipulado pelo ego magistral constituente que lhe impõe a recordação do ‘Mesmo’ que ele é, e assim prepara o discípulo para ser cidadão da sociedade burguesa, imperial e burocrática.

Essa reinterpretação filosófica da modernidade e seu desdobramento ontológico requer pesquisas filosófico-educacionais, sobretudo no contexto atual em que o sistema educacional brasileiro – por conta de embates políticos protagonizados por movimentos sociais – reconhece como modalidades de ensino a Educação Indígena, a Educação Quilombola, a Educação do Campo, a Educação Especial, e o direito à educação escolar às diversas faixas intergeracionais, inclusive às pessoas idosas, por meio da Educação de Jovens e Adultos.

Ainda ontologicamente, a pedagógica da modernidade, como ato violento, não subsiste sem resistência. A pedagógica da libertação é seu contraponto crítico-analético a promover outra metáfora. Agora, em vez do ente orfanal, trata-se do ente fontanal: “fonte do futuro, da re-novação, da vida dis-tinta, da aventura familiar e política. Alteridade fontanal do mundo novo” (Dussel, 1980, p. 55, tradução nossa), o que significa reconhecer e valorar o povo positivamente ante suas necessidades materiais.

Se levada a cabo as metáforas do ente “orfanal” e do ente “fontanal”, então será preciso desenvolver pesquisas filosófico-educacionais sobre o “ser”, rompendo-se criticamente com a negatividade da ontologia de origem europeia, não por seu lugar de enunciação, mas pelo etnocentrismo. No lugar é preciso considerar abordagens ontológicas

que considerem a diversidade do gênero humano, compreendida por Dussel (1986) como a exterioridade negada pelo etnocentrismo daquela.

De fato, será preciso decolonizar a Filosofia da Educação como disciplina e como campo de pesquisa, pois a diversidade, como ente “fontanal”, é real e se expressa socioculturalmente de diversos modos, incluindo-se em modos educativos ancestrais, próprios dos povos originários, e mais atualmente dos povos quilombola, do campo, ribeirinhos, assentados, que se (re)fazem nos muitos lugares do mundo, inclusive nas nossas expressões da Amazônia, o que nos faz concordar com Porto-Gonçalves (2001), ao denominá-la socioculturalmente de Amazônias.

Epistemologicamente, a pedagógica da libertação traz consigo a necessária atualização do debate acerca da identidade epistemológica da Filosofia da Educação, iniciado por Severino (1993). Nesse caso, algumas questões-problema são pertinentes de serem (re)feitas: qual o estatuto epistemológico da Filosofia da Educação a partir de filosofias latino-americanas?; é possível falar em filosofias da educação antecedentes à invasão de 1492? Se sim, quais seus pressupostos filosófico-educacionais? O mesmo se aplica a pressupostos filosófico-educacionais de povos do campo e grupos urbanos, distintos das representações hegemônicas.

Questões como essas, se respondidas com o rigor e profundidade filosófico-educacionais, tendem a (re)fundamentar a própria Filosofia da Educação, e, conseqüentemente, a diversificar seus temas de pesquisa simplesmente porque inclui a alteridade do próprio continente (e do próprio mundo), inclusive no âmbito dos trabalhos do GT 17 da ANPEd.

Logo, para o bem do reconhecimento ontológico da alteridade dos povos e grupos negados em suas materialidades de vida pela negatividade que acompanha a modernidade de origem eurocêntrica, trata-se de um imperativo ético, de explícita opção política, que requer uma práxis epistemológica humanizada, humanizante e, por isso mesmo, libertadora, cuja escuta do povo seja o critério primeiro em vista de bem servi-lo.

Do ponto de vista filosófico-educacional, não significa dizer que essas perspectivas de pesquisa, embora críticas, sejam apenas reformistas do sistema, como alguém pode arguir. Pesquisas em Filosofia da Educação nos termos da pedagógica da libertação não são mantenedoras do sistema capitalista, a produzir vítimas e a destruir a si mesmo na medida

em que ameaça o equilíbrio ecológico do planeta. Pesquisas nesses termos dizem respeito às mudanças estruturais e superestruturais. Portanto, são expressões de práxis de pesquisa, nem culturalistas e nem economicistas, explicitadas por Dussel (1980, p. 96, tradução nossa) da seguinte maneira:

Querer a independência política, econômica e social é querer ao mesmo tempo querer falar a própria língua, adorar o próprio Deus, prestar culto aos próprios heróis, usar os próprios símbolos... viver no seio da cultura popular da qual e na qual nascemos e temos nos alimentado.

Assim, pesquisas filosófico-educacionais a partir da pedagógica da libertação dusseliana têm relação direta com a (auto)afirmação da cultura popular do negro, do latino-americano, mas atualmente de tantos outros grupos sociais invisibilizados em nossas Amazônias.

Ainda na perspectiva de pelo menos estimular a realização de pesquisas filosófico-educacionais fora do eurocentrismo instalado na Filosofia da Educação brasileira, fazemos uma releitura dos três momentos da pedagógica da libertação: o oprimido como exterioridade; o mestre libertador como exterioridade crítica; e a analética libertadora.

O “[...] oprimido pedagógico como exterioridade” (Dussel, 1980, p. 95, tradução nossa), trata-se do primeiro passo porque é o ente fontanal a lançar sua palavra de vida sofrida, mas também repleta de esperança a dizer ao ente magistral dominador da pedagógica moderna: “Sou uma história nova que não compreendes, nem interpreta” (Dussel, 1980, p. 95, tradução nossa), o que significa romper com o sistema fechado da ontologia de origem eurocêntrica, que não “enxerga” filosoficamente o que não reflete a si mesma, tendendo a reproduzir sempre mais do mesmo e a manter, assim, o status quo moderno-colonial.

O “[...] mestre libertador como exterioridade crítica” (Dussel, 1980, p. 97, tradução nossa) é o passo no qual a filósofa da educação ou o filósofo da educação se humaniza eticamente – já não apenas escuta a reverberação do “mesmo” do sistema moderno-colonial, agora consegue escutar a voz do “outro” e por ela faz opção, servindo-o e passando a questionar a si mesmo por suas ações e o sistema vitimizador.

A obediência à voz do outro e a con-fiança naquilo que revela é o ponto de partida é o ponto de partida para o autêntico magistério, o real, aquele que poderá educar. A palavra pro-vocante ou interpelante do discípulo converte (faz convergir) o simples pai ou cidadão em mestre. [...] o mestre nasce quando alguém, qualquer pessoa, obedece e con-fia na voz de alguém que pede ser servido naquilo de que necessita e não tem (DUSSEL, 1980, p. 98, tradução nossa).

Esse dado filosófico é significativo e ajuda a fundamentar epistemologicamente metodologias de pesquisa por demanda, como é o caso da antropologia proposta por Segato (2012) que permite o reconhecimento ético entre sujeitos a envolver a escuta etnográfica, fazendo com que as comunidades interpelem a etnógrafa com vistas a contribuir com suas lutas, sendo servidas naquilo de que necessitam.

Ações semelhantes têm ocorrido de demandas dos movimentos populares. Houve mestras e mestres libertadoras(es) que escutaram a voz do Movimento dos Sem Terra e com eles ajudaram na constituição da educação do campo (Kolling; Vargas; Caldart, 2012). Há poucas décadas, houve quem escutasse os apelos dos movimentos populares das pessoas que moram e vivem no e do campo em relação às demandas escolares e atualmente temos, em meio a inúmeros embates político-ideológicos, uma proposta político-pedagógica de educação do campo (Caldart, 2012).

Desafios semelhantes ainda precisam ser assumidos por filósofas e filósofos da educação em relação às práticas educativas das Amazônias – amapaense, amazonense, acreana, paraense, roraimense, rondoniense e tocantina – e suas lutas por uma organização curricular junto às escolas-família, que resistem “teimosamente” em permanecer de pé e a formar os filhos dos assentados, dos quilombolas, dos agricultores, dos coletores, dos ribeirinhos, e de toda diversidade sociocultural das pessoas que vivem nos espaços urbanos.

A analética libertadora é o momento de desmonte fenomenológico-libertador em que a metáfora ideológico-opressora do ente magistral e do ente orfantal é superada pela relação simétrica, horizontal entre os sujeitos que se traduz em atitudes colaborativas, convergentes, mobilizadoras, organizativas e criadoras (Dussel, 1980). Nas palavras do próprio autor, temos que:

o processo educativo nega assuntivamente a introjeção do sistema (de-struição) e constrói afirmativamente a exterioridade pela práxis analética de libertação, em permanente unidade criativo-inovadora do mestre-discípulo (Dussel, 1980, p. 100, tradução nossa, destaque do autor).

Como podemos notar, os três momentos da pedagógica da libertação são construtos praxiológicos ético-críticos com vistas à busca de dignidade das vítimas da opressão moderno-colonial, mas, exatamente por isso, podem ser assumidos como critérios metodológicos de pesquisas engajadas, colocando-se a serviço das comunidades, dos grupos

sociais, da classe assalariada, em suas diversas expressões existenciais que, por isso mesmo, trazem consigo matizes antropológicas, ontológicas, epistemológicas e axiológicas.

Considerações finais

Como vimos, desde o início dos anos 1990, foram feitos esforços significativos da comunidade acadêmica para a constituição de uma identidade da Filosofia da Educação no Brasil, como disciplina e como campo científico, que a faz gozar de reconhecimento acadêmico e cultural.

Os esforços intelectuais empreendidos nessa direção nos apontam para um estatuto epistemológico direcionado à produção científica filosófico-educacional a partir da ontologia, epistemologia e axiologia, mas também vimos que o GT da ANPED, que agrega trabalhos de Filosofia da Educação, tende a produzir trabalhos sobre filósofos, do sexo masculino, em geral europeus, com pouquíssima presença de expressões intelectuais latino-americanas. Lembremo-nos que Dussel, apesar de toda sua envergadura intelectual, e de ser homenageado *in memoriam* por esse periódico qualificado pela Capes como A2, sequer tem menção de trabalho em seu nome no âmbito do GT 17 – Filosofia da Educação, de acordo com Albuquerque e Dias (2012).

Vimos que a pedagógica da libertação pode oferecer uma releitura do próprio estatuto da Filosofia da Educação no Brasil, na medida em que, apesar de se manter a pesquisa sobre sistemas educacionais, também abrange seu campo de estudo para práticas educativas em diversos contextos, principalmente a envolver grupos marginalizados, como os sujeitos ribeirinhos, assentados, quilombolas, os imigrantes indígenas, os que ocupam as periferias urbanas, etc.

A pedagógica da libertação nos traz um imperativo material e ao mesmo tempo ético-político: é preciso fazer ciência de modo comprometido com a emancipação da vida humana, com vistas a uma sociedade da humanização. Nesse caso, a alteridade ocupa lugar primeiro, pois é no encontro com o “outro” que se revela o verdadeiro sentido libertador da práxis ético-crítica e epistemológica.

A partir desse pressuposto material: o reconhecimento da vítima em sua alteridade, Dussel nos apresenta três momentos praxiológicos para uma Filosofia da Educação comprometida, engajada – seja como disciplina, seja como campo de pesquisa: o oprimido como exterioridade; o mestre libertador como exterioridade crítica; e a analética libertadora que, como vimos, ainda são ausências no debate hegemônico filosófico-educacional do Brasil.

Momentos praxiológicos que podem promover uma releitura da Filosofia da Educação, na qual as pessoas que a ela se dedicam se reconheçam vinculadas à exterioridade ontológica invisibilizada porque são originalmente latino-americanas, e, principalmente, reconheçam enunciações do povo como ente fontanal. Eis a pertinência do artigo, eis um fio do imenso legado de Enrique Dussel para “nuestra América”.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **Trilhas e Temas da disciplina Filosofia da Educação a partir da PUC-SP**. 2002. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2002.

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

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa; DIAS, Alder de Sousa. **Rev. Diálogo Educ.** v. 12, n. 35, p. 233-252, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5065/14111>. Acesso em: 12 dez. 2020.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **Trilhas e Temas da disciplina Filosofia da Educação a partir da PUC-SP**. 2002. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2002.

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

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa; DIAS, Alder de Sousa. **Rev. Diálogo Educ.** v. 12, n. 35, p. 233-252, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5065/14111>. Acesso em: 12 dez. 2020.

ANPED. **Estatuto Social da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2006.

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde José Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

DIAS, Alder de Sousa. **Paulo Freire na ANPED**: análise de produções científicas do GT 17 - Filosofia da Educação. Novas Edições Acadêmicas: 2015

DUSSEL, Enrique. **La Pedagógica Latinoamericana**. Bogotá: Editorial Nueva América, 1980.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma Filosofia da Libertação**: superação analética da dialética hegeliana. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

DUSSEL, Enrique. **1492**: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidad e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 25-34. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708040738/4_dussel.pdf. Acesso em: 13 nov. 2019.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. 4ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

GALLO, Silvio. Filosofia da Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. **Eccos: Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 261-264, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71590202.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salette. MST e Educação. In: CALDART et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde José Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 502-509.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-37.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia. Amazônias**. São Paulo: Contexto: 2001.

SEGATO, Rita Laura. Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. **E-Cadernos**, Coimbra, Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, n. 18, 2012, p. 106-131. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso em 10 ago. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Proposta de um Universo Temático para a investigação em Filosofia da Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, v. 11, n. 19, 1993, p. 11-27. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9166/85>. Acesso em: 22 abr. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os 20 Anos do GT Filosofia da Educação e sua contribuição para a constituição do campo investigativo da Filosofia da Educação. In: Reunião Anual da ANPEd, 36, 2013, Goiânia, GO. **Anais...**, Goiânia: ANPEd, 2013, p. 1-20. Disponível em:

http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/TRAB_ENCENDADO_20_anos_GT_Filosofia_da_Educa_o.pdf. Acesso em: 22 abr. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A constituição do campo investigativo da filosofia da educação: um balanço dos 20 anos do GT-Filosofia da Educação da ANPEd. **Cadernos de Pesquisa**, Curitiba, v. 9, n. 22, p.21-42 maio/ago. 2014. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/673>. Acesso em: 12 dez. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Do estatuto epistemológico da Filosofia da Educação: o embate entre reflexão e criação de conceitos. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 15-38, mar. / jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9166/85>. Acesso em: 22 abr. 2020.

Notas

ⁱ Para um aprofundamento sobre a biografia do autor, sugerimos as seguintes leituras: Sua autobiografia, contida na Revista “Anthropos. Huellas del conocimiento”. Disponível em: https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros_Sobre_ED/1998.Revista_Anthropos-Enrique_Dussel.pdf. Acesso em 12 set. 2023.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; RAMOS, João Batista Santiago. **Filosofia e Ética da Libertação de Enrique Dussel**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

ⁱⁱ Cf. CNPq. **Tabela de Áreas do Conhecimento**. Brasília: CNPq: 2023. p. 19. Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/documents/11871/24930/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf/d192ff6b-3e0a-4074-a74d-c280521bd5f7>. Acesso em 01 set. 2023.

ⁱⁱⁱ Autoria omitida para assegurar anonimato, recebido em caixa de e-mail pessoal (alderdiass@yahoo.com.br) em: sexta-feira, 23 nov. 2012, às 12h02.

^{iv} Para evitar perda de foco analítico, revolvemos inserir como nota explicativa, nosso ponto de vista sobre a fala do filósofo da educação cujo nome preferimos manter em anonimato, a envolver Paulo Freire. Decidimos mantê-la nossa resposta aqui para que nossa eventual omissão não viesse a reforçar mais preconceito. Segue: Perguntamo-nos: do ponto de vista da formação intelectual, não ter uma graduação e uma carreira em Filosofia, consiste em um critério de exclusão de temas para as pesquisas em Filosofia da Educação? Se assim fosse, a questão antropológica: “que é o ser humano?” não poderia ser feita à vasta produção intelectual de Paulo Freire – e diga-se de passagem: a todo discurso educacional – e então nunca poderíamos deixar de lado a pseuconcreticidade, as sombras da caverna, os fenômenos aparentes e explicitar a coisa em si, a luz da verdade, a essência do fenômeno, que a respeito de Freire, aponta para o fato de, muito para além de um “prático”, um “metodólogo”, Paulo Freire desenvolveu uma filosofia da educação original, com pressupostos antropológicos, epistemológicos, éticos e estéticos, subsumida de uma confluência de muitas correntes filosóficas (DIAS, 2015).

Sobre os autores

Alder de Sousa Dias

Docente Adjunto da UNIFAP-Campus Mazagão. Doutor (UFPA) e Mestre (UEPA) em Educação, Especialista em Filosofia da Educação (UFPA) e Licenciado em Pedagogia (UEPA). Pesquisa fundamentos da educação com ênfase na alteridade dos diversos sujeitos de processo educativos. É pesquisador vinculado à Rede de Pesquisa sobre Pedagogias

Decoloniais na Amazônia (RPPDA) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia nas Amazônias (GEPEIF).

Email: alder.dias@unifap.br. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0996-0000>.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9065211816414800>.

Damião Bezerra Oliveira

Doutor e Mestre em Educação (PPGED/UFGA) Professor da Faculdade de Filosofia (FAFIL) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH/UFGA). Especialista em Docência em Ensino Superior (UFGA) e Bacharel em Filosofia e Licenciado Pleno em Filosofia (UFGA). É o líder do Grupo de Estudos e Pesquisas PAIDEIA - Filosofia da Educação, Epistemologia e Formação e segundo líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFGA/CNPq).

E-mail: damiao@ufpa.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8247-8803>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9207465564686574>

Waldir Ferreira de Abreu

Pós-Doutor em Ciências da Educação - Espanha (2013), Doutor em Ciências Humanas: Educação pela PUC-Rio (2010). Professor adjunto IV do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFGA e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)/ICED-UFGA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFGA/CNPq) e segundo líder da Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (RPPDA).

E-mail: awaldir@ufpa.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0245-9072>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6364117476478718>

Recebido em: 07/10/2023

Aceito para publicação em: 13/11/2023