



O ensino de filosofia e as questões da emancipação e da identidade

POR JORGE ALVES DE OLIVEIRA

jorafro@gmail.com

Introdução

A presença da filosofia, enquanto componente curricular do ensino médio, não se resume na relação professor-estudante. Dada à sua constituição as questões filosóficas extrapolam o espaço da sala de aula repercutindo em outros locais.

Lorieri (2002, p. 35) explica que

a Filosofia é diferente das demais formas de conhecimento, porque ela trabalha principalmente e prioritariamente sobre *certas questões*, utilizando *uma maneira própria de abordá-las*, tendo em vista produção de *respostas* que nunca se fecham, porque são continuamente questionadas.

Ainda segundo o autor, estas *certas questões* nascem das seguintes temáticas. “O “ser gente” (...) o que entender por “mundo”? (...) como entender o “entender”? (...) como entender o fato de os seres humanos darem mais ou menos importância a certas coisas, atitudes, a certos aspectos da vida.” (Lorieri, 2002, p. 54-56)

Eis, porque, a filosofia, presente enquanto componente curricular, da sala de aula invade outros espaços. Invade, em destaque, o espaço escolar e o em torno da escola, a comunidade escolar. A imagem de invasão é válida, pois, ocorre de fato um embate. É preciso considerar que os temas extra sala de aula e, extra escola, também, se fazem presentes na relação professor-filosofia-estudante. Mais. Tais temas são os mesmos, divergindo, contudo, na abordagem que se dá.

Estes movimentos suscitam outras tantas questões e, importantes incômodos, dentro delas, as mais comuns. Por que o ensino da filosofia? O que se objetiva com ele? Estas



questões redimensionadas provocam a discussão sobre o próprio caráter da educação. Por que educar os jovens? O que se objetiva com tal educação? Uma discussão que remete à base da filosofia da educação.

Severino (2004, p. 9) formula

Filosofia da Educação se constitui como modalidade teórica de conhecimento destinada a intencionalizar a prática educativa, seja mediante a explicitação dos valores, dos significados nela envolvidos, seja ainda na construção de uma imagem do homem que se precisa educar.

O que o autor postula não se encerra no âmbito filosófico. Aqueles que querem pensar educação deverão contemplar e fundamentar a sua intencionalidade, o que ofertarão aos estudantes e, considerar, em projeção, o que se quer no final da intervenção, ainda que sem garantia. Contemplar, fundamentar não significa ter respostas prontas, definitivas. Acentua-se, por isto, a necessidade sempre renovada de se pensar a educação, em termos filosóficos.

Sinais significativos do não à educação escolar

Para não incorrer na escrita vazia ou 'sem chão' é fundamental que se tenha presente uma comunidade, uma escola, uma sala de aula, pessoas – agentes da educação e estudantes – como referencias. Os apontamentos que se seguem são resultados de observações, reflexões, análises.

O trabalho no espaço escolar é iniciado a partir de um trabalho diagnóstico que objetiva verificar o que os estudantes trazem para o novo ano letivo. O foco central são os conteúdos de português e de matemática. Os demais componentes curriculares, também, fazem seus levantamentos. Em posse de tais dados e, considerando, as orientações oficiais, constroem-se os programas de trabalho. Estes passam por reajuste ao longo do processo de execução. Exigência que se impõe ao longo do convívio sempre marcado pelo conflito das inúmeras diferenças – idade, experiência, gênero, etnia, condição social, formação cultural, visões de mundo, hierarquia, entre outros. Reajuste,



também, em função dos resultados das diversas avaliações realizadas ao longo do período. Reajuste, enfim, em função do próprio conteúdo que pede adaptação do grupo.

Enfim, o que merece destaque? São os agrupamentos. 1. Aqueles que se envolvem com o conhecimento – entendido aqui como o conteúdo ofertado pelo professor e ressignificado por meio das necessárias reflexões. 2. Aqueles que se envolvem com o conhecimento, mas, tão somente o absorve como lhes é ofertado. 3. Aqueles que desenvolveram uma animosidade e uma dificuldade de pensar para além do que trouxeram como sua bagagem cultural própria. 4. Aqueles que simplesmente desconsideram e desprezam abertamente o conhecimento ofertado. 5. Aqueles que marcam posição mantendo o vocabulário, os princípios e os valores – morais/éticos, as atitudes – diferentes e, mesmo opostos, do que aquele da escola.

As atenções se voltam para os grupos 2, 3, 4, e 5. É sobre eles a reflexão e a construção deste texto sobre filosofia da educação, emancipação e identidade. Um esforço teórico para encontrar uma linha de ação que possibilite a todos um diálogo mais rico com o conhecimento. Não como algo acabado, fechado, cristalizado. Ao contrário. Algo que acionasse estes estudantes a saírem da zona de conforto, do território seguro onde estão e construíssem outras visões de mundo. Para que? No mínimo para que não seja uma eterna repetição do que se já tem.

Educação escolar para a emancipação

A intencionalidade presente na assertiva de Severino precisa ser retomada. Dada a amplitude que cerca o educar e o filosofar, é fundamental perceber para onde se caminha. Este texto entende que a educação deva se configurar como elemento de emancipação. Os encaminhamentos que se adotem para sua efetivação, portanto, devem contribuir no processo de emancipação de seus agentes – professores, estudantes, comunidade escolar e extraescolar. E, o que entender por emancipação? Emancipar-se do que?



A etimologia da palavra ‘emancipação’ remete à imagem do ‘soltar à mão’. Deixar o outro ‘solto’ daquele que até então o conduzia. É possível pensar em três movimentos. O movimento daquele que emancipa, portanto, libera o outro. O movimento daquele que conquista a sua emancipação, liberta-se do outro. O terceiro movimento corresponde à emancipação daquele que condizia o outro, juntamente, com a emancipação daquele que era conduzido. Neste sentido, condutor e conduzido, se emancipam.

Do ponto de vista educacional e filosófico, considerando os propósitos que se quer construir com este texto, as referências serão Freire, Mignolo, Quijano e Santos.

A primeira contribuição para este tema emancipação vem de Paulo Reglus Freire. A referência é a obra “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1987). Da leitura que se faz, entende-se que a emancipação, ou em termos freireano, a libertação, ocorre em dois momentos.

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1987, p. 41)

Tais movimentos passam pela educação, porém, com uma especificidade.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 67)

Os apontamentos de Freire e, especificamente, o alerta para que tipo de educação possibilita a emancipação, ou seja, a da problematização das relações com o mundo, contribuem para que se afaste a ideia da existência de um pensamento majoritário portador da liberdade. Problematizam-se tais relações buscando conferir em que bases elas se sustentam. Problematizam-se tais relações buscando decifrar a quem atende tais



relações. Problematicam-se tais relações buscando outras possibilidades de relações. Trata-se, portanto, da base da crítica que se faz a um tipo de visão de mundo que se apresentou como válida para todos – universal e hegemônica. E em que consiste este conhecimento universal e hegemônico? Como se configuram no todo do conhecimento?

Anibal Quijano no texto “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina” (2005) descreve desta forma o contexto em que um conjunto de ideias passa a orientar, hegemonicamente, toda uma história de vida de milhares de pessoas e que se faz necessário emancipar.

Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e à necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (...) uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo. (QUIJANO, 2005, p. 239)

O aceno para a emancipação se faz presente frente a esta hegemonia que produziu dois fenômenos. O primeiro, mais conhecido descrito acima, é o da colonização da América – espanhola e portuguesa, em especial. O segundo relaciona-se à colonialidade do poder. Quijano descreve desta forma.

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em *torno* do capital, para estabelecer o capital mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (QUIJANO, 2005, p. 232)



Ainda sobre os temas – colonialismo, colonialidade – se faz importante os posicionamentos de Mignolo. Walter D. Mignolo é autor do texto “La colonialidad a ló largo y a ló ancho: el hemisfério occidental en el horizonte colonial de modernidad.” (2005). É para isto que dirige a sua atenção.

[...] el impacto que este momento tuvo en la formación del mundo moderno/colonial en cual estamos viviendo y siendo testigo de sus transformaciones planetárias. Si bien tomo la idea de sistema-mundo como punto de partida, me desvio de ella al introducir el concepto de “colonialidad” como el outro lado (?el lado oscuro) de la modernidad. Con ello no quiero decir que la metáfora de sistema-mundo moderno no haya considerado el colonialismo. Todo ló contráριο. Lo que sí afirmo es que la metáfora de sistema-mundo moderno deja em la oscuridad la colonialidad del poder. (MIGNOLO, 2005, p. 57)

É diante deste cenário que se apresenta a necessidade de ações que promovam a emancipação. Manuel Tavares no texto “A Filosofia Andina: Uma interpelação ao pensamento ocidental. Colonialismo, colonialidade e descolonização para uma interdiversidade de saberes (J. Estermann) (2013) postula.

A superação do etnocentrismo e androcentrismo ocidentais e da colonialidade do conhecimento (...) implicará o reconhecimento de outras culturas, com outras visões do mundo e da vida, e o confronto com as respectivas alteridades culturais. Nenhuma cultura pode autodesignar-se como superior e mais importante do que outra nem considerar-se como detentora de uma visão única e verdadeira do mundo. (TAVARES, 2013, p. 1-2)

A última contribuição para o tema emancipação é retirada de Boaventura de Sousa Santos (2007) a partir do texto “Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.”

Tanto o conhecimento-regulação (CR) como o conhecimento-emancipação (CE) têm um ponto A, que é de ignorância, e um ponto B, que é de saber. A ignorância no CR é o caos, ser ignorante é viver em um caos da realidade incontrolada e incontrolável, seja na natureza ou na sociedade; e conhecer, saber, é *ordem*. A trajetória do CR vai do caos à ordem. Saber é por ordem nas coisas, na realidade, na sociedade. Mas houve na matriz da sociedade ocidental outro conhecimento, o CE, que tem um ponto A chamado *colonialismo*, ou seja, a incapacidade de reconhecer o outro como igual, a objetivação do outro – transformar o outro em objeto –, e o ponto B, que é o que poderíamos chamar autonomia *solidária*. Aqui o conhecer vai do colonialismo à autonomia solidária. (SANTOS, 2007, p. 53)



A emancipação, portanto, indicada neste texto, refere-se à outra maneira de tratar o conhecimento, bem como, proporcionando outras formas de relação com o outro. A educação escolar, que a filosofia da educação deve se ater, passa pelo conteúdo a ser oferecido, bem como sua metodologia. Mas, fundamentalmente, na questão filosófica que se impõe em pensar no que este conhecimento promove na concepção de mundo do estudante. No próprio pensar deste estudante que o leva a formular uma concepção de mundo. Em suma, se esta educação escolar não está referendando a colonialidade do poder que é a manutenção do colonialismo, agora, do conhecimento.

Um conhecimento hegemônico que não reconhece outras possibilidades de visão de mundo.

Educação escolar, Emancipação e Identidade

Novamente é preciso construir o quadro. A unidade escolar é construída em uma região específica e passa a atender uma população. Aquilo que ocorre no seu interno, em especial, na sala de aula, coração da escola, repercute nos demais espaços da escola, bem como, na comunidade escolar. O mesmo ocorre no sentido da repercussão que os fatos extraescola se fazem presentes no interno da escola e na sala de aula. A importância desta lembrança reside na constatação de que a escola encontra uma população com vida própria, com uma história em curso e, porque não dizer, com uma identidade. Mesmo quando se trata de um novo empreendimento imobiliário e, por consequência uma nova escola, é preciso admitir que as pessoas trazem suas histórias e os seus referenciais de identidade. O relevante, contudo, é considerar que a escola – instituição e seus agentes – apresenta outras histórias, valores, princípios, atitudes presente no conhecimento (currículo das diversas áreas). Em especial, nesta proposta, a escola se coloca a contribuir no processo de emancipação. Neste sentido, as relações escola-comunidade, professor-estudante. Escola-comunidade-conhecimento-professor-aluno não poderia ser de imposição, pois, negaria o princípio da emancipação. Ao mesmo tempo não será adequada uma postura de leniência, pois, também, já seria um posicionamento antiemancipação. Mais. Iria contra a sua



especificidade que é a de disponibilizar o conhecimento sistematizado às gentes. Entende-se, a partir disto, a importância da educação escolar ser objeto de muita reflexão e fundamentação.

Reforça-se, assim, a afirmação de que entrar no campo da emancipação é entrar no universo da identidade das pessoas e do grupo. Neste sentido a sala de aula é um campo minado. Estudantes e educadores marcam seu território, dentro do território sala de aula onde a ausência de referência identitária causa desconforto. A proposta emancipatória é apresentada exatamente no momento histórico de vida de pessoas que estão buscando consolidar uma referência. Evidente que isto terá repercussão nos espaços extra sala de aula. Não é sem sentido, portanto, que se encontre no caminho três grupos distintos. O primeiro é o da resistência. Estes se retraem e não se lançam no processo emancipatório. O que colocam em jogo é o risco de perderem a identidade. O segundo grupo é composto por aqueles que se opõe veementemente contra tal processo. De certa forma apenas a implantação do processo já lhes causaria problemas, pois, perderiam seus privilégios. Por sua vez encontram-se aqueles que aderem ao processo e perseveram. Estes, agora, passam a ter voz e são ouvidos nas suas postulações, reivindicações, formulações. Estão dispostos e buscarem outros critérios identitários.

Se há relação entre emancipação e identidade, o que e entender por identidade? As contribuições serão do texto “A crise das identidades na América Latina” de Jonas Silva Abreu (2013) que tem como referências Nestor Garcia Canclini (2006) na sua obra “Consumidores e Cidadãos” e Stuart Hall (2006) no livro “A identidade cultural na pós-modernidade.”

O primeiro apontamento que se faz é este. A ideia de identidade remete à ideia de pertencimento. Naquele local têm-se referência sobre quem se é. Os estudantes, como já fora acenado, são provenientes de locais próprios. Eles pertencem a um território e, portanto, trazem de lá sinais que os identificam.



O contraponto-alerta, provindo dos autores citados, é que nesses tempos a noção de território não se resume ao aspecto geográfico da rua, bairro, cidade, estado, país. Isto tem reflexos decisivos na concepção de identidade. Some-se a isso a condição real da subjetividade enquanto autonomia para que cada um se filie ao agrupamento que ele entende que melhor lhe representa e acolhe. Neste sentido é significativo considerar que

quando Stuart Hall define o sujeito pós-moderno, ele quer dizer que este não seria composto de uma, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou mal resolvidas. Uma identidade assim, poderia ser formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou conformados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (ABREU, 2013, p. 179)

Ampliando estas formulações, considere-se, também, a análise a partir de Canclini.

Na busca por um esclarecimento de como foram modeladas as identidades tradicionais na porção ibérica do continente americano, ele reforça a ideia de Hall, quando afirma que a América Latina foi “inventada” pela Europa em um contínuo processo colonizador que se iniciou com Espanha e Portugal, mas que logo foi reelaborado por França e Inglaterra. Essa relação de dependência foi acentuada com o deslocamento do eixo hegemônico mundial para os EUA, no início do século XX. Essa mudança de subordinação foi acompanhada de profundas alterações nos mercados industriais, financeiros e agrícolas, além de influir nos movimentos populacionais e no consumo de tecnologia e cultura. (ABREU, 2013, p. 180)

O destaque a ser feito é quanto ao aspecto cultural. Canclini cunha o conceito de hibridismo cultural e, faz entender, que as culturas vão se mesclando, se sobrepondo e criando outras. Há, sem dúvida, a compreensão e a denúncia de que certas culturas se impuseram por meio de forte ação violenta. Houve o hibridismo, mas, a base foi a violência. O que se quer destacar, contudo, é que as culturas são híbridas e, portanto, a adesão a elas não garante uma identidade. Novamente a ideia do múltiplo. Ainda. Aquilo que pensa ser local é na verdade de outros locais, por vezes, muito distante.

O fator complicador, contudo, não está apenas na imposição de culturas – o que já é grave –, mas, na hegemonia que se deseja com esta cultura. Uma cultura que se deseja ser consumida.



É o que ocorre nesses dias em que, segundo a análise a partir de Canclini, pode se dizer

“quando fazemos nossas escolhas nesta área de consumo cultural, revelamos os sistemas simbólicos que nos influenciam e nos identificam a um produto específico. Muitos destes valores estão impregnados de relações entre o nacional, o continental e o global.” (ABREU, 2013, p. 182)

Do que se coloca acima surge outra constatação. A identidade está atrelada ao poder de consumo que as pessoas possuem. E, aqui a noção de cidadania é deslocada do campo ideológico político, para o político econômico. Ser cidadão é ser consumidor. Ter identidade é poder consumir e fazer parte deste universo consumidor.

Estes apontamentos sobre a identidade que extrapola os limites da sala de aula, do espaço escolar, da comunidade e se dirige para tantos outros locais, exigem dos agentes da educação escolar reflexões para que a ação educativa não seja obsoleta ou impositiva.

O papel da filosofia como conteúdo e prática reflexiva nas relações sobre emancipação e a identidade.

A aposta que segue centra-se na contribuição que a filosofia e o professor de filosofia podem oferecer a esta temática. A referência é o trabalho com a filosofia, enquanto reflexão filosófica e, na ação pedagógica do professor de filosofia, seu conhecimento teórico e sua prática promovendo interações, tais como já foram formuladas em outros textos. Estas interações compreendem três pontos. Primeiro. A promoção da fala. Segundo. A oferta de repertório. Terceiro. Interações intencionais que promovam o diálogo.

1. A filosofia, a prática do professor e a fala.

Por fala entenda-se a verbalização sobre algo. Verbalização que implica o uso da palavra. A crença é sobre a necessidade de se falar sobre o tema emancipação e identidade. É importante registrar que o exercício da fala está consagrado desde os primeiros anos de vida do indivíduo. A sociedade como um todo fala. As novas mídias compostas por sofisticadas redes sociais incentiva a fala. No que se coloca há um



contraditório. Aponta-se para a necessidade da fala constante ao mesmo tempo em que se diz da falta de fala.

A ponderação é esta. A fala generalizada que se constata possibilita a pronuncia de inúmeras palavras que auxiliam na condução da vida de todos. Neste sentido o valor que se dá à individualidade, à subjetividade. Certas questões, contudo, merecem uma atenção especial e um tratamento para além das falas corriqueiras. Entre elas encontram-se aquelas que tratam sobre 'o que se é' (identidade) e, 'como estar no mundo' (pertencimento). As falas soltas, atropeladas, sem muito nexos, configuram-se como 'não falas'. 'Não falas', pois, não promovem avanços frente às questões agudas da existência, muito menos promovem significações.

Neste mesmo sentido pode-se caracterizar a falta de fala, também, como a falta de espaço para esta fala. Situações de proibição explícita para que não se fale sobre os temas apontados. Situações de proibição tácita, mas, que é perceptível a presença do silenciamento quando estes temas emergem. Há, ainda, a falta da fala em função da impossibilidade da pronuncia da palavra. Impossibilidade presente na própria conjuntura. A palavra esta presente, mas, não fora captada a contento para ser dita.

Neste contexto a filosofia e a prática do professor de filosofia são importantes. Como se sabe a filosofia abarca uma infinidade de temas e tem a seu favor um leque de possibilidade para tratar o mesmo tema. Ela, também, tem a seu favor o cuidado cirúrgico com a palavra. Os filósofos procuraram e, procuram a palavra mais adequada para o contexto que se lhes apresentam. O professor de filosofia dominando as teses dos filósofos e buscando a palavra significante pode contribuir em muito com esta fala.

2. A filosofia, a prática do professor e a oferta de repertório.

A pronúncia da palavra significante por meio do exercício da fala deve-se muito ao repertório que os estudantes possuem. Eles (os estudantes) encontram-se nas primeiras décadas de vida que lhes proporcionaram algumas experiências relevantes, mas, cabe à escola, na figura do professor ampliar este repertório por meio da literatura.



A escola e o professor dominam esta literatura que comporta uma variedade de gêneros que passa deste da mais simples gravura até os mais complexos esquemas de linguagem. Da linguagem corporal à linguagem escrita. Neste quadro específico cabe ao professor de filosofia ofertar o repertório filosófico. E qual é o benefício?

A tradição filosófica trabalhou aquelas questões sobre emancipação e identidade de variadas formas e, muitos filósofos, segundo a sua construção de fala, pronunciou, escreveu a palavra significante. E o que ela é? Aquela palavra que abarca a estrutura lógica do pensamento, mas, que também, é permeada de sentimento, de humanidade. É a palavra que pronunciada ressignifica a existência e como tal apazigua. Os filósofos inquietos frente às questões que lhes emergiam buscaram construir palavras significantes que, retomadas, podem contribuir com as questões atuais.

O professor de filosofia sabe, contudo, que não basta apresentar tais palavras significantes para que as questões atuais se resolvam. O repertório ofertado dará sustentação para a argumentação ao mesmo tempo em que amplia a experiência destes novos. O esperado é que o estudante se aproprie das formulações e dos caminhos que percorreram os filósofos e se inspire a traçar os seus caminhos.

3. A filosofia, o professor de filosofia e o diálogo intencional.

Se as intervenções do professor tiverem repercussão positiva no grupo de estudantes será possível detectar sinais de diálogo entre os pares. No primeiro momento da fala há ainda dispersão. Os temas se multiplicam e são abordados de inúmeras maneiras. Mesma assim a palavra é dirigida ao outro. No momento do repertório há uma concentração maior no texto e com isto uma troca mais específica com o filosófico. Há uma fala com o texto, com o professor que decodifica o texto, do indivíduo com o texto, dos indivíduos entre si. Neste terceiro momento o diálogo passa a ser intencional, ou seja, nele objetiva-se a palavra significante para o grupo. Não se trata de falas dispersas, nem da fala do filósofo, mas a fala daqueles que buscam significar a suas vidas neste agora. A subjetividade se faz presente na perspectiva de se construir algo em comum. Emancipação e identidade passarão a ser tema de todos e não uma imposição.



Considerações finais

Este longo trato com as ideias de emancipação e de identidade se fizeram necessários para o que segue. O ponto de partida é que a educação deve promover a emancipação dos sujeitos. Há, portanto, uma intencionalidade nesta ação educativa. A intencionalidade que permeia a ação de quem educa é marcada pela compreensão de que o conhecimento – ofertado pela educação escolar –, tal como está constituído em conteúdos curriculares, e, que as configurações sociais que subsidiam os critérios identitários, camuflam posições que desejam ser hegemônicas e universais. É desta identidade duvidosa e suposta emancipação que se acredita que o outro deva ser emancipado.

A reflexão filosófica impõe estas reflexões e questionamentos. A escola, seus agentes e, em especial, o professor de filosofia não podem ser alheios a isto. Aliás, eles se devem questionar e, considerar que a questão da emancipação está intimamente ligada com a questão da identidade. Emancipar-se implica em sair de um território até então seguro e caminhar pelo incerto.

A crença assenta-se na fala aberta para identificar em qual território se vive e se de fato há um pertencimento a este local. A questão se volta, também, para o espaço escolar, sala de aula. A aversão que se têm ou a simples concordância àquilo que ela oferta não implica na necessidade de uma revisão nos critérios de pertença e de identidade, da qual estudantes e, mesmo os agentes da educação não conseguem realizar? Eis, então a necessidade do repertório que não é outra coisa além da literatura. Retomar textos que tragam novamente os processos intercoloniais, interculturais. Rever juntos as intencionalidades que marcaram este processo onde povos foram mesclados. Por fim, construir critérios de identidade com o outro. Considerar que o outro traz contribuições e denunciar as imposições.

Têm-se a forte impressão que estas são as linhas mestras para uma educação que promova a emancipação e possibilita a criação de identidades.



Referências

ABREU, Jonas S. *A crise das identidades na América Latina*. Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/Ambivalencias/article/view/1946>. Acesso 20/11/2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LORIERI, M. A. *Filosofia: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

MIGNOLO, Walter D. *La colonialidad a ló largo y a ló ancho: el hemisfério occidental em el horizonte colnial de la modernidad*.

<http://people.duke.edu/~wmignolo/InteractiveCV/Publications/Lacolonialidad.pdf>

Acesso em 20/11/2014.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In.: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Eduardo Lander (org). Coleção Sur Sur, CLASCO, Arg. 2005.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Setembro de 2005. p. 227-278. Disponible en la Word Wilde Web <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf> Acesso em 20 nov 2014.

SANTOS, Boaventura S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.



SEVERINO, A. J. *A compreensão filosófica do educar e a construção da filosofia da educação*. In: Rocha, Dorothy. (Org.). *Filosofia da Educação: diferentes abordagens*. Campinas: Papirus. 2004.

TAVARES, Manuel. *A Filosofia Andina 1: Uma interpelação ao pensamento ocidental. Colonialismo, colonialidade e descolonização para uma interdiversidade de saberes* (J. Estermann). *EccoS Revista Científica*, núm. 32, SP. 2013.