



Refletindo sobre giro epistemológico decolonial em educação

Ofélia Maria Marcondes

Este texto faz parte do minicurso “Epistemologia decolonial e educação” ministrado no âmbito da Associação de Filosofia e Libertação – Brasil (AFyL Brasil) e com o apoio do grupo Mandacaru: educação e filosofia em fevereiro/março de 2023.

I. Colonialidade e giro decolonial

O primeiro ponto desta reflexão é a questão da colonialidade e assumo o conceito que Quijano (2009, p. 74) propõe:

Colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. 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 cotidiana e de escala social.

A colonialidade está para além do colonialismo e refere-se à naturalização das relações de poder, das experiências sociais e subjetivas em pleno acordo com o que se coloca como padrão de ser, de sentir e de saber; se revela nas relações de exploração tanto da mão de obra como das próprias subjetividades que consomem ideias e produtos; sustenta-se nas relações de hierarquia, de dependência e de classificação social, principalmente do ponto de vista étnico-racial, ferramenta do colonialismo para a manutenção das relações de poder e de opressão. Lembrando que a expansão territorial é a base do colonialismo, bem como o extrativismo e o cristianismo, instrumentos de

produção e reprodução do modo europeu de ser, de sentir e de pensar. É solo europeu em solo não-europeu.

De um lado, temos em Hobsbawn (1995, p. 15) a percepção de que o século XX foi breve, abrangendo de 1914 a 1991, ou seja, “os anos que vão da eclosão da Primeira Guerra Mundial ao colapso da URSS”. E o historiador explicita que:

sem dúvida ele [séc. XX] foi o século mais assassino de que temos registro, tanto na escala, frequência e extensão da guerra que o preencheu, mal cessando por um momento na década de 1920, como também pelo volume único das catástrofes humanas que produziu, desde as maiores fomes da história até o genocídio sistemático (HOBSBAWN, 1995, p. 22).

De outro lado, temos Quijano e Wallerstein que apontam o século XVI como um longo século por ter produzido a modernidade e, com ela, o franco desenvolvimento do colonialismo. E para o fortalecimento do colonialismo, houve, nas Américas, uma destruição generalizada dos povos originários e a importação de mão de obra de pessoas oriundas do continente americano que foram escravizadas. Com esse modelo de colonialismo, temos a racialização e a classificação das diferentes populações, remodelando geograficamente o mundo.

Com o colonialismo do século XVI nasce a intrincada relação entre capitalismo, extrativismo e expansão territorial, desencadeando relações de dominação com extrema violência e um novo modelo de relações políticas e sociais altamente hierarquizadas. A essa matriz colonial, Quijano chamou de colonialidade do poder. Disto resulta a periferização desse continente, além de genocídio e epistemicídio, como coloca Boaventura de Souza Santos. E é neste longo século XVI que temos o desenvolvimento de uma experiência colonial cuja ferida permanece aberta até o nosso século XXI.

O fim das colônias e do colonialismo não colocou um ponto final na mentalidade colonial ou colonialidade. Somos ainda herdeiras e herdeiros desse século XVI. O colonialismo, como projeto, permanece em andamento dada a permanência da colonialidade na ideologia, nas relações de poder, na violência, na hegemonia do pensamento eurocêntrico e nas diversas formas de imperialismo.

Na leitura de Maldonado-Torres (2009, p. 355), Quijano denomina de colonialidade do poder “um modelo de poder especificamente moderno que interliga a formação racial, o controle do trabalho, o Estado e a produção de conhecimento”. Segundo Quijano (2009 p. 101), a colonialidade do poder classifica os indivíduos em três linhas: trabalho, raça e gênero. Ainda pode-se destacar uma hegemonia na produção e distribuição de saberes eurocentrados, com referencial branco,

heteronormativo, masculino, machista, cristão, em outras palavras, o nosso já conhecido patriarcado.

A colonialidade pode ser percebida nas divisões do mundo e das pessoas em superiores e inferiores, na reprodução da hierarquia senhor-escravizado, na intolerância religiosa, na homofobia/transfobia, na invasão de terras indígenas, no abandono das populações quilombolas/ribeirinhas/povos tradicionais, na retirada de direitos, no silenciamento e invisibilização das diversas formas de culturas experienciadas e produzidas por diferentes grupos humanos, na desumanização, na ideologia excludente, na manutenção da fome. Todas essas formas de violência nos levam a perceber que o modelo do colonialismo que se mantém via colonialidade trata os corpos humanos como dispensáveis, como meros instrumentos de manutenção de poder e das relações de opressão em nome da civilização.

Séculos XVI e XX, nessas duas perspectivas, nos mostram que há, pelo poder, o uso da máquina mortífera do colonialismo como sinônimo de civilização, em outras palavras, o colonialismo nega o outro. Como Fanon bem aponta em sua obra “Pele negra, máscaras brancas”, a defesa do colonialismo foi calcada na narrativa de que esse mecanismo resultaria em civilização dos povos selvagens. E mais, em “Os condenados da terra”, Fanon (1968, p. 212) afirma: “Por ser uma negação sistematizada do outro, uma decisão furiosa de recusar ao outro qualquer atributo de humanidade, o colonialismo compele o povo dominado a se interrogar constantemente: ‘Quem sou eu na realidade?’” A existência do outro é entendida como um não-eu, portanto, fora da experiência social, da racionalidade, da modernidade. O não-eu é submetido ao processo civilizatório, ou seja, ao colonialismo, inicialmente, e à colonialidade, posteriormente. Explico: a descolonização jurídico-política coloca fim às relações entre matriz e colônia, mas ainda se mantém a lógica da colonialidade, reproduzindo as relações de poder e o pensamento hegemônico do norte global.

Suleando nossas reflexões, proponho a discussão sobre o giro epistemológico decolonial como referencial teórico para mais tarde pensarmos em caminhos outros para a educação escolar e a construção de um currículo decolonial (descolonizado e descolonizante).

Parto das discussões sobre a virada epistemológica operada pelo grupo Modernidade/Colonialidade (grupo M/C) que objetivou uma revisão crítica da produção das ciências sociais na América Latina ou *Nuestra America*, como dizem alguns colegas, ou *Abya Yala*¹ e suas fontes eurocêntricas. É o que está sendo conhecido como giro decolonial.

¹ **Abya Yala** ou **Abiyala** é uma denominação histórica do continente americano na língua kuna, que significa "terra em plena maturidade" ou "terra de sangue vital".

Esse giro decolonial não se estabelece como crítica apenas às ciências sociais, mas ao âmbito jurídico, às artes, às universidades, à política, aos intelectuais.

Em termos do surgimento desses debates decoloniais, podemos colocá-los ali no final do século XX, principalmente a partir das discussões postas por Aníbal Quijano, mas, na verdade, um certo pensamento decolonial já emerge quando da própria modernidade/colonialidade como uma oposição operada principalmente nos movimentos de resistência dos povos originários e daqueles que foram escravizados nas Américas trazidos do continente africano. O que estamos realizando no século XXI em termos de pensamento decolonial é colocar a nu as formas de pensar, de ser, de agir, de sentir que foram silenciadas e invisibilizadas por meio da violência colonial e sua ideologia.

A genealogia da epistemologia decolonial enquanto forma sistemática de análise da realidade é latino-americana e nos exige pensar esta nossa realidade a partir dela mesma, a partir de nosso diálogo com as circunstâncias e a partir de pressupostos que vamos estabelecendo ao longo deste diálogo. É para abandonar o que herdamos da Europa, não, claro que não, mas não é para tornar a produção europeia o centro de nossas reflexões. Como disse o filósofo mexicano Leopoldo Zea (1972), ainda no século XX, a América Latina fez más cópias do pensamento europeu justamente por não corresponder às exigências das circunstâncias latino-americanas.

Maldonado-Torres propõe uma reflexão sobre o giro decolonial como aquele movimento que revela como as formas de poder, a partir da modernidade, operam como tecnologias de morte que modificam as relações das diversas comunidades humanas e a construção das subjetividades. Assim, para este pensador, o giro decolonial

se refere ao reconhecimento de que as formas de poder coloniais são múltiplas, e que tanto os conhecimentos como a experiência vivida dos sujeitos que mais estão marcados pelo projeto de morte e desumanização modernos são altamente relevantes para entender as formas modernas de poder e para prover alternativas às mesmas (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 66).

A partir das leituras de Walter Mignolo é possível compreender que o giro decolonial é uma certa liberdade de pensamento que busca compreender “formas de vida-outras (economias-outras, teorias políticas-outras)” (MIGNOLO, 2007, p. 29). É processo de superação da colonialidade do ser, do saber e do poder que invadem nosso imaginário e se transforma em ideologia. A questão é: qual a base de nossa ideologia? Democrática ou autoritária-conservadora? Inclusiva ou excludente? Essas opções revelam a matriz colonial de poder que subjaz a ideologia, as ações, as escolhas políticas e econômicas.

Quando falamos de uma pedagogia-outra, uma economia-outra, uma política-outra significa que não estamos falando de uma outra pedagogia, uma alternativa no mesmo sistema. Uma pedagogia-outra inverte a lógica da razão pedagógica e altera a perspectiva das relações com a exterioridade e com o que foi negado, silenciado, invisibilizado pelo colonialismo e, conseqüentemente, pelo sistema educacional.

Um exemplo: Cugoano², abolicionista do séc. XVII, defendia que os seres humanos são iguais e livres perante os outros seres humanos e não perante o estado, o que pode ser entendido como uma concepção-outra de relações entre seres humanos. Rousseau, ao contrário, defendia que a igualdade formal dos seres humanos era perante o estado, porque há uma desigualdade no “estado de natureza”. Em outras palavras, havia quem fosse contra a escravização, mas que ainda assim afirmava a inferioridade dos negros.

II. Educação em perspectiva decolonial

A educação é o processo de formação humana, pensada e construída a partir do ser humano concreto, singular, cuja liberdade se expressa em suas ações, sendo resultado de seu diálogo contínuo com as circunstâncias. Não um ‘dentro’ e ‘fora’, nem tampouco a divisão entre ‘sujeito’ e ‘realidade’, mas uma proposta analítica para se pensar a ação humana no e com o mundo, assim como já nos disse Paulo Freire (2019, p. 55): “É fundamental, contudo, partirmos de que o homem³, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”. Inserida na temporalidade da vida humana, a educação deve ocupar-se das exigências dos seres humanos e das circunstâncias que dela necessitam para se tornarem humanos. Não é possível uma educação que apenas se aproprie de modelos alheios às circunstâncias que a ela dão origem. É no processo de formação, deformação, transformação que nós, nascidas/nascidos como ‘gênero humano’, nos tornamos humanos, participantes da construção da humanidade como processo sócio-histórico⁴.

Ao nos ocuparmos da reflexão sobre o fenômeno educativo, também nos ocupamos de olhar criticamente como a educação formal é constituída, seu processo histórico-filosófico, o modelo de ser humano que persegue, bem como buscar compreender em que medida as práticas pedagógicas servem ao modelo hegemônico de pensamento ou se serve aos propósitos de libertação e emancipação no sentido de livrar-mo-nos de diferentes formas de tutela que oprimem e manipulam

² Vide Mignolo (2007).

³ Uso ‘homem’ como sinônimo de ser humano apenas quando o autor em questão assim o apresenta.

⁴ Este texto se encontra disponível em <https://www.rle.ucpel.tche.br/rf/article/view/3174/1848>

e em relação a centros de poder. Neste movimento reflexivo é possível compreender a existência humana em relação com seu tempo histórico e como as singularidades são submetidas aos processos ideológicos de dominação.

O que é negado, silenciado, invisibilizado pelo sistema educacional é justamente a produção do conhecimento das populações ribeirinhas, dos povos tradicionais, como indígenas e quilombolas, das mulheres, da população mantida à margem, das periferias. O sistema educacional tem como centro a produção do conhecimento institucionalizado, ou seja, estabelecido por uma certa elite e que corresponde a um modelo de sociedade que não necessariamente atenda às demandas dessas populações invisibilizadas e silenciadas.

Por exemplo: há princípios éticos e democráticos indicados para a composição do catálogo do PNLD 2021⁵ como: indicar que a obra didática deve estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de deficiência, religioso, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos; estar livre de doutrinação religiosa, política ou ideológica, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público; promover, ao longo da obra, pluralismo de ideias que impeça qualquer forma de doutrinação; promover positivamente a imagem de afrodescendentes e indígenas, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar sua visibilidade e protagonismo social.

Na obra didática “Ser protagonista”⁶, publicada para a área de Ciências da Natureza e suas tecnologias, no volume ‘Energia e transformações’, “há 10 incidências (entre fotografias e desenhos) de homens brancos em diversos contextos de trabalho, lazer ou de forma meramente ilustrativa e 6 representações de mulheres também brancas, sendo que em 2 duas delas eles aparecem em pares e com menos destaque para figura feminina representada apenas como ilustração ou atividades de esporte e lazer” (PONTES, 2022, p. 34)⁷; 2 incidências para pessoas afrodescendentes e nenhuma para outras populações como quilombolas, povos do campo e das águas, comunidades indígenas. Ora! O que é isso senão uma obra que mantém e reproduz a ideologia colonial?

⁵ “Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano em prol da democracia”, disponível em https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13_RETIFICACAO_07.04.2021.pdf

⁶ FUKUI, A. et al. **Ser Protagonista**: Ciências da Natureza e suas Tecnologias. 1. ed., São Paulo: SM, 2020. Obra coletiva organizada por SM Educação. São Paulo: SM Editora, 2020.

⁷ Trabalho de Conclusão de Curso intitulada (Im)possibilidades do livro didático de Física: um olhar freiriano apresentada pelo aluno André Luiz Garcia Pontes. IFSP/RGT. 2022.

A escola, instituição privilegiada de formação humana, opera no sentido da conservação, em grande parte, do modelo colonial e sustenta a colonialidade do poder, do ser e do saber ao obedecer o que está prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁸ (LDB), na Base Nacional Comum Curricular⁹ (BNCC), Base Nacional Curricular¹⁰ (BNC-Formação) e demais documentos que permeiam a ação pedagógica, sendo fundamental que os cursos de licenciatura se encarreguem da formação crítica para que o trabalho no chão da escola não se torne mera reprodução do sistema e da ideologia dominante que se mostram masculinos, machistas, brancos, cis, heteronormativos, cristãos, falocêntricos, eurocêntricos, como já apontado anteriormente. Em outras palavras, sendo a educação, e a escola, como consequência, instituições colonizadas, podemos relacioná-las ao capitalismo, à ideologia patriarcal, que é racista e sexista, e ao silenciamento dos subalternizados e marginalizados.

Torna-se necessário explicitar o pensamento decolonial como uma nova epistemologia: uma epistemologia pedagógica para um currículo decolonial que se caracterize por uma base antirracista e antissexista, estabelecendo o diálogo intercultural como chave para a organização de uma educação verdadeiramente renovada, democrática e para a emancipação e libertação das relações de opressão¹¹.

Fazer uma crítica à educação escolar e sua epistemologia requer, a partir de uma chave decolonial, romper com os universalismos e demais recursos alienantes, principalmente os dualismos como rico e pobre, corpo e mente, homem e mulher, arte e ciência. Buscar uma prática pedagógica pensada em múltiplas formas de ser, de pensar, de agir, de sentir que supere as relações de subalternidade, o silenciamento da outra e do outro, a desconsideração de saberes populares e a invisibilização dos povos periféricos. Requer também uma crítica aos pressupostos hegemônicos de modo a problematizar os fins da educação. Uma educação com base decolonial, com um diálogo intercultural e com vistas à emancipação tem como resposta uma prática educativa e um currículo antirracista, antissexista e antipatriarcal.

Nas palavras de Catherine Walsh (2009, p.15),

A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e

⁸ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

⁹ <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>

¹⁰ <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

¹¹ Este texto se encontra disponível em <https://www.rle.ucpel.tche.br/rrf/article/view/3174/1848>

construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia decolonial.

Um dos passos para uma pedagogia outra é a revisão do que é selecionado e proposto como conteúdo escolar a ser desenvolvido na escola. Um currículo deve ser necessariamente plural e construído a partir de diálogo efetivo com a comunidade, precisa ser uma representação de todos aqueles que estão na escola, que compartilham experiências, que estabelecem relações. O currículo como está posto reproduz as velhas relações patriarcais e mantém a ideia da meritocracia, da competitividade, próprias da ideologia capitalista. Esse aspecto monolítico de currículo o torna engessado e perde a conexão dialógica com as esferas escolares.

Para as pesquisadoras Marques e Calderoni (2020, p. 100-101),

subverter à lógica da colonialidade curricular é desobedecer a estrutura de hierarquização de cultura e saberes, é questionar os arranjos institucionais que alimentam situações de preconceito e discriminação que produzem representações estereotipadas e desrespeitosas contra os indivíduos que pertencem a uma outra cultura.

Essa hierarquização de saberes e os arranjos institucionais revelam a presença de um pensamento hegemônico característico do colonialismo e da colonialidade como vimos argumentando desde o início deste ensaio. Uma revisão curricular nos exige o enfrentamento do discurso hegemônico e de práticas reprodutoras de uma monocultura de base eurocentrada que tiram a possibilidade de um currículo permeado de narrativas outras, saberes outros e de vivências cooperativas por meio de uma problematização do ponto de vista teórico do próprio currículo e como ferramenta permanente de mudança.

Concordando com Walsh (2009), a prática educativa decolonial denuncia as relações de opressão e passa a se constituir como uma proposta de mudança nas formas de se entender o mundo, criam-se novas condições sociais e políticas, torna-se uma pedagogia que está para além dos conteúdos escolares, constituindo-se verdadeiramente numa prática política de formação humana para a humanização. Um currículo outro não pode se constituir por letras mortas, como também não pode continuar privilegiando o desenvolvimento cognitivo em detrimento das relações e das formas de sentir o mundo; precisa ser construído por narrativas tais que permitam o enfrentamento e a superação do racismo, do sexismo, das relações de opressão que submetem, invisibilizam e silenciam aqueles que não correspondem ao modelo hegemônico de ser, de sentir, de saber. Experiências invisibilizadas transformam o currículo em instrumento de desumanização, ou seja, é o oposto daquilo que entendemos como educação.

Portanto, um currículo decolonial exige uma ação pedagógica decolonial e vice-versa, exigindo-se uma mudança no imaginário e nas ações de (re)construção do mundo. Em outras palavras, essa ação deve ter como processo a mudança de todos aqueles envolvidos na prática pedagógica que se torna mais ética e política, via conteúdos escolares, mais dialógica, intercultural e, conseqüentemente libertadora. Um currículo decolonial articula conhecimento, vivência, crítica e mudança social.

Para fechar este ensaio, vale lembrar as palavras de Paulo Freire (2013, p. 14-15):

Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo em que não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo.

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico.

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial, como digo mais adiante no corpo desta Pedagogia da Esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática.

Uma prática intercultural com vistas à emancipação tendo como princípio a crítica decolonial ao modelo hegemônico que massifica, desumaniza e mata.

Referências bibliográficas

FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FUKUI, A. et al. **Ser Protagonista**: Ciências da Natureza e suas Tecnologias. 1. ed., São Paulo: SM, 2020. Obra coletiva organizada por SM Educação. São Paulo: SM Editora, 2020.
- HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos** – O Breve Século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. A Topologia do Ser e a Geopolítica do Conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2009, p. 337-382.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No. 9: 61-72, julio-diciembre 2008.
- MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. A implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicoraciais: subversão à lógica da colonialidade no currículo escolar. **Revista da ABPN**, v.12, nº 32, março – maio 2020, p. 97-119.
- MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFUGUEL, Ramón (comp.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2009.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2009. p. 73-118.
- QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. Americanity as a concept or the Americas in the modern world-system. **International Social Science Journal**. Paris: UNESCO, Nº 134, novembro, 1992.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.12- 42.

ZEA, Leopoldo. **América como conciencia**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1972.

Autor

Ofélia Maria Marcondes

Filósofa e pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como docente nos cursos de Licenciatura do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Câmpus Registro.

Líder do grupo de pesquisa Mandacaru: educação e filosofia:
<<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4273081596423963>>.

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-2775-2785>>.

Plataforma Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/3976550232672957>>.