

**FILOSOFAR DESDE A PERIFERIA  
ALTERIDADE E EXTERIORIDADE NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA  
FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO DE ENRIQUE DUSSEL**

Trabalho de conclusão do curso de licenciatura apresentado ao Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Filosofia.

Orientador - Prof. Dr. Juarez Sofiste

Juiz de Fora

2026

## **1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

O ensino de filosofia nas escolas públicas brasileiras, muitas vezes se apresenta a partir de uma tradição eurocentrada, que se expressa em uma tradição cronológica centrada nos grandes filósofos europeus, excluindo sistematicamente saberes filosóficos oriundos de povos indígenas, afrodescendentes e outras matrizes epistêmicas não-europeias.

Nesse contexto, este projeto propõe reconstruir criticamente o ensino de filosofia a partir da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel, com ênfase no conceito de alteridade e exterioridade, entendidos como o reconhecimento do Outro como sujeito histórico e ético, especialmente o Outro oprimido, marginalizado e colonizado, e o espaço ontológico de quem está fora das estruturas de dominação impostas pela modernidade europeia.

A pergunta que guia esta investigação é: Como os conceitos de alteridade e exterioridade, na Filosofia da Libertação de Enrique Dussel, podem fundamentar uma proposta de ensino decolonial de filosofia no ensino médio público? Para tanto, a pesquisa se organizará em três eixos principais: primeiro, a caracterização do eurocentrismo no ensino de Filosofia e seus efeitos de epistemicídio; segundo, o aprofundamento teórico dos conceitos de alteridade e exterioridade em Dussel como fundamentos; e, por fim, análise das potencialidades pedagógicas e epistêmicas de uma abordagem decolonial para uma formação crítica de estudantes da rede pública.

O interesse por esta pesquisa nasce de uma trajetória pessoal situada, de um estudante da escola pública e morador da periferia urbana, onde ao longo da formação escolar e no início do percurso universitário, a relação com a Filosofia ao mesmo tempo que desperta um certo desejo de compreensão crítica do mundo, também evidencia um estranhamento: a ausência de reconhecimento e representação individual, cultural e territorial como referências legítimas em exemplos, filósofos e conceitos debatidos. Essa tensão expressa que a produção de conhecimento filosófico, não pode se resumir à Grécia, França, Alemanha e pouco de Inglaterra. É necessário reconhecer e valorizar sujeitos e saberes marginalizados, excluídos da centralidade epistêmica tomada pela Europa moderna.

O recente encontro com a Filosofia da Libertação, especialmente com a obra de Enrique Dussel, foi decisivo para reconhecer que há outras formas legítimas de filosofar — desde a periferia, desde o ‘Outro’, desde a exterioridade. Dentro da lógica de pensamento de Dussel, a América Latina se tornou a primeira periferia da modernidade europeia, dentro disso, me sinto na periferia da periferia desse sistema-mundo.

Essa tomada de consciência me mobilizou a pensar uma prática pedagógica que possa contribuir para que os estudantes da escola pública reconheçam em si mesmos o direito à razão, à crítica e à transformação da realidade. Tal proposta dialoga com os marcos curriculares vigentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que exige o reconhecimento de saberes indígenas e afro-brasileiros, como também visa contribuir para a formação de estudantes autônomos, críticos e politicamente situados.

## **1.1 OBJETO, JUSTIFICATIVA E PROBLEMA DA PESQUISA**

Dentre as principais problematizações no ensino de filosofia, nota-se o distanciamento entre a filosofia ensinada e as experiências concretas dos estudantes, onde a dificuldade de visualização e relação com o conhecimento filosófico e reflexão filosófica no cotidiano se correlaciona com o outro problema, “para que serve a filosofia?!” Neste cenário, onde a desconexão se marca, o professor e a aula de filosofia são vistas em uma “torre de marfim”<sup>1</sup>, assim enfrentando desafios como desinteresse dos estudantes, falta de reconhecimento e até respeito pela disciplina, e também enfrenta limitações do alcance e a profundidade que o ensino de filosofia possa gerar na formação dos estudantes.

Esse projeto se dedica a investigar as causas desses problemas, de modo que possa enfrentar esses desafios e limitações no ensino de filosofia. Os objetos de pesquisa serão os conceitos de alteridade e exterioridade na Filosofia da Libertação de Enrique Dussel, o conceito de epistemicídio na tese de Sueli Carneiro e suas correlações com perspectivas decoloniais, assim podem fundamentar ética e epistemicamente uma proposta de ensino decolonial de Filosofia no ensino médio público brasileiro.

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de repensar criticamente o ensino de Filosofia nas escolas públicas brasileiras, cuja estrutura curricular e abordagem pedagógica permanecem profundamente marcadas por uma tradição eurocêntrica que se manifesta tanto na seleção canônica de autores quanto nas formas abstratas de exposição dos conteúdos. Tal configuração curricular apresenta contribuições fundamentais da história da filosofia como questões e pensamentos da metafísica essencialista e racionalidade contemplativa, assim como questões e pensamentos da metafísica da subjetividade e racionalidade crítica, mas a manutenção desse recorte histórico, invisibiliza as filosofias produzidas fora da matriz europeia — como as africanas, indígenas, latino-americanas.

---

<sup>1</sup> Expressão popular utilizada para descrever um ambiente ou círculo intelectual que é percebido como elitista e/ou se mantém afastado de preocupações concretas da sociedade.

Ao naturalizar essa visão eurocentrada da história da filosofia, não apenas gera a exclusão sistemática dos processos de produção do conhecimento, mas também incide especialmente sobre estudantes negros, indígenas e periféricos, cujas experiências e saberes seguem desqualificados no espaço escolar. Diante desse cenário, a pesquisa propõe um deslocamento teórico e pedagógico para fundamentar uma proposta de ensino decolonial de Filosofia, comprometida com a inclusão epistêmica e a justiça curricular.

Não se trata de rejeitar o cânone tradicional, mas descentrá-lo para romper com a hegemonia de uma única matriz filosófica que produz efeitos de apagamento, encobrimento<sup>2</sup> e exclusão. A escolha da Filosofia da Libertação como referencial teórico não visa substituir a tradição europeia mas como uma crítica radical às falhas e limitações de um ensino de Filosofia baseado em lógica eurocentrada. A centralidade do ponto de vista dos excluídos como local de enunciação filosófica, desenvolvida por Enrique Dussel, fornece uma base ética e política potente para repensar o ensino de Filosofia nas escolas públicas. Com isso, pretende-se reconstruir o ato de filosofar desde a periferia, em diálogo com as realidades concretas, afetivas e históricas dos estudantes.

Desse modo, a relevância social e acadêmica deste trabalho se baseia na urgência de construir práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados. Em um cenário de desvalorização do ensino de Filosofia, agravamento das desigualdades e apagamento cultural, esta pesquisa busca contribuir para uma formação filosófica enraizada no território e nas vivências dos estudantes, afirmando-os como sujeitos de produção de conhecimento, de história e de transformação social.

Para tanto, será realizada uma análise teórico-crítica desses conceitos, com foco especial na obra Filosofia da Libertação de Dussel, mas também considerando as contribuições de outros autores e autoras relacionadas aos temas, buscando garantir que cada conceito se expresse metodologicamente em prática concreta.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e recentemente a Base Nacional Comum Curricular dê ênfase ao reconhecimento e valoração da diversidade cultural e epistêmica, o que encontramos na prática tem sido a manutenção de uma visão eurocentrada da história da filosofia. Há, assim, uma lógica colonial que exclui e silencia outras contribuições filosóficas e rationalidades possíveis. Frente a esse cenário, emergem contribuições teóricas oriundas da América Latina para pensar um outro horizonte hermenêutico, como a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel, que propõe deslocar o

---

<sup>2</sup> Conceito utilizado por Dussel em sua obra “1492 - O Encobrimento do Outro” que visa problematizar a noção de descobrimento, tradicionalmente utilizada para narrar a chegada de Cristóvão Colombo em um “novo mundo”

centro da reflexão filosófica para a exterioridade do sistema – ou seja, ao âmbito onde ficaram os excluídos e excluídas do sistema dominante. Diante dessa problemática, coloca-se a seguinte questão central: como a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel e o pensamento decolonial, podem fundamentar uma proposta de ensino decolonial de filosofia no ensino médio público?

## **1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA**

Tendo como objetivo geral, investigar de que modo os conceitos de alteridade e exterioridade da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel, podem fundamentar epistemologicamente uma proposta decolonial de ensino de Filosofia no ensino médio público, contribuindo para a superação da lógica eurocentrada presente no currículo e para a valorização dos sujeitos e saberes historicamente marginalizados.

Os objetivos específicos serão; Examinar criticamente a presença do eurocentrismo no currículo, articulando seus efeitos às dinâmicas de epistemicídio; Analisar conceitualmente os fundamentos ético-filosóficos da alteridade e da exterioridade em Enrique Dussel, situando-os no contexto do ensino de Filosofia; Articular a abordagem decolonial proposta com documentos normativos, evidenciando a pertinência ética, política e curricular; Propor materiais, recursos didáticos e procedimentos para um ensino decolonial de Filosofia; Investigar as potencialidades pedagógicas e epistêmicas da Filosofia da Libertação e o pensamento decolonial para a formação criticamente situada e libertadora de estudantes da rede pública.

## **1.3 TERRITORIALIDADE EPISTEMOLÓGICA**

Para a construção da territorialidade epistemológica desta pesquisa, a obra de Enrique Dussel constitui o eixo teórico fundamental, especialmente Filosofia da Libertação na América Latina e Para uma Ética da Libertação Latino-Americana. A partir dessas obras, serão analisados os conceitos de alteridade, exterioridade dusselianos e suas conexões com a pedagogia. Para dialogar com o campo da educação foram utilizadas contribuições da tese Ensino de Filosofia, Colonialidade e Eurocentrismo de Rodrigo Marcos de Jesus, e comentadores como Dalla Rosa, em A alteridade e a relação pedagógica no pensamento de Enrique Dussel; José Edemilson, com A exterioridade metafísica do “outro” na filosofia da libertação de Enrique Dussel; e José Vicente, em Filosofia, responsabilidade e educação em Enrique Dussel. Adicionalmente, a análise crítica do epistemicídio e sua correlação com o ensino decolonial foi fundamentada, sobretudo, na obra A Construção do Outro como

Não-Ser como fundamento do Ser, de Sueli Carneiro, auxiliada por O dispositivo de racialidade e o epistemicídio no pensamento de Sueli Carneiro, de Vinícius Santana.

Por fim, as bases normativas para a proposta pedagógica articula-se a partir de documentos oficiais, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que oferecem dimensão institucional, competências e habilidades para assegurar o ensino decolonial proposto.

#### **1.4 PROCEDIMENTOS E METODOLOGIA**

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa estão fundamentados na análise teórico-crítica e bibliográfica. Com ênfase na análise de conceitos-chave, a articulação entre teoria filosófica e prática pedagógica, e a proposição de um referencial pedagógico-filosófico decolonial. O primeiro passo consiste na análise minuciosa, sistemática dos conceitos centrais da Filosofia da Liberação de Enrique Dussel. Estes serão correlacionados criticamente com o conceito de epistemicídio, fundamental no pensamento de Sueli Carneiro. Para tanto, será adotada uma postura hermenêutico-dialógica, que compreende o conhecimento como uma construção situada, ética e política.

Em um segundo momento, serão analisados documentos normativos da educação básica. Essa análise buscará nas competências e habilidades que demonstram consonância com os objetivos desta pesquisa. Trataremos assim de uma sistematização conceitual dos eixos: exterioridade, alteridade, eurocentrismo, epistemicídio, pensamento decolonial. Esta sistematização servirá para fundamentar a proposta de que um ensino decolonial de filosofia deve partir da reconstrução da sequência cronológica do currículo de filosofia, da valorização da escuta e das experiências vividas previamente pelos estudantes da educação formal.

Para a efetivação de um ensino decolonial de filosofia, se faz necessário a inclusão sistemática de filósofas, filósofos e correntes filosóficas africanas, latino-americanas, orientais e indígenas, como forma de romper com o cânone eurocentrado. Além da valorização de saberes que emergem do cotidiano, incluindo práticas culturais periféricas. Nesse processo metodológico, será fundamental a postura docente crítica, ética e politicamente situada, partindo das realidades concretas dos estudantes e baseando-se nos princípios dusselianos da liberdade, da escuta ativa e da responsabilidade pelo Outro.

#### **2. EUROCENTRISMO E EPISTEMICÍDIO**

Segundo Dussel: “O ‘eurocentrismo’ da Modernidade é exatamente a confusão entre universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemonizada pela Europa como

‘centro’” (2005, p. 30). Assim podemos analisar que não se trata de uma preferência cultural ou epistêmica, mas de uma lógica estrutural de poder que elevou a cultura, história e produção de conhecimento europeu como um padrão universal e legítimo de referência, onde se mundializou através do colonialismo. E o resultado desse processo, repercute tanto na hierarquização de saberes quanto na forma como os indivíduos percebem suas identidades e culturas. Na história da filosofia, o eurocentrismo aparece como um padrão que legitima um cânone de autores e correntes filosóficas, majoritariamente da Europa Central e Norte, onde se ressalta a Antiguidade greco-romana, preterindo as contribuições orientais e africanas, se sublima a modernidade francesa, alemã e desenvolvimento político e social inglês, excluindo países do sul da Europa e colocando a América Latina, África e Ásia à margem do mapa da história e do pensamento considerados universais.

Compreendendo a estrutura eurocêntrica atravessa práticas culturais, narrativas históricas, formas de produção de conhecimento e, de modo decisivo, a constituição identitária dos sujeitos, essa presença opera tanto em categorias macroestruturais quanto estruturais sociais como, por exemplo, as instituições educacionais, onde se desenvolve as subjetividades dos estudantes, assim determina um dos espaços em que essa estrutura se sedimenta. O eurocentrismo escolar, não se esgota no conteúdo ou estrutura curricular mas por todo ambiente escolar e nas relações interpessoais, nesse ponto que podemos compreender o eurocentrismo se desdobra violentamente no conceito de epistemicídio, onde o eurocentrismo estabelece uma hierarquização dos saberes, o epistemicídio evidencia quais sujeitos e saberes foram excluídos e negados da legitimação. Conforme conceituado por Sueli Carneiro:

“Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade, pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimização do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destituí-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento legítimo ou legitimado.” (CARNEIRO, 2005, p.97)

A gênese histórica desse epistemicídio remonta à própria constituição da modernidade ocidental, marcada pela expansão colonial europeia a partir do século XV. Nesse contexto, a colonização não se deu apenas no âmbito econômico e territorial, mas também no campo epistêmico. A desumanização de corpos indígenas e africanos foi, portanto, intrinsecamente ligada à negação de sua racionalidade, sendo rotulados como um ‘Não-Ser’ irracional. Para legitimar a exploração e dominação colonial, houve a deslegitimização dos saberes indígenas, africanos, e consequentemente latinos-americanos como crenças ou pseudosaberes. Tendo a compreensão do epistemicídio como negação radical da possibilidade de produzir conhecimento, conforme desenvolvido por Sueli Carneiro, estabelece uma necessidade ética e epistêmica de um pensar que se ergue desde a exterioridade.

## **2.1 EPISTEMICÍDIO NA SALA DE AULA**

Sueli Carneiro demonstra que o epistemicídio pode ser observado tanto nas desigualdades de acesso à educação de qualidade quanto nas condições sociais e emocionais que influenciam a motivação, a autoestima e a confiança intelectual<sup>3</sup>. Problemas como desinteresse ou até mesmo casos de evasão não devem ser atribuídos apenas a fatores individuais, mas podem ser entendidos dentro de uma estrutura que não reconhece sua presença e potencialidades.

O epistemicídio, portanto, se manifesta na educação formal por meio de dois modos interconexos. Por um lado, é a objetificação da população negra, indígena e periférica enquanto objetos de estudo, e não sujeitos produtores de conhecimento. De outro, há a supressão sistemática de suas epistemologias e isso produz a deslegitimização das suas contribuições científicas, filosóficas, culturais e políticas. Nesse processo, a escola fabrica subjetividades com sentimento de superioridade e inferioridade intelectual - subjetividades dominantes e dominadas a depender da racialidade.

A partir dessa análise, o pensamento carneiriano evidencia que o epistemicídio na educação formal não se limita à mera ausência de conteúdos sobre saberes e sujeitos marginalizados, mas consiste na negação estrutural da possibilidade de que esses sujeitos sejam reconhecidos como produtores legítimos de saber. Dessa maneira, ao explorar o conceito de epistemicídio, Sueli Carneiro não apenas oferece uma chave teórica para compreensão do fenômeno, mas também uma ferramenta política e pedagógica fundamental para a compreensão das dinâmicas que a escola mantém ou contesta, assim possibilitando a

---

<sup>3</sup> Noção explorada pela filósofa Gloria Origgi, busca descrever a confiança intelectual designa uma competência cognitiva, à posição epistêmica do outro e à sua relevância como fonte de informação.

construção de educação compromissada com reconhecimento, pluralidade epistêmica, alteridade e libertação.

### **3. FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO**

Nas palavras de Juarez Gomes Sofiste:

"A filosofia da libertação, portanto, não pode ser um passatempo intelectual, nem um puro pensar pelo pensar e muito menos um amor pelo saber. Trata-se, então, de uma nova atitude filosófica, ou seja, de uma práxis capaz de mudar a realidade de subdesenvolvimento, dependência e opressão." (SOFISTE. 2005, p. 12).

Assim, para compreendermos a filosofia da libertação, é fundamental compreender que ela nasce da insatisfação e inconformidade de grandes filósofos e filósofas da América Latina que diagnosticaram a dependência intelectual e caráter imitativo na produção de conhecimento filosófico nas nossas terras, assim se expressa uma dominância de concepções filosóficas europeias na compreensão sobre a filosofia e leitura oficial da filosofia. Filósofos como Juan Bautista Alberdi, Augusto Salazar Bondy e Leopoldo Zea avaliaram a inautenticidade e uma possível autenticidade para uma filosofia latino-americana, dentre divergências sobre pensamento autêntico, há uma convergência sobre a necessidade de romper com categorias filosóficas europeias pois uma filosofia latino-americana deve-se libertar da dominação e dependência para se constituir autonomamente e consciente da própria realidade concreta latino-americana.

Nesse ponto, a filosofia da libertação vai se sistematizar com Enrique Dussel, onde busca reconfigurar a filosofia com críticas estruturais a modernidade europeia, onde inicialmente crítica o início da filosofia na modernidade, não se dá no "Eu penso" de Descartes mas no "Eu conquisto" em 1492 na chegada dos europeus em novas terras, nomeadas por eles posteriormente, "América". Dussel critica a modernidade europeia que tomou para si, uma centralidade epistêmica, como consequência lógica, colocou de fora qualquer produção de conhecimento não-europeia, esse espaço de fora vai ser nomeado por Dussel, como exterioridade, assim buscando reconfigurar o espaço e o sujeito filosófico.

O sujeito da filosofia não é mais o indivíduo universal abstrato buscado pela modernidade europeia; é o Outro: a vítima, o oprimido, o pobre, o marginalizado, todas e todos aqueles que ficaram na exterioridade. Influenciado por Lévinas, Dussel enfatiza o conceito de alteridade para fundamentar sua metafísica, ao analisar criticamente a maneira que filósofos como Hegel e Kant trataram a questão do Outro, Dussel busca reconfigurar a

relação com o Outro, de modo que se torne um princípio ético antecedente a qualquer sistema teórico, assim formando a base teórica de sua filosofia da libertação.

E conforme delineado por Sofiste:

"Trabalhamos com a hipótese de que os cursos de graduação e pós-graduação em filosofia no Brasil, não formam filósofos, mas apenas historiadores e comentadores de obras filosóficas. Em geral, os "filósofos brasileiros" são especialistas em algum filósofo europeu. O que estamos dizendo é que, os cursos de filosofia no Brasil, em qualquer nível, não estimulam os estudantes a pensarem autonomamente, e o que é pior, são proibidos de pensar, visto que, com raras exceções, a condição para qualquer produção, tais como: trabalho de conclusão de curso, monografia, dissertação, tese, é o estudo, análise e comentário, de algum filósofo europeu." (SOFISTE. 2005, p. 12)

Podemos compreender essa dinâmica, conforme a conceituação de Sueli Carneiro, como uma operação epistêmica de uma forma de epistemocídio, onde se nega ou apaga os sujeitos não-europeus e as possibilidades de produção de conhecimento filosófico fora da Europa. Importante destacar que as críticas não se opõem tampouco reproduzem a deslegitimização das contribuições filosóficas do cânone tradicional, o que se analisa criticamente é a exclusividade desse cânone eurocentrado como critério normativo para o filosofar, assim empobrecendo a própria razão filosófica ao excluir seu campo de experiência e não alcançando uma pluralidade epistêmica. Nesse contexto, a filosofia da libertação não rejeita a tradição europeia, mas descentraliza, abrindo, rigorosamente, espaço filosófico para novos sujeitos e saberes que, historicamente, ficaram de fora.

### **3.1 ALTERIDADE E EXTERIORIDADE**

É neste contexto de reconhecimento do Outro como sujeito ativo e legítimo, e não objeto de dominação ou anulação, que a Filosofia da Libertação de Dussel se destaca como um embasamento teórico fundamental. Partindo para o conceito de exterioridade em Dussel, inicialmente influenciado pela fenomenologia heideggeriana, sua filosofia ainda se vinculava à tradição ontológica ocidental. Contudo, o contato com a obra *Totalidade e Infinito*, de Emmanuel Lévinas, foi decisivo para que Dussel operasse um deslocamento de uma ética ontológica para uma ética da alteridade, fundamentando sua Filosofia da Libertação a partir da realidade concreta da América Latina.

Dussel critica firmemente a ontologia da totalidade, por considerá-la incapaz de pensar o Outro em sua plena alteridade. Nesse enfoque ontológico, o Outro é sempre compreendido como uma diferença determinada pela negatividade em relação ao fundamento – ou seja,

como categorias do não-ser (não-europeu, não-homem, não-branco, não-ser), historicamente, essas categorias sustentaram as opressões coloniais, patriarcais e econômicas. Neste contexto, Dussel desenvolve a noção de exterioridade em sua filosofia, compreendendo o espaço no qual o Outro se manifesta não como parte da totalidade do sistema-mundo, mas precisamente fora dela, como algo que foge às determinações do ser. O Outro, nesse sentido, não é apenas o ‘diferente’, uma variação interna ao Mesmo, mas sim o ‘distinto’, cuja manifestação exige um rompimento radical com a estrutura de identidade-fundamento que sustenta a lógica ontológica. A exterioridade é, assim, o ‘fora’ do sistema, o ‘além do ser’, o lugar do Outro que não é assimilável ao Mesmo, desse modo Dussel demonstra a transformação de sua metafísica

[...] o saber pensar o mundo desde a exterioridade alterativa do outro. E saber pensar não só a negatividade do ente que dá lugar à novidade ôntica em seu remontar à origem do mundo, ao fundamento, ao ser. É saber pensar o mesmo ser desde a exterioridade que o julga [...] Metafísica é saber pensar o sistema, o mundo, a partir da negatividade ontológica (já que a negatividade de um Adorno, por exemplo, termina sempre por afirmar o ser, o ontológico, embora seja como utopia futura). Nós, ao contrário, negamos o próprio ser e sua utopia, em nome não de uma utopia futura, mas de uma utopia presente: os povos periféricos, as classes oprimidas, a mulher e o filho. (DUSSEL, 1977c, p. 54).

A exterioridade é, portanto, o espaço da revelação do Outro como sujeito histórico concreto e interpelante, aquele que fala desde fora do sistema. Dessa maneira, podemos observar que a noção de exterioridade em Dussel articula-se com a crítica ao eurocentrismo, à colonialidade do saber e do poder. Se a exterioridade constitui o fundamento a partir do qual o Outro se manifesta, é no conceito de alteridade que Dussel aprofunda a compreensão desse Outro em sua radical diferença e dignidade. A alteridade, nesse sentido, não se constitui em uma simples diferença ontológica que possa ser absorvida pelo “Mesmo” da racionalidade hegemônica europeia. E sim o oposto, para Dussel, a alteridade representa o Outro em sua singularidade irredutível e, sobretudo, em sua dimensão ético-política como vítima da totalidade europeia, cuja interpelação exige uma resposta de libertação.

No pensamento de Lévinas, também se insere uma crítica contundente à totalidade, ao compreender que, nesse sistema, o Outro só existe enquanto função do Mesmo, parte de uma síntese ou de um sistema de inteligibilidade. O conhecimento, enquanto ontologia, tende a reduzir o Outro àquilo que é comprehensível dentro dos quadros do Mesmo. Desse modo, Lévinas desenvolve o conceito de alteridade como transcendência, o Outro não é uma variante do Eu, o Outro é o absolutamente outro (*autrui*), irredutível às experiências, conceitos ou conhecimentos do sujeito. O Outro se apresenta fora da totalidade, como um excedente que não pode ser englobado ou reduzido a qualquer estrutura ontológica ou epistêmica. O Rosto,

que manifesta essa transcendência de maneira concreta, impõe sua existência e, simultaneamente, resiste à apropriação, categorização e ao domínio. Assim, o rosto não é apenas uma metáfora sensorial, mas o acontecimento da alteridade. Dussel apropria-se dessa concepção levinasiana, mas a radicaliza ao inseri-la no contexto histórico e geopolítico da América Latina. Para a Filosofia da Libertação, o ‘rosto do Outro’ não é uma abstração fenomenológica, mas assume densidade histórica e material, como Dussel demonstra:

Porque a experiência inicial da Filosofia da Libertação consiste em descobrir o ‘fato’ opressivo da dominação, em que sujeitos se constituem ‘senhores’ de outros sujeitos [...] O pobre, o dominado, o índio massacrado, o negro escravo, o asiático das guerras do ópio, o judeu nos campos de concentração, a mulher objeto sexual, a criança sujeita a manipulações ideológicas (também a juventude, a cultura popular e o mercado subjugados pela publicidade) não conseguiram tomar como ponto de partida, pura e simplesmente, a ‘estima de si mesmo’. O oprimido, o torturado, o que vê ser destruída a sua carne sofredora, todos eles simplesmente gritam, clamando por justiça: – Tenho fome! Não me mates! Tem compaixão de mim! – é o que exclamam esses infelizes (DUSSEL, 1995, p. 18)

Desse modo, Dussel reelabora a ética da alteridade a partir do chão histórico da América Latina e transformando o conceito de rosto em uma categoria ética-política capaz de examinar as múltiplas formas de exclusão e opressão. Compreendendo o pensamento decolonial em Dussel marca uma ruptura radical com a pretensão de universalidade do saber filosófico europeu e denuncia o epistemicídio promovido pela modernidade europeia. Essa ruptura implica uma reconfiguração do que se entende por filosofia e do saber filosófico: o ponto de partida não é um ‘eu’ abstrato e universalizante, mas sim o sujeito histórico situado, particularmente as vítimas dos sistemas de opressão.

### **3.2 ALTERIDADE NO ENSINO DE FILOSOFIA**

Após compreendermos os conceitos de alteridade e exterioridade de Enrique Dussel, demonstra-se fundamental investigar suas potencialidades concretas na educação. Portanto, a presente pesquisa volta-se para as contribuições específicas do pensamento decolonial para pensar um ensino decolonial de Filosofia no ensino médio. Isso envolve não apenas a adição de novos conteúdos, mas também a realização de uma profunda transformação epistêmica e pedagógica. Tal transformação possa desafiar o elitismo intelectual, desconstruir o eurocentrismo curricular e possibilitar os estudantes a se reconhecerem como sujeitos de saber.

No ensino de filosofia, isso se articula no deslocamento de um cânone eurocêntrico e autorreferente para um currículo que valorize as múltiplas racionalidades – indígenas, africanas, latino-americanas, orientais – como fontes legítimas de sujeitos e saberes. Essa

abordagem promove uma profunda ampliação epistêmica, pois os estudantes não apenas acessam uma pluralidade de saberes antes silenciados, mas também são convidados a reconhecer-se como sujeitos produtores de conhecimento.

Dussel critica as pedagogias tradicionais por não se abrirem à alteridade, o que resulta na manutenção de modelos epistemológicos hegemônicos. Sua filosofia da libertação propõe, assim, uma pedagogia que, em vez de reproduzir relações de poder opressoras baseadas no saber já constituído, fomenta relações de escuta, reconhecimento e diálogo. Isso leva o ensino de filosofia a abandonar a condução conservadora de uma divisão histórica tradicional (antiguidade, idade média, modernidade e contemporaneidade) e autoral tradicional (limitada, muitas vezes, a pensadores gregos, alemães, ingleses e franceses). A finalidade é, consequentemente, democratizar o conhecimento filosófico e assumir a tarefa de formação ético-crítica dos sujeitos, funcionando como um exercício de escuta da alteridade, de resistência aos sistemas excludentes de pensamento e de abertura à diversidade de horizontes.

#### **4. PANORAMA HISTÓRICO-CURRICULAR DO ENSINO DE FILOSOFIA**

De acordo com artigo 36, § 1º, inciso III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 96: “Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: [...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”

Neste contexto, a Filosofia não era estabelecida como disciplina obrigatória e isolada no currículo do Ensino Médio. Em vez disso, ela foi mencionada como um conhecimento que o aluno deveria dominar ao final dessa etapa de ensino. O conteúdo filosófico deveria ser articulado ao currículo mas não assegurava uma disciplina específica para os conhecimentos filosóficos. Esse inciso, especificamente, foi revogado pela Lei nº 11.684/2008, onde se estabeleceu, objetivamente, a inclusão da Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. O Plano Nacional de Educação (PNE), até então vigente, 2001-2010, não detalhou componentes específicos da Filosofia, pela formulação em um período pré-obrigatoriedade como disciplina. A Resolução CNE/CEB nº 1/2009 dispôs sobre a implementação gradativa, inicialmente em 2009 em pelo menos um dos anos do Ensino Médio, e o prosseguimento em todos anos do Ensino Médio até 2011.

Após o fim da vigência decenal do PNE de 2001, houve longa tramitação, cercada por disputas políticas e debates econômicos, até o novo plano ser aprovado e sancionado pela Lei nº 13.005/2014, estabelecendo o PNE 2014-2024. Embora o foco seja metas, estratégias e

diretrizes gerais para a qualidade, equidade e gestão da educação, desta vez a formulação do plano, já constava a obrigatoriedade da disciplina específica de Filosofia no ensino médio.

O Novo Ensino Médio (NEM) foi sancionado pela Lei nº 13.415/2017 e orientou a redação final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 2017-2018, onde alterou nominalmente a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia, tornando-as componentes curriculares da área de conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Dessa forma, a Filosofia como disciplina obrigatória isolada, constou de 2008 até 2017, 9 anos.

A BNCC se desenvolveu com foco em competências e habilidades, assim trouxe competências gerais para educação básica, e competências específicas e habilidades específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio. A filosofia permanece incluída, mas em um cenário fragmentado, os estudos de filosofia se mantém obrigatórios mas não se assegura a carga horária disciplinar específica. Diante desse cenário, investigaremos tanto a filosofia no conteúdo curricular, quanto às competências e habilidades específicas e suas implicações no ensino de filosofia.

Delimitando a pesquisa ao estado de Minas Gerais, o início da obrigatoriedade da disciplina Filosofia, tinha como referência central o documento Conteúdo Básico Comum (CBC), desenvolvido em 2005. O CBC foi definido como proposta curricular e sua estrutura segue uma divisão de análise temáticas a partir de três grandes campos de investigação: Ser Humano, correspondente em grande medida a Antropologia Filosófica; Agir e Poder, correspondentes a Ética e Filosofia Política; Conhecer, correspondente a Teoria do conhecimento. E no interior de cada campo de investigação são colocados temas centrais e complementares, além de conceitos que podem auxiliar na delimitação dos temas.

Por exemplo, os temas Natureza, Cultura, Corpo e Psiquismo ao campo de investigação 1 - Ser Humano, dentro desses temas, os conceitos dualismo, monismo, racionalidade, consciência. Outro exemplo no campo de investigação 2 - Agir e Poder, os seguintes temas os valores, liberdade e determinismo, indivíduo e comunidade, e dentro desses temas, os conceitos Ser e dever ser, juízos de fato, juízo de valor, universalismo, relativismo, bem, mal, belo, feio, sociedade, conflito, violência, força, autoridade, público e privado.

Podemos observar que nessas orientações, não se especificam filósofos ou correntes filosóficas, desse modo os professores e professoras poderiam escolher diferentes filósofos, escolas filosóficas para trabalhar os temas-problemas, o próprio CBC ressalta o respeito à liberdade do professor:

“As indicações aqui presentes não devem ser compreendidas como planos de aula que substituam as estratégias didáticas de cada professor em particular. Pensamos que esses conteúdos só terão sentido se forem objeto de apropriações didáticas criativas, vivas e adequadas às realidades singulares das salas de aulas.” (CBC, s/d p. 6.)

Ao enfatizar que as estratégias e conteúdos presentes só ganharão sentido se contextualizados pelos professores, assim se respeita as particularidades regionais, os professores e os alunos, não submetendo o ensino de filosofia em lógicas excludentes, como em delimitações enciclopédicas.

Essa estrutura do CBC perdurou, sob revisões até 2012, quando implementou-se o programa “Reinventando o Ensino Médio” que buscava articular conteúdo com áreas de empregabilidade, disciplinas voltadas ao mercado de trabalho eram ofertadas em ampliação de carga horária, turno diurno se implementou o “sexto horário” e noturno se implementou o “quinto horário”. O programa foi encerrado em 2015 pela Resolução SEE nº 2.742/2015 que pôs fim ao programa e a carga horária ampliada. Com o fim do programa, o foco volta-se ao CBC, que só deu lugar em 2018 com o desenvolvimento do Currículo Referência de Minas Gerais, alinhado à BNCC.

#### **4.1 CÂNONE TRADICIONAL E NECESSIDADE DE RUPTURA**

Para análise curricular foram selecionados três livros didáticos de filosofia, refletindo três recortes temporais, o primeiro no período de início da obrigatoriedade do ensino de filosofia, o segundo em um período de estabilização da disciplina e o terceiro já próximo ao contexto atual, desde a implementação do Novo Ensino Médio e orientações da BNCC.

No livro “*Filosofando: Introdução à Filosofia*” em sua 4<sup>a</sup> edição de 2009, segue-se uma estrutura que equilibra temas e história da filosofia, o livro oferece um quadro cronológico que apresenta filósofos, escolas filosóficas e o contexto histórico que estão inseridos. Iniciando na Antiguidade, se apresenta a filosofia grega antiga, período pré-socrático com as escolas jônica, itálica e eleática situadas no Século VI a.C.

Em seguida do Século V a.C ao III a.C, se apresenta o período clássico com escola socrática, sofística e pós-socrática com helenismo, estoicismo, epicurismo e ceticismo. Ainda na antiguidade, do Século I a.C ao IV d.C, se apresenta a filosofia romana antiga com Cícero, Sêneca e Marco Aurélio, e a filosofia cristã com neoplatonismo de Plotino e filosofia patrística.

É notável que esse período que o livro apresenta sobre “Antiguidade” do período VI a.C até IV d.C, se limita a antiguidade greco-romana, não se apresenta perspectivas de fora,

diálogos entre gregos e egípcios, nem saberes de civilizações antigas que pudessesem aproximar, geograficamente, os temas abordados. Na continuação do quadro cronológico, a Filosofia Cristã predomina a Idade Média, iniciado no Século III a VIII, apresentando filósofos como Santo Agostinho, Boécio e Alcuíno, a partir do Século IX, apresenta-se diálogos com filósofos árabes como Avicena, Alkindi e Averróis, este último já no Século XII, em seguida se apresenta o auge da escolástica com Santo Alberto e São Tomás de Aquino, e a escola de Oxford representada por Grosseteste, Roger Bacon e Guilherme de Ockham se encerra o período da Idade Média.

Nesse período, o livro apresenta filósofos e ideias para além de uma visão europeia, mesmo que sob um contexto histórico marcado pela ascensão do Cristianismo, são apresentados filósofos árabes mas se limita a isso, outras perspectivas não são levantadas. O quadro cronológico também apresenta uma breve visão do Renascimento, apresenta-se filósofos do Humanismo como Nicolau de Cusa, Giordano Bruno, Thomas More, Montaigne e Maquiavel, entre os Séculos XV e XVI, o quadro até cita como contexto histórico que nesse período iniciou-se a colonização portuguesa no Brasil, mas não mobiliza filósofos e saberes filosóficos que surgiram fora da Europa no mesmo período.

Na Modernidade, o quadro cronológico apresenta as três grandes correntes filosóficas Racionalismo, Empirismo e Iluminismo com os filósofos tradicionais de cada corrente, novamente no contexto histórico é citado, ao lado do Iluminismo, o acontecimento da Conjuração Mineira no Brasil, mas também novamente o período moderno, o que se apresenta de filosofia e conhecimento filosófico, se limita a uma modernidade europeia. Na Contemporaneidade, marcada a partir do Século XIX, apresenta-se os filósofos e suas correntes filosóficas do Idealismo, Romantismo, Positivismo, Socialismo, Utilitarismo e filósofos “independentes” que são apontados Kierkegaard e Nietzsche. Mas no final do quadro cronológico apresenta-se o Brasil na contemporaneidade com Ecletismo, Positivismo, Escola de Recife e Reação Espiritualista, com os nomes de Frei Francisco de Mont'Alverne, Miguel Lemos, Tobias Barreto, Silvio Romero e Farias Brito.

É interessante que citam alguns nomes brasileiros, e após o quadro cronológico, também aparece em “Correntes Filosóficas do Século XX” os nomes de Miguel Reale e Tércio Sampaio Ferraz na Filosofia do Direito, mas o que é ainda irrisório. Podemos interpretar que no período de início de obrigatoriedade do ensino de Filosofia, os livros didáticos precisavam “legitimar” a disciplina, e para isso privilegiaram os clássicos, e seguiram uma lógica eurocêntrica e excludente, onde a razão filosófica “nasce” na Grécia antiga, evolui pela Europa, os filósofos e as contribuições filosóficas africanas, indígenas e

latino-americanas são invisibilizadas, o que infringe a lei que já estava em vigência, a lei 11.645/2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Assim podemos compreender que o que é passado aos estudantes que a lógica era a “Europa pensa o mundo” e nós interpretamos a Europa, isso consolidado acaba por naturalizar sujeitos passivos sem poder de produção de conhecimento e transformação social.

O segundo livro didático analisado foi “*Filosofia - Experiência do Pensamento*” de Sílvio Gallo, utilizado pelo PNLD (Plano Nacional do Livro e Material Didático) entre 2018 e 2020. No início da apresentação do livro, Gallo enfatiza que a filosofia não deve ser pensada como conjunto de conteúdos para decorar e esquecer depois. E que “esse livro foi pensado para mediar sua experiência de pensar filosoficamente”.

Dessa forma, ele pretende colocar o estudante em contato com a prática filosófica, conceitos e problemas tradicionais e contemporâneos. Estruturalmente, o livro possui uma divisão de cinco unidades temáticas-problemáticas - “Como pensamos?” (Origem do pensamento filosófico); “O que somos?” (Antropologia Filosófica); “Por que e como agimos?” (Ética e valores morais); “Como nos relacionamos” (Política, Poder, Estado); “Problemas contemporâneos” (Limites do conhecimento, desafios éticos e políticos contemporâneos).

Em cada unidade, segue uma lógica pedagógica, com três capítulos principais, “Colocando o problema, A filosofia na história e Em busca do conceito”. O conteúdo se demonstra relevante na medida que apresenta filósofos tradicionais da antiguidade grega, idade média e modernidade, mas trabalha também autores contemporâneos e debates atuais como tecnociência, democracia e bioética. Em relação ao primeiro livro analisado, a estrutura do livro didático produzido por Gallo, proporciona uma progressão de dificuldade e estimula o “pensar próprio” do aluno, assim rompendo com abordagens que privilegiam uma ordem cronológica que perpetua uma noção de “evolução” do pensamento.

Entretanto, a ruptura metodológica que prioriza a problematização no lugar da progressão cronológica, ainda persistem problemas na bibliografia, massivamente europeia. Onde não se trata de ausência pontuais de filósofos, filósofas e saberes filosóficos indígenas, africanos e latino-americanos, mas limitações epistemológicas que não ofertam uma pluralidade epistêmica.

Mesmo que o livro seja muito aberto à cultura pop e cotidiano brasileiro, ao sugerir leituras, filmes e documentários brasileiros, latinos, africanos, orientais. Essas referências não aparecem como base teórica e fonte de autoridade filosófica, apenas objeto de análise e

reflexão social e cultural. Dessa forma podemos interpretar um eurocentrismo instrumentalizado, onde pensamos criticamente os problemas contextualizados mas o que é oferecido como ferramentas, ainda são apenas legitimadas ferramentas europeias.

No livro “*Do seu jeito: Filosofia*” de Silvio Gallo de 2024, a organização do livro apresenta cinco unidades temáticas - “Como pensamos”; “O que somos?”; “Por que e como agimos?”; “Como nos relacionamos em sociedade?”; “Problemas contemporâneos: ética e política”. Assim, Gallo segue um modelo deslocado da linha do tempo tradicional da história da filosofia, e segue uma abordagem por problemáticas alinhadas à BNCC. Essa nova mudança gera o trabalho com competências que envolvem temas contemporâneos como racismo estrutural, desigualdades e povos originários. Além de oferecer uma enorme consonância com a BNCC, ao oferecer um quadro com competências gerais, específicas da área de Humanas e Sociais Aplicadas, habilidades mobilizadas e temas contemporâneos transversais trabalhados capítulo a capítulo.

É interessante notar que logo na unidade 1, se apresenta a filosofia e outras formas de pensar, além das tradicionais distinção senso comum, mitologia e filosofia, também se apresenta o pensamento africano, ancestral e afrodiáspórico, além de apresentar o pensamento ameríndio, dentre esse o pensamento brasileiro. Inicia-se enfatizando a pluralidade dos saberes africanos tradicionais com figuras de Aimé Césaire, Fanon, Mbembe, Oyèrónkè Oyewùmi. Além de uma bela conexão com pensamento afro-brasileiro, destacando Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro. E em pensamento brasileiro, se apresenta os intelectuais de povos originários, figuras como Davi Kopenawa e Ailton Krenak que desenvolvem compreensões diferentes sobre ancestralidade e sobre a relação ser-natureza.

Ainda na introdução, Gallo afirma:

“com base no pensamento europeu e ocidental a filosofia teria surgido na Grécia por volta do século VII a.C. Porém essa afirmação desconsidera tradições de pensamento de outros lugares e períodos diversos filósofos gregos como Tales de Mileto, Pitágoras e Heródoto contavam ter viajada ao Egito onde conheceram sábios com os quais aprenderam muito dessa maneira possamos dizer que as origens da filosofia estejam em terras africanas entre os egípcios com a ideia de *rekhet*, a busca pela verdade, um exercício de amor pelo saber que estaria relacionado com que posteriormente os gregos chamariam de filosofia.” (GALLO, 2024, p.18)

Interessante essa problematização que não nega a relevância da Grécia antiga para fundamentação do que é filosofia, mas “desnaturaliza” uma narrativa consolidada e abre espaço para uma compreensão plural, intercultural da história dos saberes e constituição da filosofia. O livro também oferece ao final, uma linha do tempo sobre “A filosofia na história” adicionando nomes como de Viveiros de Castro, norte-americanas como Angela Davis e bell

hooks. Assim podemos notar um avanço da inclusão temática que incluiu filósofas negras e filósofos indígenas mas em sistemas filosóficos ainda permanece uma lógica eurocêntrica.

O eurocentrismo não se apresenta em delimitação cronológica mas com as críticas, ainda tímidas, sobre o colonialismo em filósofos africanos e indígenas, permanece uma forte autoridade epistemológica europeia. Ao diagnosticar esses desafios persistentes no ensino de filosofia, se comprehende a necessidade de um projeto decolonial que não apenas inclua mas marque uma ruptura com o alicerce epistemológico do ensino de filosofia.

#### **4.2 RESPALDO NORMATIVO PARA PROPOSTA DECOLONIAL**

Partindo do contexto educacional atual, investigaremos a viabilidade e respaldo curricular nas bases normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Inaugurando as competências gerais da educação básica, a competência geral 1 já demonstra consonância com a proposta decolonial fundamentada na filosofia dusseliana;

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Nesta primeira competência geral, a valorização e utilização de conhecimentos historicamente construídos, oferece a possibilidade de deslocamento da centralidade epistêmica tomada pela modernidade européia, crítica central no pensamento decolonial. A partir da exterioridade, Dussel propõe no reconhecimento do Outro, a valorização de oprimidos dos sistemas de exclusão colonial, econômico e político. Desse modo, o ensino decolonial de filosofia se alinha fundamentalmente com a competência geral 1, tornando um campo fértil para a justiça epistêmica, promovendo a inclusão ativa de saberes indígenas, afrodescendentes, orientais e periféricos, historicamente marginalizados pela tradição filosófica eurocêntrica. Na competência geral 6, também podemos observar o destaque a valorização a diversidade de saberes e vivências;

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 9)

A valorização da diversidade de saberes é um passo crucial para um ensino decolonial de filosofia, pois rompe com o paradigma europeu que historicamente definiu a estrutura curricular de filosofia. Neste contexto, o ensino de filosofia pode adotar epistemologias indígenas, africanas, latino-americanas, gerando a legitimidade de suas racionalidades, não apenas como ampliação curricular, mas uma construção ética e política que visa a formação

de sujeitos autônomos e politicamente situados. Os atributos de liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade são fundamentais para a filosofia da libertação. Permitindo aos sujeitos marginalizados, o reconhecimento ativo de suas culturas, lutas e saberes legitimados. Adiante, na competência geral 9, nota-se em consonância alguns dos objetivos e potencialidades do ensino decolonial de filosofia;

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 9)

Essa competência serve como excelente descrição de objetivos pedagógicos-políticos da filosofia da libertação. Ao enfatizar o exercício da empatia, do diálogo e a promoção do respeito ao Outro, alinha-se diretamente ao desenvolvimento dos conceitos de alteridade e exterioridade em Dussel. Onde a ética não se inicia na falsa totalidade europeia, mas sim no grito do Outro — daquele que sofre a opressão e a exclusão. Nesse contexto, a autêntica empatia não se limita a uma disposição afetiva, mas em um movimento de escuta ativa e de reconhecimento da exterioridade do Outro. Ao destacar o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e seus saberes, esta competência ressalta a finalidade do ensino decolonial de filosofia: valorizar os sujeitos e saberes marginalizados, dar voz aos oprimidos, excluídos e colonizados, confrontar o epistemicídio e combater preconceitos de qualquer natureza. Após compreendermos as conexões entre a Filosofia da Libertação e as Competências Gerais da Educação Básica, agora podemos esmiuçar essa articulação no âmbito mais específico do Ensino Médio, ao analisar as competências específicas delineadas pela própria BNCC para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, permitindo-nos analisar de forma mais precisa como o pensamento decolonial pode ser operacionalizado no ensino de filosofia. A competência específica 1 apresenta diversas convergências com a Filosofia da Libertação de Dussel;

Analizar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. (BRASIL, 2018, p. 571)

Ao propor a análise de processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais em diversos âmbitos, a ótica decolonial oferece uma profunda potencialidade para o desenvolvimento de posicionamentos críticos e contextualizados, pilar da filosofia da libertação. O destaque à pluralidade de procedimentos epistemológicos alinha-se intrinsecamente com a filosofia dusseliana, que busca romper com a centralidade epistêmica

imposta pela modernidade europeia. Ao enfatizar formas diversas de conhecimento, essa competência abre espaço para o reconhecimento de epistemologias não-europeias, aproximando-se da justiça epistêmica que a filosofia da libertação busca. Na competência específica 5, também encontra convergências com preocupações centrais da Filosofia da Libertação de Dussel; “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.” (BRASIL, 2018, p. 577)

A Filosofia da Libertação é, fundamentalmente, uma ética de combate à opressão, cujo ponto de partida é o clamor do Outro: o sujeito concreto colonizado, dominado e excluído. Nesse sentido, a competência ao estabelecer a capacidade de ‘Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência’, demonstra profunda consonância com o pensamento dusseliano. Adentrando a competência específica 5, também podemos notar consonâncias com uma das habilidades específicas projetadas para a competência, a habilidade EM13CHS504:

Analizar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas (BRASIL, 2018, p. 577)

E também na habilidade EM13CHS601:

Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país. (BRASIL, 2018, p. 579)

Ao propor a análise de impasses ético-políticos, há um alinhamento direto a um dos pontos cruciais da filosofia dusseliana: a investigação crítica da modernidade europeia como raiz das exclusões epistêmicas e do encobrimento de sujeitos e saberes da América Latina, que se tornou periferia com a ascensão da Europa como centro. E também, a referência às ‘transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo’ indica uma abordagem contextualizada, o que converge intrinsecamente com o objetivo da Filosofia da Libertação, um pensamento decolonial que parte da realidade concreta da América Latina. Mantendo forte ligação entre as competências e a filosofia da libertação de Dussel, podemos também destacar a competência específica 6:

Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 578)

Ao valorizar o debate público como instrumento de construção democrática, se alinha diretamente com o pensamento dusseliano, que desenvolve sua metafísica baseada na ética através do conceito de alteridade. Desse modo, o estímulo à participação crítica dos estudantes reforça a noção de que a cidadania não é passiva, mas se realiza na práxis coletiva e consciente. Nesse contexto, os princípios de liberdade, autonomia e responsabilidade, frequentemente articulados por Dussel à ideia de sujeito ético libertador, são fundamentais. Ao basear o exercício da cidadania nesses pilares, possibilita-se um genuíno respeito à alteridade, conforme proposto pela Filosofia da Libertação.

Dessa maneira, podemos avaliar que a proposta de um ensino decolonial de filosofia não só se fundamenta e encontra respaldo nos princípios normativos da BNCC, mas é também crucial para a valorização do protagonismo dos povos historicamente marginalizados na América Latina, especialmente no Brasil. Aqui, onde a mentalidade colonial ainda se manifesta, é essencial conceber uma educação que capacite os estudantes a pensar filosoficamente desde suas próprias realidades.

## **5. “FILOSOFAR DESDE A PERIFERIA”: ENSINO DECOLONIAL DE FILOSOFIA**

Como evidenciado nos capítulo anteriores, persistem lógicas eurocêntricas, tanto em enciclopédia, através dos padrões de “história da filosofia” quanto em metodologia, através da mínimas inclusões temáticas e coadjuvância ou inexistência de filósofos, filósofas e filosofias não-europeias. Assim partiremos para um ponto propositivo do projeto, considerando todo referencial teórico abordado anteriormente e o contexto educacional brasileiro contemporâneo, marcado pelo Novo Ensino Médio e orientações normativas da BNCC.

A ênfase em “filosofar desde a periferia” segue a lógica dusseliana ao utilizar o sistema-mundo entre Centro e Periferia, não se tratando apenas de uma categoria geopolítica mas uma representação da exterioridade, um espaço ontológico, que reconhece a situacionalidade e história dos sujeitos, suas vozes e saberes que não foram legitimados pelos padrões hegemônicos. O objetivo não é substituir uma hegemonia por outra, mas pluralizar as possibilidades de pensamento, sem mais restringir ninguém a ser objeto de reflexão.

E na duplicidade da compreensão sobre a periferia, a proposta se enriquece, aoressaltar as experiências de periferias urbanas e rurais, onde se localiza processos históricos de desigualdades raciais, sociais e epistêmicas, além de carências, se encontram potências em interculturalidade, diversidade religiosa, de gênero e étnico-racial, tudo isso carrega um potencial epistêmico que deve ser reconhecido em um ensino de filosofia comprometido com a formação integral de estudantes.

É de suma importância enfatizar que a finalidade não é instrumentalizar o ensino de filosofia para questões identitárias, mas reconhecê-las dentro desses processos históricos, as identidades que perpassam, sem dissolução das individualidades. Desse modo, buscaremos sistematizar os princípios de um ensino decolonial de filosofia.

## 5.1 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

O primeiro princípio pedagógico deve-se fundamentar na exterioridade dusseliana, compreendendo que o ensino de filosofia não parte de uma “neutralidade”, mas desvela a mesma, que na verdade, disfarça um ponto de vista eurocêntrico. Reconhecer a exterioridade requer filosofar desde a periferia, e não sobre a periferia, os sujeitos e seus saberes devem ser ressaltadosativamente durante o processo de ensino e aprendizagem.

A aplicação pedagógica desse princípio, deve considerar a situacionalidade do sujeito e do pensamento filosófico, assim os professores e professoras podem possibilitar aos estudantes problematizar os principais temas filosóficos, considerando as contribuições filosóficas decoloniais, além de suas realidades concretas. Por exemplo, problematizar desde o que consideramos como “antiguidade”, romper a concepção tradicional de antiguidade grega, com o objetivo de torná-la mais plural e conceitualmente mais precisa.

O segundo princípio compromete-se com o combate ao epistemicídio, entendido como a inferiorização e exclusão sistemática de saberes e rationalidades não-europeias. Esse princípio exige que as escolhas de conteúdo, metodologias e a própria postura docente devem romper com uma visão hierárquica de conhecimento filosófico, de modo que as contribuições filosóficas latinas, indígenas, africanas, orientais não sejam inferiorizadas diante as contribuições europeias.

A aplicação pedagógica desse segundo princípio, deve introduzir filósofos, filósofas e filosofias que tensionam concepções tradicionais. Por exemplo, as tradicionais mitologias grega, romana e nórdica permaneça como exemplo para se compreender o fenômeno do mito, mas que se inclua a mitologia ou “folclore” brasileiro, além de figuras mitológicas africanas, em diálogo e em pé de igualdade às tradicionais, reconhecendo os sujeitos e saberes desses territórios como também produtores de conhecimento filosófico.

O terceiro princípio exige-se a alteridade dusseliana, onde o reconhecimento do Outro não como objeto de reflexão, mas como sujeito ético inassimilável. Assim reconhecer e ouvir o Outro, não apenas prestar atenção e captar o que se diz, mas um ato ético-político que reconhece e emparelha quem dialoga. A aplicação pedagógica desse princípio, deve valorizar a mediação e a oralidade como formas legítimas de produzir e transmitir saberes.

O quarto princípio orienta-se no conceito de pluriversalidade, assim reconhecendo a pluralidade de cosmovisões, filosofias e rationalidades legítimas. A aplicação pedagógica desse quarto princípio, deve-se manifestar na interculturalidade crítica, que estabelece o diálogo entre diferentes culturas e epistemologias, mas visa combater as causas estruturais de injustiças sociais, raciais e epistêmicas<sup>4</sup>. Por exemplo, os professores e professoras podem instigar os estudantes a refletirem sobre quem produz o conhecimento e para quais fins, e investigarem as relações dos conhecimentos produzidos e prática social, possibilitando o caminho do abstrato à concretude situada.

O quinto princípio deve-se fundamentar e visar a libertação como horizonte ético-político, assim indo além da formação para o mercado de trabalho ou continuação da carreira acadêmica, deve-se formar para pensar criticamente as questões universais, pluriversais, sociais e individuais, de modo que oriente os estudantes, a possibilidade de libertar das injustiças sociais, raciais e epistêmicas.

A aplicação pedagógica desse quinto princípio, exige ser conjunta aos anteriores, de modo que apresente a relevância contínua do ensino de filosofia, impactando as dimensões sociais, históricas e existenciais na constituição do ser.

## **5.2 METODOLOGIA E RECURSOS DIDÁTICOS**

Propor uma metodologia para um ensino decolonial de filosofia, exige operar pela práxis de libertação, iniciando na escuta do Outro, legitimando-o como sujeito ético igual Eu, mas não assimilável ao Eu. Tanto professor quanto estudantes devem exercitar essa escuta, que ativamente comprehende e acolhe o que o outro diz, e politicamente analisa e reflete sobre a lógica interna do outro.

O segundo movimento dessa metodologia é resgatar criticamente os saberes que sofreram com os processos de epistemicídio, assim na escuta ativa e legítima do Outro podemos rememorar os saberes e sujeitos invisibilizados ou excluídos. Dessa forma, se enfatizando a oralidade nesse processo, permite aos estudantes investigarem em suas realidades, os saberes não-escritos, o que foi preservado ou invisibilizado ao longo da história. O terceiro movimento é compreender a situacionalidade da exterioridade, um ensino decolonial de filosofia ocorre nesse espaço que ficou de fora da totalidade europeia, o que

---

<sup>4</sup> Conceito desenvolvido pela filósofa Miranda Fricker que define injustiça epistêmica como um problema ético-epistêmico que se manifesta como injustiça testemunhal, quando um indivíduo tem sua credibilidade questionada devido a preconceitos; e como injustiça hermenêutica, manifestado por grupos estruturalmente excluídos de produção de conceitos.

exige pensarmos desde a periferia. Assim possibilita os estudantes terem uma consciência social e política situada.

Agora articularmos recursos didáticos que se apoiem nessa metodologia, devemos utilizar uma diversidade contínua de ferramentas e materiais, inicialmente filósofos e filósofas latino-americanos como Dussel, Leopoldo Zea, Graciela Hierro e Sueli Carneiro, bem como indígenas como Daniel Munduruku, Davi Kopenawa e Ailton Krenak. A inclusão não apenas de nomes não-europeus mas que suas contribuições rompem com os padrões tradicionais de lógicas eurocêntricas, mas também oferecem ferramentas próximas de nossas realidades para pensarmos nossas questões, assim o principal recurso didático contínuo é a inclusão bibliográfica e temáticas decoloniais.

Outro recurso didático são manifestações culturais como tradições ancestrais, crenças locais podem servir de formas plurais de introduzir a filosofia, distinguindo de mito, senso comum. Além de manifestações artísticas como filmes, documentários, livros que possibilitem a reflexão filosófica sobre as identidades e territórios como *As veias abertas da América Latina* de Galeano, *Cidade de Deus* de Meirelles e *Quarto de Despejo* de Carolina Maria de Jesus. E também gêneros musicais situados, como funk brasileiro, samba, bossa nova, tango argentino, jongo e axé, entre outras manifestações artísticas que rompem com hegemonia cultural constituída em lógicas eurocêntricas, assim valorizam e legitimam as identidades e expressões culturais disruptivas.

### **5.3 EXEMPLOS PRÁTICOS DE ENSINO DECOLONIAL**

Dada a metodologia e sugestões de recursos didáticos, propõem-se agora, práticas de ensino que se alinhem a todo referencial teórico apresentado. As práticas aqui são de caráter sugestivo, de modo que se mantém abertas para alteração, contextualização, aperfeiçoamento ou reformulação. O que não implica fragilidade teórica, e sim o oposto, comprehende-se e celebra-se a potencialidade de adaptações que promovam o reconhecimento de saberes e o exercício da alteridade.

A primeira proposta são intervenções decoloniais a partir de datas históricas, o que oportuniza o combate ao epistemicídio, analisar criticamente acontecimentos e sujeitos históricos de nossas realidades concretas, de modo que tensionam narrativas hegemônicas. Um exemplo é a data de 22 de abril, que marca a chegada dos portugueses em nossas terras, assim propor aos alunos, problematizarem as noções de descobrimento, invasão ou achamento, o objetivo não é apenas o confronto de narrativas, mas investigar as interpretações históricas atravessadas por relações de poder.

A segunda proposta é desenvolver um observatório de injustiças e transformações, o objetivo é construir com os estudantes, investigações sobre colonialidades no cotidiano, e a partir de suas realidades concretas, propor soluções. Por exemplo, analisar por que algumas culturas são vistas como “mais intelectuais” do que outras? Qual a “réguia” que mede isso?

A terceira proposta é organizar o debate filosófico decolonial, onde possa se exercitar a alteridade que se escute o Outro, e também o combate ao epistemicídio. O professor ou a professora, inicialmente realiza aulas expositivas sobre os filósofos e ideias que serão trabalhadas no debate, assim funcionará como forma de fixação do conteúdo. Oferecendo aos alunos, duas posições que possam se antagonizar, uma tradicional hegemônica e uma decolonial ou disruptiva, os alunos se dividem em dois grupos na sala, o professor no centro da sala, explica o tema e abre uma rodada de argumento, e deve levantar indagações a cada argumento levantado por ambos grupos, de modo que os instiguem a serem mais rigorosos e sistemáticos.

Ao final de cada rodada, o professor questiona se alguém se concordou com o argumento ou pontos levantados pelo grupo contrário, caso ocorra, quem concordou deve mudar de lado e ir para o outro grupo, esse momento é importante o professor ou professora ressaltar a importância da honestidade intelectual, onde deve-se valorizar a coragem de mudar de ideia e pensar autonomamente, não apenas querer “vencer”.

O debate acaba com o fim de argumentos dos alunos ou das indagações do professor ou professora, ou pode acabar quando um dos grupos ficarem vazios, nesse caso haveria “vencedor”. Mas o que deve-se destacar que o objetivo final é a pluralidade epistêmica, onde se torna legítimo as diferentes formas de conhecer e conceituar filosoficamente. Assim quem sempre “vence” é a filosofia, é o filosofar.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa demonstrou que ao detectar as lógicas eurocêntricas que perpassam o ensino de filosofia e seus efeitos em processos de exclusão e invisibilização epistêmica, se constitui a urgência de repensar um ensino de filosofia sob perspectivas decoloniais, alinhada a documentos normativos da educação básica.

No plano teórico, a pesquisa apresenta potencialidades epistêmicas ao defender a inclusão e legitimação de sujeitos e saberes situados na exterioridade, nesse movimento se promove a pluralidade epistêmica. No âmbito prático, a pesquisa apresenta potencialidades pedagógicas através da centralidade da alteridade, compreendida como escuta ativa e reconhecimento do Outro, e também após legitimar sujeitos e saberes de fora da hegemonia

eurocentrada, permite aos estudantes a possibilidade de reconhecimento no conteúdo estudado, pertencimento em ambiente escolar ou universitário, além possibilitar a construção da confiança intelectual dos estudantes, desde que a postura docente articule instrução de conteúdo e acolhimento pedagógico.

Devemos também reconhecer os desafios que a proposta pode enfrentar, a relação Escola-Estado pode apresentar resistências em currículos rígidos, tempo escolar fragmentado e centralidade em avaliações externas. Soma-se a isso, o desafio da própria formação docente, as estruturas tradicionais de cursos de graduação de filosofia, muitas vezes não apresentam filosofias não-europeias, assim exigindo um esforço autodidata de professores e professoras. Por fim, a pesquisa demonstra-se fértil para trabalhos interdisciplinares, considerando os diálogos entre Filosofia, as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem desenvolver potencialidades práticas e avanço teórico de uma educação plural, inclusiva, acolhedora e comprometida com a formação crítica dos estudantes.

## BIBLIOGRAFIA

- ANJOS, José Edemilson Pereira dos. A exterioridade metafísica do “outro” na filosofia da libertação de Enrique Dussel. In: **Semana de Mobilização Científica, 21.**, 2018. Disponível em: <https://ri.ucsal.br/server/api/core/bitstreams/50df0987-d47c-4cb9-b567-7744a3e0da1e/content> Acesso em 21 dez. 2025
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. 4. ed. rev. São Paulo: Moderna, 2009. 479 p.
- BRASIL. **Lei 10.639**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 9 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em 13 nov. 2025
- Lei 11.645/2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 10 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 13 nov. 2025.
- Lei nº 14.986**. Dispõe sobre a mudança na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. Diário Oficial da União: Seção 1, página nº 3, Brasília, DF: Presidência da República, 26 set. 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/l14986.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14986.htm). Acesso em: 14 nov. de 2025.
- Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versa\\_ofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versa_ofinal.pdf). Acesso em: 22 jun. 2025
- CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: FEUSP. p. 339. 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 06 jun. 2025
- CERQUEIRA, Vinícius Santana. **O dispositivo de racialidade e o epistemicídio no pensamento de Sueli Carneiro**. 2023. Orientação de Yara Adario Frateschi. Campinas, SP: [s.n.], 2023. TCC. (1 recurso online ( 76 p.)), digital, arquivo PDF. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/11947>. Acesso em: 10 jun. 2025.
- DALLA ROSA, Luís Carlos. A alteridade e a relação pedagógica no pensamento de Enrique Dussel. In: **Diálogo**, n. 19, p. 131-144, 2011. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/issue/view/37>. Acesso em: 09 jun. 2025
- DA SILVA, José Vicente Medeiros. Filosofia, responsabilidade e educação em Enrique Dussel. **Perspectiva Filosófica**, Recife, n. 38, p. 91-107, 2012.
- DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação na América Latina**. São Paulo, Piracicaba: Loyola, UNIMEP,[s.d.]
- Para uma ética da libertação latino-americana**. São Paulo: Loyola, vol 5, 1977.
- 1492- o encobrimento do outro**, Trad. de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes.
- GALLO, Sílvio. **Filosofia: experiência do pensamento**. São Paulo: Scipione, 2016. 328 p
- Do seu jeito: Filosofia: área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**: volume único: Ensino Médio. 1. Ed. São Paulo. Ática, 2024. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/obra/leitor-pdf/do-seu-jeito-filosofia-volume-unico-pnld-ensino-medio-2026/?obrald=13725>

- JESUS, Rodrigo Marcos de. **Ensino de Filosofia, Colonialidade e Eurocentrismo.** 2021. 1 recurso online (238 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: 20.500.12733/1641903. Acesso em: 21 nov. 2025.
- SOFISTE, Juarez. **Filosofia Latino-americana: filosofia da libertação ou libertação da filosofia?** in Revista Ética & Filosofia Política, vol 8, n°1. Juiz de Fora: UFJF, 2005.
- MARQUES, M. KAUARK, P. BIRCHAL, T. **Filosofia, proposta curricular (Ensino Médio).** Belo Horizonte, Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais, s/d.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Curriculo Referência de Minas Gerais - CRMG.** 2024. Disponível em:  
<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crmg>. Acesso em: 17 ago. 2025
- PANSARELLI, D. Enrique Dussel e a pedagogia latinoamericana. In: **Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados** [online]. vol. 9. p. 245-265. 2019. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fjnhspdf/boto-9786558240273.pdf>. Acesso em 11 jun. 2025