

Para além do tradicional:

Descolonização, cânone filosófico e currículo

Letícia Machado Spinelli¹

RESUMO

O modelo epistêmico tradicional reforça visões coloniais de conhecimento, marginalizando não só os saberes não ocidentais como também promovendo dissidências internas ao próprio ocidente a partir de uma abordagem geopolítica. O artigo que segue busca problematizar as bases eurocêntricas do cânone filosófico tradicional e seu reflexo nos currículos de filosofia. Considerando a crítica feminista à neutralidade e objetividade epistêmica, a partir do conceito de saberes localizados, bem como as teorias descoloniais, com foco na noção de filosofia da libertação, o artigo discute a urgência de repensar *o que se ensina, como se ensina e quem são* os autores considerados legítimos no campo filosófico. A proposta de descolonização não implica a negação do legado filosófico tradicional, mas um convite à revisão das estruturas acadêmicas e à valorização de saberes historicamente marginalizados. A conclusão defende, enfim, uma transformação do cânone filosófico, o que implica não só mera inclusão de vozes periféricas, mas uma abordagem sistemicamente plural capaz, por um lado, de responder aos desafios de um mundo marcado pela herança colonial e, por outro, de legitimar a diversidade de perspectivas que compõem a experiência humana.

PALAVRAS-CHAVE

Filosofia; Eurocentrismo; Descolonização; Pluralismo epistêmico.

¹ Doutora em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Lattes: [3101826090583679](#). E-mail: leticiamspinelli@gmail.com. ORCID: [0000-0003-2552-9472](#).

Moving beyond the traditional:

Decolonization, the philosophical canon, and the curriculum

ABSTRACT

The traditional epistemic model reinforces colonial views of knowledge, marginalizing not only non-Western knowledges but also fostering internal dissensions within the West itself through a geopolitical approach. This article problematizes the Eurocentric foundations of the traditional philosophical canon and its impact on philosophy curricula. Considering the feminist critique of epistemic neutrality and objectivity – drawing on the concept of situated knowledges – alongside decolonial theories, particularly the notion of the philosophy of liberation, the article discusses the urgent need to rethink *what* is taught, *how* it is taught, and *who* is considered a legitimate author in the philosophical field. The proposal for decolonization does not imply a denial of the traditional philosophical legacy but constitutes an invitation to revise academic structures and valorize historically marginalized knowledges. The conclusion advocates for a transformation of the philosophical canon, which entails not merely the token inclusion of peripheral voices, but a systemically plural approach capable, on the one hand, of addressing the challenges of a world marked by colonial heritage and, on the other, of legitimizing the diversity of perspectives that constitute human experience.

KEYWORDS

Philosophy; Eurocentrism; Decolonization, Epistemic pluralism.

Recebido: 25/06/2025

Aceito: 04/08/2025

Publicado: 05/09/2025

Doi: <https://doi.org/10.59780/kktx2699>

Mas os filósofos coloniais da periferia repetem uma visão que lhes é estranha, que não lhes é própria: veem-se a partir do centro como não-ser, nada, e ensinam a seus discípulos, que ainda são algo (visto que são analfabetos dos alfabetos que se lhes quer impor), que na verdade nada são; que são como nadas ambulantes da história. Quando terminaram seus estudos (como alunos que ainda eram algo, porque eram incultos da filosofia europeia), terminam como seus mestres coloniais por desaparecer do mapa (geopoliticamente não existem, e muito menos filosoficamente).

Dussel (1977, p. 19)

Introdução

A filosofia ocidental, como tradicionalmente edificada e ensinada, reproduz a abordagem colonial quando consolida o seu cânone no padrão eurocêntrico, ocultando e marginalizando saberes de outras vertentes. Essa reprodução reforça estruturas coloniais de poder no campo epistêmico e educacional, silenciando vozes não hegemônicas e perpetuando uma visão única, fechada e conservadora de conhecimento. Assim, no ensino de filosofia, o cânone que atende às práticas tradicionais ocidentais de escolarização, mantém no currículo autores e autoras, saberes e conteúdos com seus atributos coloniais. O diálogo com a pluralidade e o próprio senso crítico embrionário do filosofar restam, portanto, comprometidos.

O artigo que segue propõe uma análise crítica desse cenário, problematizando a estrutura do cânone e apontando para a importância de sua descolonização, a qual remete a uma desconstrução da mentalidade oriunda do processo colonial que depositou na figura do colonizador os padrões do ser e do saber. A descolonização do saber critica, desconstrói e transforma os sistemas de conhecimento herdados e solidificados pelo colonialismo, rejeitando a monocultura do pensamento. Apesar do núcleo contestador em comum, os estudos descoloniais não obedecem a um fluxo uniforme e bem definido: várias são as contribuições que direta ou indiretamente incidiram junto à perspectiva descolonial.

Nesse artigo, foram apontadas duas abordagens que, julga-se, constituem peças (embora em diferentes segmentos) da descolonialidade do saber, quais sejam: o conceito de saberes localizados, desenvolvido junto à epistemologia feminista, o qual atua como um aliado na crítica à neutralidade e objetividade científica defendida na descolonização do saber; e a filosofia da libertação de Enrique Dussel, que sistematiza, no núcleo duro da abordagem descolonial, a necessidade da abertura à alteridade a partir de uma crítica à modernidade e instauração de um pluriverso epistêmico.

A pluriversalidade epistêmica desestabiliza a noção de um conhecimento universal e neutro ao defender a coexistência de múltiplos sistemas de saber, enfatizando, inclusive, que esse pluriverso dialoga com a própria pluriversalidade do ser. A abordagem descolonial, portanto, desafia não só a ideia de um saber homogêneo como também de uma humanidade homogênea.² Uma discussão pautada na descolonização é urgente e transformadora, uma vez que, para além do debate acadêmico, propõe alternativas para pensar o ser e o saber confrontando as raízes estruturais da violência e do subjugo.

Considerando essa revisão sistemática dos conceitos e problemas envolvidos na proposta de descolonização, pretende-se extrair não só um diagnóstico, como também abrir espaço para pensar novas formas de reestruturação do cânone e, por consequência, do currículo, mas, sobretudo, da própria práxis docente em filosofia como vetor de descentralização epistêmica, inclusão de vozes subalternizadas e valorização de tradições filosóficas não-europeias. Esse projeto descolonizador remete, pois, a uma postura ética e política, uma vez que propõe a inclusão de uma abordagem mais plural e diversa representativa da riqueza do modo humano de ser e estar no mundo.

Descolonização como resistência epistêmica

A colonização, na sua acepção geral, diz respeito ao processo pelo qual se invadem e ocupam os territórios alheios objetivando a habitação e a exploração de recursos e pessoas. Colonizar remete, pois, a dinâmicas políticas, geopolíticas e bélicas evidenciadas na história como um todo. O que se denomina de “colonialidade” se refere a um amplo espectro no qual estão, de forma interseccional, relacionados domínios da vida econômica, social, política, cultural e epistêmica (Lugones, 2020; Quijano, 2005; Santos, 2010). Os chamados estudos descoloniais analisam os efeitos da colonização no âmbito do ser, do poder e do saber. Esses estudos, de caráter de protesto, resistência e construções outras, pretendem provar que existem processos que se dão para além da colonização territorial e política e mantêm seus efeitos, inclusive, depois do seu fim. Esses processos remetem à subalternização, marginalização e ocultação que invisibilizam os conhecimentos oriundos do sul global. Conforme Frantz Fanon (2008), a colonização cria um estigma que inferioriza os saberes produzidos, por exemplo, por povos indígenas, negros e latinos em que esses próprios povos são levados a subestimar a sua

² Segundo Ramose, “do ponto de vista da pluriversalidade de ser, a filosofia é a multiplicidade das filosofias particulares vividas num dado ponto do tempo” (2011, p. 12).

cultura e saberes como algo que não tenha valor. Nesses moldes, Paulo Freire fala do opressor que “traz consigo a invasão cultural que deforma o ser da sociedade invadida, a qual chega a ser uma espécie de caricatura de si mesma” (1980, p. 62-3).

Os estudos que denunciam a colonialidade do saber fundamentam suas teses em uma crítica à própria epistemologia e sua pretensão de se apresentar como neutra e universal. Adelia Miglievich-Ribeiro (2014) ressalta que a organização tradicional da epistemologia não é fruto de um erro ou equívoco indesejável, mas de um projeto cuidadosamente orquestrado dentro de uma racionalidade instrumental. Aníbal Quijano (2005), por sua vez, argumenta que a colonialidade é a face oculta da modernidade, onde a razão europeia se tornou o padrão de validade epistemológica relegando saberes não europeus ao status de minoridade. Dentro dessa mesma perspectiva, Ailton Krenak afirma que o saber ocidental se caracteriza por uma “monocultura de ideias [...] um mundo em si [...], um mundo acachapante, que não precisa de colaboração” (2015, p. 109-15).

Todos esses discursos se alinham no sentido de denunciar que existe uma relação hierárquica, dicotômica e excludente entre, por um lado, “os que pensam e criam” e os outros “que apreendem e internalizam”. Aqui temos claramente a divisão entre produtores de saber (e o padrão do que é tido por conhecimento) e consumidores de conhecimento.³ “Mas quem define quais perguntas merecem ser feitas? Quem está perguntando? Quem está explicando? E para quem as respostas são direcionadas?” (Kilomba, 2019, p. 50). Essas são as perguntas fundamentais que denunciam a suposta imparcialidade e objetividade do conhecimento e o construto sectário e tendencioso que perfaz a lógica acerca do sujeito epistêmico.

Epistemologia feminista e os “saberes localizados”

A relação entre epistemologia feminista e descolonização é robusta e constitutiva: as teóricas feministas se dedicaram com afinco a desconstruir a noção tradicional de objetividade científica e as hierarquias epistêmicas. Cecília Sardenberg (2007) traça o percurso da epistemologia feminista destacando que as críticas feministas não só apresentaram a denúncia frente à exclusão e invisibilidade feminina na produção do conhecimento como também questionaram os pressupostos e critérios da sua construção. O projeto da crítica feminista se

³ Segundo Krenak, “a ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscura” (2019, p. 8).

alicerça, sobretudo, na revisão das noções de objetividade e neutralidade na produção do conhecimento. A objetividade, no sentido tradicional, busca filtrar a percepção do sujeito de modo que a construção do conhecimento se dá pela eliminação da subjetividade do sujeito cognoscente. Alinhada a essa perspectiva, a neutralidade implica a isenção de valores na busca de uma análise objetiva. Contudo, o que se põe em pauta é que essa caracterização é tendenciosa, uma vez que a imposição desse modelo implica no fortalecimento de um modo específico de pensar e fazer ciência que, malgrado apresentado como universal e única, representa, todavia, o padrão eurocêntrico.⁴

As teóricas feministas que se puseram a estudar e problematizar a produção de conhecimento – destaque para Evelyn Keller (2006); Helen Longino (1990); Londa Schienbinger (2001); María Lugones (2020); Sandra Harding, (1996) – foram bastante enfáticas ao afirmar, por exemplo, que “a História é uma estória que os entusiastas da cultura ocidental contam uns aos outros; a ciência é um texto contestável e um campo de poder...” (Haraway, 2009, p. 11). Aqui temos um ato de protesto e resistência quanto à suposta neutralidade e universalidade da ciência em que se destaca a parcialidade na produção do conhecimento como reflexo de estruturas hegemônicas. O que é transmitido enquanto um conhecimento sólido e objetivo, a bem da verdade, reflete um padrão bem definido de produtor de conhecimento, a saber, homem, branco e europeu. O que se tem, a bem da verdade, é um modelo hegemônico amplamente aceito e institucionalizado. Esse modelo legitima o que é considerado “ciência válida”, os métodos adequados e os critérios de avaliação.

O conceito de “saberes localizados” aparece no sentido de desafiar o padrão hegemônico e incluir os (chamados) grupos marginalizados como participantes legítimos na produção de conhecimento: “gostaria de uma doutrina de objetividade corporificada que acomodasse os projetos científicos feministas críticos e paradoxais: objetividade feminista significa, simplesmente, saberes localizados” (Haraway, 2009, p. 18). Trata-se da adoção de uma perspectiva em que o sujeito cognoscente é um sujeito corporificado e que suas experiências incidem sobre o seu modo de ver e interpretar o mundo. Todo o saber é marcado e corporificado, o que ocorre é que um tipo específico foi tomado como padrão e imposto como universal. O conhecimento é, em sua gênese, parcial e localizado de modo que não podemos buscar a

⁴ Conforme indica Walter Mignolo, “o critério básico é que o conhecedor está sempre implicado corpo e geopoliticamente no que é conhecido, ainda que a epistemologia moderna (a *hybris* do ponto zero) tenha conseguido encobrir ambas as dimensões e criar a figura do observador desapegado [...] que ao mesmo tempo controla as regras disciplinares e se situa numa posição privilegiada para avaliar e definir” (2009, p. 14 – tradução livre).

objetividade negando a posicionalidade, isto é, a localização. Isso desafia a visão de cima (que tudo vê) e coloca a discussão acerca das conexões entre diferentes perspectivas situadas.

O saber localizado é subjetivo e pode ser um caminho para uma objetividade, uma vez que reconhece o outro como um sujeito corporificado e com narrativa. Abarca, portanto, processos distintos, mas não hierárquicos, de construção do saber. Esses processos formam uma rede compartilhada por diversas perspectivas tecidas pelo diálogo, pela vivência subjetiva, enfim, pela localização. Essa abordagem não nega a objetividade, mas inaugura um novo modo de concebê-la. Daí a famosa frase: “apenas a perspectiva parcial promete visão objetiva” (Haraway, 2009, p. 21).

Essa abordagem serve como fundamento a uma ciência pós-ocidental e descolonial cada vez mais ética e democrática. Haraway, a partir do conceito de saberes localizados, defende que a democratização do conhecimento pede pelo reconhecimento da parcialidade, corporificação e situacionalidade do conhecimento. Isso se dá em vista de que se rompe com a ideia de um centro do qual o conhecimento é irradiado e se percebe os saberes como oriundos de múltiplas vertentes. Temos, portanto, uma intersecção entre descolonialidade e epistemologia política na intencionalidade de questionar os modelos vigentes.

Dussel e a proposta de uma filosofia da libertação

A chamada filosofia da libertação (1977; 1986; 1995), desenvolvida por Enrique Dussel, constitui uma crítica profunda aos alicerces filosóficos da modernidade ocidental e, portanto, aos fundamentos do que tradicionalmente denominamos de filosofia. Dussel parte do pressuposto de que tais fundamentos são oriundos de uma lógica de dominação, conquista e totalidade. Dentro desse jaez, rejeitou firmemente a ideia de que a filosofia europeia é a única válida ou universal, denunciando que existe um “mito” que encobre a violência que perpassa os domínios do ser, do fazer e do saber dos povos colonizados:

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 conseguirão tomar como ponto de partida, pura e simplesmente, a ‘estima de si mesmo’ (Dussel, 1995, p. 19).

Sob a consideração dos excluídos, dominados e silenciados, Dussel busca construir as bases de um novo modelo de racionalidade que, por colocar a responsabilidade pelo outro excluído, é intrinsecamente ético. A descolonização aparece, portanto, como eixo articulador

de sua tese, a qual não só desmonta a pretensão de universalidade e objetividade do saber eurocêntrico, como também busca validar os saberes oriundos da experiência dos oprimidos, colonizados e das periferias na proposta de diálogo horizontal entre diferentes tradições filosóficas e culturais. Assim, com a chamada filosofia da libertação, Dussel (1977; 1995) criticou o caráter totalizante da filosofia ocidental e destacou a importância do reconhecimento de outras filosofias: “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” (Dussel, 1995, p. 19). Conforme aponta o autor, o “eu” europeu se alçou ao estatuto de fundamento ontológico. Dentro dessa perspectiva, o ser que pensa precisa estar dentro dos padrões desse “eu”, o “outro”, que é assim considerado por não atender aos pressupostos que caracterizam o fundamento ontológico, é o não-ser, o subalterno.

A libertação da filosofia consiste no reconhecimento do “outro” em sua integralidade que envolve seu modo de ser, pensar e sentir, de modo que se faz urgente um resgate de pensamentos que foram rotulados de primitivos, inúteis e inválidos. O alicerce da filosofia da libertação está no reconhecimento da “exterioridade do Outro”, em que exterioridade remete a indivíduos, grupos e povos que foram sistematicamente excluídos, marginalizados e silenciados pela ordem estabelecida pela modernidade eurocêntrica. Dussel defende que é necessário superar a modernidade, cuja superação resulta em uma cultura mundial pluriversal que possa, de modo não hierárquico, valorizar as culturas e saberes:

quando dizemos que a filosofia da libertação é pós-moderna, queremos indicar a seguinte tese: a filosofia moderna europeia, mesmo antes do *ego cogito*, mas certamente a partir dele, situa todos os homens, todas as culturas, e com isso suas mulheres e filhos, dentro de suas próprias fronteiras como úteis manipuláveis, instrumentos (1977, p. 9).

A modernidade enquanto símbolo de racionalidade, emancipação e universalidade é uma imagem permanentemente desconstruída por Dussel. Ele relaciona diretamente modernidade com colonialidade quando afirma que a modernidade não nasceu na Europa do século XVIII, mas com a invasão da América em 1492.⁵ O discurso civilizatório advindo da colonização constituiu-se em um manto que oculta a violência física e simbólica imposta pelos colonizadores. A partir dessas premissas, Dussel (1993) fala da modernidade enquanto um mito

⁵ “O ano de 1492, segundo nossa tese central, é a data do ‘nascimento’ da Modernidade; embora sua gestação – como o feto – leve um tempo de crescimento intrauterino. A modernidade originou-se nas cidades europeias medievais, livres, centros de enorme criatividade. Mas ‘nasceu’ quando a Europa pôde se confrontar com o seu ‘Outro’ e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como um “ego” descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade” (Dussel, 1993, p. 8).

e com isso pretende enfatizar não só uma distorção da realidade que ao mesmo tempo naturaliza a hierarquia e oculta a violência colonial, mas também que agencia e legitima o mundo capitalista colonial. Noções como “civilização”, “progresso” e “desenvolvimento” atuam como instrumentos ideológicos que, por um lado, justificam a colonização e, por outro, ocultam o saque material e identitário dos povos colonizados.

Dussel (2002; 2017), contudo, não se contenta em fazer o diagnóstico dos efeitos nocivos oriundos da modernidade, pois defende a emergência de uma transmodernidade, a qual representa a crítica e a superação da modernidade eurocêntrica a partir da abertura e valorização das experiências históricas e culturais dos povos colonizados. Não se trata, portanto, de uma mera rejeição da modernidade, mas, sim, sua transcendência dialógica, incorporando as vozes e saberes silenciados por ela (Dussel, 2002; 2017). A transmodernidade, pois, dialoga com o projeto colonial, uma vez que defende que o pensamento crítico deve partir da exterioridade (dos marginais, dos colonizados e das periferias). Não se trata de uma mera inversão no centro do qual irradiam as normativas do ser, do poder e do saber, mas de uma abertura dialógica ao outro que defende o diálogo entre cosmovisões na formação de um pluriverso epistêmico.

O projeto de Dussel de uma filosofia da libertação, com a crítica ao eurocentrismo e com a proposição da transmodernidade, sugere uma reconfiguração radical da história, do método e do sentido da filosofia desde as experiências históricas dos povos colonizados, isto é, desde a exterioridade. Esse projeto incide junto à problemática do cânone e do currículo em filosofia em que se propõe não só uma análise crítica do padrão eurocêntrico, mas uma formação filosófica para além do monólogo europeu. Sua contribuição é central para repensar não apenas “o que” se ensina em filosofia em termos de conteúdo, mas “como”, “por quem” e “sob qual motivação” a filosofia é produzida.

Descolonizando o cânone e o currículo

Como a colonialidade do saber filosófico se manifesta nos currículos de educação básica e superior? Quais as implicações pedagógicas e epistemológicas da ausência de perspectivas descoloniais no ensino de filosofia? Qual o impacto da descolonização do cânone filosófico junto à estrutura curricular e às práticas pedagógicas em filosofia? Quais diretrizes devem ser adotadas para a reconstrução canônica e curricular da filosofia a partir de uma abordagem plural, interseccional e crítica sob a perspectiva da filosofia descolonial?

A primeira coisa, a primeira necessidade que se precisa levar em consideração é promover uma espécie de revisão histórica ou crítica à construção da história como nós a temos percebido no ambiente tradicional, ou seja, nos cursos de história, nos cursos de filosofia. A própria constituição da filosofia atende, mais do que tudo, a uma lógica, a uma necessidade do Ocidente, que procura se impor sobre todo o universo (Lima Júnior, 2013, p. 43).

Defender a descolonização do cânone filosófico remete a um ato de protesto e resistência que questiona as bases que validam o conhecimento e sua legitimação. Descolonizar o saber pede e passa por uma dupla abordagem: por um lado, se faz mister descortinar a dinâmica de poder inerente aos processos da construção dos pressupostos epistemológicos; por outro lado, pede por uma resistência em ressignificar e construir novos e mais inclusivos modelos de produção do conhecimento. Essa abordagem demanda, enfim, por uma revisão do que, até então, foi legitimado enquanto conhecimento e quais as suas consequências junto à geopolítica do conhecimento. A descolonialidade consiste, portanto, em uma práxis epistemológica de crítica e intervenção em prol da aceitação de diversos, multi e intersaberes para além do modelo hegemônico tradicional.

O projeto descolonial não visa destruir o que foi até então edificado, mas ressignificar a abordagem da construção do conhecimento. A descolonialidade é inclusiva, dialógica e amplia as perspectivas, representando, portanto, o fim de amarras e silenciamento epistêmico. O giro descolonial na filosofia não é só crítico, mas também, e sobretudo, fértil e transformador, uma vez que reinventa e amplia os modos de se fazer filosofia. Esse tipo de abordagem, já na sua proposta, promove desconforto e resistência, sintomas típicos oriundos da negação, por parte do subalterno, de se manter calado e marginalizado (Spivak, 2010).

Dentro dessa vertente, a produção do conhecimento, em geral, e do saber filosófico, em particular, a perspectiva descolonial analisa a legitimidade e os critérios de seleção dos problemas e autores(as) ditos imprescindíveis na formação canônica de uma determinada área de conhecimento. O termo “cânone” tem sua raiz etimológica no grego “*kanón*” que significa vara ou régua utilizada como referência de medida, de maneira que o termo “cânone” é empregado como sinônimo de regra, preceito ou norma. A partir disso, o chamado cânone filosófico indica e valida um conjunto de problemas, autores e obras que compõem o cerne ou padrão do que denominamos de filosofia. O cânone atua como uma espécie de inventário que indica as “legítimas” fontes da educação filosófica sem as quais a filosofia não pode ser pensada.⁶ “O inventário filosófico Ocidental define as regras sobre o que passa como

⁶ “Tradicionalmente, os temas e problemas da história da filosofia são dados pela análise das questões tratadas em obras de uma série quase fechada de grandes autores. Estes autores, começando com os Pré--Socráticos, Platão e Aristóteles, passando pela filosofia medieval cristã, pela filosofia moderna iluminista e chegando à

filosoficamente correto, o que constitui as fontes legítimas ou clássicas da educação filosófica, e a quem deve ser concedido o título de ‘um filósofo’” (Lamola, 2016, p. 1). Divulgar e abarcar a filosofia como um construto de origem exclusivamente grega é mais um efeito da colonização do saber (Dussel, 2017; Gordon, 2019; Spinelli, 2006). A filosofia grega nasceu na Grécia, mas a filosofia enquanto um exercício de reflexão guarda as suas origens em dinâmicas interativas múltiplas que abarcam uma diversidade de modos de ser e estar no mundo que vai muito além do eurocentrismo.⁷

Um cânone filosófico descolonizado é construído a partir do reconhecimento de múltiplas vozes e lugares de fala rompendo com o repertório tradicional instituído pela filosofia ocidental. Em consonância com essa proposta, Latour (1994) disserta sobre a necessidade de mudança na abordagem da concepção do mundo em pares binários e dicotomias embrionárias. Segundo ele, o modelo rizomático seria uma alternativa ao modelo vigente que obedece à lógica cartesiana, definido pela árvore do conhecimento em raízes, tronco e galhos, no qual as raízes remontam às bases epistêmicas europeias. Rizoma, na botânica, remete a algo que pertence ao corpo de uma coisa, mas distingue-se dela em maior ou menor grau. Embora seja parte de um corpo, o rizoma mantém relativa autonomia, uma vez que se expande em diversas direções sem subordinação a um centro. Caracterizado por sua planaridade e ramificação, o sistema rizomático constitui um todo coeso, porém aberto e passível de múltiplos desdobramentos. Não é verticalizado e, portanto, não comporta hierarquia. Esse modelo oferece um paradigma promissor para pensar a descolonização, uma vez que pressupõe uma transformação no modo de pensar em que não há um núcleo ou centro normativo. A descolonização do cânone se encaixa nesse modelo, pois não se restringe à adição de novos autores e teorias, mas a uma mudança de abordagem frente à própria edificação do filosofar.

Na adesão a um projeto descolonial de revisão canônica, tem de se conceber a própria verve embrionária da mudança em termos de reconhecer no conteúdo e autores aí inseridos o mesmo valor e relevância daqueles já presentes. Ou seja, evitar a abordagem de que se trata de uma condescendência ao diferente nos termos de uma licença paternal. “Os estudos descoloniais pretendem não só alertar para essas questões, mas além da crítica e do diagnóstico, ‘fincar’ bandeira defendendo o seu lugar de fala consolidando um território de reflexão” (Spinelli, 2024, p. 12). Por isso que, mais do que a ampliação do cânone, é imprescindível uma

contemporaneidade, formam o que chamamos de cânone tradicional da filosofia ocidental” (Pugliese, 2019, p. 405).

⁷ A crítica ao eurocentrismo encontra referência, por exemplo, em Frantz Fanon, Ailton Krenak, Gayatri Spivak, Achille Mbembe, Grada Kilomba e María Lugones entre outros nomes.

mudança de mentalidade e consciência frente a ele. Esse movimento, portanto, vai além do que sugere Alejandro Cerletti quando afirma que o professor deve ser um filósofo filosofando com os alunos, “sobre textos filosóficos, sobre problemáticas filosóficas tradicionais, sobre temáticas não habituais da filosofia, enfocadas desde uma perspectiva filosófica” (2009, p. 19). Vai além, pois, não haveria mais essa cisão entre temas tradicionais e aqueles ditos como não habituais, uma vez que não haveria um parâmetro definindo o que é ou não tradicionalmente filosófico.

Nas práticas curriculares, a descolonização exige uma revisão crítica dos programas de ensino, dos materiais didáticos e das metodologias pedagógicas.⁸ O termo “currículo” vem do latim *curriculum*, que significa “corrida” ou “percurso”. O currículo, *grosso modo*, remete a uma gama de experiências formativas organizadas com a finalidade de promover a aprendizagem dos sujeitos. Essa organização não é casual, pois reflete a intencionalidade sobre qual conhecimento deve ser perpetuado, que tipo de consciência social se pretende formar e qual modelo de vida social se pretende edificar. O currículo, portanto, é um espaço de poder, que inclui e exclui, que define relevância e, portanto, se constitui em um território de disputas e tensões. Trata-se de um instrumento político e politizado, de modo que o debate sobre as definições do currículo de qualquer área de conhecimento nunca é inocente, uma vez que o currículo define “quem pode falar” e que pode ser transformado.

Ao problematizar a ideia de um currículo oficial, Michael Apple afirma que um currículo unificado em um mundo heterogêneo necessariamente gera desigualdade, pois gera exclusão uma vez que seleciona qual perfil é legitimado como sendo o padrão. Dentro dessa perspectiva, a ideia de um currículo único e engessado atende a interesses específicos e exclui vozes marginalizadas. O currículo reflete o conhecimento e os interesses dos grupos dominantes na manutenção de uma estrutura desigual e exploratória. Apple argumenta que o currículo “deve ‘reconhecer as próprias raízes’ na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem” (2002, p. 76). Isso, implica, em um primeiro momento, questionar a neutralidade na escolha dos conteúdos e abarcar o currículo como um artefato cultural dinâmico engajado na produção e reprodução de padrões de comportamento, valores socioculturais e identidades coletivas.

⁸ Noguera (2014) fala da desmarginalização dos temas não canônicos em filosofia e propõe, à luz da lei 10.639, não só a inclusão de autores africanos como também a discussão de temas como estética plural e antirracista, racismo epistêmico, múltiplas lógicas, estudos de códigos de ética não europeus, entre outras abordagens, por assim dizer, não tradicionais no ensino de filosofia.

A descolonização curricular é vista como um caso de justiça epistêmica, pois repercute no reconhecimento da diversidade do mundo. Conforme Éric Mangez e George Liénard, “o ‘currículo’ designa não somente o conteúdo do ensino, como também as formas de seleção, organização [...] e transmissão [...]” (2011, p. 163). Não se trata, portanto, apenas de inserir novas referências, mas um novo modo de pensar e ensinar filosofia. A descolonização curricular não se constitui em uma mera substituição ou agregação de outros problemas e referências, mas se caracteriza pelo rompimento das hierarquias de saber. Inerente a esse processo, é por suposto necessário superar a dicotomia bárbaro/civilizado dissociando a produção do conhecimento eurocentrada em adesão a um diálogo intercultural.⁹ Assim, a descolonização do cânone e do currículo é, simultaneamente, uma crítica às epistemologias e de uma práxis pedagógica comprometida com outras fontes e modos de ensinar e aprender.¹⁰

Notadamente, a proposta de descolonização do currículo de filosofia encontra resistência e obstáculos estruturais. Re-pensar a filosofia para além do paradigma ocidental é um movimento que encontra resistência junto às próprias instituições: “em um sistema de opressão tudo o que destoa da engrenagem hierárquica que o caracteriza é visto como ilegítimo e subversivo” (Spinelli, 2024, p. 11-2). Ademais, muitas vezes pensamentos não ocidentais, além de marginalizados, são folclorizados de modo que não se reconhece legitimidade epistêmica na sua abordagem. A questão metodológica também precisa ser revisitada, pois não é possível analisar os saberes variados a partir do método ocidental consolidado sob pena de distorcer a lógica neles incutida. Outrossim, questões de foro material também devem ser consideradas, como a carência de fontes traduzidas e a dificuldade em mapear os saberes nos recônditos que não são considerados redutos de produção de conhecimento.

A própria ideia de cânone também é um obstáculo considerando que muitos estudiosos da descolonização advogam no sentido de limitar ou até eliminar a abordagem canônica. Lisa Shapiro (2016) propõe um modelo filosófico construído a partir de questões, no qual a perspectiva autor/obra seria substituída por perguntas a partir das quais seriam selecionados autores e obras. Uma abordagem mais radical e polêmica propõe a extinção do cânone. Tal proposta argumenta que a manutenção do cânone gera necessariamente exclusão, pois, uma vez que delimita um campo de compreensão, necessariamente exclui o que a ele não pertence.

⁹ Conforme Rennó: “uma ampla categorização da diferença humana foi pouco a pouco forjada no interior do discurso filosófico para legitimar o milagre grego e seus ditos herdeiros: *bárbaros* e *selvagens* são apenas os vocábulos mais recorrentes de uma longa tradição de opressões epistêmicas que culmina com a cunhagem do famigerado termo *raça* e com o mito, ainda hoje operante, sobre a territorialidade da filosofia” (2021, n.p.).

¹⁰ Para além de uma descolonização epistêmica, se faz necessária também uma descolonização didática. Para aprofundamento desse tema, confira: Rosiléia Santana da Silva (2017; 2023).

Defende, portanto, um sistema não canônico e permanentemente aberto à expansão. Considerando a possível implementação dessa abordagem, a dinâmica, as matrizes e as concepções de curso superior e formação filosófica não teriam necessariamente pontos em comum, o que, certamente, incorreria em inconvenientes burocráticos. De outra parte, é preciso frisar que alguma mudança é possível, que não será perfeita ou acabada logo de início, mas é possível. Resta, contudo, a seguinte reflexão: “a solução não só é possível como francamente viável. É preciso ver, contudo, se de fato a queremos. Isto é, se finalmente resistiremos ao canto sirênico da filosofia ocidental que desde os gregos vem forjando nossas lentes racistas” (Rennó, 2021, n.p.).

Descolonizar o currículo de filosofia é uma tarefa urgente. Contudo, existem várias barreiras estruturais que constituem um obstáculo para tal empreendimento. Reconhecer a diversidade epistêmica e contribuir para uma educação mais democrática e plural é o ponto de partida. Com efeito, envolve questões delicadas como a resistência do *status quo*, mudanças institucionais e formação adequada de professores. Trata-se de um processo simultaneamente radical, lento e contínuo, que demanda, além de iniciativa para uma nova abordagem, também o compromisso e suporte político burocrático. Os entraves, contudo, não amiúdam a importância da questão, revelando apenas a sua complexidade.

Considerações finais

Tradicionalmente o cânone filosófico é composto sob o predomínio de obras de homens brancos europeus, o que repercutiu em um certo padrão do que seja relevante e legitimado nos estudos em filosofia. Essa estrutura canônica é resultado de processos históricos de dominação colonial que são frequentemente endossados nos documentos norteadores das práticas curriculares.

Considerando esse contexto, a proposta de uma descolonização do cânone e do currículo encontra a sua relevância quer no domínio teórico, quer no social. No campo teórico, temos a filosofia voltada a si mesma, não só quanto aos seus métodos e historicidade, mas quanto à legitimidade do que chamamos de cânone filosófico. No campo social, em decorrência disso, temos a resistência epistêmica e democratização do saber no (re)conhecimento de modos de “fazer filosofia” que ultrapassam o modelo tradicional hegemônico.

A descolonização do cânone filosófico não trata apenas da inclusão pontual de novos autores, mas de um questionamento profundo dos critérios de validade e universalidade que estruturam o campo. A inclusão de epistemologias do sul, saberes ancestrais, cosmologias

indígenas, filosofias africanas e feminismos descoloniais ao cânone filosófico resulta na reconfiguração dos próprios critérios do que é considerado filosofia, de modo a reconhecer a pluralidade dos modos de pensar, existir e conhecer.¹¹ Isso não só amplia o debate sobre a democratização do conhecimento e da chamada justiça cognitiva como também coloca a filosofia e a prática docente em filosofia no enfrentamento das desigualdades epistêmicas e da colonialidade do saber.

Repensar a filosofia sob o aporte descolonial e estabelecer um cânone mais diverso e inclusivo repercute na preparação de estudantes e futuros formadores mais críticos e sensíveis às múltiplas formas de pensar e construir o conhecimento. As teorias filosóficas se apoiam em questões reais oriundas da necessidade humana de entender o mundo e a própria humanidade, de modo que a filosofia não se constitui em uma bolha separada do nosso modo de ser e estar no mundo. A proposta da descolonização diz respeito a retomar essa ideia embrionária e ampliar os problemas filosóficos para além da percepção tradicional eurocêntrica.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo oficial?. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 59-92.

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão*. Trad. Georges I. Massaiat. São Paulo: Paulus, 1995.

DUSSEL, Enrique. *Filosofías del sur: descolonización y transmodernidad*. Cidade do México: Akal, 2017.

DUSSEL, Enrique. *Filosofia na América Latina: filosofia da libertação*. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1977.

DUSSEL, Enrique. *Método para uma filosofia da libertação: superação analética da dialética hegeliana*. Trad. Jandir João Zanotelli. São Paulo: Loyola, 1986.

DUSSEL, Enrique. *O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. World-system and “trans”-modernity. *Nepantla: views from South*, Durham, v. 3, n. 2, p. 221-44, 2002.

¹¹ A fim de consubstanciar o debate, podemos indicar nomes como Catherine Walsh (epistemologias do sul), Vandana Chiva (saberes ancestrais), Daniel Munduruku (cosmologias indígenas), Mogobe Ramose (filosofia africana) e Julieta Paredes (feminismo decolonial).

- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.
- GORDON, Lewis. Decolonizing philosophy. *The Southern journal of philosophy*, v. 57, n. s1 p. 16-36, 2019. <https://doi.org/10.1111/sjp.12343>.
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n. 5, p. 7-41, 2009.
- HARDING, Sandra. *Ciencia y feminismo*. Trad. Pablo Manzano. Madri: Morata, 1996.
- KELLER, Evelyn Fox. Qual foi o impacto do feminismo na ciência?. *Cadernos Pagu*, n. 27, p. 13-34, jul./dez. 2006. <https://doi.org/10.1590/s0104-83332006000200003>.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KRENAK, Ailton. *Encontros*. Org. Sergio Cohn. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LAMOLA, Malesela John. The political economy of the philosophical canon: an Africanist critique. *Philosophia africana*, v. 17, n. 2, p. 87-98, 2016. <https://doi.org/10.5840/>. [Trad. para uso didático Matheus Almeida Souza]
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.
- LIÉNARD, Georges; MANGEZ, Éric. Sociologia do currículo. In: VAN ZANTEN, Agnès Van (org.). *Dicionário de educação*. Trad. Ana Maria Cavaliere et al. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LIMA JÚNIOR, Jayme Benvenuto. O difícil caminho da transculturalidade. *Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, p. 42-45, 2013.
- LONGINO, Helen. *Science as social knowledge: values and objectivity in social inquiry*. New Haven: Princeton University Press, 1990.
- LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar, 2020, p. 52-83.
- MENESES, Maria; SANTOS, Boaventura. *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia. Por uma razão decolonial: desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. *Civitas*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, jan./abr. 2014. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2014.1.16181>.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistémica, pensamento independente y libertad descolonial. *Otros logos: revista de estudios críticos*, n. 1, p. 8-42, 2009.

NOGUERA, Renato. *O ensino de filosofia e a Lei 10.639*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

PUGLIESE, Natassja. A questão do cânone no ensino da história da filosofia. *O que nos faz pensar*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 45, p. 402-13, jul./dez. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RAMOSE, Mogobe. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. Trad. Dirce Eleonora Nigro Solis et al. *Ensaaios filosóficos*, v. 4, p. 6-25, out. 2011.

RENNÓ, Leonardo. Racismo e o cânone filosófico. *Anpof*, 10 nov. 2021. Coluna. Disponível em: <https://www.anpof.org/comunicacoes/>. Acesso em: 11 jun. 2025.

SARDENBERG, Cecília. Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista?. *UFBA*, 2007. Disponível em: <https://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/6875>. Acesso em: 2 ago. 2025.

SCHIENBINGER, Londa. *O feminismo mudou a ciência?*. Trad. Raul Fiker. Bauru: EDUSC, 2001.

SHAPIRO, Lisa. Revisiting the early modern philosophy canon. *Journal of the American philosophical association*, v. 2, n. 3, p. 365-83, 2016. <https://doi.org/10.1017/apa.2016.27>.

SILVA, Rosiléia Santana da. *A duniya só diagni: propostas para a descolonização do didático no ensino de história, ciências da natureza e matemática no 1º ano do ensino médio*. 2023. 382 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – UFBA, Salvador, 2023.

SILVA, Rosiléia Santana da. *Orisun ati awon ayie ati awon arayé: a cosmogonia iorubá como uma proposta didática para a explicação da origem do mundo e da vida no ensino de história do 6º ano*. 2017. 263 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – UFBA, Salvador, 2017.

SPINELLI, Letícia. Descolonizando o cânone filosófico. *Litterarius*, Santa Maria, v. 23, n. 1, p. 1-20, 2024.

SPINELLI, Miguel. *Questões fundamentais da filosofia grega*. São Paulo: Loyola, 2006.

SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?*. Trad. Sandra Regina Almeida. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.