

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

**O ENSINO DE FILOSOFIA AFRICANA E A (DES)CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS
METODOLÓGICAS**

Raelma dos Santos Nascimento Macedo

SÃO LUIS - MA
2023

Raelma dos Santos Nascimento Macedo

O ENSINO DE FILOSOFIA AFRICANA E A (DES)CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS METODOLÓGICAS

Texto dissertativo apresentado ao Programa de Pós Graduação em Filosofia - PROF-FILO - Mestrado Profissional de Filosofia, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de mestre em Filosofia

Orientador: Prof. Dr. Luis Hernan Uribe Miranda

**SÃO LUÍS - MA
2023**

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Macedo, Raelma dos Santos Nascimento.

O ensino de filosofia africana e a desconstrução de práticas metodológicas / Raelma dos Santos Nascimento Macedo. - 2023.
148 f.

Orientador(a): Luis Hernan Uribe Miranda.

Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras / Português, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

1. Ensino de filosofia. 2. Filosofia. 3. Filosofia
africana. I. Miranda, Luis Hernan Uribe. II. Título.

RAELMA DOS SANTOS NASCIMENTO MACEDO

**O ENSINO DE FILOSOFIA AFRICANA E A (DES)CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS
METODOLÓGICAS**

Texto dissertativo apresentado ao Programa de Pós
Graduação em Filosofia - PROF-FILO - Mestrado
Profissional de Filosofia, da Universidade Federal do
Maranhão, como requisito para obtenção do título de
mestre em Filosofia

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luis Hernán Uribe Miranda
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Plínio Santos Fontinelle
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Ubiratane De Moraes Rodrigues
Membro Externo ao Programa

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela companhia e força constante nas muitas madrugadas da construção deste trabalho, agradeço. À UFMA e de maneira mais específica ao PROF-FILO, um programa de mestrado de excelência. A todos meus professores e professoras, que contribuíram de forma mais que direta nesse processo.

Ao meu orientador, professor Luis Hernán Uribe Miranda, por sua paciência, simplicidade, disponibilidade, dedicação e auxílio mesmo diante do fuso- horário. Sem ele, este trabalho não seria possível. Aos meus colegas de turma pela parceria e contribuições em muitos momentos, em especial Anna Célia.

Aos meus filhos Isaac Levi e João Davi que foram parceiros e compreensivos durante esta jornada, á minha irmã, amiga e comadre Andreane que foi parceira até o fim, esse título também é seu. A escola Graça Aranha, por ser um local que eu tenho orgulho de trabalhar, aos meus colegas e amigos professores vocês são minha inspiração e aos meus alunos, que me ensinam e exigem de mim enquanto profissional e enquanto pessoa.

RESUMO

Da inquietação do silêncio de reflexões filosóficas oriundas de outras culturas, principalmente do continente Africano no ensino de filosofia. O presente trabalho tece um conjunto de discursões sobre a ausência da diversidade epistêmica, centralidade do pensamento europeu, a exclusão e desqualificação de filosofias não ocidentais, sobre tudo filosofia africana e afrodiaspórica no ensino de filosofia no ensino médio. O trabalho objetiva inserir o ensino de filosofia africana e afrodiaspórica em acordo com a filosofia da tradição de modo plural, sem imposições de universalidades, através de uma sequência didática que oferece alternativas para uma prática de ensino plural, descentralizando o eixo eurocentrado do ensino de filosofia, em um diálogo com produções de filósofos africanos, afrodescendentes e afrodiaspóricos, inicialmente o trabalho destaca a categoria raça e racismo fortalecidos no processo colonial, a inferiorização dos africanos e sua cultura e a racialização da razão. Há um diálogo em Heidegger e Towa sobre a identidade da filosofia, em momento posterior o eurocentrismo e epistemicídio são discutidos, a aprovação da lei 10.639\03 e a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afrodescendente, o ensino de filosofia e a ausência da filosofia africana e afrodiaspórica no livro didático, e por fim apresenta uma pesquisa participante realizada na escola Graça Aranha em Imperatriz-MA, desenvolvida com alunos de terceiro ano do ensino médio, apresentada como uma proposta de apoio didático aos professores, como um exemplo de caminho para um ensino de filosofia que rompa com ideais racistas de um exclusivismo epistemológico .

Palavras-chave: Filosofia. Filosofia africana. Ensino de filosofia.

ABSTRACT

From the restlessness of the silence of philosophical reflections from other cultures, mainly from the African continent, in the teaching of philosophy. The present work weaves together a set of discourses about the absence of epistemic diversity, the centrality of European thought, and the exclusion and disqualification of non-Western philosophies, especially African and Afro-diasporic philosophy in the teaching of philosophy in high school. The work aims to insert the teaching of African and Afro diasporic philosophy in accordance with the philosophy of tradition in a plural way, without impositions of universalities, through a didactic sequence that offers alternatives for a plural teaching practice, decentralizing the Eurocentric axis of the teaching of philosophy, in a dialogue with the productions of African, Afro-descendant and Afro-diasporic philosophers, initially the work highlights the category of race and racism strengthened in the colonial process, the inferiorization of Africans and their culture and the racialization of reason. A dialogue between Heidegger and Towa about the identity of philosophy. In the following moment, Eurocentrism and epistemicide are discussed, the approval of law 10.639\03 and the mandatory teaching of African and Afro-descendant history and culture and the teaching of philosophy, the absence of African and Afro-diasporic philosophy in the textbook and finally presents a Participatory research carried out at the Graça Aranha school in Imperatriz-Ma, developed with third-year high school students, presented as a didactic support proposal for teachers, as an example of a way to teach philosophy that breaks with racist ideals of exclusivism epistemological .

Keywords: Philosophy. African philosophy. Philosophy teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
2 A REFERÊNCIA DO SER DA FILOSOFIA E A TEORIA RACIAL	4
2.1 O negro e a invenção da raça	5
2.2 O racismo.....	9
2.3 A razão como um privilégio.....	12
2.4 A razão em não ser negro	15
2.5 Afinal o que é isto? a filosofia	19
2.6 A ideia de uma filosofia negro africana.....	26
2.7 Um ponto de vista ou a vista de um ponto.....	28
2.8 Entre a fantasia e a realidade.....	29
2.9 Deus ou deuses?.....	30
2.10 Enfim uma tarefa da ratio.....	32
3 O RACISMO EPISTÊMICO E O ENSINO DE FILOSOFIA	34
3.1 O eurocentrismo e o silenciamento.....	37
3.2 O racismo epistêmico, universalidade e silenciamento	44
3.3 O ensino de filosofia e a lei 10.639/03	46
3.4 O livro didático, um aliado recurso	49
3.5 O novo material didático e a filosofia africana, a presença da ausência.....	50
3.6 Filosofia africana, a presença da ausência.....	53
3.7 Filosofia africana? O que trabalhar?.....	68
4 CONSTRUINDO UM DIÁLOGO	66
4.1 Espaço da pesquisa, identificação e histórico	67
4.2 A turma	70
4.3 A descrição dos instrumentos de pesquisa	78
4.4 A sequência didática	79
4.4.1 Em sala de aula	80
4.4.2 Uma parada obrigatória.....	82
4.4.3 Análise da aplicação da sequência didática	87
4.4.4 Compartilhando um pouco mais	89
CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	94
ANEXOS.....	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Questionários.....	60
Figura 2 - Mapas mentais.....	66
Figura 3:	69
Figura 4:	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Gênero dos alunos da Turma 303 do Centro de ensino Graça Aranha	79
Gráfico 2: Idade dos alunos da Turma 303 do Centro de ensino Graça Aranha	79
Gráfico 3: Média de renda familiar dos alunos	80
Gráfico 4: Grau de instrução dos pais/responsáveis dos alunos	81
Gráfico 5: Gênero de cor/raça dos alunos	82
Gráfico 6: Sobre os conteúdos de filosofia.....	82
Gráfico 7: Quanto a importância da disciplina de filosofia.....	83
Gráfico 8: Abordagem da temática africana na disciplina de filosofia nos anos anteriores	84
Gráfico 9: Qual a importância da diversidade no processo de aprendizagem	85
Gráfico 10: Qual a imagem dos povos africanos o aluno possui	85

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto das reflexões surgidas ao longo de uma década de experiência docente como professora de filosofia, na rede estadual de ensino do estado do Maranhão. Da reflexão, observação, reflexão, sobre o ensino de filosofia e as relações raciais, discute o discurso da racialidade, como uma narrativa colonial, criadora de uma lógica enraizada para além do senso comum, a racialidade organiza as relações de forma interna, as relações de poder e dominação são visíveis na externalização das relações raciais, refletindo o pensamento social, separando os indivíduos humanos em grupos e categorias de importância. O racismo herdado desse discurso se valeu de vários mecanismos de legitimação conseguindo êxito na aliança econômica\ científica e epistêmica.

A categorização da humanidade em raças conseguiu romper a barreira geográfica e temporal, estabelecendo o pensamento ideológico da superioridade de grupos humanos. Ao reduzir o corpo e o ser, a uma questão de pele ou de cor, outorgando à pele e à cor o estatuto de “uma ficção de cariz biológico” (MBEMBE, 2018, p. 11). O discurso europeu de transformar o negro em mercadoria garantiu a Europa o direito de definir o ser e o não ser humano, um produto natural e cultural do processo de colonização, um elemento estruturante do sistema\mundo moderno colonial.

O racismo é apresentado como parte da estrutura colonial, que reproduzia os valores políticos e sociais, sobrevivendo ao fim do regime escravista, por representar o pensamento social, em uma forma” sistemática de favorecimento e exclusão a depender do grupo racial que o indivíduo faz parte” (ALMEIDA, 2018, p.25). O racismo atravessa as instituições sociais como forma de estabelecimento e manutenção de poder.

A racionalidade moderna é discutida, bem como a defesa do universalismo da razão, o privilégio intelectual de um povo e não intelectualidade atribuída aos povos africanos. A lógica do pensamento filosófico moderno, estabelecido através da atribuição do pensamento primitivo e pouco desenvolvido dos povos Africanos. No exclusivismo da racionalidade da branquitude européia.

O pensamento da tradição filosófica ocidental, formulado a partir do privilégio geográfico e critérios raciais, instauram a universalidade e centralidade do pensamento filosófico ocidental. O trabalho traz autores decoloniais e afrodiaspóricos, como Frantz

Fanon, Renato Nogueira, Achille Mbembe, Maldonado Torres, Henrique Dussel entre outros, que apresentam suas considerações acerca das incongruências da racionalidade humanista, em um movimento descentralizador da produção filosófica.

Por fim o capítulo discute sobre o ser da filosofia, a partir das conceituações de dois filósofos bem distintos em seus escritos sobre o que é a filosofia, os filósofos escolhidos são o alemão Martin Heidegger e o camaronês Marcien Towa. O intuito é perceber o pensamento filosófico permeado pela sua temporalidade e cultura, concepções distintas sobre o ser da filosofia, que revela o centrismo cultural da filosofia europeia e a autonomia da filosofia africana, Heidegger afirma que a resposta ao questionamento do ser da filosofia se dar de dentro dela, e ao se fazer isso exercemos o que desde a tradição se iniciou o filosofar, Towa apresenta a sua visão filosófica como aquela que possui em si capacidade de pensar o absoluto e por ser a filosofia reflexiva e questionadora, não pode ser pensada sob o exclusivismo da tradição. Os filósofos, porém, defendem que o conhecimento filosófico se dá na busca, no espanto, a partir do questionamento e da racionalidade defendida por ambos.

O texto reflete ainda sobre a existência ou não de uma filosofia africana, a relação dos africanos com a religiosidade o pensamento religioso e mítico comum a todos os povos convidando-nos a olhar em todas as direções, em uma práxis de encontro e intercomunicação de igualdade intelectual.

No terceiro capítulo do trabalho apresenta a relação entre o ensino, a filosofia e a hegemonia do padrão eurocêntrico construído e herdado do processo colonizador, os mecanismos eurocêntricos de apagamento da produção cultural dos povos escravizados e seus descendentes, para isso aborda categorias como eurocentrismo e epistemicídio como mecanismos de manutenção da unilateralidade epistêmica no ensino de filosofia.

O eurocentrismo epistêmico é tratado na primeira parte do capítulo como, mecanismo de silenciamento e fixação dos povos africanos, em posições de não identidade cultural e subalternidade, em “um sistema teórico discursivo de poder que alimentam-se, realinham-se” (CARNEIRO, 2005, p. 39). O eurocentrismo abordado no capítulo é apresentado sob a lógica de fatos e conquistas intra-europeias que serviram de referência para classificar o desenvolvimento e a produção de outros povos como inferiores.

O racismo epistêmico e a universalidade da produção europeia em detrimento a

de povos não europeus é a tônica da segunda seção, a análise do racismo epistêmico nos desperta para o exclusivismo da “definição unilateral de linhas que dividem as experiências, os saberes e os atores sociais, entre os que são úteis, inteligíveis e visíveis” (SANTOS, 2010, p. 13). A racialização epistêmica negou a racionalidade dos povos do sul, legitimou a dominação dos povos do norte e sua aculturação.

Boa Ventura de Sousa Santos e a filósofa brasileira Sueli Carneiro discutem o conceito de epistemicídio, como a morte e apagamento da produção de conhecimento e cultura de povos fora da Europa. É a representação dos valores e desejos culturais da elite moderna e pós-moderna, em um movimento egocêntrico, instalado através do extermínio.

A próxima etapa discute a importância da aprovação lei 10.639/03, fazendo um breve percurso histórico do ensino de filosofia no Brasil, o contexto da promulgação dessa lei, importância e representatividade para os afrodescendentes brasileiros, saqueados de sua identidade e diversidade cultural. As exigências da Lei n. 10.639/03 exigem uma mudança no material didático oferecido nas escolas públicas, ainda carente de diversidade epistêmica na listagem de conteúdos.

A dissertação apresenta entraves da efetivação legal frente algumas dificuldades como: Sensibilização e formação dos professores e carência da temática nos materiais didáticos. A ausência da temática africana no livro didático é tratada na penúltima seção do trabalho evidenciando a não adequação dos livros a uma exigência legal. Os livros fazem parte do programa nacional do livro didático, 2022- 2024 da editora FTD, material utilizado na escola da realização da pesquisa pela área de humanas (Filosofia, Sociologia, História e Geografia), a relevância desse material para os profissionais que trabalham em periferias é ainda mais representativa visto as condições muitas vezes precárias dos estudantes em adquirir um material extra, utilizando o livro como a fonte mais acessível, a desconstrução das relações racistas no, tem nessa ausência um forte aliado.

Na última parte da seção a dissertação apresenta uma proposta de conciliação dentro das diretrizes maranhense para o componente curricular de filosofia, temáticas, conteúdos, autores e publicações africanas e afrodiaspóricas, que podem ser trabalhadas nos três ciclos do ensino médio, na prática docente. O capítulo apresenta os eixos temáticos de cada série e sugestões de inserção da filosofia africana em conjunto ao que é proposto a cada série.

O último capítulo apresenta a descrição do campo de pesquisa, histórico e sujeitos, apoiada em uma metodologia de pesquisa participante na qual os sujeitos da pesquisa estão em um processo dialógico de aquisição de saberes, os instrumentos e as fases da pesquisa são descritos aula a aula, no desenvolvimento de uma sequência didática de sete aulas. Desenvolvida de forma dialógica com filósofos da tradição e filósofos africanos e afrodiaspóricos. O planejamento, desenvolvimento e materiais utilizados foram apresentados aos colegas professores da área de humanas como um caminho possível de inserção da diversidade epistêmica no ensino de filosofia.

Diante dos processos de planejamento, de levantamento bibliográfico, de desenvolvimento das atividades em sala, avaliação dos resultados obtidos, e análise avaliativa dos processos que construíram o conjunto dos capítulos do texto dissertativo, faz-se necessário ressaltar que o processo não está acabado, que a filosofia é movimento, e o percurso aqui percorrido ainda é tímido frente às inúmeras possibilidades a serem exploradas em prol de um ensino plural de filosofia.

2 A FILOSOFIA E A TEORIA RACIAL

A filosofia é uma área reflexiva e questionadora do conhecimento, em constante análise da experiência humana, esta experiência dinâmica da vida humana, dá à filosofia e ao seu ensino, possibilidades plurais. As relações humanas são um importante eixo de análise filosófica, instigando uma reflexão da relação entre o eu e o outro, o eu e o diferente, proporcionando assim, um bom e necessário debate filosófico.

Em um momento de problematização, das bases monoculturais hegemônicas do conhecimento pelo país afora, acerca do espaço e papel das relações étnico-raciais nessa área do conhecimento, quais as possibilidades de um pensar filosófico mais diverso e mais plural?

Em um país com expressiva população negra, e uma grande miscigenação étnica. Apresenta na educação básica (Ensino Médio), características do colonialismo cultural, presente nas mais diversas modalidades de ensino e disciplinas do currículo. O diálogo com a cultura africana ainda é tímido, com

espaço restrito para outras vozes produtoras de conhecimento. O homem e a mulher negra, sua cultura e conhecimento, quando abordados no processo educacional, são apresentados como seres inferiores, de baixa ou nenhuma intelectualidade, pertencentes a uma cultura primitiva de seres não produtores de conhecimento, refletindo as narrativas construídas durante o regime escravocolonial.

A construção da raça como ponto divisor entre inferiores e superiores, é um passo na busca de compreensão da centralidade europeia no campo do ensino. No entanto, tal construção faz parte da base histórico ideológica do racismo existente no país, que atravessa a sociedade, suas instituições, e o processo educacional.

2.1 O negro e a invenção da raça

O processo que marca o continente africano como um polo produtor de seres da noite é localizado historicamente entre os séculos XV a XIX, em um processo de travessia e escurecimento do Atlântico, que caracterizaram a colonização e espoliação do continente. A relação dos povos africanos com os povos da Europa, inauguraria uma categoria “mercadológica-racial de não humanos” (MBEMBE,2018,p.19). A classificação humana é algo já existente anterior ao regime escravista, no entanto o fortalecimento e difusão dessa classificação de raças foi realizado com o comércio negreiro.

Em *A crítica da razão negra*, Mbembe inicia a análise apontando que este é um momento ímpar de deslocamento, em que a “Europa deixa de ser o centro de gravidade do mundo” (MBEMBE, 2018, p. 9), e de forma inédita, os olhos do mundo estão em nós, negros e negras filhos de África e de seus filhos. Esse momento em certa medida inédito, carregado de significado e responsabilidades, trata-se de um mergulho crítico definido na construção fantasmagórica da raça, para o que Mbembe chama de devir negro. Na qual toda humanidade pode enegrecer ao se tornar escravos através da exploração capital.

Em um pensar crítico-reflexivo sobre o sistema escravista, que construiu uma visão de mundo, de longa duração, a partir das diferenças raciais, “o que se pode dizer com mais segurança acerca da raça é que seu significado sempre esteve de alguma forma ligado ao ato de estabelecer classificações, primeiro entre plantas e animais, mais tarde entre seres humanos”(ALMEIDA, 2019, p.18).

A divisão dos seres humanos em raças em graus de importância, é segundo Sílvio de Almeida em *Racismo estrutural*, o resultado da dinâmica das circunstâncias históricas que fizeram da “raça ou das raças, a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas” (ALMEIDA, 2019, p.15). As circunstâncias históricas tornaram o discurso racial necessário e legítimo para o sucesso da empresa colonial.

Uma categorização organizada a partir de características físicas, em uma “relação do mesmo ao mesmo” (MBEMBE, 2018,p. 53) ou seja, os parecidos conosco e os diferentes de nós. Cabe lembrar que a categoria negro é um dos frutos do processo colonial, “a realidade é que a própria categoria negro é, no fundo, um produto europeu” (APIAH, 2014, p.130). Posto que a partir da expansão colonial a palavra raça associada ao negro criou o que Mbembe conceitua de estatuto signo\representação, a linguagem definindo o ser, representando o princípio de um sistema suficientemente forte de atração e persuasão de condutas. O externo definiu o interno, não houve subjetividade nessa lógica, a categoria é fixada no pressuposto da epiderme, e quanto mais escura era a pele, mais delirante seriam os atributos desumanos que ela carregava.

Em contrapartida, interessa compreender que, como consequência direta desta lógica de auto-ficção, de auto-contemplação e, sobretudo, de enclausuramento, o negro e a raça têm significado, para os imaginários das sociedades europeias, a mesma coisa. Designações primárias, pesadas perturbadoras e desequilibradas, símbolos de intensidade crua e de repulsa. (MBEMBE, 2018, p.9)

A narrativa racial do comércio de escravos africanos foi marcada pelo saqueamento de homens e mulheres negras que possuíam duas características estranhas ao europeu, uma delas o fenótipo, a segunda mas não menos estranho, a relação que esse povo possuía com a natureza, fazendo-os semelhantes aos

elementos dela, como uma vida vegetal tipicamente marcada pela geografia árida que a originou. Essa duplicidade de fatores produziu um sentimento de estranheza, “portavam-se como parte da natureza; tratavam-na como sua senhora incontestada; não haviam criado um mundo de domínio humano” (ARENDETT, 1998, p. 223). Não havia domínio, conseqüentemente não havia evolução.

Essa relação de simbiose dos negros com a natureza, remetia ao imaginário europeu, pouca diferença entre africanos e animais, as diferenças externas, sobretudo a escuridão da pele, enfatizavam a superioridade entre nós europeus e eles africanos. Essa distinção afastava o outro da (humanidade) europeia e legitimava o comércio do negro nos séculos seguintes, reduzindo-os a “homens-mercadoria e homens-moeda” (MBEMBE, 2018, p.9).

O conceito racial definindo africanos como humanos primitivos, permitiu ao comércio negreiro, um tipo de espoliação em diferentes níveis, no qual os escravos africanos viveram a vida e o trabalho do outro, outro esse, que eles estariam condenados a conviver, mas expressamente proibidos de se relacionar. Uma não relação paradoxalmente dialética. O estabelecimento das raças hierarquizou os povos e este foi um critério colonial de imobilização, definida por Mbembe como relações co-humanas, o europeu pôs-se em posição de superioridade, ocupando a posição que de um lado apresentou o ser humano, e de lado oposto, um não, um quase, um sub-humano.

Quijano critica a ideia de raça estabelecida pela colonialidade, (presença de práticas coloniais após o fim das colônias) como sem antecedentes, “a ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes do período colonial” (QUIJANO, 2005, p. 228). O que nos faz perceber a raça e a racialização, mesmo existindo anterior ao processo de colonização, foi, durante esse processo se consolidando como uma ideologia genial, para a aquisição de mão-de-obra escrava, que supria a necessidade mercadológica do comércio colonial. Para Mbembe é um delírio fictício, um delírio para o povo escravizado, não compreendendo essa construção feita pelo colonizador. A categorização racial foi a materialização expressa do pensamento ideológico de superioridade europeu, e, para os povos de África, um processo de violência e morte.

Ora, é nesse contexto que a raça emerge como um conceito central para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e o ciclo de morte e destruição do colonialismo e da escravidão possam operar simultaneamente como fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea. Assim, a classificação de seres humanos serviria, mais do que para o conhecimento filosófico, como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a submissão e destruição de populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania. (ALMEIDA, 2019, p.18).

A categorização humana em raças mostrou-se muito eficaz rompendo com a barreira geográfica e temporal. A ideia racial foi uma implantação muito bem sedimentada, de tal forma que, mesmo os mais célebres pensantes, a trataram como ponto de cisão entre os grupos de humanos. O mercado colonial retirou da mercadoria (negro) sua singularidade, características como nome e língua foram destituídos.

Destituir o negro de tudo aquilo que lhe dá a sensação de pertença, é encapsulá-lo em tudo aquilo que ele não é, em uma categoria de sub humanidade, ao retirar do africano o seu nome e seu idioma, impõe-se a ele, a inexistência. “Um homem que possui a linguagem, possui em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito” (FANON, 2014, p.33), a linguagem é expressão do pensamento, os agora sem nome, e sem idioma, perdem o direito à fala e à identidade cultural de seu mundo linguístico, ao retirar o direito desse ser, ao discurso, ele deixa de existir, é um sem fala ou, talvez, um sem voz, assaltado do seu direito à singularidade, característica atribuída no momento que se dar um nome a uma criança que acaba de nascer.

Falar é estar em condições de empregar certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização. Como então deixar de ouvir novamente, desorganizando o andamento da História, esta voz perdeu-se de si (FANON, 2014, p.33).

A ideia opressiva de gerar o esquecimento involuntário, a definir a raça de um ser humano estaria definido a que mundo este pertenceria. “Não há o que compreender no negro, pois é ausente de complexidade, possui pouca ou nem uma racionalidade” (MBEMBE, 2018, p. 11).

A atitude europeia de tornar o negro um ser mercadoria, a partir de uma ideologia racial, é como uma narrativa anunciada e aceita, através de uma

“biologização da raça” (MBEMBE, 2018, p.19). Que de forma errônea, buscou na ciência a legitimação de um discurso mercadológico, onde a raça é inserida na eterna dualidade entre europeus e não europeus. “É graças a esses pregadores científicos, e não a quaisquer descobertas científicas, que não há praticamente uma única ciência cujo sistema não tenha sido profundamente afetado por cogitações raciais” (ARENDR,1976, p. 149). Para a filósofa as formulações científicas estão envoltas de concepções racistas.

Proporcionando ao colonialismo a classificação de seres e do não seres humanos. Com a popularização dos “discursos que desconheciam a subjetividade humana dos sujeitos assujeitados, reduzidos à escravidão transformados discursivamente em negros ou índios” (QUEIROZ, 2013, p. 78). Argumentos ideológicos facilmente aceitos, não pela sua aparente coesão, mas por representar o fascínio racista do ideal de superioridade.

Mbembe expõe a raça associada a uma tríade: I - O homem mercadoria; II- A diferença fenotípica; III- Universalismo branco. Essa tríade representa o capital, a ciência e a epistemologia, que justificou a naturalização da segregação, a violência, a exploração e a morte de homens e de mulheres classificados como racialmente inferiores.

2.2 O racismo

A classificação e segregação oriundas da construção racial, promoveram um tipo de zoneamento biológico geográfico, uma forma de pensar promovida durante o período colonial que dividiu o globo entre europeus e não europeus. Com o fim da colonização, os Estados-nação, herdaram a estrutura colonial, reproduzindo seus valores político-sociais, e assim, a questão racial sobreviveu ao fim do período escravista, por representar a cultura dessa sociedade.

Poucas ideologias granjearam suficiente proeminência para sobreviver à dura concorrência da persuasão racional. Somente duas sobressaíram e praticamente derrotaram todas as outras: a ideologia que interpreta a história como uma luta econômica de classes, e a que interpreta a história como uma luta natural entre raças. Ambas atraíram as massas de tal forma que puderam arrolar o apoio do Estado e se estabelecer como doutrinas nacionais oficiais

(ARENDR, 1976, p.148).

O racismo sobreviveu aos séculos devido a sua aceitação em massa, como reprodução do pensamento social, o racismo pós-período colonial foi sendo naturalizado, a sua prática anteriormente definiu o grau de humanidade, agora segrega e marginaliza de forma não oficial.

O racismo é uma forma “sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, com práticas que culminam em desvantagens ou privilégios para os indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”. (ALMEIDA, 2018, p. 22). O padrão racial foi parte do processo de constituição histórico-cultural das colônias, nas quais as práticas sociais foram internalizadas por gerações, de forma consciente ou inconsciente. A “vida cultural e política no interior da qual os indivíduos se reconhecem enquanto sujeitos auto-conscientes, onde formam seus afetos, é constituída por padrões de clivagem racial”(ALMEIDA, 2018, p. 25). As práticas racistas foram naturalizadas e internalizadas no comportamento social, tornando-se padrão acolhido por todos..

O racismo nesse sentido apresenta-se como resultado do funcionamento da normalidade das instituições sociais. “Em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a grupos raciais” (ALMEIDA, 2018, p. 25). Uma construção ideológica que fixa os negros em uma situação de exclusão social, política, econômica e cultural, o que pode ser hoje conhecido como racismo estrutural¹.

Esta parte integrante do processo institucional, exerce controle e condiciona comportamentos, o racismo integrado a estrutura não é como um conjunto de ideias do senso comum ou uma ação patológica individualizada, “é também uma maneira de estabelecer e firmar o poder” (MBEMBE, 2018, p. 21). Uma organização ideologizada de manutenção de interesses, nas instituições sociais, é um atravessamento constituído de vários mecanismos de sustentação do qual o processo educacional também é participante.

Assim, detêm o poder os grupos que exercem o domínio sobre a Organização política e econômica da sociedade. Entretanto, a manutenção desse poder

¹ O racismo estrutural é o racismo que está presente na própria estrutura social. Segundo essa concepção, o racismo não seria uma anormalidade ou patologia, mas o resultado do funcionamento normal da sociedade

adquirido depende da capacidade do grupo dominante de institucionalizar seus interesses, impondo a toda sociedade regras, padrões de condutas e modos de racionalidade que tornem “normal” e “natural” o seu domínio. (ALMEIDA, 2019, p. 28).

A escola é uma importante instituição do mundo moderno, seria ingênuo pensar que esta instituição está isenta do atravessamento racial, tencionar as relações etnico-raciais no ensino, e o lugar que a filosofia ocupa nesse processo, faz parte de um conjunto de medidas que podem alterar o modo de funcionamento do racismo estrutural.

Renato Nogueira afirma que “a Filosofia foi e em certa medida continua sendo, um campo que faz poucos debates a respeito das relações etnico-raciais, e o racismo” (NOGUEIRA, 2011, p. 07). A crítica à filosofia se dá pelo distanciamento da realidade histórica social, como um campo do conhecimento alheio a determinadas temáticas, esse esquecimento torna o ensino dissociado da realidade brasileira.

A prática desse esquecimento pode ser reflexo do mito da igualdade racial do país, como afirma (GONZÁLEZ, 2020, p. 75), “existe no Brasil um tabu em relação à abordagem do racismo”. O racismo e as questões etnico-raciais são assuntos envoltos em experiências e memórias dolorosas, no entanto o silenciamento e resiliência não apagam a prática racista cotidiana.

O racismo brasileiro, mesmo que velado, pode ser percebido no preconceito sofrido por essa população; a ausência de pessoas negras nos locais tidos como de destaque, como universidades, política e ciência; evidenciam o racismo historicamente construído, refletindo em parte o conjunto de desvantagens vivenciadas pela população negra no país.

A próxima sessão desenvolverá reflexões sobre o ideário europeu acerca de si e de sua racionalidade, a defesa do universalismo da razão, o privilégio intelectual europeu e a não intelectualidade atribuída aos povos africanos.

2.3 A razão como um privilégio

A modernidade traz consigo um novo modo de pensar. A racionalidade pela

racionalidade, *Penso, logo existo*, de Descartes, marca esse novo momento racional, é a explicação do mundo através da racionalidade numérica, na certeza do conhecimento objetivo e verdadeiro, o sujeito do conhecimento é o indivíduo, o eu, a lógica dessa racionalidade por ser matemática, gerou verdades universais.

A consolidação hegemônica da Europa, como o centro cultural do globo, o berço da cultura erudita, “casa da razão, a fonte da verdade, privilegiada pela sua evidente posição de desenvolvimento humano, e intelectual” (DANTAS, 2015, p.47). O *ego do cogito* daria validade a universalização de ideias produzidas na Europa. “Mesmo que Descartes não tenha deixado nítido quem é esse “eu”, não há dúvidas que ele se refere ao homem europeu”(MALDONADO-TORRES, 2007, p.12).

Se essa racionalidade é matemática, e a matemática é um campo preciso, a racionalidade europeia, também seria. Em contrapartida, a África seria o seu completo oposto, a sua vida e organização primitiva adjetivaram todos os seus, como pertencentes de um espaço geográfico pouco produtivo, desprivilegiado, sem racionalidade como característica.

O entendimento do ser humano pela racionalidade, pelo culto ao corpo belo, pelo cientificismo e antropocentrismo, tem na razão moderna, a voz e o ouvinte, o homem anteriormente à imagem e semelhança de Deus, passa a ter a imagem e semelhança de si mesmo como referência. Muitos humanistas, filósofos modernos, pensaram sob essa lógica dualista.

A produção filosófica moderna está intimamente ligada à racionalidade cartesiana. Representantes da filosofia europeia esboçavam a clara crença do não desenvolvimento da razão no Africano, como um mito de tempos imemoriais, mas que na modernidade fazia todo o sentido. “Examino um filhote de negro de seis meses [...] um animal que caminha sobre duas patas, [...] provido de um pouco mais de ideias” (VOLTAIRE, 1984, p. 62). Uma animalidade de duas patas entre os humanos. Kant em seu livro *Observações Sobre o Sentimento do Belo e do Sublime*, afirma a superioridade do europeu e a incapacidade dos povos africanos ao dizer:

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único

exemplo em que um Negro tenha mostrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão. (KANT, 1993, p. 75).

África de forma geral e o negro em particular simbolizaram um ser inacabado e vazio de conhecimento. O racismo foi categoricamente expresso por filósofos clássicos da tradição europeia, reafirmando a lógica antropocêntrica do exclusivismo da humanidade e racionalidade da branquitude do europeu.

O empirismo acaba por destruir a pequena barreira, que ainda subsistia contra o racismo. O século das luzes apropriou-se, portanto do «selvagem» para compreender-se e criticar-se. Assim existia o selvagem do missionário, que era diferente do selvagem do militar, e ainda mais diferente do selvagem do filósofo. O exemplo é dado por Montesquieu, que nas cartas persas, revitalizando-o modelo de Jean Bodin século XVI (NGOENHA, 2018, p. 33).

É a classificação racial como base epistemológica, filósofos da tradição europeia, pensando o mundo a partir do seu lugar de origem, compreendendo a produção filosófica e suas raízes, localizadas em um campo eurocentrado de reconhecimento do outro a partir de si. Pensar as universalidades cartesianas, requer compreender a formulação de uma racionalidade lógica matemática que reproduziu a principal arma ideológica europeia, o racismo.

A razão humanista difundida no Iluminismo, tornou-se um privilégio, defendeu a igualdade e liberdade a todos os homens, no entanto esses valores se estendia a todos os homens europeus apenas. A tradição da metafísica ocidental, segundo a qual o conhecimento seria possível desde que, e somente se, os fatores fundamentais e necessários para sua existência fossem preenchidos. Um desses requisitos pressupõe a definição do sujeito conhecedor. Quem é o sujeito do conhecimento?

Um segundo pressuposto seria do objeto a ser conhecido e a relação entre eles. A possibilidade de representação mental do objeto dá ao sujeito conhecedor a verdadeira capacidade de conhecer, o que limitaria a capacidade de conhecer a partir de quem é o sujeito do conhecimento. Essa relação determina que o conhecimento somente se dará a partir de quem é o sujeito conhecedor, estabelecendo que nem todos os sujeitos podem adquirir conhecimento.

Não haveria qualquer desconfiança de um povo não-grego produzir pensamento mítico. Com esse raciocínio, este texto infere que o pensamento mítico teria como característica a inclusão de povos, mas o filosófico uma exclusão de povos. Essa exclusão não seria gratuita, pois estaria no cerne de uma escala desenvolvimentista que tenderia do primitivismo ao civilizado, da animalidade à humanidade (DANTAS, 2015, p.43).

A razão epistêmica limita a aquisição de conhecimento e sua produção a seres que possuem a capacidade racional, para tal, o povo africano não se enquadraria como sujeitos racionais, logo não poderiam ser sujeitos conhecedores, a não racionalidade impôs o conceito de sub-humanidade aos africanos, diante disso, o filósofo (APPIAH. 2010, p. 131) sentencia que “filosofia’ é o rótulo de maior *status* no humanismo ocidental”. Os limites do conhecimento estariam definidos pela própria geografia.

A não racionalidade sentenciou produção dos povos africanos e afro-diaspóricos como não erudita, deslegitimando essa produção a um saber primitivo, desqualificado e invisibilizado, sobre a deslegitimação do conhecimento produzido no continente africano Carneiro chama essa prática de epistemicídio ou racismo epistêmico³.

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 deslegitimação 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 (CARNEIRO, 2005, p. 97).

A desqualificação do conhecimento produzido pelas populações africanas e afro-diaspóricas, passa pelo não reconhecimento da África como fonte do pensamento racional e universal; o racismo epistêmico circula por uma via de mão dupla, em um sentido segue pela via da territorialidade, na outra segue pela via da infantilidade racional do sujeito africano. Acerca de epistemicídio no capítulo seguinte retornaremos a essa categoria na relação ensino e eurocentrismo.

2.4 A razão em não ser negro

Na tentativa de compreender as incongruências entre a razão humanista e

o discurso da irracionalidade negra, nessa seção analisaremos a defesa da não criticidade do negro e a razão do negro negar a si mesmo, Frantz Fanon nos ajudará neste intento. O Eurocentrismo certamente dividiu os grupos humanos em raças, embora nessa divisão haja uma escala de gradação, que pode ser percebida quando ao se tratar de povos indígenas, a adjetivação estava associada à pureza, os negros, estavam associados a animais sem a ternura associada aos indígenas, ocupando o menor grau dessa escala, justificativa feita, a partir de referenciais filosóficos, históricos, científicos e culturais ocidentais. Em outras palavras, o projeto epistemológico moderno estabeleceu critérios para distinguir o conhecimento e povos produtores do mesmo. Assim o racismo epistêmico remete a um conjunto de dispositivos, práticas e estratégias, que dão validade ao seu ver do que é, e não é conhecimento (NOGUEIRA, 2011, p.15).

A zoomorfização sistemática desses povos foi um elemento decisivo para embasar a escravização negra, recusando a existência de um elemento presente em todas as civilizações humanas, a capacidade de pensar e refletir criticamente sobre a realidade (NOGUEIRA, 2011, p.14).

Diante dessa realidade histórica, é importante rever, questionar e rechaçar as cartografias e hierarquizações que insistem em pensar, se os negros têm ou não capacidade de produzir conhecimento, por serem ou não seres racionais, é uma luta de desconstrução de padrões racistas. Segundo Mbembe o discurso de aventureiros, missionários e colonos elaboraram uma ciência colonial no qual o africanismo foi contado à luz de eruditas exposições que as transformaram em um sistema de narrativas, pouco reflexivas de sabedoria popular, como afirma MBEMBE.

Numa primeira instância, a razão negra consiste, portanto, num conjunto de vozes, enunciados e discursos, saberes, comentários e disparates, cujo objeto é a coisa ou as pessoas de origem africana [...].As suas fontes gregas, árabes ou egípcias, até chinesas, originaram muitos trabalhos. Têm consistido, desde sempre, numa atividade primitiva de efabulação. Trata-se, no fundo, de salientar vestígios reais ou comprovados, urdir histórias e constituir imagens (MBEMBE, 2018. p. 57).

O colonialismo europeu promoveu um apagamento da consciência do negro à própria condição de colonizado, um trabalho cotidianamente realizado

para que o conjunto discursivo, que permeava a razão negra, fosse internalizado dentro da universalidade do europeu, “um trabalho cotidiano que consistiu em inventar, contar, repetir e pôr em circulação fórmulas e textos, com o objetivo de fazer acontecer o Negro”(MBEMBE, 2018. p. 58).

A consciência negra necessitou e necessita questionar a si mesmo, em um movimento de relutância consigo e contra si, qual seria a verdade sobre o ser negro e sua capacidade reflexiva? Quem esse ser seria ? Seria possível o ser negro, ser apenas isso? “Qual é o verdadeiro estado civil e histórico do povo africano?” (MBEMBE, 2018. p. 58).

A ausência de escritos é posta como uma característica da a-historicidade do africano, a experiência da tradição oral não é sinônimo de ausência de reflexões críticas, o que por si reflete, o desconhecimento da cultura dos povos africanos, esse desconhecimento, é comumente clarificado, ao não pensarmos o Egito como pertencente à África.

Quando o que há de demonstrável é que a filosofia egípcia *começa* em torno do ano 3000 antes da era comum. Mas com a *origem* fora desse território mais precisamente na Etiópia. Nessa separação histórica, Montoya revisita o passado africano “mediante o qual Etiópia seria a origem da filosofia, o começo se encontraria no Egito e o recomeço em Grécia” (MONTROYA, 2010, Apud DANTAS, 2015, p. 93).

A omissão da existência de papiros ou escritos africanos em diversas áreas como a matemática, a medicina, a astronomia, fez parecer aceitável a ideia de conhecimento não produzido, o que queremos pôr em ênfase é que, mesmo em povos tidos como isolados, a escrita ou sua ausência, não define sua racionalidade.

Destacaremos aqui como último ponto sobre a razão negra, no que diz respeito à consciência negra do negro, a razão da branquitude repetiu que, quanto mais branco o homem, mais racional ele seria, uma ideologia racionalmente racista de adoecimento do outro, um padrão cultural que fez o homem negro querer não se ver; a ideia racional patológica da raça, que provoca no indivíduo uma distorção da sua imagem, essa construção fez o homem negro querer embranquecer, se humanidade e racionalidade são atributos não existentes na raça negra, é preciso negar a raça para obter humanidade e racionalidade, Fanon vai pontuar essa dinâmica como uma dialética do ser e ter.

“Pegava o tinteiro na carteira e o jogava como uma ducha em cima da colega”. Era seu modo de transformar os brancos em negros. Mas percebeu logo cedo a inutilidade dos seus esforços; e depois, Loulouze e sua mãe lhe diziam que a vida para a mulher de cor é difícil. Então, não podendo mais enegrecer o mundo, ela vai tentar embranquecê-lo no seu corpo e no seu pensamento (FANON, 2008, p .56).

Em *peles negras máscaras brancas* Fanon analisa o comportamento de negros e negras na relação com brancos e brancas, que buscavam na relação afetiva com o homem e mulher branco, o seu salvo conduto de brancura. “Embranquecer a raça, salvar a raça, [...] não para preservar a originalidade da porção do mundo onde elas cresceram”, mas para assegurar sua brancura” (FANON, 2008, p. 57). Na realidade brasileira podemos entender o que Fanon exemplifica quando muitos negros brasileiros não se identificam como negros, criando uma categoria racial que não existe (como todas as outras) tida como pardo ou moreno.

A inconsciência negra de ser negro passa pela fobia de si, a raiva de sua pele, que o faz pequeno mesmo que bem-sucedido, “há no homem de cor uma tentativa de fugir à sua individualidade, de aniquilar o seu estar-aqui” (FANON, 2008, p. 57). A fuga de si é, segundo Fanon uma patologia que permeia homens e mulheres antilhanos em diferentes esferas sociais, numa obsessão de ser reconhecido como não negros, buscam um comportamento que os afasta o máximo possível da sua negrura.

No processo de colonização brasileira há uma figura que representa bem o que Fanon ilustra, é a figura do capitão do mato, muitas vezes um escravo liberto, um conhecedor da região, este se colocava a disposição do senhor de escravos em busca de escravos fujões, as empreitadas eram marcadas pela brutalidade, alguns negros eram mortos, mas, o verdadeiro troféu era capturá-los, servindo de exemplo aos que intentassem fugir no futuro. O negro anteriormente escravizado, agora capitão, em nome de uns poucos tostões, mas sobretudo pela glória do reconhecimento branco, esquecia sua negrura, odiando os seus iguais e os caçando até a morte.

O Negro sabe que o branco criou a inquisição, o colonialismo, o imperialismo,

[...] O negro também sabe que o branco criou a escravidão e a pilhagem às guerras e as destruições, dizimando milhares de vidas, o negro sabe tudo isso e talvez muito mais, porém a brancura transcende o branco, [...] Nada pode macular essa brancura que a ferro e fogo cravou-se na consciência negra (SOUZA, 1990, p. 7).

A inconsciência do negro em ser negro como expõe Neusa Santos Souza, não é falta de ciência da realidade, e sim, é o que essa realidade carrega. “Eu era ao mesmo tempo responsável pelo meu corpo, pela minha raça e ancestrais. Descobri minha negridão” (FANON, 2008, p. 105). Na ciência dessa verdade, o negro tenta se camuflar de branco mas, mesmo camuflado há sempre uma sentinela vigilante alardeando que ele é negro.

A irracionalidade imposta no discursivo europeu, coloca o negro ansiando por uma imagem alienada de si. “ser negro não é uma condição dada *a priori*. É um vir a ser.” (SOUZA, 1990, p. 77). Neusa afirma que, a identificação do negro sobre si é um processo de desconstrução da ideia racial.

A inimizade do negro com sua imagem promovida pelo racismo, não é questão de falta de capacidade reflexiva, é a memória histórica existencial dos seus semelhantes, marginalizados no passado e agora, a consciência do negro em ser negro é um tornar-se, é a reconstrução de uma imagem racistamente distorcida.

A próxima sessão discutirá a identidade da filosofia numa perspectiva ocidental e as características que se evidenciam nessa percepção.

2.5 Afinal o que é isto? A filosofia

Conceber a identidade da filosofia é entender a mente humana como produtora de pensamento; a mente humana racional seria capaz de produzir filosofia. Essa racionalidade já citada anteriormente foi compreendida a partir da Europa, um ponto de incongruência quando analisado por filósofos não eurocêtricos, questões (ideo)ontológicas ou culturais ?

O ser da filosofia, sua natureza e seu *que fazer*, são em si, carregadas de historicidade, entrelaçada por valores e conceitos construídos por filósofos da tradição e modernidade, que trouxeram ao longo da história da filosofia temas

relevantes para a reflexão crítica sob a ótica eurocêntrica, ao delimitarem o objetivo e o seu significado, conferiram assim o exclusivismo da certidão de nascimento da filosofia, seria ela grega? Ou seria isto mais uma auto-afirmação europeia como o centro produtor do conhecimento.

Há apenas uma única forma de fazer filosofia e filosofar? A reflexão crítica, característica natural do filosofar, é particular de um povo? Na busca de entendimento acerca do ser da filosofia, mas na certeza que não há respostas prontas, tomaremos dois filósofos com construções filosóficas situadas cada um em seu tempo e sua cultura. “Um filósofo não pode deslocar o seu lugar de fala filosófico, do seu lugar de origem; é imprescindível pensar filosofia desde o contexto em que se está inserido, defendendo que toda cultura tem a sua forma de produzir, e pensar.”(MACHADO, 2012, p. 6).

Aldibênia Machado argumenta que os conceitos filosóficos não são universais, visto que as culturas não são universais, “a filosofia é da ordem do acontecimento humano”(MACHADO, 2012, p. 6). Não há universalismo e sim, pluralismo filosófico. Diante disso os filósofos que dialogam aqui, são o alemão Martin Heidegger e o camaronês Marcien Towa, que nos conduzirão em suas construções filosóficas atravessadas, em certos níveis, pela construção racial. Martin Heidegger um dos grandes expoentes da filosofia contemporânea em sua produção *O Que é isto? A filosofia*, faz um movimento de retorno à tradição em busca do sentido do ser, a ontologia² heideggeriana parte do pressuposto que a grande tarefa da filosofia seria o entendimento do fundamento da existência de todos os seres. *O Que é isto? A filosofia*, se envereda pelo viés historial da reflexão trazendo elementos ontológicos de resgate da questão do ser. O diálogo é conduzido por uma via centrada na crítica à metafísica ocidental, que através de uma investigação fenomenológica, formula uma teoria do ser como uma superação ontológica.

A análise aqui posta não se põe em evidenciar a proximidade ou o distanciamento com teorias raciais de sua época, mas a exposta ideologia eurocêntrica da produção do conhecimento; “o autor teria elaborado uma

² Ontologia é o ramo da filosofia que estuda conceitos como existência, ser, devir e realidade.

definição de povo não fundamentada em um aspecto biológico, mas pela possibilidade de a linguagem manifestar o histórico de um povo” (DANTAS, 2015, p. 50). Assim o exclusivismo geográfico ocidental na filosofia heideggeriana, é atribuído devido a humanidade e racionalidade não existente fora da Grécia, no período compreendido como surgimento da filosofia, por volta do século VI a.C.

Para Heidegger quando perguntamos O que é isto? A filosofia, Nós colocamos fora dela e, para que essa pergunta seja respondida, é necessário adentrar na mesma, percorrer e permanecer nos seus caminhos, assumindo a sua postura e suas responsabilidades, assumindo o filosofar e, somente dessa forma, caminha-se para a resposta da questão: O que ela é?

O caminho apresentado deve possuir uma direção bem clara, mas a constante certeza de que o percurso continuará no âmbito da filosofia, e não fora ou em torno dela. O caminho percorrido é marcado por categorias como a temporalidade, linguagem e verdade, de forma circular em torno da natureza do ser.

Os primeiros pensadores colocaram a questão do ser com a diferenciação entre o ser e o ente. Na visão de Heidegger essa é a primazia da discussão, visto que nunca houve uma resposta, ocasionando o que parece ao filósofo um erro filosófico de séculos. “A Metafísica, porém, somente conhece a clareira do ser, ou desde o olhar que nos lança aquilo que se nos apresenta no espectro *ideia* ou criticamente, como o objeto da perspectiva de representação categorial por parte da subjetividade”(HEIDEGGER, 1980, p. 68). A crítica do filósofo dá-se na fragmentação do ser, assim a análise do ser, em partes, foi feita de forma errônea.

Diante desse equívoco Heidegger propõe corrigi-lo, destituindo a filosofia de qualquer relação sentimental, visto que os mais belos sentimentos não são dotados de razão, conferindo a ele, a responsabilidade da correção do principal equívoco filosófico.

Qualquer um terá por certa a afirmação de que a filosofia é tarefa da *ratio*. E, contudo, esta afirmação é talvez uma resposta apressada à pergunta: Que é isto? A filosofia, pois a esta resposta podemos contrapor novas questões. Que é isto? A *ratio*, Onde e por quem foi decidido o que é a razão? Arvorou-se a *ratio* a senhora incontestada.

Da filosofia? Em caso afirmativo, com que direito? Se negativa a resposta, de onde recebe ela sua missão e seu papel? Se aquilo que se apresenta como *ratio* foi primeiramente e apenas fixado pela filosofia e na marcha de sua história, então não é de bom alvitre tratar a priori a filosofia como negócio da *ratio* (HEIDEGGER, 1973, p. 211).

A visão heideggeriana evidencia uma preocupação com representações a seu ver arbitrárias, que possivelmente levariam à indeterminação e imprevisibilidade da resposta acerca do ser da filosofia, a compreensão do ser está sempre incluída em tudo que se apropria do ente; porém, o ser não é um ente.

Encontrar a essência do ser da filosofia, inspira cuidado sobre caminhos e direções que tornariam o questionamento inicial inválido. Há no filósofo, a visão cartesiana de preocupação com o método, e lógica, na retomada de busca pelo ser da filosofia não aparente; a sua busca corretiva do erro da tradição, não afasta o filósofo da construção que ela foi feita e do pensamento que a engloba.

O ser, tema fundamental da filosofia, não é o gênero de nenhum ente e, sem embargo, toca a todo o ente. Há que buscar mais alto a sua "universalidade". O ser e a sua estrutura estão por cima de todo o ente e de toda a possível determinação de um ente que seja ela mesmo ente. O ser é o transcendente *pura e simplesmente* (HEIDEGGER, 2001, p. 48).

A palavra *philosophía* diz-nos que a filosofia é algo que pela primeira vez e, antes de tudo, se vinca à existência do mundo grego. Para o filósofo a filosofia não é apenas grega, “ela se apoderou do mundo grego e a partir dessa relação ela, a filosofia, o desenvolveu a partir do *logos* e da *ratio*” (HEIDEGGER, 1973, p. 213).

Esta tese advogada por muitas filósofas e filósofos ocidentais, segundo a qual, a Filosofia “é uma forma de pensamento de origem grega, assentada nas bases culturais da Europa” (NOGUEIRA, 2011, p. 28), podendo ser traduzida da seguinte forma: Sem a racionalidade da filosofia, a Grécia jamais teria alcançado seu apogeu.

Por isso, somente podemos levantar a questão: Que é isto - a filosofia? Se começamos um diálogo com o pensamento do mundo grego. Porém, não apenas aquilo que está em questão, à filosofia, é grego em sua origem, mas

também a maneira como perguntamos, mesmo a nossa maneira atual de questionar ainda é grega (HEIDEGGER 1973 p. 211).

A tese fundamental de Heidegger sobre a origem da filosofia assume um caráter excludente de povos não europeus, a partir de sua pontuação histórico geográfica. “A batida expressão “filosofia ocidental-europeia” é, na verdade, uma tautologia.³ Por quê? Porque a “filosofia” é grega em sua essência” (HEIDEGGER, 1973, p. 213), o filósofo mantém no seu ideário esse pressuposto tão exaustivamente claro que, ao se falar em nascimento da filosofia, é desnecessária a pronúncia da palavra grega, como o conhecimento literário tão difundido poderia ser questionado?

O papel da literatura, ou, a rigor, a formação do conceito, da instituição da “literatura”, é indissociável da pedagogia. Roland Barthes expressou essa questão num apotegma característico: “O ensino da literatura” é, para mim, quase tautológico. A literatura é o que se ensina apenas isso. É um objeto de ensino (APIAH, 2014, p. 120).

Heidegger afirma que a filosofia é questão da razão, no entanto possui como um de seus componentes o espanto, que está acima do dizer racional, e nesse quesito a filosofia muitas vezes não pode ser limitada, ao que a linguagem racional pode dizer, pois, esta é limitada, ao passo que a disposição essencial da filosofia é o espantar-se, é o estar maravilhado, à surpresa, face ao desconhecido.

O filosofar é estar no campo do desconhecido, é estar em constante espanto. E por meio da razão ao buscar conhecer, esse momento de surpresa é possível, perceber-se no campo da novidade, não da novidade efêmera, mas do ainda não visto, é algo pertinente ao filosofar. A filosofia e o filosofar passam pela constante tentativa de buscar compreender, a partir da racionalidade, sem perder-se da pergunta inicial: O que é isto? A filosofia. Dessa forma o filósofo faz-nos um chamado à liberdade.

A tradição não nos entrega à prisão do passado e irrevogável. Transmitir é um libertar para a liberdade do diálogo com o que foi e continua sendo.

³ É, na retórica, o termo usado para definir um dos vícios de linguagem. Consiste na repetição de uma ideia com palavras diferentes, mas com o mesmo sentido.

Se estivermos verdadeiramente atentos à palavra e meditarmos o que ouvimos, o nome “filosofia” nos convoca para penetrarmos na história da origem grega da filosofia (HEIDEGGER, 1973, p. 206).

Heidegger busca a essência da filosofia no seu ser, a natureza do conceito em busca do seu significado. Para tal, é preciso liberdade de diálogo, a liberdade e o libertar-se, em Heidegger, remetem-nos a uma condição para sua existência, deseja superar a metafísica ao passo que faz demarcações para ela.

Lógos fala, quer dizer, corresponder ao *Lógos*. Este corresponder está em acordo com o *sophón*. Acordo é harmonia. O elemento específico de *philein* do amor, pensado por Heráclito, é a harmonia que se revela na recíproca integração de dois seres, nos laços que os unem originariamente numa disponibilidade de um para com o outro. (HEIDEGGER, 1973 p. 211).

O *logos* aponta para domínio ou controle “uma condição racional e individual de ser, isto traduz a condição a possibilidade humana de conviver e conhecer, mas também de dominar e controlar” (QUINTÃO, 2010, p. 72). Para o filósofo, a filosofia pode ser associada a uma competência que se dá na capacidade de a filosofia perscrutar o ente, enquanto ente que é.

Dentro desse prisma, apenas no diálogo com filósofos da tradição, seria possível essa resposta de forma assertiva, apenas (de dentro) da filosofia a resposta sobre o que ela é, poderia ser bem-sucedida. Há nessa defesa, a ideia platônica do parir, do dar à luz, de tirar de dentro aquilo que lhe é próprio. É preciso estar dentro para ser concebido, seria o que Mbembe já anteriormente teria citado, de “mesmo do mesmo” ao reconhecer que apenas na temporalidade histórica da Grécia, conseguiríamos encontrar o ser da filosofia, há uma recusa em buscar este ser em outra parte senão a Grécia, o que dizer então em África? Sobre este ponto há alguns posicionamentos do filósofo, nos deteremos apenas a um.

[...] nomeadamente que a história é aquilo que distingue o ser do homem. Por outro lado, poder-se-ia objetar que há homens e grupos de homens (negros, como por exemplo, os cafres [*Kaffir*]) que não têm história, dos quais nós dizemos que são a - históricos. Mas, por outro lado, a vida da fauna e da flora tem uma história de milhares de anos e cheia de peripécias. Os fósseis dão um testemunho instrutivo acerca disso. Não apenas a vida, sob a qual nós compreendemos os animais e as plantas, mas também toda a terra tem a sua história [...] por conseguinte, há história também fora do âmbito do homem (HEIDEGGER, 2008b, p. 141).

Para o filósofo é aparente que esses povos não possuem história ou racionalidade, uma aparência do ente por ele mesmo combatida, “uma coisa é verificar as opiniões de filósofos e descrevê-las, outra bem diferente é debater com eles aquilo que dizem, e isto quer dizer daquilo que falam” (HEIDEGGER 1973 p. 217). A presença da categoria racismo nas construções epistemológicas foram culturalmente enraizadas de forma a cauterizar as mentes mais pensantes, que mesmo em face de um ineditismo, não rompiam com o racismo cultural de seu tempo.

No campo da descrição e análise do pensamento dos filósofos da tradição, segundo Heidegger, não se alcança no intento de responder à pergunta o que é isto? a filosofia. Essa pergunta exige do ser que a faz, algo que é próprio da filosofia, não há resposta para essa pergunta, sem o ato de filosofar, uma resposta que se pretenda abarcar o que seja a filosofia, precisa ser uma resposta filosofante.

Apesar da constatação da pergunta está atrelada ao ato de filosofar, o pensamento eurocentrado do filósofo, não o permite filosofar a partir de outro ponto geográfico, que não seja a Europa. Para o que a filosofia é correspondente e o seu respetivo norte, é preciso saber o caminho para onde a filosofia está indo, no entanto, para Heidegger, esse caminho é unicamente europeu. “A *philosophia* entendida em sentido grego. Por isso somente chegamos à correspondência, quer dizer, à resposta à nossa questão, se permanecemos no diálogo com aquilo para onde a tradição da filosofia nos remete”. (HEIDEGGER, 1973, p. 218).

A correspondência ao apelo do ente seria possível pôr e pela linguagem, “a resposta consiste em darmos o nome a uma coisa que não conhecemos exatamente” (HEIDEGGER, 1973, p. 221). Exercício de escuta ante ao imperativo de sempre dizer algo tão peculiar aos seres humanos, a escuta e o silêncio, podem definir a clareza do ente, frente às limitações da linguagem.

A essência do ente se desvela no campo do pensamento que, constrói, destrói e reconstrói, em busca da essência que lhe corresponde, ultrapassando em muitos níveis aquilo, que a linguagem consegue expor. “Se nós agora ou mais tarde prestamos atenção as palavras da língua grega, penetramos numa esfera privilegiada. Ela não é uma simples língua como as europeias que conhecemos.

A língua grega, e somente ela, é logos”(HEIDEGGER, 1973, p. 221).

Em Heidegger, a existência dos entes é um pressuposto da nossa fala, a nossa linguagem é composta pelo nome dos entes e da relação entre eles. Os entes presentes na linguagem só podem ser evocados, como um dado da realidade, quando feito em grego. Segundo Heidegger, não conseguiremos chegar à essência da filosofia, visto que tão somente, através do regresso à experiência grega da linguagem isto é possível.

O filósofo vê na linguística da Grécia, uma poética genuína capaz de alcançar o ser da filosofia. O ente é o aparente nome que damos as coisas, e seu correspondente genuíno, é encontrado apenas no grego.

Na cultura africana a palavra representa a animação do inanimado, portanto, é dinâmica, a fala por si a movimenta. “Verbo atuante tem valor de uma iniciação que está no nível mental da compreensão, mas na dinâmica do comportamento” (LOPES, 2020, p. 42). Na construção africana de linguagem, a fala, e não a língua, é possuidora de construção e de constante movimento.

Para o filósofo alemão a linguagem sem uma suficiente reflexão, jamais saberá o que é a filosofia, ao passo que o pensar é de modo privilegiado, o próprio caminho, pois o pensamento está em constante reinvenção, não há, desde a tradição, um modo de aprendê-lo em definitivo.

Dessa forma, Heidegger apresenta uma proposta de superação da metafísica, questionando o erro dos primeiros filósofos, sem abrir mão da universalidade e unilateralidade do ser da filosofia. Essa lógica filosófica lembra a lógica colonial europeia, de salvação para os povos africanos, tão primitivos e carentes de condução para sair do seu estágio de primitividade.

2.6 A ideia de uma filosofia negro africana em Towa

Nesta seção a análise sobre o que vem a ser a filosofia, se desloca do eixo europeu e do pensamento filosófico da tradição, para um filósofo não ocidental, o camaronês de nascimento, Marcien Towa, embrenharemos na sua visão acerca dessa filosofia, a partir de seu livro *A ideia de uma filosofia negro africana*, o filósofo apresenta um contraponto e um possível caminho de saída à

unilateralidade filosófica apontada por Heidegger.

A filosofia apresenta-se como um conjunto de obras ditas filosóficas. A leitura dessas obras impõe, a nosso ver, a ideia de que a filosofia é a coragem de pensar o Absoluto. O homem pensa, entre todos os seres conhecidos, ele é o único que possui essa capacidade. O pensamento, segundo Towa é, em um sentido restrito: "Capacidade de discutir as representações, as crenças, as opiniões, enfrentá-las, criticá-las, para reter, como verdadeiras, somente as que passarem pelo teste da crítica " (TOWA, 2015, p. 17).

Towa inicia o texto postulando a filosofia como ato de coragem, uma coragem que sempre esteve associada à transgressão, à desobediência do sistema social estabelecido, a ideia da desobediência é posta pelo filósofo, no questionamento das mitologias e relatos sagrados, normalmente representados por homens ou heróis com poderes sobrenaturais.

Concepção de mundo admitida pela sociedade ou de um relato de eventos primordiais, cósmicos e épicos, que deram origem à ordem social estabelecida e a fundaram. Os heróis desses eventos são deuses ou, em todo o caso, seres dotados de faculdades e de poderes superiores aos dos homens normais. É a mesma coisa que dizer que os valores e as normas repousam, então, sobre os mitos, sobre os relatos sagrados, tendo por heróis seres mais ou menos sobrenaturais (TOWA, 2015, p. 18).

O relato ocidental da maioria dos povos possui na sua base histórica o pensamento mítico, "a mentalidade mítica faz de um comportamento, individual uma norma universal de comportamento"(TOWA, 2015, p. 18), o individual torna-se universal, pela atitude ou o comportamento corresponder ao esperado, na gênese cristã, Towa aponta o mesmo princípio do não questionamento, como pressuposto exigido ao ser humano.

Na gênese do Javeísta, encontramos a mesma concepção de homem. Nele, este se apresenta como camponês a de deus: Javé pegou, então, o homem e o colocou no Jardim do Eden, para que ele o trabalhasse, cuidasse dele, com a proibição de comer do fruto da árvore do conhecimento (TOWA, 2015, p. 18).

Na base desse pensamento mítico há o que Towa chama de submissão cega, na qual o homem "olha o excepcional, exemplar, chefe, herói ou deus" (TOWA, 2015, p. 18), aquele que tem o domínio, incluso nesse domínio, o

pensamento, por amor, admiração ou, em boa parte das vezes, por medo. No pensamento mítico há então o que Towa chama de inaptidão ou renúncia a pensar por si.

O filósofo afirma que a filosofia é a coragem de pensar o absoluto, fazendo de forma intencional um convite a transgressão. “A filosofia se recusa a ficar vagando por uma terra de fantasias”(TOWA, 2015, p. 18), o absoluto entendido como a liberdade de pensamento sobre a construção histórica de representações, crenças e opiniões. As produções epistemológicas devem passar pelo crivo do confronto e críticas para o alcance do status de verdade. “Desenvolver o pensamento para poder discernir entre o bem e o mal e assumir a direção da própria vida, é precisamente esse o projeto da filosofia” (TOWA, 2015, p. 19).

A filosofia é antes de tudo uma área do conhecimento de espírito livre, e não se encaixa em princípios de submissão a ordens pré-estabelecidas; a filosofia, é a recusa ao princípio da autoridade em qualquer domínio que seja.

2.7 Um ponto de vista ou a vista de um ponto

À pergunta, o que é a filosofia? Towa responde enunciando que a resposta de tal questionamento é, e necessita ser inteligível, visto que, quem responde a esse questionamento tenha conhecimento da mesma, “a existência ou não existência de uma filosofia africana só pode ser feita por alguém em posição de conhecedor, pois esta sempre de acordo com o que se entende por filosofia” (TOWA, 2015, p. 26). A resposta à questão, está em concordância com quem responde, Heidegger afirma que a resposta ao ser da filosofia, só pode ser feita de dentro. De acordo com essa percepção as pessoas que não conhecem a filosofia africana, não podem atestar sua inexistência.

Compreendemos o perigo da redução territorialista ligada à pergunta, o que é a filosofia. No entanto, não há alternativa a não ser uma inteligível resposta, caso contrário, todo o debate acerca da existência de uma filosofia fora do eixo europeu, seria nulo. Para o entendimento do que seja a filosofia, é necessário ler obras filosóficas, escutar o que dizem os filósofos e se ensina nas universidades sobre filosofias não europeias.

A visão sobre as filosofias, tendo em vista os ensinamentos de filosofia, tem profunda relação com a visão europeizada dessa área do conhecimento. “Fazer essas constatações não significa afirmar que a filosofia é exclusivamente europeia, significa, menos ainda, se pronunciar sobre a oportunidade de adotar ou de rejeitar essa filosofia” (TOWA, 2015, p. 26). O aceno feito aqui é, que nada impede de se encontrar uma via de acesso dentro da própria África e, aqui frisamos, não há a intenção ingênua ou não de pensá-la como um território homogêneo, de uma filosofia única, mas, apenas de reforçar que acerca de racionalidade e historicidade, nada impede a ressignificação da palavra filosofia a partir de uma língua ou filósofo de África, posto que são produtores de filosofia.

2.8 Entre a fantasia e a realidade

Existiria uma filosofia africana? Para Towa a pergunta supõe a resposta ao que é filosofia africana? É necessário que aquele que levanta o questionamento possua um profundo conhecimento sobre essa filosofia.

Ora, é bem evidente que, se eu quero adquirir conhecimentos sérios sobre o totemismo, os sistemas políticos são aqueles que estudam essas questões que eu me dirigirei, a não ser que eu mesmo me obrigue a estudá-los. Em todo o caso, é necessário refletir sobre o que é o totemismo, o socialismo, o capitalismo etc. Pois não é tão fácil sabê-lo. Ele se dá quando se trata da questão da existência ou da inexistência de uma filosofia africana própria. Ela supõe a resposta à pergunta: o que é a filosofia? (TOWA, 2015, p. 25).

Para o filósofo esse questionamento necessita partir de obras ditas filosóficas, no entanto há que se atentar que essas obras, são consideradas obras filosóficas pelo padrão europeu, para ter a compreensão do significado do nome e pressupostos das obras é necessário assumir uma atitude filosófica, “para apreender realmente o teor da palavra “filosofia” e, sobretudo, para poder julgar este conteúdo, é necessário tornar-se, a si mesmo, minimamente filósofo” (TOWA, 2015, p. 26).

A pergunta acerca da existência de uma filosofia africana não surge dos povos de África, essa é uma pergunta europeia, respondida por eles, fundada no ideário racista de concepção do negro. Ora, o negro é incapaz de pensamento e

raciocínio. Ele não tem filosofia, ele tem uma mentalidade pré-lógica” (TOWA, 2015, p. 27). Portanto, o negro não é verdadeiramente um homem e pode ser legitimamente, domesticado, tratado como um animal. Como poderiam esses animais fazer filosofia? A manifestação mais brilhante e mais alta da razão humana.

África é o nome que geralmente outorgamos às sociedades consideradas impotentes, isto é, incapazes de produzir o universal... África seria o simulacro de uma força obscura e cega, emparedada num tempo de certa maneira pré-ético e até pré-político (MBEMBE, 2018, p. 93).

O caráter exclusivista e a universalidade filosófica expressa por Mbembe é a racialidade etnocêntrica, percebido em Heidegger ao expor a necessidade de domínio da língua grega para o encontro do ser da filosofia, destituindo a racionalidade dos não gregos, que há de se dizer diante disso a povos não ocidentais. Filósofos como Heidegger, Hume, Kant entre outros reforçam o caráter exclusivista da filosofia.

Refutar o raciocínio racista e imperialista: seja ampliando o sentido da palavra "filosofia" para reduzi-lo ao do mito - é necessário modificar, propor uma nova definição do homem, elaborar uma nova antropologia filosófica; seja conservando à palavra filosofia seu conteúdo racional e mostrando que os africanos produziram tais filosofias ou, pelo menos, que podem produzi-las (TOWA, 2015, p. 27).

O filósofo acredita que o triunfo sobre a ideologia imperialista dar-se-á na luta do consciente e inconsciente, pela liberdade do pensamento que há séculos mantém-se cativo à opressão epistemológica eurocentrada, sem necessidade de um retorno à tradição para o debate, que pressupõe discutir o absoluto, “a aceitação filosófica da razão como característica essencialmente humana a todos os povos presente em qualquer territorialidade” (TOWA, 2015, p. 28). A renúncia do colonialismo do pensamento.

2.9 Deus ou deuses?

Towa nos ilumina acerca dessa construção, e como a percepção

eurocêntrica universalizou inclusive o sistema de crença, a relação dos africanos com a religiosidade apresenta os deuses dotados de falhas e características genuinamente humanas, passíveis de erro e fadados ao engano. “Kulu ou Leuk é símbolo da inteligência, a tradição é bem cuidadosa em não fazer dele um ser perfeito” (TOWA, 2015, p. 41). De modo distinto a religiosidade africana se entrelaça ao pensamento filosófico, o homem é concebido dentro de uma hierarquia, o ser supremo Olorum, os orixás são os primeiros ancestrais humanos, intermediários entre o ser supremo e os seres humanos, e, os mortos, por ordem de primogenitura.

Essa relação é humanística não no sentido renascentista europeu, de recorte racionalista ou refratário ao que é espiritual, pertencer a uma comunidade estabelece elo, todo ser humano possui a centelha divina, e mesmo depois da morte o valor do ser humano continua a ser respeitado, pois ele vive na comunidade dos ancestrais (LOPES, 2020, p. 32).

Há um movimento contínuo de troca entre a força vital existente em cada ser, e uma recusa ao monopólio de um ser sobre outro, o saber e a sabedoria estão à disposição daquele que se propõe à intensa e árdua busca da sua procura. O pensamento tradicional africano dá à inteligência, o status de solucionadora de todas as questões humanas, com base no conhecimento e nada pode estar acima dela.

O pensamento fundamental africano recusa-se a reconhecer, em quem quer que seja, o monopólio da inteligência e da perfeição ética. Todos os seres, homens ou deuses, são limitados intelectualmente e imperfeitos moralmente. Ninguém está livre do erro e do pecado, conseqüentemente, ninguém homem ou deus, é afeitor do direito de pensar e de julgar, a visão do nós, é superior à verdade e às normas do eu. “A limitação de todo ser real é a condição para o diálogo” (TOWA, 2015, p. 44). A existência não se realiza em si, o ser humano e sua existência constrói-se na relação com o outro.

Segundo Towa o pensador da África negra, assim como Egito, comungam de uma mesma linha de pensamento que se estabelece na recusa de onisciência e perfeição ética de um ser, “uma atividade que exige a escuta do coração, o reconhecimento da ignorância e de alguma maneira o ato de educar” (NOGUERA,

2011, p. 24).

Há uma tentativa as vezes velada, as vezes explícita, de caracterizar o africano como místico, pouco racional ou ingênuo, quando tradições e heranças culturais africanas ou afrodescendentes são mencionados, geralmente estão relacionados à ideia de cultura popular.

No esforço intencional de desacreditar a capacidade racional dos povos de África pelo seu conjunto de crenças. O pensamento religioso cristão coloca o indivíduo em posição de submissão, facilmente encontrado em diversos textos bíblicos, como é o caso do diálogo de Deus com Jó. “A renúncia ao pensamento e à submissão consagram o rebaixamento e a humilhação do homem sob a autoridade de deus hostil à razão, um deus que é apenas uma roupagem transparente do despotismo ocidental’ (TOWA, 2015, p. 52).

Reconhecer o pensamento teológico como inerente a todos os povos é admitir que a relação com o transcendente, seja ela africana com deuses falhos e inteligíveis, ou europeias com um deus perfeito, não pode creditar ou desacreditar da racionalidade de um povo, a não ser que a lógica do pensamento mítico teológico somente seja sinônimo de primitividade, quando atribuída aos povos africanos.

2.10 Enfim uma tarefa da *ratio*

O filósofo camaronês expõe que o pensamento é a ferramenta que promove a igualdade, por esta razão, não pode ser conduzido por nada além, da própria *ratio*. O pensamento é uma faculdade universal e pessoal, a docilidade da fé, que se permite ser conduzida pelo bom pastor. Não cabe no campo do pensamento, a escolha “A opção pela filosofia tem, então, o significado de um engajamento pela autonomia e igualdade” (TOWA, 2015, p. 53). Categoricamente é a recusa do milagrismo, de todas as mitologias e de todas as ideologias que nos convidam a não criticidade.

A filosofia conduz a uma liberdade autônoma, somente os homens no uso crítico do pensar, podem reclamá-la. “O substrato de filosofia africana é a questão da liberdade, liberdade que já conquistamos, mas acima de tudo, da liberdade que

ainda devemos conquistar e preservar, liberdade da África, mas, sobretudo da liberdade do homem negro” (NGOENHA, 1993, p. 11). A capacidade de julgar e examinar não podem ser outorgadas a outro ou pelo outro.

O pensamento se desdobra amplamente quando o meio sociopolítico o encoraja, inclusive o solicita, “o pensamento sobre o essencial se inscreve no processo de criação que desemboca na práxis concreta” (TOWA, 2015, p. 54). A consciência do poder é, segundo Towa, uma condição necessária à filosofia, porém não única, visto que se o exercício desse poder for despótico e absolutista a filosofia perde espaço e abre caminho para aquilo que inicialmente os filósofos tiveram como objeto de estudo: O mito.

Os aspectos coloniais políticos e econômicos de África devem ser lembrados, o colonizado é por natureza aviltado de sua humanidade, excessivamente passivo. O pensamento do homem colonizado é, empotência, tudo o que o pensamento é em si, no entanto é posto em estado de dormência e de atrofia. “Essa degradação do homem dominado é, então, invocada para explicar e justificar a dominação enquanto, na realidade, ela é o seu resultado, “A dominação naturaliza e animaliza o homem” (TOWA, 2015, p. 54).

Aqueles que detêm a superioridade no plano do conhecimento e do controle dos fenômenos naturais estabeleceram seu domínio sobre os outros. “É necessário compreender que a ciência e a tecnologia modernas fornecem meios de dominação, ou de libertação” (TOWA, 2015, p. 61). Servindo muitas vezes de arauto da concepção racista social que englobou parte do campo do conhecimento em muitos países.

O ocidente empreendeu a falsificação sistemática da história, de forma impressionantemente convincente e duradoura. “Declarando que espaços periféricos são palcos de uma condenação natural, a incapacidade de pensar o mundo em parâmetros ‘adequados’ (NOGUERA, 2014, p. 42). Se para o filósofo a filosofia é a coragem de pensar o absoluto, ressaltando assim que todos os seres humanos são dotados dessa capacidade, em condições que favorecem ou não, essa coragem, eis o dilema inicial mais uma vez.

Towa propõe como alternativa a consciência do fim. O fim reflexivo, de julgamento pessoal livre, “O Absoluto não será mais um dogma opaco, mas o

homem concreto, suas necessidades e suas aspirações” (TOWA, 2015, p. 69). Esse novo patamar, não significa o instalar de uma crise no pensar filosófico, antes disso, é reconhecimento, recuperação, reconquista do poder de um povo, de falar por si, de reafirmar sua maturidade intelectual através do pensar.

Towa defende a superação da dicotomia da racionalidade moderna resgatando a genérica humanidade dos povos de África e sua racionalidade, em superação ao paradigma unilateral da razão. Os dois filósofos pensaram a filosofia, ao seu modo, Heidegger propõe uma superação da secular metafísica em um retorno à tradição, ao movimento, somente possível de fazê-lo de dentro da filosofia, apresentando seu ser como algo apenas cognoscível, a partir desse retorno linear. É o olhar voltado para o passado na busca de respostas geográficas e históricas.

Towa apresenta a sua visão filosófica como ato de coragem, da necessidade de desobedecer, sem o desejo de rompimento, mas considerando as fricções necessárias, por ser a filosofia reflexiva e questionadora. Não considerando o exclusivismo e universalidade da inteligência monopolizada, o pensamento filosófico do africano é não linear, o encontro do ser da filosofia dá-se filosofando, em uma atitude de desobediência e desconstrução do padrão excludente e racial de pensar, é o convite a olhar em todas as direções, em uma práxis de encontro e intercomunicação de igualdade intelectual.

3 O RACISMO EPISTÊMICO E O ENSINO DE FILOSOFIA

O sistema de ensino é uma instituição representante dos conflitos que a sociedade possui, o tempo de permanência e o objetivo formativo de crianças, jovens e adultos, dão a este sistema uma forte influência sobre a dinâmica das relações sociais. A compreensão do ensino de filosofia não pretende aqui teorizar sobre seus conceitos mas, compreender sua manifestação, os discursos e ideologias adotados que reverberam na prática de ensino, os argumentos científico ou não, argumentos que são ferramentas que ainda garantem a

centralidade europeia no ensino de filosofia, em uma prática de colonialidade,⁴ eurocentricamente sistematizada.

É imprescindível que esse Outro dominado, vencido, expresse em sua condição concreta, aquilo que o ideário lhe atribui. É preciso que as palavras, discursos e as coisas, a forma e o conteúdo, coincidam para que a ideia possa se naturalizar. (CARNEIRO, 2005, p. 29).

A permanência e sucesso de um sistema de poder para Sueli Carneiro se efetiva pela sua operacionalização e dispositivos utilizados em circunstâncias diversas. Assim, um sistema discursivo com elementos heterogêneos, é um sistema de poder, na medida que este sistema discursivo reproduz os valores colonialistas.

A análise do discurso eurocentrado permite-nos reconhecer os recursos teóricos que compõem a prática racista da exclusividade da produção do saber, “anatureza dessas práticas, a maneira como elas se articulam se re-alimentam ou se re-alinham para cumprir um determinado objetivo estratégico” (CARNEIRO, 2005, p. 39). Ao compreender que o saber e o ensino se articulam a um projeto político-social, fundado em práticas excludentes, torna possível compreender eurocentrismo presente na sociedade brasileira.

O eurocentrismo apresenta-se como um sistema ideológico em meados do século XV e XVI, carregando consigo o emblema da modernidade. Anteriormente a história e as culturas nacionais eram singulares, próprias de cada povo, o antigo continente possuía histórias, cultura e povos distintos.

Antes dessa data, os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si. Apenas com a expansão portuguesa desde o século XV, que atinge o extremo oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta se torna o “lugar” de “uma só” (DUSSEL, 2005, p. 28).

Dussel afirma que o “*ego cogito*” foi antecedido pelo “*ego conquisto*”. Evidenciando que a superioridade bélica foi o instrumento de imposição de vontade que firmaria a comparação de superioridade entre os europeus e os nativos aqui na América justificada de uma práxis irracional de violência. A

⁴ Colonialidade é a influência da colonização, mesmo sem a existência do colonizador no espaço colonizado, seria as raízes da colonização no espaço e povo colonizado.

conquista do Atlântico e o uso da força foi o elemento-chave que possibilitaria, a partir do século XVI, a propagação da lógica eurocêntrica de modernidade.

Essa lógica gera o mito da modernidade, partindo de fatos e conquistas intra-europeias. Para tanto, a sustentação desse mito necessitou de elementos encadeados que o assegurasse. Dussel aponta alguns desses elementos.

2.9.1 A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).

2.9.2 A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.

2.9.4 Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial) [...]

2.9.5 Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras de violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentidoquase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste as suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etc.) (DUSSEL, 2005, p. 30).

A lógica eurocêntrica funda-se na negação da alteridade. A desconstrução dessa lógica construída de forma articulada perpassa pela desconstrução do mito da modernidade, sem o qual o eurocentrismo não alcançaria o status de civilizador dos povos primitivos.

O desenvolvimento intelectual e bélico foi no contato com tais povos relevantes, para a distinção entre o bárbaro e o civilizado, a violência seria um instrumento necessário, não um instrumento desejado segundo o discurso europeu, mas sem o qual a primitividade dos povos colonizados não seria superada.

Sob essa perspectiva, o eurocentrismo foi a implementação de uma prática racista sem o uso da raça, sendo entendido segundo Mbembe “a prática da discriminação, que tornou a raça conceitualmente impensável” (MBEMBE, 2018, p. 26), o discurso eurocêntrico institucionalizado-se como obra colonial civilizadora.

Na maneira de pensar, classificar e imaginar os mundos distantes, o discurso europeu, tanto o erudito como o popular, foi recorrendo a processos de efabulação. Ao apresentar como reais, certos ou exactos, factos muitas vezes inventados (MBEMBE, 2018, p. 26).

O interessante nessas narrativas é que há um maniqueísmo, onde o direito e o bem, estavam sempre ao lado dos produtores da narrativa e detentores do poder. A narrativa justificou as ações e os modos de comportamentos que ao longo do tempo naturalizaram e padronizaram a forma de ver e tratar os povos colonizados, segundo o padrão europeu de desenvolvimento.

Dessa forma o eurocentrismo é a herança colonial na ausência do colonizador, em uma articulação sistemática entre ser, poder e saber, através de técnicas diversas e elementos discursivos.

Principais dimensões do que constitui uma visão de mundo tem ao menos três componentes básicos, e cada um deles inclui referência ao sujeito corporificado: Saber: sujeito, objeto, método. Ser: tempo, espaço, subjetividade. Poder: estrutura, cultura, sujeito (MALDONADO TORRES, 2018, p. 49).

A visão de mundo de um sujeito é fundamentada pelo momento histórico, a estrutura social e cultural em que o sujeito está inserido. Os sujeitos ocupam espaços diferentes dentro da estrutura de produção e transmissão discursiva do saber. O eurocentrismo provincializa as tradições e seu pensar cultural, reforçando a distância entre a África e o mundo, na religião, política e estrutura social, universalizando o conhecimento intra-europeu como desenvolvido em detrimento de outros povos.

O eurocentrismo é uma forma sutil e duradoura de colonização do outro, excluindo a pluralidade da produção cultural, ao fazer o outro assumir internalizar a cultura europeia como universal. “A civilização branca, a cultura europeia, impuseram ao negro um desvio existencial” (FANON, 2008, p.31). Esse desvio como a tentativa de viver uma vida, sob os padrões do outro, a razão do outro, sonhando em aprender o que o outro sabe, sonhando em ser o outro.

3.1 O racismo epistêmico, universalidade e silenciamento.

Dentre os diversos mecanismos raciais que sustentaram a narrativa da

universalidade e centralidade europeia do saber, está o racismo epistêmico, fruto da expansão da Europa e seu estabelecimento como hegemonia cultural, essa hegemonia é percebida em várias áreas da produção histórico-cultural definida por uma epistemologia⁵ racializada, de domínio europeu expressa na transmissão de conhecimento.

Boaventura Sousa Santos defende que a universalização epistêmica ocidental é fruto de uma necessidade colonial, fundada em um pensamento racializado e exclusivista, “este pensamento opera pela definição unilateral de linhas que dividem as experiências, os saberes, e os atores sociais, entre úteis, inteligíveis e visíveis” (SANTOS, 2010, p. 13). Esse mecanismo, fruto da necessidade colonial, ao racializar a produção de conhecimento, nega a racionalidade do outro e legitima a dominação dos povos do Norte.

A formulação de Boaventura Sousa Santos acerca do epistemicídio torna possível apreender esse processo de destituição da racionalidade, da cultura e civilização do Outro. É o conceito de epistemicídio que decorre, na abordagem deste autor sobre o *modus operandi* do empreendimento colonial, da visão civilizatória que o informou, e que alcançará a sua formulação plena no racismo do século XIX (CARNEIRO, 2005, p. 96).

O apagamento da produção epistêmica dos povos de África, ou sua desqualificação, fez parte da estrutura organizacional do sistema colonial, uma violência justificada pela estranheza da aparência, das práticas e do conhecimento, de povos tão estranhos quanto tom da sua pele e fibra do seu cabelo.

De acordo com Boaventura, é um universo de distinções visíveis e invisíveis que fundamentam o pensamento moderno. As diferenças físicas são tão relevantes quanto as culturais. Quanto maiores forem as distinções, maiores serão a sua insignificância.

Na modernidade a lógica do pensamento, faz-se de forma *abissal*⁶ no qual os espaços colonizados são lugares áridos, não produtivos, espaços da

⁵ Epistemologia é toda a noção ou ideia refletida ou não, sobre condições do que conta como conhecimento válido (Santos, 2010, p.16)

⁶ Característica que impossibilita os dois lados da linha, impossibilidade da copresença dos dois lados; para além dele há apenas, inexistência, invisibilidade e ausência não dialéticas (Santos, 2010, p.24).

primitividade. A linha de separação que fez do pensamento moderno, universal, e assim apresenta, na produção do conhecimento científico, um dos seus mais relevantes representantes. Visto oferecer clareza dessa incapacidade de transposição de espaço.

O pensamento abissal consiste na concessão a ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos... o carácter exclusivista desse monopólio está no cerne da disputa epistemológica, entre formas científicas e não científicas de verdade (SANTOS, 2010, p. 25).

A ciência moderna possui a chancela de qualificar o que é verdadeiro e desqualificar o que é falso, a validade do que pode ser universalmente aceito com bases raciais, verdades e métodos foram sendo estabelecidos com base no estatuto colonial fortemente entrelaçados com a relação econômica.

Do outro lado da linha não há conhecimento real o que existe são crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que na melhor das hipóteses, podem tornar-se, objetos ou matéria-prima para inquirição científica (SANTOS, 2010, p. 25).

A essa inexistência está atribuída qualquer forma de importância, “não há relevância ou inteligibilidade naquilo que é produzido do outro lado”(SANTOS, 2010, p. 23). O pensamento moderno sobre o negro, acolheu a sua liberdade, mas não a sua emancipação cognitiva, esta é a linha *abissal* que separa ciência, conhecimento e filosofia de produções entendidas como intuitivas, místicas e infantis.

Em uma inabilidade de pensamento racional e científico, que se apresenta pela “subordinação, pela condição de colonizado/tutelado, dependente” (CARNEIRO, 2005, p. 96). A expansão europeia, foi permeada por um genocídio dos povos, considerados por eles primitivos, a resistência à catequização ou ao processo escravista, foi sinônimo de morte, o modelo social econômico do europeu, foi imposto sobre o estigma da morte.

A morte física para muitos homens e mulheres, e a morte em vida, para os que sobreviveram, a vida estava atrelada à aceitação da anulação de sua origem, de sua cultura e de sua identidade. “A morte não se reduz ao puro aniquilamento do ser. Pelo contrário, é essencialmente auto-consciência” (MBEMBE, 2018, p. 25). Há diversas formas de matar o homem, e ao destituir o homem de sua consciência, o colonizador matava os escravizados em vida.

É o que Mbembe chama de *cripta viva*, o colonizado preso em um estado de enclausuramento e total negação de si. O epistemicídio é uma parte importante da morte imposta aos povos africanos, é a anulação assumida, validada e vigente. Sobre esse mecanismo Sueli Carneiro afirma.

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 deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima 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 (CARNEIRO, 2005, p. 97).

O epistemicídio inferioriza intelectualmente todo o conhecimento para além da fronteira europeia, é uma racialidade geográfica da produção de conhecimento, a indigência cultural, que atribui aos povos africanos, a situação de extrema necessidade de desenvolvimento intelectual. Desenvolvimento esse que apenas o velho continente poderia oferecer.

A racialização epistêmica atribui à genética e à ciência moderna a aceitação de conhecimento válido, a produção de saberes dos geneticamente diferentes não foi aceita no período colonial, como ainda não é aceita na pós-modernidade.

Tem por característica específica compartilhar características tanto do dispositivo quanto do biopoder, a saber, disciplinar/ normalizar e matar ou anular. É um elo de ligação que não mais se destina ao corpo individual e coletivo, é um controle mais eficaz, é o controle de mentes e corações (CARNEIRO, 2005, p. 97).

O epistemicídio serviu no processo colonial como instrumento de controle,

parte de um sistema de homogeneização, que interessava ao sistema econômico, como via de reprodução de valores e saberes do colonizador, que por vezes foi herói, vilão, mas sempre foi sujeito do conhecimento.

A relação moderna de produção e reprodução de conhecimento, pré-estabeleceu posições limitadas e limitantes, no que tange ao processo educacional brasileiro, nas últimas décadas, tem surgido alguns questionamentos, acerca dos saberes tradicionalmente ensinados. Quem ensina? O que se ensina? Quem é ensinado?

São questionamentos cada vez mais pertinentes sobre a cristalização do racismo educacional brasileiro. “Seu estatuto como sujeito cognoscente; por conseguinte, suas possibilidades intelectuais são presumidas de sua diferença cultural/racial” (CARNEIRO, 2005, p. 97). O questionamento sobre práticas racistas de inferirização, não aceitabilidade e regulação da distribuição do conhecimento é o reconhecimento da necessidade de uma ótica inclusiva, Achille Mbembe afirma que “é a raça ou, na verdade, o “racismo”. possuidor de um lugar proeminente na racionalidade” (MBEMBE, 2016, p. 128). Diferenças inatas foram elementos decisivos utilizados pelos cânones do conhecimento, para exclusão de qualquer pretensão epistêmica, sem direito ao questionamento.

Os africanos seriam tipos humanos que representam a cultura dos escravos, posto que aceitam a escravidão, não têm amor à liberdade, e seriam incapazes de criarem sozinhos uma sociedade civil ordenada. Essas características seriam da ordem do caráter moral dos seres humanos, no qual se inscreve o mundo da liberdade do qual os africanos estariam excluídos (CARNEIRO, 2005, p. 99).

Ao aceitar o inatismo como condição científica verídica, há um claro processo de negação da humanidade do outro, o reconhecimento de um desenvolvimento cognitivo não homogêneo no que tange a raça humana, tão defendida pelos pensadores modernos. É uma visão de incompletude humana, demarcando os sujeitos, a cultura, o desenvolvimento e o progresso dos grupos étnicos.

O epistemicídio é a morte e apagamento da produção de conhecimento e cultura de povos fora da Europa, é a representação dos valores e desejos culturais da elite moderna e pós-moderna, um movimento egocêntrico, instalado através

do extermínio.

A universalização epistemológica, como um projeto instituído se tornou possível por representar dentro do campo epistêmico o terror promovido pelo processo colonial, com um desejo de dominação absoluta, saciado no flagelo do corpo e na alienação da mente.

O terror não está ligado exclusivamente à utópica crença no poder irrestrito da razão humana. Também está claramente relacionado a várias narrativas de dominação e emancipação, sustentadas majoritariamente por concepções iluministas sobre a verdade e o erro, o “real” e o simbólico (MBEMBE, 2016, p. 130,).

A deslegitimação da produção epistêmica dos povos africanos, foi mais um instrumento de tortura silenciosa, em um ciclo contraditório dos ideais iluministas, entre a liberdade de propriedade e a liberdade do ser humano. Uma humanidade dissolvida, “dado que a vida do escravo é como uma “coisa” possuída por outra pessoa, sua existência é a figura perfeita de uma sombra personificada” (MBEMBE, 2018, p. 32). Consubstanciada em um discurso nada neutro de torná-los mais civilizado por meio do extermínio da sua cultura e assimilação da cultura europeia.

A razão moderna e as concepções iluministas naturalizaram o que Mbembe chama de estado de exceção, direitos diferentes, para categorias diferentes de pessoas, uma adequação deliberada do outro à forma de pensar do colonizador, norteada por uma epistemologia que determina relações de produção e reprodução de conhecimento em concordância com o fator racial.

Em outras palavras, o projeto epistemológico moderno estabeleceu critérios para distinguir o que é conhecimento válido do que não é conhecimento. Com isso, o conhecimento gestado dentro de um desenho geopolítico ocidental é privilegiado em relação aos outros. (NOGUEIRA, 2011, p.16).

Reforçando o privilégio da produção de conhecimento, incluindo o científico, pelo rigor do *logos* europeu, os pressupostos da racionalidade moderna estabeleceram parâmetros segundo a sua produção cultural. Padrões estes, universalizados para aferir e validar o que pode ser tido como conhecimento, uma

monocultura epistêmica fechada em si mesma.

O epistemicídio promove a categoria inteligência colonizada, de visão única, não diversa, não reflexiva e de favorecimento de seus pares, uma inteligência paradoxal, excludente da inovação e ineditismo um de seus maiores aliados encontrado na diversidade humana.

O epistemicídio pode também ser considerado uma epistemologia do racismo, por dissimular conflitos, criando uma pedagogia racista, possuidora de uma narrativa epistêmica centralizada geograficamente, masculina, de representação do africano em estado infantil, idiota ou escravizado.

A centralização epistemológica, além de categorizar os humanos cognitivos, produz a disfuncionalidade do reducionismo cognoscente, quem pode produzir conhecimento, pode também conhecer, quem não produz o conhecimento, pode apenas conhecer o conhecimento produzido, uma epistemologia invertida, por ser uma epistemologia da ignorância.

Esta pretensão de saber distinguir, hierarquizar entre aparência realidade e o facto de a distinção ser necessária em todos os processos de conhecimento tornaram possível o epistemicídio, a desclassificação de todas as formas de conhecimento estranhas ao paradigma da ciência moderna sob o pretexto de serem conhecimento tão-só de aparências. A distribuição da aparência aos conhecimentos do Sul e da realidade e da realidade ao conhecimento do Norte está na base do eurocentrismo (SANTOS, 1997, p. 331).

A hierarquização erudita através do prisma da aparência aniquilou todas as outras produções epistêmicas, legitimando pelo paradigma da ciência moderna o sepultamento da cultura dos povos dominados, justificando a hegemonização cultural da modernidade ocidental.

A supressão e privação da produção epistêmica dos povos africanos escravizados no Brasil, em dimensão epistemológica, representou e ainda representa uma grande perda, um empobrecimento do horizonte e das possibilidades de conhecer. Alternativas práticas e teóricas foram inviabilizadas limitando as discussões da ciência moderna a uma visão única de produção de conhecimento.

O racismo epistêmico é permeado pelo sentimento de perda e descontinuidade, reforçando a lembrança do processo escravista, mesmo séculos

após o seu término, no qual o ser possuído, não tinha laços de sangue, não pertencia a uma comunidade ou território.

Encontramos, a partir dessa concepção, os seus nexos com o estatuto do Outro na tradição filosófica ocidental; na forma pela qual essa tradição integra e exclui a diversidade; e o destino que está reservado ao Outro nessa integração ou exclusão; o contrato racial que a destinação do Outro encerra, e o modelo racial de sociedade que ele projeta: integração subordinada minoritária de uma ideologia do racismo. (CARNEIRO, 2005, P. 97).

O apagamento do conhecimento dos povos africanos institucionalizou o discurso racial, conseqüentemente estigmatizou as produções africanas, como carentes de criticidade solapando a certeza dos negros da sua capacidade e domínio intelectual. “Coube aos africanos e seus descendentes escravizados o ônus permanente da exclusão”(CARNEIRO, 2005, p. 105). Exclusão e desqualificação, posto que não é possível desqualificar a produção epistêmica de um povo sem desqualificar o povo que a produziu. O racismo epistêmico estabelece paradigmas raciais de validação do conhecimento que privilegiaram a produção europeia e exotizaram a produção africana.

3.2 Retorno da reflexão.

Sobre o sistema educacional brasileiro, percebeu-se nas duas últimas décadas a implementação de medidas que refletem os debates sobre as relações étnico-raciais. A exigência de ensino sobre a história e cultura dos povos africanos e afrodescendentes em todas as etapas de ensino, ressalta essa importante mudança na estrutura curricular do ensino brasileiro, para a desconstrução do racismo epistêmico, para “fortalecimento da identidade nacional através do reconhecimento das outras heranças, além das europeias, na formação da cultura e da história brasileira” (FLOR DO NASCIMENTO, 2012, p. 1).

O ensino de filosofia será exposto aqui com uma breve análise de sua trajetória recente, após o processo de redemocratização do país, parte-se da compreensão que o sistema educacional de qualquer sociedade é um conjunto não homogêneo, mesmo pertencente a uma unidade institucionalizada, reflete os

aspectos culturais, ideológicos e políticos da sociedade da qual faz parte.

O espaço das produções europeias no ensino e currículo, podem ter menor ou maior espaço, de acordo com o nível, fundamental ou médio, e componente curricular, a filosofia enquanto componente curricular da educação básica (ensino médio), deixou o currículo durante o regime militar, instalado no país, o regime político a considerava perigosa e subversiva, em um paradoxo a ideia do senso comum, no qual a filosofia não serviria para nada, a disciplina ausente dos currículos durante esse período de forma oficial, provocou grandes embates e discussões acerca do discurso ideológico por trás da sua exclusão.

Com o processo de redemocratização do país, a mudança política gerou mudança educacional, como fruto desse novo cenário em 1996 há a homologação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A nova LDB (Lei nº 9394/96), traz em seu texto inicial, no artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, que ao término do ensino médio, os estudantes:

§1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

A filosofia surge no texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no entanto a lei não estabelecia de forma clara como esse ensino seria feito. Dessa forma a filosofia poderia ser trabalhada como disciplina, como conteúdo ou um tema transversal, tornando o ensino de filosofia muito diverso por todo o país, visto que a própria legislação não deixou explícito como esse ensino deveria ocorrer.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação não expressou a obrigatoriedade desse componente, deixando a cargo dos estados e municípios a definição de como o ensino ocorreria, reproduzindo a política educacional do então governo militar.

[...] por razões práticas, qualquer estudo do sistema educacional não pode ser separado de alguma análise implícita ou explícita dos propósitos e do funcionamento do setor governamental. Desde que o poder se expressa, pelo menos em parte, através do sistema político de uma sociedade, qualquer tentativa de desenvolver um modelo de mudança educacional

deve ter atrás de si uma cuidadosa reflexão e uma teoria sobre o funcionamento do governo, o que chamamos de uma 'teoria de estado' (CARNOY, 1984, p. 19).

No ano de 2008 é sancionada a Lei nº 11.684, que alterou o artigo 36 da LDB, “IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 2008). A promulgação da lei, traz a filosofia como componente curricular obrigatório, exigindo a sua obrigatoriedade em todos os estados da federação como disciplina. “Antes disso, a Filosofia foi “curso livre”, ora como “matéria optativa”, entre outras denominações legais” (NOGUEIRA, 2011, p.11), ainda que presente no currículo de dezesseis estados antes da obrigatoriedade.

A obrigatoriedade foi o passo inicial, o passo seguinte seria definir o que ensinar, quais os conteúdos seriam postos como básicos para a disciplina de filosofia na educação básica, quais eixos do conhecimento filosófico seriam listados como o mínimo, durante os três anos do ensino médio.

A obrigatoriedade da presença da filosofia como disciplina nos currículos de Ensino Médio aqueceu a já complicada dificuldade de definição dos conteúdos mínimos para a Licenciatura em Filosofia, sobretudo quando pensamos que os currículos da graduação e do Ensino Médio têm objetivos, conteúdos e sentidos bem diferentes. (FLOR DO NASCIMENTO, 2012, p. 2)

A dificuldade de estabelecer um currículo mínimo é tão latente quanto a dificuldade de pô-lo em prática, definir as vozes que serão ouvidas, dentro do currículo das licenciaturas de filosofia e do ensino médio na educação básica é uma complexa tarefa. Interesses políticos e objetivos educacionais de ensino precisam coadunar para que essa definição curricular seja uma tarefa simples, infelizmente essa tarefa de definição curricular pode até hoje ser classificada como simples.

3.3 O ensino de filosofia e a lei 10.639/03

Paralelo ao retorno da filosofia como disciplina obrigatória em 2008, no ano

de 2003 foi promulgada a lei 10.639/03, como fruto de um longo processo de reivindicações do movimento negro pelo país a fora. Em busca de desconstruir a posição eurocêntrica de mundo, do conhecimento e por que não dizer, da filosofia, com a necessidade de descentralização de ideais de ensino cristalizadas, com prevalência da história da filosofia eurocêntrica, sem oportunidades ao exercício da diversidade.

Uma das vias que se pode utilizar para romper com a imagem ocidental da filosofia como única, é precisamente realizar uma intersecção epistêmica entre as tradições não-europeias. Intersecção no sentido de apresentar as proximidades políticas e epistêmica daqueles que produzem o conhecimento nas fronteiras (DANTAS, 2018, p. 45).

Em 09 janeiro de 2003 o governo decretou a Lei 10.369/03 a Lei tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica, com a finalidade de reconhecer e valorizar todas as suas matrizes culturais potencializando o combate ao racismo, preconceito e discriminação.

Objetivando através da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, o acesso ao conhecimento e reconhecimento de um povo, participante da construção histórica e material do Brasil, no entanto invisibilizado enquanto produtor de história e conhecimento.

A lei 10.369/03 se apresentou como uma dessas vias, o entendimento da importância do resgate da identidade e da diversidade histórica e cultural do povo brasileiro, evidenciando a pluriversalidade cultural tão presente na formação étnico do povo, no entanto tão carente nas redes de ensino.

Em linhas muito gerais, os mais diversos setores do Movimento negro brasileiro através de estratégias, negociações, ponderações e alianças protagonizaram a formulação da Lei 10.639/2003... Portanto, ficou estabelecido que os estudos de Histórias e Culturas Afro-Brasileira, africana e indígena são obrigatórios em todas as modalidades de ensino e níveis de educação (NOGUEIRA, 2011, p. 10).

O texto legal clarifica os destinatários, todo o alunado brasileiro. Diante da prerrogativa que engloba todas as modalidades de ensino e todos os níveis, a promulgação da lei significou uma fissura inicial no etnocídio epistêmico

anteriormente apresentado.

No ano seguinte, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação trouxeram a obrigatoriedade do ensino das “relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com a finalidade de resgatar historicamente a contribuição dos negros para a construção e formação da sociedade brasileira” (DCNEFM, 2004, p.9). O que em tese geraria a inserção natural desses conteúdos no material didático, valorizando outros aspectos da presença negra no Brasil para além da escravidão.

A História da África, de acordo com a proposição das diretrizes, deveria ser tratada numa perspectiva positiva, com metas descritas no documento, como “formação de cidadãos atuantes e conscientes, o reconhecimento e a valorização da identidade, da história e da cultura dos afro-brasileiros” (BRASIL, 2004, p. 19-23).

O documento trata ainda da formação dos profissionais de educação discutindo temas como o racismo, discriminação, intolerância, preconceitos, estereótipos, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença e multiculturalismo. Acerca dos livros didáticos o documento estabelecia a revisão dos conteúdos, em livros já publicados e critérios a novas publicações (BRASIL, 2004, p. 25).

2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. § 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003.

A obrigatoriedade do ensino da história e cultura da África, é carregada de um triplo desafio - discutir as relações étnico raciais em uma nova perspectiva, a sensibilização dos profissionais da educação para esta discussão e a carência de materiais de suporte para essa discussão.

Não seria de modo algum satisfatório implementar ações afirmativas para jovens negros e indígenas sem, paralelamente, mudar o currículo colonizado, racista e branqueado que vem se repetindo cronicamente em todas as nossas instituições de ensino (MALDONADO TORRES, 2019, p. 89).

Fatores como a sensibilidade empática para com a experiência histórica dos povos africanos e indígenas, perpassa pela descolonização acadêmica na formação dos professores de filosofia. A descolonização curricular, segundo Torres, é essencial. Visto o “caráter excessivamente eurocêntrico das nossas universidades e da sua mentalidade colonizada de origem”(MALDONADO TORRES, 2019, p. 89). A junção de ensino, conteúdos, e debate institucional, é sinônimo de rompimento com o modelo colonialista herdado. Este romper faz o efetivo cumprimento da legislação, e validam a vitória da intensa luta contra o racismo estrutural e epistêmico no país. Sobre a adequação dos materiais didáticos, após essa significativa vitória do movimento negro no Brasil, versaremos a seguir.

3.4 O livro didático, um aliado recurso

O livro didático faz parte da cultura material e da memória visual de muitas gerações de alunos e professores brasileiros, apesar de um número tão grande de transformações sociais, o livro didático ainda possui um papel relevante no processo de ensino aprendizagem entre crianças, jovens e adultos, permanecendo assim como “um dos materiais mais usados de acordo com a historiadora (CIRCE BITTENCORT, 2001, p. 301 apud FERREIRA. 2021, p.56).

No âmbito escolar esse material é um recurso constantemente utilizado como um instrumento de grande importância, mesmo diante de outros recursos e materiais de apoio que os professores dispõem. O livro é um instrumento híbrido composto de elementos da cultura, pedagogia, produção editorial, das relações sociais.

O livro didático é um misto de material pedagógico, ou seja, elementos que objetivam aprendizagem, um catálogo editorial e o reflexo do momento histórico social. Desde o século XIX o livro didático é um material cultural, pois apresenta um conteúdo e uma estrutura previamente estabelecida, linguagem própria e obedece a critérios de idade, vocabulário e nível de escolaridade. Serve ao professor como instrumento que auxilia no planejamento das aulas.

o manual escolar é uma fonte abundante e diversificada, haja vista que cada obra constitui uma unidade própria e coerente, com princípio meio e fim. Ademais, sua impressão e distribuição é produto do desencadear de uma trama polifônica que envolve saberes de referência, autores, editoras, avaliações governamentais, mercado, projetos escolares, compradores e leitores finais. (FERREIRA, 2021, p. 55).

O livro didático passou por transformações devido ao longo processo de mudança na legislação educacional e cobrança dos profissionais da educação, em busca de um material que melhor atendesse suas demandas. Os avanços foram importantes, mas o debate acerca do livro didático é constante, sobre seu uso, acesso, representação ideológica, utilização frente as tecnologias, enquanto material de apoio, muitas vezes é único suporte para muitos professores do país, sobretudo em áreas periféricas, representando assim grande importância para o fazer pedagógico em sala de aula.

Uma fonte constitutiva da cultura escolar, o livro didático integra o processo de ensino aprendizagem, de acordo com a qualidade do material, a atualização dos conteúdos, eixos temáticos, autores, atividades e propostas metodológicas, e concepções e ensino. A exigência da história e cultura de África no currículo, compreende a importância desse recurso que em tese ganharia um novo espaço no material.

O livro didático integra saberes e reflete a cultura educacional, “normas e regras, explícitas ou não, símbolos e representações além dos saberes prescritos, mas também a prática, apropriações, atribuições de significados”. (FERREIRA, 2021, p. 56). O espaço dado nesse material a determinadas produções é carregado de significado influenciando quem ensina e quem aprende.

3.5 O manual de filosofia

O material didático de filosofia apresenta uma junção da filosofia acadêmica e as propostas curriculares nacionais, a construção desse compêndio, utiliza critérios de relevância no qual “os conteúdos estudados possam oferecer conceitos que permitam compreender, através da história da filosofia, realidades gerais, universais

(FLOR DO NASCIMENTO, 2012, p. 6), há uma clara predileção pela escola filosófica europeia, pois há uma atribuição metafilosófica dessas produções, a filosofia não europeia, possui pouco espaço devido à dificuldade de universalização do seu pensamento, segundo o padrão eurocêntrico já anteriormente citado.

Uma ligeira comparação nos ajuda a perceber a dimensão do problema. Diante dos currículos oficiais do ensino Médio, a disciplina de História tem um capítulo guardado para a “Idade Média”, neste momento, estudantes aprendem muito mais sobre a Europa e que os *Outros povos* não “cabem” na suposta “história geral da humanidade”. O que está sendo dito é bastante equívoco: a África, a Ásia, a América, a Oceania e os povos que lá habitavam não existiriam até que a Europa passou a descrevê-los. Supor que a África “passaria” a existir, apenas, depois do contato com os europeus é etnocêntrico, deletério e deve ser combatido (NOGUEIRA, 2011, p. 39).

Acerca da filosofia a construção epistêmica é ainda mais desumana, pois o espaço reservado a esses povos no material didático é inexistente. “Afim, se fazer Filosofia é uma atividade sofisticada, requintada e complexa, os povos que foram “incapazes” de produzi-la seriam menos sofisticados” (NOGUEIRA, 2011, p. 39). Aspectos claros do etnocentrismo ainda presentes em muitos materiais didáticos, que consideram filosóficas as produções não europeias, que sigam o padrão europeu de pensamento.

Espaço e retratação epistêmica, na luta contra as desigualdades raciais no ensino de filosofia se faz também, ao assumir as contribuições de todos os povos, abrindo espaços entre os conteúdos arrolados no material didático. Dando uma atenção especial à Filosofia Africana pelas razões já expostas anteriormente. “Mas imbuídos de um explícito posicionamento policêntrico e pluralista que considera todos os pontos de vista de modo equânime” (NOGUEIRA, 2011, p. 39).

Oportunizando aos educandos o contato real com suas raízes históricas e culturais. No entanto é importante destacar que a existência da lei, não garante a sua efetiva aplicação, cabe frisar, este é um processo envolto em uma teia complexa de discursos historicamente construídos, com sujeitos e elementos estratificados.

A desconstrução de uma visão unilateral fundamentada no eurocentrismo, a revisão dos planos de educação, alterações dos livros didáticos e formação aos

professores movimenta essa estratificação, estes são importantes constituintes desse processo, elemento co-responsável no processo de ensino aprendizagem.

A colonialidade do saber, repressão e invisibilização de outras formas de conhecimento que não sejam europeias, é um dos caminhos interpretativos utilizados para apontar o lugar que a história africana ocupa nos manuais escolares. Essa colonialidade tem reflexos na hegemonia epistemológica da modernidade europeia (FERREIRA, 2021, p. 50).

Desta relação nasceria um processo de (re)significação das práticas escolares voltadas às relações étnico-raciais, fundada em diversas ações afirmativas, no combate ao preconceito e ao racismo, a (re)construção de práticas pedagógicas que evidenciem a diversidade, pluralidade e produção cultural, pode ser uma prática de trabalho estabelecida nas relações cotidianas do trabalho escolar.

Entendo ser necessária a construção de outros caminhos pedagógicos para que a História africana se apresente de forma efetiva nessas produções, pois ela ainda prevalece generalizada e estereotipada. Os manuais didáticos podem primar pela valorização da memória das Áfricas tendo como alvo a desconstrução do discurso colonial que as condenou à insignificância (FERREIRA, 2021, p. 191).

A negligência da temática africana no material didático e práticas educacionais, refletem dois pontos interessantes à nossa reflexão, o primeiro deles é a presença de uma elite colonialista e suas concepções ideológicas, exercendo sua grande força no sistema educacional, a segunda é, mesmo com a existência deles, a desconstrução da identidade racial do negro, (reforçada pelo sistema de ensino\material didático) ainda caminha a passos lentos no Brasil.

Encontramos o problema do conhecimento, da validade dos saberes e da produção intelectual. Pois bem, a colonização implicou na desconstrução da estrutura societal, reduzindo os saberes dos povos colonizados à categoria de crenças ou pseudos saberes sempre lidos a partir da perspectiva eurocêntrica. Essa hegemonia, no caso da colonização do continente africano, passou a desqualificar e invisibilizar os saberes (NOGUEIRA, 2011. p. 15).

Surge então, a partir disso, um(a) nicho\lacuna no mercado editorial

didático englobando as diversas disciplinas e, o livro didático de filosofia não estaria a parte disso, a inserção da produção cultural africana nos livros didáticos produzidos após a exigência legal, com espaço dentro da listagem de conteúdos e eixos temáticos, propõe uma realocação do negro na história, visando questões étnico-raciais não estereotipadas, fugindo ao estigma do negro escravizado tão comum nos livros didáticos.

As exigências da Lei n. 10.639/2003 culminaram com o florescimento de um nicho mercadológico a partir da necessidade de livros que tematizem e problematizem as questões étnico-raciais, por meio da representação de personagens negros como protagonistas e narrativas que focalizem o continente africano como múltiplo: desfazendo ideias enraizadas como aquelas que trazem os personagens negros em papéis de submissão e/ou retratando o período escravista, bem como a representação do continente africano pelo viés do exótico (DEBUS, 2017, p. 37).

No tocante a filosofia africana há um abismo ainda maior. Esse espaço é negado segundo a concepção racalista que os povos de África não possuem filosofia, a sua produção seria um tipo de pensamento, no qual mantém o negro nesse lugar de subalternidade e irracionalidade, isentando a filosofia desse debate.

3.6 Filosofia africana, a presença da ausência.

Esta seção fará uma breve análise do material didático utilizado na escola que foi realizada a pesquisa apresentada no capítulo seguinte deste trabalho, o material didático é da editora FTD, ele foi apresentado aos professores do Centro de Ensino Graça Aranha, localizada na cidade de Imperatriz, Maranhão, no início do ano de 2022.

A Lei nº 13.415/17, promoveu alterações na estrutura curricular das três séries do ensino médio, apesar de ter sido aprovada em 2017, a sua obrigatoriedade para rede privada e pública de ensino foi estendida para o ano de 2022. Dentre as mudanças para o ensino médio, estabeleceu a integração das disciplinas em quatro áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias,

matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas. Estabelecendo uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Art. 1º§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (BRASIL, 2017)

O material da área de ciências humanas é integrado, englobando os componentes curriculares Geografia, História, Sociologia e Filosofia. Vale destacar que, devido a reformulação do ensino médio vigente desde o início do ano de 2022, essas disciplinas perderam espaço na carga horária anual, contabilizando uma perda em torno de cinquenta por cento da carga horária anteriormente possuída por elas. Destaca-se ainda a integração de um material único para diferentes componentes pertencentes a mesma área de conhecimento, como uma novidade inserida nesse novo modelo de ensino médio.



<https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas/multiversos-ciencias-humanas/>

O material é composto por seis livros, com temas centrais diferentes, as

disciplinas devem trabalhar o material de forma interdisciplinar e não há uma sequência na ordem que os livros devem ser utilizados, o uso deve ser orientado de acordo com as habilidades e competências exigidas pela BNCC.

1 Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

2 Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder. (BRASIL, 2018, p. 559-561)

O livro didático é uma referência na formação de muitos estudantes brasileiros, sobretudo em escolas públicas, por vezes, é com base nos fragmentos dos textos e de seus conteúdos, via mediação docente, que o aluno tem acesso a um universo do conhecimento filosófico, e sua diversidade de reflexões.

O material didático de filosofia no ensino médio é como uma porta inicial de acesso ao universo filosófico, visto que boa parte dos alunos da rede pública não tem a disciplina de filosofia na grade curricular no ensino fundamental, um diálogo entre filosofias pode promover a reflexão crítica auxiliada por uma diversidade epistêmica que a BNCC elenca como uma de suas competências.

- . Analisar 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. 570).

A análise do material didático, dá-se a partir de divisão e organização interno do material, o livro *Política e ética em ação: Cidadania e democracia*, foi o livro analisado, visto ser o único a apresentar capítulos com conteúdo de filosofia. O material apresenta quatro unidades compostas por três capítulos cada uma.

O primeiro eixo é “ética e política”, seguido por “Direitos humanos”, “Participação política” e “Organização do estado”. O que chama atenção é que nas quatro unidades do material não há referência a filosofia africana. “Quer se

trate de literatura, filosofia, artes ou política, o discurso negro foi dominado por três acontecimentos: a escravidão, a colonização e o apartheid” (MBEMBE, 2018, p.48). Elementos do discurso racista de difícil desconstrução na cultura do país.

Há nessa omissão uma herança colonial, a hierarquização do saber, no qual as universalidades europeias ditam o método da produção filosófica. A produção filosófica presente no material didático é a que foi gerada segundo a perspectiva da filosofia europeia, não necessariamente feita por europeus, mas nos moldes da filosofia europeia.

Uma pesquisa feita pelo Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e interseções (Afrosin) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) entre os anos de 2010 e 2011 verificou que entre os 10 livros mais usados por professoras e professores de Filosofia, nenhum deles tinha capítulos sobre a produção filosófica fora da Europa e dos Estados Unidos da América (NOGUEIRA, 2011, p. 37).

O não rompimento do colonialismo epistêmico, a predileção por eixos, temáticos e autores de identidade europeia, reprisam no material didático analisado a colonialidade do poder, através da colonialidade do saber. Se a filosofia tem por característica primeira, sua capacidade crítica reflexiva, naturalmente, o material que trata sobre a mesma, deveria apresentar essa característica.

As três grandes linhas da Filosofia não são os únicos modos possíveis de fazer investigações filosóficas. Apenas, têm sido os modos hegemônicos..., Mas, sem dúvida, existem muitos outros modos de fazer Filosofia, entre esses modos, desde a Filosofia da Ciência em suas múltiplas variações, a subárea da Lógica ou os trabalhos pluralistas que articulam todas as vertentes de diversos modos, entre outros. Longe de uma redução, o quadro é, apenas, um retrato da oferta dominante da formação acadêmica na área de Filosofia...O que propomos é uma valorização geopolítica africana e afrodiáspórica. Ou seja, colocar a produção intelectual africana e afrodiáspórica no mapa acadêmico mundial.(NOGUEIRA, 2011, p. 22).

Nesse sentido o enraizamento do epistemicídio no ensino de filosofia, ainda é um obstáculo de difícil transposição no material didático. “A recusa renitente dos intelectuais ocidentais em inserir a África na sua agenda de pesquisa ainda permanece” (NOGUEIRA, 2011, p. 22). O marco legal foi e ainda é, uma importante conquista contra o racismo instalado no Brasil, a efetivação a lei no

ensino e material didático ainda é um porvir.

Diante da breve análise que tem apenas um caráter exemplificativo, no intuito de evidenciar os reflexos da unilateralidade filosófica no material didático, possibilitando uma verificação de sua composição, após quase duas décadas de uma legislação, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica.

A ausência do protagonismo negro nas suas narrativas, ora como sujeitos produtores de conhecimento filosófico, ora como protagonistas de histórias para além da escravidão no material didático, perpetua a imagem do negro escravizado na história brasileira, mantendo a construção ideológica racista da inferioridade intelectual dos povos africanos e afrodescendentes.

É o atravessamento do eurocentrismo de forma intencional ou não, em diversos campos do saber, “é a discriminação negativa e desqualificação endereçada às produções intelectuais de povos africanos e seus descendentes nomundo inteiro” (NOGUEIRA, 2011, p. 24). O filósofo brasileiro afirma que é necessário reescrever a história da filosofia de tal forma que ela amplie e inclua filósofos de todo o mundo para a desconstrução da ótica da branquitude e da sua neutra parcialidade.

Afinal, a aparente neutralidade do discurso filosófico ocidental esconde categorias próprias da lógica colonial, do império, das raízes da modernidade (do modo como foi apresentada acima) que podem ser subsumidas pela ideia de subalternização epistêmica baseada e critérios de raça. É contra o epistemicídio, especialmente a desqualificação epistêmica que invisibilizou as produções negro-africanas que é oportuno propor uma geopolítica em favor da diferença (NOGUEIRA, 2011, p. 27).

Pensar o ensino de filosofia na educação básica de forma plural, engloba o nicho editorial, tradicionalmente ocupado pelas produções europeias, embora o setor apresente uma certa neutralidade, ao longo deste trabalho percebemos que o discurso da superioridade racial utilizando-se de diversos mecanismos para sua manutenção, o sistema educacional, pela amplitude e tempo dispensado, e o livro didático, para muitos professores o principal material de apoio, podem ser poderosos mecanismos dessa estrutural engrenagem.

A listagem e composição dos conteúdos do livro didático de filosofia

possuem relevância ímpar no processo de construção de uma nova epistemologia, a vitória sobre o racismo epistêmico perpassa por relações dialógicas na formulação desse material, que retratem experiências diversas do homem no ato de filosofar.

Afinal, recorrer à História da Filosofia não dá conta dos conteúdos estipulados pela Lei 10.639/03. Neste sentido, é fundamental “reescrever” a História da Filosofia, tal como foi dito anteriormente, ampliando o elenco de filósofos e filósofos do mundo inteiro, incluindo um vasto time africano (NOGUEIRA, 2016, p. 47).

Dentre as muitas dificuldades listadas até aqui sobre o ensino da filosofia africana, a quebra da universalidade filosófica é a base do que o filósofo brasileiro Renato Nogueira, chama, de “reescrever” a história da filosofia, de forma a superar a ausência da diversidade no material didático e como prática de ensino.

Entendemos a dimensão do desafio da efetivação da lei em face a dificuldade de “exigir que o Ensino Médio lide com algo que as licenciaturas não têm conseguido trabalhar” (FLOR DO NASCIMENTO, 2012, p. 79). Há um silêncio na academia que impacta a formação dos professores sobre a filosofia africana, afrodescendente e afrodiáspórica, em termos de produção. Esse silêncio impacta o ensino na educação básica.

A compreensão da escassez da temática na formação acadêmica e no material didático, coloca-nos diante de um outro desafio: quais alternativas para transpor essa lacuna? O que ensinar sobre filosofia africana, afrodescendente ou afrodiáspórica? Na tentativa de explorar esse questionamento apresentaremos algumas sugestões no próximo item deste trabalho.

3.7 Filosofia africana? O que trabalhar?

A Base Nacional Curricular Comum, disponibiliza aos estados o espaço para contemplação de suas pluralidades e especificidades. No estado do Maranhão esse documento é o (DCTMA), Documento Curricular do Território Maranhense. Com base nele nos direcionaremos sobre as exigências educacionais da área de Ciências Humanas e, de forma mais específica, sobre o ensino de filosofia, com

base na BNCC.

A área de Ciências Humanas amplia-se para assegurar que arranjos socioeconômicos mais complexos sejam identificados, reconhecidos e analisados pelo estudante. Dessa forma, a área modifica-se e passa a ser chamada de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, fazendo a conexão entre as competências gerais e as competências e habilidades específicas da área para o ensino médio, articuladas para tematizar e problematizar importantes categorias da área como Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Nesse sentido, competências e habilidades para a área formam o alicerce para o desenvolvimento dos estudos voltados para o ser humano e a sociedade, na construção de um currículo alicerçado na identificação desse jovem e na criação de um ambiente propício para valorização do protagonismo juvenil, a partir de um currículo comum, composto de especificidades inerentes aos aspectos locais, de forma a atender a diversidade da juventude Maranhense e ressignificar essa educação na compreensão de diferentes identidades, mas sob o eixo de aprendizagens essenciais comuns da área, garantidas a todos (Documento Curricular do Território Maranhense : para a Ensino médio. São Luis: FGV, 2022, p.98).

Em conformidade com o Documento Curricular Maranhense, há de se oportunizar aos jovens, aspectos educacionais que atendam à diversidade para a construção de diferentes identidades no processo educacional, acerca do ensino de filosofia o DCTMA diz.

O componente curricular filosofia, por exemplo, tem no pensar filosófico e nas suas diferentes formas de elaborar, propor ou interpretar o conhecimento – seja na estrutura da epistemologia clássica europeia, na epistemologia africana, sul-americana, na oriental, em geral, bem como em outras – uma grande contribuição para a formação do sujeito, e parte de temáticas universais que dizem respeito a todos os seres humanos e aparecem como problemas integrantes da condição humana. Problemas que são continuamente repensados a partir de um processo de pensar sistemático, e não estático, pois permite que estudantes exerçam o processo de criatividade e sejam entendedores do processo de construção social (Documento Curricular do Território Maranhense: para a Ensino médio. São Luis: FGV, 2022, p.98)

O documento é uma adaptação ao texto da BNCC que exige dos estados saberes locais e nacionais, incluindo conteúdos não contemplados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento oficial do qual deriva a BNCC. A exigência da presença de uma epistemologia africana no componente curricular Filosofia, é pertinente em todo o país. O estado do Maranhão, por apresentar dois terços da sua população entre pardos e pretos, segundo o

IBGE(2010), essa pluralidade epistemológica torna-se ainda mais necessária.

Com o intuito de contribuir com alternativas teórico-práticas, este trabalho apresentará o *roll* de conteúdos listados para as três séries do ensino médio e algumas sugestões de textos e autores que podem ser inseridos dentro dos eixos temáticos propostos pelo documento curricular.

Não há aqui a presunção de exclusividade ou substituição epistêmica, e sim de possibilidades de diálogos entre epistemologias ocidentais e não ocidentais, em uma direção não estática de reflexão.

FILOSOFIA					
SÉRIE	COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	HABILIDADES	CATEGORIA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
1ª SÉRIE	Competência 1	EM13CHS101 EM13CH103 EM13CHS104 EM13CHS105	TEMPO E ESPAÇO	O Significado da Palavra Filosofia. A Atitude filosófica. Páthos e Thaumá As Diversas Características da Filosofia. As áreas da Filosofia: Ética, Política, Metafísica, Epistemologia, Estética.	Introdução à filosofia
	Competência 1	EM13CH101 EM13CH103 EM13CHS104 EM13CHS105	TEMPO E ESPAÇO	O Mito e sua relação com a Filosofia. Os diversos saberes e suas diferenças, tais como mitologia, senso comum, filosofia, ciência, artes e religião. A passagem do Pensamento Mítico para o Logos filosófico. A Cosmologia- Filosofia Naturalista O pensamento dos primeiros filósofos	Mitologia e cosmologia os primeiros filósofos
	Competência 1	EM13CHS101 EM13CH103 EM13CHS104 EM13CHS105	TEMPO E ESPAÇO	Apresentar os Sofistas e sua Retórica. O Método Socrático com a Ironia e Maiêutica. Conceituar o que é o Ser. Os conceitos de: imutabilidade, do devir e a luta e harmonia dos contrários.	Os sofistas, a antropologia filosófica
	Competência 1	EM13CHS101 EM13CH103 EM13CHS104 EM13CHS105	TEMPO E ESPAÇO	O Dualismo Platônico: Mundo Sensível e Inteligível. O Pensamento Sistemático Aristotélico e sua Lógica. A relação entre Fé e razão e os principais conceitos da Patrística e da Escolástica. A relação entre Fé e razão nas Filosofias Orientais Incluindo a Filosofia Árabe e Africana.	A introdução à metafísica

(Documento Curricular do Território Maranhense, 2022, p. 207)

Partindo do ponto que a filosofia não é apenas um componente curricular, mas é uma atividade, é um ato de constante reconhecimento de nós mesmos como seres em constante reconhecimento da nossa ignorância, através de uma atitude crítica reflexiva, o ensino de filosofia, o filosofar, não pode perder a capacidade do espanto.

A reflexão desenvolve a capacidade de questionar e responder excedendo o limiar da repetição, desse ponto inicial surgem as possibilidades, segundo o filósofo Renato Nogueira, de *afroperspectivizar* que, em suma, é “deslocar o Ocidente do centro e assumir as contribuições de todos os povos e culturas da humanidade” (NOGUEIRA, 2014, p. 38). O filósofo defende que a razão deve ser vista em perspectivas, afroperspectivizar na filosofia, seria fazer uso de uma razão antirracista, uma outra perspectiva na reflexão filosófica.

A filosofia africana aqui sugerida não é uma filosofia apenas de autores africanos, é uma filosofia relacionada aos problemas dos africanos e seus descendentes, é a filosofia africana, afrodescendente e afrodiaspórica.

Dentre os conteúdos sugeridos para as turmas de primeiro ano, a filosofia é apresentada de forma historiográfica, a história da filosofia é a centralidade dos conteúdos listados para a primeira etapa do Ensino Médio.

Para essa etapa temos quatro eixos:

1. Introdução à filosofia
2. Mitologia cosmologia e primeiros filósofos.
3. Sofistas e a antropologia filosófica.
4. A introdução à metafísica

Nessa etapa na introdução da filosofia pode ser problematizado o surgimento grego da filosofia, ressaltando a capacidade reflexiva como uma capacidade comum a todos os seres humanos, quadros comparativos e mapas mentais podem ser construídos com apoio de textos de filósofos da tradição e filósofos não ocidentais como: Cheikh Anta Diop (1967) George James (2005), Molefe Assante(2004), Ki Zerbo(2010), Renato Nogueira (2011). Podem ser opções utilizadas como oposição à origem grega da filosofia, pois apresenta a filosofia egípcia do Vale do Nilo.

Sobre mitologia, o panteão africano é rico. A diversidade do continente e a não homogeneidade cultural abre um leque de cosmogonias que, claramente podem ser trabalhadas juntamente à mitologia grega e egípcia, que apresenta seu colegiado de deuses falhos, sem a inimizade e rivalidade dos deuses gregos, os aforismos, os provérbios, a tradição oral. A mitologia yorubá pode ser trabalhada com quadro comparativo à mitologia grega, juntamente com debates sobre

racismo a religiões de matrizes africanas no Brasil. Alguns textos de Marcien Towa (2015), Renato Nogueira, Wanderson Flor (2012), Keydson Emanuel Garcia Costa (2021), Tiganá Santana Neves Santos (2020) entre muitas outras publicações.

No eixo tempo e espaço, as pesquisas e debates são mitologias interessantes, para problematizar o preconceito sobre a tradição oral de parte da filosofia africana diante dos textos socrático-platônica, sobre a oralidade na tradição africana, o queniano Henry Odera Oruka (1994) possui boas publicações a esse respeito.

Ainda no eixo tempo espaço, a concepção europeia é centrada no (eu), enquanto o ser na perspectiva africana, é ontologia e epistemologia, “Ontologicamente, o Ser é a manifestação da multiplicidade e da diversidade dos entes. Essa é a pluriversalidade do ser.”(RAMOSE, 2011, p.11). A relação de multiplicidade e unicidade africana é apresentada por diversos escritores, uma ontologia presente na cultura banto e yurubá. Entre eles Cheikh Anta Diop (1967), George James (2005) e Mongobe Ramose, que apresenta um entendimento do ser como uma unicidade.

Epistemologicamente, ser é concebido como um movimento perpétuo e universal de compartilhamento e intercâmbio das forças da vida... significa reorganizar como uma unicidade no qual inclui não somente a indivisibilidade, mas também uma dependência mútua do “racional” e “emocional” (RAMOSE,1999, p. 8).

Uma construção pluriversal do ser, uma filosofia da inclusão em paralelo à construção fragmentada ocidental, na visão ubuntu, o ser, somente se torna possível através das trocas com o nós, é o sentido da existência, da cosmovisão africana. A unicidade de razão e emoção, naquilo que Aldebenia Machado chama de filosofia do acontecimento.

Na introdução à metafísica, pode ser explorada com lógica aristotélica associada a outras lógicas de povos não ocidentais, a exposição sobre o que é lógica e sua variação cultural e histórica, podem ser trabalhados em seminários e grupos de leitura; a lógica colonial e pós-colonial, com a lógica e razão africana apresentada por Mbembe (2018), podem abrir horizontes que ressoam a geografia na racionalidade e lógica ocidental .

2ª SÉRIE	Competência 1	EM13CHS101 EM13CH103 EM13CHS104 EM13CHS105	TEMPO E ESPAÇO	O Pensamento Filosófico na Modernidade. O Renascimento Científico. A Teoria dos Ídolos Os conceitos do Racionalismo e Os conceitos do Empirismo.	A metafísica tradicional
	Competência 1	EM13CHS101 EM13CH103 EM13CHS104 EM13CHS105	TEMPO E ESPAÇO	A Filosofia Iluminista O Criticismo Kantiano. A Filosofia Pós-Kantiana, As Críticas ao Idealismo Absoluto, A Teoria do Existencialismo. A Lógica Moderna, A Filosofia Da Linguagem, O Círculo de Viena. A Ciência Contemporânea: Falsificacionismo, Os Paradigmas, Projetos de Pesquisa e Anarquismo Metodológico. Os gêneros de conhecimento: imaginação, razão e intuição e a relação com Substância, natureza, atributos, mente e corpo, Afetos, Conatus.	A teoria do conhecimento
	Competência 2, 3, 5 e 6	EM13CHS202 EM13CHS203 EM13CHS204 EM13CHS304 EM13CHS501 EM13CHS502 EM13CHS503 EM13CHS504	INDIVÍDUO, NATUREZA, SOCIEDADE, CULTURA E ÉTICA. TERRITÓRIO E FRONTEIRA	Ética e moral, suas interrelações e diferenças. O Intelectualismo Moral em Sócrates e Platão. A Ética Aristotélica. As Éticas Helenísticas	A ética clássica
Competência 2, 3, 5 e 6	EM13CHS202 EM13CHS203 EM13CHS204 EM13CHS205 EM13CHS304 EM13CHS501 EM13CHS502 EM13CHS503 EM13CHS504 EM13CHS601 EM13CHS605	INDIVÍDUO, NATUREZA, SOCIEDADE, CULTURA E ÉTICA. TERRITÓRIO E FRONTEIRA	A Ética Do Dever A Ética aplicada e as ideias do Utilitarismo Críticas à moralidade com Conceitos da Genealogia da Moral A Bioética e seus conceitos Discussões éticas da sociedade como eutanásia, aborto, etc... A Teoria da Ação Comunicativa e a Ética do discurso assim como a Ética da alteridade. Os Direitos Humanos, Violência de gênero e Intolerância Religiosa.	Éticas na modernidade e no mundo contemporâneo	

(Documento Curricular do Território Maranhense, 2022, p. 207-208)

Os conteúdos estão divididos em quatro competências.

1. A metafísica tradicional
2. A teoria do conhecimento
3. A ética clássica
4. A ética na modernidade e no mundo contemporâneo

Para a segunda etapa do ensino médio, a teoria do conhecimento e a ética são os condutores para essa etapa de ensino, a problematização sobre conceitos de crença, verdade e justificação podem ser discutidos de forma dinâmica com a

contextualização do que hoje os alunos utilizam como jargão “fato ou fake?” apresentada em paralelo ao racismo estrutural presente na construção epistêmica da filosofia, com textos da filósofa brasileira Sueli Carneiro (2005), Por Enrique Dussel (2009), Silvio de Almeida (2019), Chimamanda Adichie (2019), entre outros autores que discutem o atravessamento do racismo nas construções epistêmicas.

Os eixos da ética clássica e moderna, pode ser explorado com pesquisas sobre padrões éticos e morais pertencentes à cultura e ao momento histórico de povos distintos. Esse campo de estudo da filosofia analisa vontade, liberdade plurilateral, a ética e a moral, em diversas culturas, assumem o caráter local e geográfico, das sociedades que as definem.

As questões éticas no Brasil podem ser discutidas através de textos de filósofos da tradição europeia presentes no material didático e a filosofia, Ubuntu, com textos de Renato Nogueira (2013), apresentando a ética da serenidade como uma descolonização do pensamento, e Ramose (2011), associando paz e luta como pertencente ao conceito de comunidade. Na perspectiva ubuntu aspectos como, comunidade e cuidado com o outro, não estão dissociados de luta por liberdade de todos. Sobre questões de Gênero, algumas filósofas podem ser apresentadas, em pesquisa biográfica e em recortes de seus escritos como: Lelia Gonzales, Conceição Evaristo, Firmina dos Reis, Sueli Carneiro, Bell Hooks e Neusa Sousa Santos.

3ª SÉRIE	Competência 2, 3, 4, 5 e 6	EM13CH5501 EM13CH5504 EM13CH5602 EM13CH5603	POLÍTICA E TRABALHO. INDIVÍDUO, NATUREZA, SOCIEDADE, CULTURA E ÉTICA.	O que é Filosofia Política? Os conceitos fundamentais da Filosofia Política. As Teorias políticas da Antiguidade. As Teorias políticas na Idade Média. O Realismo Político de Maquiavel.	Filosofia e política Algumas teorias políticas antiguidade e modernidade
	Competência 2, 3, 4, 5 e 6	EM13CH5501 EM13CH5504 EM13CH5602 EM13CH5603 EM13CH5601 EM13CH5503 EM13CH5502 EM13CH5201 EM13CH5205	POLÍTICA E TRABALHO. TERRITÓRIO E FRONTEIRA INDIVÍDUO, NATUREZA, SOCIEDADE, CULTURA E ÉTICA.	O Contratualismo e as Críticas ao Contratualismo. A Crítica à Economia Política usando os conceitos de: Trabalho, Alienação, Ideologia, Fetichismo da Mercadoria. A Crítica ao Estado. As teorias Políticas Contemporâneas e a discussão sobre o Poder. Foucault Hanna Arendt Deleuze A sociedade de controle, do cansaço, da transparência e da vigilância. A Necropolítica como uso do poder social e Político para decretar como pessoas podem viver e como outras devem morrer.	Algumas teorias políticas modernas e contemporâneas
	Competência 1, 3, 4, 5 e 6	EM13CH5101 EM13CH103 EM13CH5104 EM13CH5105 EM13CH5303	TEMPO E ESPAÇO INDIVÍDUO, NATUREZA, SOCIEDADE, CULTURA E ÉTICA.	A Estética e a Filosofia da Arte com seus principais conceitos filosóficos. As ideias de belo, feio, gosto, imaginação, sensibilidade na Antiguidade e na Idade Média. A Estética como área de conhecimento na Modernidade Kant. O belo como manifestação da sensibilidade e do Absoluto. Arte e cultura, a obra de arte e o espectador, a relação da arte com a técnica e com a religião. A Estética na Filosofia Contemporânea.	A filosofia estética

(Documento Curricular do Território Maranhense, 2022, p.209-210)

Para a última etapa do ensino médio, os eixos são:

1. Filosofia política.
2. Teoria política
3. A Filosofia estética

A filosofia política é o principal eixo de problematização das terceiras séries. Nessa etapa é importante estimular o protagonismo dos estudantes, problematizar a construção sócio-política do país, desde o processo de colonização, utilizando-se de fontes não eurocêntricas, contribui na desconstrução da imagem do europeu e africano no processo de colonização,

pesquisas, debates, criação de *podcasts*, podem contribuir na formação e consolidação de conceitos como: democracia, cidadania e igualdade de direitos. Uma sugestão seria, de autores amplamente citados neste trabalho, tais como Achille Mbembe (2018), Frantz Fanon (2008), Silvio de Almeida (2019). No campo filosofia estética, as relações étnico raciais podem ser apresentadas pelo viés do atravessamento cultural imposto pelo colonialismo, que definiram e, ainda definem, padrões de beleza.

Nesse eixo pode-se trabalhar com textos e vídeos como: *Todos deveriam ser feministas*, de Chimamanda Adichie, *A Filosofia Africana e o Projeto Identitário: Perspectivas e Desafios da Educação no Contexto da Globalização*, de Gregório Adélio Mangana e Anselmo Panse Chizenga (2016), que discutem o perigo da padronização estética como fruto das relações raciais. O que foi proposto são apenas algumas das muitas possibilidades de integrar ao currículo outras vozes fora do eixo europeu, no intuito de incluir as pluralidades de conhecimento do povo negro, Africano, Afrodescendente e autores afrodiaspóricos. Este desafio continua posto, estratégias múltiplas e diversas, são necessárias para superação do racismo epistêmico, defendido na universalidade europeia.

4 CONSTRUINDO UM DIÁLOGO

A pesquisa em questão se constitui em um estudo de caráter qualitativo, com modelo de pesquisa participante, por compreender que sobre ensino, a sala de aula é um espaço rico, podendo ser um espaço dialógico, de aquisição e construção de saberes. O trabalho dissertativo é ligado a um mestrado profissional, que visa além dos fundamentos teóricos, um produto ligado à prática de ensino de filosofia, o que torna o ensino, o foco desta pesquisa.

A pesquisa participante [...] é definida resumidamente como uma pesquisa na qual os próprios sujeitos a ela relacionados também estão envolvidos na construção do conhecimento e na busca de soluções para os seus problemas [...]. Nessa metodologia, muda o papel do sujeito da pesquisa: ele não é só objeto estudado, é também participante ativo de todo o processo. Muda também o papel do pesquisador: ele não é mais o único dono da verdade, manipulando os sujeitos e ditando os objetivos. (OLIVEIRA E QUEIROZ,

2007, p. 675, b).

Nesse capítulo apresentaremos a metodologia de ensino e resultados da aplicação de uma abordagem em afroperspectiva, uma abordagem que valoriza não somente a diversidade epistêmica mas, os aspectos culturais, sociais e étnicos, bem como as mudanças do próprio caminho de investigação.

Atenta aos problemas filosóficos abordados no passado, mas integrando também problemas filosóficos atuais. “Uma incursão afroperspectivista se caracteriza mais por explorar perspectivas pouco trabalhadas ou “invisíveis” que pela denúncia. Mesmo sendo indispensável criticar, descrever e rechaçar as implicações do racismo epistêmico”(NOGUEIRA, 2011, p. 36). Colaborando para que o estudante do Ensino Médio possa perceber outros horizontes, além dos definidos desde a colonização. Reconhecendo a pluralidade epistêmica na reflexão filosófica.

O desafio proposto foi transpor os aspectos teóricos dos capítulos anteriores, em uma prática teórico metodológica que pudesse ser aplicada em sala de aula. A partir do desafio proposto as escolhas acerca do desenvolvimento do estudo foram sendo feitas como: A) a escola; B) a série e turma; C) os instrumentos de pesquisa; D) análise dos dados do questionário socioeconômico; E) desenvolvimento, aplicação e do percurso metodológico; F) problematização, discussão e avaliação das estratégias; G) apresentação do estudo e discussão sobre a possibilidade de aplicação de metodologias afroperspectivista em outras turmas da escola.

Antecedendo o relato da fase empírica desse estudo, é interessante explicar a escolha da escola na qual a pesquisa foi desenvolvida, pois alguns fatores limitaram a escolha do campo como: O não afastamento da pesquisadora professora das atividades docentes durante todo o mestrado profissional, as responsabilidades da prática docente e, enquanto aluna de mestrado, encarar desafios a cada nova disciplina, bem como a busca por uma escola que estivesse aberta à proposta do estudo.

A escolha foi entre as duas escolas públicas que a professora pesquisadora trabalha, uma escola atende apenas à segunda fase do ensino fundamental e, a outra oferece ensino médio. A escola escolhida foi o Centro de ensino Graça Aranha, escola de ensino médio onde a professora trabalha desde 2015. O acolhimento por parte dos colegas e da gestão da escola sobre o desenvolvimento da pesquisa tornou

a escolha mais simples.

4.1 Espaço da pesquisa, Identificação e Histórico

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual, de ensino médio, localizada no centro da cidade de Imperatriz-MA, os dados apresentados foram retirados do Projeto Político Pedagógico (2021) em vigência na escola, e também, dados colhidos mediante entrevistas e observação participante. A descrição do campo de pesquisa inicia-se pelo âmbito histórico institucional.

O Centro de Ensino Graça Aranha é uma escola que pertence à rede estadual de ensino do estado do Maranhão. Está localizada à Rua 13 de maio s/n, na cidade de Imperatriz. Foi criada pelo Decreto nº 6.811 de 17 de maio de 1978, por meio da resolução nº 090/78 do Conselho Estadual de Educação. Funcionou inicialmente como parte do Grupo Escolar Mourão Rangel, localizado na Rua Godofredo Viana e contava com quatro turmas de Habilitação Básica em Eletricidade, Mecânica e Administração Financeira.

A partir de maio de 1980, passou a funcionar em prédio próprio, entregue pelo PERMEN (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino), auxiliado por recursos do BIRD (Banco Internacional e Desenvolvimento) e do Governo do Estado, que assumiu toda a responsabilidade de custo e manutenção da escola. Houve então a implantação dos cursos de Educação Geral, Magistério e Técnico em Contabilidade.

A partir de 1990, atendendo as deliberações da Coordenadoria de Ensino de 2º Grau, foram feitas modificações curriculares nos cursos Técnicos em Contabilidade, Técnico em Administração e Magistério. Tendo em vista o Projeto de Revitalização do Curso Magistério da Coordenação do Ensino de 2º Grau e Secretaria de Educação e segundo o Decreto do governo do estado, o Centro de Ensino de 2º Grau, passou, a partir de 1998, a denominar-se Centro de Referência para Formação do Magistério Graça Aranha, com o objetivo de preparar professores/as.

Em 2002, voltou a matricular estudantes para o Novo Ensino Médio – Educação Geral, tendo em vista que o curso Normal em nível médio só funcionou até 2004. Hoje a escola oferece educação em nível médio regular, nessa modalidade (1º,

2º e 3º anos) são oferecidos nos turnos matutino e vespertino. No corrente ano, o Centro de Ensino Graça Aranha possui em torno de 1060 estudantes matriculados/as nos três anos do Ensino Médio, distribuídos nos dois turnos. Até 2018 era exigida a aprovação em um exame realizado pelo Governo do estado para o ingresso na instituição, a partir de 2019, o critério adotado foi o acesso ao site oficial do governo, dessa forma, os/as primeiros/as estudantes que acessavam tinham suas vagas garantidas.

O prédio da escola anteriormente apresentada está localizado no centro da cidade de Imperatriz-MA e dispõe de 14 (quatorze) salas de aula, 1 (um) auditório, 1 (um) pátio coberto, 1 (uma) sala de Laboratório de Informática, 1 (uma) sala de vídeo, 1 (uma) sala de Linguagem, 1 (uma) Biblioteca, 1 (uma) quadra de esporte e uma extensa área de vivência.

No setor administrativo, para fortalecer o trabalho de gestão, a escola dispõe de uma sala de direção, uma sala de secretaria, um arquivo morto e um almoxarifado. O setor pedagógico que está diretamente ligado ao docente, discente, pais e comunidade, conta com 1 (uma) sala de coordenação, 1 (uma) sala de orientação, 1 (uma) sala de professores, 1 (uma) sala do Departamento de Educação Física e 1 (um) almoxarifado.

Quanto ao corpo de funcionários, a escola tem uma equipe de 45 professores/as, sendo 42 pertencentes ao quadro de funcionários efetivos do estado, desse total, dez professores possuem mestrado e dois possuem doutorado. A escola conta com uma equipe de apoio pedagógico, formada por 15 (quinze) profissionais.

Entre eles/as estão a Gestora Geral, licenciada em Letras/Inglês; Gestora Adjunta, licenciada em Biologia; um secretário, com licenciatura em Química e Especialista em Informática aplicada na Educação, Mestrado e Doutorado em Ciência e Tecnologia de Materiais; e 1 (um) auxiliar de secretaria, 3 (três) auxiliares de serviços gerais (ASGs), e 4 (quatro) seguranças contratados por empresas terceirizadas, em convênio com o governo do Estado do Maranhão.

No setor pedagógico, em atendimento ao professor e aos/às estudantes a escola conta com o trabalho de 4 (quatro) coordenadoras: 1 (uma) pedagoga, 1 (uma) licenciada em letras, 1 (uma) licenciada em biologia e 1 (uma) licenciada em Arte. Entre as ações de coordenação estão as de atendimento às demandas geradas pelo

Conselho Escolar, acompanhamento do rendimento dos/as estudantes, contato com a família e trabalho de aprimoramento da postura de cada turma. Segundo o documento a escola possui uma missão que expressa seus valores éticos e ideológicos.

O Centro de Ensino Graça Aranha tem como função social construir conhecimentos e criar relações positivas e democráticas entre os sujeitos envolvidos no processo educativo...desenvolvendo valores éticos e morais, promovendo crescimento integral do/a estudante, contemplando trabalho, ciência, tecnologia e cultura, para que este/a prossiga em seus estudos, inserindo-se no mercado de trabalho, favorecendo o exercício da cidadania. Buscamos reconhecimento em nível nacional pela qualidade do ensino, pelo envolvimento com as questões sociais e pela progressão nos resultados das avaliações internas e externas (CENTRO DE ENSINO GRAÇA ARANHA, 2021, p. 10).

O Centro de Ensino Graça Aranha desenvolve ao longo do ano uma série de projetos que estimulam o educando a construir um olhar mais amplo em várias esferas sociais. Dentre eles podemos destacar: Semana de Ativismo da Mulher, MOCIGA (Mostra Científica e Cultural do CEGA), Olimpíada de Matemática, Olimpíada de Língua Portuguesa, Semana da Consciência Negra, entre outras ações que a escola desenvolve durante o ano. A equipe escolar trabalha de forma interdisciplinar no desenvolvimento dos projetos, uma abordagem metodológica que proporciona maior articulação e reflexão entre os diversos componentes curriculares ou entre as heterogeneidades de uma mesma ciência, garantindo uma análise mais dinâmica e sistêmica da realidade.

4.2 A turma

A escola possui quatro turmas de terceiro ano no turno matutino, e quatro no turno vespertino, as turmas são definidas por ordem de idade, 300, 301, 302 e 303, de forma que a turma 303 sempre possui os alunos mais velhos e costuma ser a turma mais trabalhosa dos terceiros anos.

Diante desse desafio, a turma 303 do turno vespertino, foi a turma escolhida para a aplicação dos questionários e desenvolvimento da sequência didática. Sendo que a mesma possui 38 alunos matriculados, no geral os alunos são alunos

frequentes, dos quais 18 são meninas e 20 meninos. É uma turma na qual parte dos alunos está preocupada com ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio.

O desempenho escolar e o que farão no futuro é outra parte que merece ser destacada, pois há ainda muitos discentes dispersos das atividades propostas pelos professores, o que pode ser facilmente evidenciado no volume de conversa em sala e nas constantes reclamações sobre a turma na sala dos professores.

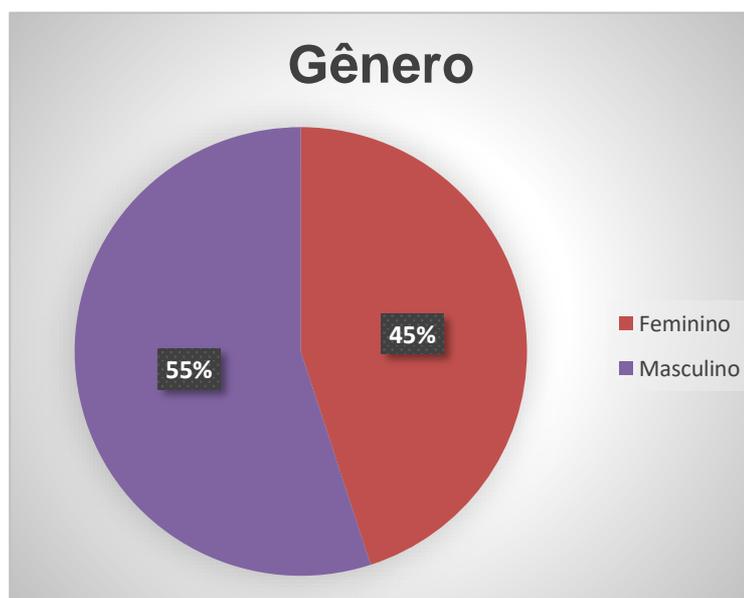
Optou-se por desenvolver a pesquisa com estes estudantes por entender que eles estão em fase final desse ciclo da educação básica, com familiaridade com a disciplina de filosofia, e amadurecimento da capacidade de formular conceitos e argumentos críticos.

Tendo como intento problematizar a filosofia africana e afrodiaspórica com as relações raciais presentes na sociedade, preparou-se como instrumento de pesquisa preliminar, um questionário para extrair informações sociais e econômicas do grupo de estudantes que participaram do estudo.

Os questionários foram aplicados na turma, no dia 16 de fevereiro de 2023. O mesmo visou colher dados gerais sobre as condições de vida dos estudantes, sua relação com a disciplina de filosofia e o conhecimento sobre a temática africana. Ao todo, foram entrevistados 32 dos 38 alunos matriculados na turma. Os outros seis discentes não estavam presentes no dia da aplicação do questionário. Parte dos questionários aplicados constam nos anexos deste trabalho.

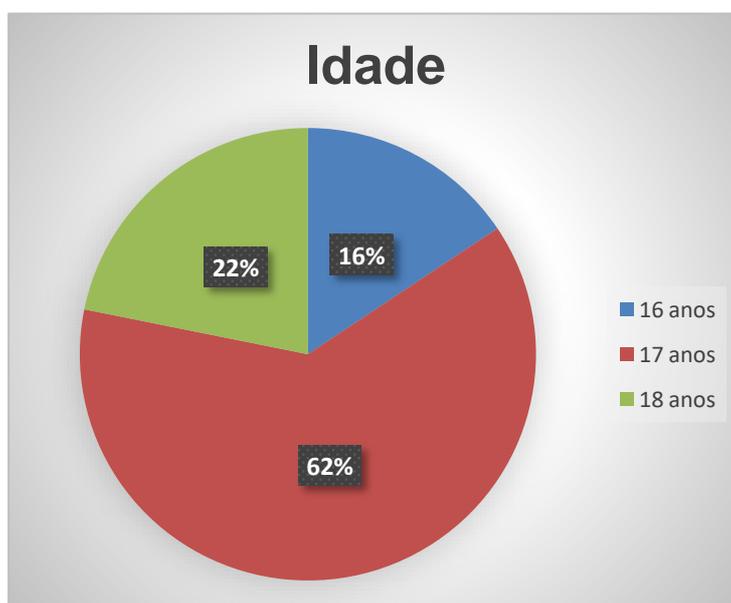
Os participantes foram questionados quanto à idade, cor, situação econômica, formação acadêmica dos pais, forma como encaram a disciplina de filosofia, sobre diversidade, quanto à temática africana e a imagem do negro que os mesmos possuem. Como resultado da entrevista, verificou-se que a maior parte dos participantes do levantamento eram de sexo masculino (55%). As estudantes eram (45%).

Gráfico 1: Gênero dos alunos do 3º Ano da Escola Graça Aranha, turma 303V.



Fonte: Autoria própria.

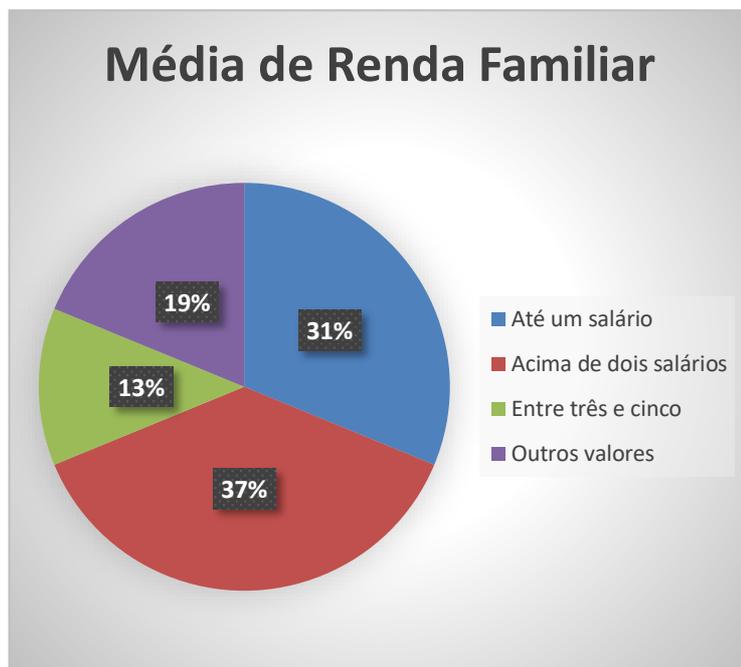
Gráfico 2: Idade dos alunos do 3º Ano da Escola Graça Aranha, turma 303V.



Fonte: Autoria própria

Sobre o quesito idade da turma, evidenciou-se que na data da coleta dos dados, 22% da turma já estava, em média, um ano acima da idade esperada e 16% completaria 18 anos ao longo do ano, somando-se a esse percentual.

Gráfico 3: Média de renda familiar dos alunos do 3º Ano da Escola Graça Aranha, turma 303V.



Fonte: autoria própria

Sobre renda familiar o que se pode constatar é que 69% da turma possui uma renda familiar entre um e um pouco mais de dois salários mínimos.

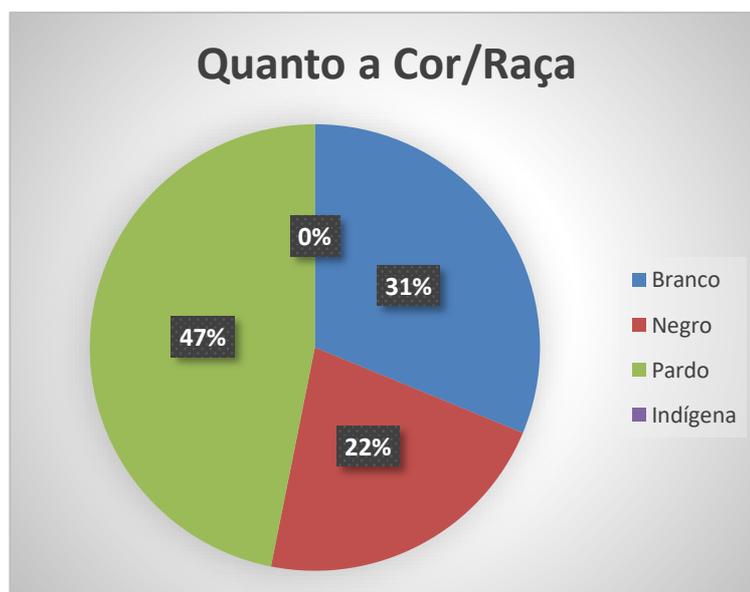
Gráfico 4: Escolaridade dos pais dos alunos da turma 303V.



Fonte: autoria própria

Sobre a escolaridade dos pais apenas 19% possuem ensino superior, a maior concentração no nível de escolaridade é no ensino médio, com 66%, e 12% possuem apenas ensino fundamental, enquanto 3% não souberam informar.

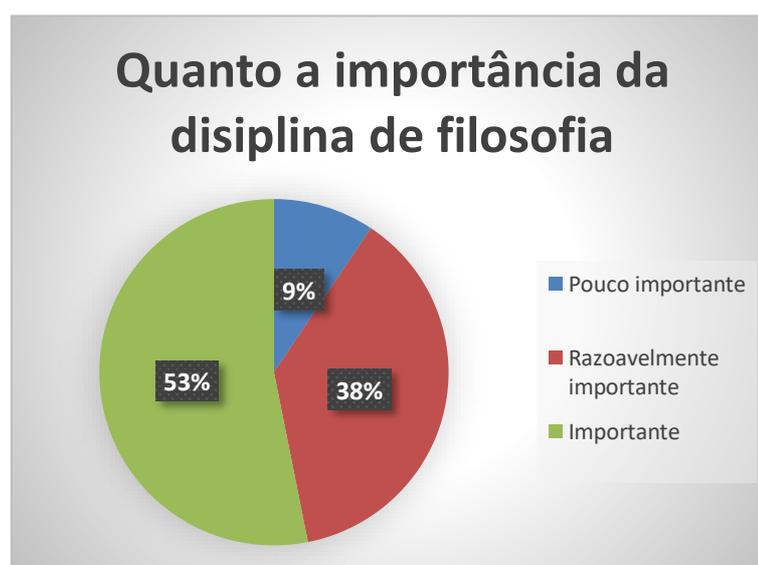
Gráfico 5: Raça\cor dos alunos do 3º Ano da Escola Graça Aranha, turma 303V.



Fonte: autoria própria

Quanto à raça 31% se auto-declara branco, 22% negros e 47% pardos.

Gráfico 6: Quanto à importância da disciplina de filosofia.

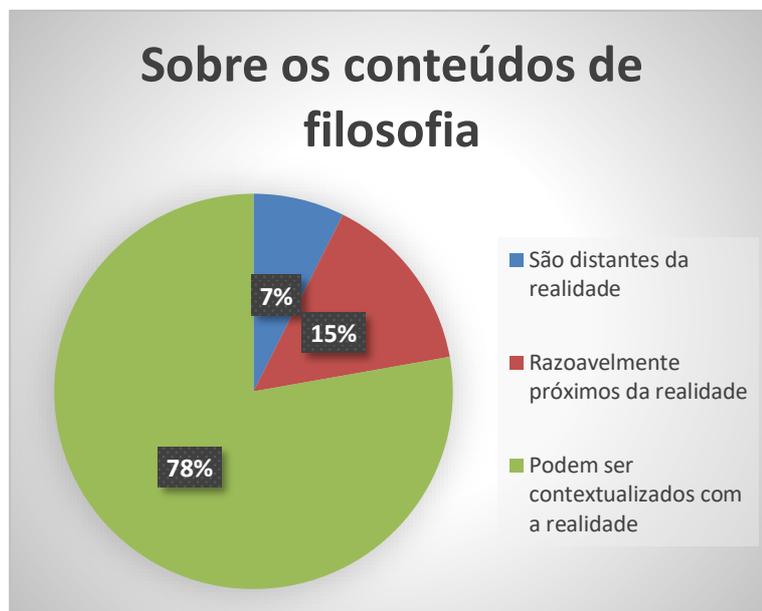


Fonte: autoria própria

Os alunos responderam a esse quesito de forma que 53% consideram a

disciplina importante e 38% a consideram pouco importante, apenas 9% a consideram razoavelmente importante.

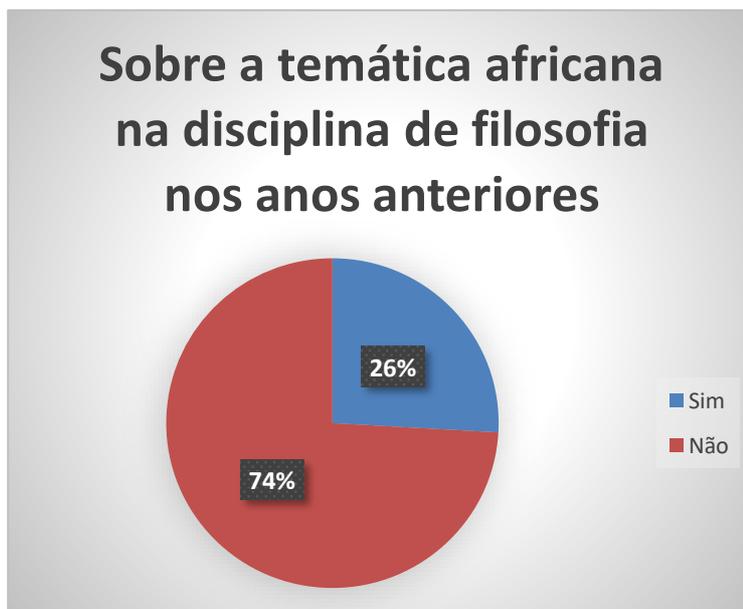
Gráfico 7: Sobre os conteúdos de filosofia e sua aproximação com a realidade.



Fonte: autoria própria

Nesse quesito 7% dos alunos consideram os conteúdos distantes da realidade, 15% consideram os conteúdos razoavelmente próximos da realidade e 78% acreditam que podem ser contextualizados à realidade dos discentes.

Gráfico 8: Sobre a abordagem da temática africana na disciplina de filosofia nos anos anteriores.



Fonte: autoria própria

Nesse quesito 26% dos alunos haviam visto a temática em anos anteriores e 74% não tinham estudado sobre a temática em questão. Diversidade importante, 29.6% não consideram importante e 14.8% a consideram razoavelmente importante.

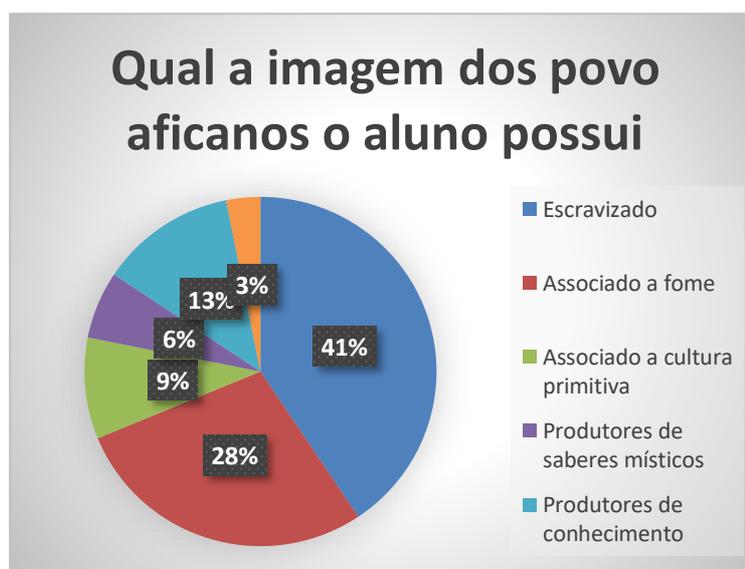
Gráfico 9: Sobre a importância da diversidade étnica e conceitual no processo de aprendizagem.



Fonte: autoria própria

Quanto a esse questionamento 63% acreditam ser importante, 3% afirmam ser pouco importante e 34% não responderam.

Gráfico 10: Sobre qual a imagem dos povos africanos e afrodescendentes os alunos possuem.



Fonte: autoria própria

A este quesito 41% dos participantes, associam os povos africanos à imagem de escravizados, 28% associam à fome, 9% associam à cultura primitiva, 6% produtores de saberes místicos, 13% associam a produtores de conhecimento, 3% ligados à criminalidade.

De acordo com os questionários foi possível perceber alguns aspectos, o econômico, no qual a maioria dos estudantes são oriundos de famílias pobres, a maior parte dos pais possuem apenas o ensino médio, o que explica em determinada medida, a renda familiar. Quanto à raça ou cor, mais de quarenta por cento da turma declara-se pardo, mesmo que apresente fenótipos negroides.

Sobre a disciplina filosofia a maior parte a considera importante, com conteúdos que podem ser contextualizados com a realidade. Quanto à diversidade étnica e conceitual mais da metade dos alunos a considera importante para a aprendizagem.

O último questionamento foi o dado que sintetizou a força da herança colonial brasileira no processo de significação do outro, no qual apenas treze por cento dos

estudantes, tem uma imagem dos africanos ou afrodescendentes, ligada à produção de conhecimento, ao passo que 41% dos estudantes, associam os povos africanos a uma imagem de escravizados.

O questionário disponibilizou à pesquisadora os dados-base para a compreensão dos sujeitos da pesquisa, ampliando o panorama de compreensão metodológica a ser assumido no desenvolvimento do estudo.

4. 3 Descrição dos instrumentos de pesquisa

Buscaram-se instrumentos de pesquisa em concordância com o objetivo proposto, promover um ensino de filosofia plural, em diálogo com filosofias ocidentais e não ocidentais, desconstruindo o racismo epistêmico, e os estereótipos associados ao povo negro, com a inserção de filósofos e filósofas que debatem a problemática do povo africano e os negros em diáspora.

Dentre os instrumentos utilizados o primeiro deles foi o planejamento, seguido da escolha dos autores, seleção do material, organização da sequência didática, aplicação de questionários, momento de sensibilização e escuta, permitindo aos estudantes apresentarem suas impressões, garantindo participação e engajamento dos alunos enquanto sujeitos do processo de aprendizagem, com debates, mapa mental, produção de *podcasts* e apresentação de seminário.

Planejamento

O planejamento foi orientado pelo objetivo da pesquisa, promover um ensino de filosofia plural, em diálogo com filosofias ocidentais e não ocidentais, desconstruindo o racismo epistêmico, e os estereótipos associados ao povo negro, com a inserção de filósofos e filósofas que debatem a problemática do povo africano e os negros em diáspora. Para isso os elementos que compuseram o planejamento da sequência didática serão apresentados logo abaixo, o detalhamento dos planos de aula está nos anexos deste trabalho.

Objetivos.

Escolha dos conteúdos a serem trabalhados.

Metodologia das aulas.

Autores escolhidos.

Duração das atividades a serem desenvolvidas.

Materiais e recursos.

Momento avaliativo.

Questionários.

Os questionários foram utilizados como instrumento preliminar da pesquisa, e possibilitou traçar o perfil inicial dos estudantes. Mesmo a pesquisa apresentando um caráter mais discursivo e dialógico, os questionários ofereceram um panorama inicial dos sujeitos envolvidos.

Debates, mapa mental, podcasts e seminários.

Os instrumentos metodológicos, debate e seminário, foram escolhidos devido ao caráter discursivo da proposta, na qual pretendia estimular a reflexão e o posicionamento crítico, assim como a capacidade argumentativa dos estudantes; o mapa mental trabalha a escrita através da síntese do conteúdo em tópicos; o *podcast* é um recurso de mídia, que o aluno apresenta o seu ponto de vista sobre o tema em discussão, através de áudios curtos, aos quais podem ser postados em diversas plataformas, no caso da pesquisa no *drive* do grupo de *whatsapp* da sala, visto que todas as turmas da escola possuem grupo de *whatsapp*.

4.4 A sequência didática

As sequências didáticas (SD) têm a função de apresentar uma série de procedimentos capazes de levar o/a estudante a uma reflexão sobre o objeto de estudo, em uma temática específica, elencando as atividades para sua motivação, a apropriação dos conteúdos escolares e o acionamento dos processos de compreensão, fixação e transposição de conceitos, conhecimentos, elementos, relações, informações e experiências, para a produção de novos entendimentos acerca da realidade.

Essa forma dinâmica e processual da sequência didática não pode ficar

reduzida apenas ao que acontece na aula, ela deve ser compreendida para além... Deve considerar também o antes e o depois, e nesse sentido, o planejamento e a avaliação da prática são partes fundamentais do trabalho docente, “a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados” (ZABALA, 1998, p. 17).

O modelo escolhido de Sequência Didática prioriza o debate, a participação do grupo e as fontes de pesquisa, em uma unidade de análise prática didática. Essa prática deve seguir um planejamento e organização estrutural que garanta a consecução de certos objetivos educacionais que podem reverberar para além das atividades escolares. As atividades foram organizadas de maneira sistemática, partindo de conhecimentos prévios dos estudantes, com posterior inserção de novos saberes. A sequência didática foi desenvolvida em um total de sete aulas em uma turma de terceiro ano do turno vespertino do Centro de Ensino Graça Aranha.

O percurso metodológico apresentado a seguir é resultado de uma sequência didática aplicada em uma turma de terceiro ano do ensino médio. As práticas partem do macro universo da prática docente, aplicados no micro universo de uma sala de aula. Assim, entendemos que o estudo é aberto, flexível, e, desta forma, pode e deve, ser revisto e adaptado, às realidades locais e situacionais de cada professor ou professora que se aventurar a empregá-las.

4.4.1 Em sala de aula

A primeira aula aconteceu no mês de fevereiro de 2023. Nesse encontro inicial, começamos com dois questionamentos: “O que é verdade?” e “O que é conhecimento?” As respostas iniciais dos alunos foram tímidas, a pesquisadora apresentou questionamentos sobre informações oriundas das redes sociais, do contexto cultural e da educação escolar, uma parte significativa da turma apresentou mais dificuldades para conceituar o que é verdade e quem define o pode ser considerado verdadeiro.

As respostas acerca do que é conhecimento, tiveram, em sua maioria, um elemento comum: conhecimento é o que é adquirido na escola e nos livros. Na fala da maioria dos estudantes, o conhecimento está relacionado à produção literária, mas

a maioria deles admitiu ler pouco, e buscarem a internet como fonte de conhecimento. O objetivo inicial foi provocar uma reflexão crítica nos alunos “instaurando a reflexão sobre pensar o que se pensa” (FLOR DO NASCIMENTO, 2012, p. 5). O conhecimento verdadeiro é assim considerado desde quando? E quem define o que é conhecimento? Nesse sentido questionar e compreender que os “conceitos filosóficos não são universais, pois não existem os mesmos conceitos em todas as culturas e alguns conceitos adquirem outros significados em diversas culturas” (MACHADO, 2012, p. 2), fazia parte do objetivo dessa primeira etapa do estudo.

Como atividade da semana, foi encaminhado o texto, em PDF, *O perigo de uma história única*, da nigeriana Chimamanda Adichie (2010), para a leitura e debate na segunda aula. A escritora é reconhecida como uma das importantes jovens autoras anglófonas de sucesso, atraindo uma nova geração de leitores de literatura. A escritora possui uma linguagem bem próxima da linguagem dos jovens, facilitando uma possível identificação com a turma, o texto e o link do vídeo que possuem o mesmo título foram encaminhados aos alunos na expectativa que o maior número possível de alunos lesse ou assistisse ao vídeo.

Na aula seguinte, para a surpresa da pesquisadora, apenas três alunos não haviam lido o material ou visto o vídeo. O debate em sala foi iniciado pela professora pesquisadora pelo seguinte questionamento: Qual a relação do título do texto com a ideia de verdade e conhecimento que nós temos?

A seguir reproduziremos a fala de alguns dos alunos.

A autora diz que a ideia que ela tinha, inclusive sobre pessoas que trabalhavam na casa dela, não eram reais, eram em partes, fruto do preconceito dela. (Aluno A)

Professora posso ler parte do texto que eu destaquei? "Para liquidar os povos, começa-se por lhes tirar a memória. Destroem-se seus livros, sua cultura, sua história. E uma outra pessoa lhes escreve outros livros, lhes dá outra cultura e lhes inventa uma outra História". - Milan Kundera. "O Livro do Riso e do Esquecimento. Nesse ponto professora, acho que ela quis dizer a verdade que ela acreditava não havia sido escrita pelo seu povo. (ALUNO B)

"A parte que mais me chamou atenção é quando ela disse que já tinha lido quase todos os clássicos da literatura inglesa, isso fazia ela escrever como se fosse uma, ela falava de temas, costumes e comidas desconhecidas para a maioria dos nigerianos, eu acho

que ela não se via africana".(Aluna C)

O debate foi bastante fluido; muitos alunos participaram, os comentários foram diversos, desde o completo desconhecimento da autora, até a exaltação da roupa e cabelo, com comentários do tipo (muito arrojada) e (irônica). Algumas meninas negras da sala evidenciaram que após o vídeo tinham pesquisado outros vídeos e materiais da Chimamanda e ficaram surpresas ao descobrir que em abril de 2014, ela foi nomeada entre os 39 escritores mais importantes do mundo, com idade inferior a 40 anos. A professora pesquisadora questionou os alunos sobre o motivo da autora conhecer mais a literatura inglesa do que a literatura nigeriana e como poderíamos relacionar esse ponto com o ensino de filosofia? Houve um silêncio inicial até que uma aluna levantou a mão e disse:

Professora, eu acho que o processo de colonização fez isso, eles criaram uma idéia que tudo deles era bom e na África só existe fome, e de certa forma a gente aprende isso nos livros da escola.(ALUNO D)

Problematizamos a universalidade e unilateralidade do ensino centrado no pensamento europeu enfatizando que as produções epistêmicas estão localizadas na história e refletem uma cultura, “um filósofo não pode deslocar o seu lugar de fala filosófico, do seu lugar de origem; é imprescindível pensar filosofia desde o contexto em que se está inserido”(MACHADO,2012,p.3). Os alunos puderam perceber que as relações de desigualdade racial, instituídas no processo colonial, podem ser percebidas no processo de, através da centralização epistêmica.

4.4.2 Uma parada obrigatória

A segunda fase da pesquisa ocorre depois de um hiato de um mês devido ao movimento grevista deflagrado em toda a rede de ensino estadual do Maranhão. O retorno ocorre na primeira semana de abril e a aplicação da sequência didática tem sua continuidade.

Nesse momento a pesquisadora utiliza o livro didático adotado pela escola e um texto suplementar. O material utilizado pelas turmas de terceiro ano na escola é o

livro da editora SM *Reflexões: Filosofia e cotidiano*, (2016) o texto suplementar utilizado foi a *Ética do ubuntu*. (Ramos 2002) Os alunos foram divididos em duplas e fariam um mapa mental sobre a concepção ética de Aristóteles, Kant e Ramos.

Mongobe Ramos filósofo sul-africano é um dos principais pensadores que popularizou a filosofia africana, e especificamente a filosofia ubuntu. Conceitos como justiça e direito podem ser entendidos por meio da filosofia ubuntu demonstrando como o racismo nega a humanidade compartilhada entre colonizador e colonizado.

A partir do mapa mental, as duplas deveriam produzir um *podcast*, com, no máximo três minutos. A proposta era contextualizar os conceitos dos filósofos com a realidade atual; a mídia seria postada no *drive* do grupo da sala, todas as salas da escola possuem um grupo de *whatsapp*, administrado pelo líder de turma e coordenação da escola, como um canal de comunicação.

Dessa forma os alunos poderiam ouvir os *podcasts* e comentaríamos sobre aqueles em que eles consideraram mais importantes, já pensando na aula seguinte. Ao iniciar a quarta aula a pesquisadora percebeu que uma parte pequena da turma havia conseguido produzir o *podcast*, os alunos apresentaram suas dificuldades, que foram bem mais relacionadas aos conceitos kantianos, que propriamente a produção da mídia. Então discutimos, neste momento houve uma aula expositiva sobre imperativo hipotético e categórico de Kant.

Na quinta aula as duplas já haviam conseguido postar os *podcasts* no *drive*, e a sala estava pronta para discorrer sobre a experiência. Alguns alunos fizeram anotações sobre os áudios, tivemos ao todo quinze áudios postados, com uma duração entre dois e três minutos. Os conceitos éticos mais comentados foram de Kant e de Ramos, na produção dos alunos, alguns dos comentários dos alunos serão reproduzidos aqui.

Na ética de Aristóteles o meio termo ou o equilíbrio é o ponto que faz os homens serem virtuosos, que o excesso prejudica tudo. No Brasil essa ética seria impossível, já que as pessoas mesmo havendo leis e punições, só fazem coisas para se beneficiar, além do que o nosso padrão de felicidade é egoísta.(ALUNO E)

Para Kant a ética é um dever orientado pela razão e tem que ser obrigação de todo mundo, eu faço as coisas não por gostar, mas por ser o certo a fazer, eu gosto da ética de Kant ser regulada pela razão e não pela fé, mas acredito que

as pessoas fazem o as coisas erradas de forma consciente, o que faz elas não fazerem são as consequências. (ALUNA C)

Confesso que tive que ler algumas vezes o texto do Ramose pra eu entender, e achei a ética dele bem diferente do que eu tinha aprendido até hoje sobre isso, achei massa a ideia dele do ser-sendo e da total-idade\ un-idade, eu entendi que é a unidade dentro do todo e vice versa, você faz o bem para o todo e esse bem também é pra você, não há como fazer mal para um sem fazer mal para todos. É se sentir parte. Eu acho que se nós conseguíssemos usar essa ética pelo menos na nossa casa, as famílias seriam melhores. (ALUNA D)

A discussão ganhou um rumo não esperado pela pesquisadora e a muitos problemas do cotidiano dos adolescentes, foram sendo elencados, tais como religião, política, relações familiares e postagens em redes sociais. Muitos questionaram sobre como a ética ubuntu, não acreditando ser possível sua aplicação na prática.

A professora pesquisadora apresentou um questionamento para a reflexão. Das três concepções qual delas é mais diferente e qual a importância dela para o debate? Os alunos não tiveram dúvida ao afirmar que a ubuntu era a mais distinta. Algumas das falas serão reproduzidas abaixo.

É o mesmo conceito visto de pontos diferentes, não tem essa de certo e errado, são diferentes e devem funcionar em aspectos diferentes também. (ALUNA E).

Eu nunca tinha ouvido falar dessa ética ubuntu, mas eu acho que ela é a mais humana das três, pensamos muito no eu e não nos importamos com o coletivo. (ALUNO F).

Kant é o cara da ética, o ser humano precisa fazer o que é certo de forma racional, o ubuntu não funcionaria no Brasil, aqui as pessoas dão um jeito de se beneficiar em tudo. (ALUNO G).

Nesse ponto conseguimos fazer o que Renato Nogueira chama de afroperspectivizar, tornar o ensino de filosofia plural, inserindo outras epistemologias, “é contra o epistemicídio, especialmente a desqualificação epistêmica que invisibilizou

as produções negro-africanas que é oportuno propor uma geopolítica da diferença, uma filosofia anti-racista, receptiva aos debates feitos por escolas não ocidentais”.(NOGUEIRA , 2014, p.28). A inserção de filosofias não ocidentais na turma, oportunizou aos alunos uma perspectiva mais ampla sobre a reflexão filosófica.

Na sexta aula chegávamos à reta final da sequência didática. Então, dividimos a sala em grupos, sorteamos os nomes dos filósofos Hannah Arendt, Sueli Carneiro, Achille Mbembe, Angela Davis e Michel Foucault. Os cinco grupos tiveram que pesquisar a biografia de cada um dos filósofos e sua concepção sobre o poder do Estado. A forma de apresentação ficaria livre e o tempo seria entre 7 e dez minutos para cada grupo. A sala foi dividida nos grupos e orientações e sugestões foram feitas a cada grupo de forma individual.

Na semana seguinte o grupo um, que ficou com Hanna Arendt, começou a apresentação. A sala ficou em círculo e dois alunos apresentaram a biografia dela de forma oral, outros três alunos apresentaram o pensamento da filósofa destacando a violência e a dominação como aspectos ligados ao poder segundo Arendt.

O grupo dois apresentou Foucault. Esse grupo utilizou o data show, apresentavam os slides e a medida que a apresentação dos slides passavam alguns alunos comentavam, todos os alunos apresentaram e apesar de nervosos, o trabalho foi muito organizado, as instituições disciplinares foram apresentadas como exercício de poder.

O grupo três apresentou Achille Mbembe. O grupo destacou os principais tópicos da sua biografia, imprimiram uma foto do filósofo e colaram no cartaz, relacionaram o concepção de poder do filósofo, com o processo de colonização do país e a reprodução cultural, o grupo era o menor grupo em número de participantes, havia apenas cinco componentes, não utilizaram grandes recursos, mas estavam muito seguros durante a apresentação.

O quarto grupo apresentou Sueli Carneiro. Apresentaram os slides com a biografia da filósofa, e um trecho de uma entrevista dela falando sobre a violência sofrida pelas mulheres e jovens negros no Brasil. As políticas públicas e a situação do jovem negro foi o aspecto abordado pelo grupo. O grupo abriu para a participação dos colegas e houve uma boa participação.

O horário encerrou e os alunos pediram para a professora do horário seguinte, disponibilizar dez minutos de seu horário para que o quinto grupo pudesse apresentar. O grupo apresentou Ângela Davis, filósofa norte Americana. O grupo apresentou a biografia da autora e a análise da filósofa sobre o poder de polícia e sistema prisional. O grupo apresentou alguns pontos sobre a situação dos presídios, e abriu para os comentários da turma.

Alguns alunos já conheciam a autora, e acabaram por relacionem-na ao grupo dos *black panthers*, os panteras negras, atualmente representado nos filmes como um super herói. Os dez minutos solicitados à professora do horário, se transformaram quase em 20 e finalizamos as apresentações, o último encontro foi o momento de escuta, sobre a experiência dos alunos com autores africanos, afrodescendentes e afrodiaspóricos. Começamos a aula com a última pergunta do primeiro questionário feito à turma. Qual a imagem que você possui dos africanos e afrodescendentes?

A turma estava disposta em círculo e como aconteceu durante toda a sequência didática, os alunos foram ouvidos, e agora as respostas já estavam diferentes do questionário. Apresentaremos algumas a seguir.

Acredito que a ideia que eu tinha dos povos africanos, seus descendentes como escravizados, é parte daquilo que a escola ensina e também por não conhecer suas produções. (Aluno L).

Eu percebi que mesmo sendo negro, eu também sou racista e não pensava nos negros como intelectuais, é uma oportunidade de tentar mudar essa minha visão.

Na realidade todas as aulas trouxeram, de alguma forma, uma contribuição e o espaço dado nessas aulas para ouvir e escutar os colegas foi bom, às vezes teve um conflitozinho entre os colegas que discordavam, mas foi muito bom no geral. (ALUNA J)

A participação foi muito boa, e o tempo nesse último encontro foi nosso inimigo, a avaliação sobre as aulas foram positivas, alguns colocaram como fator negativo a curta carga horária disponibilizada para as discussões, muitos afirmaram que precisamos conhecer mais o trabalho e publicações desses e outros autores, e que a imagem que tinham na cabeça é o que foi ensinado fora, mas também dentro da escola.

A expectativa do seminário seria colocar os alunos no exercício primeiro da

pesquisa e do estudo com autores ocidentais e não ocidentais, analisando o mesmo problema filosófico, utilizando o material didático e recorte de textos dos autores Angela Davis, *Estarão as prisões obsoletas?* (2018), Achille Mbembe, *A crítica da razão negra* (2018) e Sueli Carneiro, *A construção do outro como não ser como fundamento do ser* (2015), por não estarem no material didático, mas permitindo a livre pesquisa em busca de outros materiais.

O tempo curto para a organização e desenvolvimento do seminário foi um problema, que teria sido ainda maior sem a colaboração dos colegas que ao longo do desenvolvimento do estudo cederam parte dos seus horários visto que essa turma é, para muitos colegas, uma turma muito conversadeira; a pesquisadora valeu-se dessa característica e o envolvimento da turma com o desenvolver da pesquisa, foi um elemento que ajudou muito durante os sete encontros que na prática ultrapassaram as sete aulas.

4.4.3 Análise da aplicação da sequência didática

A análise da aplicação da sequência didática deu-se pelo objetivo proposto e metodologia escolhida. Estes foram os parâmetros utilizados para a avaliação do percurso metodológico. O objetivo geral anteriormente citado é: Promover um ensino de filosofia plural, em diálogo com filosofias ocidentais e não ocidentais, desconstruindo o racismo epistêmico, e os estereótipos associados ao povo negro, com a inserção filósofos e filósofas que debatem a problemática do povo africano e os negros em diáspora. Os instrumentos metodológicos priorizavam a argumentação, mesmo as atividades escritas, o processo de avaliação acerca da aprendizagem dos estudantes é qualitativo, em que se pensa o processo avaliativo como democrático, formativo e global, seguindo as (SILVA e GOMES, p. 376, apud LISBOA, 2019, p. 111). Sobre o objetivo geral acreditamos tê-lo alcançado mesmo que parcialmente, ao longo dos sete encontros, o ensino de filosofia foi desenvolvido com epistemologias ocidentais e não ocidentais, a desconstrução do racismo epistêmico e os estereótipos associados ao povo negro acreditamos que demos apenas passos iniciais de longo caminho a ser percorrido.

Sobre o percurso metodológico, a escolha pela turma tida como mais problemática

dos quatro terceiros anos foi uma escolha arriscada, no entanto ao privilegiar o debate e o espaço de escuta dos argumentos dos estudantes, permitiu a cada encontro as atividades propostas eram desenvolvidas com certo sucesso, mediar as opiniões contrárias durante esses momentos manteve o percurso sempre desafiador. O espaço de um tempo de horário por semana para a disciplina de filosofia de certa forma prejudicou a aplicação da sequência didática que precisou da colaboração dos colegas professores que cediam parte dos seus horários, para a conclusão das atividades.

A aprendizagem dos estudantes foi feita mediante a observação. Participação e desenvolvimento nas atividades, os estudantes no geral eram participativos, as atividades orais e escritas foram apresentadas pela maioria da turma, no entanto a capacidade de argumentar criticamente é um aspecto que não foi amplamente atingido, muitos alunos durante a aplicação da sequência didática expressavam algumas falas pouco críticas sobre as temáticas abordadas.

O planejamento inicial contava com a execução perfeita de todas as atividades em cada um dos encontros, não calculando corretamente o tempo, o que de certa forma sobrecarregou os estudantes, havendo pouco espaço para a construção e desenvolvimento das atividades seguintes.

De forma geral reconhece-se aqui uma preocupação de explorar várias temáticas, de provocar a participação dos alunos e ainda apresentar o percurso metodológico como uma proposta aos colegas da área de humanas. Representando assim um certo excesso de atividades.

O cumprimento da sequência no período proposto passou pelo companheirismo dos colegas, pela humildade da pesquisadora professora em solicitar ajuda aos colegas, e reconhecimento que o planejamento não é estático ou inflexível, o diálogo e a boa relação entre os colegas professores foi a chave que permitiu a superação das situações problema que foram surgindo.

4.4.4 Compartilhando um pouco mais

O estudo desde o início objetivava desenvolver e aplicar uma sequência didática

que pudesse evidenciar a possibilidade de inserção da filosofia africana e afrodescendente e afrodisapórica com a filosofia da tradição. A esse respeito reafirmamos sim é possível, o planejamento detalhado acerca do tempo de execução das atividades é o ponto de ressalva que foi exposto para os colegas na apresentação da sequência didática.

A escola possui no turno vespertino, na área de humanas, um total de oito professores, todos eles são efetivos do quadro do estado, três com vinte anos nessa escola, duas com aproximadamente dez anos e três com cinco anos, um grupo heterogêneo em idade e experiências de sala de aula.

A sequência didática foi apresentada ao grupo no mês de junho, a pesquisadora apresentou o problema inicial que a inquietava (A ausência da filosofia africana no material didático e no ensino de filosofia na escola Graça Aranha), e como essa inquietação orientou a pesquisa.

A professora produziu um infográfico que é apresentação texto visual das atividades desenvolvidas, tornando a compreensão mais fácil e atrativa, o material está nos anexos desse trabalho contendo o planejamento, objetivo da sequência didática, os autores escolhidos e materiais utilizados, modelo dos questionários e resultados obtidos, alguns dos mapas mentais construídos pelos estudantes e o *link* de acesso ao *drive* para ouvir os *podcasts* da turma, a professora pesquisadora apresentou o relato das experiências de cada fase e salientando a importância de práticas que buscam desconstruir o racismo epistêmico no ensino de filosofia e a promoção de um ensino de filosofia plural.

A professora pesquisadora agradeceu a disponibilidade dos colegas, não apenas pela presença na exposição do infográfico, mas pela parceria ao longo do desenvolvimento e execução da proposta, a apresentação foi muito positiva, os colegas parabenizaram pelo trabalho e sugeriram que o material fosse disponibilizado a todos os colegas no grupo geral da escola.

Assim o planejamento e todo o material utilizado foram disponibilizados no *driver* do grupo da escola, o que permite o acesso de todos os professores, sempre que desejarem, com o intuito de apresentar uma proposta não unilateral da filosofia de forma flexível. Assim cada professor de acordo com seu componente curricular e planejamento, pode ultrapassar os limites racistas e eurocêntricos encontrados nos

materiais didáticos e na prática de ensino. Em prol da construção de uma prática de ensino ancorada na diversidade.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A figura humana é plástica por definição. O sujeito humano por excelência é aquele capaz de se tornar outro, outro alguém que não ele mesmo, uma nova pessoa. É aquele que, compelido à perda, à destruição e ao aniquilamento, faz surgir desse acontecimento uma nova identidade.

(Achille Mbembe, 2018, p. 66)

A epígrafe deste capítulo indica uma capacidade humana por excelência, a capacidade de tornar-se outro, capacidade de transformar-se, de resgate e ressurgimento diante das matrizes, culturais, políticas e pedagógica; o homem estabelece padrões e pode romper com eles, o estabelecimento do racismo e a luta contra ele passa por essa capacidade de deixarmos de ser. A existência do racismo é tão latente quanto a necessidade do seu combate.

Este trabalho foi resultado de dois anos de muito esforço, as considerações acerca da sua finalização geraram na pesquisadora, um misto de emoções que foram vivenciadas ao longo desse processo, a certeza de que o caminho seria árduo e o questionamento de muitas das certezas que pensei estarem consolidadas.

O título deste último capítulo é intencional, pois como diz Ramose (2002) a filosofia é movimento, é ser sendo, se a filosofia é dinâmica e em constante movimento, as considerações aqui serão parciais, à medida que estamos convictos de que muitos argumentos de vários autores que problematizam o que foi apresentado nos capítulos anteriores, serão tencionados em trabalhos futuros, que verão aspectos que passaram despercebidos por nós, que explorarão de forma diversa os mesmos e outros autores, diante dessa verdade as considerações deste espaço reservado a conclusões ou considerações finais serão apenas parciais.

A desconstrução de práticas enraizadas leva tempo, a dissertação se propôs a problematizar a construção do discurso racista que divide a humanidade em raças; essa classificação colocou os povos africanos e os negros em diáspora, em uma posição de subalternidade e inferioridade intelectual. Os autores aqui expostos apresentaram como o processo de colonização aliado com o poder político econômico, retiraram a humanidade do povo negro escravizado e o acesso a sua cultura para os negros em diáspora.

A concepção racial eurocentrada transcorreu os séculos e atravessa as relações sociais e suas instituições. Não houve no trabalho a intenção de falar de um tipo específico de racismo, como o estrutural ou o epistêmico, mesmo que evidenciados em partes do texto. A “tese central é a de que *o racismo é sempre estrutural*, ou seja, ele integra a organização política e econômica da sociedade” (ALMEIDA, 2019, p. 15). O racismo epistêmico é estrutural, as relações raciais fazem parte da constituição cultural de um povo e não há restrições dessa relação a determinados espaços de convívio social.

O capítulo I da dissertação apresentou o racismo a partir da categorização dos humanos em raça, como uma construção ideológica social do período colonial, “com designações primárias a respeito dos povos escravizados” (MBEMBE, 2018, p. 25). Tornando a razão um privilégio do homem branco, a razão moderna foi influenciada pela lógica colonial, em consonância com a lógica capitalista, a capacidade reflexiva está ligada ao padrão racial, se os negros não pensam de forma complexa, como podem produzir filosofia? Esse questionamento racista atravessou a filosofia ocidental que se declarou como universal e unilateral, por isso a escolha do diálogo de Heidegger e Towa, autores que pensam a filosofia no seu tempo e a partir do seu lugar de origem.

O diálogo com Heidegger e Towa abriu possibilidades de entendimento sobre o descrédito dado à filosofia africana e afrodiáspórica. Todo pensamento filosófico não se dissocia do seu tempo e cultura, caminho de retorno indicado por Heidegger em busca do ser da filosofia, aponta a Grécia como seu ponto de encontro. Towa apresenta a filosofia como independente e autônoma, com uma coragem questionadora e subversiva de pensar o absoluto. No exercício de questionar o que é a filosofia as especificidades da própria filosofia foram sendo expostas, juntamente com as relações de poder que a envolvem.

Dessa forma o primeiro capítulo analisou o discurso da construção das raças, que serviu como base fundante para a longa história de hierarquização e invalidação epistemológica de povos não ocidentais, para tais categorias como raça, racismo, razão e filosofia foram problematizadas em prol de novas e reais perspectivas dessas construções, já tão enraizadas desde a nossa formação.

O capítulo II do trabalho discutiu a relação do eurocentrismo e o epistemicídio, a

centralização da Europa como produtora de epistemologias universais e o apagamento de produção oriundas de outras partes do globo, “a filosofia ocidental exclui a diversidade” (CARNEIRO, 2005). O eurocentrismo e epistemicídio são tomados no capítulo como parte do mesmo processo que subalterniza o outro, a resistência a esse processo foi discutido à luz da lei 10.639/03 que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e 92erceptível92ira em todas as disciplinas do currículo.

No entanto a efetivação da lei carece de integração no material didático. A filosofia africana ou afrodiaspórica ainda é ausente no material oferecido aos estudantes do ensino médio. O combate ao racismo epistêmico e a luta contra a naturalização das desigualdades raciais presentes no processo educacional, é preciso que outras vozes sejam ouvidas no processo de formação que permitam ensinar e pensar a partir de outras perspectivas.

O capítulo da pesquisa, foi construído a partir de uma sequência didática que discute as temáticas das orientações curriculares de formal plural, com autores da tradição presentes no material didático e autores, africanos e afrodiaspóricos, no intento de oportunizar aos estudantes, olhares filosóficos sobre o mesmo ponto, construídos por diferentes óticas.

O planejamento e a aplicação da sequência estiveram ligadas às construções de práticas ancoradas na diversidade epistêmicas que estimulasse a capacidade reflexiva argumentativa dos estudos; os objetivos em parte alcançados pelo estudo, reacenderam a chama ardente no peito desta professora de filosofia, que se via encantada com a fala crítica de alguns de seus alunos sobre as temáticas abordadas.

Parte dos alunos despertaram para a importância da valorização da diversidade e da percepção da herança racista reproduzida no ensino de filosofia. As falas dos alunos, que de forma inicial, estranharam ver a filosofia abordada por negros, em uma estranheza inicial, foi aos poucos transformando a ideia construída acerca dos negros na cabeça. Vê-los falar de forma tímida ou desenvolta nos debates, *podcasts* e seminários, inflou ainda mais a nossa esperança como contribuição do ensino de filosofia rumo a um futuro menos racista.

As considerações parciais desse texto dissertativo, são um convite para inflexão e reflexão sobre os mecanismos de sustentação de práticas raciais refletidas

no ensino de filosofia, diante disso é perceptível que há espaço no ensino de filosofia para a diversidade epistêmica, por fim, há um profundo desejo, que as vozes que ecoam neste texto, ressoem em trabalhos futuros e em sala de aula, de forma cada vez mais audível e sobretudo mais frequente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. Org. Silvio de Almeida e Sueli Carneiro. São Paulo: Pólen, 2019.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDT, Hannah. (1986). **Origens do Totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental**: Introdução a uma Ideia. Ensaio filosófico, v. XIV, p. 9-18, 2016.

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e educação, 2009.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; CABRERA ZÚÑIGA, Nora. **Produzindo livros didáticos em tempo de mudança** (1999-2002).

BARTHOLOMEU, Cezar, TAVORA, Maria Luisa (Org.) Arte & Ensaio n. 32. Rio de Janeiro, **Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/ Escola de Belas Artes, UFRJ**, dezembro 2016.

BELIERI, Cleder Mariano; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **O ensino de filosofia na atual LDB e nas Orientações Curriculares do Ensino Médio**: uma tensão entre conteúdo escolar e o desenvolvimento humano. Revista do NESEF Filosofia e Ensino, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 23-36, out./nov./dez. 2012/jan. 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Ferandes, **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001)

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Parecer CNE/CP 003/2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008.

BRASIL.. **Lei n.10.639**, de 9 de janeiro de 2003

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular** – 1ª Versão Preliminar (25/10/2015).

BRASIL. **Documento Curricular do Território Maranhense: para a Ensino médio.** São Luis: FGV, 2022

CARNEIRO, Aparecida Sueli. (2005) **A construção do Outro como não-ser como fundamento do ser.** FEUSP. Tese de doutorado 2005.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado** (base e superestrutura, relações e mediações). Trad. Dagmar M.L. Zibas. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1984

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

DANTAS, Luis Thiago Freire. **Filosofia desde África: Perspectivas descoloniais.** 2018. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. A invisibilidade da filosofia africana no discurso acadêmico brasileiro. **Educação e Filosofia**, v. 30, n. 59, p. 405-424, 2016.

DANTAS, Luis Thiago Freire. **Filosofia desde África: perspectivas descoloniais.** 2018. 230 f. **Tese de doutorado** – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

DEBUS, Eliane; BAZZO, Jilvania; BORTOLOTTI, Nelita (Orgs.). **Literatura infantil e juvenil: pelas frestas do contemporâneo.** Tubarão: Copiart, 2017.

DUSSEL, Enrique. 1492, **o Encobrimento do Outro.** A Origem do Mito da Modernidade. Petrópolis: Vozes. 1993.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Adínia Santana; **A história da África nos livros didáticos: Reflexões sobre o PNLD 2018.** Adínia Santana Ferreira; Orientador Anderson Ribeiro Oliva. -- Brasília, 2021

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo, Dominus/ EDUSP, 1965.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. **Outras vozes no ensino de filosofia: O Pensamento Africano E Afro-Brasileiro.** Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE, 2012

FRANCK, D. **Heidegger e o Problema do Espaço.** Trad. João Paz. Col. Pensamento e Filosofia. Lisboa: Instituto Piaget, 1986. fundamento do ser. FEUSP. **Tese de doutorado**

GONZALEZ, L. **Racismo por Omissão**. Jornal Folha de São Paulo, São Paulo, 13 de agosto de 1983. Artigo. Disponível em: <https://www.brasilefato.com.br/2019/11/19/racismo-e-machismo-mantem-mulheres-negras-no-grupo-de-menores-salarios-do-pais>. Acesso em: 03 ago. 2020.

HEIDEGGER M.-**Ser e Tempo**. Trad. Fausto Castilho. São Paulo: Unicamp, 2014.

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à filosofia**. Tradução de Marcos Antônio Casanova. São Paulo: 2009.

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à filosofia**. Tradução de Marcos Antônio Casanova. São Paulo: 1973.

HEIDEGGER, Martin. **O que é isto, a filosofia?** Identidade e diferença. Tradução de Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Livraria das Cidades, 2006.

JANZ, Bruce. (2008) **A Filosofia como se o lugar importasse**: a situação da Filosofia Africana. In: CAREL, GAMEZ & COLS (Org.) Filosofia Contemporânea em Ação. Tradução de Fernando José R. da Rocha. Porto Alegre: Artmed.

KANT, Immanuel. **Observações sobre o belo e o sublime**. Ensaio sobre as demências mentais. Tradução de Vinícius de Figueiredo. São Paulo: Papyrus, 1993.

LOPES, Helena Theodoro. **O negro no espelho**: Implicações para a moral social brasileira do ideal de pessoa humana na cultura negra. **Tese de doutorado** – Faculdade de Filosofia. Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro. 1985

MACHADO, Adilbênia Freire. **Filosofia africana e currículo**: aproximações. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. 2012

MANGANA, Gregório Adélio. **A FILOSOFIA AFRICANA E O PROJETO IDENTITÁRIO**: Perspectivas e Desafios Da Educação No Contexto Da Globalização. Educ. Foco, Juiz de Fora, v.21, n.3, set. / dez. 2016

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução: Sebastião Nascimento. Éditions La Découverte, Paris, 2013, 2015© n-1 edições, 2018

MBEMBE, Achille. **NECROPOLÍTICA.**, Revista Arte & Ensaio | revista do ppgav/eba/ufrj | n. 32 | Tradução Renata Santini, Revisão técnica Cezar Bartholomeu, 2016.

MONTOYA, Fernando Susaeta. **Introducción a la filosofía africana**: Un pensamiento desde el cogito de la supervivencia. Santa Cruz de la Tenerife: Ediciones Idea, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes. 1999

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NGOENHA, Severino Elias. **Das Independências às Liberdades**. Editora Edições Paulistas, 2018.

NOGUERA, Renato. **Ensino de filosofia e a lei 10639**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2014.

PESSANHA, Eliseu Amaro de Melo. **NECROPOLÍTICA & EPISTEMICÍDIO: AS FACES ONTOLÓGICAS DA MORTE NO CONTEXTO DO RACISMO**. **Dissertação** Eliseu Amaro de Melo Pessanha; orientador Wanderson Flor do Nascimento. -- Brasília, 2018.

OMOREGBE. (2002). **La filosofía africana**: ayer y hoy. In: EZE, Emmanuel C. *Pensamiento Africano: filosofía*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

OYĔWÙMÍ, Oyèrónké. (1990) **The Invention of Women**: making an African sense of *Pensamiento Africano: filosofía*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

PIMENTEL, Ijaelson Clidório; SILVA, Antonio Gomes da. **Filosofia para além do eurocentrismo**: uma abordagem em afroperspectivismo no ensino de filosofia. *Problemata*, V. 10. n. 1. 2019.

QUEIROZ, Ivo Pereira. . **Fanon, o reconhecimento do negro e o novo humanismo**: horizontes descoloniais da tecnologia. **Tese de doutorado** – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia. Curitiba. 2013

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005. , 2005

QUINTÃO, D. **O Logos em Aristóteles**. In: *Pensamento no Brasil*: Emmanuel CarneiroLeão. Rio de Janeiro: Hexis Editora, 2010.

RAMOSE, Mogobe. **Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana**. *Ensaio Filosófico*, Volume IV – Outubro / 2011.

RAMOSE, Mogobe. **A Ética Do Ubuntu**, New York: Routledge, por Éder Carvalho Wen. 2002

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23-72.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma Sociologia das Ausências e uma**

Sociologia das emergências. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, nº 63, p.237-280, Outubro/2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Roberto Jardim da. **O estatuto ontológico e epistemológico africano em Towa e Obenga.** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 8, n. 20, p. 39-56, 2016.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez. 1997.

SOUZA, S. Neuza. **Tornar-se Negro.** Rio de Janeiro, Edições Graal, 1983.

SOUZA. S. Neuza. **Produzido pela Casa de Cultura da Mulher Negra de Santos e realizado pelo CEBRAP,** com apoio da Fundação MacArthur, 2002.

TORRES, Maldonado; Ramón Grosfoguel. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico** -- 1. ed. -- Belo Horizonte Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

TOULMIN, S. **Cosmópolis: the hidden agenda of modernity.** New York: The Free Press, 1990. U. Uma introdução à Pesquisa Qualitativa. 2. ed. Tradução Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

TOWA, Marcién. **A ideia de uma filosofia negro-africana.** Tradução de Roberto Jardim da Silva. Belo horizonte: Nandyala; Curitiba: 2015: NEAB-UFPR. Tradução de Fernando José R. da Rocha. Porto Alegre: Artmed.

VOLTAIRE, François.. **Tratado de metafísica.** Tradução de Marilena Chauí. São Paulo: abril Cultural, p. 61-83. (coleção pensadores). western gender discourse. Minneapolis: University Minnesota Press. 1984.

ANEXOS

Questionários (parte dos questionários aplicados aos alunos)

Questionário de pesquisa

1-Turma 308 e 1 turno Matutino

2 Idade 14 anos

3-Média de renda familiar

A) Até um salário mínimo

B) Acima de dois

C) Entre três e cinco

D) Outros valores acima cite-os

4 escolaridade dos pais ou responsáveis

A) ensino fundamental

B) Ensino médio completo

C) Ensino superior

D) Outros cite-os

5) Quanto a sua cor/raça voce se declara

A) Branco

B) Negro

C) Pardo

D) Indígena

E) Outros cite-os

6 quanto a disciplina de filosofia voce a considera

A) Pouco importante

B) Razoavelmente importante

C) Importante

7-Sobre os conteúdos de filosofia

A) São distantes da realidade

B) São razoavelmente próximos da realidade.

C) podem ser contextualizados com a realidade.

8) Dos conteúdos de filosofia, estabeleça por voce nos anos anteriores alguns temas positivos e negativos filosofia africana ou afro-descendentes.

A) Jamais

B) Pouco

9) Qual a importância da presença da diversidade no processo de aprendizagem

10) Qual é a imagem povos africanos e afrodescendentes que voce possui:

A) associada

B) associado a fome

C) associado a cultura primitiva

D) produtores de saberes místicos

E) produtores de conhecimento

F) hoje ligados a criminalidade.

Questionário de pesquisa

1- Turma 2022 turno Manhã/Jornada

2 Idade 17

3-Média de renda família

A) Até um salário mínimo

B) Acima de dois

C) Entre três e cinco

D) Outros valores acima cite-os

4 escolaridade dos pais ou responsáveis

A) ensino fundamental

B) Ensino médio completo

C) Ensino superior

D) Outros cite-os

5) Quanto a sua cor/raça voce se declara

A) Branco

B) Negro

C) Pardo

D) Indígena

E) Outros cite-os

6 quanto a disciplina de filosofia voce a considera

A) Pouco importante

B) Razoavelmente importante

C) Importante

7-Sobre os conteúdos de filosofia

A) São distantes da realidade

B) São razoavelmente próximos da realidade.

C) podem ser contextualizados com a realidade.

8) Dos conteúdos de filosofia estudados por voce nos anos anteriores algum deles possui a temática filosofia africana ou afro-descendente

A) sim

B) não

9) Qual a importância da presença da diversidade no processo de aprendizagem

Muito importante, tem representado ganhos em sala e no longo prazo

10) qual é a imagem povos africanos e afrodescendentes que voce possui na mente

A) escravizado

B) associado a fome

C) associado a cultura primitiva

D) produtores de saberes místicos.

E) produtores do conhecimento

F) hoje ligados a criminalidade.

Questionário de pesquisa

1-Turma 303 turno *matutino*

2 idade *17*

3-Média de renda família

A) Até um salário mínimo

B) Acima de dois

C) Entre tres e cinco

D) Outros valores acima cite-os

4 escolaridade dos pais ou responsáveis

A) ensino fundamental

B) Ensino medio completo

C) Ensino superior

D) Outros cite-os

5) Quanto a sua cor/raça voce se declara

A) Branco

B) Negro

C) Pardo

D) Indigena

E) Outros cite-os

6 quanto a disciplina de filosofia voce a considera

A) Pouco importante

B) Razoavelmente importante

C) Importante

7-Sobre os conteúdos de filosofia

A) São distantes da realidade

B) Sao razoavelmente próximos da realidade.

C) podem ser contextualizados com a realidade.

8) Dos conteúdos de filosofia estudados por voce nos anos anteriores algum deles possui e temáticas filosofia africana ou afro descendente.

A) sim

B) não

9) Qual a importância da presença da diversidade no processo de aprendizagem

na maioria como funciona o processo de aprendizagem de pessoas de cor

10) qual é a imagem povos africanos e afrodescendentes que voce possui de quem são

e como funciona.

A) escravizado

B) associado a fome

C) associado a cultura primitiva

D) produtores de saberes místicos

E) produtores de conhecimento

F) hoje ligados a criminalidade.

Questionário de pesquisa

1-Turma 303v turno vespertino

2 Idade 17

3-Média de renda família
 A) Até um salário mínimo
 B) Acima de dois
 C) Entre tres e cinco
 D) Outros valores acima cite-os

4 escolaridade dos pais ou responsáveis
 A) ensino fundamental
 B) Ensino medio completo
 C) Ensino superior
 D) Outros cite-os

5) Quanto a sua cor/raça voce se declara
 A) Branco
 B) Negro
 C) Pardo
 D) Indigena
 E) Outros cite-os

6 quanto a disciplina de filosofia voce a considera
 A) Pouco importante
 B) Razoavelmente importante
 C) Importante

7-Sobre os conteúdos de filosofia
 A) São distantes da realidade
 B) Sao razoavelmente próximos da realidade.
 C) podem ser contextualizados com a realidade.

8) Dos conteúdos de filosofia estudados por voce nos anos anteriores algum deles possuiu a temática filosofia africana ou afro descendente.
 Sim
 Não

9) Qual a importância da presença da diversidade no processo de aprendizagem

10) qual é a imagem povos africanos e afrodescendentes que voce possui.
 A) escravizado
 B) associado a fome
 C) associado a cultura primitiva
 D) produtores de saberes místicos.
 E) produtores de conhecimento
 F) hoje ligados a criminalidade.

9- A importância de ter conteúdos contextualizados no processo de ensino-aprendizagem, no qual os alunos possam, de forma participativa, discutir e aprender a partir de situações reais, contextualizadas de um ciclo de vida.

Questionário de pesquisa

1-Turma 303 turno Vesp

2 Idade 16 anos

3-Média de renda família

A) Até um salário mínimo

B) Acima de dois

C) Entre três e cinco

D) Outros valores acima cite-os *entre 5 e 6 mil*

4 escolaridade dos pais ou responsáveis

A) ensino fundamental

B) Ensino médio completo

C) Ensino superior

D) Outros cite-os

5) Quanto a sua cor/raça voce se declara

A) Branco

B) Negro

C) Pardo

D) Indígena

E) Outros cite-os

6 quanto a disciplina de filosofia voce a considera

A) Pouco importante

B) Razoavelmente importante

C) Importante

7-Sobre os conteúdos de filosofia

A) São distantes da realidade

B) São razoavelmente próximos da realidade.

C) podem ser contextualizados com a realidade.

8) Dos conteúdos de filosofia estudados por voce nos anos anteriores algum deles possui a temática filosofia africana ou afro descendente.

A) sim

B) não

9) Qual a importância da presença da diversidade no processo de aprendizagem *é importante para o estudante ter conhecimentos de diversas culturas e pontos de vista*

10) qual é a imagem povos africanos e afrodescendentes que voce possui.

A) escravizado

B) associado a fome

C) associado a cultura primitiva

D) produtores de saberes místicos.

E) produtores de conhecimento

F) hoje ligados a criminalidade.

Questionário de pesquisa
 1-Turma 303 turno VESPERTINO

2 Idade 17

3-Média de renda família
 A)Até um salário mínimo
 B)Acima de dois
 C)Entre tres e cinco
 D)Outros valores acima cite-os

4 escolaridade dos pais ou responsáveis
 A) ensino fundamental
 B) Ensino medio completo
 C) Ensino superior
 D) Outros cite-os

5) Quanto a sua cor/raça voce se declara
 A)Branco
 B)Negro
 C)Pardo
 D)Indigena
 E)Outros cite-os

6 quanto a disciplina de filosofia voce a considera
 A) Pouco importante
 B) Razoavelmente importante
 C) Importante

7-Sobre os conteúdos de filosofia
 A) São distantes da realidade
 B) Sao razoavelmente próximos da realidade.
 C) podem ser contextualizados com a realidade.

8) Dos conteúdos de filosofia estudados por voce nos anos anteriores algum deles possui a temática filosofia africana ou afro descendente.
 A)sim
 B)não

9) Qual a importância da presença da diversidade no processo de aprendizagem
maior sobre diversidade

10) qual é a imagem povos africanos e afrodescendentes que voce possui.
 A)escravizado
 B) associado a fome
 C) associado a cultura primitiva
 D) produtores de saberes místicos.
 E) produtores de conhecimento
 F) hoje ligados a criminalidade.

Questionário de pesquisa

1-Turma 303 turno vespertina

2 Idade 17

3-Média de renda família

A) Até um salário mínimo

B) Acima de dois

C) Entre três e cinco

D) Outros valores acima cite-os

4 escolaridade dos pais ou responsáveis

A) ensino fundamental

B) Ensino médio completo

C) Ensino superior

D) Outros cite-os

5) Quanto a sua cor/raça voce se declara

A) Branco

B) Negro

C) Pardo

D) Indígena

E) Outros cite-os

6 quanto a disciplina de filosofia voce a considera

A) Pouco importante

B) Razoavelmente importante

C) Importante

7-Sobre os conteúdos de filosofia

A) São distantes da realidade

B) São razoavelmente próximos da realidade.

C) podem ser contextualizados com a realidade.

8) Dos conteúdos de filosofia estudados por voce nos anos anteriores algum deles possui a temática filosofia africana ou afro descendente.

A) sim

B) não

9) Qual a importância da presença da diversidade no processo de aprendizagem

para a qualidade dos processos.

10) qual é a imagem povos africanos e afrodescendentes que voce possui.

A) escravizado

B) associado a fome

C) associado a cultura primitiva

D) produtores de saberes místicos

E) produtores de conhecimento

F) hoje ligados a criminalidade.

Questionário de pesquisa

1-Turma 303 turno Matutino

2 Idade 36

3-Média de renda família

- Até um salário mínimo
 B) Acima de dois
 C) Entre tres e cinco
 D) Outros valores acima cite-os

4 escolaridade dos pais ou responsáveis

- A) ensino fundamental
 Ensino medio completo
 C) Ensino superior
 D) Outros cite-os

5) Quanto a sua cor/raça voce se declara

- Branco
 B) Negro
 C) Pardo
 D) Indígena
 E) Outros cite-os

6 quanto a disciplina de filosofia voce a considera

- A) Pouco importante
 Razoavelmente importante
 C) Importante

7-Sobre os conteúdos de filosofia

- A) São distantes da realidade
 B) São razoavelmente próximos da realidade.
 podem ser contextualizados com a realidade

8) Dos conteúdos de filosofia estudados por voce nos anos anteriores algum deles possui a temática filosofia africana ou afro descendente.

- A) sim
 não

9) Qual a importância da presença da diversidade no processo de aprendizagem
É importante para a formação dos alunos que tem a sua vez de aprender e se desenvolver, com a diversidade de conhecimentos.

10) qual é a imagem povos africanos e afrodescendentes que voce possui.

- A) escravizado
 associado a fome
 C) associado a cultura primitiva
 D) produtores de saberes místicos.
 E) produtores de conhecimento
 F) hoje ligados a criminalidade.

Questionário de pesquisa

1-Turma 303 turno vesp.

2 Idade : 18 anos

3-Média de renda família

A)Até um salario mínimo
 B)Acima de dois
 C)Entre tres e cinco
 D)Outros valores acima cite-os : entre 10 e 15 mil por mês.

4 escolaridade dos pais ou responsáveis

A) ensino fundamental
 B) Ensino medio completo
 C) Ensino superior -> só minha mãe
 D) Outros cite-os

5) Quanto a sua cor/raça voce se declara

A) Branco
 B) Negro
 C) Pardo
 D) Indígena
 E) Outros cite-os

6 quanto a disciplina de filosofia voce a considera

A) Pouco importante
 B) Razoavelmente importante
 C) Importante

7-Sobre os conteúdos de filosofia

A) São distantes da realidade
 B) São razoavelmente próximos da realidade.
 C) podem ser contextualizados com a realidade.

8) Dos conteúdos de filosofia estudados por voce nos anos anteriores algum deles possui a temática filosofia africana ou afro descendente

A) sim
 B) não

9) Qual a importância da presença da diversidade no processo de aprendizagem

10) qual é a imagem povos africanos e afrodescendentes que voce possui.

A) escravizado
 B) associado a fome
 C) associado a cultura primitiva
 D) produtores de saberes místicos
 E) produtores de conhecimento
 F) hoje ligados a criminalidade.

Questionário de pesquisa

1-Turma 303 turno vespertino

2 Idade 16 anos

3-Média de renda família

- A) Até um salário mínimo
 B) Acima de dois
 C) Entre tres e cinco
 D) Outros valores acima cite-os

4 escolaridade dos pais ou responsáveis

- A) ensino fundamental
 B) Ensino medio completo
 C) Ensino superior
 D) Outros cite-os

5) Quanto a sua cor/raça voce se declara

- A) Branco
 B) Negro
 C) Pardo
 D) Indigena
 E) Outros cite-os

6 quanto a disciplina de filosofia voce a considera

- A) Pouco importante
 B) Razoavelmente importante
 C) Importante

7-Sobre os conteúdos de filosofia

- A) São distantes da realidade
 B) São razoavelmente próximos da realidade.
 C) podem ser contextualizados com a realidade.

8) Dos conteúdos de filosofia estudados por voce nos anos anteriores algum deles possui a temática filosofia africana ou afrodescendente.

- A) Sim
 B) Não

9) Qual a importância da presença da diversidade no processo de aprendizagem.

- 10) Qual é a imagem povos africanos e afrodescendentes que voce possui.
 Rescrito: um grupo de pessoas
 A) associado a fome
 B) associado a cultura primitiva
 C) produtores de saberes místicos.
 D) produtores de conhecimento
 E) hoje ligados a criminalidade.

Questionário de pesquisa

1-Turma 203 turno 2 Idade 18

3-Média de renda família

- A) Até um salário mínimo
 B) Acima de dois
 C) Entre três e cinco
 D) Outros valores acima cite-os

4 escolaridade dos pais ou responsáveis

- A) ensino fundamental
 B) Ensino médio completo
 C) Ensino superior
 D) Outros cite-os

5) Quanto a sua cor/raça voce se declara

- A) Branco
 B) Negro
 C) Pardo
 D) Indígena
 E) Outros cite-os

6 quanto a disciplina de filosofia voce a considera

- A) Pouco importante
 B) Razoavelmente importante
 C) Importante

7-Sobre os conteúdos de filosofia

- A) São distantes da realidade
 B) São razoavelmente próximos da realidade.
 C) podem ser contextualizados com a realidade.

8) Dos conteúdos de filosofia estudados por voce nos anos anteriores algum deles possui a temática filosofia africana ou afro descendente.

- A) sim
 B) não

9) Qual a importância da presença da diversidade no processo de aprendizagem

é também que não somos iguais e que nossa cultura, valores passados e nossos hábitos não mudam, sem nos

10) qual é a imagem povos africanos e afrodescendentes que voce possui *nenhuma*

- A) escravizado
 B) associado a fome
 C) associado a cultura primitiva
 D) produtores de saberes místicos.
 E) produtores de conhecimento
 F) hoje ligados a criminalidade.

com muita impotência.

Questionário de pesquisa

1-Turma 303 turno *vespertino*

2 Idade 37

3-Média de renda família

- A) Até um salário mínimo
 B) Acima de dois
 C) Entre três e cinco
 D) Outros valores acima cite-os

4 escolaridade dos pais ou responsáveis

- A) ensino fundamental
 B) Ensino médio completo
 C) Ensino superior
 D) Outros cite-os

5) Quanto a sua cor/raça voce se declara

- A) Branco
 B) Negro
 C) Pardo
 D) Indígena
 E) Outros cite-os

6 quanto a disciplina de filosofia voce a considera

- A) Pouco importante
 B) Razoavelmente importante
 C) Importante

7-Sobre os conteúdos de filosofia

- A) São distantes da realidade
 B) São razoavelmente próximos da realidade.
 C) podem ser contextualizados com a realidade.

8) Dos conteúdos de filosofia estudados por voce nos anos anteriores algum deles possui a temática filosofia africana ou afro descendente.

- A) sim
 B) não

9) Qual a importância da presença da diversidade no processo de aprendizagem

É muito importante para o desenvolvimento da pessoa

10) qual é a imagem povos africanos e afrodescendentes que voce possui

- A) escravizado
 B) associado a fome
 C) associado a cultura primitiva
 D) produtores de saberes místicos.
 E) produtores de conhecimento
 F) hoje ligados a criminalidade.

Questionário de pesquisa

1-Turma 303 turno Vespertino

2 Idade

16 anos

3-Média de renda familiar

A) Até um salário mínimo

B) Acima de dois

C) Entre três e cinco

 D) Outros valores acima cite-os

6 (reis)

4 escolaridade dos pais ou responsáveis

A) ensino fundamental

B) Ensino médio completo

 C) Ensino superior

D) Outros cite-os

5) Quanto a sua cor/raça voce se declara

 A) Branco

B) Negro

C) Pardo

D) Indígena

E) Outros cite-os

6 quanto a disciplina de filosofia voce a considera

A) Pouco importante

B) Razoavelmente importante

 C) Importante

7-Sobre os conteúdos de filosofia

A) São distantes da realidade

B) São razoavelmente próximos da realidade.

 C) podem ser contextualizados com a realidade.

8) Dos conteúdos de filosofia estudados por voce nos anos anteriores algum deles possui a temática filosofia africana ou afro descendente.

A) sim

 B) não

9) Qual a importância da presença da diversidade no processo de aprendizagem

C diversidade e importante para ampliar o quadro de conhecimentos e trocas

culturais, pois favorece a aprendizagem significativa e a construção de

10) qual é a imagem povos africanos e afrodescendentes que voce possui.

 A) escravizado

B) associado a fome

C) associado a cultura primitiva

D) produtores de saberes místicos.

 E) produtores de conhecimento

F) hoje ligados a criminalidade.

Questionário de pesquisa

1-Turma 303 turno Vespertino2 Idade 17

3-Média de renda família

A) Até um salário mínimo

 B) Acima de dois

C) Entre tres e cinco

D) Outros valores acima cite-os

4 escolaridade dos pais ou responsáveis

A) ensino fundamental

 B) Ensino medio completo

C) Ensino superior

D) Outros cite-os

5) Quanto a sua cor/raça voce se declara

A) Branco

B) Negro

 C) Pardo

D) Indígena

E) Outros cite-os

6 quanto a disciplina de filosofia voce a considera

A) Pouco importante

B) Razoavelmente importante

 C) Importante

7-Sobre os conteúdos de filosofia

A) São distantes da realidade

B) São razoavelmente próximos da realidade.

 C) podem ser contextualizados com a realidade.

8) Dos conteúdos de filosofia estudados por voce nos anos anteriores algum deles possuiu a temática filosofia africana ou afro descendente.

 A) sim

B) não

9) Qual a importância da presença da diversidade no processo de aprendizagem
(Com a diversidade todos terão a oportunidade de serem incluídos no processo)

10) qual é a imagem povos africanos e afrodescendentes que voce possui.

 A) escravizado

B) associado a fome

C) associado a cultura primitiva

D) produtores de saberes misticos.

 E) produtores de conhecimento

F) hoje ligados a criminalidade.

Questionário de pesquisa

1-Turma 303 turno vespertino

2 Idade 18

3-Média de renda familiar

A) Até um salário mínimo

B) Acima de dois

C) Entre três e cinco

D) Outros valores acima cite-os

4 escolaridade dos pais ou responsáveis

A) ensino fundamental

B) Ensino médio completo

C) Ensino superior

D) Outros cite-os

5) Quanto a sua cor/raça voce se declara

A) Branco

B) Negro

C) Pardo

D) Indígena

E) Outros cite-os

6 quanto a disciplina de filosofia voce a considera

A) Pouco importante

B) Razoavelmente importante

C) Importante

7-Sobre os conteúdos de filosofia

A) São distantes da realidade

B) São razoavelmente próximos da realidade.

C) podem ser contextualizados com a realidade.

8) Dos conteúdos de filosofia estudados por voce nos anos anteriores algum deles possuía temática filosofia africana ou afro descendente.

A) sim

B) não

9) Qual a importância da presença da diversidade no processo de aprendizagem

com a diversidade todos terão a oportunidade de serem incluídos no aprendizado.

10) qual é a imagem povos africanos e afrodescendentes que voce possui.

A) escravizado

B) associado a fome

C) associado a cultura primitiva

D) produtores de saberes místicos.

E) produtores de conhecimento

F) hoje ligados a criminalidade.

Trabalhos dos Alunos (algumas produções)

Contro de

Aristóteles
 É uma teoria da virtude, isso quer dizer que os princípios éticos estão determinados pelo caráter ou melhor, pelo caráter virtuoso de uma pessoa. Aristóteles afirma que os seres humanos possuem uma essência, uma natureza e também uma finalidade que seria o sentido da vida.

Moçabe Ramos
 O Ubuntu que se traduz em "Eu sou, porque nós somos"; tem o potencial ético capaz de fortalecer um convívio social, por meio da preocupação com o outro, com a solidariedade, com a partilha e com a vida em comunidade.

Immanuel Kant
 A ética kantiana, é chamada de "Ética Deontológica" por se basear no dever. Kant, acredita na autonomia da razão e que os seres são plenamente capazes de agir racionalmente, motivados pelo dever, ou seja, realizam racionalmente o que devem fazer.

Conceito Geral
 Ética é a área da Filosofia dedicada às ações e a comportamento humano. O objeto de estudo são os princípios que orientam as ações humanas e a capacidade de avaliar essas ações.

Ética

Aluna: Maria Clara Alves
 3º ano - 303V

Imperatriz - MA
 2023

... que consente de que o indivíduo quando seus semelhantes são diminuídos, oprimidos. Ética antiga - utilizada desde tempos imemoriais. Ética social ou regra de conduta.

"Humanidade para com os outros"

Inspira além das fronteiras africanas, contra o individualismo. Indica uma forma de tratar os semelhantes como o melhor caminho para a humanidade, ou seja, a discriminação negativa.

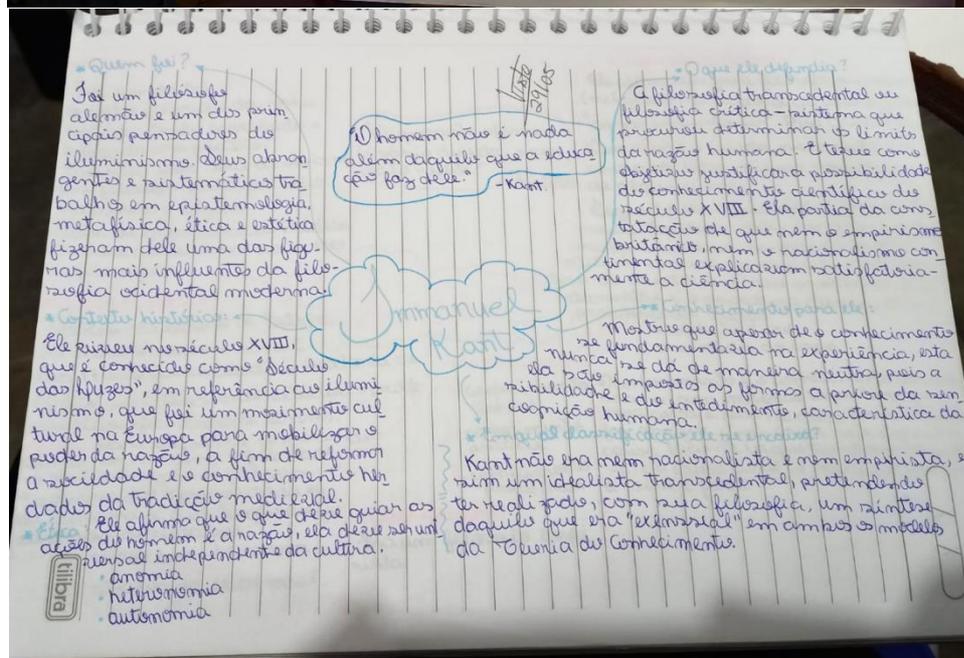
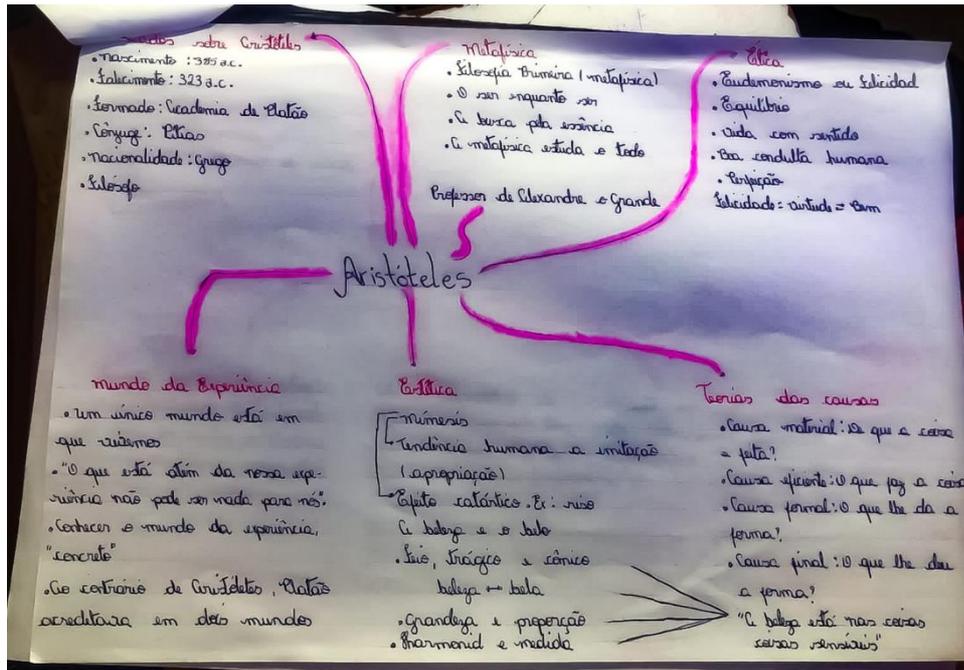
Ubuntu

Propõe valores pelos outros. Individualidade, particularidade de sem os outros, solidão, generosidade, humildade, religiosidade, qualidade as pessoas.

Ética, necessidade de união, consenso nas tomadas de decisão, ética humanitária, ligada a história de luta contra o regime que exclui e oprime e os direitos dos negros.

Consiste africanos contra a repressão do colonialismo, associado a África Subsaariana, importância das alianças e de relacionamento das pessoas.

12/05/2023



Ukuten e?
 É um filósofo sul-africano, um dos principais pensadores que popularizou a filosofia africana, e especificamente a filosofia Ubuntu, internacionalmente. Ramosa é professor de filosofia na Universidade da Cidade do Sul em Pretória.

metafísica:
 Com o Ubuntu espere-se a mudança da concepção da identidade a partir das "eu sou porque tu és" (concepção excludente) para o "eu sou porque nós somos, e tu és porque nós somos" (concepção incluyente).

Contexto:
 É originária no continente africano e embora não haja uma tradução perfeita em língua portuguesa, podemos entendê-la como "minha existência está conectada com a tua".
 A filosofia nessa perspectiva, na minha busca de diversos pontos.
Respeito, Solidariedade e Empatia.

Ética: Possui duas interpretações.
 Uma trata de fazer o comportamento moral humano enquanto ele se manifesta na prática. Por meio de contextos, falamos da importância da ciência da ética por meio de uma explicação para a conduta moral humana.
 Outra interpretação: É o reconhecimento de que todos os aspectos da vida são afetados, apontando como equívocos o privilégio de um ponto de vista.

filosofia Ubuntu
 "eu sou porque tu és"
 - filosofia Ubuntu

filosofia Ubuntu
 se traduz em "eu sou, porque nós somos" possui um potencial ético capaz de fortalecer um convívio social, mas que valores como a solidariedade, a confiança, o respeito, a generosidade não assumidos como fundamentais.

VIRTUDE X JUSTO-MEIO

No livro Ética a Nicômaco, Aristóteles mostra que a virtude está relacionada com justo-meio: ex: coragem x covardia, orgulho x humildade, dignidade x timidez, o justo compreende que a virtude pode ser tomada e exagerada, combatendo o vício, neutralizando o mal e promovendo o bem comum e a felicidade.

Para ele, em seres humanos, não podem existir mais do que dois vícios, mais violação de a dura (do do e do meio). (não há vício)

Se o vício oposto ao campo do prazer, tudo aquilo que não é deterioração do prazer, mais depende do vício e do ser humano.

Aristóteles ÉTICA

Para Aristóteles, a felicidade é o bem supremo, a finalidade da vida humana, a virtude não deve ser compreendida como qualquer dos bens ou acontecimentos. A felicidade é a prática de uma vida virtuosa.

Para Aristóteles, a felicidade é o bem supremo, a finalidade da vida humana, a virtude não deve ser compreendida como qualquer dos bens ou acontecimentos. A felicidade é a prática de uma vida virtuosa.

Diagrama:

```

    FELICIDADE ← ÉTICA → EUDEMONISMO
    ↑
    EL BIEN
    |
    POLÍTICA
    |
    VIRTUDE
    
```

Um dos grandes problemas da teoria ética kantiana é que ela é totalmente abstrata e aparentemente não tem conexão com o mundo real. Seguindo o exemplo de alguns filósofos em situações particulares, na vida o mundo carrega de agir.

Immanuel Kant

O ético kantiano não se baseia em princípios morais morais, mas na dignidade do que Kant chama de "império moral"; ele determina o que devemos ou não fazer.

Para o filósofo, o desenvolvimento da lei moral é "tanto momento da razão e não do empírico". Kant acredita que o homem moral é universal. Como o empírico pode variar no tempo ou de um indivíduo para outro.

Não há como prever algum momento na vida que um particular seja realmente de acordo com o império moral. Kant busca alguns sinais de que existam no cotidiano certo.

- 1º o cultivo de hábitos que possam ser aplicados de maneira universal de maneira.
- 2º desenvolver a ideia de justiça como uma lei moral, e aplicar como uma regra reguladora de maneira apropriada.

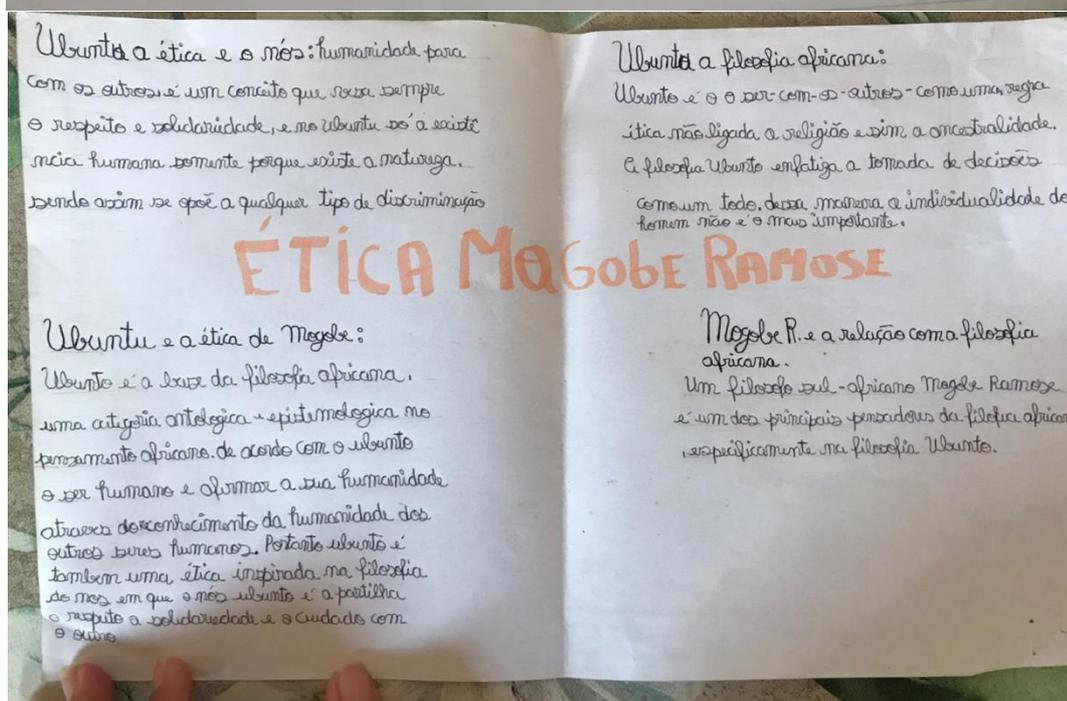
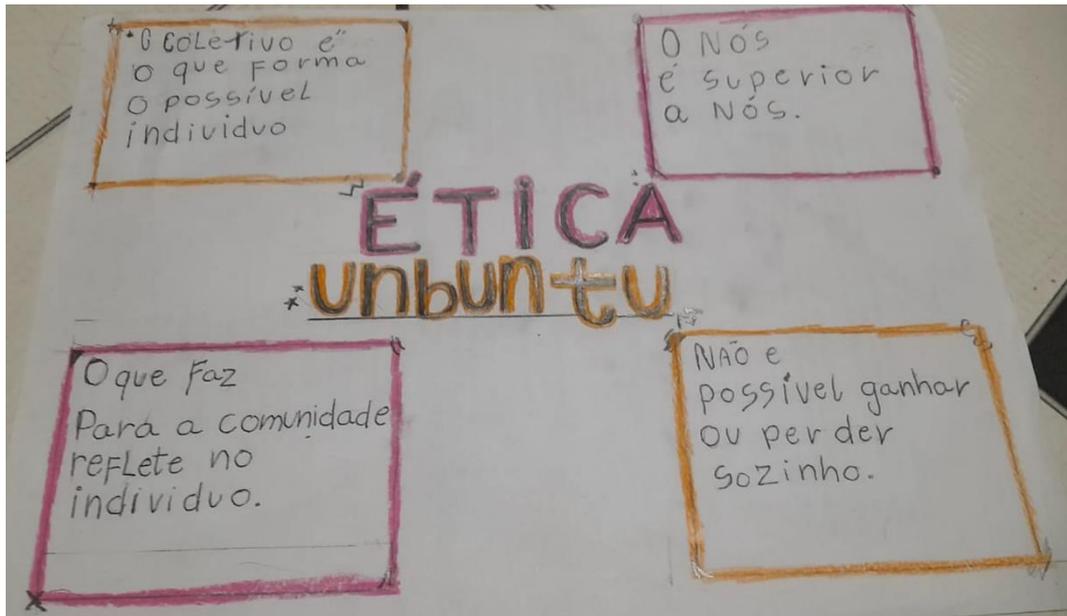
FILOSOFIA DO UBUNTU

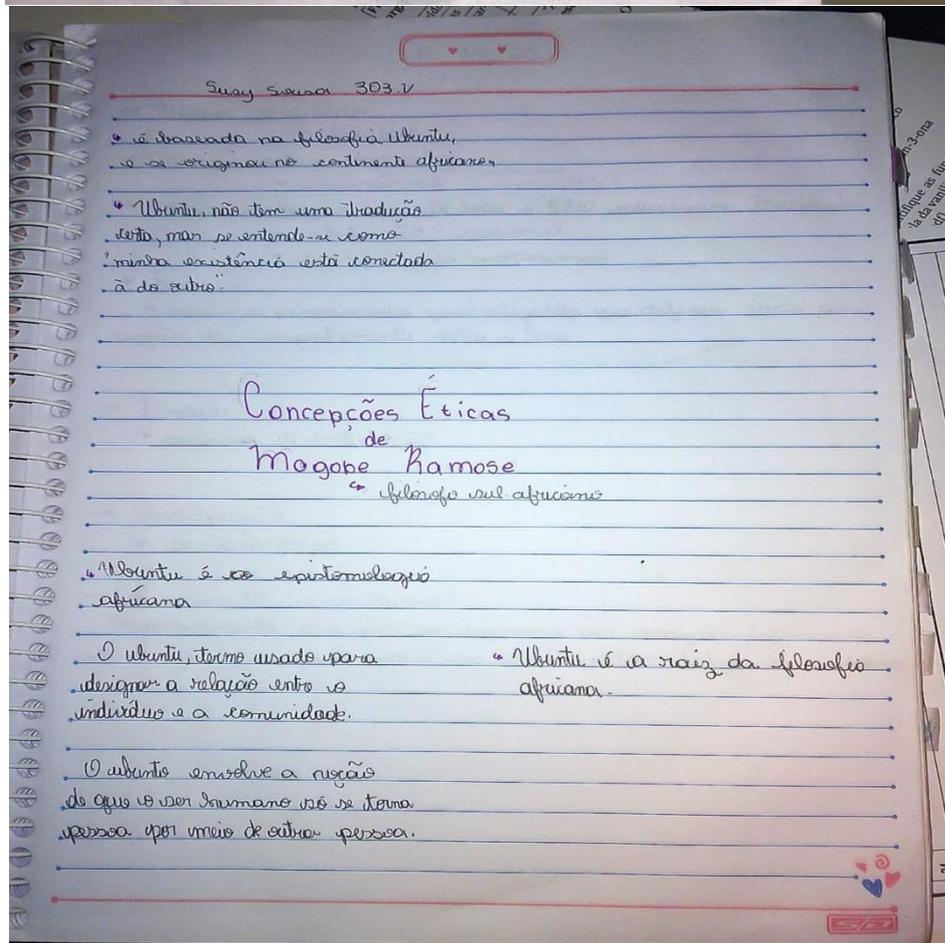
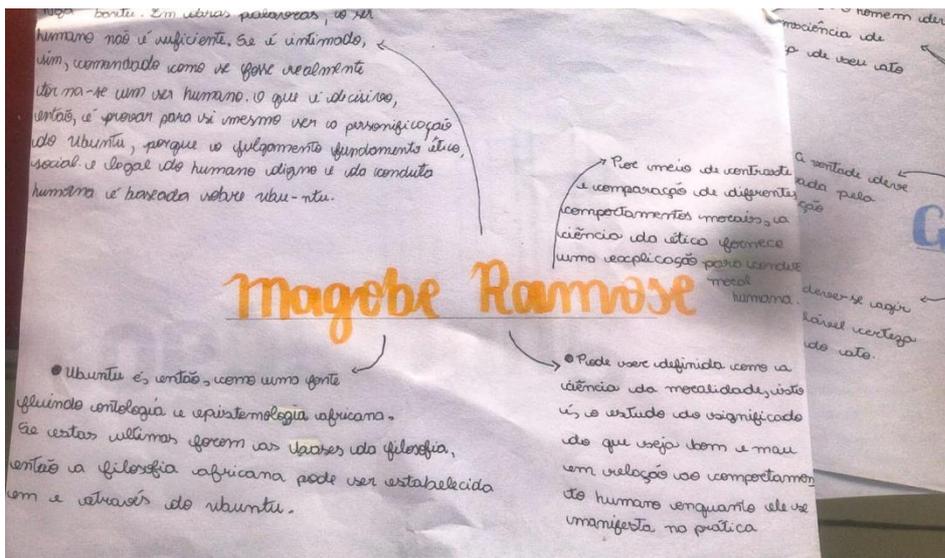
Ubuntu é a ideia de Jesus africano, com o africano com a ideia de humanidade, impulsionado das diferenças e das interconexões das pessoas.

Romrose Ubuntu

Romrose tem o "tudo" que não se trata de individualidade, particularidade com os outros.

Segundo Romrose o Ubuntu é "uma prática o que nasce fundamentalmente a "filosofia do não"; segundo o filósofo sul-africano. Em termos culturais, a ubuntu se manifesta não, principalmente o princípio, da preocupação e do cuidado mútuo.





Infográfico da Sequência Didática Apresentada aos Professores

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: FILOSOFIA AFRICANA? SIM É POSSÍVEL

Raelma dos Santos Nascimento
Macedo
Orientador: Luis Hernán Uribe
Miranda



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

Sequência didática: Filosofia Africana? Sim é possível
Disciplina: filosofia
Professora: Raelma dos Santos Nascimento Macedo
Público alvo: Alunos do terceiro ano do ensino médio
Locus da pesquisa: Centro de Ensino Graça Aranha
Município : Imperatriz- Ma
Professor orientador: Luis Hernán Uribe Miranda



Abordaremos a filosofia africana, afro-descendente e afro-diaspórica, em afro perspectiva, uma abordagem que valoriza a diversidade, os aspectos culturais, sociais, étnicos, mas as mudanças do próprio caminho de investigação. Atenta aos problemas filosóficos abordados no passado, mas integrando também problemas filosóficos atuais.



O percurso metodológico partiu do macro universo da prática docente, aplicado no micro universo de uma sala de aula. Assim, entendemos que o estudo é aberto, flexível, pode e deve, ser revisto e adaptado, às realidades locais e situacionais de cada professor.

Apresentação

Esse material é parte da pesquisa realizada no Mestrado do Profissional em filosofia, Prof-filo UFMA, intitulado: Ensino de Filosofia Africana e a desconstrução de práticas metodológicas, desenvolvido no Centro de Ensino Graça Aranha em Imperatriz do Maranhão Profissional, aplicada em uma turma de terceiro ano do turno vespertino. Esse produto apresenta as práticas docentes por mim desenvolvidas nesta sequência didática, no primeiro semestre de 2023 na disciplina de filosofia, organizadas a partir do projeto de pesquisa do mestrado sob a orientação da professor doutor Luis Hernán Uribe Miranda.

As atividades foram organizadas de maneira sistemática, partindo de conhecimentos prévios dos estudantes, com posterior inserção de novos saberes. A sequência didática foi desenvolvida em um total de sete aulas em uma turma de terceiro ano do turno vespertino do Centro de Ensino Graça Aranha.



OS OBJETIVOS



Questionários

Os questionários foram utilizados para traçar o perfil inicial dos estudantes, características socio-econômica, relação com a disciplina, temática africana na filosofia e a imagem que possuem do negro possibilitou um panorama inicial dos estudantes.



Instrumentos

Os instrumentos foram escolhidos devido ao caráter discursivo da proposta, na qual pretendia estimular a reflexão e o posicionamento crítico e capacidade argumentativa dos estudantes para isso os escolhidos foram:

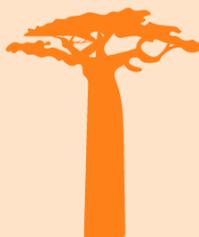
- Debates,
- Mapa mental.
- Podcasts.
- Seminários.



Os Instrumentos de Pesquisa

Os instrumentos foram:

- Planejamento.
- Aplicação de questionários
- Momento de sensibilização e escuta
- Instrumentos metodológicos (debates, mapa mental, produção de podcasts e apresentação de seminário).
- Avaliação do percurso metodológico.



Planejamento

O planejamento foi orientado pelo objetivo a ser atingido, Para isso a sequência foi dividida em três momentos, os elementos que compuseram o planejamento de cada momento esteve ligado a reflexão e argumentação dos estudantes. Os elementos do planejamento nos planos de aula são:

- Objetivos.
- Conteúdos a serem trabalhados.
- Metodologia das aulas.
- Autores escolhidos.
- Materiais necessários.
- Duração das atividades.
- Referências .



Materiais e recursos

Livro didático, textos em pdf e xerox, computador, celular e caixa de som.

Filósofos e autores escolhidos

Aristoteles, Kant, Descartes, Achille Mbembe, Michael Foucault, Sueli Carneiro, Hanna Arendt, Angela Davis, Chimamanda Adichie.



Questionário

- 1-Turma turno
- 2-Idade
- 3-Média de renda família
 - A)Até um salario minimo
 - B)Acima de dois
 - C)Entre três e cinco
 - D)Outros valores acima cite-os
- 4-Escolaridade dos pais ou responsáveis
 - A)Ensino fundamental
 - B)Ensino medio completo
 - C)Ensino superior
 - D)Outros cite-os
- 5-Quanto a sua cor\raça voce se declara
 - A)Branco
 - B)Negro
 - C)Pardo
 - D)Indígena
 - E)Outros cite-os



- 6 -Quanto a disciplina de filosofia você a considera
 - A) Pouco importante
 - B) Razoavelmente importante
 - C) Importante
- 7-Sobre os conteúdos de filosofia
 - A) São distantes da realidade
 - B) São razoavelmente próximos da realidade.
 - C) Podem ser contextualizados com a realidade.
- 8-Dos conteúdos de filosofia estudados por voce nos anos anteriores algum deles possuiu a temática filosofia africana ou afro descendente.
 - A)Sim
 - B)Não
- 9-Qual a importância da presença da diversidade no processo de aprendizagem
- 10-Qual é a imagem povos africanos e afrodescendentes que voce possui.
 - A)Escravidado
 - B)Associado a fome
 - C)Associado a cultura primitiva
 - D)Produtores de saberes místicos.
 - E)Produtores de conhecimento
 - F)Hoje ligados a criminalidade.



PLANO DE AULA

PRIMEIRO MOMENTO



TEMA: EPISTEMOLOGIA

Competências específicas

Analisar 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.

Habilidades

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

Objetivos

1. Compreender o questionamento como fundamento da atitude filosófica.
2. Distinguir aparência e realidade, opinião e conhecimento, senso comum e senso crítico.
3. Exercitar o pensamento crítico contextualizado à realidade dos/das estudantes.
4. Identificar movimentos associados ao processo de conhecimento, compreendendo etapas da reflexão filosófica para desenvolver o pensamento autônomo e questionador.

Conteúdo e Duração

Verdade e Conhecimento
Duas Aulas.

Metodologia

1. problematização do professor/a o que é verdade? Momento de escuta das repostas dos alunos . 2. Leitura Da alegoria da caverna de Platão. 3. Debate: " sobre o texto e ou video O perigo de uma historia unica de Chimamanda Adichie"

Recursos didáticos

1. Texto com a passagem de A República referente à Alegoria da Caverna (Livro VII);
2. Livro didático, O Perigo de uma história única Chimamanda Adichie.

Avaliação

1. Avaliação a partir da participação no debate.
2. Perguntas direcionadas aos/as estudantes.

Referências

Reflexões filosofia e cotidiano, Editora SM, José Antônio Vasconcelos. 2016
 Perigo de uma História Única, Companhia das Letras, Achimamanda Adichie, 2019
<https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>

Em Sala de Aula

A primeira aula aconteceu dia treze de fevereiro de 2023, nesse encontro, o momento inicial, partiu com dois questionamentos: O que é verdade? e O que é o conhecimento? As " As respostas iniciais dos alunos foram tímidas, houve então questionamentos sobre informações oriundas das redes sociais, do contexto cultural e da educação escolar, uma parte significativa da turma apresentou mais dificuldades para conceituar o que é verdade e quem define o pode ser considerado verdadeiro.

As respostas acerca do que é conhecimento, tiveram, em sua maioria, um elemento comum: conhecimento é o que é adquirido na escola e nos livros. Na fala da maioria dos estudantes, o conhecimento está relacionado à produção literária, mas a maioria deles admitiu ler pouco, e buscarem a internet como fonte de conhecimento. O objetivo inicial foi provocar uma reflexão crítica nos alunos "instaurando a reflexão sobre pensar o que se pensa.



O conhecimento verdadeiro é assim considerado desde quando? E quem define o que é conhecimento? Nesse sentido questionar e compreender que os "conceitos filosóficos não são universais, pois não existem os mesmos conceitos em todas as culturas e alguns conceitos adquirem outros significados em diversas culturas" (MACHADO, 2012, p. 2), fazia parte do objetivo dessa primeira etapa do estudo.

Como atividade da semana, foi encaminhado o texto, em PDF, O perigo de uma história única, da nigeriana Chimamanda Adichie (2010), para a leitura e debate na segunda aula. A escritora é reconhecida como uma das importantes jovens autoras anglófonas de sucesso, atraindo uma nova geração de leitores de literatura. A escritora possui uma linguagem bem próxima da linguagem dos jovens, facilitando uma possível identificação com a turma, o texto e o link do vídeo que possuem o mesmo título foram encaminhados aos alunos na expectativa que o maior número possível de alunos lesse ou assistisse ao vídeo.



Na aula seguinte, para a surpresa da pesquisadora, apenas três alunos não haviam lido o material ou visto o vídeo. O debate em sala foi iniciado pela professora pesquisadora pelo seguinte questionamento: Qual a relação do título do texto com a ideia de verdade e conhecimento que nós temos?
A seguir reproduziremos a fala de alguns dos alunos.



A autora diz que a ideia que ela tinha, inclusive sobre pessoas que trabalhavam na casa dela, não eram reais, eram em partes, fruto do preconceito dela.

(ALUNO A)



Professora posso ler parte do texto que eu destaquei? "Para liquidar os povos, começa-se por lhes tirar a memória. Destroem-se seus livros, sua cultura, sua história. E uma outra pessoa lhes escreve outros livros, lhes dá outra cultura e lhes inventa uma outra História". - Milan Kundera. "O Livro do Riso e do Esquecimento. Nesse ponto professora, acho que ela quis dizer a verdade que ela acreditava não havia sido escrita pelo seu povo.

(ALUNO B)

"A parte que mais me chamou atenção é quando ela disse que já tinha lido quase todos os clássicos da literatura inglesa, isso fazia ela escrever como se fosse uma, ela falava de temas, costumes e comidas desconhecidas para a maioria dos nigerianos, eu acho que ela não se via africana".



(ALUNA C)

O debate foi bastante fluido; muitos alunos participaram, os comentários foram diversos, desde o completo desconhecimento da autora, até a exaltação da roupa e cabelo, com comentários do tipo (muito arrojada) e (irônica). Algumas meninas negras da sala evidenciaram que após o vídeo tinham pesquisado outros vídeos e materiais da Chimamanda e ficaram surpresas ao descobrir que em abril de 2014, ela foi nomeada entre os 39 escritores mais importantes do mundo, com idade inferior a 40 anos. A professora pesquisadora questionou os alunos sobre o motivo da autora conhecer mais a literatura inglesa do que a literatura nigeriana e como poderíamos relacionar esse ponto com o ensino de filosofia? Houve um silêncio inicial até que uma aluna levantou a mão e disse:



Professora, eu acho que o processo de colonização fez isso, eles criaram uma ideia que tudo deles era bom e na África só existe fome, e de certa forma a gente aprende isso nos livros da escola.

(ALUNO D)

Problematizamos a universalidade e unilateralidade do ensino centrado no pensamento europeu enfatizando que as produções epistêmicas estão localizadas na história e refletem uma cultura, "um filósofo não pode deslocar o seu lugar de fala filosófico, do seu lugar de origem; é imprescindível pensar filosofia desde o contexto em que se está inserido"(MACHADO,2012,p.3). Os alunos puderam perceber que as relações de desigualdade racial, instituídas no processo colonial, podem ser percebidas no processo de, através da centralização epistêmica.



PLANO DE AULA

SEGUNDO MOMENTO



TEMA: ÉTICA

Competências específicas

Analisar 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.

Habilidades

(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.

Objetivos

1. Analisar concepções de ética distintas .
2. Compreender as relações históricas e culturais das concepções éticas
3. Contextualizar as concepções estudadas com problemas atuais.

Conteúdo e Duração

Ética das virtudes, Ética do dever e Ética ubuntu
Três aulas

Metodologia

Organização da sala em duplas ou trios. Leitura sobre a concepção ética de Aristoteles, kant e Ramose.
Construção de mapa mental com as idéias chaves.
Produção e postagem de podcast.
Debate sobre os podcasts produzidos.

Recursos didáticos

Textos
Livro didático
Computador
Celulares
Internet

Avaliação

1. Produção do mapa mental. 2. Produção do podcast . 3. Participação na discussão sobre as concepções éticas.

Referências

Reflexões filosofia e cotidiano, Editora SM, José Antônio Vasconcelos, 2016
Ramosse, Mogobe, A Ética Do Ubuntu, New York: Routledge, por Éder Carvalho Wen. 2002
(https://drive.google.com/drive/folders/1-rKyJX7ejrAovtTC7M_yL-7pbNHFrj91)

Em Sala de Aula

O livro didático adotado pela escola e um texto suplementar foram utilizados. O material utilizado pelas turmas de terceiro ano na escola é o livro da editora SM Reflexões: Filosofia e cotidiano, (2016) o texto suplementar utilizado foi a ética do ubuntu. (Ramosse 2002) Os alunos foram divididos em duplas ou trios para a construção de um mapa mental sobre a concepção ética de Aristoteles, Kant e Ramosse.



Mongobe Ramosse filósofo sul-africano é um dos principais pensadores que popularizou a filosofia africana, e especificamente a filosofia ubuntu. Conceitos como justiça e direito podem ser entendidos por meio da filosofia ubuntu que demonstra e o racismo negam a humanidade compartilhada entre colonizador e colonizado).

A partir do mapa mental, as duplas deveriam produzir um podcast, de no máximo três minutos, a proposta era contextualizar os conceitos dos filósofos com a realidade atual, a mídia seria postada no drive do grupo da sala, todas as salas da escola possuem um grupo de whatsapp, o grupo é administrado pela coordenação da escola, como um canal de comunicação.



A quarta aula a pesquisadora percebeu que uma parte pequena da turma havia conseguido produzir o podcast, os alunos apresentaram suas dificuldades, que foram bem mais relacionadas aos conceitos kantianos, que propriamente a produção da mídia. Então discutimos neste momento houve uma aula expositiva sobre imperativo hipotético e categórico de Kant.



Na quinta aula as duplas haviam conseguido postar os podcasts no Google Drive (https://drive.google.com/drive/folders/1-rKyJX7ejrAovtTC7M_yL-7pbNHfrj91), e a sala estava pronta para discorrer sobre a experiência. Alguns alunos fizeram anotações sobre os áudios, tivemos ao todo quinze áudios postados, com uma duração média de 2,30 minutos. Os conceitos éticos mais comentados foram de Kant e de Ramele, na produção dos alunos, alguns dos comentários dos alunos serão reproduzidas aqui.

Na ética de Aristóteles o meio termo ou o equilíbrio é o ponto que faz os homens serem virtuosos, que o excesso prejudica tudo. No Brasil essa ética seria impossível, já que as pessoas mesmo havendo leis e punições, só fazem coisas para se beneficiar, além do que o nosso padrão de felicidade é egoísta.

(ALUNO E)



Para Kant a ética é um dever orientado pela razão e tem que ser obrigação de todo mundo, eu faço as coisas não por gostar, mas por ser o certo a fazer, eu gosto da ética de Kant ser regulada pela razão e não pela fé, mas acredito que as pessoas fazem o as coisas erradas de forma consciente, o que faz elas não fazerem são as consequências.

(ALUNA C)

Confesso que tive que ler algumas vezes o texto do Ramele pra eu entender, e achei a ética dele bem diferente do que eu tinha aprendido até hoje sobre isso, achei massa a ideia dele do ser-sendo e da totalidade, un-idade, eu entendi que é a unidade dentro do todo e vice versa, você faz o bem para o todo e esse bem também é pra você, não há como fazer mal para um sem fazer mal para todos. É se sentir parte. Eu acho que se nós conseguíssemos usar essa ética pelo menos na nossa casa, as famílias seriam melhores.

(ALUNA D)



A discussão ganhou um rumo não esperado pela pesquisadora e a muitos problemas do cotidiano dos adolescentes, foram sendo elencados, tais como religião, política, relações familiares e postagens em redes sociais. Muitos questionaram sobre como a ética ubuntu, não acreditando ser possível sua aplicação na prática.

A professora pesquisadora apresentou um questionamento para a reflexão. Das três concepções qual delas é mais diferente e qual a importância dela para o debate? Os alunos não tiveram dúvida ao afirmar que a ubuntu era a mais distinta. Algumas das falas serão reproduzidas abaixo.

É o mesmo conceito visto de pontos diferentes, não tem essa de certo e errado, são diferentes e devem funcionar em aspectos diferentes também.

(ALUNA E).

Eu nunca tinha ouvido falar dessa ética ubuntu, mas eu acho que ela é a mais humana das três, pensamos muito no eu e não nos importamos com o coletivo.

(ALUNO F).

Kant é o cara da ética, o ser humano precisa fazer o que é certo de forma racional, o ubuntu não funcionaria no Brasil, aqui as pessoas dão um jeito de se beneficiar em tudo.

(ALUNO G).



Nesse ponto conseguimos fazer o que Renato Nogueira chama de afroperspectivar, tornar o ensino de filosofia plural, inserindo outras epistemologias, "é contra o epistemicídio, especialmente a desqualificação epistêmica que invisibilizou as produções negro-africanas que é oportuno propor uma geopolítica da diferença, uma filosofia anti-racista, receptiva aos debates feitos por escolas não ocidentais". (NOGUEIRA, 2014, p.28). A inserção de filosofias não ocidentais na turma, oportunizou aos alunos uma perspectiva mais ampla sobre a reflexão filosófica.

PLANO DE AULA

TERCEIRO MOMENTO



TEMA: RELAÇÕES DE PODER

Competências específicas

Analisar 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.

Habilidades

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

Objetivos

1. Pesquisar biografias de diferentes filósofos ocidentais, africanos e afrodiáspóricos e suas contribuições relações de poder.
2. Discutir as relações de poder como gerador e erradicador de desigualdade
3. Contextualizar as concepções estudadas com problemas atuais.

Conteúdo e Duração

Relações de Poder
Duas aulas

Metodologia

Organização da sala em cinco grupos.
Sortear os filósofos.
Pesquisar biografias e a contribuições de cada filósofo sobre o exercício do poder do Estado
Organização e apresentação do seminário.

Recursos didáticos

Textos
Livro didático
Computador
Celulares
Internet

Avaliação

1. Participação na organização e apresentação do seminário.

Referências

Reflexões filosofia e cotidiano, Editora SM, José Antônio Vasconcelos, 2016
Ramosse, Mogobe, A Ética Do Ubuntu, New York: Routledge, por Éder Carvalho Wen, 2002
(https://drive.google.com/drive/folders/1-rKyJX7ejrAovtTC7M_lL-7pbNHfRj91)

Em Sala de Aula

Na sexta aula chegávamos à reta final da sequência didática. Então, dividimos a sala em grupos, sorteamos os nomes dos filósofos Hanna Arendt, Sueli Carneiro, Achille Mbembe, Angela Davis e Michel Foucault. Os cinco grupos tiveram que pesquisar a biografia de cada um dos filósofos e sua concepção sobre o poder do Estado. A forma de apresentação ficaria livre e o tempo seria entre 7 e dez minutos para cada grupo. A sala foi dividida nos grupos e orientações e sugestões foram feitas a cada grupo de forma individual.

Na semana seguinte o grupo um, que ficou com Hanna Arendt, começou a apresentação. A sala ficou em círculo e dois alunos apresentaram a biografia dela de forma oral, outros três alunos apresentaram o pensamento da filósofa destacando a violência e a dominação como aspectos ligados ao poder segundo Arendt.



O grupo dois apresentou Foucault. Esse grupo utilizou o data show, apresentavam os slides e a medida que a apresentação dos slides passavam alguns alunos comentavam, todos os alunos apresentaram e apesar de nervosos, o trabalho foi muito organizado, as instituições disciplinares foram apresentadas como exercício de poder.

O grupo três apresentou Achille Mbembe. O grupo destacou os principais tópicos da sua biografia, imprimiram uma foto do filósofo e colaram no cartaz, relacionaram o conceito de poder do filósofo, com o processo de colonização do país e a reprodução cultural, o grupo era o menor grupo em número de participantes, havia apenas cinco componentes, não utilizaram grandes recursos, mas estavam muito seguros durante a apresentação.

O quarto grupo apresentou Sueli Carneiro. Apresentaram os slides com a biografia da filósofa, e um trecho de uma entrevista dela falando sobre a violência sofrida pelas mulheres e jovens negros no Brasil. As políticas públicas e a situação do jovem negro foi o aspecto abordado pelo grupo. O grupo abriu para a participação dos colegas e houve uma boa participação.



O horário encerrou e os alunos pediram para a professora do horário seguinte, disponibilizar dez minutos de seu horário para que o quinto grupo pudesse apresentar. O grupo apresentou Angela Davis, filósofa norte Americana. O grupo apresentou a biografia da autora e a análise da filósofa sobre o poder de polícia e sistema prisional. O grupo apresentou alguns pontos sobre a situação dos presídios, e abriu para os comentários da turma.

Alguns alunos já conheciam a autora, e acabaram por relacionarem-na ao grupo dos black panthers, os panteras negras, atualmente representado nos filmes como um super herói. Os dez minutos solicitados à professora do horário, se transformaram quase em 20 e finalizamos as apresentações, o último encontro foi o momento de escuta, sobre a experiência dos alunos com autores africanos, afrodescendentes e afrodiáspóricos. Começamos a aula com a última pergunta do primeiro questionário feito à turma. Qual a imagem que você possui dos africanos e afrodescendentes?

A turma estava disposta em círculo e como aconteceu durante toda a sequência didática, os alunos foram ouvidos, e agora as respostas já estavam diferentes do questionário. Apresentaremos algumas a seguir.



Acredito que a ideia que eu tinha dos povos africanos, seus descendentes como escravizados, é parte daquilo que a escola ensina e também por não conhecer suas produções. (Aluno L).

Eu percebi que mesmo sendo negro, eu também sou racista e não pensava nos negros como intelectuais, é uma oportunidade de tentar mudar essa minha visão.

Na realidade todas as aulas trouxeram, de alguma forma, uma contribuição e o espaço dado nessas aulas para ouvir e escutar os colegas foi bom, às vezes teve um conflitozinho entre os colegas que discordavam, mas foi muito bom no geral. (ALUNA J)



A participação foi muito boa, e o tempo nesse último encontro foi nosso inimigo, a avaliação sobre as aulas foram positivas, alguns colocaram como fator negativo a curta carga horária disponibilizada para as discussões, muitos afirmaram que precisamos conhecer mais o trabalho e publicações desses e outros autores, e que a imagem que tinham na cabeça é o que foi ensinado fora, mas também dentro da escola.

A expectativa do seminário seria colocar os alunos no exercício primeiro da pesquisa e do estudo com autores ocidentais e não ocidentais, analisando o mesmo problema filosófico, utilizando o material didático e recorte de textos dos autores Angela Davis, Estarão as prisões obsoletas? (2018), Achille Mbembe, A crítica da razão negra (2018) e Sueli Carneiro, A construção do outro como não ser como fundamento do ser (2015), por não estarem no material didático, mas permitindo a livre pesquisa em busca de outros materiais.

O tempo curto para a organização e desenvolvimento do seminário foi um problema, que teria sido ainda maior sem a colaboração dos colegas que ao longo do desenvolvimento do estudo cederam parte dos seus horários visto que essa turma é, para muitos colegas, uma turma muito conversadeira; a pesquisadora valeu-se dessa característica e o envolvimento da turma com o desenvolver da pesquisa, foi um elemento que ajudou muito durante os sete encontros que na prática ultrapassaram as sete aulas.



Análise da aplicação da sequência didática

A análise da aplicação da sequência didática deu-se pelo objetivo proposto e metodologia escolhida. Estes foram os parâmetros utilizados para a avaliação do percurso metodológico. O objetivo geral anteriormente citado é: Promover um ensino de filosofia plural, em diálogo com filosofias ocidentais e não ocidentais, desconstruindo o racismo epistêmico, e os estereótipos associados ao povo negro, com a inserção filósofos e filósofas que debatem a problemática do povo africano e os negros em diáspora. Os instrumentos metodológicos priorizavam a argumentação, mesmo as atividades escritas, o processo de avaliação acerca da aprendizagem dos estudantes é qualitativo, em que se pensa o processo avaliativo como democrático, formativo e global, seguindo as (SILVA e GOMES, p. 376, apud LISBOA, 2019, p. 111).

Sobre o objetivo geral acreditamos tê-lo alcançado mesmo que parcialmente, ao longo dos sete encontros, o ensino de filosofia foi desenvolvido com epistemologias ocidentais e não ocidentais, a desconstrução do racismo epistêmico e os estereótipos associados ao povo negro acreditamos que demos apenas passos iniciais de longo caminho a ser percorrido.



Sobre o percurso metodológico, a escolha pela turma tida como mais problemática dos quatro terceiros anos foi uma escolha arriscada, no entanto ao privilegiar o debate e o espaço de escuta dos argumentos dos estudantes, permitiu a cada encontro as atividades propostas eram desenvolvidas com certo sucesso, mediar as opiniões contrárias durante esses momentos manteve o percurso sempre desafiador. O espaço de um tempo de horário por semana para a disciplina de filosofia de certa forma prejudicou a aplicação da sequência didática que precisou da colaboração dos colegas professores que cediam parte dos seus horários, para a conclusão das atividades.

A aprendizagem dos estudantes foi feita mediante a observação, participação e desenvolvimento nas atividades, os estudantes no geral eram participativos, as atividades orais e escritas foram apresentadas pela maioria da turma, no entanto a capacidade de argumentar criticamente é um aspecto que não foi amplamente atingido, muitos alunos durante a aplicação da sequência didática expressavam algumas falas pouco críticas sobre as temáticas abordadas.

O planejamento inicial contava com a execução perfeita de todas as atividades em cada um dos encontros, não calculando corretamente o tempo, o que de certa forma sobrecarregou os estudantes, havendo pouco espaço para a construção e desenvolvimento das atividades seguintes.

O cumprimento da sequência no período proposto passou pelo companheirismo dos colegas, pela humildade da pesquisadora professora em solicitar a compreensão dos mesmos, e reconhecimento que o planejamento não é estático ou inflexível, o diálogo e a boa relação entre os colegas professores foi a chave que permitiu a superação das situações problema que foram surgindo. Assim o planejamento e todo o material utilizado estão disponibilizados no drive do grupo da escola, o que permite o acesso de todos os professores, sempre que desejarem, com o intuito de apresentar uma proposta não unilateral da filosofia de forma flexível. Assim cada professor de acordo com seu componente curricular e planejamento, pode ultrapassar os limites racistas e eurocêntricos encontrados nos materiais didáticos e na prática de ensino. Em prol da construção de uma prática de ensino ancorada na diversidade.



Referências

ADICHIE, Chimamanda. Perigo de uma História Única, Companhia das Letras, 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – 1º Versão Preliminar (25/10/2015). Disponível em: Acesso em: 30 out. 2015.

Documento Curricular do Território Maranhense: para a Ensino médio. São Luís: FGV, 2022.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. OUTRAS VOZES NO ENSINO DE FILOSOFIA: O Pensamento Africano E Afro-Brasileiro. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE, 2012

NOGUERA, Renato. Ensino de filosofia e a lei 10639. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2014. Pessanha, Eliseu Amaro de Melo NECROPOLÍTICA & EPISTEMICÍDIO: AS FACES ONTOLÓGICAS DA MORTE NO CONTEXTO DO RACISMO. / Eliseu Amaro de Melo Pessanha; orientador Wanderson Flor do Nascimento. -- Brasília, 2018.

RAMOSE, Mogobe. A Ética Do Ubuntu, New York: Routledge, por Éder Carvalho Wen. 2002

VASCONCELOS, José Antônio, Reflexões filosofia e cotidiano, Editora SM, 2016

https://drive.google.com/drive/folders/1-rKyJX7ejrAovtTC7M_yL-7pbNHfrj91

<https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>