



KEMET, ESCOLAS E ARCÁDEAS:
A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA AFRICANA NO COMBATE AO RACISMO
EPISTÊMICO E A LEI 10639/03

Katiúscia Ribeiro Pontes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em filosofia e ensino.

Orientador: Prof. Dr. Renato Nogueira

Rio de Janeiro
Janeiro/2017

KEMET¹, ESCOLAS E ARCÁDEAS:
A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA AFRICANA NO COMBATE AO RACISMO
EPISTÊMICO E A LEI 10639/03

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestra em filosofia e ensino.

Katiúscia Ribeiro Pontes

Banca Examinadora:

Presidente, Prof. Dr. Renato Nogueira UFFRJ e CEFET-RJ orientador

Profa. Dra. Tais Pereira (CEFET-RJ)

Prof. Dr. Richard Fonseca (UFF)

Rio de Janeiro
Janeiro/2017

¹ O termo Kemet refere-se ao nome do antigo Egito. Foi atribuído ao título dessa dissertação como referência de local de produção dos primeiros textos de filosofia africana, segundo vários especialistas do tema, alguns citados no corpo deste trabalho.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

P814 Pontes, Katiúscia Ribeiro
Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana
no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03 / Katiúscia
Ribeiro Pontes.—2017.
93f. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação
Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2017.
Bibliografia : f. 90-93
Orientador : Renato Nogueira

1. Programas de ação afirmativa na educação – Brasil. 2.
Filosofia africana. 3. Racismo. 4. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de
janeiro de 2003]. 5. Afrocentrismo. 6. Descolonização. I. Nogueira,
Renato (Orient.). II. Título.

CDD 379.260981

“Olodumare no Ayê me presenteou”... Ercilia Gonçalves Ribeiro e Olício Nascente Ribeiro (meus eternos avós), fruto dessa linda união veio Sônia Abikê, guerreira de Oya, e desse ventre negro nasci em laço de amor com João de Esù Bara (Aruanda meu pai – In Memoriam). A eles dedico esse trabalho... Gratidão pela minha construção histórica de vivência Africana e fortalecimento de ser mulher preta.

Primeira pessoa na história da minha família a se tornar mestre, não podendo ser visto no plano físico, mas presente e sentido no invisível, as alianças vivas em mim...

... Àṣẹ! ”

AGRADECIMENTOS

Ògún alákáyé,. Osìn imole ... Ogunhê!!!A quem rege o meu caminho.... Rirô Yewè minha senhora das possibilidades, das transformações possíveis e possibilidades de sempre recomeçar.

À Sônia Ribeiro, minha RA-inha de Oya, mulher preta que me ensinou como construir e reconstruir meu caminho com minha vida e espiritualidade, desde seu ventre fortalecendo meu ori. A minha pequena Larinha, que chegou agora, um sonho que sempre tive uma irmã que, com sua inocência de criança, reforçou nossa felicidade. A Seu Elias que faz parte dessa composição de amor.

À minha tia Soila que me acolheu em sua casa no meu primeiro passo e hoje eu entendo que Ogun, como somos, caminha junto. Te amo! Bem como meu primo Gabriel e minha prima Luana... E meus seis pequeninos.

Aos Ribeiros que desde muito nova me ensinaram como se configura o amor, ensinamentos passados por nossa Sankofa – Ercilia Ribeiro, ao lado de Olicio Nascente Ribeiro. Em especial aos meus Erês nova geração dessa linda família.

Ao meu boymagia, amigo, amante, irmão de luta e ase, companheiro, chato demais, mas que tem um lugar especial em meu coração Frederico Cardoso. O meu “Carinho”. Gratidão Rei. “Conta comigo que eu conto contigo”

As minhas bolinhas de pelo que amo – Meus Felinos filhos Amadinhos e Piquitico... Estendendo ao enteado Dog Dilla. Como acredito que os animais são retornos ancestrais, aqui merecem destaque.

Ao Renato Nogueira amigo e orientador que acreditou sempre na conclusão deste trabalho e muito que cobrou para que ele fosse concluído. Parceria que nasce na graduação e se estende até mestrado e continuará no doutorado.

Aos professores que compõem minha banca: Richard Fonseca e Tais Pereira. Gratidão por aceitar o convite e pelos ensinamentos passados na qualificação, foram fundamentais para a conclusão deste trabalho

Ao meu professor, orientador, amigo e aliado na luta frente a esse sistema brutal sobretudo epistêmico Rafael Haddock Lobo. Vejo que o senhor “do nosso” caminho pretende que juntos (agora por mais quatro ano e não vai parar por ai pode acreditar) continuemos nessa luta que apenas começa e como somos de guerra ... Lutamos juntos! Gratidão.

Aos meus alunos na rede pública e privada que despertaram em mim o amor que tenho por essa profissão. Amo ser professora, não saberia na vida fazer outra coisa e isso só foi possível graças ao amor de vocês. Estendo esses agradecimentos aos professores que conheci ao longo desse processo, em especial a Ana Paula e Beatriz Gesteira.

A equipe de professores de filosofia que mais se ama, que me fizeram compreender o valor da Filosofia, me reintegrando a esse saber sem o olhar negativo que por anos carreguei. A vocês: Juliana Lira, Carina, Felipe, Roberta, João, Renan e Carlinha.

As minhas irmãs de todo dia que fortalecem , dividindo o Ilê das Pretas e o maravilhoso café com carinho feito pela linda Noelma mãe de Stela e Stefany ... Amo vcs pretas!

À Ya Tordo do Ogun, Yalorixá que na porta do ronco me deu um sentido novo de entender a vida, me reconectando com minha ancestralidade, através de suas mãos tão pequenas e grandes na essência africana. Que com um sorriso fofo de amor, traduz a felicidade em si. Sempre serei grata por me reintegrar a minha essência.

A Traore Abou Bakar Babalawo que é o irmão que me orienta e me protege. Gratidão

Ao Baba Paulo D'Ogun que me recebeu de braços abertos no meu retorno a minha real família de Ase – Ile Asê Ogun KoroWo - Respeitando todos meus processos e fazendo destes o alívio desse passo.

À Daniele Saucedo minha irmã, de todos os dias, de casa, esteira, de axé de vida...Te Amo Gratidão Irmã .

À Eliane Assis que me devolveu o sentido de entender como as relações verdadeiras são importantes para nos fortalecer, relações de retorno e ligações ancestrais africanas e

meu príncipe que amo, Malcolm, e seu companheiro Alex Prince... Gratidão Família Preta.

A minha irmã , guerreira que carrega um Oxé no Ori e em si ... Mariana Assis. Gratidão por sempre estar e ser como és, uma preta que motiva qualquer outra preta. Também não poderia ser por menos, uma preta de Xangô que brilha em luz . Sou tua fã. Que deu o talento final nestas escritas em um ano do rei do trovão nada mais lindo que ter um toque dele. Kabecilê!!

À amizade de amor e companheirismo de Marcelo Paulista, nem mesmo a força do tempo poderá destruir – Somos verdade. Um pilar de amor construído há mais de 18 anos.

Rosane Barbosa que com seu sorriso e sua sabedoria de Babà traz luz a minha vida.

À Hugo Yohanness que com sua sabedoria e calma me ensinou o valor do sagrado, em trocas constantes e diárias, um Alquimista africano de fato e sua pequena Ma'at, sobrinha que amo tanto.

À Fábio Tavares o “ mega retinto” que fortaleceu minha seriedade e me deu um abraço quando esse caminho acadêmico começou e desde então me fortalece e anda do meu lado, mesmo sendo um indiontaa...rs

À Fábio Gomes que trouxe enegrecimentos e trocas muitos fortes para meu/nosso fortalecimento preto. E aprendi por demais...

À Ana Flávia Magalhaes Pinto amiga de tantos caminhos e que quando me vê chora de emoção, na verdade choro eu ao escrever sobre você e entender esse amor, que um dia me disse que eu deveria estudar e eu segui seu conselho e hoje podemos juntas fortalecer nosso caminho de raposas. Rumo a era das lobas ...

A Fernanda Oliveira , um presente que ganhei ao chamar de irmã . Muito amor por ti RA-Inha.

À grande mestre e inspiração Sueli Carneiro que me impediu de abandonar a filosofia, para fortalecer as mulheres negras filosofas raras dentro desse campo acadêmico.

Leonardo Eufrazio meu irmão de Ogun. Ter a sua amizade fortaleceu o brilho das relações de amor em minha vida.

As minhas rainhas e amigas eternas e de verdade , Valéria Motta, Pepê Silva , Dena Hill e Bergman – Obrigado por tudo sempre...Amo vocês. Nossa distância é apenas geográfica, estamos ligadas pelo amor.

Roberta Maria Federico, minhas angústias e dores sempre foram ouvidas por você, em meio às palavras e digitação deste trabalho.

A minha irma e amiga Nina Silva que sempre esteve aqui me protegendo .

A minha família preta que ganhei em 2016 ganhei o presente de reencontrá-los : Priscila Silva, Pablo Poder Afro, Alya, Dominique e Big. Vocês certamente são os maiores presentes que a ancestralidade devolveu nos últimos anos.Ao meu irmão Hebert que com seu talento fez um lindo trabalho no meu produto didático. Gratidão irmão! Tu és um artista como poucos.

As mulheres de Criola, cada aprendizado que carrego em cada passo trilhado.

As minhas pretas que me fortalecem sempre: Carol Padilha , Luana Eloa , Malu Viana e Ju Lobo , sempre juntas!

A família preta de luta que conheci que chamo de irmãos. A ancestralidade me possibilitou reencontrá-los nessa diáspora tão perversa para honrar o que a ancestralidade espera de nós.

Muito obrigado aos grupos e instituições de movimentações pretas que tive contato Griotagem, Aqualtune, DeNegrir, EnegreSer, Sankofa, Fala Preta, Censp e Articulação e tantas outras... Através desse portal me fortaleci como mulher preta, reconstruindo minha subjetividade e potencializando minhas ações na busca de reconstrução das populações Africanas, nascida nesse processo de dispersão nesta diáspora racista. Na busca de um novo devir – Um devir Negro . Gratidão meus irm@os.

Agradeço todos acima citados e os não citados, são muitos, se fosse possível seriam escritos e essa dissertação ultrapassaria 10 mil páginas. No entanto, meu agradecimento em especial vai aos meus ancestrais. Sou porque vocês existem. E sigo porque vocês permitem. Gratidão a minha ancestralidade. Somos África ! ... *Amo cada um de vocês. Asè! Ubuntu*

Não há nada mais correto para os povos africanos ou pessoas africanas no mundo, do que a nossa própria experiência histórica. Se nós estamos engajados no processo de maturidade, então precisamos estudar a nossa própria cultura, a nossa filosofia, precisamos honrar nossos ancestrais, precisamos respeitar as tradições filosóficas que durante milhares de anos produzimos. Não podemos simplesmente jogar isso fora, mas a experiência da escravidão, escravatura do colonialismo, o idealismo nos colocaram longe de nós mesmos, ficamos desorientados e, conseqüentemente, nos tornamos imitações da Europa.

Dr. Molefe Kete Asante

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo contribuir para uma melhor compreensão da lei 10.639, de 09 de Janeiro de 2003, que garante o ensino de História da África nas escolas. Desse modo, apontaremos um breve estudo nas áreas de ensino de filosofia, exibindo alguns aspectos da lei federal e sua aprovação. Para tanto, orientados pelo pensamento afrocêntrico de Molefe Kete Asante (1980) e Ama Mazama (2009), realizamos uma crítica à constituição do pensamento educacional nas instituições de ensino brasileiras e à ausência de conteúdos da história da África nos currículos escolares, em especial a filosofia. Para reforçar essa crítica, avaliamos o quanto a colonização foi fundamental para concretizar o racismo como alicerce de qualquer possibilidade de protagonismo do legado africano. Nossa análise também mostrou que o modelo eurocêntrico de educação implementado no país tem por objetivo negar qualquer contribuição epistêmica de grupos marginalizados pela história, essa negação ganha corpo com o epistemicídio que invisibiliza as epistemes africanas, mantendo-as fora do cenário filosófico vigente. Em uma sociedade orientada e organizada pela ideologia de supremacia branca, cabe repensar o modelo epistêmico que orienta o sujeito pelas vias da educação formal, um modelo educacional afroperspectivista é capaz de oferecer uma educação que atenda de modo satisfatório as necessidades dos afro-brasileiros, bem como o diálogo sobre as relações étnico-raciais, proporcionando uma efetiva descolonização do pensamento.

Palavras-chave: Filosofia. Epistemicídio. Afrocentricidade. Descolonização. Afroperspectiva.

ABSTRACT

This dissertation aims to contribute to a better comprehension of the Law 10639 from January 9 2003 that guarantees the teaching of African History in schools. In this way, we will introduce a brief research about teaching in the philosophy area demonstrating some aspects of the federal law and its approbation. In order to construct it, we provide a critique to the formation of the educational thought in Brazilian schools, using as main orientation the Afrocentricity thought of Molefe Kete Asante (1980) and Ama Mazama (2009), with a particular focus on the absence of African History content in school's curriculums, especially in philosophy. In order to reinforce this critique, we will observe the way how colonization was fundamental to maintain racism as the foundation of any possibility of African role. Our analysis also shows how over the history, Eurocentric model of education implemented in the country has as goal denying any epistemological contribution of marginalized groups. This denial gets stronger with the epistemicide that makes African epistemology invisible, keeping them out of the actual philosophical scene. In a society oriented and organized by white supremacy, it is necessary to rethink the epistemological model that guides the subjects through the ways of formal education, an "Afroperspectivista" model in education is able to offer an education that answers the necessities of Afro Brazilians in a satisfactory way, as well, as allows the dialogue about ethnic-racial relations, creating an effective decolonization of thought.

Keywords: Philosophy, Epistemicide, Afrocentricity, Decolonization, Afro perspective.

SUMÁRIO

Introdução	13
1 Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino Filosofia	22
1.1 Educação das Relações Étnico-Raciais	22
1.2 Ensino de Filosofia	35
1.3 Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino Filosofia	43
2. O Epistemicídio da Filosofia Africana	47
2.1 Epistemicídio: Compreendendo os Caminhos de sua Eficácia	47
2.2 Descolonização do Pensamento	62
3 Elementos para um Programa de Filosofia	65
3.1 Afrocentricidade	65
3.2 O Currículo de Filosofia e as Relações Étnico-Raciais	70
3.3 Práticas Antirracistas e Ensino de Filosofia	82
Considerações Finais	87
Referências Bibliográficas	90

Introdução

Todos os seres humanos adquiriram, e continuam a adquirir sabedoria ao longo de diferentes rotas nutridas pela experiência e nela fundadas. Neste sentido, a filosofia existe em todo lugar (...) a Filosofia Africana nasceu em tempos imemoriais e continua florescendo em nossos dias.
(Théophile Obenga)²

A epígrafe acima, do filósofo e egiptólogo Theophile Obenga, é contundente e diz muito sobre as provocações e questões apresentadas ao longo desta dissertação. No cenário filosófico, dificilmente encontramos discussões acerca de filosofias produzidas pelos povos africanos e seus descendentes, bem como a ausência de debates sobre o racismo, as relações étnico-raciais e os desdobramentos dessas questões, efetivando a invisibilidade da filosofia africana.

Os agentes responsáveis por repassar o conhecimento filosófico não reconhecem as produções epistêmicas produzidas pelos africanos como conhecimento válido para a filosofia, muito mais do que debater se existe filosofia africana ou não, o que se julga é se há capacidade intelectual do homem negro para construir um pensamento crítico filosófico. “A dúvida sobre a existência da filosofia Africana é, fundamentalmente, um questionamento acerca do estatuto ontológico de seres humanos Africanos” (RAMOSE, 2011, p. 8).

Nesse contexto, é importante sinalizar que a colonização teve um papel fundamental na imagem produzida dos sujeitos africanos, reservando a eles um local de desumanização o que caracteriza de forma equivocada a sua incapacidade de produzir consciência crítica, privilegio destinado apenas aos seres com potências humanas, ou seja, os homens brancos. Pois bem, além de pensar se existe filosofia africana, o que se julga é se existe capacidade intelectual do homem negro de transcender o senso comum para o pretense pensamento crítico.

Nesse sentido, a luta histórica das organizações que conhecemos por movimento negro descortinou a história das populações negras em África e diáspora e assim foi possível reescrever a contribuição das filosofias africanas na construção social do pensamento ocidental. A redação deste trabalho foi um grande desafio e, sobretudo, uma belíssima oportunidade de contribuir para desfazer equívocos a respeito da filosofia. Um dos maiores, se não o maior equívoco que se mantém encoberto nos ensinamentos repassados sobre ensino de filosofia, adotado por grande parte das escolas no Brasil, é a afirmação de que somente os Gregos foram os originários do pensamento filosófico, a tese do milagre Grego ganha força a

² OBENGA, T. Egypt: ancient history of African philosophy. In: WIREDU, K. (Ed.). **A Companion to African Philosophy**. Philadelphia: Blackwell Publishing Ltd; Oxford, 2006.

cada minuto. Esses equívocos são repassados aos estudantes do ensino médio, em forma de conteúdo escolar estendendo-se para as grades curriculares e as ementas que compõem as disciplinas obrigatórias ou optativas nos departamentos de filosofia das universidades Brasileiras.

Em outros termos, o objetivo desta dissertação é explicar que a obrigatoriedade de conteúdos afro-brasileiros e africanos nos currículos de todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil nos ajuda a desfazer esse tipo de “senso comum” que reserva a sabedoria filosófica ao ocidente.

Pois bem, no início deste trabalho nos referimos à lei 10.639/03 que, acrescentando o artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996, estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas do país e a necessidade de trazer o continente africano para dentro da sala de aula. A aplicação da lei, permite que os conhecimentos da filosofia, produzidos por pensadores africanos, deixem de ser invisíveis para o sistema educacional.

No entanto, estamos diante de outro desafio: fazer com que as instituições de ensino façam valer sua obrigatoriedade. Sancionada em 09 de janeiro de 2003, poucos são os espaços escolares que aplicam os conteúdos previstos na 10.639 apesar da força de lei, e do esforço da comunidade afrobrasileira para que esse importante marco legal não se torne letra morta, ainda temos muito caminho a percorrer para que o ensino desses conteúdos seja uma realidade em nossas escolas.

Atualmente, como pesquisadora negra brasileira/afro-diaspórica/afrocêntrica – que se questiona cada vez mais acerca de sua própria identidade – a responsável pelo presente trabalho busca aprofundar esse tema sob o ponto de vista dos estudos pautados na reintegração das populações afro-brasileiras e africanas e diáspora, para que as movimentações pensadas para essa reintegração do legado africano tenham sua legitimidade garantida. Os ensinamentos africanos foram uma das pautas previstas pelos movimentos sociais negros, que buscam recontar as histórias negras como alicerce de reafirmação das identidades raciais no universo da educação. Nesse sentido, a lei 10639/03 tem como objetivo desconstruir a ideologia ocidental que diluiu a essência das culturas e a história do povo negro, essa aculturação fundamenta o racismo e nega qualquer possibilidade de diálogo que possa devolver aos negros seu protagonismo histórico.

Refletindo sobre o caráter eurocêntrico vigente na filosofia e sua influência nas escolas brasileiras, o qual se manteve intacto ao longo do século XX e início do século XXI, partimos do conceito da Afrocentricidade para construirmos uma crítica sobre a constituição

do pensamento nas instituições educacionais no país, a ausência de conteúdos africanos em suas ementas e principalmente sobre a ausência dos conteúdos correspondentes à filosofia africana.

Decidimos investigar alguns dos principais pensadores das questões raciais e suas contribuições para diagnosticar a ausência de saberes importantes para a composição identitária do sujeito. Nossa crítica, dado o exposto acima, não poderia ser feita a partir de referenciais teóricos europeus. Somente uma perspectiva e/ou afroperspectiva teórica alternativa pode, de fato, superar o paradigma eurocêntrico – o que não significa, evidentemente, rejeitar as valiosas contribuições da cultura europeia na formação da nossa nacionalidade – vigente em nosso sistema de ensino. A partir dessas considerações surgiu esta dissertação de mestrado: *Kemetic, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03*, cuja estrutura descrevemos a seguir.

No primeiro capítulo apresentamos um estudo das áreas de ensino de filosofia, exibindo alguns aspectos da lei 10.639/03 e sua aprovação, expondo panoramicamente os caminhos percorridos até sua admissão, enfatizando a luta do movimento negro, até ser promulgada, em 09 de janeiro 2003, pelo então recém-empossado presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. A lei foi alçada a instrumento legal de enfrentamento da problemática das relações raciais no Brasil.

Neste capítulo, além de apresentar os aspectos que constituem a referida lei, traçaremos uma “genealogia” da ideia de raça construída pelo pensamento científico pós-escravidão que impulsionou a população negra a se estabelecer como movimento organizado para o combate ao racismo vigente e as estratégias adotadas por essas organizações a fim destituir a ideia de uma pátria sem racismo, beneficiária da então “democracia racial”. O historiador afro-brasileiro Amílcar Pereira, em sua tese *“O Mundo Negro” a construção do movimento negro contemporâneo no Brasil* (2010), na qual investigou a composição do movimento negro entre o período de 1970 a 1995, nos ilustra como a ideologia do paraíso racial foi importante para que os negros despertassem para construção identitária

O combate à discriminação racial e a denúncia do mito da democracia racial, ao mesmo tempo em que busca a afirmação de uma identidade racial negra positivada, como no poema de Solano trindade, são características fundamentais do movimento negro contemporâneo que constituiu no Brasil na década de 1970. Naquele momento, a opção pela utilização da ideia de raça como um instrumento para construção de uma identidade negra positiva, e com o objetivo de combater as desigualdades estruturais que atingiam a população negra no Brasil, foi uma saída encontrada pelo movimento social negro que se constituía em meio às propagandas oficiais da “democracia racial” brasileira[...] Nesse sentido, o racionalismo presente

nos discursos do movimento negro contemporâneo é evidente. Abordando um outro aspecto à questão racial, e falando sobre a validade da utilização da ideia de raça no Brasil (CABRAL, 2010, p. 61).

Com efeito, a abordagem de Amilcar mostra que o movimento negro brasileiro é fruto do processo histórico que compõe as identidades no Brasil e sua criação é responsável pelo fortalecimento dessa identidade, tendo alcançado importantes conquistas, como a criminalização do racismo, o direito às terras dos remanescentes dos quilombos e a lei 10.639, que obrigaria o estudo, no ensino básico, da história e da cultura dos povos de matrizes africanas no Brasil. Na composição desse capítulo, demonstraremos esse legado construído pelo referido movimento.

Na segunda seção do capítulo, trataremos do percurso trilhado pela filosofia ao longo da história, desde sua chegada ao Brasil, passando pelo seu exílio no período ditatorial até sua volta aos currículos escolares em 2008 como disciplina obrigatória. Após o percurso trilhado para se manter ativa nos currículos escolares, a filosofia reintegra novamente a grade obrigatória do ensino médio nas intuições educacionais brasileiras. No entanto, para que sua composição seja abrangente é preciso que seu próprio currículo passe por uma reformulação que seja capaz de estreitar seu diálogo com as relações étnico-raciais presentes em sala de aula.

Para tanto, é fundamental um programa de filosofia que se pretenda integrador e reflexivo, o que só é possível se for composto por elementos significativos para o combate ao racismo, não podendo deixar de recorrer ao legado filosófico africano. Esse é o tema da terceira e última seção deste capítulo. Compreender “os desdobramentos na afrodiáspora com o compromisso epistêmico e político para promoção do exercício livre do pensamento humano” (NOGUERA, 2014, p. 86).

No segundo capítulo partimos da compreensão do regime colonial como um sistema fundamentalmente injusto, uma vez que elimina o protagonismo de determinados povos, subtraindo sua dignidade e colocando na hegemonia europeia toda a centralidade histórica, impossibilitando que outras vertentes epistêmicas tenham legitimidade frente a essa história. O conceito de epistemicídio foi cunhado pelo filósofo Mogobe Ramose e pode ser definido como “(...) o assassinato das maneiras de conhecer e agir (...)” (RAMOSE, 2011, p. 6). Em seu texto, intitulado *Sobre a legitimidade do estudo da filosofia africana*, trata do apagamento da contribuição dos povos africanos e o apagamento dessas produções. Há também o fato de que, mesmo quando essas contribuições são preservadas, são tomadas como

pertencentes a outros povos, como afirma George James³, em seu famoso livro *The Stolen legacy* (2009), ao atribuir o subtítulo *filosofia grega e filosofia egípcia roubada*⁴. Pretendemos nesse capítulo investigar os caminhos utilizados para manter os saberes africanos fora do cenário epistêmico e a característica endêmica que o eurocentrismo impeliu a esses saberes.

A hegemonia europeia dos últimos 500 anos reservou à Europa a legitimidade representativa ao redor do mundo, tornando-a paradigma e referência essencial na construção identitária dos demais povos ao redor do mundo. Nesse contexto, o conhecimento parte dessas referências para se manter inatingível.

Apresentamos análises e propostas já pensadas por filósofos que localizaram a raiz que neutraliza os saberes africanos em local de marginalidade epistêmica, investigando seus saberes na busca por compreender a não visibilidade africana nos conceitos filosóficos, bem como interpretar os textos com conceitos históricos e permanentes e apresentar novos conceitos que revalidem outros saberes fundamentados por esses pensadores da filosofia africana. Nesse sentido, o capítulo segue:

- 1) As diversas formas de compreender a filosoficidade dos saberes africanos, destacamos as análises dos filósofos Renato Nogueira e do filósofo sul-africano Mongobe Ramose frente ao que entendem por Epistemicídio, negação e/ou morte dos conhecimentos fora do eixo eurocêntrico de legitimidade do saber, identificando no epistemicídio o caminho que alicerça a invisibilidade filosófica dos povos africanos. Ramose (2014) e Nogueira (2014), em conjunto com o conhecimento intelectual africano, destituem a afirmação de que o Ocidente é o modelo de humanidade por excelência.
- 2) A perspectiva de Frantz Fanon, sua descrição do processo de descolonização mental e a importância de seus estudos a perceber os saberes africanos fora do olhar construído pelo processo de colonização.

A compreensão sobre Epistemicídio aqui investigada parte de uma reflexão crítica, na perspectiva do filósofo Mongobe Ramose, ao identificar no processo de colonização a inferiorização dos povos africanos e seu lugar de humanidade negado ao longo da história. Segundo o filósofo, coube à colonização negar a existência do africano como sujeito e eliminar seu protagonismo epistêmico.

³ PhD em história pela Universidade de Arkansas

⁴ *Greek philosophy is stolen Egyptian philosophy*, em livre tradução.

Em outro parametro, o filósofo Renato Nogueira nos presenteia com uma análise precisa de que é no epistemicídio que todo legado escrito pelos povos de origem africana é eliminado covardemente da história. Segundo Nogueira (2014), o epistemicídio é a chave para compreendermos porque esses saberes não chegam aos espaços nos quais se pretendem discutir e conceituar a pretensa filosofia.

Apresentamos com responsabilidade o pensamento desses importantes interlocutores para compreender o que conhecemos por filosofia africana. Isso porque ambos são importantes por suas abordagens precisas da invisibilidade proposital da filosofia africana. Suas análises são de extremo compromisso com os saberes relacionados às questões que giram em torno de África, bem como de representatividade epistêmica, capazes de apontar equívocos epistemológicos na construção dessa legitimidade dos conceitos presentes nos saberes filosóficos africanos, negada por seus interlocutores ocidentais, trazendo para si, de uma maneira covarde e injusta, o surgimento do pensamento filosófico.

Nessa perspectiva, o objetivo geral desse subcapítulo consiste em analisar o conceito do Epistemicídio, apontando para a importância do seu reconhecimento frente aos saberes da filosofia africana e percebendo a sutileza de seu silenciamento frente a esses saberes, que inviabilizou seu percurso no cenário filosófico. Não podendo deixar de destacar que a origem dessa negação epistêmica está diretamente ligada ao racismo direcionado aos povos africanos e seus descendentes.

Na segunda seção do capítulo, partimos da análise do pensador Frantz Fanon e o que entendemos sobre seu conceito de “colonização mental”. Segundo Fanon (2006), o combate à violência e a necessidade de lidar com os danos geracionais e psicológicos decorrentes do colonialismo partem de perspectivas eurocêntricas no imaginário social, centrando no eurocentrismo o desdobramento de qualquer percepção de si e do mundo. É a partir dessa constatação que ele nos possibilita repensar as referências europeias que possuímos e a busca por outros modelos de humanidade para além do europeu.

No terceiro e último capítulo, pensamos como as injustiças sociais e raciais que o consolidou o sistema colonial no Brasil suscitaram para a adoção de medidas e ações governamentais que findaram por desenhar a exclusão, a desigualdade, o racismo e a pobreza que se reproduzem até os dias de hoje. Consequentemente, demarcou uma injustificável desigualdade racial que, ao longo dos séculos, marcou inaceitáveis distâncias que ainda hoje separam brancos e negros em diferentes campos de luta.

As medidas adotadas no Brasil foram alicerçadas a partir do modelo de civilidade Europeia, com a visão de cunho racista que determinou as relações sociais, políticas,

educacionais e econômicas, com a ideia de progresso baseado nos valores eurocêntricos e etnocêntricos, responsáveis pela invisibilidade dos saberes africanos na história oficial do país.

Curiosamente, essa desmistificação da centralidade filosófica no ocidente aparece nos discursos e estudos de filósofos, que descrevem as filosofias orientais como expressões vivas de equilíbrio entre a razão e a emoção, como integralidade entre o ser e o espaço físico para a organização da vida social, política e econômica, fatores que recriaram a sobrevivência dos escravizados dispersos. A recriação dessas filosofias garantiram a reintegração dos laços identitários com a matriz África e deram suporte para garantir às futuras gerações negras a responsabilidade de devolver aos afrodescendentes seu protagonismo epistêmico.

Sendo assim, a luta do movimento negro buscou reconstruir a história como legado de auto-organização e introduziu, nos parâmetros curriculares, a lei 10.639/03 alterando a nova LDB que, por sua vez, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo da rede de ensino a história do povo negro com suas lutas e resistência ao sistema opressor e racista.

A inclusão da lei demanda o conhecimento da pluralidade étnico-racial estabelecida pelos sujeitos negros na sociedade brasileira, entendendo que a educação é o caminho para a reconstrução de saberes e práticas que poderão intervir na elaboração de metodologias participativas capazes de romper com as práticas hierarquizadas e pensamentos lineares que perpetuam a ditadura do pensamento único no sistema educacional. A desconstrução dessas práticas permitirá a troca de conhecimentos e abrirá espaços para a inserção da história dos negros e suas contribuições, nos currículos e nos livros didáticos, instrumentos importantes para reformulações dos conhecimentos e reconstrução da autoestima e identidade dos descendentes de africanos na diáspora. Também apresentará as contribuições históricas e filosóficas do povo negro, como seus referenciais de espaço, sagrado, existência, sabedoria, natureza, estética e sua linguagem oral e corporal, valores primordiais para essência da vida. Entender que os valores civilizatórios africanos trouxeram fundamentos primordiais para reelaboração de um novo pacto de existência, aqui reside a razão da afrocentricidade.

Iniciamos o capítulo com a apresentação da filosofia afrocêntrica – elaborada na década de 1980 por Molefi Kete Asante – e mostraremos sua importância para compreendermos os desafios que estão colocados no processo de construção identitária das populações africanas.

Compreende-se por Afrocentricidade o conceito que diz que os povos africanos precisam reorganizar sua localização frente ao mundo. Essa localização deve estar pautada na sua própria perspectiva de mundo, alicerçada pela reconstrução de uma “agência” que os faça protagonistas de sua própria história, buscando referenciais identitários nas identidades africanas, em todas as situações – ser agente sujeito da sua própria existência e não às margens dos sistemas eurocêntricos de localização.

Na segunda seção do capítulo, analisamos o currículo mínimo vigente no estado do Rio de Janeiro, do ano de 2012, criado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), cujo objetivo é orientar o corpo docente sobre os conteúdos aplicados nos planos de aula e desenvolvidos com os estudantes da rede pública e privada, possibilitando que o estudante alcance o pretense pensamento filosófico, apontando itens fundamentais que não podem faltar no processo de ensino e aprendizagem em cada disciplina.

No entanto, no corpo do currículo, identificamos a ausência de conteúdos que compõem o *Plano Nacional de Implementações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígenas* (BRASIL, 2008), essenciais para repensar as questões raciais e os desdobramentos da lei 10639/03. Esse passa a ser o ponto chave do presente capítulo.

Na terceira seção do capítulo nos propomos a analisar o modelo sugerido por Nogueira (2014) o qual revela que essa ausência das relações étnico-raciais na filosofia abre portas para um desafio muito maior: implementar nos currículos escolares as ementas apresentadas pela lei 10.639/03, afinal, recorrer à história da filosofia, segundo o autor, não dá conta dos conteúdos exigidos pela lei.

Assim, algumas soluções são apresentadas em seu livro *O ensino de Filosofia e a Lei 10639* (2014) e em seu artigo *Denegrindo a Filosofia: O Pensamento como Coreografia de Conceitos Afroperspectivistas* (2011) nos quais estreita o diálogo entre a filosofia e a lei federal, possibilitando a interação entre essas duas ferramentas importantes para a educação brasileira.

Nesse sentido, pretendemos desenvolver e partilhar a ideia, defendida pelo autor, de uma filosofia afroperspectivista capaz de promover argumentos filosóficos em favor de organizações políticas fora do paradigma ocidental vigente.

Como visto no segundo capítulo, em outra perspectiva, o reconhecimento desse outro lugar de fala, que Nogueira (2011) nos apresenta, só é possível com a aplicabilidade da Afrocentricidade no campo da filosofia. Iniciaremos esta seção apresentando o conceito

criado pelo filósofo estadunidense Molefi Kete Asante. Considerada como ideia afrocêntrica, a filosofia afropespectivista também se refere à “proposta epistemológica do lugar”.

Abrimos com a visão de que a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos, atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos (ASANTE, 2009, p. 93).

Se uma ideia afrocêntrica, de acordo com Asante, é “fundamentalmente perspectivista” (ASANTE, 2009, p. 96), em relação à compreensão do coração como medida de consciência, isso significa que sua formulação possui uma relação fundamental, em primeiro lugar, com a experiência de formação cultural das sociedades africanas e, de um modo geral, com o dinamismo das culturas em jogo na experiência processual da diáspora africana. A conjugação desses dois conceitos, importantes para descentralizar o pensamento filosófico, nos possibilita pensar as práticas antirracistas no ensino de filosofia defendidas por Noguera (2011).

1. Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino Filosofia

A política de identidade nasce da luta de grupos oprimidos ou explorados para assumir uma posição a partir da qual possam criticar as estruturas dominantes, uma posição que dê objetivo e significado à luta. As pedagogias críticas da libertação atendem a essas preocupações e necessariamente a experiência, as confissões e os testemunhos como modo de conhecimento válidos, como dimensões importantes e vitais de qualquer processo de aprendizado.
(Bell Hooks)

1.1 Educação das Relações Étnico-Raciais

Sancionada em 09 de janeiro de 2003, a lei 10.639/03 torna-se a ferramenta primordial na reconstrução imagética do continente africano, integrando o diálogo antirracista, inexistente nos espaços escolares, tornando os alunos menos refratários a diversidade étnico-racial, construindo na criança negra a referência positiva frente a sua história. Contrariando a história convencional, apresenta nas escolas a história dos povos negros, a qual não se inicia na escravidão, mas sim muito antes dos africanos serem submetidos à condição de escravizados. Sobre a participação dos povos africanos, o professor Abdias do Nascimento, em sua obra *Quilombismo* (1980), faz uma descrição rica em detalhes, argumentando que a discriminação racial é responsável pela agressão sistemática sofrida pelos povos negros e dela parte toda a negação do protagonismo desses povos na história.

A memória dos afro-brasileiros, muito ao contrário do que afirmam aqueles historiadores convencionais de visão curta e superficial entendimento, não se inicia com o tráfico escravo nem nos primórdios da escravidão, no século XV (NASCIMENTO, 2002, p. 199).

A forma como a imagem do homem negro é apresentada no período escravocrata banaliza o crime contra a humanidade que foi a escravidão, contribuindo diretamente para a inferiorização desse sujeito, ao compor elementos que neutralizam sua participação na história, anterior ao processo colonial.

Posto isso, é necessário eliminar de nosso vocabulário mental contemporâneo a palavra escravo, quando diretamente relacionada a pessoas em determinadas condições de trabalho impostas por uma condição extremamente desigual de forças. Quando nos referimos, ao negro africano como escravo, nos equivocamos, pois ninguém é **escravo** – as pessoas foram e são **escravizadas**.

A utilização da nomenclatura escravo além de naturalizar essa condição, traz a ideia de que ser escravo é uma condição inerente a determinados seres humanos, também possui um significado preconceituoso e pejorativo, construído no percurso de desenvolvimento da humanidade, nessa mesma visão, o negro africano aparece na condição de escravo submisso e passivo. A respeito dessa situação, a professora Elisabeth Harkot, da Universidade de São Paulo (USP), diz o seguinte:

O ser humano à mera condição de mercadoria, como um ser que não decide e não tem consciência sobre os rumos de sua própria vida, ou seja, age passivamente e em estado de submissão, o vocábulo escravizado modifica a carga semântica e denuncia o processo de violência subjacente à perda da identidade, trazendo à tona um conteúdo de caráter histórico e social atinente à luta pelo poder de pessoas sobre pessoas, além de marcar a arbitrariedade e o abuso da força dos opressores (HARKOT, 2012, p. 8).

Ao analisar o trecho acima, percebemos que o uso dessa nomenclatura como uma forma de identificar – quando não, a única – os povos negros na história impossibilita qualquer outra percepção referente ao período anterior à invasão e rapto dos povos africanos, afirmar o lugar de escravo aos africanos é reservar a eles o lugar permanente de inferiorizado. Nesse sentido, a referida autora ressalta: “A inserção do verbete escravizado, em um dicionário contemporâneo, sinaliza e reforça o fato de que seu uso é recente e traduz uma nova visão acerca das relações histórico-sociais empreendidas no período da escravidão” (HARKOT, 2012, p. 8).

Dialogando com essa mudança de conteúdo e em busca de subsídios para ela, a Lei 10.639/03 propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. No ano seguinte a sua aprovação a lei passa a ser subsidiada pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Em 2006 foram instituídas *Orientações para Educação das Relações Étnico-Racial*. Dois anos depois, um dispositivo complementar foi responsável pela regulamentação da alteração iniciada em 2003, o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2008). Nesse mesmo ano, foi lavrada a Lei 11.645/08 que incluiu a obrigatoriedade de conhecimentos indígenas.

Um ponto fundamental, presente desde o primeiro dispositivo jurídico, é ressaltar em sala de aula a cultura africana como constituinte e formadora da sociedade, na qual os negros são considerados sujeitos históricos, eliminando o conceito de escravo desenhado sobre a figura dos povos escravizados, valorizando, portanto, a contribuição dos povos

africanos na história. Dessa forma, a lei possibilita a inserção de discussões pertinentes às questões raciais introjetadas no cotidiano brasileiro. No entanto, até sua aprovação em janeiro de 2003, a referida lei trilhou um longo caminho de lutas e conquistas, desenhado sobremaneira pelos movimentos sociais negros, permitindo entender a lei 10639/03 como uma vitória da luta emancipatória desses movimentos. A professora Nilma Lino Gomes, em seu artigo *Educação, relações Étnico-raciais e a lei 10639/03*, publicado no site *A cor da Cultura*, destaca o seguinte:

O percurso de normatização decorrente da aprovação da Lei nº 10.639/03 deveria ser mais conhecido pelos educadores e educadoras das escolas públicas e privadas do país. Ele se insere em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e tem como protagonistas o Movimento Negro e os demais grupos e organizações partícipes da luta antirracista (GOMES, 2011, p. 1).

Compete ao movimento negro⁵ o mérito dessa conquista, porém, é preciso conhecer o caminho percorrido na história e como o movimento negro e sua luta se destacam nessa trajetória.

Após a abolição da escravidão, assinada pela princesa Isabel, o Estado brasileiro assume aos poucos o ideal de uma sociedade justa e democrática, estabelecendo relações fraternais entre indivíduos negros e brancos como forma de esvaziamento do racismo. A ideia de sociedade brasileira democrática racialmente surge no final do século XIX, ressignificando o conceito de miscigenação, antes visto de forma pejorativa. A partir de meados do século XIX, na vigência da escravidão concomitante às discussões políticas em torno do fim da utilização do trabalho escravizado, destaca-se o ideal de branqueamento que sobressaiu dentre as medidas adotadas pelos representantes das elites intelectuais e econômicas do Brasil. O referido ideal almejava a eliminação da raça negra, considerada inferior, através do estímulo à imigração europeia, visando branquear a população.

No entanto, o historiador Amilcar Pereira, ao escrever sobre o processo de branqueamento adotado pelo Estado-Nação, afirma que:

(...) é interessante perceber como a ideia de raça foi utilizada politicamente a construção de Estado-Nação brasileira: de uma lado, nas primeiras décadas

⁵ O entendimento de movimento negro organizado presente ao longo desse trabalho é caudatário às perspectivas desenvolvidas por diferentes intelectuais brasileiros especialistas no tema. Dentre esses, destacamos a afirmativa de Amilcar Pereira, segundo a qual o referido movimento é compreendido organizado como um movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial. Sua formação é complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, seja através de práticas culturais, de estratégias políticas, de iniciativas educacionais etc.; o que faz da diversidade e pluralidade características desse movimento social (PEREIRA, 2006, p. 26).

da república, pelos que buscavam construir uma nação moderna e embranquecida, como as nações europeias, já que acreditavam na superioridade racial dos brancos; e do outro, posteriormente, pelos que passaram a utilizar a ideia de raça de outra maneira, completamente ressignificada (PEREIRA, 2010, p. 37).

Assim, sua análise sobre a condição dos negros nesse período demonstra que o Brasil vislumbra no branqueamento a possibilidade de apagar o sangue negro que corria nas veias da população brasileira. Embranquecer passa a ser uma alternativa para o país tornar-se nação e isso fez com que um aspecto meramente biológico, como a mestiçagem ou miscigenação, ganhasse importância político-ideológica, vinculada ao sucesso da política do embranquecimento fundamental para a construção da identidade nacional.

Após a abolição da escravatura, esse ideal de branqueamento começa a ser diluído, diversas foram as tentativas de construir uma raça pura, todas sem sucesso. Nesse momento, compete à sociedade brasileira a reconstrução ideológica de branqueamento, a negatividade dessa ação ganha uma definição positiva, o ideal de clareamento passa a ser a saída possível de convivência harmoniosa entre negros e brancos. Ganha corpo, então, uma ideologia tão exterminadora quanto a anterior: a democracia racial.

A compreensão de democracia racial ganha maior visibilidade no cenário brasileiro, a partir dos escritos do sociólogo Gilberto Freyre⁶, em sua obra *Casa-grande & senzala*, publicada no ano de 1933. Freyre presenteia a sociedade brasileira com a ideologia de bom convívio racial, a compreensão do autor, ao descrever a grandiosidade do paraíso das três raças, é singular e coerente, visto os interesses da época. Importa aqui evidenciar que a referida ideologia é negativa em decorrência daquilo que ela invisibiliza e romantiza.

Nesse sentido, Jessé Souza faz a seguinte afirmação: “Freyre teria construído a contrapartida teórica de uma noção rósea e humanitária do passado escravista brasileiro, abrindo a possibilidade de constituição de uma ideologia social apenas aparentemente inclusiva e extremamente eficiente” (SOUZA, 1999, p. 53). Dessa forma, a mistura de raças passa a ser vista como positiva e uma das formas legítimas de eliminar o racismo herdado do período escravagista, criando equívocos maiores e letais para os reconhecimentos identitários, sobretudo das populações negras, assegurando o lugar de superioridade do homem branco. Segundo Kabengele Munanga, a ideologia da superioridade do homem branco:

Apesar do processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no

⁶ “Gilberto teria sido o criador do conceito de 'democracia racial', o qual agiu como principal impedimento da possibilidade de construção de uma consciência racial por parte dos negros” (SOUZA; JESSÉ, 2000, p. 136)

inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças de negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na negritude e na mestiçagem, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior (MUNANGA, 2006, p. 16).

Se antes, a mistura de raças era um fator negativo, a partir da década de 1930 até o início da década de 1990 as coisas mudam de perspectiva, com a democracia racial posta como realidade do pensamento racial brasileiro. “O mito da ‘democracia racial’ brasileira é indubitavelmente o símbolo integrador mais poderoso criado para desmobilizar os negros e legitimar as desigualdades raciais vigentes desde o fim do escravismo” (HASENBALG, 1979, p. 241).

A partir desse contexto, o movimento negro resgata as lutas organizadas nos períodos de escravização, lutas essas sedimentadas por dentro de espaços recriados e baseados nas tradições e organizações, referendando a matriz Africana (Terreiros, irmandades e Quilombos). Essas lutas reorganizam os anseios do povo negro por igualdade de oportunidades e pressionam o Estado Brasileiro por políticas reparatórias, a fim de desmistificar a falta de relação fraternal, sustentada pela ideologia democrática racial.

Os militantes negros encontram eco às demandas de suas organizações e reorganizações, assim como de fato forjam esses espaços como sociedade civil e buscam estratégias eficazes para combater o mito da democracia racial ao combater o pretense mito, essas ações levavam o grupos a repensar a precariedade da educação da época. Segundo Silva:

Como os negros militantes buscavam reagir à precária situação educacional de seu grupo étnico exigiu deles um tipo de compromisso pessoal, de engajamento direto para resolver um problema que não era exclusivamente dos negros, mas era um problema nacional (SILVA, 2000, p. 145).

Trata-se de pensar, organizados coletivamente, no refazer da cidadania da população negra negligenciada no pós-abolição. Os movimentos vão consolidando-se e ganhando corpo e espaço. Alguns interlocutores primordiais surgem nessa época, com a ampliação do debate sobre o “mito a democracia racial”, ocorrem transformações nos diálogos antirracistas e as ações afirmativas surgem a partir do estreitamento entre sociedade civil e governo, garantindo políticas públicas capazes de equilibrar negros e brancos na esfera social brasileira. Mauricio Silva (2013) destaca a figura de Abdias do Nascimento e seu

Teatro Experimental do Negro (TEN)⁷ e, posteriormente, o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU)⁸, os quais entram em cena, mudando para sempre a ideologia do movimento e fortalecendo ainda mais a luta antirracista no Brasil

Nos anos de 1970, por exemplo, podemos citar um exemplo dessa luta pela afirmação do negro na figura de Abdias do Nascimento, intelectual, autor, ator, dramaturgo e político que incorporou em seu trabalho a causa negra, seja por meio de sua colaboração no próprio Movimento Negro, seja pela criação do Teatro Experimental Negro (TEN). Os movimentos sociais negros da década de 70, entre eles o Movimento Negro Unificado (MNU), buscaram a revalorização da história e cultura africana e afro-brasileira, procurando assim a construção e afirmação de sua identidade, forçando o reconhecimento do negro pela sociedade e, conseqüentemente, sua inclusão social, de forma mais justa e igualitária (SILVA, 2013, p. 123).

Com os avanços frente à questão racial, algumas especificidades passam a ser destaque na pauta do movimento negro. É importante sinalizar que a educação sempre foi a principal bandeira dos movimentos negros, nesse sentido, ela passa a ser aquela que recebe uma atenção especial, pois se tratava de buscar a medida precisa que garantiria a percepção exata do racismo “a discriminação racial, presente no cotidiano escolar, era a responsável direta pela crescente desigualdade de percurso entre os alunos negros e brancos” (SILVA, 2013, p. 123).

A década de 1980 é responsável por explicar que o cotidiano escolar teria responsabilidade direta nas disparidades existentes no cotidiano social. Diversos foram os estudos feitos por intelectuais comprometidos com a causa negra, comprovando que o período escolar é o mais perverso na vida de uma criança, jovem, adulto negro. A escola é aquela que traduz políticas universais que não contemplam as especificidades do povo negro, sendo urgente pensar formas de inserção que contemplem essas especificidades, é nesse momento que se configura a possibilidade de ações afirmativas que possam garantir que os recortes necessários na educação sejam feitos.

O binômio negro-educação passou a ser, assim, interesse de muitos pesquisadores na área da educação. Uma das conseqüências desse interesse

⁷ O **Teatro Experimental do Negro (TEN)** surgiu em 1944, no Rio de Janeiro, como um projeto idealizado por Abdias Nascimento (1914-2011), com a proposta de valorização social do negro e da cultura afro-brasileira por meio da educação e arte, bem como com a ambição de delinear um novo estilo dramático, com uma estética própria, não uma mera recriação do que se produzia em outros países. Disponível em: [http:// www.palmares.gov.br](http://www.palmares.gov.br). Acesso em: 04 set. 2016.

⁸ Movimento Negro Unificado contra a discriminação racial (MNU) – Fundado em 1978, foi um marco para a esperança de negros e negras brasileiros na luta contra o racismo e o preconceito. O Movimento Negro Unificado sempre deu uma grande contribuição na busca pela igualdade de oportunidades entre negros e não negros. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br>. Acesso em: 04 set. 2016.

foi a determinação da inclusão – em junho de 1985, por intermédio do secretário de educação e cultura da Bahia e do esforço da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na figura de seu Centro de Estudos Afro-orientais (CEAO) – da disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” nas escolas públicas estaduais do estado, acontecimento de grande simbolismo para a população afrodescendente local. Portanto, a década de 1980 representou uma grande conquista na luta contra a desigualdade racial, principalmente no âmbito educacional (SILVA, 2013,p.124).

Nas décadas seguintes as discussões frente à educação ganharam força, os anos 1990 foram marcados pela introdução das pautas do movimento negro nos debates políticos. Outro fato importante é a Marcha de Zumbi dos Palmares, que edificou a discussão frente à questão racial. Os meios de comunicação voltam seus olhos para a o protagonismo da população negra.

A Marcha Zumbi dos Palmares, no ano de 1995, também contribuiu para que Estado brasileiro voltasse seus olhos para as lutas antirracistas, forçando, a partir de então, o reconhecimento público da existência do racismo no Brasil e incentivando, assim, uma ação mais diretiva no sentido de se discutir o problema e realizar algumas medidas de combate ao racismo (SILVA, 2013, p. 6).

Com a questão racial não podendo ser negligenciada, a denúncia do mito da democracia racial ganha força e o movimento negro fez com que a elite brasileira submergisse frente a esse pensamento e passasse a pressionar o governo para a criação de políticas de ações afirmativas, garantindo a cidadania e a humanidade dos referidos povos, silenciados desde o período colonial. Estendendo o diálogo às Cotas Raciais e sociais nas universidades brasileiras.

Foi a partir desse impulso que diversos ativistas da causa negra se dedicaram à criação de medidas reparatórias. Destaca-se a proposta, apresentada pelo então deputado Paulo Paim à Câmara Federal, embrionária da lei 10.639, a solicitação foi recebida e não atendida no governo Fernando Henrique Cardoso. Em 1999 ela é aprovada, no entanto, volta à cena apenas oito anos mais tarde, sendo promulgada no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que reconhecendo, em caráter de urgência, a mudança nas relações raciais existentes no Brasil, assina a lei 10639 e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tornando a lei obrigatória nos espaços de ensino.

Aprovou-se, ao final, tanto a obrigatoriedade, nos ensinamentos fundamental e médio, do estudo de história e cultura africana e afro-brasileira quanto a inserção, no calendário escolar, do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Com a aprovação da referida lei, foi ainda criada, no

mesmo ano, uma secretaria voltada para a questão étnico racial, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com o objetivo de, na medida do possível, corrigir os cruéis efeitos da escravidão, discriminação e racismo no Brasil, promovendo assim uma democracia mais justa e igualitária (SILVA, 2013, p. 6).

Contudo, a aprovação da Lei não garante sua aplicabilidade, poucos são os espaços escolares comprometidos a introduzir as pautas da lei nos seus currículos pedagógicos. Além da educação, inseriram-se, como pauta reivindicatória, outras frentes de lutas importantes para a inserção do povo negro e organizaram-se em torno de questões urgentes. Nas áreas rurais, buscou-se o reconhecimento de propriedade de terras ocupadas por grupos negros desde a escravização e/ou pós-abolição, consolidando-se como terra de pretos, que hoje denominamos Territórios Quilombolas⁹. Em áreas urbanas, centram-se as discussões por moradias, saúde, saneamento, transporte, lazer e cultura.

Os movimentos negros pautam novas discussões, reafirmam as identidades e buscam esforços na ampliação dos direitos da população negra, visando o fortalecimento da participação das mulheres e homens negros na gestão da pública. Essas pautas foram atravessadas por novos paradigmas de lutas, como gênero, etnia, religiosidade e meio ambiente sob a ótica negra de conviver em sociedade, respeitando as diversidades, entre outros recortes que garantiram o fortalecimento das lutas e pressionaram o Estado a implementar políticas específicas “Na agenda nacional negra evidencia-se a necessidade de pactuar com o Estado a implantação de um conjunto de políticas públicas compensatórias com o propósito de reparar os efeitos negativos do preconceito e o racismo” (GOMES, 2001, p. 44).

Nesse sentido, as ações afirmativas referem-se a um conjunto de medidas especiais, temporárias que têm por objetivo incrementar a representação e participação de determinados indivíduos ou grupos sub-representados de maneira a garantir a igualdade de participação da vida social, econômica, política e o pleno exercício e gozo dos direitos humanos. Outro elemento importante é a vasta literatura negra em todas as áreas sociais, reintegrando a história das lutas e organizações negras. Essas literaturas têm como proposta o embasamento teórico e a qualificação dos debates, por meio da apresentação dos dados necessários para a identificação dos problemas raciais e a possibilidade de formulações de

⁹ Não adentraremos nessa pesquisa nas lutas dos territórios de quilombo, a citação serve apenas para localizar o leitor nas lutas e conquistas antirracistas no Brasil. No entanto, cabe ressaltar que os territórios Remanescentes de Comunidade Quilombola são uma concretização das conquistas da comunidade afro-descendente no Brasil, fruto das várias e heróicas resistências ao modelo escravagista e opressor, instaurado no Brasil colônia e do reconhecimento dessa injustiça histórica.

um projeto de Estado. As ações afirmativas vislumbram no cenário nacional a possibilidade de medidas que garantam a equidade racial.

O reconhecimento da existência da exclusão e a busca de políticas públicas não universalistas que procuram beneficiar os excluídos revelam que o critério de justiça a ser utilizado – no sentido de garantir igualdade de oportunidades – é aquele no qual as “diferenças” deixam de ser impedimento para a distribuição de bens escassos (GUIMARÃES, 2013, p. 92).

Os caminhos descritos ao longo deste trabalho não pretendem apresentar a história e as lutas dos povos negros fora do continente africano, mas demonstrar alguns elementos das contribuições do modelo de civilidade da nação brasileira, ações originárias das pautas que regulamentam as relações étnico-raciais no sistema educacional, para que se possa refletir sobre determinados períodos históricos. O advento do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares é o marco na luta emancipatória antirracista no Brasil, negras e negros marcharam em Brasília em novembro de 1995, reivindicando um conjunto de propostas concretas para a efetivação de políticas públicas de combate ao racismo. Essa parceria do movimento Negro e o Estado Brasileiro inscreve definitivamente a questão racial na agenda nacional.

A Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida. Esta foi realizada no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília¹⁰, quando os seus organizadores foram recebidos pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, no Palácio do Planalto. Mais uma vez as lideranças dos movimentos negros denunciaram a discriminação racial e condenaram o racismo contra os negros no Brasil. Mais do que isto, entregaram ao chefe de Estado brasileiro o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que continha várias propostas anti-racistas (SANTOS, 2005, p. 06).

A educação étnico-racial é inscrita como um dos grandes diferenciais para a desconstrução do olhar distorcido pelo racismo ao longo da história, realimentando o preconceito ao longo das décadas. No que diz respeito à educação, o documento apresentado ao governo Fernando Henrique Cardoso, após a marcha Zumbi dos Palmares, apresentava as pautas que reforçavam essa questão, podemos citar, entre outras:

Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino. [...] Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União[...] Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as

¹⁰ Esta marcha foi organizada para reafirmar a resistência dos afro-brasileiros, simbolizada no Guerreiro Zumbi dos Palmares, contra o racismo e a desigualdades raciais. Ela contou com a presença de mais de trinta mil participantes (OLIVEIRA; LIMA; SANTOS, 1998).

práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (BRASIL, 1996).

Outras ações importantes aconteceram para chamar a atenção para atos violentos de racismo e intolerância correlata, com ênfase à *III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas*, realizada em 2001, e ao *Ano Internacional de Mobilização Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas* (Declaração de Durban, 2001, p. 021).

A Conferência Mundial celebrou a decisão da Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) de proclamar o ano de 2001 como o ano de diálogos entre as civilizações, que teve como finalidade chamar a atenção do mundo para os objetivos de dar lugar a um novo momento para o compromisso político de eliminar todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlatas. Assim, estabelecem acordos de ações contra o racismo em todas as esferas institucionais e o plano de Durban, orientam todas as ações antirracistas dos movimentos sociais negros nos campos de poder. Essas ações desenvolverão estratégias de combate às desigualdades raciais. Dessa forma, o Governo Federal criou a SEPPIR e, o MEC, a Secretaria de Educação Continuada.

Criada pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei nº 10.678, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República nasce do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro. A data é emblemática, pois em todo o mundo celebra-se o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), em memória do Massacre de Shaperville. Em 21 de março de 1960, 20.000 negros protestavam contra a lei do passe, que os obrigava a portar cartões de identificação, especificando os locais por onde eles podiam circular. Isso aconteceu na cidade de Joanesburgo, na África do Sul. Mesmo sendo uma manifestação pacífica, o exército atirou sobre a multidão e o saldo da violência foram 69 mortos e 186 feridos (SEPPIR¹¹, 2015, p. 1).

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD)¹², ressaltadas as diferenças, ambos os órgãos – SECAD e SEPPIR – colocam as questões raciais na agenda nacional e a necessidade de ações afirmativas com o objetivo de

¹¹ Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/a-secretaria>. Acesso em: 04 set. 2016.

¹² A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 08 de set de 2016 – Importante sinalizar que a mesma foi extinta em 2016 com a posse do então presidente Michel Temer .

combater o racismo, o preconceito e a discriminação. Com o Estado parceiro dos movimentos negros, inicia-se um conjunto de ações que visam a possibilidade de reformulações nos conteúdos que formulam conceitos e expressam a história da formação do Brasil. Recontar a história das civilizações africanas e as culturas afro-brasileiras nos sistemas estaduais e municipais de ensino, bem como implementar sistemas de formação continuada de professores e educadores, para os diferentes segmentos e níveis de ensino público, com a produção de material de apoio didático-pedagógico, que dialogue com as manifestações culturais do povo negro, em consonância com o corpo discente.

Contudo, espera-se que a parceria com a parcela da sociedade civil, representada pelos movimentos sociais negros, com o Estado alcance mais adeptos na ampla sociedade civil, destacando-se aqui a ênfase nas instituições de ensino e seu corpo docente, os quais precisam conscientizar-se das suas responsabilidades na desconstrução do racismo

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores (GOMES, 2005, p. 147).

As ações continuadas no sistema educacional abriram várias possibilidades de inserir a história, cultura e valores da população negra no universo educacional, com o propósito de reformular os conteúdos apresentados nos livros didáticos e textos complementares. Esses conteúdos, ao longo da história, orientaram e orientam o corpo docente nas suas formulações escritas e dialogadas, auxiliando na construção do imaginário dos discentes negros, pautado por um sentimento de inferiorização que por sua vez pode levar à evasão e reprovação.

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeito (SILVA, 2013, p. 26)

A escola integra os agentes de manutenção racial, cabe a ela repensar suas práticas e reconhecer que, como território do conhecimento necessita dialogar com as diferenças, bem como possibilitar aos estudantes negros reconhecer-se como atores sociais, protagonistas sociais, sustentando sua vida e história em todas as esferas representativas da sociedade. Resignificar os componentes curriculares apresentados nos livros didáticos, percebidos aqui como fonte de embasamento teórico, deve ser tarefa fundamental a ser desenvolvida em caráter de emergência, visto que esses são potencializadores na formação do preconceito do racismo.

É sabido que os materiais didáticos apresentados nas instituições de ensino são frutos da neutralização histórica das contribuições do povo negro na formação social, econômica e cultural da sociedade brasileira. Nesse sentido, a passagem a seguir é bastante elucidativa:

Não ser visível nas ilustrações do livro didático e, por outro lado, aparecer desempenhando papéis subalternos, pode contribuir para a criança que pertence ao grupo étnico/racial invisibilizado e estigmatizado desenvolver um processo de auto-rejeição e de rejeição ao seu grupo étnico/racial (SILVA, 2013,p. 26).

A escola, como instrumento de formação social, cultural e econômica, poderá revelar um grande potencial de reconstrução identitária, a partir do momento em que tornar visível a história das populações negras e suas contribuições para a formação social brasileira, como salienta Silva (2013). Abragendo a presença do negro nos livros, que acentuam apenas a visão de escravo, sem referência ao seu passado e sua história, que antecede o período da escravidão, e às lutas de libertação nas quais se desenvolveu no período da escravidão. Esse conhecimento pode ser reintegrado à história se o professor ensinar esses conteúdos, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; problematizando que foi graças à organização sócio-política, econômica e cultural na África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas.

Outra estratégia que poderá ajudar no empoderamento da população negra no sistema educacional são as cotas raciais, ações reparatórias que contribuiram para nivelar o abismo entre negros e brancos no sistema superior de ensino e contribuem para formação de intelectuais capacitados a interpretar a organização social e educativa de enfrentamento da luta antirracista. Cabe ressaltar que as cotas não são elementos obrigatórios nas ações afirmativas, são medidas paliativas asseguradas por elas, tendo em vista diminuir o déficit

educacional de negros nas universidades. “As cotas se configuram como processo político que surge para corrigir realidades de permanente e recorrente segregação em substituição aos esforços anteriores que mostraram ineficazes, enquanto as ações afirmativas são políticas de caráter definitivo” (GUIMARÃES, 2013, p. 96).

Esse conjunto de discussões, proposto ao Estado pelos movimentos negros, inaugura uma nova possibilidade de reparações, no sentido de inibir as práticas racistas históricas, que ainda impedem o autodesenvolvimento das populações negras do Brasil. Com essas possibilidades, cabe ao Estado ir além do combate ao racismo cotidiano e, de fato, vencer as barreiras do racismo institucional pensando e colocando em prática políticas de inserção, que passem pela destituição do racismo presente nas instituições de ensino.

A diluição dessa característica racial apresentará políticas de inclusão que permitam aos educadores e educandos apropriarem-se do exercício da cidadania, como elemento primordial de novas propostas emancipadoras que rompam com os valores eurocêntrico e etnocêntrico herdados das leis pombalinas do Brasil. Todos esses parâmetros na educação estão nas estruturas de ensino e reconstróem conceitos que reafirmam o preconceito e racismo estrutural introjetados no cotidiano social. É de responsabilidade do Estado pensar políticas de permanência, para além da transversalidade e garantir um projeto de Estado no qual a educação antirracistas permeie as relações sócio-educativas.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 3).

Nesse sentido, a revisão dos conteúdos, que formam os conceitos estruturais, passa a ser de responsabilidade do Estado eliminando as desigualdades causadas pelo racismo estrutural permitindo ao povo negro e suas futuras gerações um projeto civilizatório que atenda as necessidades imediatas em todos os aspectos sociais.

Repensar uma educação participativa, retirando do sistema educacional negligências históricas, alicerçadas pelas elites escravocratas que delinearão, através de currículos, pactos de inserção social, para assim perpetuar o projeto de dominação imposta durante o período histórico que foi a colonização.

A caminhada social da população negra, desde os porões dos navios negreiros, construiu a história e a memória dessas populações, na luta por uma sociedade justa e igualitária para as gerações posteriores, como nos afirma o professor Kabenguele Munaga

Como, então, reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação do verdadeiro cidadão e a educação de todos os alunos, em especial os membros dos grupos étnicos, vítimas do preconceito e da discriminação racial? Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (MUNANGA, 2005, p. 17).

Pensar nessas possibilidades implica uma revisão dos conceitos arraigados que permanecem no imaginário dos campos de poder e popular. Cabe às organizações, em parceria com o Estado, fazer valer todas as contribuições apresentadas pelos movimentos sociais (mulheres, juventude, terreiros, quilombos, clubes sociais, movimento juvenil e outros), para assim pensar novas categorias que minimizem o grave quadro de desigualdades que assola os povos negros nesse país.

1.2 Ensino de Filosofia

Diversos foram os esforços ao longo da história da educação brasileira para aferir a legitimidade da filosofia nos currículos escolares. Traçar o caminho da razão, na história da nossa pátria, é traçar os caminhos da dominação. No início do século XVI, Portugal encontrava-se em franco processo de colonização das terras e povos nativos do Brasil. Em contrapartida, a Campanha de Jesuítas desembarca, em 1553, com o intuito de promover a catequese dos nossos nativos. Isso pode conferir em quaisquer livros de história do Brasil colonial.

A escolástica medieval consistia na relação profunda entre o saber filosófico e o cristão, sendo fundamental sua presença nos seminários e nos processos de catequese. Como nos apresenta o filósofo Norberto Mazai, pensadores como São Tomás de Aquino e

Aristóteles eram usados recorrentemente para fundamentação do ensinamento de doutrinas cristãs. Com a chegada dos Jesuítas no processo de cristianização dos nossos povos nativos, houve também a chegada da filosofia no Brasil. Contudo, a presença de estudos filosóficos não conduzia ao ideal de conhecimento como provedor de autonomia intelectual, pois todo o contato com a filosofia encerrava-se naquilo que ficou conhecido como *Ratio Studiorum*, uma estrutura epistêmica e pedagógica Jesuíta

A *Ratio Studiorum* foi a máxima expressão do esforço de sistematização do conhecimento, constitui-se na organização e no plano de estudos dos jesuítas. Subordinava o ensino superior à teologia e ao dogmatismo (filosofia da salvação), que se alicerçava, por sua vez, na procura de uma ortodoxia definida pelos próprios jesuítas e que levava a expurgar os textos dos autores que se afastassem das ideias de Sto. Tomás de Aquino e Aristóteles (MAZAI, 2001, p. 3).

O papel desse saber que se propõe a pensar e refletir sobre a realidade consistia em catequizar a sociedade da época, pensar fora dos limites dos ensinamentos religiosos não era permitido, tornando o ensino de filosofia direcionado apenas aos conceitos religiosos.

A Filosofia servia para inculcar uma determinada doutrina, prevenir possíveis desvios em relação a ela, bem como, defendê-la. Isto prova o papel militante e teológico da Filosofia na época. Destinava-se ao preparo da elite intelectual marcada pela maneira árida de pensar e de interpretar a realidade (MAZAI, 2001, p. 4).

É importante sinalizar que a filosofia foi reservada às elites da época, o que a tornou excludente e evidentemente elitista. A doutrina jesuíta permeou o cenário brasileiro por longos anos, e somente em 1750 com a chegada de Marques de Pombal e sua conhecida Reforma Pombalina, originária da expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas, que esse método de ensino perde força e credibilidade, extraindo das mãos da igreja o comando da educação e passando para as mãos do Estado. Então, o princípio catequizador e as doutrinas religiosas são banidas e abrem portas para uma nova proposta de ensino, o qual deveria servir ao estado e não à igreja, garantindo um sistema laico de aprendizagem.

Após a expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal, ocorreu uma reforma na Universidade, em função do surgimento de um espírito novo, moderno, que combateria a doutrina dos jesuítas. Surgem livros mais atuais. Cabe ressaltar que professores, em boa parte, eram selecionados e nomeados por Pombal. A destruição da velha universidade, com seus colégios jesuíticos, bem como, com seu ensino estático, tornou-se um fato (MAZAI, 2001, p. 5)

A política educacional de Pombal era voltada para os interesses econômicos de Portugal, os objetivos que conduziram a administração pombalina a tal reforma foram, assim, um imperativo da própria circunstância histórica. Extintos os colégios jesuítas, o governo não poderia deixar de suprir a enorme lacuna que se abria na vida educacional tanto portuguesa como de suas colônias. Para o Brasil, a expulsão dos jesuítas significou, entre outras coisas, a destruição de um sistema de ensino retrógrado e inquisidor. Mesmo sendo um importante marco na história da educação, permitindo um salto grandioso e tendo sido de grande valia para o ensino da época, a reforma Pombalina não deixou de estabelecer um retrocesso na educação

O ensino orientou-se ainda para os mesmos objetivos religiosos e livrescos dos jesuítas; realizou-se através dos mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreitas, tendendo a impedir a criação individual a originalidade. Quanto ao ensino de filosofia, continuou também no mesmo estilo livresco e escolástico (CARTOLANO, 1985, p. 25).

Mesmo reservado a poucos, o ensino de Filosofia no Brasil sempre se fez presente, uma realidade atestada pela história, influenciando e controlando a filosofia e seus desdobramentos na educação.

Na história do ensino de filosofia as forças políticas instituídas permitiram a presença da filosofia das diferentes formas. Inicialmente, uma “presença garantida” (no período colonial) monopolizada pelo direcionamento religioso; em seguida uma “presença indefinida”, do fim do século XIX (SILVA, 2013, p. 42).

A história do ensino de filosofia no Brasil apresenta uma surpreendente continuidade, trilha caminhos diversos e permanentes, mantendo-se presente no ensino desde sua chegada ao Brasil. Entretanto, esse percurso esbarra nas reformulações políticas de 1964 e a presença da filosofia cede lugar à ausência imposta pelo regime ditatorial. No primeiro momento dessa imposição, a filosofia passa a ser uma disciplina optativa nos currículos escolares, até que em 1971 é eliminada por completo da educação brasileira, sendo passível de condenação qualquer agente de sua ação.

Ficou muito claro, a partir daí, que o pensar crítico e transformador característico da atividade filosófica constituía uma ameaça ao poder e à ordem vigentes, à medida que se propunha a formar consciências que refletissem sobre os problemas reais da sociedade. Nesse sentido, procurou-se aniquilar essa atividade reflexiva, substituindo-a por outra de caráter mais catequista e ideológico, a nível político. A educação moral e cívica, sendo também “moral”, estava atendendo ao que se queria que fosse o ensino da

filosofia, num período de grandes agitações estudantis e operárias: apenas vinculadora de uma ideologia que perpetua a ordem estabelecida e defende o status quo (CARTOLANO, 1985, p. 74).

É de conhecimento público que o período ditatorial foi marcado pela violência, repressão e censura, os direitos humanos foram deixados de lado e muitas pessoas morreram por razões desconhecidas. Proibição de livros, censura dos veículos de comunicação, a liberdade de imprensa não existia e o Estado criou veículos que atendiam somente aos seus interesses. Logo, um conhecimento que se propõe a despertar a consciência crítica não era de interesse do governo. O filósofo Norberto Mazai sinaliza um ponto que merece destaque nesse período histórico, a violência a qual foram submetidos os professores de filosofia nesse período. Diz ele,

Quando regime militar tornou-se mais rígido, muitos professores foram cassados e presenciaram-se frequentes perseguições a associações e instituições e inúmeras outras arbitrariedades contra os adeptos da Filosofia (MAZAI, 2001, p. 11).

Foi longo o período ditatorial, marcado por lutas e resistência contra a extinção do ensino de filosofia na educação brasileira. Com a redemocratização do país na década de 1980, a filosofia volta a ser pauta nos congressos e toma força para efetivar-se no cenário da educação.

Com o final da ditadura militar e a redemocratização do país, conseqüentemente, despontaram “novas luzes” para o ensino de Filosofia. A disciplina foi aos poucos retornando aos currículos das escolas de maneira optativa. É o começo de um grande passo! Renovava-se a esperança de professores, alunos e entidades pela inclusão do ensino da disciplina de filosofia dentro da LDB (MAZAI, 2001, p. 11).

No início dos anos 1980, a filosofia retorna ao currículo do então segundo grau, como disciplina optativa. Esse retorno é “controlado” pelo governo que estabelece orientações sobre sua aplicabilidade, situação que permanece até o início dos anos 1990. A década de 1990 é marcada pelas inúmeras tentativas de legitimar o retorno da filosofia ao ensino médio

Surge depois de um longo período de espera e discussão, no âmbito da educação brasileira, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 9394/96, e, na seqüência, em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais, para o ensino brasileiro que, para a decepção de muitos, apenas recomenda que a disciplina de Filosofia complemente os Temas Transversais dos PCNs. A Filosofia é recomendada, nos PCNs, como conteúdo e não como uma disciplina. A ideia norteadora dos PCNs é de organizar os currículos por competências. Outro marco de grande valia à implantação da disciplina de

Filosofia no Ensino Médio foi o recente projeto de lei complementar 9/00, do então, Deputado Padre Roque Zimmermann, que visava a garantir a presença obrigatória da disciplina de Filosofia no currículo do Ensino Médio. O projeto foi vetado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso. Uma das alegações para o veto é que não dispomos de mão de obra qualificada em número suficiente para atender à demanda do projeto. Este argumento é falacioso, pois, o fato de não ter pessoal preparado não significa banir a Filosofia do Ensino Médio (MAZAI, 2001, p. 12).

Somente na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva que a lei federal 11.684 de 02, de julho de 2008 vai reintegrar a filosofia como disciplina obrigatória nos currículos das redes públicas e privadas de ensino, a qual recebe seguinte atribuição:

Não se trata, portanto, de a Filosofia vir a ocupar um espaço crítico que se teria perdido sem ela, permitindo-se mesmo um questionamento acerca de sua competência em conferir tal capacidade ao aluno. Da mesma maneira, não se pode esperar da Filosofia o cumprimento de papéis anteriormente desempenhados por disciplinas como Educação Moral e Cívica, assim como não é papel da Filosofia suprir eventual carência de um “lado humanístico” na formação dos estudantes. A pergunta que se coloca é: qual a contribuição específica da Filosofia em relação ao exercício da cidadania para essa etapa da formação? A resposta a essa questão destaca o papel peculiar da filosofia no desenvolvimento da competência geral de fala, leitura e escrita – competência aqui compreendida de um modo bastante especial e ligada à natureza argumentativa da Filosofia e à sua tradição histórica. Cabe, então, especificamente à Filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania (BRASIL, 2009, p. 26).

Apesar do retorno da filosofia ao ensino médio ocupar pouco espaço nas grades escolares e os professores não obterem formações adequadas para ministrar as aulas, a filosofia consolida uma mudança substancial no perfil dos alunos, não só no ensino médio, mas em toda a educação básica.

A Filosofia é, portanto, uma prática, um cultivo, um modo de aprender, de conhecer e pensar que, em sua autonomia, em sua radicalidade crítica constitui, na verdade, o vigor e a própria essência de todo aprender, de todo conhecer, de todo pensar. Quando se defende a obrigatoriedade do retorno da disciplina de Filosofia nos currículos, quer-se justamente, que ela venha despertar, em cada cidadão, o desejo de pensar a realidade com criticidade e vislumbrar, na totalidade, os diferentes aspectos que a compõem e, assim, olhar para a sua existência de uma maneira mais reflexiva (MAZAI, 2001, p. 13).

Mazai (2001), ao refletir sobre a importância do papel da filosofia nas escolas, percebe que, diferente de outras disciplinas, a filosofia não se reserva a conteúdos, fundamentais em suas aprendizagens, mas insuficientes em se tratando de filosofia e suas percepções. Não cabe ao ensino de filosofia meramente uma transmissão de conteúdos, tampouco meramente o desenvolvimento de competências e habilidades, voltando-se apenas à forma. Reservar ao ensino de filosofia uma aplicabilidade conteudista extrai dela sua essência, diminuindo seu teor específico, o sentido de filosofar. A luta, ao longo dos anos, pela permanência do ensino de filosofia permite ao aluno uma maior interação com o pensamento filosófico, possibilitando um olhar crítico diante de problemas que permeiam a sociedade na qual está inserido. Nesse sentido, estamos de acordo com o filósofo Silvio Galo,

É um exercício de apelo à diversidade, ao perspectivismo; é um exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura ao risco, de busca da criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta e da desconfiança da resposta fácil (GALLO, 2007, p. 18).

É preciso que se compreenda o caráter fundamental do ensino de filosofia aos nossos estudantes. A necessidade do contato com a filosofia e sua história relaciona-se a muitos aspectos da vida cotidiana, como por exemplo, a apresentação da teoria do Devir¹³ – a possibilidade de mudança a partir das coisas e como elas se passam – sendo de suma importância para o cidadão em seu convívio social, afetivo e profissional a habilidade teórica de considerar as implicações e reavaliar suas ações ao coletivo no qual está inserido e até mesmo à sua vida de maneira particular.

Outra inserção fundamental da filosofia na formação de nossos cidadãos é na apresentação do questionamento racional de verdades tidas como indubitáveis pelo senso comum – apenas no questionamento e nos métodos de questionamento filosófico conseguiremos formar cidadãos que se movimentem em busca de respostas e de novas questões que são o motor de novas descobertas, gerando assim o progresso nas suas mais variadas formas.

¹³ A Filosofia do Devir, foi pensada por **Heráclito filósofo pré-socrático**. A fórmula clássica de seu pensamento foi reconhecida por Aristóteles. É célebre também pela frase: “**Não pode banhar-te duas vezes no mesmo rio, porque novas águas correm sempre sobre ti**”. Mas a concepção heraclitista do devir universal está longe do moderno à época que propunha um movimento sem sujeito que se mova. **Heráclito estabelece como princípio do devir o fogo**. Tudo procede desse fogo eternamente vivo e tudo deve voltar ao mesmo fogo para surgir de novo em um processo circular de nascimento e destruição. E se o mundo é devir e o princípio do devir é o fogo em que tudo coincide, o todo é único, o Uno. Mas essa unidade brota da diversidade, da tensão dos opostos. A harmonia do universo resulta da coincidência dos distintos e o nascimento e conservação dos seres se devem a um conflito de contrários. Heráclito concebe esse fogo que tudo unifica com inteligência e divindade: o logos – Disponível em: <https://historiadafilosofia.wordpress.com/tag/devir/>. Acesso em: 29/01/2017.

Contudo, há um enorme problema quando decidimos utilizar como ferramenta para a formação de nossa sociedade um tipo de saber que, como disciplina, não considera a contribuição intelectual da parcela de nossa sociedade oriunda de povos que foram colonizados e escravizados, estando assim marginalizados na história do conhecimento ocidental. Eis que para a solução desse problema houve a criação da lei 10.639/03, que inclui o ensino da história da África e cultura afro-brasileira em todas as matrizes curriculares. Entretanto, o currículo mínimo de filosofia – que é o parâmetro nacional para o ensino de filosofia – mesmo tendo sido implantado com obrigatoriedade, já passados 14 anos na efetividade da lei 10.639, ainda não contempla África e matérias de afro-Brasil.

Cabe insistir na centralidade da História da Filosofia como fonte para o tratamento adequado de questões filosóficas. Com efeito, não realizamos no ensino médio uma simplificação ou uma mera antecipação do ensino superior e sim uma etapa específica, com regras e exigências próprias, mas essas só podem ser bem compreendidas ou satisfeitas por profissionais formados em contato com o texto filosófico e, desse modo, capazes de oferecer tratamento elevado de questões relevantes para a formação plena dos nossos estudantes. (BRASIL, 2006, p. 16)

Estamos diante de um desafio, o professor Renato Nogueira, em seu livro *O Ensino de filosofia e a Lei 10.639*, nos adverte sobre um fato importante: ao recorrermos à história da filosofia, não encontramos nenhuma referência que possa ser a base do ensino de África através da filosofia, o autor sugere ainda que o papel da filosofia seja reescrito

É fundamental “reescrever” a história da filosofia, tal como foi dito anteriormente, ampliando o elenco de filosofia e filósofos no mundo inteiro, incluindo um vasto time africano. Do contrário, o risco de uma história parcial (ocidental) da filosofia ser tomada como sinônimo da historiografia filosófica universal é muito alto, dando uma falsa impressão para estudantes do ensino médio (NOGUERA, 2014, p. 84).

Foi reservada à disciplina de filosofia o papel de desenvolver em sala de aula, conforme legislação, a manutenção de um diálogo com temas ligados ao exercício da cidadania, Os pontos referenciais para início desse exercício crítico da cidadania são: I) Estética e Sensibilidade; II) Política da Igualdade e III) Ética da Identidade. O professor Renato Nogueira, ao analisar esses três pontos, constrói dentro das ementas da lei 10.639 possibilidades de pensar novos caminhos para a filosofia. É importante sinalizar que ambos os pontos compõem as Diretrizes Nacionais para o ensino médio, assim sendo, Nogueira diz:

1º) Uma estética plural e antirracista; 2º) Uma política que combata as assimetrias baseadas em critérios étnicos-raciais; 3º) Uma ética que combata

as discriminações negativas endereçadas a grupos étnico-raciais que historicamente têm sido subalternizado, propor uma ética ubuntu¹⁴ (NOGUERA, 2014, p. 85).

Nesse sentido, os estudantes referenciam-se nas competências ajustadas para o ensino de filosofia no ensino médio, diante de situação que envolve as questões raciais. Pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), “para posicionar diante de situações que envolvem o racismo antinegro” (NOGUERA, 2014, p.86). A luta do racismo antinegro, sobretudo em vias epistemológicas, local no qual o esquecimento é substancial, uma vez que ambas – o racismo antinegro e as epistemologias – dividem negações históricas de sua legitimidade. No entanto, a luta da filosofia é apenas pelo retorno ao ensino, sendo ela formada por várias tradições, a racial venha ser um ponto a ser incluído em sua permanência.

Após os caminhos apresentados por Noguera (2014), vale reiterar um programa de filosofia que seja, sugestivo, justo, igualitário e provocador, que acumule informações comprometidas com a eliminação do racismo e uma reflexão cidadã responsável

Um programa de filosofia para o ensino médio que seja sugestivo, provocador e que reúna elementos significativos para o combate do racismo antinegro, não pode deixar de correr ao legado africano, seus desdobramentos na diáspora e, num outro registro, ao compromisso epistêmico e político para a promoção do exercício livre do pensamento humano (NOGUERA, 2014, p. 86)

A filosofia ocidental não legitima outros saberes e interrompe conceito que entende estar fora de suas competências. Charles Miils é enfático em afirmar que “A filosofia é a mais branca dentre todas as áreas no campo das humanidades” (MIILS, 1999, p. 13). Poucos são os debates que essa ciência se propõe a realizar quando o tema gira em torno das relações étnico-raciais, quando não neutraliza esse tema.

Como apresentado nos parágrafos anteriores, o professor Renato Noguera recomenda que reescrevamos a história da filosofia. Porém para que essa ação se torne efetiva e legitimada pela filosofia e seus interlocutores é preciso a aplicabilidade de uma ação afirmativa no campo filosófico e epistemológico. Ou seja, uma ação afirmativa epistêmica que contemple a diversidade de origens do pensamento humano, à medida que inclui a África na agenda do ensino de filosofia. Somente com esse respaldo será garantido o diálogo plural e

¹⁴ Dentro da ética ubuntu, a comunidade possui três dimensões: os ancestrais, os que estão vivos e os que ainda não nasceram. Ubuntu pode ser traduzido como “o que é comum a todas as pessoas”. A máxima Zulu e Xhosa, umuntu ngumuntu ngabantu (uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas), indica que um ser humano só se realiza quando humaniza outros seres humanos. A desumanização de outros seres humanos é um impedimento para o autoconhecimento e a capacidade de desfrutar de todas as nossas potencialidades humanas (NOGUERA, 2012).

reflexivo que o ensino de filosofia sustentou até voltar ao cenário educacional. No terceiro e último capítulo deste trabalho, nosso alvo será o desvelamento dessas questões pré-anunciadas de como esse tópico pode ser trabalhado pelos materiais didáticos e apresentamos uma proposta de material.

1.3 Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino Filosofia

A filosofia é o ato de pensar, de criticar, educar, refletir, enquanto a educação é o método pelo qual o ser adquire conhecimento, nesse sentido tem por compromisso possibilitar ao aluno a reflexão sobre temas inerentes a sua existência.

O papel da filosofia na educação é formar um homem crítico, que julga, avalia e sobre isto formula um novo conhecimento, sempre no intuito da evolução do conhecimento, de forma comprometida com a ética, partindo de sua liberdade, construa seus pensamentos, ideias, e conclusões sobre o meio em que vive (MEDEIROS, 2015, p. 75).

O professor Djalmo Medeiros nos leva a pensar qual é o papel da filosofia na educação, compreende que a filosofia na sala de aula exerce o papel subjetivo na construção do sujeito, responsabilizando por completo o professor na construção dessa aprendizagem “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado” (MEDEIROS, 2015, p. 75). Cabe ao professor a ressignificação do saber, através de elementos curriculares capazes de promover um despertar positivo na vida desses estudantes, a filosofia detém a primazia desse saber, a capacidade de pensar infinitamente permite ao estudante compreender o incompreensível. Medeiros (2015) nos traz a reflexão de Paulo Freire, que vislumbra na educação não apenas a capacidade de ensinar e transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para a produção e/ou construção.

É que o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-la mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica” sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto (FREIRE, ANO??? apud MEDEIROS, 2015, p. 75).

O que nos diz Medeiros, pela ótica de Freire, é que, quanto mais crítico formos, melhor será nossa capacidade de percepção sobre o que nos cerca, ao despertar o senso

reflexivo, validamos na prática o ensino de filosofia. É possível perceber nessa apresentação de Medeiros a importância do ensino de filosofia e a preocupação de tornar o homem crítico, capaz de julgar e avaliar a construção de seu pensamento.

O papel da filosofia na educação é formar um homem crítico, que julga, avalia e sobre isto formula um novo conhecimento, sempre no intuito da evolução do conhecimento, de forma comprometida com a ética, partindo de sua liberdade, construa seus pensamentos, ideias, e conclusões sobre o meio em que vive (MEDEIROS, 2015, p. 76).

Nesse sentido, a filosofia possibilita ao estudante uma reavaliação dos percursos identitários de grupos historicamente inferiorizados e marginalizados na história. Aliando-se à educação antirracista, possibilita a crítica aos locais de subalternização histórica a que os povos negros foram submetidos. Percebemos que a lei 10639/03 precisa ser a mediadora desse diálogo, a ela compete a responsabilidade de adentrar os currículos escolares e permitir que o aluno conheça sua história.

No entanto, é preciso que o ensino de filosofia perceba a importância de estreitar os diálogos com a educação antirracista. Nesse sentido, a razão, fonte suprema no pensamento filosófico, precisa redesenhar-se dentro de um modelo de razão antirracista, conduzindo seu interlocutor a eliminar ações de cunho racial, operando de forma justa e crítica. A filosofia, como nos diz Noguera (2014), opera com a razão a partir de princípios raciais, reforçando o lugar de inferioridade, sobretudo cognitiva, da população negra. Seria oportuno que a filosofia tomasse para si a responsabilidade de operar a razão crítica do epistemicídio¹⁵, garantindo reflexões comprometidas e salutares na luta antirracista

Apenas operando com uma razão crítica do epistemicídio da colonialidade ocidental, a filosofia poderá ser antirracista. Em busca de uma razão aberta e afroperspectivista, a filosofia pode promover um aprendizado antirracista e edificante. É preciso, também, desafiar o racismo epistêmico, denunciá-lo, se colocar radicalmente contra ele em todos os aspectos (NOGUERA, 2014, p. 98).

Nesse sentido, tornamos a afirmar que o papel do corpo docente é primordial nesse processo, proporcionando o ato de investigar, ler, compreender, apontar e sugerir leituras que conduzam o aluno a identificar o lugar de África na história do mundo, argumentando e assumindo uma posição racional dentro das ementas previstas na lei 10639/03. Uma medida segura para esses profissionais de educação seria pensar a filosofia

¹⁵ “Assassinato no arcabouço cognitivo e intelectual que emerge ao lado do racismo antinegro” (NOGUERA, 2014, p. 46). Nos capítulos seguintes será reservado um espaço apenas para a compreensão desse conceito

em perspectivas africanas – uma filosofia afroperspectivista. A filosofia afroperspectivista, como diz Noguera (2014), utiliza de referências africanas para compreender a própria filosofia africana¹⁶. A razão moldada por essa perspectiva responsabiliza-se por eliminar o racismo e recorre a culturas africanas, garantindo reflexões fundamentais nos espaços escolares, diálogos firmes com a educação das relações étnico-raciais, descentralizando os saberes eurocêntricos. A defesa de um ponto de vista particular da filosofia acende diálogos para outras perspectivas filosóficas, dividindo o protagonismo grego. O ensino de filosofia numa abordagem afroperspectivista pode promover argumentos filosóficos em favor de organizações políticas fora do paradigma ocidental vigente (NOGUERA, 2014, p. 98).

A desestabilização do racismo por meio da educação necessita de bases filosóficas para o alcance de tal feito, por meio de produção de conhecimento e reflexão dos alunos frente às questões raciais. A lei 10639/03 tem por objetivo devolver aos alunos uma parte da história suprimida pelos processos coloniais, isso significa que a educação deverá oferecer aos corpos discentes oportunidades de adquirir autonomia, emancipação e superação da submissão, que não dialoga com a razão, fonte de emancipação do ser humano.

O combate ao racismo em sala de aula passa por refletir sobre a emancipação dos povos negros, emancipar significa possibilitar o acesso do ser humano à própria condição de sua humanidade, reconhecendo que esse corpo existe como matéria e pensa como intelecto. Se “pensa, logo existe”. Por essa razão é fundamental a inserção da lei 10639/03 nos currículos e ementas filosóficas. Porém, para cumprir tal objetivo, a filosofia deverá adequar-se às exigências da lei 10639/03, comprometendo-se com um corpo de ações afirmativas no campo epistêmico, como bem nos apresenta Noguera (2014), tomando para si a epistemologia afroperspectivista como base dessa ação.

A supremacia racial eurocêntrica traduz, entre outras coisas, a ausência de conteúdos que valorizem o legado e a história dos povos negros nas ementas escolares, subtraindo o lugar existencial desses povos. Essa ação é proposital nas ideologias do racismo, parasitando essa população, sobretudo as crianças negras no período escolar. Nesse sentido, o ensino de filosofia dentro das normas da lei será primordial em suas construções subjetivas, sustentando o local de inferioridade, sobretudo cognitiva. A aplicabilidade da lei 10.639/03 garante a reflexão sobre os saberes africanos nos espaços escolares, ampliando a possibilidade de leitura e reescrevendo a história desses povos, passando a ser a ferramenta primordial na reconstrução imagética do continente africano, refletindo filosoficamente sobre seu lugar,

¹⁶ No capítulo seguinte, abordaremos a filosofia Africana.

(re)construindo na criança negra a referência positiva de sua história. A proposta de uma sociedade mais simétrica e multipolar passa pelo reconhecimento de sua história. O filósofo senegalês Cheick Anta Diop define a importância de cada povo conhecer sua história, garantindo a partir dela sua localização na própria história do mundo. Diz ele:

É preciso conhecer a história dos outros, mas é preciso primeiro se conhecer a si mesmo. Porque se não um povo que perde a sua memória histórica se torna um povo frágil, um povo sem união. É a consciência histórica que nos permite sermos um povo forte (DIOP, 1954, p. 93).

Esse é o desafio proposto pela educação antirracista ao ensino de filosofia, estabelecer formas de reforço subjetivo através da educação, ampliando seus ensinamentos e permitindo aos alunos um exercício responsável de si e outrem, incorporando, como diz Nogueira (2014), uma epistemologia afroperspectivista, capaz de trilhar novas possibilidades e proporcionar uma efetiva descolonização do pensamento¹⁷. Essa é a chave que abrirá as portas da razão, responsável pela liberdade dos povos atingidos pela supressão racial, sobretudo a liberdade mental.

¹⁷ O filósofo martinicano Frantz Fanon é um precursor importante da descolonização do pensamento

2. O Epistemicídio da Filosofia Africana

É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da auto-estima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das condições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embraquecimento cultural e pela produção do fracasso escolar. A esses processos denominamos epistemicídio.

(Sueli Carneiro)

2.1 Epistemicídio: Compreendendo os caminhos de sua eficácia

O filósofo sul-africano Mongobe Ramose e o afro-brasileiro Renato Nogueira são autores que se destacam nos estudos de filosofia Africana, Nogueira em especial, por proporcionar ao contexto acadêmico brasileiro a percepção frente a existência de uma filosofia africana, importante sinalizar que Nogueira se nutre da filosofia e conceitos de Mongobe Ramose para construção de suas análises.

Em suas publicações os autores tratam do tema como um problema de investigação da própria filosofia, acerca da questão, da existência ou não de uma filosofia produzida por povos africanos e por que ela não se destaca entre as publicações de grande importância no cenário filosófico. Se a filosofia parte da compreensão e razão humana, por que seres humanos africanos não são utilizados como referências no campo da filosofia? Essas e outras inquietações unem os filósofos em uma premissa comum: os esvaziamentos da filosofia africana, frente ao que eles nos apontam por epistemicídio.

Ambos estão de acordo que é a partir do epistemicídio que se concretiza a invisibilidade dos conhecimentos africanos, pois a concretização desse conceito só é possível a partir do racismo construído nas diferentes rotas coloniais. O ponto de convergência desses autores está em reconhecer, no processo de colonização, a arma letal que neutraliza a humanidade dos povos africanos. Para ambos, é na colonização que os seres africanos passam a não existirem como sujeitos humanos e históricos, caracterizando sua invisibilidade e morte epistêmica. Dessa forma, eles iniciam suas investigações apontando o eurocentrismo como propulsor desse fenômeno.

Os conquistadores da África durante injustas guerras de colonização se arrogaram a autoridade de definir a filosofia. Eles fizeram isso cometendo epistemicídio, ou seja, o assassinato das maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados. O epistemicídio não nivelou nem eliminou totalmente as maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados,

mas introduziu, entretanto, – e numa dimensão muito sustentada através de meios ilícitos e “justos” –, a tensão subsequente na relação entre as filosofias africana e ocidental na África. Um dos pontos fundamentais da argumentação nesse ensaio é investigar a fonte de autoridade que supostamente pertence ao Ocidente para definir e descrever, em última instância, o significado de experiência, conhecimento e verdade em nome dos povos africanos (RAMOSE, 2011, p. 9).

Ramose corretamente coloca no centro desse debate as relações injustas construídas no período colonial, relações desiguais entre Europa e África. O continente europeu, nos seus quase 500 anos de hegemonia escravocrata sobre os povos, redesenhou o olhar frente ao continente africano, inferiorizando-o para manter sua supremacia e redefinir os agentes da história, centrando na Europa todo e qualquer protagonismo já existente, tornando-os referências únicas e universais.

Na visão de Ramose (2011), seres africanos passam a não existir como seres humanos durante o processo de colonização, caracterizando a eliminação do protagonismo desses povos no cenário mundial. A partir desse momento nasce o olhar escravocrata que torna a identidade única dos povos africanos, sendo essa a porta de entrada dos seres africanos na história, eliminando qualquer atividade anterior ao processo escravocrata. O colonizador constrói no imaginário social a coisificação do sujeito africano, deixando-o completamente desmotivado e contribuindo para a sua miserabilidade física e mental. Nesse sentido, os tornou seres incapazes de contribuir com o pretense pensamento crítico. O ato de coisificar foi exponencial nessa ação redutiva do ser negro, o papel da escravização dos povos africanos foi determinante na invisibilização do legado africano. Cria-se uma necessidade lógica e prática para satisfazer as necessidades psicológicas e materiais do colonizador, eliminando de si seu lugar e suas referências.

O filósofo Renato Nogueira nos apresenta com lucidez essa questão, reforçando o ponto de vista apresentado por Ramose e destaca que a colonização animaliza os povos africanos, o que ele denomina zoomorfização, eliminação da humanidade atribuída a um lugar de animalização.

Vale a pena registrar que uma espécie de racismo antinegro é a desumanização radical que se transborda em zoomorfização sistemática. Os povos negros foram interpretados pelos europeus como criaturas sem alma, animalizados, tomados como coisas. O eurocentrismo colonial dividiu os seres humanos em raças e desqualificou todos os povos não europeus; mas isso incluiu algumas gradações. E, sem dúvida, os povos africanos foram designados pelo eurocentrismo como menos desenvolvidos. A zoomorfização sistemática desses povos foi um elemento decisivo para embassar a escravidão negra (NOGUERA, 2014, p. 25).

Ramose e Nogueira, em conjunto na análise eurocêntrica, solapam as pretensões propositais do Ocidente de se outorgarem o centro referencial e modelo de excelência da humanidade, caracterizando como inferiores aqueles que se encontram fora de suas referências previamente construídas. A sustentação desse discurso só foi possível a partir da fundamentalização do racismo presente no período colonial, passando a ser o elemento nutritivo de todo e qualquer poder hegemônico conquistado nesse período.

Ramose (2011), ao refletir sobre os resultados obtidos pela colonização, observa que o sucesso do silenciamento frente aos povos africanos só foi possível porque apoiava-se em pelo menos dois pilares:

A colonização estava apoiada em, pelo menos, dois pilares. Um deles era o pilar da religião, a inspiração e a crença que a fé no Deus de Jesus Cristo demandava que cada ser humano no planeta Terra deveria ser cristianizado, mesmo contra a sua vontade. (WILLIAMS, 1990, 51) 2. O outro era a ideia filosófica que somente os seres humanos do Ocidente eram, por natureza, dotados de razão, sendo assim a única e autêntica personificação da famosa afirmação aristotélica “o homem é um animal racional”. É claro que essa posição filosófica sobre o Homem contrariava a decisão de cristianizar, já que o cristianismo era direcionado apenas a seres humanos. No nível conceitual, a contradição foi resolvida pelo *Sublimis Deus*, do Papa Paulo III (HANKE, 1937, p. 71-72) 3, que declarava expressamente que “todos os homens são animais racionais”. A declaração não eliminou a falácia psicológica solidificada na convicção de que “o homem é um animal racional” não se referia aos africanos, aos ameríndios, aos australasianos e, muito menos, às mulheres (RAMOSE, 2014, p. 23).

Com efeito, a visão eurocentrista da história praticou durante décadas a perpetuação da inferioridade do homem negro frente ao homem branco. Esse pensamento de superioridade eurocêntrica penetrou na sociedade, como exposto anteriormente, na época colonial, legitimando todo um sistema exploratório, como foi a escravidão. O racismo foi a chave para fechar aos povos africanos os sistemas de valores humanizatórios, culturais de sobrevivência, a animalização retira dos povos africanos a responsabilidade de incluí-los nas civilizações. O fator de opressão racial e animalização suprimiu, de todas as formas, a divulgação dos valores dos escravizados como sujeito histórico.

Nessa perspectiva, o racismo é o pilar de sustentabilização do processo colonial, a fim de asseverar o lugar de inferioridade dos povos africanos. A partir dessa constatação, chegamos à conclusão de que o racismo é a materialização do próprio epistemicídio, sendo o mediador de qualquer forma de dominação e inferiorização dos povos africanos, invalidando seus percursos humanos, culturais, religiosos e intelectuais. A partir daí, a proposta do

epistemicídio, da negação desse saber que age como autor invisível dos conhecimentos africanos epistêmicos, começa a ser configurada, apresenta-se essa ideologia de silenciamento epistêmico como uma metodologia ou perspectiva para um esvaziamento das produções epistêmicas do continente africano.

O continente Europeu arrogou-se o direito de definir os lugares existenciais dos povos africanos, alicerçado no discurso de autoridade construído durante a colonização. Foi essa dimensão de autoridade que, segundo Ramose (2014) definiu, entre outras coisas, as propriedades dos discursos epistêmicos: se estamos diante de um povo sem humanidade, logo, estamos diante de um povo incapaz de produzir epistemologias capazes de alcançar o pretense discurso filosófico. De acordo com esse raciocínio, a filosofia seria um saber única e exclusivamente dos povos humanos e dotados de razão, ou seja, o europeu.

A desumanização do homem africano elimina por completo sua capacidade racional, a zoormorfização destina a esse homem a incapacidade de produzir pensamento cognitivo ao alcance da filosofia, logo, não é possível pensar filosofia fora do eixo europeu, referência principal da racionalidade humana. Esse seria, para Ramose, o resultado do próprio epistemicídio.

Sabe-se bem que, etimologicamente, filosofia significa amor à sabedoria. A experiência humana é o chão inescapável para o começo da marcha rumo à sabedoria. Onde quer que haja um ser humano, há também a experiência humana. Todos os seres humanos adquiriram, e continuam a adquirir sabedoria ao longo de diferentes rotas nutridas pela experiência e nela fundadas. Neste sentido, a filosofia existe em todo lugar. Ela seria onipresente e pluriversal, apresentando diferentes faces e fases decorrentes de experiências humanas particulares (OBENGA, 2006; p. 49). De acordo com este raciocínio, a Filosofia Africana nasceu em tempos imemoriais e continua florescendo em nossos dias. A questão da existência da Filosofia Africana não pode, entretanto, ter como base o raciocínio exposto no parágrafo anterior. Ela surge a partir de outro fundamento e perspectiva. O fundamento da questão pertence à autoridade; a autoridade de definir o significado e o conteúdo da filosofia [...]. O exercício desta autoridade situa a questão no contexto de relações de poder. Quem quer que seja que possua a autoridade de definir, tem o poder de conferir relevância, identidade, classificação e significado ao objeto definido. Os conquistadores da África durante as injustas guerras de colonização se arrogaram a autoridade de definir filosofia. Eles fizeram isto cometendo epistemicídio, ou seja, o assassinato das maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados. O epistemicídio não nivelou e nem eliminou totalmente as maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados, mas introduziu, entretanto, – e numa dimensão muito sustentada através de meios ilícitos e “justos” – a tensão subsequente na relação entre as filosofias africana e ocidental na África. Um dos pontos fundamentais da argumentação neste ensaio é investigar a fonte de autoridade que supostamente pertence ao Ocidente para definir e descrever, em última

instância, o significado de experiência, conhecimento e verdade em nome dos povos africanos (RAMOSE, 2011, p. 8-9).

Ramose coloca no centro do debate as relações desiguais de poder existentes entre Europa e África. Destaca como a autoridade discursiva da Europa definiu os agentes do pensamento filosófico, neutralizando qualquer outra forma de pensamento epistêmico. O professor Renato Nogueira reforça esse ponto de vista:

Por que carga de razões a Filosofia deixaria de problematizar e desnaturalizar sua certidão de nascimento? Em outras palavras a recusa do eurocentrismo é fundamental para darmos curso a algumas das reivindicações mais caras à Filosofia, não se prender às ideias sem examiná-las, ainda que o custo seja reconhecer inconsistências em nosso modo de pensar. Neste sentido, suponho que uma das grandes questões da Filosofia seja o reconhecimento de que os argumentos mais tradicionais acerca do seu nascimento são invariavelmente problemáticos porque são marcados pelo racismo epistêmico (NOGUERA, 2011, p. 24).

E mais adiante:

A seguir, convido leitoras e leitores para responder uma interrogação, de certo modo simples, a Filosofia se assemelha mais com a Arquitetura e a Religiosidade ou se parece mais com o telefone e o avião? A pergunta não é retórica. Em linhas gerais, estou sugerindo uma divisão muito simples: 1) Produções humanas verificáveis em todas sociedades e culturas sem datação determinada e sem local específico de surgimento; 2) Invenções pontuais localizadas no tempo e no espaço. Ora, se a Filosofia parece pertencer mais ao conjunto de produções verificáveis em todas as sociedades e culturas e sem datação determinada e local específico de surgimento por que requerer uma certidão de nascimento e insistir em reduzi-la a um tipo de realização exclusiva do Ocidente? Sem dúvida, historiadoras e historiadores da Arte e da Arquitetura não parecem supor que as criações artísticas são exclusivas do povo X ou da civilização Z. As concepções, sistematizações e práticas religiosas variam de acordo com as culturas, se transformam conforme as interações nos mais variados contextos, mas enfim, soaria esdrúxulo afirmar que a Religião é uma invenção do povo Y. O que é corrente no reconhecimento de que determinada religião surge num contexto cultural específico. Por exemplo, o candomblé é uma religião de matriz africana, o budismo tem raízes na Índia. Mas não é pertinente afirmar que a Religião é obra do povo iorubá. Por analogia, pretendo descrever um raciocínio simples que desvincule a Filosofia que anteriormente “invenções pontuais localizáveis no tempo e no espaço” (NOGUERA, 2011, p. 30).

Como podemos observar, o problema está nas bases eurocêntricas desses discursos, se apenas um saber pode ser efetivamente filosófico, isto é, preencher critérios científicos que categorizam a filosofia e a colocam em locais específicos, significa que outros saberes não são filosóficos. Ou seja, a filosofia ocidental é construída por seres ocidentais e

cabe a eles consolidar esse local, excluindo outros estilos, abordagens e perspectivas de pensamento, negando a legitimidade epistemológica dessas abordagens filosóficas que não são ocidentais. A produção de conhecimento ocidental, colocada como hegemônica, precisa ser deslocada do lugar de pensamento único e legítimo, pois a compreensão do mundo é muito mais ampla que a compreensão ocidental do mundo. Nesse sentido, estamos diante do racismo epistêmico.

Os sistemas operacionais racistas sempre estiveram presentes na história dos povos europeus, serviram e servem de base estruturante da perspectiva cognitiva e social de determinados povos, sustentando sua inferioridade. O pensamento filosófico único, eurocêntrico e etnocêntrico do sujeito e objeto direcionou modos, conceitos, delimitou espaços, legitimou verdades e silenciou as manifestações, expressões de outras culturas, em nome de uma pretensa ciência que objetiva criar verdades absolutas. Nesse sentido, a filosofia ocidental seria colaboradora no processo de inferiorização, na medida em que nega e exclui o pensamento africano da matriz do pensamento. Se filosofia é a capacidade e potencialidade que o ser tem de construir argumentações sobre tudo, por que resguardá-la apenas a seres ocidentais, na medida em que se apresenta nessa afirmativa, atestando o lugar de desumanização dos povos africanos, legitimando sua ação nas perspectivas epistêmicas-?

O conhecimento é um elemento chave na disputa e na manutenção da hegemonia. Sem dúvida, o estabelecimento do discurso filosófico ocidental como régua privilegiada do pensamento institui uma desigualdade epistemológica. Uma injustiça cognitiva que cria escalas, classes para o pensamento filosófico, estabelecendo o que é mais sofisticado e o que é rústico e com menos valor acadêmico. Essa injustiça cognitiva é capaz de definir *status*, formar opinião e excluir uma qualidade indefinida de trabalhos intelectuais (NOGUERA, 2014, p. 23).

Ramose e Noguera em conjunto com a tradição intelectual africana minam as pretensões do Ocidente de se arrogarem o modelo por excelência de humanidade, reintegrando ao cenário epistêmico os conhecimentos filosóficos africanos, responsabilizando por completo o racismo pela inferioridade do homem negro de construir pensamento filosófico.

A questão quanto à existência de uma filosofia africana trabalha em segundo plano o questionamento quanto à capacidade do filosofar do negro. No qual não se alega atavismos biológicos, mas trava-se um debate cultural. Como analisamos acima, não se trata de acusação, mas sim de reconhecer a negação de um lugar posto por um período estrategicamente pensado. Nesse sentido, não haveria uma filosofia elaborada por africanos,

seguindo as mesmas exigências e conceptualizações que os outros povos, o que seria uma reprodução e reelaboração da filosofia ocidental – mesma forma que é produzida em todo mundo.

Diametralmente oposta a essa tese, está aquela que aponta tal posicionamento como ultrapassado e tendencioso, ou seja, qualifica a questão “há ou não uma filosofia africana?” como falso problema. O questionamento mais acertado seria posto pelo filósofo guineense Filomeno Lopes, “o verdadeiro problema de nossos tempos é saber ‘onde está a filosofia?’ ‘a quem responde esta filosofia?’” (FRICCALVIERI, 2007, p. 54). Consequentemente atentar para uma definição de filosofia em geral para deduzir na sequência se há ou não uma filosofia africana desvia a atenção para um emaranhado de questões que faz perder de vista a contribuição de tal pensamento. Nesse sentido, retornamos à premissa de universalidade para entendermos como é colocado esse conceito de universal. Universal engessada dentro de um lugar geográfico, esse conhecimento é um elemento-chave para a manutenção desse pensamento hegemônico, certamente a manutenção do discurso helênico como direção de pensar filosofia.

A afirmação de que o berço helênico foi o lugar de emergência do pensamento filosófico, seja como milagre grego ou como resultado de condições históricas, a ideia de que a filosofia é uma modalidade de saber com um dos maiores, senão o mais expressivo, *status* no ocidente (APPIAH, 1997, p. 131).

Nesse sentido, estamos de acordo com Noguera (2014), pois, se a filosofia pode ser dita como ocidental e goza de significativo prestígio acadêmico como um saber dotado de altíssimo grau de sofisticação, o que significa restringir sua origem ao mundo grego? Pois bem, em termos geopolíticos, significa que existe uma “relação” íntima entre o povo, a sua língua e a sua terra. Logo, o conceito de universal do aforismo filosófico encontra-se dentro de um local específico de construção de pensamento, e de seres dotados de capacidade intelectual de conhecimento científico. Parte dessa explicação deve residir no racismo epistêmico, reação mais natural a uma cultura europeia, que pretende – com Hume e Hegel – no intelecto como prioridade de homens de pele branca, insistir em algo de importante na esfera do intelecto pertencente aos negros(...) Mais uma filosofia negra deve ser rejeitada enquanto a sua defesa depende dos pressupostos essencialmente racistas da filosofia branca. Nesse sentido, como discorrer que a universalidade é o reconhecimento de outras formas de pensar fora desse lugar?

O projeto do eurocentrismo contou com alguns pilares fundamentais, como salienta o professor Nogueira (2014) quando assinala o intento de Heidegger de caracterizar a filosofia como um tipo de pensamento que encontra a impossibilidade de existência fora de um padrão ocidental europeu. Podemos perceber que Heidegger, ao tratar as línguas grega e alemã como aquelas nas quais há a possibilidade de melhor exprimir o pensamento filosófico, cria uma implicação lógica em qualquer confissão do pensamento filosófico fora do eixo linguístico supracitado. Ou seja, quanto mais distante da matriz de formação linguística grega e germânica, mais inexpressível é o pensamento filosófico. Entendendo dessa forma, línguas de origem latina encontrariam dificuldades, mas línguas orientais, que sequer sofreram influências gregas e alemãs, estariam praticamente impossibilitadas. Os povos africanos encontram-se justamente nesse último recorte, distanciado da possibilidade de expressão desse suprassumo intelectual que é a filosofia.

Em *Only a God Can Save Us: Der Spiegel Interview with Martin Heidegger* (1993), o filósofo alemão é enfático ao sugerir uma relação íntima entre a língua grega e a língua alemã, defendendo que ambas são as mais adequadas para a expressão do pensamento filosófico. O que, em certa medida, remete a noção de “povo eleito”. Neste caso, apesar da filosofia ser universal; ela precisa ser construída dentro de códigos da língua e da terra de um povo, ou melhor, dentro do território epistêmico de alguns grupos etnicorraciais específicos, em todos os casos, brancos europeus ou eurodescendentes (NOGUERA, 2011, p. 05).

Encarar a filosofia como possibilidade de uma racionalidade e um tipo de linguagem específica, esse foi o movimento que Heidegger assumiu. A filosofia ocidental por si já assume que tende ao universal – como podemos perceber com o ser da metafísica aristotélica, por exemplo, que busca compreender e categorizar o ser como uma coisa única – e isso significa que aquilo que parte do conhecimento europeu é destinado a ser aplicado a todo o resto do mundo, ignorando completamente a possibilidade de outras racionalidades, historicamente pouco documentadas, mas de fato existentes e atuantes – como é o caso da filosofia ubuntu, por exemplo. O universal é a imposição de um diante do apagamento de vários. Em outras palavras “A ênfase na mesmidade (*sameness*) sob a égide do ‘universal’, diz respeito à aparente intenção de estabelecer totalidade e hegemonia” (RAMOSE, 2011, p. 10).

Nada mais que uma forma de impor a centralidade do pensamento dessas culturas num projeto de dominação. Percebemos aí toda uma realidade que não se pode mais negar, pois, abandonados os falsos problemas, ganha visibilidade todo um debate em torno das “grandes questões que se deparam os africanos do continente e das diásporas, nascidos ou não

no continente, na conjuntura hodierna” (RAMOSE, 2011, p.2). Como nos últimos séculos o território histórico africano se caracteriza por escravidão, colonialismo e segregação, a base de toda sua preocupação é a liberdade (DIOP, 1977).

Um outro pensamento é (...) uma maneira de pensar que não é inspirada em suas próprias limitações e não pretende dominar e humilhar; uma maneira de pensar que é universalmente marginal e fragmentária, não é etnocida (MIGNOLO, 2003, p. 104).

Provoca-se uma mudança de paradigma que nos traz a preocupação em saber o lugar, de que modo e com que instrumentos se realiza o pensamento. Um caminho para essa mudança de paradigma é introduzir o conceito de pluriversalidade e não mais universalidade. Os conjuntos de possibilidades de socialização transmoderna e de práticas descolonizadoras das relações de poder, capazes de romper com as diversas modalidades de hierarquias baseadas em critérios étnico-raciais, de gênero, sexual em favor de outros mundos dentro do “mundo”.

Esta é a peculiaridade do esforço de suprimir e mesmo eliminar a pluriversalidade do ser. Esta é a base para o questionável e equivocado conceito de “universalidade”, conforme ilustrado acima. Reivindicar que só há uma filosofia “universal” sem cultura, sexo, religião, história ou cor, é afirmar que a particularidade é um ponto de partida válido para a filosofia. Esta reivindicação não é explicitamente reconhecida com frequência pelos protagonistas da “universalidade” da filosofia. Esta é a razão pela qual eles estão dispostos a reconhecer nomes como Filosofia Ocidental, Chinesa, Indiana, Japonesa ou Russa, mas se recusam a reconhecer Filosofia Africana, Australasiana, Latino-americana, Maia e (até) mesmo filosofias feministas. Esta contradição simples é repugnante tanto para a lógica como para o senso comum. A contradição precisa ser solucionada através do reconhecimento da particularidade como um critério válido para toda ou para nenhuma filosofia (RAMOSE, 2011, p. 11).

Essa mudança de horizonte e paradigma é fundamental, pois consentiu inverter a questão da universalidade filosófica, desdobrando pontos essenciais sobre sua ordem lógica. Ou seja, a capacidade cognitiva do ser humano é desassociada de seu lugar geográfico. Excluir outras filosofias da “filosofia” é buscar fins diversos e não o que se pretende o pensamento filosófico própria filosofia, o direito de se pensar essa possibilidade de perspectiva cognitiva ocidental, trata-se de dialogar com os pensadores dessa exclusão epistêmica que temos o direito de caminhar em solo determinante de nossas experiências cognitivas, de conhecimento e verdades para todos – pluriversal.

A pluriversalidade caminha por esses territórios epistêmicos, nos quais valida a racionalidade ocidental, é a multiplicidade dos saberes filosóficos experimentados em tempos e locais diversos. Negligenciar esse outro modo de pensar filosofia, simplesmente por uma imposição determinista e particularista da filosofia como modalidade acadêmica significa extinguir a validade da particularidade como ponto de partida da filosofia. Sem dúvida, nós escolhemos as pesquisas que criticam a transposição de uma perspectiva cognitiva local para uma “ótica universalmente válida e neutra” (NOGUERA, 2011, p. 05).

É legítimo pensar em um ponto de vista particular, se esse por sua vez permitir colóquios para reconhecer outras filosofias, no sentido de legitimidade e não de afeto e ou obrigatoriedade, determinando seu papel fundamental: o diálogo.

Com efeito, em se tratando das relações entre geopolítica e filosofia, precisamos sublinhar como essa caracteriza-se pelo enredamento daquela em seus cânones. Ou seja, o primeiro aspecto que propomos, na esteira de filósofas e filósofos como Sandra Harding (1986), Marimba Ani (1999), Dismas Masolo (2003), Maldonado-Torres (2010), Mogobe Ramose (2010), está diretamente ligado a leitura filosófica em termos geopolíticos, nunca em termos de neutralidade. Em poucas palavras, inquirir: (a) de que lugares emergem os discursos? (b) esses lugares são “subalternizados” ou caracterizados como “centrais”? (c) como liquidar o “centro” e abrir possibilidades para outras configurações geopolíticas? (NOGUERA, 2011, p. 05).

Com efeito, a figura de Noguera aparece mais uma vez como referência. O modo de se fazer filosofia varia, assim como a arquitetura e a religião, mas não o pensar filosófico e sua capacidade. O ocidente teria estrategicamente confundido o modo, os instrumentos e os temas com a própria filosofia, fazendo dela sua marca cultural que traça, inclusive um caráter superior e hegemônico epistemologicamente. E, pontua a equivalência das comunicações orais nesse particular bem como a presença em África, antes mesmo que na Grécia.

A distinção entre a reflexão filosófica e suas formas de transmiti-la e preservá-la é fundamental para não cair nas separações em absoluto das modalidades de conhecimentos, mito, arte e filosofia como distintos em essência por exemplo. A partir desses pressupostos, podemos determinar o que seria uma afroperspectiva: um tipo de abordagem multidisciplinar e pluralista, qualificada para analisar o conhecimento de um “espaço de produção” com uso de métodos próprios, ou seja, que considere suas próprias características. O espaço geopolítico e epistêmico é sujeito no processo de produção, isto é, não pode estar a margem da inferioridade epistêmica. Essa abordagem parte da premissa da pluralidade na produção do conhecimento em respeito a diversidade cultural como resposta à universalização da

perspectiva europeia epistemicida na prática, pois traduz ou decodifica produções diversas sobre o juízo de sua própria cultura supostamente universal.

Um braço importante da ação afirmativa é o respeito às produções intelectuais por assim dizer (o conjunto de saberes e conhecimentos)¹⁸ dos diversos grupos raciais e étnicos que compõem as sociedades. Para além da denúncia, os olhares diversos em diálogo – como pontos dispersos, mas numa mesma plumagem – possibilitam um enriquecimento no aprofundamento e na apresentação ou inclusão de temas invisibilizados ou ausentes na historiografia filosófica. Esse fenômeno tem contribuído para uma série de iniquidades e exclusões.

Dessa maneira, a história da filosofia se abre para as histórias da humanidade. Há duas assunções fundamentais, dentro do que foi acima descrito: a) a filosofia é compreendida como algo de alto nível de sofisticação intelectual e b) o nível de sofisticação intelectual só pode ser atingido pelos seres humanos superiores. A partir dessas premissas foi possível engendrar um total apagamento de contribuições africanas.

Parece absurdo inserir tal consideração no debate, entretanto, em textos renomados de filosofia como a enciclopédia filosófica *História da Filosofia I* (1990), do francês Giovanni Reale, por exemplo, há um subcapítulo com o título: *Impossibilidade da derivação da filosofia no oriente*, texto no qual o autor salienta que havia até “sabedoria”¹⁹, mas nada baseado em razão pura, como o *logos* grego, antes do século X a.C. Ou seja, razão pura só com os gregos, sabedoria sem aspas, só com os gregos. A leitura de Reale nos deixa diante de uma constatação extremamente eurocêntrica, racista e epistemicida: fora da Grécia não há razão.

Dizer que um povo não possui sabedoria, não possui razão, tampouco possui filosofia corresponde a dizer que esses povos não possuem humanidade. Não entraremos, no momento, no mérito de povos africanos na antiguidade terem contribuído com a formação dos filósofos da Grécia antiga, como afirma George James, em *The Stolen Legacy* (2009), e o fato de Giovanni Reale não ter levado isso em consideração, mas sim, chamaremos atenção para a violência que isso representa para povos africanos.

Em suma, trata-se de uma aplicação da Afrocentricidade²⁰ nos campos da filosofia com uma alternativa de localização dos saberes africanos. A teoria afrocêntrica tem o foco na

¹⁸ As referidas produções intelectuais são apresentadas no terceiro capítulo, na segunda seção na qual apresenta os conhecimentos pensados por filósofos responsáveis em repassar os conhecimentos da filosofia africana.

¹⁹ O autor coloca entre aspas, dando a entender que de fato não consegue considerar a sabedoria de outros povos, que não os gregos, como sabedoria em si.

²⁰ Trataremos no capítulo seguinte esse conceito

epistemologia, desconstruindo a centralidade da experiência epistemológica eurocêntrica europeia. Essa centralidade, seria a grande produtora de discursos diversos que deslocam africanos de seu pretense centro de referência, provocando um deslocamento identitário nestes. Sob esse panorama, a legitimidade de um pensamento filosófico Africano e sua legitimidade tem nas suas reflexões o encontro dos saberes como promotores de identidades, verdades e busca a desconstrução de saberes hierárquicos estabelecidos em todos os aspectos de organizações do modo de viver em sociedade, quando promove as relações dialógicas, respeitando as diversas posições e ações entre os sujeitos.

Ora, se o pensamento filosófico se baseia na construção ética, valores e crenças, com certeza as matrizes relacionais dos Africanos apresentam todos esses contextos e trazem, para as populações fora de África, elementos decisivos na construção e reelaboração de novas famílias de conceitos nos campos de poder e nos campos Filosóficos e Sociológicos, principais alicerces para a reconstrução de um novo devir.

Para darmos seguimento ao diálogo e sermos mais enfáticos, o que está em pauta aqui é uma briga contra a colonização do pensamento. Por isso pensar rotas contrárias é um excelente exercício filosófico, perspectivas epistêmicas não mais universais e sim pluriversais, que nos permitirão localizar as bases eurocêntricas desses discursos que se pretendem universais.

Uma análise das relações entre geopolítica e filosofia é uma abordagem que nos permite vincular o lugar epistêmico étnico-racial, de gênero, espiritual, sexual, geográfico, histórico e social com o sujeito do enunciado, desfazendo a noção de que o discurso filosófico brota de uma “razão universal” imersa num campo neutro de forças.

O essencial aqui é locus da enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e corpo político do sujeito que fala. Na filosofia e nas ciências ocidentais, aquele que fala está sempre escondido, oculto, apagado na análise. A “ego-política” do conhecimento da filosofia ocidental sempre privilegiou o mito não situado (GROSGUÉL, 2010, p. 460).

Nesse sentido, mudaremos de paradigma analítico e daremos um Sul, para entendermos como os lugares, nos quais nós estamos e somos fazem o conhecimento, influenciando na maneira política de lugar igualitária de nossas sociedades e conhecimento. Primeiro, é oportuno situar o que aqui entendemos por geopolítica.

Se por um lado, a geopolítica indica uma teoria social da guerra, das relações entre Estado e território, podemos, tal como sugerem Claval (1994) e Ratzel (1987), empreender uma análise dos estados em termos espaciais, uma

geografia do poder na leitura dos processos de expansão e disputa por território (NOGUERA, 2011, p. 03).

Por Geopolítica, compreendemos a sistematização dos pilares que definem as relações de poder do Estado, interna e externamente, sendo base de diversas ramificações pelas quais o Estado obtém a capacidade de impor sua política de poder. Nesse sentido, podemos afirmar que o conhecimento está relacionado com essas instaurações de poder. Geopolítica envolve, portanto, a gerência do Estado sobre os territórios e as disputas por hegemonia através da expansão em vários domínios, incluindo o cultural (NOGUERA, 2014)

Colocar em relevo essa importante dimensão sobre Geopolítica nos permite pensar para além da teoria das relações entre Estado e território, Nogueira (2014) nos sugere que sigamos o pensamento de Claval (1994) e Ratzel (1987) a empreender uma análise do Estado em termos espaciais, uma geografia que, segundo ele, dispõe de poder na leitura de expansão de territórios e sinaliza o acordo frente ao pensamento de Nogueira (2014), que diz:

(...) uma análise das reações entre geopolítica e filosofia é uma abordagem que nos permite vincular o lugar epistêmico étnico-racial, de gênero, espiritual, sexual, geográfico, histórico e social com o sujeito enunciado, desfazendo a noção de que o discurso filosófico brota de uma “razão universal” imersa num campo neutro de forças (NOGUERA, 2014, p. 22).

Como podemos observar, no pensamento de Nogueira, a filosofia se distancia de um campo neutro de forças e pode afirmar que o “sujeito” que filosofa é avaliado de maneiras bem diferentes.

A filosofia ocidental privilegia a geopolítica do conhecimento em desfavor da “geopolítica do conhecimento” e da “corpo-política do conhecimento”. Em termos históricos, isto permitiu ao homem ocidental (esta referência do sexo masculino é usada intencionalmente) representar o seu conhecimento como único capaz de alcançar consciência universal, bem como dispensar o conhecimento não ocidental por ser particularístico e, portanto, incapaz de alcançar a universalidade (GROSFUGUEL, 2010, p. 460).

Nesse sentido, indagações como: de que território epistêmico nós falamos? Quem fala e de onde está falando? Questões que só serão possíveis de entender após um mapeamento cartográfico dos enunciados, de quem enuncia e como enuncia. Pensar geopoliticamente o campo da filosofia, bem como os aspectos geopolítico que influenciam em uma perspectiva que é epistemicida. Investigaremos aqui, direcionando nosso modo de pensar para um “Sul” – sairemos desse local Norte como bússola valorizadora, não mais Europa e

Estados Unidos como eixos referenciais, bem como a figura do Homem Branco, jovem, heterossexual como modelo civilizatório.

Apontando para dois pontos importantes: polirracionalidade e pliversalidade, o interessante é entender como podem ser conhecimentos pluriversais de características polirracionais. Ou seja, entendo que nossa universalidade e conhecimentos literais são monorracionais, operando dentro de uma lógica específica que é eurocêntrica, cristã, capitalista de mercado, de Estado e sociedade. Aqui pensaremos fora desse local.

Para Noguera (2011) é importante destacar que nossa abordagem no campo geopolítico se inscreve no debate em torno da colonialidade.

Na esteira do pensador peruano Anibal Quijano (1993a , 1993b), colonialidade diz respeito ao enredamento entre diversas modalidades de dominação , subalternização nas sociedades modernas através de um sistema de classificação mundial marcadamente étnico-racial, de gênero, sexual que disputa e controla: a) o trabalho, os seus meios e seus produtos, b) o sexo e a reprodução da espécie; c) a subjetividade e seus produtos , principalmente os saberes que circulam na sociedade, d) a autoridade e os seus meios para regular e reproduzir o padrão estabelecido das relações sócias (QUIJANO, 2010 , p. 88). É oportuno retornar, partindo da colonialidade, como substituição geopolítica por uma egopolítica pode mascarar o caráter parcial da filosofia ocidental (NOGUERA, 2011, p. 03).

Nosso problema passa a ser um conflito entre Geopolítica X Egopolítica, optaremos pela Goeopolítica, ou seja, fazer um estudo minucioso dos enunciados. Em qual lugar epistêmico eles aparecem? Voltamos ao ponto inicial, segundo o qual a “universalidade é inexistente, não existe nada que sejam universais todas as coisas pluriversais” (RAMOSE, 2011, p. 8). É o grupo hegemônico no poder que vai dar a configuração do que será o discurso, no entanto, esses discursos anunciados são sempre em sistemas locais – eurocêntricos. Universalidade é uma disputa hegemônica de poder que direciona o discurso. Tomamos como exemplo as antigas crises econômicas, vigentes no cenário brasileiro – situação que volta ao cenário econômico atual – anunciava-se uma crise na América latina, crise econômica na Europa é crise mundial, segundo as imprensas nacionais e internacionais, percebemos a dimensão tomada pela Europa, qualquer localização a usa como ponto de partida para referenciar a localização da questão apresentada.

A geopolítica coloca a Europa como centro, espaço central, papel de referência em todas as esferas. Dessa forma, a legitimidade de conhecimento e filosofia não poderia estar fora dessa lógica, surge aí nosso problema, como romper esse cenário? Como contribuir para outras construções? Uma das propostas apresentadas por Dimas Masolo, em seu texto

Filosofia e Conhecimento indígena: Uma perspectiva africana Epistemologias do Sul, é ser polirracional.

“Os modelos ocidentais têm sido indevidamente privilegiados em relação aos outros, ao serem tratados como a essência da racionalidade” (MASOLO, 2010, p. 316). O filósofo ugandense Dimas Masolo nos apresenta a polirracionalidade como uma das alternativas para romper com o cenário eurocêntrico hegemônico, descreve dois tipos de produção de conhecimento, as polirracionalidades e as monorracionalidades.

Partindo dessa premissa, entende-se que os ocidentais são monorraciais em sua maioria, mas existem diversos outros povos polirracionais, ou seja, uma pessoa africana é polirracional à medida que ela opera em um ritmo, pensamento e uma lógica africana, não precisando estar inserida na cultura dominante. A polirracionalidade é importante porque discute um polidiálogo, dentro de suas tradições de “cultura subalternizada e educada em padrões ocidentais” (NOGUERA, 2011, p 22.), não encontram problemas em dialogar em diversos locais.

Para Masolo (2009), a polirracionalidade é um caminho no qual povos colonizados já conseguem operar, dado que vivem num ambiente cultural de suas raízes e enfrentam uma educação formal imbuída da racionalidade eurocêntrica. O exemplo que o autor nos dá é o de alunos e professor yorubás que se relacionam linguística e socialmente de uma maneira diferente daquela preservada e cobrada pela academia. Ou seja, eles operam na racionalidade Yorubá e na racionalidade europeia. Não entrarei, entretanto, no mérito do meio pelos quais a polirracionalidade foi imposta a esses yorubás, mas sim como tal intervenção pode ser tomada de maneira sadia sem representar danos, exercendo um papel totalmente contrário ao de dominação.

O exercício crítico da releitura é próprio de pessoas que se organizam polirracionalmente. Neste sentido, tudo que foi dito anteriormente a respeito da filosofia pluriversal é contíguo ao uso polirracional dos métodos e das abordagens filosóficas. Em outros termos, a construção da filosofia pluriversal, assim como a proposta de uma educação demarcada pela pluriversalidade, só pode funcionar adequadamente a partir de pessoas polirracionais. Na busca pela inclusão dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo de filosofia que podemos revisitar os dispositivos legais imbuídos de uma lógica polirracional (NOGUERA, 2011, p. 23).

A polirracionalidade é um caminho e tanto para o diálogo com uma nova perspectiva de saber que abarque o pluriverso de saberes com os quais podemos interagir e não há motivos plausíveis para que não o adotemos, além da dominação eurocêntrica sobre o

conhecimento. Entretanto, encontramos resistência à implementação desse modelo, Masolo é consoante a Hellen Varren quando esta entende que a monorracionalidade traz consigo uma implicação, que ela chama de desconforto

A autora argumenta que, não só as estratégias (os métodos) culturalmente familiares de chegar a conceitos básicos de conhecimento do mundo ainda não foram reconhecidos como tal, como os seus modelos ocidentais específicos têm sido indevidamente privilegiados em relação aos outros, ao serem tratados como a essência da racionalidade; no entanto, admite, nós tornamo-nos tão pretensiosos acerca dos nossos métodos culturalmente familiares que não só os consideramos como a essência da racionalidade, como é provável que fiquemos frustrados e confusos quando os mesmos são afastados, em favor de outros métodos, apesar de estes oferecerem resultados igualmente bons (MASOLO, 2009, p. 510).

Isso nos mostra que o trabalho de trazer outras racionalidades paralelas encontra diversos obstáculos. Nesse sentido, o capítulo apresentou conceitos e alternativas não inéditas, mas capazes de fortalecer a legitimidade de um saber fora do pensamento helênico como pensamento filosófico. Logo, o percurso linguístico pode ser compreendido de diversos locais, “Enegrecer” a compreensão de maneira fundamental na qual devemos criar outras dinâmicas de conhecimento e produção do mesmo. Sobre esse panorama avançaremos nas considerações acerca da filosofia Africana – a particularidade como critério válido para toda ou para nenhuma filosofia.

2.2 Descolonização do Pensamento

A descolonização é sempre um fenômeno violento e pode ser entendida como a substituição de uma espécie de homens para outra “espécie” de homens (FANON, 2010, p. 51). O filósofo martinicano Frantz Fanon é precursor fundamental para compreender a noção de descolonização do pensamento. Em sua obra, *Os condenados da Terra* (2010), ele nos apresenta uma análise construída a partir de suas percepções da relação colonizador/colonizado durante as guerras civis na Argélia. O autor faz um sistemático trabalho de avaliação de como o período de colonização foi e é nocivo para a subjetividade dos povos colonizados, referindo-se aos povos africanos afetados por esse sistema, em África e fora dela, como os nascidos na diáspora²¹.

²¹ Por afrodiáspora, deve-se entender toda região fora do continente africano formada por povos africanos e seus descendentes, seja pela escravização, entre os séculos XV e XIX, seja pelos processos migratórios do século XX (NOGUERA, 2015, p. 41).

O colonialismo reserva ao ser africano um lugar cristalizado de inferioridade, não permitindo identificar seu protagonismo sobre si mesmo. A estratégia de alienação mental à qual os povos africanos foram submetidos permite ao colonizador a possibilidade de arquitetar os passos mentais que o colonizado se predispõe a trilhar. A subjetividade do Branco também é sistematicamente marcada pelo racismo, fazendo com que ele transfira ao Negro (ou Outro) aqueles tributos – considerados inferiores ou indesejáveis – próprios de todas as sociedades, mas que a sociedade ocidental quer negar em si própria, uma relação de violência simbólica que constrói o lugar de quem agencia e de quem obedece.

No entanto, esse obedecer não se trata de uma ação pensada diretamente, é um processo mecânico de desenvolvimento, abastecido pela ideia de subserviência ao seu senhor, nesse caso, o cidadão europeu. Esse movimento de constante repetição cria no imaginário do colonizado a figura do colonizador como aquele que é referência primeira de todas as movimentações na vida humana, sobretudo as de caráter cognitivo. O eurocentrismo acaba por ser a única referência vivenciada, afetando diretamente os saberes construídos por esses povos anteriormente, tangenciando o epistemicídio.

O Racismo epistêmico reservou para os africanos uma situação de falta de liberdade, opressão racial, descartando-os como autores ou protagonistas em seu próprio mundo. A filosofia é eurocêntrica e suas produções são atravessadas por esse estigma, sendo assim, o processo colonizador é a sua grande arma para se manter nessa posição hegemônica.

Nesse sentido, Fanon (2011) propõe uma ruptura com o modelo referencial de colonização. Após apresentar aos povos africanos, em ato denunciatório, a arquitetura colonial, pensa que o caminho seguro e pontual para a libertação será pela descolonização do pensamento, aquele que não mais buscará referências no ideal branco eurocêntrico, superando a lógica colonial, em situações nas quais os colonizados empreendessem força material capaz de abalar as forças sociais, físicas e metais do colonizador, fazer nascer diante dessa ação um novo homem, livre do pensamento colonizado que cria de si mesmo.

A descolonização se propõe a mudar a ordem do mundo, é, como se vê, um programa de desordem absoluta(...)é um processo histórico: isto é, ela só pode ser compreendida, só tem inteligibilidade, só se torna translúcida para si mesma na exata medida em que discerne o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo. A descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas, que têm precisamente a sua origem nessa espécie de substancialização que a situação colonial excreta e alimenta. (...) a descolonização é verdadeiramente a criação de homens novos. Mas essa criação não recebe a sua legitimidade de nenhuma potência sobrenatural: a “coisa” colonizada se torna homem no processo mesmo pelo qual ela se liberta (FANON, 2010, p. 52-53).

O discurso filosófico ocidental mascara a lógica de dominação colonial eurocêntrica, resguardando ao eurocentrismo o poder de neutralizar outras epistemologias, tornando-se o único protagonista desse saber. Esse poder mencionado torna o conhecimento filosófico hegemônico creditando às filosofias ocidentais o centro do pensamento e referência epistêmica.

Os africanos têm outra forma de filosofar, outra sensibilidade filosófica outro paradigma filosófico, que colocam a reflexão filosófica a partir de uma dimensão antropológica diferente, mas procurando, ao mesmo tempo, como todos os outros povos do mundo, os mesmos elementos constitutivos. Ramose (2011) nos leva a refletir que o pensamento filosófico produzido pelos pensadores africanos seria o mentor do processo de descolonização mental, responsável pela sensibilidade argumentativa e sensitiva do processo de descaracterização que inferioriza os povos africanos, responsável única e direta de avaliar e reconstituir seu papel fundamental no pensamento no mundo, garantindo a humanidade africana exterminada por essa negação. Reintegrar a ela esse lugar é ação justa e necessária, que a filosofia ocidental precisa fazer, reconhecendo seu caráter valorativo nas contribuições filosóficas mundiais, não permitindo mais ao fenômeno epistemicida gerenciar essa avaliação.

3. Elementos para um Programa de Filosofia

O segredo que os europeus descobriram cedo em sua história é que a cultura carrega regras para o pensamento, e que se for possível a eles impor sua cultura sobre suas vítimas a criatividade de sua visão fica limitada, destruindo sua habilidade de agir com vontade, intenção e em função de seu próprio interesse. A verdade é que todos nós somos “intelectuais”, potenciais visionários.

(Marimba Ani)

3.1 Afrocentricidade

A colonização reservou à Europa o lugar hegemônico nos últimos cinco séculos. Esse projeto, baseado na expansão de novos acordos econômicos, construiu teorias e práticas partindo dos pressupostos civilizatórios Europeus, baseados nos interesses dos Estados Europeus da Coroa e do Clero. Esses referendaram os valores e crenças a partir do pensamento Europeu, construíram todos os conceitos que servem como referências primordiais, forjaram perfis identificatórios a partir das intencionalidades dos colonizadores, fazendo com que a humanidade tivesse a Europa como única referência civilizatória.

Essa referência, imposta pelo eurocentrismo e alicerçada pela colonização mental, impôs às outras civilizações um único paradigma, distorcendo suas identidades, como visto no capítulo anterior a partir de Fanon (2011), pois passam a se perceberem através dos olhos do colonizador. Foi essa dimensão que ajudou a concretizar o local de inferioridade dos povos colonizados, tornando-os vítimas desse sistema opressor.

Tendo sido os africanos deslocados de seus referenciais indentityários, surgiu a necessidade de pensar estratégias para reintegrar esses povos do continente africano a suas identidades, uma definição para que não mais se localizem e atuem à margem da experiência eurocêntrica. Muito do que foi produzido epistemologicamente e estudado para esses fins foi orquestrado do ponto de vista dos interesses europeus, reservando às nações de África a localidade marginalizada na história.

Assim, com o objetivo de reorientar os africanos à centralidade de sua história, um conjunto de intelectuais – continente e diáspora – desenvolve uma posição epistemológica que realoca os africanos como agentes de sua própria história. O processo de recentralizar o legado desses povos cria a possibilidade de um novo capítulo dessa narrativa, de ser reescrita com seus valores protegidos, agindo na libertação da mente do africano. Essa perspectiva denomina-se Afrocentricidade.

O professor Molefe Kete Asante é um dos principais articuladores desse paradigma. É através de sua figura que essa perspectiva ideológica toma visibilidade nos

estudos de reintegração africana, é nos estudos e escritos de Asante que se fundamenta esse conceito e a possibilidade de que outros intelectuais possam desmistificar esse paradigma.

Para Asante, a afrocentricidade é definida da seguinte forma:

A ideia afrocêntrica refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. Começamos com a visão de que a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos (ASANTE, 2009a, p. 93).

A supremacia política, cultural, religiosa, tecnológica eurocêntrica dos últimos 500 anos levou os povos dos seis continentes do mundo a interiorizarem a figura da Europa como aquela que precede a origem das civilizações. Pois bem, a consequência dessa percepção é que os povos desses continentes se tornam invisíveis e se tratando dos povos marginalizados pela colonização – os povos Africanos – essa invisibilidade ganha uma proporção muito maior, pois vem tangenciada pelo racismo. A proposta da Afrocentricidade trata justamente de “centrar” os povos africanos e reorientá-los na história, possibilitando encontrar sua localização e a partir dessa localização construir sua própria “agência”, para que os africanos possam desenvolver uma identidade positiva e assumir o controle de suas vidas.

A agência é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana (...) Estou fundamentalmente comprometido com a noção que os africanos devem ser vistos como agentes em termos econômicos, culturais, políticos e sociais. O que se pode analisar em qualquer discurso intelectual é se os africanos são agentes fortes ou fracos, mas não deve haver dúvida de que essa agência existe. Quando ela não existe, temos a condição da marginalidade – e sua pior forma é ser marginal na própria história (...) Os Africanos têm sido negados no sistema de dominação racial branco. Não se trata apenas de marginalização, mas de obliteração de sua presença, seu significado, suas atividades e sua imagem. É uma realidade negada, a destruição da personalidade espiritual e material da pessoa africana (ASANTE, 2008, p. 94).

Segundo Asante (2008), os africanos têm sido negados no sistema de dominação racial e encontrando-se em um estado permanente de “desagência”, algo que não é complicado de imaginar se retornarmos ao percurso histórico dos povos africanos desde as expansões territoriais da colonização.

Quando consideramos questões de lugar, situação, contexto, e ocasião que envolvam participantes africanos, é importante observar o conceito de agência em oposição ao de desagência. Dizemos que se encontra desagência em qualquer situação na qual o africano seja descartado como autor ou protagonista em seu próprio mundo (ASANTE, 2008, p. 95).

Nesse sentido, ao pensar a afriocentricidade Asante (1980) compromete-se com a noção de que os africanos precisam sair da marginalidade histórica e devem ser vistos como agentes em todos os termos, representativos, subjetivos e epistêmicos. O autor sustenta que o racismo predominante nos últimos séculos fez com que “os mais variados autores desprezassem as criações africanas, fossem elas na música, na arte, na dança ou na ciência, a ponto de considerá-las algo distinto do restante da humanidade” (ASANTE, 2009a, p. 97).

Com efeito, Asante não foi o primeiro intelectual de ascendência africana a criticar o eurocentrismo e desenvolver o pensamento afrocentrado. Podemos mencionar a autora e afrocentrista Ama Mazama, intelectual que compõe com Asante o quadro de pesquisadores do primeiro programa de doutorado em estudos afro-estadunidenses na Universidade de Temple, na Filadélfia, na qual Asante leciona ainda hoje. Mazama compartilha da ideia de que a Afriocentricidade surge como um paradigma desafiador às propostas de dominação eurocêntricas responsáveis pelo desaparecimento do protagonismo dos povos africanos. Ama Mazama coloca esse tema da seguinte maneira:

Na verdade, a afriocentricidade sustenta que, a menos que os africanos se disponham a reexaminar o processo de sua conversão intelectual, que ocorre sob o disfarce de “educação formal” continuarão sendo presa fácil da supremacia branca. O que se sugere é que, em vez disso, os africanos se reancorem, de modo consciente e sistemático, em sua própria matriz cultural e histórica, dela extraindo os critérios para avaliar a experiência africana. Assim, a afriocentricidade surgiu como um novo paradigma para desafiar o eurocentrismo, responsável por desprezar os africanos, destituí-los de soberania e torná-los invisíveis – até mesmo aos próprios olhos, em muitos casos (MAZAMA, 2009, p. 114).

A compreensão desse paradigma se dá por meio da centralidade e reconhecimento da experiência africana, a fim de reorientar cultural, social e politicamente os africanos e os intelectuais afrocentristas para trabalharem a partir dos seguintes postulados:

1. A humanidade começou na África e todos os subgrupos ou variedades humanas contemporâneos, isto é “raças”, são ramificações da árvore genealógica na África [...].
2. Dada a premissa acima, os caucasianos são os descendentes de africanos que migraram para a Europa há cerca de cinquenta mil anos e, com a renovação da Idade do Gelo há quarenta mil anos sofreram alterações fenotípicas que os fizeram perder o pigmento e embranquecer.

3. A cultura humana, como a própria humanidade, começa na África e atinge seu mais alto estágio, isto é, civilização, primeiro na África.
4. A civilização moderna se origina no nordeste da África, nas terras chamadas Ta-Seti e Kemet, mais tarde denominadas Núbia e Egito, entre aproximadamente seis mil e treze mil anos atrás.
5. O judaísmo e o cristianismo são, ambos, correntes de religiosidade humana que emanam do vale do rio Nilo nos sentidos conceitual, simbólico, de doutrina e de organização.
6. A civilização greco-romana foi um entre muitos subprodutos da civilização do vale do rio Nilo, isto é, do Egito e da Etiópia.
7. A ciência e a tecnologia ocidentais, assim como a religião originaram-se na África.
8. Houve uma série de viagens pré-colombianas da África até as Américas que se iniciaram aproximadamente em 1200 a.C. e continuaram até ao menos 1400.d.C. (FINCH III, 2009, p. 174-75).

Os pensadores afrocêntricos partem dos pressupostos apresentados acima para entender que é perfeitamente possível, e necessário, aos africanos se perceberem como agentes de sua história e a partir de então agir em função de seus próprios interesses, pois está evidente que a história e cultura do continente africano não são dependentes da história da Europa e de sua avaliação sobre a África. O resplandecer do legado africano será efetivo quando formos capazes de construir um corpo de conhecimentos que articule nossas experiências presentes com as das clássicas civilizações do continente.

O princípio organizador que determina a percepção de toda a realidade é a centralidade da experiência africana para os povos africanos – o único que nunca pode ser questionado por quem se declara afrocêntrico. O afrocentrista não vai questionar a ideia da centralidade das ideias e valores africanos, mas discutirá sobre o que os constituiu (MAZAMA, 2009, 117).

Nesse sentido, reafirmamos que o conceito de agência, apresentado acima, é de fundamental importância, pois é a partir dele que poderemos investigar, a título de exemplo, a agência da filosofia africana, ponto chave deste trabalho, nas questões mais relevantes de seu reconhecimento, retirando os africanos, assim, da condição de marginalidade em sua própria história.

Tomamos como exemplo a edificação de diversos conceitos que compõem o percurso histórico da filosofia, sobre questões substanciais na construção do indivíduo, quais foram as contribuições dos filósofos africanos? Eles concordavam com os múltiplos pensamentos e conceitos pensados ao longo desse percurso? Quais os nomes de importantes filósofos dessa era? Como eles pensavam? Como eles reagiam? Quais eram seus questionamentos? E como concebiam o sentido da filosofia? Praticamente não sabemos como responder a essas e outras questões relativas à filosofia africana, pois a nós elas são totalmente

negadas e substituídas por conhecimentos ocidentais o que revela o caráter eurocêntrico, ou seja, antiafricano na história da filosofia.

Nessa perspectiva, os estudos formulados por Asante são imprescindíveis no que se refere à localização psicológica dos seres africanos. Através dessa localização é possível verificar a perspectiva que orienta o trabalho de qualquer pesquisador. A característica do trabalho apresentado por esse pesquisador demonstra qual sua centralidade e posição em relação ao mundo africano, isso se dá pelo modo como ela se relaciona com a informação africana. Se a narrativa identifica os africanos como “outros”, percebemos que os vê diferente de si mesma (ASANTE, 2009a, p. 96). Observemos o seguinte exemplo fornecido pelo autor:

Por exemplo, não havia quase nenhuma possibilidade de um médico branco do sul diagnosticar correta e adequadamente os pacientes africanos durante a escravidão. Médicos estavam pobremente localizados para elaborar uma conclusão correta do que viam. Em seu penetrante estudo afrocêntrico *Slavery and Medicine*, Katherine Bankole examinou a medicina escrava somente para mostrar que os médicos que atendiam os africanos eram tão influenciados pelo sistema de supremacismo branco que viam todas as doenças africanas no contexto da superioridade branca e inferioridade negra [...]. Os pressupostos que faziam os médicos diagnosticarem os africanos equivocadamente eram baseados em suas atitudes sobre a escravidão. Como africanos poderiam querer algo além da escravidão? Assim, qualquer africano que fugia do trabalho forçado deveria sofrer de uma forma particular de drapetomania, o desejo de deixar esta modalidade de trabalho. Se um africano mostrasse desgosto pela escravidão, pelo capataz ou pelo senhor, ele ou ela era diagnosticado como tendo rascality, uma doença de africanos que são irritados pelo seu ambiente (ASANTE, 2002, p. 8).

Para Molefi Kete Asante, Ama Mazama, bem como para qualquer outro intelectual que intitule-se afrocentrista, uma perspectiva que marginalize os africanos em sua história é totalmente rejeitável. Com que autoridade, os médicos analisados por Bankole pressupunham que os africanos têm como seu estado natural a escravidão? É partindo de premissas como a destacada na citação, que Asante defende a importância de identificar a localização psicológica do autor, pesquisador, intelectual que pretende trabalhar com os elementos que compõem a experiência africana. Desse modo, saberemos de que local parte o seu discurso e qual seu propósito frente a ele, se serve como ferramenta emancipatória ou manutenção do discurso eurocêntrico de invisibilidade, é fundamental assumir esse compromisso com a agência dos povos oriundos da África.

Isso nos leva à defesa dos subsídios dos saberes africanos. Nessa perspectiva, cabe ao afrocentrista proteger e defender os valores e elementos substanciais do continente, tendo em vista um projeto de humanidade que de fato respeite o modo de ser africano e o reintegre à

história, libertando-os do exílio existencial. Portanto, para Asante, a realização desse feito central só se dará quando todos os elementos linguísticos, psicológicos, sociológicos e filosóficos, visando uma autêntica compreensão das características culturais africanas contruirem sua agência (ASANTE, 2009).

Nesse sentido, para escapar dessa visão de mundo, que marginaliza os africanos em sua própria história, uma das estratégias pode e deve vir pela via da educação com o compromisso do ensino e aprendizado de nossas crianças, por meio da agência educacional e devolutiva do legado africano, reintegrando um espólio histórico e epistêmico covardemente negado.

Assim, é preciso ter clareza das relações existentes entre filosofia, educação e cultura, visto que “Educação é fundamentalmente um fenômeno social cujo propósito é socializar o aprendiz; enviar uma criança para escola é prepará-la para tomar parte de um grupo social” (ASANTE, 1991, p. 170). Utilizaremos, nas seções subsequentes deste capítulo, o paradigma afrocêntrico para evidenciar a filosofia afropespectivista, teorizada por Renato Nogueira, a partir do pensamento educacional brasileiro, a qual pretende proteger e defender os valores e elementos culturais do continente africano, tendo em vista um projeto de humanidade que de fato respeite as especificidades desse povo e seu legado filosófico, bem como oferecer uma alternativa ao modelo educacional vigente, pautada em conhecimentos ocidentalizados, está longe de atender aos interesses dos afro-brasileiros e responsabilizar-se com ações na luta efetiva antirracista.

3.2 O Currículo de Filosofia e as Relações Étnico-Raciais

Iniciaremos esta seção com indagações que dizem respeito à formulação do currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro, implementado em 2012²². Esse documento serviu como referência para todas as escolas, apresentando as competências e habilidades que devem estar no plano de cursos em sala de aula. Segundo a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), ele chega com a finalidade de orientar o corpo docente sobre os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, de forma clara e objetiva, apontando itens fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre letivo. Para a SEEDUC-RJ, o currículo mínimo tem por finalidade:

²² Esse documento encontra-se na internet, onde os professores dos segmentos e modalidades, ainda não contemplados pelo projeto Currículo Mínimo, poderão buscar outras referências da SEEDUC para o planejamento de curso de 2012. Disponível em: www.conexaoprofessor.rj.gov.br e www.educacao.rj.gov.br. Acesso em: 20 jan.2017.

(...) Orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. Consideram-se também as compreensões e tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções. O Currículo Mínimo visa estabelecer harmonia em uma rede de ensino múltipla e diversa, uma vez que propõe um ponto de partida mínimo – que precisa ainda ser elaborado e preenchido em cada escola, por cada professor, com aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado (RIO DE JANEIRO, 2011, p. 2)

É possível perceber que a secretária visa disponibilizar ao corpo docente uma harmonia com o saber previamente estabelecido, bem como um ponto de partida mínimo de compreensão dos estudantes sobre conteúdos a que remetem-se diretamente a cultura e ensinamentos ocidentais, com a finalidade de atender a demanda da educação básica no estado do Rio de Janeiro, a partir da elaboração de conteúdos que visem o exercício de sua cidadania e a construção de um solo firme para boas práticas educacionais.

O trabalho fundamentou-se na compreensão de que a Educação Básica pública tem algumas finalidades distintas que devem ser atendidas pelas escolas da rede estadual, muitas vezes através da elaboração do currículo. Isto é, o Currículo Mínimo apresentado busca fornecer ao educando os meios para a progressão no trabalho, bem como em estudos posteriores e, fundamentalmente, visa assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania (RIO DE JANEIRO, 2011, p. 2).

Evidencia-se então, que um dos pontos cruciais desse currículo é o direcionamento do ensino para questões que possam futuramente receber do corpo discente ações que norteiem as relações sociais. O currículo é, portanto, um documento de transmissão de conteúdos que acaba por doutrinar saberes, orientando o que de fato é importante aprender. Direcionando essa análise para as ementas que compõem o currículo de filosofia, percebemos que ele se configura um instrumento de grande valia para o controle e direcionamento de ações na área educacional, na medida em que permite ao profissional docente pensar conteúdos que se propõem “essenciais”, sem os quais é impossível que o aluno atinja o pretense conhecimento filosófico. Esse “mínimo”, organizado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, sintetiza esses conhecimentos a fim de alcançar aprendizagem filosófica no nível de ensino fundamental e médio.

Apresenta-se, neste momento, o Currículo Mínimo de Filosofia para o Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro. Por “Currículo Mínimo de Filosofia” entende-se a síntese dos conhecimentos e competências essenciais sem os quais não é possível identificar o desenvolvimento da aprendizagem filosófica neste nível de ensino. Este “mínimo” deve ser entendido como ponto de partida para se iniciar os estudantes no processo do filosofar, o qual não pode ser aplicado como um roteiro de conteúdos fixos a serem transmitidos em sala de aula. Ademais, espera-se que no trabalho com os estudantes se vá além das orientações presentes neste documento, tanto quanto possível. Procura-se enxergar a Filosofia, neste texto, como matéria de ensino na educação escolar de nível médio além de levar os alunos a lidar com os desafios e as condições de possibilidades que isto implica; tomar consciência disto é imprescindível. Entende-se que a Filosofia como componente curricular tem especificidades próprias, distintas da Filosofia produzida enquanto pensamento filosófico e que perder isto de vista é não entender o papel desta área do conhecimento neste nível de ensino. Compreende-se, assim, que o essencial é promover uma ação filosófico-educativa constituída pela seleção dos conhecimentos historicamente desenvolvidos no campo da Filosofia de modo a possibilitar ao estudante condições deste se apropriar dos fundamentos teóricos e metodológicos da área. Não se trata de formar o especialista em Filosofia neste nível de ensino, e sim, ir aos poucos aproximando os estudantes, em sala de aula, do contato com o estilo reflexivo da filosofia, que é indispensável para se apreender a forma de abordagem filosófica (o filosofar) de modo significativo (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 3).

Como podemos notar, o foco principal é possibilitar ao corpo discente uma noção básica e geral daquilo que seja a filosofia e desenvolver nesse estudante a capacidade de filosofar com conteúdos importantes que compõem a história da filosofia.

Pois bem, como mencionamos acima, a finalidade do currículo estaria conectada à tarefa de propor, através de seus conteúdos, a possibilidade de promover o desenvolvimento pleno do educando em suas práticas no cotidiano e no exercício da cidadania. No que tange à filosofia, esse exercício cidadão é composto pelo então pensamento crítico que acaba por influenciar as ações éticas despertando para a consciência crítica. Essa imagem de educação supõe uma vida em desenvolvimento, muitos discursos educacionais afirmam hoje a educação como uma preparação para a vida, o pretense currículo não foge dessa perspectiva. Mas que vida é essa?

O filósofo e professor Wanderson Flor do Nascimento, em seu artigo *O Currículo de Filosofia Brasileiro entre Discursos Coloniais: A Colonialidade e a Educação* (2010), discute o silenciamento de produções africanas no currículo de filosofia brasileiro como um sintoma de uma internalização dos discursos coloniais que constituíram a maneira moderna de lidarmos com a filosofia, com a educação, com o ensino de filosofia. O autor nos diz que essa ideia, desenvolvida nos discursos educacionais, parte de uma concepção colonial e que essa

vida a ser pensada é uma vida colonizada, esse pensamento é apresentado com a seguinte demonstração:

Muitos discursos educacionais afirmam hoje a educação como uma preparação para a vida. Mas que vida é essa? A ideia básica que podemos inferir dos discursos desenvolvimentistas educacionais – a partir de uma perspectiva de uma crítica descolonial – é de que a vida a ser formada, a ser desenvolvida será uma vida colonizada. Esta vida estará de uma maneira fundamental vinculada a um ideal de realização fundado em uma imagem globalizada da experiência, dos saberes (e dos modos de “adquiri-los”), das práticas – sobretudo àquelas que estão vinculadas ao mundo do trabalho em uma sociedade capitalista que se articula em torno de princípios de exclusão e competitividade (FLOR DO NASCIMENTO, 2010, p. 13).

Nesse sentido, é seguro afirmar que o pensamento conta com as medidas educacionais que ajudam na construção do indivíduo, pois a educação aparece como a ideia de futuro, essa vida “colonizada” tem a figura de um ser que precisa ser reeducado enquanto a criança essa educação necessariamente precisa passar pelo filtro educacional das instituições de ensino, assegurando as investidas no desenvolvimento educacional. As ementas curriculares integram esse ideal e nelas estão assegurados os valores e conhecimentos transmitidos, assumindo diferentes orientações conforme as várias teorias da educação. A importância da sistematização desses conteúdos compõe o projeto de salvar vidas, introjetado nos ideias educativos. As habilidades que compõem o percurso educacional responsabilizam-se pelo desenvolvimento e transportam os conhecimentos, a fim de suprir o padrão de excelência exigido e, evidentemente, esse padrão encontra-se dentro do modelo educacional que acaba por construir esse sujeito colonial.

E esta é uma opressão justificada, pois está marcada pela “boa vontade” civilizatória, pela boa intenção modernizadora, pela generosidade desenvolvimentista/desenvolvedora que tem como objetivo “salvar” essa vida, essa infância marginal, bárbara, selvagem (FLOR DO NASCIMENTO, 2010, p. 13)

E mais adiante

Desta maneira, vemos a escola como uma das mais importantes instituições modernas responsáveis pelo desenvolvimento educacional deste sujeito infantilizado (em um sentido pejorativo), subalternizado, colonizado. Esta escola é um dos locais privilegiados da construção de um modo de vida articulado com uma consciência global de que o desenvolvimento e a modernização não apenas seriam necessários, mas benéficos para nossa sociedade. Uma das ideias mais importantes utilizadas na efetivação desta tarefa de formação como desenvolvimento é a aquisição (ou desenvolvimento) de habilidades e competências que tenham a ver com a

transposição de saberes de uma situação problema para outras. A aquisição dessas competências e habilidades está vinculada a um padrão de excelência a ser atingido. E efetivamente quem atinge esses padrões (mais precisamente quem mais se aproxima deles) está em uma posição socialmente superior a quem não os atingem ou deles não se aproximam. Apesar de os discursos sobre competências e habilidades afirmarem que a experiência da/o educanda/o é fundamental para o processo de aprendizagem e para a sua boa convivência na vida social, o que elas efetivam é um espaço competitivo que padroniza e hierarquiza sujeitos (FLOR DO NASCIMENTO, 2010, p. 14).

A realidade moderna é atravessada por valores eurocentrados, a preparação desse estudante sofre influências diretas desses valores, o desenvolvimento dessas competências ajuda na sua construção subjetiva, está submetido aos ideias eurocêntricos, excluindo “outras vozes” que poderiam ser ouvidas nesse desenvolvimento. Porém, ao contrário disso, os segmentos educacionais ensinam o indivíduo a tolerar essas vozes e superá-las, à medida que vai se constituindo, moldando nessa educação formal, florescendo como sujeito colonial.

É possível perceber que as competências curriculares ganham um papel de destaque nesse percurso subjetivo, pois cabe a ela os moldes doutrinários do conhecimento adquirido nesse processo. A filosofia acaba por ocupar um papel primordial nessa construção, pois cabe a ela reservar ao indivíduo ferramentas para a construção do pensamento crítico, porém a filosofia integra por completo esse quadro de competências que se indis põe a ouvir outras vozes.

Embora a filosofia, na contemporaneidade, seja produzida nos cinco continentes e com conceitos importantes sendo produzidos em todos eles, o locus privilegiado de enunciação da filosofia segue sendo eurocêntrico. A marca mais importante deste fenômeno se mostra no fato de que nos currículos dos cursos de filosofia de todo o mundo aparece um cânone comum que é basicamente europeu (com poucas contribuições norte-americanas). A própria historiografia da filosofia é eurocentrada, o que acaba por invisibilizar as produções existentes fora da Europa e Estados Unidos (FLOR DO NASCIMENTO, 2010, p. 17).

Com o argumento de apresentar conteúdos “importantes” para compreensão do pensamento filosófico e de conceitos “universais”, a filosofia se protege dentro do paradigma ocidental, isso se converte em um critério de exclusão de diversas outras produções.

O próprio currículo mínimo, analisado nesta seção, ancora-se no argumento de seus conteúdos vigentes estarem dentro dos principais conhecimentos de filosofia. Porém, esses principais conhecimentos estão ligados diretamente às filosofias ocidentais. Ao analisar o currículo, não identificamos nenhum pensador ou conceito que esteja fora do eixo de referência ocidental. É importante sinalizar que a elaboração dessa ementa contou com a

presença de professores da rede pública e coordenadores de Doutores em filosofia, mesmo assim nenhuma linha apresentada se distancia do eixo citado.

Se retomarmos as perspectivas apresentadas por Flor do Nascimento, percebemos que a construção da vida do sujeito nos espaços de educação apoia-se na consciência crítica da filosofia ocidental para construir esse sujeito a quem ele denomina: Sujeito Colonial.

Esta forma de filosofia colonizada, que não cria métodos e apenas aplica os modos teóricos de pensar em problemas ou já pensados pelo eixo Europa-Estados Unidos ou então nos problemas locais – desde a perspectiva eurocêntrica – enfraquece a criatividade vinda da própria experiência de outros lugares que não aparecem como nucleares para a produção do conhecimento e da filosofia. E como o conhecimento eurocêntrico está a serviço do projeto de poder da colonialidade, este é o tipo de produção que reforça e mantém o lugar subalterno da experiência e do pensamento produzido no Sul (...) Este silenciamento sistemático destas produções é uma explicitação do modo como a colonialidade do saber é constitutiva dos currículos não apenas do ensino superior de filosofia, mas também uma de proposta colonial para a constituição dos currículos do ensino médio. O que chamamos atenção não é a exaustiva presença do referencial eurocêntrico, mas a ausência de outras vozes (FLOR DO NASCIMENTO, 2010, p. 84).

Pois bem, se pegarmos essa compreensão descrita por Flor do Nascimento, percebemos que ela facilmente se aplica ao modelo curricular proposto pela Secretaria de Educação do Estado. Ao analisar sua ementa, percebemos que o currículo se propõe a formar o indivíduo de acordo com um modelo educacional que vise estabelecer a integração entre estudantes e sociedade civil, no entanto, o resultado final idealizado não integra as medidas previstas pela lei 10.639/03. Todas as ementas que o integram dizem respeito às filosofias ocidentais.

Na 1ª Série trata-se de organizar o curso como uma “INICIAÇÃO AO PROCESSO DO FILOSOFAR”; o foco principal deve ser o de possibilitar aos estudantes uma noção básica e geral daquilo que seja a Filosofia e como se aprende a filosofar. No 1º bimestre (Caracterização da Filosofia) é o momento de apresentar ao estudante a Filosofia; o modo de fazer isso deve ser definido pelo professor. No 2º bimestre (Mito e Filosofia) trata-se de iniciar alguma aproximação com aquilo que se entende como a especificidade da filosofia. Daí sugerir-se fazer isto pela identificação e diferenciação entre o mito e a filosofia como duas formas distintas de explicar a realidade e de orientar o agir humano no mundo. O 3º bimestre (O que é o Ser Humano?) é o momento de apresentar ao estudante um dos temas clássicos da filosofia, a questão do que é o homem (o ser humano), a partir da qual surgem as primeiras reflexões no campo da ética (ser singular) e da política (ser político), nasce a antropologia filosófica. Neste caso, pode-se trabalhar Sócrates, dentre outros autores. No 4º bimestre (Caminhos para Aprender a Filosofar) dá-se continuidade à abordagem de outros temas clássicos da filosofia, a diferença entre doxa e episteme. Neste momento,

parece apropriado trabalhar Platão e a Alegoria da Caverna como explicitação de uma das formas de se entender o processo do filosofar.

A 2ª Série, continuar a iniciação ao processo do filosofar com alguns saltos tendo em vista a abordagem de pontos chaves necessários à aprendizagem filosófica. O eixo central desta Série é a questão do “SER E CONHECER”. No 1º bimestre (O que é Conhecimento?), trata de iniciar com a própria questão do que é o conhecimento, se é possível ao ser humano conhecer e, se isso é possível, em quais condições. O 2º bimestre (Instrumentos do Pensar Filosófico) visa a atender uma necessidade básica da área referente aos modos e meios para se desenvolver o pensar filosófico propriamente dito, para desenvolver o raciocínio lógico e a argumentação. Para tanto, será necessário recorrer aos princípios e aos instrumentos da lógica formal, bem como é de se esperar que se faça alguma menção à lógica dialética, tanto quanto possível.

O 3º bimestre (Filosofia e Ciência) parte da análise e discussão dos vários tipos de conhecimento humano, tais como: senso comum, arte, religião, ciência, filosofia etc., com destaque para a relação entre o conhecimento científico e filosófico. Apesar de ambos pretenderem um conhecimento sistemático e rigoroso da realidade, procura-se demarcar quais são as semelhanças e distinções entre estas duas formas do conhecer humano e os seus 3 respectivos métodos. O 4º bimestre (Problematizando a Razão) objetiva fazer a crítica à racionalidade moderna e apontar os seus limites e possibilidades em relação às expectativas criadas no período das Revoluções Científicas, bem como situar as finalidades da escola neste processo tendo em vista ser a escola o “locus” por excelência de circulação e de produção do saber sistematizado nos tempos atuais. Na 3ª Série o foco se dirige ao “MUNDO DO SER HUMANO”, à produção especificamente humana. Nela se destacou a Dimensão Artística, a Dimensão Ética, a Dimensão Política e as relações entre elas. No 1º bimestre (Razão e Sensibilidade) parte-se da necessidade de entender a arte, nas diferentes épocas, como uma das formas do saber humano, para além das Belas Artes. Chama-se a atenção para a noção ampliada de arte como um bem fazer (téchne) que permite a compreensão da vida a partir da arte. No 2º bimestre (A Dimensão Ética) deve-se partir de uma análise inicial do saber ético pontuando algumas das suas distintas noções para assim discutir os desafios éticos da sociedade atual. O 3º bimestre (A Dimensão Política) visa a aprofundar a noção de política, das relações de poder e o seu papel na organização da vida social, bem como problematizar sobre a vida centrada em cidades, especialmente no mundo contemporâneo e refletir sobre suas consequências. O 4º bimestre (Perspectivas) propõe a crítica à ideologia e à alienação presentes nas práticas cotidianas e as relacionadas ao mundo do trabalho. Por ser esta série o final de um longo processo de formação (educação básica) incentiva os estudantes a refletirem sobre seu estado atual de vida e suas perspectivas futuras. Igualmente, indica a reflexão sintética dos estudos realizados nos três anos do ensino médio, com destaque para a avaliação sobre o aproveitamento dos conhecimentos filosóficos realizados nesse período como forma de incentivar o/a estudante a exercitar sua capacidade de apresentar um trabalho autoral, final, a partir dos conhecimentos, conceitos e discussões filosóficas desenvolvidos no Ensino Médio (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 3).

Como podemos observar, os conteúdos indicados não abrem espaço para qualquer proposta de pensamento que não esteja dentro da linha eurocêntrica da epistemologia,

distanciando-se da proposta educacional que visa estabelecer os alicerces da luta antirracista no Brasil. Desse modo, ignorando totalmente o artigo 26 A da LDB que, na redação dada pela Lei Federal 10.639 de 2003, determina a inserção no currículo dos ensinos fundamental e médio conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Qualquer esforço mínimo de pluralização de vozes no diálogo teria adicionado à lista de conteúdos a possibilidade de estudar e pensar com e a partir da filosofia produzida no continente africano, (e mesmo no Brasil a partir da influência do pensamento africano) (FLOR DO NASCIMENTO, 2010). O que podemos constatar é que, mesmo diante de um artigo de lei federal que garante a inserção de conteúdos africanos nas ementas curriculares, há um silenciamento proposital, mostrando como é nocivo o sistema de exclusão da alteridade promovido pela diferença colonial, enfraquecendo não somente sujeito, mas a própria filosofia.

São o currículo de filosofia – e a própria filosofia – e a cultura nacional (sem dizer das/os estudantes que são privados de elementos variados que poderiam ser pensados a partir da diversidade de experiências e reflexões no mundo) que perdem com essa invisibilização, contribuindo com isso para a manutenção da diferença colonial e com toda a lógica da colonialidade que atravessa nosso projeto moderno de educação e de educação filosófica (FLOR DO NASCIMENTO, 2010, p. 85).

A ausência de conteúdos que problematizem as relações étnico-raciais na educação não compõe somente os currículos mínimos das escolas da rede de ensino do Rio de Janeiro, a ausência desses conteúdos toma uma proporção maior se pensarmos que os professores que construíram as ementas originam-se de instituições de ensino que partem a mesma lógica de conteúdos silenciados nas disciplinas disponíveis no currículo do curso de formação acadêmica em filosofia.

Podemos compreender que a ausência dos conteúdos obrigatórios de História e Cultura Afro-brasileira descende dessa ideologia, tão presente no cenário educacional: a herança colonial, cuja presença se intensifica na medida em que o racismo age constantemente nas deliberações curriculares que acabam por atingir a formação docente, refletindo diretamente nos espaços escolares.

O artigo intitulado *Ensino de Filosofia e Relações Étnico-Raciais: formação docente, PNL D e perspectivas Antirracistas* (2016), escrito pelo filósofo Renato Nogueira em parceria com as filósofas Ellen Aparecida de Araujo Rosa e Katiúscia Ribeiro, aponta a ausência de conteúdos específicos e fundamentais para os desdobramentos das relações étnico-raciais. O trabalho foi escrito após uma minuciosa pesquisa desenvolvida pelo autores

e, segundo eles, as ementas analisadas encontram-se em discordância com o *Plano Nacional de Implementações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro – Brasileira e Africana e Indígenas* (NOGUERA; RIBEIRO; ROSA, 2016), o qual preconiza que as instituições de Ensino Superior devem:

a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de graduação do Ensino Superior , conforme expresso na §1º, da resolução CNE/CP n. 01/2004 (...) c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultural Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na lei 11.645/2008 ; d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações étnico-raciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas e com a temática da lei 11645/08 (BRASIL, 2008, p. 38).

O excerto acima nos mostra que nenhum desses elementos está incorporado formalmente aos currículos mínimos da rede de disciplinas oferecidas nos departamentos de filosofia. Tal ausência acaba por desestimular os estudantes de filosofia que entram nas instituições educacionais inaptos a ensinar a cultura do continente africano. Outro ponto analisado pelos autores, merecedor de destaque, são os livros didáticos na área de filosofia, todo material produzido prioriza a história da filosofia ocidental. Os autores analisaram obras que compõem o guia de livros didáticos para todas as disciplinas: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Em 2015, o PNLD de Filosofia recomendou os seguintes livros:

1. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, MARTINS, Maria Helena. *Filosofando: introdução à filosofia*. 5. ed . São Paulo: Moderna 2013.
2. GALLO, Silvio. *Filosofia: experiência do pensamento*. São Paulo: Scipione, 2013.
3. MEIER, Celito. *Filosofia: por uma inteligência da complexidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Pax Editora , 2014.
4. COTRIM, Gilberto, FERNANDES, Mirna. *Fundamentos da filosofia*. 2. ed. São Paulo: Saraiva , 2013.
5. CHAUI, Marilena. *Iniciação à filosofia*. 2. ed. São Paulo: Ática , 2013 (NOGUERA; ROSA; RIBEIRO, 2016, p. 159).

Em suas análises, os autores procuraram avaliar, além dos itens recomendados pelo PNLD, alguns aspectos relevantes à história da própria filosofia, sua afinidade com as relações étnico-raciais e relevâncias para seu ensino, dentre as quais se destacam que “ensino

de Cultura Africana abrangerá: – as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais” (BRASIL, 2008a, p. 22). Assim como: “em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes”²³. As *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* apontam para uma tese aparentemente pouco explorada nos meios acadêmicos brasileiros: a existência de uma produção filosófica africana na antiguidade. Em suas observações, Noguera, Rosa e Ribeiro (2016) notaram que os cinco livros pesquisados convergem para a questão que a filosofia compõe a tese do milagre grego e sua certidão de nascimento é helênica.

Nossa análise notou um consenso entre os cinco trabalhos, pois todos convergem com a tese de que a certidão de nascimento da filosofia é grega. Em se tratando de filosofia, que é uma área de conhecimento que não é caracterizada por respostas amplamente consensuais, o grande nível de concordância em torno da ideia de que seu berço é grego não pode deixar de suscitar essa discussão (NOGUERA; ROSA; RIBEIRO, 2016, p. 160).

Com efeito, é importante sinalizar que um vasto número de pesquisadores estão comprometidos em desmistificar a tese que atesta a verdade quase que absoluta desse nascimento, abordagens filosóficas têm feito objeções ao consenso da origem grega da filosofia. *Stollen legacy: the greek philosophy*, de George James; *Black Atena*, de Martin Bernal; a vasta e contundente obra de Cheick Anta Diop; passando por *La philosophie africaine de la période pharaonique (2780 – 330 a. C.)*, de Theophile Obenga; e *The Egyptian philosophers: ancient African voices from Imhotep to Akhenaten*, do professor Molefi Kente Asante, citado na seção anterior, que problematiza a paternidade grega. Segundo Asante, a paternidade Grega trata-se de um desejo dos intelectuais para atestar a superioridade europeia.

Um dos mitos permanentes a sustentar a hegemonia europeia talvez seja o da origem grega da civilização. Agora se tem demonstrado que esse exagero cometido por intelectuais desejosos de provar a superioridade europeia. A obra *Atena Negra*, de Martin Bernal (1987), demoliu a ideia de que Grécia antecedeu a África, particularmente o Egito, em termos de civilização. O que Bernal fez em relação à origem grega da civilização, Cheick Anta Diop já havia feito com respeito à civilização em geral (DIOP, 1974). Em outras palavras, Diop demonstrou que a origem africana da civilização era um fato, não uma ficção (ASANTE, 2009, p. 100).

Podemos ver claramente nesse excerto as visões tradicionais a respeito do nascimento da filosofia e das civilizações serem questionadas, novos paradigmas desse

²³ Idem , p. 24

pretensão nascimento passam a ser apresentados. Descaracterizando a tese de que a filosofia nasceu na Grécia no século VI a.C, que Tales de Mileto foi o primeiro filósofo e que o nascimento da filosofia indica a passagem do pensamento mítico para o pensamento racional, a qual já faz parte de nosso senso comum. Está consagrada na esmagadora maioria dos nossos cursos e livros de introdução à filosofia – os cinco títulos investigados não fogem dessa abordagem – as conclusões mais gerais a respeito, feitas por suas pesquisas, mostram a respeito do PNLD 2015 foram de que todo material didático de filosofia prioriza a história contada pelos pensadores gregos e os que descendem dessas teorias.

É interessante observar que a primazia concebida pelos gregos ao racional ocorreu igualmente com a geometria. Por exemplo, os egípcios e também os hindus e chineses de épocas mais recuadas sabiam identificar diversas propriedades geométricas que eram aplicadas em conhecimentos empíricos – baseados na experiência – para realizar construções muitas vezes grandiosas. No entanto, foram os filósofos gregos como Tales e Pitágoras que ampliaram e deram um sentido diferente ao conhecimento da geometria, não apenas por interesse prático, e sim para elaborar demonstrações racionais abstratas (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 23).

Podemos perceber claramente nesse excerto a visão tradicional a respeito do nascimento da filosofia, o qual os responsáveis por apresentar a filosofia insistem em defender com ênfase no gênio grego. Segundo a tradição grega, o termo Filosofia surgiu na figura de Pitágoras (582-497 a.C.), citamos acima que diversos são os estudiosos comprometidos em divergir da referida tese grega e apontam em estudos responsáveis que Pitágoras teria estudado no Egito. Segundo Molefi Kete Asante, no Egito faraônico, as escolas de escribas eram centros de estudos filosóficos.

Três argumentos que não seriam apresentados há cinquenta anos mudaram a maneira como enxergamos o mundo antigo. O primeiro deles é que a Grécia antiga tinha uma grande dívida para com os africanos. Com efeito, Platão, Homero, Deodoro, Demócrito, Anaximandro, Sócrates, Tales, Pitágoras, Anaxágoras e muitos outros gregos estudaram e viveram na África. A outra parte desse argumento é que os egípcios eram africanos de pele negra, como provam os depoimentos de Heródoto, Aristóteles, Deodoro e Strabo. O segundo argumento é que todos os seres humanos derivam de uma fonte africana (ASANTE, 2009, p. 101).

Outro ponto merecedor de destaque são os ensinamentos de Ptahhotep, apresentados no livro *Ensinos para a Eternidade – A literatura no Egito faraônico* (2000), do filósofo afro-brasileiro Emanuel Araújo, segundo o qual a atividade do alto funcionário do Faraó Isési, na 5ª Dinastia do Reino do Antigo Egito [2414-2374 antes da Era Comum

(A.E.C)]²⁴, diz respeito à dinâmica que aparece nos diálogos de Platão. Afinal, segundo Araujo, os limites de sua arte “não podem ser alcançados e a destreza de nenhum artista é perfeita (PTAHHOTEP , 2000, p. 247).

Renato Noguera, estudioso dos ensinamentos de Ptahhotep e autor de diversos artigos sobre esses saberes, nos explica que, para o referido filósofo egípcio, a arte pretende realizar uma mediação da verdade, um exercício que busca verificar como as palavras encadeadas podem descrever a realidade (NOGUERA, 2016, p. 163). Noguera apresenta esses princípios a fim de questionar sua ausência nos livros didáticos, nenhuma menção aos ensinamentos e escritos de Ptahhotep vigora no cenário filosófico. Muitos filósofos oriundos de universidades consagradas no Brasil, com título de bacharel em filosofia, nunca tiveram um curso formal sobre as questões aqui tratadas.

Estamos diante de uma questão intrigante: se existem estudos comprometidos em atestar a existência de textos filosóficos no Egito antigo, porque as escolas africanas de filosofia permanecem invisíveis? A resposta a essa questão apresentamos no segundo capítulo desse trabalho, essa questão reforça a dimensão tomada pelo epistemicídio que silencia os saberes produzidos pelos pensadores africanos. Como mencionamos, a colonização tratou de inferiorizar esse homem colocando-o na condição de não humana, incapaz de produzir consciência crítica, essa reservada aos seres ocidentais, conforme Noguera

No caso específico da filosofia, o racismo epistêmico sustenta que apenas o mundo ocidental pode garantir a filosoficidade de um saber. Vae dizer que por filosoficidade se deve entender aquilo que diferencia um saber filosófico de saberes que não são filosóficos (NOGUERA, 2014, p. 28).

Com isso, conclui-se o papel amplo de domínio do epistemicídio, que registra esse silenciamento sistemático da capacidade discursiva no âmbito do conhecimento intelectual africano. Para encerrar essa seção, tomamos como objetivo promover um debate amplo sobre uma área que, no campo das ciências humanas tem sido a mais tímida quando se trata de relações étnico-raciais.

(...) a filosofia – aqui entendida como saber acadêmico oficialmente constituído e certificado pelas universidades e como disciplina escolar – seria muito mais tímida do que outras grandes áreas no campo das Humanidades. Mesmo diante de agendas de pesquisas bem variadas, os

²⁴ A datação da Dinastia na qual serviu Ptahhotep como alto funcionário do Baixo e Alto Egito, responsável pelo armazenamento de cereais, sua divisão e distribuição, consta como 5º em grande parte do material pesquisado. Mas, o texto aparece numa visão completa no Papiro Prisse (Biblioteca Nacional de Paris, p. 183-194) cuja datação remonta ao Reino Médio; mas, podendo ser uma versão do original do Reino Antigo que foi integralmente preservada – Citação preservada do autor (NOGUERA, 2016, p. 163) .

temas étnico-raciais fazem parte de muitos estudos nas áreas de Antropologia, de Ciência, Política, de História e de Sociologia. Até mesmo nas ciências Sociais. Aplicadas, por exemplo, no Direito e na Economia, cada vez mais encontramos reflexões nesse âmbito acerca dos dispositivos legais das ações afirmativas, além de indicadores sociais e econômicos das desigualdades raciais. Entretanto, esses temas raramente integram as investigações da filosofia (NOGUERA, 2014, p. 14).

De maneira intencional ou não, o não adentramento da filosofia africana nos currículos acadêmicos e livros didáticos acaba por contribuir com a marginalização desse conhecimento e as intervenções das relações étnico-raciais no campo da filosofia não avançam, ajudando na manutenção do precioso mito de superioridade europeia. Nesse sentido, é fundamental que se amplie a agenda na área de pesquisa (ensino de) filosofia e contribuições para que inflexões e reflexões na formação docente sejam concebidas. Esse é o tema que trataremos na seção seguinte.

3.3. Práticas Antirracistas e Ensino de Filosofia

A filosofia tem por responsabilidade possibilitar ao indivíduo o pensamento crítico, levando-o a separar o senso comum do pensamento filosófico, com a proposta de validar nosso conhecimento ou torná-lo consistente. O papel da filosofia na educação é formar um homem crítico, que julga, avalia e sobre isso formula um novo conhecimento, sempre buscando a evolução do conhecimento, de forma comprometida com a ética, partindo de sua liberdade para construir seus pensamentos, ideias e conclusões sobre o meio em que vive.

Dessa forma, o reconhecimento do lugar de fala ocupado pela filosofia nos possibilita repensar as relações tangenciadas pelo racismo criticamente, diversas são as análises, baseadas em percepções do senso comum, que impossibilitam desdobramentos efetivos frente às relações étnico-raciais.

Nesse sentido, pretendemos desenvolver e partilhar a ideia defendida por Noguera (2011) sobre a teoria afroperspectivista. O autor define a filosofia afroperspectivista, partindo da premissa de que filosofia é criar conceitos, tem por objetivo defender essa ideia, a fim de articular diálogos com a educação. O filósofo nos apresenta sua teoria como possibilidade de pensar as questões raciais em conjunto com a filosofia, bem como reflexões nas quais enfatiza a importância de pensar a filosofia e as relações raciais no campo da educação, unirem práticas e teorias, especialmente no que tange à defesa das ementas propostas na lei 10.639/03, asseverando sua entrada nos currículos e ementas nas disciplinas de filosofia.

Logo na introdução, Noguera (2011) apresenta argumentos que nos levam a pensar a teoria afroperspectivista, as motivações vigoram no campo dos problemas existentes na lei 10.639/03, apresenta seu encontro com a teoria afrocêntrica e como, a partir dela, conceitua sua linha discursiva, de modo a compreender o cenário educacional, foi esse seu combustível para direcionar seus estudos, a fim de fazer com que suas percepções e sensações fossem percebidas

Uma pesquisa ligeira já poderia revelar que as tentativas de responder os desafios da presença obrigatória de conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na Educação Básica e no Ensino Superior são anteriores à promulgação das Leis 10639/03 e 11645/08. Do mesmo modo, a Lei 11684/08 é posterior aos diversos esforços intelectuais e políticos que buscavam garantir a filosofia como disciplina na matriz curricular permanente do Ensino Médio. Mas, sem dúvida, o levantamento bibliográfico deste artigo não encontrou muitos trabalhos versando a respeito de investigações sobre o ensino de filosofia vinculado aos conteúdos de história e cultura africana, afro-brasileira e/ou indígena. A proporção de artigos, monografias, dissertações, teses e livros que tratam dos temas separadamente é significativamente maior do que as pesquisas que fazem abordagem articuladas (NOGUERA, 2011, p. 1).

E mais adiante

Em busca de caminhos afroperspectivistas para o pensamento filosófico, o recorte do artigo propõe a localização de uma linha filosófica que torne possível a articulação entre o ensino de filosofia e elementos das histórias e culturas afrobrasileiras e africanas. O que significa, em certa medida, realizar um construtivismo a partir de traçados, invenções e criações de devires negros. Ou ainda, partir e partilhar, o que aqui eu denomino de forças afrodiaspóricas, afro-brasileiras, afrodescendentes, isto é, afroperspectivistas (NOGUERA, 2011, p. 1).

Em relação à compreensão da filosofia, apresentada por Noguera (2011), significa que sua formulação possui uma relação fundamental, em primeiro lugar, com a experiência de formação cultural das sociedades africanas e, de um modo geral, com o dinamismo das culturas em jogo na experiência processual da diáspora africana.

No que consiste a afroperspectividade? A afroperspectividade é o plano de imanência da filosofia afroperspectivista. Todo plano de imanência pode ser tido como “um corte do caos e age como um crivo” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 59). A consistência do plano de imanência está intimamente ligada à imagem do pensamento e aos elementos pré-filosóficos. “Deleuze o definira, previamente, ao mesmo tempo como horizonte e como solo” (PRADO JR., 2000, p. 308). Para fins de enegrecimento (aumento da compreensão e do entendimento), o plano de imanência como solo da produção filosófica deve ser considerado como pré-filosófico. Enquanto horizonte, o plano de imanência deve ser tomado como

imagem do pensamento. Todo plano de imanência tem natureza pré-filosófica e mantém uma relação inseparável com a não-filosofia, isto é, todo plano de imanência é uma imagem do pensamento. A afroperspectividade é uma imagem do pensamento, uma maneira de estabelecer o “que significa pensar” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.53) e como tal, um modo de reivindicar e selecionar o mais característico do pensamento: criar. Enquanto plano de imanência a afroperspectividade é “o movimento infinito ou o movimento do infinito” (Ibidem), movimento infinito de africanidades, movimento de incontáveis desterritorializações e reterritorializações africanas. A afroperspectividade consiste no solo pré-filosófico, a terra, a desterritorialização, a fundação, os elementos sobre os quais os conceitos são assentados (NOGUERA, 2011, p.7).

Portanto, a filosofia afroperspectiva favorece uma política intelectual que possibilite ampliar os diálogos frente às questões raciais na educação, sobretudo na filosofia. Enfim, uma abordagem que se preocupa em identificar as bases sociais e culturais dos argumentos, ao lado do poder especulativo da filosofia.

Afroperspectividade é um plano de imanência e o seu solo é uma roda, um terreiro, uma reterritorialização contínua, ininterrupta de uma dinâmica africana criativa que dribla e ginga para se constituir. Afroperspectividade é um plano de imanência e o seu horizonte é desprovido de transcendência, os movimentos infinitos são imanentes e nada vem de fora, tal como no panteão dos deuses yorubá, o plano é unívoco. A consistência desta imagem do pensamento pré-filosófica faz um corte e crivo no caos de um modo muito peculiar. Afinal, se o pré-filosófico ou “não-filosófico está talvez mais no coração da filosofia que a própria filosofia” (NOGUERA, 2011, p. 9).

Para desenvolver esse paradigma centrado na experiência africana, a fim de reorientar cultural, social e politicamente, os africanos e intelectuais estudiosos e vivenciadores da filosofia Africana criam seu conceito a partir dos desdobramentos da afrocentricidade. Ao considerar a ideia afrocêntrica, a filosofia afroperspectivista também se refere à “proposta epistemológica do lugar”. Por exemplo, essa teoria usa a roda no exercício filosófico, em círculos de conversa se faz a filosofia, tal organização deu origem a diversos movimentos culturais, amplamente difundidos e que conduzem a filosofia africana como uma nova proposta de pensar filosofia, referindo-se a valores da cultura africana que se pretendem filosóficos.

É importante dizer que no coração da filosofia afroperspectivista urgem tambores, berimbaus, atabaques, tamborins e uma cadenciada orquestra de instrumentos de percussão, sopro e cordas que molduram os movimentos que acontecem na roda onde os conceitos emergem, nascem, habitam, são criados e recriados a partir de coros de vozes de muitos grupos étnicos. O coro que canta no coração da filosofia afroperspectivista é formado por vozes de bambaras, asantis, fantis, ovimbundos, chöwkes, fulas, mandingas,

jejes, nagôs, benguelas, soninkes, massais, umbundos, dogons e tantos outros, às vezes, com modos de um domma e, por outras, de uma maneira griot⁸. Se Deleuze nos diz que “é quando a imanência já não é imanência a outra coisa que não a si se pode falar de um plano de imanência” (DELEUZE, 1995, p. 4). Posso dizer que a afroperspectividade é um plano de imanência porque diz respeito a si mesma, não se pode remetê-la a outra coisa que não seja ela mesma, um belo terreiro que permite que personagens conceituais melanodérmicos dançam com as coreografias dos conceitos (NOGUERA, 2011, p. 9).

Notadamente, se retomarmos a análise da definição de afrocentricidade, entre as características básicas para o desenvolvimento dessa perspectiva, podemos dizer que a proposta filosófica defendida por Noguera se encontra no conceito de agência: “o conceito de agência, interesse pela localização psicológica, defesa dos elementos culturais africanos, compromisso com o refinamento léxico e compromisso com uma nova narrativa da história da África” (ASANTE, 2009, p. 94). Vejamos a primeira característica, nas palavras de Noguera:

A matéria da filosofia afroperspectivista, os segredos de seu plano de imanência estão na compreensão da ancestralidade africana tomada como as vísceras da terra, como o sentido através do qual a vida se realiza. Vale repetir que tudo isso se situa longe de algo além da terra num além deste mundo; mas, se trata de pensar a partir das entranhas da terra mesmo. Estou falando de imanência com marcas de pés descalços, de pegadas sobre a terra para reconhecer que de dentro da terra surgem as potências que interessam à filosofia afroperspectivista. Que potências são essas? Elas são potências negras e forças pretas que primam pela diversidade, elas são xenófilas, cultivam o dissenso, percebem e inventam a vida em conexões imanentes. Não se trata de uma ancestralidade pensada em termos arborescentes, nem de uma busca essencialista por uma matriz do modelo africano ideal. Ainda assim se pode afirmar que este texto trata de uma filosofia de cor. Numa frase: a ancestralidade está na terra, constitui a terra e só a partir dela que se podem fazer experimentos na roda da afroperspectividade. A afroperspectividade não supõe transparências no ato de pensar, tampouco, obscuridade. Aqui, pensar filosoficamente é colorir a vida, dar cores, pensar significa enegrecer, tornar um movimento retinto, colorir a vida; numa palavra: afroperspectivizar. O plano de imanência é a roda da afroperspectivização, a condição de possibilidade para afroperspectivizar. Na filosofia afroperspectivista, a ancestralidade é o alvo do culto do pensamento. É importante sublinhar que natureza e cultura não são instâncias cindidas. A ancestralidade constitui um elemento chave, porque impede a cisão entre natureza e cultura. Não existe uma anterioridade entre natureza e cultura. A roda da afroperspectividade permite que a atividade filosófica se desenvolva como uma dança ou como um jogo. A ancestralidade recria caminhos num pretérito do futuro que se afirma no futuro do pretérito entendido em sua presença como instante ininterrupto de criação (NOGUERA, 2011, p. 10).

Tendo em vista essas questões, o autor insere a proposta afroperspectivista nas ementas previstas pela lei 10639/03, sugerindo uma ação afirmativa no campo da filosofia, a

qual possibilite pensar filosofia em sentido racional não ocidental. A razão prevista por um único viés filosófico não abre precedente para outras formas de compreender essa mesma razão, que se pretende “*clara de distinta*”²⁵, pois é construída pela interferência direta do epistemicídio. Ao descentralizar essa perspectiva racional proposta pelo ocidente, a filosofia africana ganha força, pois enfraquece a herança epistemicida. A razão também é uma perspectiva e como tal deve ser vista a partir de outras concepções.

A razão deve ser vista em perspectiva. Existem muitos paradigmas de racionalidade. Por isso, a razão em si mesma não é suficiente para combater o racismo. Para isso é preciso uma razão antirracista, uma razão aberta, apta a recomeçar. Apenas operando com uma razão crítica do epistemicídio da colonialidade ocidental, a filosofia poderá ser antirracista. Em busca de uma razão aberta e afroperspectivista, a filosofia pode promover um aprendizado antirracista e edificante. É preciso, também, desafiar o racismo epistêmico, denunciá-lo, se colocar radicalmente contra ele em todos os aspectos (NOGUERA, 2014, p. 98 grifo do autor).

Dessa forma, assumir a existência do racismo epistêmico na filosofia nos possibilita ressignificar nossas práticas pedagógicas, significa estar aberto ao novo, assumir que não possuímos todas as respostas para o fim das injustiças e que, por isso, as respostas a essas questões filosóficas e raciais devem ser construídas coletivamente, a partir das experiências e conhecimentos que carregamos, reconhecendo o lugar de fala de cada um e que não dispomos de saberes únicos e centrais. O desafio da proposta afroperspectivista é identificar e argumentar contra o racismo epistêmico, visando um olhar pluriversal para a filosofia, bem como a aplicação da lei 10639/03. Ao contrário da abordagem de alguns teóricos que pretendem desconsiderar a filosofia grega, pretendemos aqui, de forma simplificada, publicizar a existência de outras filosofias, apoiados em trabalhos sólidos, como o do professor Renato Nogueira, exposto ao longo dessa obra.

²⁵ A ideia clara e distinta compõe o método de raciocínio dedutivo pensando pelo filósofo Rene Descartes, com isso o raciocínio se torna diferente de tantas outras da mesma espécie ao isolarmos com o raciocínio dedutivo. O método Cartesiano tornou-se uma das principais referências sobre a ideia de razão da filosofia ocidental.

Considerações Finais

O percurso dissertativo desse trabalho é fruto de análises e estudos desde a conclusão da graduação da pesquisadora responsável por esse escrito. No contexto de uma análise filosófica, investigamos possibilidades no campo da filosofia, a fim de resguardar a importância do pensamento africano. Como vimos ao longo dessa dissertação, fez-se uma crítica às teorias ocidentais hegemônicas. Não se trata de descartar o pensamento ocidental vigente, mas sim integrar a ele outras epistemologias e conhecimentos válidos.

Portanto, a política de identidade, que buscamos apresentar aqui, provém dos estudos iniciais do pensamento de Frantz Fanon. Os estudos antirracistas, aqui brevemente analisados, ao negarem a inferiorização dos indivíduos não-brancos e a desumanização de negros e africanos, não defendem o fim das identidades raciais, mas antes, o conhecimento do seu modo de operação no passado e no presente, tendo em vista o combate ao racismo, tantas vezes camuflado em nossa sociedade. Nesse sentido, as críticas ao pensamento ocidental, aprofundadas de modo significativo pelos estudos afrocêntricos aqui apresentados, ressaltam o papel racista e silenciador assumido pela filosofia ao longo da história das epistemologias vigentes. Esse silenciamento parte da proporcionalidade e da dimensão alcançada pelo racismo.

No presente trabalho, entendemos que o paradigma eurocêntrico se originou nos mais de quatro séculos de dominação colonial. Essa ideologia acabou por eliminar o indivíduo africano como sujeito, reservando a ele o local de inferioridade e não-humanidade, percebido de forma totalmente animalizada, destituindo-o de qualquer possibilidade de protagonismo histórico e epistêmico.

Assim, a teoria de descolonização mental, desenvolvida por Franz Fanon, é revisitada, considerando o efetivo uso de pensar a descolonização como a ferramenta primordial para combater a violência e lidar com os danos geracionais e psicológicos decorrentes do colonialismo, bem como a busca de outros modelos de humanidade para além do europeu.

Essas considerações nos levam a um importante questionamento: quais os caminhos possíveis para repensar o aniquilamento provocado pela colonização? Pois bem, essa foi a questão que motivou a construção deste trabalho. Convidamos os leitores a pensarem, a partir de um viés afrocêntrico, uma proposta epistemológica do lugar de fala, dando um sul como possibilidade de centralizar o pensamento filosófico. Com isso, garantir a responsabilidade dos conteúdos africanos nas ementas educacionais, exigidos pela lei

10.639/03 que se propõe a tornar o espaço educacional mais diverso e plural, respeitando o legado histórico de todos os povos que construíram a história do mundo. Demonstrar que, assim como os sujeitos ocidentais, os africanos também produziram conhecimento válido.

Todos os seres humanos adquiriram, e continuam a adquirir sabedoria ao longo de diferentes rotas nutridas pela experiência e nela fundadas. Neste sentido, a filosofia existe em todo lugar. Ela seria onipresente e pluriversal, apresentando diferentes faces e fases decorrentes de experiências humanas particulares (OBENGA, 2006, p. 49). De acordo com este raciocínio, a Filosofia Africana nasceu em tempos imemoriais e continua florescendo em nossos dias (RAMOSE, 2011, p. 6).

Assim, o caminho apresentado por Ramose, reforça a ideia de que não existe um dono ou criador do pretense pensamento filosófico, qualquer ser que produz reflexão cognitiva é capaz de produzir filosofia. É importante destacar que a proposta desse trabalho não é comprovar quem veio antes, mas sim assegurar a legitimidade do legado filosófico do povo africano.

Essas pontuações são parciais e, sem dúvida requerem maiores diálogos, trocas e compreensões. Elas são um convite profundo a outras inflexões de reflexões, um exercício intelectual contra o racismo epistêmico, especialmente em sua face antiafricana – incluindo a afrodiásporica (NOGUERA, 2014).

Dessa forma, a ideia de uma educação integradora para a diversidade precisa se adequar ao modelo proposto pela lei 10639/03. A filosofia precisa estar disposta a dialogar e reconhecer outras perspectivas epistêmicas que também compõem o pretense pensamento filosófico. O ensino de filosofia precisa comprometer-se de fato com as questões raciais e encarar o desafio de possibilitar ao indivíduo a capacidade de refletir fora do lugar de colonização construído pelo percurso colonial, que caracterizou o lugar do sujeito, sobretudo os sujeitos negros que foram submetidos a uma condição de alienação mental, na qual não reconhecem sua localização na história, refletindo nos desdobramentos atuais que compõem esse indivíduo.

Ampliar as possibilidades de estudos e pesquisas que possam reescrever a história da própria filosofia, inserindo outros protagonistas em seu legado – os agentes da filosofia africana. Incorporar epistemologias com responsabilidades afrocêntricas, pautadas na agência do povo africano e sobretudo trilhar e possibilitar uma efetiva descolonização do pensamento. Dessa forma, a ideia de uma educação que integre a população africana nas ementas escolares, fazendo uso da teoria de eliminar o racismo em sala de aula, abolindo práticas docentes que por vezes reforçavam dores com a figura subalternizada dos africanos na

condição de escravo, criando no imaginário social das crianças a inferiorização desse povos. Isso pode ser eliminado ao reconhecer o lugar de fala e o papel importante que os negros ocuparam na história, desenvolvendo uma sociedade capaz de dialogar e enriquecer a partir do conhecimento e incorporação de suas diferenças. Nesse sentido, as diferenças precisam ser vistas como positivas já que estruturam a tese de uma sociedade plural, a pluralidade é composta pelas diferenças, possibilitando a oportunidade para os ensinamentos de trocas que constituem o olhar sobre o que é ser sujeito de sua própria história pautada na sua agência.

Referências Bibliográficas

ANI, Marimba. Yurugu. **An African-Centered Critique of European Cultural Thought and Behavior**. Trenton: Africa World Press, 1994.

ARANHA . Maria Lucia de Arruda ; MARTINS, Maria Helena . **Filosofando : Introdução a filosofia** . 5. ed. São Paulo : Moderna , 2013

ASANTE, Molefi Kete. The Afrocentric Idea in Education. **The Journal of Negro Education**, Philadelphiv. 60, n. 2, p. 170-180, 1991.

_____. **The Afrocentric Idea**. Filadélfia: Temple University Press, 1998.

_____. Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009a, p. 93-110.

ARAÚJO, Emanuel. **Escrito para eternidade e literatura no Egito faraônico** / Brasília: Editora Unidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

Bâ , Amadou Hampâte . **As características da cultura tradicional africana: suas múltiplas facetas** , a oralidade , mitologia , religiosidade e formas de expressão . Tradução In : ALPHA Sow , BALOGUN , Ola ; AGUESSY , Honorat ; DIAGNE Pathé . **Introdução a cultura africana** . Tradução Emanuel L. Godinho Geminiano Cascais Franco , Ana Mafalda leite . Lisboa : Edição 70 , 1977.

BRASIL. Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial . **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

_____. Fundação Palmares . **Declaração e Promoção de Ação**. Durban .Ministério da Cultura , 2001.

BERNAL . Martin . **Black Atena** : the afroasiatic roots of classical civilization . Tomos I e II . New Brunswick : Rutgers University , 1988 – 1991.

CARREIRA , José Nunes . **Filosofia antes dos Gregos** . Lisboa : Publicações Europa – América , 1994.

CARNEIRO, Sueli. **Em Legítima Defesa**. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/em-legitima-defesa/#gs.IQNYekU>. Acesso em 27 jan de 2017.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CHAUÍ . Marilena . **Introdução à filologia** . 2 . ed.São Paulo : Ática ,2013.

COTRIM. Gilberto , FERNANDES , Mirna . **Fundamentos de filosofia** . 2 . ed. São Paulo Saraiva , 2013.

DIOP, Cheikh Anta. **The African Origin of Civilization: Mith or Reality?** Westport: Lawrence Hill, 1974.

_____. **The Cultural Unity of Black Africa: The Domains of Patriarchy and of Matriarchy in Classical Antiquity.** London: Karnak House, 1989.

_____. **Civilization or Barbarism: An Authentic Anthropology.** Chicago: Lawrence Hill Books, 1991.

_____. A origem dos antigos egípcios. In: MOKTHAR, Gamal (Org.). **História Geral da África**, vol. II. A África Antiga. São Paulo: Cortez, 2011, p. 1-36.

FANON, Frantz. **Em Defesa da Revolução Africana.** Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1980.

_____. **Os Condenados da Terra.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2006.

FINCH, Charles S. A Afrocentricidade e Seus Críticos. In: NASCIMENTO, Elisa L. (Org.). **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 167-177.

_____.; NASCIMENTO, Elisa L. Abordagem Afrocentrada História e Evolução. In: NASCIMENTO, Elisa L. (org.). **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 37-69.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson; BOTELHO, Denise. Colonialidade e Educação: O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais. **Revista SulAmericana de Filosofia e Educação.** Cidade???, n. 14, p. 66-89, mai-out 2010.

FRANCA S. J., Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”:** Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

GALLO, Silvio . **Filosofia** : experiência do pensamento . São Paulo : Scipione , 2013.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

_____. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03.** Disponível : <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>. Acesso em: 04 set 2016

GRUIMARÃES, Reinaldo da Silva. Afrocidadanização: ações afirmativas e trajetórias de vida no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HARKOT, Elizabeth. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. In: SIMPÓSIO NACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE, 3.,

2012. Campinas /São Paulo Resumo . Programa de Pós – Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Campinas – IEL/UNICAMP

JAMES , George G. M. **Stolen Legacy** : the greek philosophy is a stolen egyptian philosophy . Drewryville : Khalifah´s , 2005.

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade Como um Novo Paradigma. In: Elisa Larkin. Nascimento (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p.111-127.

MAZAI, Norberto. Trajetória do Ensino de Filosofia no Brasil. Revista Disciplinarum Scientia. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria. 2001

MEIER , Celito . Filosofia : por uma inteligência da complexidade . 1. ed. Belo Horizonte : Fax Editora , 2010.

MUNANGA. Kabenguele. **Superando o Racismo na Escola**. In: Superando o Racismo na escola (Org) .Kabenguele Munanga . Brasilia: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada , Alfabetização e Diversidade,2005.

_____. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

MALDONADO – TORRES . Nelson . A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento : modernidade , império e colonialidade . In : SANTOS , Boa Ventura; MENESES , Maria Paula . **Epistemologias do Sul** . Tradução e revisão organizada por Margarida Gomes . São Paulo : Cortez , 2010. p. 396 – 443.

MASOLO , Dimas .**Filosofia e conhecimento indígena** : uma perspectiva africana . In : SANTOS , Boa Ventura; MENESES , Maria Paula . **Epistemologias do Sul** . Tradução e revisão organizada por Margarida Gomes . São Paulo : Cortez , 2010. p. 313 – 339.

MOORE , Carlos . **A África que incomoda** : sobre a problematização de legado africano no cotidiano brasileiro . Belo Horizonte : Nandyala 2008.

_____. **Racismo & Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo . Belo Horizonte : Nandyala , 2010.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África de Africanidades**, CidadeRio de Janeiro, ano 3, n. 11, nov. 2010. Disponível em: http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf. Acesso em 29 jul.2014. Acesso em: 10 jan de 2017

_____. **O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: CEAP, 2011.

_____. Denegrindo a Educação: Um Ensaio Filosófico Para uma Pedagogia da Pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, CidadeRio de Janeiro, n.

18, p. 62-73, mai-out 2012. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/7033/5556>. Acesso em: 29 jul. 2016.

_____. A ética da serenidade: o caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope. **Ensaios Filosóficos**, Cidade Rio de Janeiro, v. 8, p.139-155, dez. 2013. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera_renato.pdf. Acesso em: 22 jul. 2014.

_____. RIBEIRO, Katiúscia. ROSA, Ellen. Ensino de Filosofia e Relações Étnico-Raciais: Formação docente, PNLD e perspectivas antirracistas. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; SILVA, Carlos Aldemir Farias da (Org.). **Formação de professores, livro didático e Escola Básica**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

OBENGA, Théophile. Egypt: Ancient History of African Philosophy. In: WIREDU, Kwasi (Org.). **A Companion to African Philosophy**. Massachusetts: Blackwell Publishing, 2004. p. 31-49.

_____. **African Philosophy The Pharaonic Períod: 2780-330 BC**. Popenguine: Per Ankh, 2004a.

_____. **La dissertation historique em Afrique**. Cidade???: Les Nouvelles Editions; Presence Africaine, 1980.

QUIJANO, Anibal . Colonialidade do poder e classificação social . In : SANTOS , Boa Ventura; MENESES , Maria Paula . **Epistemologias do Sul** . Tradução e revisão organizada por Margarida Gomes . São Paulo : Cortez , 2010. p. 84 - 130.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **O mundo negro: a construção do movimento contemporâneo no Brasil (1970-1995)**. 2010. 268 p. Tese (Doutorado em 2010) – Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

RAMOSE, Mogobe. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. v. 4, p. 06-24, out. 2011. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf. Acesso em: 22 jul. 2014.

RIBEIRO, Katiúscia. **O que é Filosofia Africana?** Investigações Epistemológicas acerca de sua Legitimade. 2013. Monografia (Graduação em Agosto 2013) – Departamento de Filosofia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo 2012 de Filosofia**. Rio de Janeiro: Secretária Estadual de Educação (SEEDUC-RJ). Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2012.